

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO**

**SIMONE VIEIRA DE MELO SHIMAMOTO**

**GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA:  
Discursos de transformação ou conservação?**

**UBERLÂNDIA – MG  
2011**



**SIMONE VIEIRA DE MELO SHIMAMOTO**

**GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA:  
Discursos de transformação ou conservação?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Política e Gestão em Educação.

Orientador: Professor Dr. Antonio Bosco de Lima.

**UBERLÂNDIA – MG  
2011**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

S556g Shimamoto, Simone Vieira de Melo, 1966-  
Gestão escolar democrática [manuscrito] : discursos de transformação  
ou conservação? / Shimamoto, Simone Vieira de Melo. - 2011.  
156 f.

Orientador: Antonio Bosco de Lima

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação e Estado - Brasil - Teses. 2. Escolas - Organização e administração - Teses. 3. Autonomia escolar - Teses. 4. Escolas - Descentralização - Teses. 5. Democratização da educação - Teses. I. Lima, Antonio Bosco de. II. Universidade Federal de Uberlândia Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título. .

CDU:37.014.5(81)

---

**SIMONE VIEIRA DE MELO SHIMAMOTO**

**GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA:  
Discursos de transformação ou conservação?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Política e Gestão em Educação.

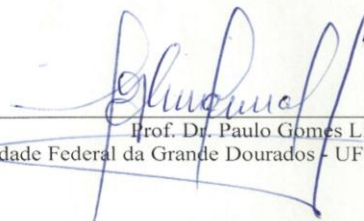
Orientador: Professor Dr. Antonio Bosco de Lima.

**Uberlândia, 18 de Fevereiro de 2011**

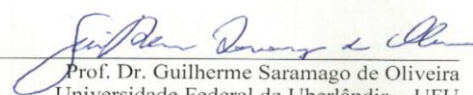
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antonio Bosco de Lima  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Paulo Gomes Lima  
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD



Prof. Dr. Guilherme Saramago de Oliveira  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



*Dedico esse trabalho aos meus pais, esposo e filhos, pela paciência com minhas ausências, por se fazerem presença em minha vida, pelo amor, pela confiança, carinho e compreensão.*





## AGRADECIMENTOS

Quantas pessoas a agradecer!

Quantas vivências enriquecedoras!

Quantas histórias em minha história!...

Primeiramente agradeço a Deus pela minha vida, tão abençoada: repleta de pessoas indescritíveis, plantios e colheitas, desafios, superações, aprendizados e conquistas...

Agradeço...

A toda minha família. Meus amores, meu porto seguro. Companheiros de jornada que sempre estiveram presentes em minha vida, apoiando-me em cada desafio e compartilhando minhas conquistas, felizes, sabendo que fazem parte de cada uma delas com magnitude.

Não poderia deixar de destacar vocês, presentes de Deus em minha vida.

Meus pais, Alberone e Iris, meu amor e minha admiração pela simplicidade e sabedoria com que se fizeram e se fazem presença em minha vida. Quanto aprendi e aprendo com vocês!...

Meus filhos, Caio Lúcius, João Lucas e Ana Clara: vocês são a minha vida; o maior exemplo de superação e a maior felicidade desta minha existência. Vocês me dão força e luz. Amo vocês!

Meu esposo, Álvaro, meu guardião, companheiro de todas as horas, meu desafiador, meu amor.

Meus irmãos Rossana, Ramon e Sandro, amigos, companheiros a quem muito amo e admiro, minha gratidão pela constante presença em minha vida, pelo carinho, força e confiança.

A meus sobrinhos e sobrinhas pela alegria e energia de sempre: Carlos Henrique, Flavio Ricardo, Alexandre, Márcio Henrique, Mariana, Marcela, Amanda, Giulia, Ana Laura, Daniel e Matheus (tão pequeninos). Amo vocês!

Com especial afeto, a minha sogra, Cilda, meus cunhados Júlio, Ricardo e Célio, e minhas cunhadas, Maria, Delma e Cláudia, pela afeição e o incentivo de sempre.

Com muito carinho, aos meus amigos por torcerem e partilharem este processo comigo, especialmente, Wagner e Kely, Osvaldo e Maria Luisa, Gilvane, Divina, Sílvia, Isabel, Cristiane, Franciele e Jaisson, Marileusa e Rosana.

A Irmã Stella, minha amiguirmã pela confiança e pelo intenso carinho, cuja presença confiante e o olhar detalhista foram baluartes inestimáveis.

Aos colegas que conheci no processo do Mestrado, a quem aprendi a querer bem e admirar: Deive, Astrogildo, Jeovandir, Neusa, Ana Cecília, Fernanda, Alex, Anísio, Cinval, Elane, Naísa e Mário.

Ao James e à Gianni pela atenção, carinho e apoio a mim proporcionados neste período.

Ao Oscari, pessoa e profissional que admiro, pelo afeto, alegria e presença constantes.

A Raquel, minha prima, pela importante contribuição na tradução do resumo da dissertação para o inglês, meu agradecimento especial.

Aos professores que compartilharam conosco estes dois anos, meu carinho e admiração: Mara Rúbia, Robson, Carlos Lucena, Fabiane e Alejandra.

À professora Sandra Lima, minha prima tão presente e carinhosa, pela força e confiança constantes.

Ao meu orientador, Bosco, pessoa a quem admiro e quero bem por seu comprometimento, competência e carinho. Sem dúvida, uma presença muito especial.

Ao professor Guilherme, companheiro de jornada, pelo carinho de participar neste processo, contribuindo com minhas reflexões e meu crescimento.

À professora e amiga Maria Vieira sempre confiante e presente, meu afeto, respeito e admiração. Você é muito especial!

Ao professor Paulo Lima por sua valiosa participação, contribuindo e enriquecendo esta etapa de minha jornada e, especialmente, por sua confiança e impulso à continuidade de minha jornada.

*“De tudo, ficaram três coisas: A certeza de que estamos sempre começando... A certeza de que precisamos continuar... A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar.... Portanto devemos: Fazer da interrupção, um caminho novo ... Da queda, um passo de dança... Do medo, uma escada... Do sonho, uma ponte... Da procura, um encontro...”*

Fernando Sabino



## RESUMO

Esta dissertação é resultado de pesquisa realizada durante os anos de 2009/2010, no curso de Mestrado, Linha de Políticas e Gestão em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Problematiza questões concernentes a Políticas Públicas e Gestão Escolar, tendo como foco a práxis da gestão escolar democrática (GED) no Brasil, analisando como esta tem se constituído a partir dos anos de 1980. Para o desenvolvimento do trabalho definimos como imprescindível explanar uma concepção de GED que tivesse como elementos essenciais as categorias *descentralização, participação e autonomia, consideradas em seu conjunto como bases definidoras de um modelo de gestão*. As teses que estruturam esta dissertação partem de duas questões que conduzem o trabalho: existiriam hoje, substancialmente estruturados, fios teóricos que fundamentassem as condições concretas e as possibilidades de materialização de uma política educacional escolar com raiz democrática? Como, no modelo societal instalado, se concebe a GED, considerando-se as matrizes conceituais e as políticas educacionais desenvolvidas? Com vias a uma síntese possível, metodologicamente, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, subsidiados por uma análise crítica investigativa com perspectiva dialética, vislumbrando o objeto em sua contextualização histórica, política e social, portanto, em sua concretude *na e pela* práxis. Compreendemos que a GED constitui-se dinâmica e historicamente, inserida num contexto complexo em que questões microestruturais são tecidas junto às orientações macroestruturais. Exercitamos um movimento de tese/antítese/síntese com vias a aprimorar nossas reflexões e definir canais lógicos que nos permitam aprimorar nossas reflexões e conhecimentos. Os resultados deste estudo demonstram-nos, no contexto investigado, que não há possibilidade de constituição da GED, posto que de fato o que se efetiva são os modelos participacionistas conciliadores para manutenção de um padrão autocrático de administração, focado em moldes tayloristas, tecido em fios neoliberais que têm no individualismo, gerencialismo e competitividade sua estrutura de funcionamento e concretude.

**Palavras-chave:** gestão escolar democrática; participação; autonomia.



## ABSTRACT

This dissertation is the result of research accomplished during the year 2009/2010, in the Master course, Line of Policy and Management in Education, from the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia. It raises issues about the Public Policy and School Management, focusing on the praxis of Democratic School Management in Brazil, analyzing how it has been formed from the year 1980. To the development of the work we have defined as essential to explain a concept about Democratic School Management that has as essential elements decentralization, participation and autonomy, which are considered together as bases for defining a management model. The theses that structure this dissertation are based on two questions that drive the work: do exist today, substantially structure, theoretical models that substantiate the actual conditions and the possibilities of materialization of an educational school policy with rooted democratic? How, in the societal model installed, the Democratic School Management is designed, considering the conceptual matrices and the educational policy developed? With a possible synthesis way, methodologically, we have developed a bibliographic research, subsidized by a critical and investigative analysis with dialectical perspective, viewing the object in its historical, policy and social contextualization, therefore, in its concreteness in and for praxis. We understand that the Democratic School Management is dynamic and historically inserted in a complex context in which microstructural issues are composed with macrostructural guidelines. We exercise a movement of thesis / antithesis / synthesis movement as ways to improve our reflection and define logical ways that allow us improve our reflection and knowledge. The results of this study show us, in the context investigated, that there is no possibility of formation of the Democratic School Management, since that, the conciliator participacionist model to maintain an autocratic pattern of administration, focused on Taylorist models, constructed in neoliberal models that have in the individualism, managerialism and competitive its operating structure and concreteness, are, actually, effective.

**Keywords:** democratic school management; participation; autonomy.





## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**ANDE** – Revista da Associação Nacional de Educação

**ANPAE** - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

**ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**ANPOCS** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais

**CBE** – Conferência Brasileira da Educação

**CEC** - Conselho Escolar Comunitário

**CEDEC** – Centro de Estudos de Cultura Contemporânea

**CEDES** – Centro de Estudos Educação & Sociedade

**CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**FNDEP** - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

**GED** - Gestão Escolar Democrática

**GEPAE** - Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar

**GQT** – Programa Gestão de Qualidade Total

**HISTEDBR** - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"  
Faculdade de Educação – UNICAMP

**IPEA** – Instituto Pesquisa Econômica Aplicada.

**IPF** – Instituto Paulo Freire

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** - Ministério da Educação

**MG** - Minas Gerais

**PDT-RJ** – Partido Democrático Trabalhista

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PPP** – Projeto Político-Pedagógico

**PSDB-BA** – Partido da Social Democracia Brasileira – Bahia

**PSDB-MG** – Partido da Social Democracia Brasileira – Minas Gerais

**PUC-SP** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**RBPAE** – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação

**SBHE** – Sociedade Brasileira de História da Educação

**SBPC** – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

**TVE** – TV Escola

**UFU** – Universidade Federal de Uberlândia

**UFSCAR** – Universidade Federal de São Carlos

**UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas

**USP** – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
 <b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: PARA ALÉM DA LEGITIMAÇÃO INSTRUMENTAL .....</b>	<b>41</b>
1.1 Gestão Escolar: contextos e transformações .....	45
1.2 A aplicação da Gestão Participativa/Compartilhada como sinônimo da GED .....	66
1.3 Autonomia: um conceito em análise .....	68
1.4 Proximidades entre as concepções em análise: o contexto escolar como instrumento de apreciação .....	71
1.5 Contradições e dialogias na GED: exigências postas e necessidades deflagradas .....	84
 <b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: ESPAÇO DE CONTESTAÇÃO .....</b>	<b>91</b>
2.1 A Escola enquanto instrumento de manutenção/transformação social .....	98
2.2 A GED no contexto de instabilidades .....	108
2.3 Burocracia: um ponto nodal no avanço da descentralização socioeducacional .....	113
 <b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>FORMA/CONTEÚDO: COMPONENTES DE CONSERVAÇÃO OU TRANSFORMAÇÃO .....</b>	<b>123</b>
3.1 O método como sítio político .....	125
3.2 O ser político e o ser socioeducativo .....	131
3.3 Políticas sociais competidoras: desviando o foco .....	134
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>139</b>
 <b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>149</b>



## INTRODUÇÃO

O presente estudo, inserido na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão em Educação, originou-se de inquietações provenientes de vivências, leituras e reflexões na área educacional, referentes à práxis da gestão escolar democrática (GED) no Brasil, sobretudo no que se refere à coerência entre as investigações/proposições teóricas e as práticas efetivamente desenvolvidas e, conseqüentemente, à possibilidade de sua existência no modelo societal implantado.

Sendo a educação expressão humana dialética constituída/constituente numa sociedade determinada pelo movimento histórico, político e social, uma clara contradição entre mudança e permanência, concepção e execução nos evidencia compreensões distintas de homem, trabalho e sociedade. As matrizes e as forças motrizes que delineiam os projetos de sociedade e de seus núcleos constitutivos estão sempre envoltas nos padrões da sociedade humana, em seu espaço/tempo de coexistência. Nada se processa ao acaso, de maneira neutra ou desvinculada da prática social posta.

Deste modo, pensar a gestão na/da educação escolar atual neste contexto significa analisar criticamente o conjunto histórico no qual os discursos e propostas se materializam, identificando as relações sociais processadas e problematizando o intercâmbio entre políticas educacionais, trabalho e contextos sociais, políticos, culturais e econômicos.

Partindo do pressuposto que toda prática possui uma teorização implícita, existindo de maneira objetiva e contextualizada – práxis – almejamos uma apreciação teórica consistente, que descortine a diversidade conceitual sobre a/na gestão escolar democrática e as propostas autointituladas transformadoras dentro das políticas educacionais. Para tanto, na área da GED, definimos como imprescindível explanar, à luz dos pilares *descentralização* e *transparência* e das concepções basilares *gestão* e *autonomia*, a categoria *participação*.

Para efetivar nossa pesquisa de maneira consistente, consideramos indispensável esclarecer o que caracteriza, a nosso ver, a democratização da escola e da sociedade. Sabemos que os conceitos analisados, dentre eles *descentralização* e *participação*, têm sido artefatos de transformações semânticas como condição para implantação de novos projetos políticos para transformação social. Segundo Silva (1996, p. 167)

Nenhum processo de obtenção de hegemonia política pode dispensar uma transformação radical dos significados, das categorias, dos conceitos, dos discursos, através dos quais a “realidade” adquire sentido e pode ser nomeada. A transformação do campo semântico não é apenas condição para o estabelecimento dessa hegemonia; ele é parte integral da transformação. [...] Nesse processo, novas categorias lingüísticas são criadas, ao mesmo tempo que antigas categorias têm seu significado radicalmente transformado, ganhando novas e inesperadas inflexões, quando não são simplesmente deslocadas.

Deste modo, convém clarearmos a partir de quais concepções analisamos nosso objeto. Partimos da ideia de que o processo de hominização se efetiva num campo objetivo em transformação e que este se processa na complexidade das relações sócio-históricas e culturais que constituem o homem enquanto sujeito. Assim, consideramos que o processo democrático, radicalmente concreto e transformador, desenvolve-se nas mais diversas instâncias que compõem a sociedade. Neste movimento, a participação dos sujeitos nas decisões com vias ao bem comum é condição primeira, um dos pilares da consciência política, o que evidencia que o exercício da democracia envolve tensões e contradições saudáveis ao crescimento e aprimoramento político dos sujeitos.

Consideramos que o modelo societal posto – capitalista neoliberal – identifica-se na e pela relação explorador/explorado e por um Estado que existe em favor da classe social exploradora. Vemos a grande discrepância econômica e política restringindo o poder nas mãos de uma minoria. Isto gera um ponto nodal<sup>1</sup>, já que o exercício democrático ocorre por meio da organização da sociedade civil em coletivos participativos, nos quais os sujeitos assumem a cidadania para além dos *slogans*; agem com vias a superar a realidade estabelecida, definida e dirigida por poucos de maneira autocrática.

Concordando com Bobbio (2006, p. 22), pensamos que uma definição mínima de democracia compreende que um regime democrático exige decisões coletivas, regras transparentes e, portanto, participação mais ampla possível dos sujeitos. Ora, a participação dos sujeitos nos movimentos e decisões sociopolíticas ocorre pela via da organização e participação dos mesmos ao assumirem compromissos consigo mesmos e com a sociedade. Lima (2004, p. 30), tratando dos limites que um Estado capitalista coloca à democracia, deixa claro que

---

<sup>1</sup> Consideramos pontos nodais às amarras, impedimentos que fragilizam e dificultam a continuidade dos processos.

os elementos instrumentalizadores de democratização (conselhos, formas de participação direta, plebiscito, orçamento participativo, entre outros) sofrem disputa no campo da direita e da esquerda. Isso significa que existem contradições dentro do e inerentes ao capitalismo. Por um lado, a organização capitalista institui formas participativas para o engodo e controle dos trabalhadores; por outro, os movimentos sociais buscam estabelecer controle sobre as organizações.

Assim, em nossas reflexões compreendemos a GED imersa neste complexo processo de democratização que tem por base as relações tensionadas entre sociedade e Estado, relações que acontecem num verdadeiro “jogo de forças e interesses” (LIMA, 2004, p. 30), afetando as modalidades de participação e as possibilidades de construção de autonomia.

Como forma de tensionar estas questões com vias à superação e transformação do contexto instaurado, a participação nas decisões sociais quanto às prioridades e aos projetos mostra-se necessidade primeira. Tragtenberg (2004, p. 181) analisa que “rediscutir as prioridades significaria abrir o sistema político brasileiro, em primeiro lugar, porque a discussão de prioridades antes de tudo é problema político, é problema de relações de poder.” Neste sentido, participar das reflexões e debates que envolvem decisões referentes à vida dos sujeitos e da organização das instâncias sociais é posição que se impõe num sistema dito democrático.

Boron (1994, p. 9) em suas análises propõe que na América do Sul uma democracia genuína nunca existiu e, citando José Nun, deixa claras as duas dimensões atualmente enfrentadas no continente.

Acontece que uma coisa é conceber a democracia como um método para a formulação e tomada de decisões em âmbito estatal; e outra bem distinta imaginá-la como uma forma de vida, como um modo cotidiano de relação entre homens e mulheres que orienta e que regula ao conjunto das atividades de uma comunidade. Estou aludindo ao contraste entre uma democracia governada e uma democracia governante, isto é, genuína.

Clareando o contexto no qual nosso objeto de análise se organiza, vale destacar que esta investigação aprecia estudos e propostas que têm subsidiado práticas educacionais escolares, sobretudo gestoras, na atualidade. Também instrumento de nossas análises é a identificação de como se estruturam os suportes teóricos e analíticos que objetivam sustentar as buscas dos sujeitos da educação escolar – aqueles que possuem a “mão na massa” e que, por isso mesmo, carecem de sustentação para aprimorar o nível de consciência sobre suas ações e deste modo, participarem de fato dos processos, assumindo-se autores, corresponsáveis.

Assim sendo, com vias a subsidiar nossas análises e investigações, optamos por seis *autores âncoras*, selecionados em função: da matriz teórica por cada um desenvolvida; das propostas concebidas com vias à efetivação da GED na prática escolar; das produções que possuem sobre as categorias inerentes à temática abordada e da circulação destas em âmbito acadêmico. Considerando-se o modelo societal posto, destacamos: Heloísa Lück, Moacir Gadotti e José Carlos Libâneo como autores considerados “otimistas” em relação à GED; e, em apreciação similar, Vitor Henrique Paro, Dermeval Saviani e Maurício Tragtenberg, como autores “críticos”.

As caracterizações “otimistas” ou “críticos” advêm das proposições destes estudiosos em relação à possibilidade de implantação da GED no tecido social contemporâneo. Neste sentido, analisamos, sobretudo, a categoria participação, descortinando a ilusão participacionista como instrumento para melhor adaptação aos padrões postos; ora utilizando-se a crítica ao modelo para se instituir outra modalidade gestora, agora com matriz democrática.

Considerando-se o contexto societal posto em relação às categorias basilares de efetivação da gestão democrática – participação, autonomia, descentralização – partimos do pressuposto que a GED é processo inexistente, apesar de situar-se legal e discursivamente no contexto contemporâneo, sendo componente usualmente empregado na criação de modelos para a prática gestora das instituições escolares. Acreditamos que uma investigação, para ser coerente, deva ter como tessitura a realidade vivida, com suas interconexões e processualidades, constituída dialeticamente em contexto sócio-histórico e político. Portanto, a proposta segue parâmetros que visam suplantar a leitura superficial para realizar uma leitura crítica, que nos permita avançar qualitativamente.

Para alcançar este objetivo, propomos uma análise crítica investigativa com perspectiva dialética, compreendendo a realidade historicamente constituída na trama contraditória e conflitante das inter-relações estabelecidas entre os sujeitos na construção de si mesmos e da realidade em que se inserem. Neste sentido, entendemos que a dialética do real deve ser *fio condutor* no desenvolvimento deste trabalho, compreendendo que o ato de revisitar as categorias de análise de maneira contextualizada e historicizada nos permite descortinar a práxis em movimento e perceber a referida dialética “sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 2001, p. 75).



Propomo-nos, portanto, ao exercício crítico na/sobre a/para a práxis entendida por nós como um processo radicalmente dialético. Lima (2001, p. 79), em pesquisa intitulada *Tendências Paradigmáticas na Pesquisa Educacional*, analisa a dialética enquanto método de investigação conexo ao materialismo histórico, considerando “o método dialético como fonte e o materialismo histórico como veículo da mesma, numa total e indivisível unidade”. Nesta concepção, entendemos que a investigação deva assumir-se crítica no sentido de analisar o objeto de estudos de maneira contextualizada, constituída historicamente, envolta em *dialogias* que, tecidas em meio às ações dos sujeitos concretos, permitam o aprimoramento do nível de consciência destes sujeitos frente à sua práxis.

A investigação que se propõe dialética implica um exercício complexo, dificultado, em grande parte pela naturalização de processos tão fortalecida no contexto societal posto. Podemos dizer que um dos maiores obstáculos ao processo é a apreensão do caráter histórico do objeto de conhecimento, com sua dinamicidade e múltiplas dimensões. Entretanto, retirando o sujeito de seu tecido social acreditamos não ser possível descortinar o real posto. Daí nosso comprometimento ao optarmos por esta metodologia investigativa permitindo-nos perceber nosso objeto em transformação, inserido na realidade social dos sujeitos históricos concretos. Este olhar crítico, de análise da práxis transformadora nos possibilitará sinalizar aspectos imprescindíveis ao descortinar da práxis educacional escolar.

A partir dessas ideias analisamos a seguinte questão: existiriam hoje, substancialmente estruturados, fios teóricos que fundamentassem e discutissem as condições concretas e as possibilidades de materialização de uma política educacional escolar com raiz democrática? Para subsidiar tal apreciação, perguntamos: existe gestão escolar democrática em contexto capitalista neoliberal? Como, no modelo societal instalado, se concebe a GED, considerando-se as matrizes conceituais e as políticas educacionais desenvolvidas? É possível identificar uma teoria determinante nos processos de constituição da GED?

Sabemos que a educação expressa a complexidade das relações sociais e históricas de seu tempo e que muitas de suas conquistas quanto à projeção da escola democrática aconteceram na trama das relações autocráticas, em tempos de autoritarismo e ditadura militar, pela via da organização e mobilização da sociedade civil.

Sobretudo nas décadas de 1970 e 1980 os sujeitos organizaram-se em *coletivos sociais* e, por meio de assembleias, debates, fóruns, greves, manifestações públicas, obtiveram grande

repercussão, tirando o país da *quietude* até então asseverada pelas classes dominantes e conquistando mudanças no contexto social, político e educacional. Segundo Ghon (2005), os movimentos populares ocorridos neste período demonstraram a possibilidade dos sujeitos repensarem a educação apesar das amarras advindas dos programas previamente determinados pelos grupos dominantes.

As ações realizadas pelos sujeitos envolvidos nos movimentos sociais demonstraram o engajamento de diversos setores da sociedade, indo *de encontro* aos mecanismos ditatoriais instaurados no Brasil nos anos de 1960, e culminando na aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação no Congresso Nacional – Lei nº 9.394 de 20/12/1996. Entretanto, como no capitalismo a força da política econômica sobrepõe a força da política social, os objetivos dos sujeitos não foram alcançados em sua totalidade. Apesar disto, extremamente positivas foram as parciais conquistas e a vivência da população no que se refere à participação e ao experimento de uma prática democrática. Como bem salienta Vieira (1992, p. 23, destaques do autor)

Não tem havido, pois, política social desligada dos reclamos populares. Em geral, o Estado acaba assumindo alguns destes reclamos, ao longo de sua existência histórica. Os direitos sociais significam antes de mais nada a consagração jurídica de reivindicações dos trabalhadores. Não significam a consagração de todas as reivindicações populares, e sim a consagração daquilo que é aceitável para o grupo dirigente do momento. Adotar bandeiras pertencentes à classe operária, mesmo quando isto configure melhoria nas condições humanas, patenteia *também* a necessidade de manter a dominação política.

Como o contexto societal não se constitui de maneira fragmentada e linear, sua complexidade revela, dentre outros, as políticas sociais como *instrumento estratégico* da classe dominante, sendo imprescindível pensarmos os constantes *cabos de guerra* vivenciados pelos sujeitos ao longo de sua história. É, portanto, indispensável trazer à tona a natureza das políticas liberal/neoliberal<sup>2</sup> as quais, defendendo a lógica da reprodução capitalista e a apropriação privada dos mecanismos de poder, controlam e limitam os processos de

---

<sup>2</sup> Segundo Marrach (1996), “enquanto o liberalismo político clássico colocou a educação entre os direitos do homem e do cidadão, o neoliberalismo promove uma regressão da esfera pública, à medida que aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-o pelos direitos do consumidor.” Além disso, critica o papel estratégico atribuído à educação pela retórica neoliberal, quando esta coloca três objetivos a serem conquistados pela educação escolar: “1) Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa [...]; 2) Fazer da escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários [...]; 3) Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com a ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado [...]” (p. 15-18).

democratização e socialização da participação política dos sujeitos, enfatizando a ação individual competitiva à luz do domínio econômico.

O que ocorria na década de 1980, em consonância com as discussões liberais era uma sutil, porém eficaz, ditadura em substituição àquela até então dominante. Algumas reflexões de Fávero e Semeraro (2002, p. 9) nos auxiliam nesta discussão ao declararem que

Com o fim desse regime e a introdução das liberdades institucionais e da Constituição Federal de 1988, era de se esperar que a expansão democrática e a promoção da vida social tomassem conta do Brasil. O que vem se observando, no entanto, é um retrocesso dos direitos fundamentais, um recrudescimento nas condições desumanas de vida, um desprezo por muitas conquistas democráticas e, o que é pior, um desalento e um obscurecimento das perspectivas transformadoras tanto na economia, como na política e na educação.

Sobre os movimentos pela democratização e superação dos processos autocráticos desenvolvidos na década de 1980, Lima (2004, p. 18-19) destaca ações pela democratização escolar tecidos junto às práticas de redemocratização do Estado brasileiro e enfatiza algumas ações públicas desenvolvidas em busca de uma maior participação dos sujeitos sociais. Segundo o autor,

[...] a década de 1980 foi marcada, ainda, por inúmeras greves, eleições de governos de oposição, insuflamento à participação. Na escola, foram reativados, pelo menos na forma da lei, os grêmios estudantis livres; o conselho escolar passou a compor o organograma da escola como instituição deliberativa; alguns estados implementaram as eleições para diretores.

Aprofundando suas reflexões, o respectivo autor (LIMA, p. 20, destaque do autor) analisa as categorias que envolvem a política educacional, declarando que terminologias utilizadas

[...] no campo da esquerda na década de 1980, são ressignificadas a partir de 1990, ou seja, utilizadas pela direita. São as mesmas categorias, mas com concepções e práticas diferenciadas. É o caso de termos como ‘descentralização’, ‘participação’ e ‘autonomia’, dentre outros.

Nos dizeres de Paro (2001, p. 30, destaque do autor), as concepções neoliberais envolvem uma boa parcela dos profissionais da educação com informações e *slogans*, o que camufla a compreensão do quanto a “defesa das leis ‘naturais’ do mercado se coloca contra a própria especificidade de trabalho pedagógico, com consequências determinantes sobre as ações dos educadores em sala de aula...”.

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

O autor considera os sujeitos sociais coletivos enquanto o conjunto das organizações populares como associações, conselhos comunitários, grupos de lutas por políticas públicas, dentre outros, avaliando os efeitos de marcas impressas sobre os indivíduos por séculos de uma cultura política tradicional, fortalecida no coronelismo brasileiro, o que define pensamentos e valores, direcionando condutas socioculturais e políticas por parte destes sujeitos. Segundo Oliveira (2007, p. 12),

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

Frigotto (2003, p. 54), em suas análises, destaca que após vinte anos de ditadura declarada, a sociedade brasileira arquiteta uma travessia, experimentando, “na década de 1980, um rico processo de luta pela redemocratização, no sentido forte de democracia, cuja direção confrontava o ideário neoliberal já em franca experimentação na Inglaterra, EUA e Chile.” Reitera o autor que a busca de superação das relações sociais históricas pautadas na cultura escravocrata e latifundiária por parte da sociedade civil, permite ganhos significativos no que se refere aos direitos econômicos, sociais e subjetivos no texto da Constituição de 1988.

Este processo sinaliza rupturas no campo educacional, afirmando a “perspectiva de ampliação do espaço público e da escola pública, gratuita, laica, unitária e universal” (FRIGOTTO, 2003, p. 54-57) e expandindo os debates adversos às concepções tecnicistas de formação humana. Neste contexto, as reformas educativas protagonizadas no período da ditadura civil-militar, promulgadas arbitrariamente,

[...] encontraram resistências por parte das organizações científicas e sindicais dos educadores. Essas críticas e resistências transformaram-se, no período da transição ao processo de redemocratização, em elementos propositivos de inúmeras experiências em prefeituras e depois em alguns Estados.

Contudo, apesar dos movimentos de superação, adverte Frigotto (2003), que a década de 1990 instala um novo desenho de ditadura baseado nas reformas neoliberais, anulando uma a uma as conquistas da década anterior. Com a ausência de uma política pública efetiva que assegurasse, dentre outros, investimentos coerentes e concepções pedagógicas de formação e qualificação humana emancipatória, propostas paliativas tomam corpo e desembocam na criação de pacotes que intencionalmente desvinculam aprendizagem e formação humana dos processos sociais, culturais, políticos e econômicos.

A volubilidade da abertura política gerou a manutenção do arcabouço conjuntural instalado no país, apesar dos discursos democratizantes e dos mecanismos coletivos de participação. Entretanto, a continuidade da apropriação do público para fins particulares descaracterizando a discussão democrática não liberal se mantém e, com ela, a inconsistência do processo de constituição de uma gestão escolar democrática.

É a educação brasileira marcada pelas tendências liberais, oscilantes entre os desenhos ora conservador ora renovador presentes nas relações sociais e políticas que objetivam a preparação de indivíduos para o desempenho de papéis sociais conformados às suas características individuais, no sentido de manter a estrutura da sociedade de classes tal qual se organiza.

Libâneo (1990) ao analisar o processo de democratização da escola, enfatiza: por um lado, os órgãos oficiais que proclamam a universalização do saber com o acesso das camadas mais carentes da sociedade a uma escola de qualidade sem, contudo, oferecer condições para que tal se efetive; e, por outro, a pequena parcela de profissionais da educação que consegue avaliar criticamente a situação caindo, não obstante, na ilusão de que a luta pela democratização da escola se reduz às decisões tomadas no interior da mesma, desconectando-a e desconsiderando o sistema macro no qual se insere e com o qual estabelece uma relação intrínseca e conflitante, em processo de mútua determinação.

Ainda nesta direção, destacamos a parcela de responsabilidade dos profissionais formadores de professores; profissionais que, envolvidos nos processos de docência, pesquisa e extensão, possuem condições e responsabilidade para com o aprimoramento das ações de

reflexão/debate/conscientização com vias ao refinamento da educação escolar no país. Assim temos, constituindo-se historicamente (portanto, com tradição autocrática), além das instâncias de formação, as de atuação de fato dos profissionais da educação escolar, que lidam com as fragilidades e as potencialidades tanto do sistema no qual se inserem, quanto da própria formação.

No que tange à gestão das escolas, ao retomar o período da ditadura militar, é fato que a escola, em concordância com o modelo vigente, vivencia a escolha de seus gestores pela via indireta, na qual há nomeação dos profissionais a assumirem os referidos cargos. Posteriormente, com a consumação de ações sociais mais propensas à participação da população nas decisões das diversas instâncias políticas, novas possibilidades são vislumbradas pela escola pública, no sentido da superação de uma composição fechada e da criação de espaços de participação política trazendo, com ela, a possibilidade de uma nova estrutura social.

Em nível legal, regulamentações são elaboradas enquanto políticas de organização educacional, visando sustentar a nova estrutura emergente. Contudo, há que se analisarem as possibilidades efetivas de concretização das propostas no contexto das escolas. Tais propostas pautam-se na mudança de padrões e na efetivação de práticas sustentadas em ações coerentes com as reflexões e os avanços pelos quais a sociedade, e com ela a escola, tem passado. Neste ínterim, cabe investigar as potencialidades e os obstáculos à participação popular na unidade escolar e, portanto, à efetivação de ações estatais que subsidiam tais mudanças.

Melo (2001, p. 246, destaques do autor) discutindo os desafios da gestão escolar que se pretende democrática explora a diferença existente entre “compartilhar a gestão” e “democratizar a gestão”, considerando a primeira ideia aquela efetivamente posta pelas políticas governamentais atuais

[...] com o objetivo de envolver as pessoas e buscar aliados de ‘boa vontade’ que se interessem em ‘salvar a escola pública’. Para compartilhar a gestão não é preciso explicar a situação precária em que se encontra a escola pública, nem tampouco identificar os responsáveis e os determinantes deste quadro. É bastante comprovar que a realidade é grave e precisa ser resolvida, estando a solução nas mãos da comunidade escolar que, na forma de gestão compartilhada, irá buscar os meios possíveis para melhorar o desempenho e a imagem da escola.

Superar esta concepção exige revelar com maior contundência a realidade e os discursos postos. Compreendendo que escola e sociedade são espaços dialeticamente

constituídos, acredita-se que a primeira expressa e contradiz as relações sociais mais amplas e, portanto, ao incorporar os princípios democráticos, coloca-se também em condição de aprendizado devendo, necessariamente, repensar-se, visto que a democratização plena da gestão não se efetiva sem a democratização da escola e da sociedade. É condição essencial à constituição da GED que se fortaleça o sujeito coletivo, possibilitando o surgimento de novas identidades e atos político-pedagógicos que tenham na participação e na autonomia pilares fortalecedores.

Libâneo (2007), ponderando sobre a educação escolar pública e democrática no contexto atual, discute que todas as reformas educativas desenvolvidas a partir da década de 1980 tiveram como foco a qualidade do ensino e a busca de um novo paradigma educacional que atendesse às exigências da realidade sociocultural e do mercado. Para o autor, falar em qualidade da escola pública significa assegurar o caráter democrático da mesma, posto que neste sentido, possibilita a amplas camadas da sociedade o acesso aos bens culturais acumulados ao longo da história, a socialização da cultura e, portanto, a democratização da sociedade.

Com tal reflexão alude que a escola, espaço de interação e constituição humana, lida com conhecimento, valores, tradições e crenças, devendo considerar o contexto macro sem, no entanto, subordinar-se a servi-lo. O aluno é, então, parte da escola, enquanto sujeito que aprende, constrói seu saber e direciona seu projeto de vida. Assim, Libâneo (2007, p. 300) propõe que,

A compreensão dos nexos entre o sistema de ensino e as escolas, bem como do papel delas e dos professores ante as decisões emanadas do sistema, implica que a organização e a gestão escolares ocorram mediante formas participativas, concebendo a escola como uma comunidade democrática de aprendizagem.

Ao longo de suas reflexões, o autor alerta para a importância de as escolas não ignorarem e nem subjugarem-se ao papel do Estado, das Secretarias de Educação e das normas do sistema, sob pena de caírem em visões e atitudes sonhadoras de educadores e gestores que acreditam na possibilidade de uma autonomia total das escolas em relação às demais instâncias sociais e políticas do contexto no qual se inserem. Neste sentido, tratando a relativa autonomia da escola, sugere como necessária a compatibilização das decisões do sistema e daquelas tomadas no âmbito das escolas, a fim de que não se desconheça as tensões entre ambas.

Libâneo (2007, p. 118) reforça, assim, que

[...] no contexto da sociedade contemporânea, a educação pública tem tríplice responsabilidade: ser agente de mudanças, capaz de gerar conhecimentos e desenvolver a ciência e a tecnologia; trabalhar a tradição e os valores nacionais ante a pressão mundial de descaracterização da soberania das nações periféricas; preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e de transformá-lo positivamente.

Para Gadotti (2000), a autonomia e a gestão democrática da escola pública constituem-se e desenvolvem-se em decorrência das contradições inerentes ao seu processo de existência, sendo partes intrínsecas à natureza do ato pedagógico. Em suas análises, o autor cita os princípios defendidos nas últimas décadas, junto a Paulo Freire, nas propostas de construção de uma *Escola Cidadã*. Destes princípios, citamos quatro que, a nosso ver, trazem elementos para nossas análises neste estudo: a escola não é o único espaço de aquisição do saber elaborado; não existe um modelo único capaz de tornar exitosa a ação educativa da escola, por isso a necessidade de se incentivar a experimentação pedagógica com uma mentalidade aberta ao novo; a educação para todos supõe todos pela educação; a grande mudança exige também o esforço contínuo, solidário e paciente das pequenas ações, essenciais às grandes mudanças.

A partir de tais princípios, o autor concebe a GED enquanto atitude, método e aprendizado. Atitude, porque é essencial nesta busca de mudança de mentalidade, a ousadia dos agentes envolvidos, a negação e a superação da zona de conforto para a renovação e ressignificação da escola na contemporaneidade. Método, que exige ações de efetivo exercício da democracia, bem como um consistente planejamento do local, com consciência do global, estabelecendo fins e meios que apontem para a superação do problema diagnosticado. Aprendizado, posto que a concretização da atitude e do método exige um exercício constante de autonomia, com a efetivação de ações marcadas e direcionadas pela identidade única de cada instituição escolar, o que só se conquista com tempo, atenção, compromisso e trabalho.

Concordando com a concepção de que pensar a constituição de uma escola democrática exige tempo e trabalho, Omotani (2005, p. 272) defende que “assim como está a comunidade, também está a escola.” Deste modo, determina como fundamental a superação do olhar único para a constituição da visão compartilhada<sup>3</sup> nas decisões e a ideia de

---

<sup>3</sup> Omotani (2005) trata o conceito de gestão compartilhada como sinônimo ao de gestão democrática. Esta concepção é interessante para nossas reflexões ao longo deste estudo, pois subsidia-nos com elementos comparativos em relação às proposições elaboradas e as práxis constituídas no campo da GED.



comprometimento e corresponsabilidade, que dá à comunidade a oportunidade de se envolver nos processos decisórios.

Em experiências com pesquisas nesta área, Omotani (2005) sintetiza em cinco preceitos algumas lições imprescindíveis na constituição de uma escola democrática aprendente: 1- incentivar o envolvimento por meio de grupos maiores; 2- substituir o planejamento centralizador pela experimentação local; 3- respeitar os tempos dos autores envolvidos, obviamente assegurando ações criteriosas; 4- encontrar maneiras de incitar a iniciativa de mudança como uma oportunidade de aprendizagem compartilhada, tendo uma filosofia clara e abordagens consistentes; 5- revisitar e redefinir os princípios norteadores a fim de superar fragilidades encontradas ao longo do processo.

Ao discutir tais preceitos, o autor enfatiza as relações escola/comunidade defendendo que ambas passam por processos de aprendizagem em relação à democratização da escola, o que merece especial atenção. A escola é, portanto, pensada enquanto instância constituinte/constituída pela sociedade, em relações dinâmicas constantemente tensionadas, donde as intenções e necessidades da comunidade carecem de espaço de diálogo junto aos profissionais envolvidos e vice-versa, para que se perceba o objetivo da educação escolar e o papel de cada um dos sujeitos envolvidos, tanto os profissionais quanto a comunidade. A organização e participação da sociedade civil organizada são pilar fundante neste processo.

Importante realçar, entretanto, que mesmo compreendendo a importância da organização da sociedade civil nos processos democratizantes, dentre eles a democratização do ensino público, muitas vezes percebemos, em tais concepções, os sujeitos analisados em suas individualidades, numa condição bem característica da democracia liberal que defende a igualdade de direitos e a responsabilidade e poder individual em conquistá-los, já que *o meio e as condições materiais assim o permitem*. Assumem papéis, individualizam-se e fragilizam-se, amortecendo assim o alcance de práticas sociais participativas e democratizantes, posto que radicadas em tecido social de natureza classista e excludente, no qual a atuação sociopolítica dos sujeitos dilui-se.

Tragtenberg (1985, p. 40), por sua vez, sugere que todos os personagens que interagem no espaço escolar “reproduzem, em escala menor, a rede de relações que existe na sociedade.” Em suas reflexões, defende que “o que interessa é conhecer como essas relações se processam e qual o pano de fundo de idéias e conceitos que permitem que elas se realizem

de fato”. Demonstra como o universo burocrático, hierárquico, assegura amarras à comunicação e reduz a participação, utilizando, sobretudo, a política de relações humanas como instrumento de integração conformista, assegurando assim a não expressão política dos conflitos.

Nesta concepção, a posse ou não de propriedades e as classes sociais passam a inexistir, reduzindo-se a organização social a grupos de pessoas articuladas por suas funções. Neste sentido, Tragtenberg (2005, p. 39-54, destaques do autor) defende que

O cidadão é alienado na esfera do social e do psíquico pela ocultação do político e do inconsciente. A regressão do político ao psíquico se dá quando a luta de classes não pode se aprofundar. Cada vez que, numa instituição, indivíduos que pertencem à mesma classe não elaborem sua consciência de classe numa relação antagônica, ou cada vez que no seio de uma classe social não são postos a nu os elementos projetados sobre a classe antagônica ou as contradições na própria classe, o conflito não é reconhecido como um valor, e dá-se uma regressão do político ao psíquico... É a burocracia produto da organização e sua patologia. Isto é reproduzido na educação, em que o ensino tem muito de administrativo e ‘programado’.

Pensando neste universo burocrático, que camufla a prática social para melhor atingir seus objetivos, vale trazer à tona o *desenho* de políticas públicas educacionais assinaladas pelo Ministério da Educação (MEC). Nestas, propõe-se a gestão escolar democrática - princípio supostamente democrático definido na Constituição Federal de 1988<sup>4</sup> e reafirmado na LDB 9.394/96<sup>5</sup> – promovida com o incentivo e a colaboração da sociedade<sup>6</sup>. Para tanto,

---

<sup>4</sup> Segundo Gohn (2005, p. 58), apesar de os anos 1980 serem caracterizados por muitos como a *década perdida*, em função de inúmeras perdas ocorridas em âmbito econômico, qualidade de vida, saúde, violência, educação etc, vivenciou-se um contraste com ganhos no plano sociopolítico, que culminaram em mudanças direcionadas à democratização da sociedade. “A sociedade como um todo aprendeu a se organizar e a reivindicar. Diferentes grupos sociais se organizaram para protestar contra o regime político vigente, para pedir ‘Diretas Já’, para reivindicar aumentos salariais. A sociedade civil voltou a ter voz. A nação passou a se manifestar através das urnas. As mais diversas categorias profissionais se organizaram em sindicatos e associações. Grupos de pressão e grupos de intelectuais engajados se mobilizaram em função de uma nova Constituição para o país.”

<sup>5</sup> Discute Mendonça (2000) que, “antes mesmo de incorporada a gestão democrática do ensino público na Constituição de 1988, a mobilização em torno de sua introdução na LDB foi iniciada. Coube ao Deputado Octávio Elísio (PSDB-MG), apresentar um projeto de lei à Câmara Federal, partindo de um estudo de Dermeval Saviani publicado na revista da ANDE e substituindo o componente sobre financiamento da educação por um texto mais detalhado, baseado em estudos realizados por Jacques Velloso e José Carlos Merchior. O projeto apresentado não continha nenhuma referência explícita sobre a gestão democrática como princípio do ensino público, apesar de, naquele momento, este já ser um ponto conquistado na Constituição recentemente promulgada. [...] O substitutivo Jorge Hage (PSDB-BA), como ficou conhecido, incorporou, no entanto, importantes avanços no campo da democratização da educação, inclusive de sua gestão democrática, por meio de mecanismos como autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira das unidades escolares, bem como de descentralização dos sistemas de ensino. Somente aprovado pelo plenário da Câmara Federal em 13 de maio de 1993, quando a correlação de forças políticas já havia se alterado, seguiu para o Senado Federal, onde já havia sido apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) outro projeto, em 20 de maio de 1992. O Senado Federal teve, então, a incumbência de analisar o projeto aprovado na Câmara Federal e o originado na própria casa. Tendo passado por um período de intensa turbulência, em sua tramitação no Senado, a LDB finalmente

determina, enquanto uma das metas prioritárias do Plano Nacional de Educação (PNE), a criação de Conselhos Estaduais e Municipais que subsidiem as ações da Educação Básica pública com vias à efetivação da gestão democrática do ensino.

Em crítica a este *desenho*, Lima (2008, p. 51) destaca que as ações advindas dos processos de implantação da LDB nada mais são que articulações para adequação e conciliação ao modelo de produção capitalista, ditador das regras sociais, políticas e, conseqüentemente, educacionais. Assim, discute que as mudanças educacionais ocorridas na década de 1990

advêm dos interesses políticos assumidos pelo governo federal brasileiro, respaldados pela cúpula burocrática educacional que, desconsiderando os princípios dos movimentos educacionais da década de 1980, instaurou políticas educacionais com o objetivo de sustentar as novas opções políticas assumidas.

Também Silva (2008), ao avaliar as contribuições e omissões da LDB 9.394/96 no que se refere à gestão democrática da educação, analisa historicamente as condições sociais, econômicas, políticas e culturais do país, evidenciando modelos educacionais oriundos destes contextos. Neste estudo, a autora considera as trajetórias percorridas em busca da construção de um processo democrático de gestão escolar, obviamente, intrínseca a um movimento mais amplo de democratização da sociedade brasileira, marcada por uma história autoritária, de decisões centralizadas, na qual o silêncio de uma maioria fortalece cada vez mais as ações decisórias da minoria dominante.

Posto isto, defende que, inclusive em um contexto ainda frágil de luta pela democratização política da sociedade brasileira, a educação escolar encontra-se submersa em uma realidade marcada por cenários de “oscilações nos processos de construções e desconstruções das práticas democráticas na política brasileira” (SILVA, 2008, p. 75). Tal fato encontra sustentação na estrutura da sociedade atual que, apesar dos discursos democráticos, conserva um universo burocrático, com relações hierárquicas que tendem à repetição e manutenção da realidade existente.

---

promulgada em dezembro de 1996 como Lei 9394/96 termina por contemplar de maneira direta ou indireta a gestão democrática do ensino público.”

<sup>6</sup> Para maiores detalhes sobre este processo, sugerimos leitura de Gohn (2005), discutindo a participação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP. Lançado em Brasília/1987 enquanto movimento social relativo à área educacional, o referido Fórum, acompanhado de um “Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita”, atuou no processo de elaboração da Constituição Brasileira de 1988 e da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96.

Em contrapartida, Lira (1998, p. 10) considera que a nova LDB oferece um espaço de flexibilidade para que os sistemas de ensino operem criativamente os seus ordenamentos, respaldando a prática da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira como condição essencial à implementação do projeto pedagógico pela escola. Para ele, compete à União, instância coordenadora da política nacional de educação, assegurar o princípio colaborativo dos estados e municípios, a fim de que seja superado o comando vertical da educação nacional. Nesta reflexão, conclui que “a leitura crítico-compreensiva da LDB é o primeiro passo para firmar convicção em torno de uma educação reconceituada e de uma escola refeita”.

Novamente nos deparamos com um elemento desconexo, no qual a implantação da GED aparece conciliada ao modelo posto. Construir uma gestão de natureza democrática seria, neste caso, partilhar sob um poder de decisão centralizado, as ações da educação escolar do país. A educação, assim pensada, existiria como um apêndice em relação ao contexto macro e, portanto, descaracterizada em suas relações sociais, políticas e econômicas. A nosso ver, a educação não existe de maneira desvinculada ao tecido social e à participação com vias à democratização, além de carecer de envolvimento e ação consciente dos sujeitos que, para além de indivíduos singulares, se constituem nas relações que estabelecem como homens políticos.

Silva (2001), em pesquisa sobre as práticas sociais na gestão e organização do trabalho na escola pública em Minas Gerais, no período de 1983 a 1994, demonstra que as políticas educacionais e as relações socioeducativas construídas no interior da escola pública mineira mudaram significativamente no campo da participação e inserção da comunidade na vida da escola. Nas suas apreciações questiona a modalidade de participação citando Motta<sup>7</sup> (1990) e Ely<sup>8</sup> (1995) como estudiosos expressivos ao analisarem os processos participativos na gestão e organização do trabalho, identificando algumas configurações de participação que estabelecem combinações possíveis entre a forma e o conteúdo de atuação dos trabalhadores na organização dos processos de trabalho. Ambos, ao situarem as diversas modalidades

---

<sup>7</sup> Motta, analisando os processos participativos na gestão e organização do trabalho, destaca: a participação conflitual (sindicatos); a participação funcional (debates entre administradores e administrados); a participação administrativa (representação por meio de comitês, comissões e conselhos); e por fim a co-gestão (processo organizado pelo diretor enquanto representante, e a participação paritária ou não no conselho de administração).

<sup>8</sup> Ely, por sua vez, analisando as combinações forma/conteúdo da intervenção dos trabalhadores na organização dos processos de trabalho, identifica quatro combinações: participação neotaylorista clássica (sem poder deliberativo); autogestão enquadrada (permite aos trabalhadores tratarem de questões referentes à sua rotina de trabalho); e a autogestão (participação dos trabalhadores no conjunto da empresa).

presentes nas referidas relações, demonstram a ideia de participação no sentido de inserir-se, de fazer parte.

Dentre suas constatações, Silva (2001) evidencia os limites da participação da comunidade nas decisões quando esta: se restringe à discussão de temas rotineiros, de natureza consultiva e não deliberativa e normativa, diminuindo uma participação mais efetiva nas decisões; insere sujeitos nos processos escolares da educação, não significando, contudo, a ruptura com a lógica de controle e dominação da escola autocrática; modifica estruturas para provimento de cargos para diretor de escola sem redefinir a função deste profissional o que, apesar de melhorar as relações interpessoais comunidade/escola, enfrenta uma fragilidade já que o mesmo se divide entre atender às demandas e reivindicações dos sujeitos envolvidos no dia a dia escolar e responder pelo cumprimento das pressões governamentais.

Paro (2001) aderindo a esta reflexão percebe algumas *amarras* e detecta a distância existente entre as pesquisas acadêmicas e as instâncias de educação básica, ou, entre as definições do PPP e as ações que fariam deste instrumento um fio condutor das mesmas, constantemente revisto e aprimorado. Reforça deste modo, a necessidade de vincular teoria e prática<sup>9</sup>, superando o tratamento fenomênico da realidade e considerando a mútua determinação entre a realidade mais localizada e as amplas determinações do real. Assim, propõe uma atenção especial a dois conjuntos de práticas essenciais: a atividade pedagógica propriamente dita e os acontecimentos sociopolíticos pautados nas relações de poder entre os autores envolvidos.

Tais ideias sinalizam que pensar a democratização da escola é percebê-la enquanto espaço de diversas relações, constituinte e constituída pelo meio social no qual se insere. Deste modo, é imprescindível compreender as categorias de determinações mais amplas da vida em sociedade, sem as quais não há dados suficientes para entender qualquer recorte específico da realidade social. Neste sentido, Paro (2001, p. 52) reforça que

A democracia, assim como não se dá espontaneamente, precisando, em vez disso, ser criada pela prática política, também precisa ter seus valores intencionalmente apropriados pela educação, visto que ninguém nasce democrata ou com os requisitos culturais necessários para o exercício da

---

<sup>9</sup> Importante destacar que, a nosso ver, teoria e prática compõem um mesmo tecido dialético, complexo e histórico. O que existe é a práxis; entretanto, os discursos moldados, muitas vezes, camuflam a verdadeira base daquela práxis, criando preleções outras, adequadas a uma nova roupagem que se pretende construir na vida dos sujeitos, na coletividade social e política.

democracia. Daí a importância da escola ter, entre os objetivos da educação, a formação para a democracia.

Em estudos recentes, Paro (2006, p. 25), analisando o processo de construção de uma escola pública democrática, defende que “a democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade”. Neste sentido, questiona a possibilidade de se realizar uma escola democrática em espaços de relações autoritárias, nos quais a participação dos sujeitos não é conveniente.

Nesta direção, tratamos de aprofundar concepções diversas sobre a GED, analisando obras de autores que possuem títulos em circulação nos meios acadêmicos e/ou que são utilizadas nos meios escolares, sobretudo nos exercícios de implantação da gestão democrática nas instituições de Educação Básica, algumas com maior outras com menor incidência, no sentido de perceber: a possibilidade de existência da GED; a práxis em debate nas últimas décadas; a repercussão destas discussões nas propostas gestadas e modelos postos.

Neste sentido, elaboramos esta dissertação contendo três capítulos sobre o referido tema. No Capítulo 1 – *Gestão escolar democrática: para além da legitimação instrumental* – estudamos as discussões de Lück, Gadotti e Libâneo, autores que em seus estudos e reflexões, analisam a realidade das escolas públicas do país, propondo modelos de implantação da gestão democrática nas mesmas. Focamos o postulado “otimista” destes autores em relação à GED. Ponderamos a concepção aí utilizada com vistas a perceber as proposições referentes à GED no contexto da prática social existente por parte de cada um dos *autores âncoras* definidos, bem como a destacar as conexões entre suas proposições, à luz dos pilares *descentralização e transparência* e das concepções basilares *gestão e autonomia*, a categoria *participação*.

No Capítulo 2 – *Gestão escolar democrática: espaço de contestação* – analisamos os estudos, críticas e propostas de Saviani, Paro e Tragtenberg, autores cujo foco para implantação da GED é a transformação social como instrumento basilar; autores que caracterizamos como “críticos” em relação à GED. Para tanto, destacamos as análises por eles desenvolvidas, aspectos que defendem, negam e propõem, atentando-nos, contudo, às compreensões de cada autor em relação às concepções e categoria de análise, à luz dos pilares *descentralização e transparência*.

Já no Capítulo 3 – *Forma/conteúdo: componentes de conservação ou transformação* – desenvolvemos uma análise comparativa entre as concepções estudadas e as possibilidades por elas trazidas quanto ao processo de efetivação da GED no modelo societal posto, aprimorando as reflexões sobre os moldes advindos de tais matrizes conceituais, em relação às práticas implantadas pela via das ações dos sujeitos sociais e dos instrumentos legalizadores dos processos educacionais escolares. O modelo societal existente é considerado em sua complexidade e interação em relação às ações desenvolvidas na práxis educacional escolar. Exercitamos um movimento de tese/antítese/síntese com vias a aprimorar nossas reflexões e definir canais lógicos que nos permitam, em continuidade aos estudos, aperfeiçoar nossa compreensão.

Na última parte, reservada às *Considerações Finais*, retomamos as questões impulsionadoras da pesquisa<sup>10</sup>, com vias a compartilhar as sistematizações até o momento construídas sobre as propostas teóricas e a viabilização/existência ou não da GED na práxis societal instituída, sobretudo enquanto espaço de conservação ou transformação, à luz das contradições sociopolíticas e econômicas e das práxis desenvolvidas.

Acreditando que o movimento investigativo não se esgota em si mesmo, nem se conclui numa pesquisa, devendo acontecer de forma processual e contextualizada, propomos a *engrossar as fileiras* dos grupos que buscam aprimorar e fortalecer reflexões que permitam uma maior compreensão da complexidade que move as práxis sociais com vias à democratização e, neste tecido, a democratização do ensino público e a constituição da GED, suplantando a *silenciosa* calma que parece pairar sobre a materialização de tais processos.

---

<sup>10</sup> Existe gestão escolar democrática em contexto capitalista neoliberal? Como, no modelo societal instalado, se concebe a GED, considerando-se as matrizes conceituais e as políticas educacionais desenvolvidas? É possível identificar uma teoria determinante nos processos de constituição da GED? Tais questões se justificam no sentido de subsidiarem uma análise consistente da problemática: existiriam hoje, substancialmente estruturados, fios teóricos e condições concretas que fundamentassem e possibilitassem a materialização de uma política educacional escolar com raiz democrática?





## **CAPÍTULO 1**

### **GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: PARA ALÉM DA LEGITIMAÇÃO INSTRUMENTAL**

Pesquisar as políticas de administração educacional exige, a nosso ver, que a complexidade das relações estabelecidas entre os sujeitos históricos seja analisada no sentido de nos permitir a compreensão das nuances em que tais ações se processam, se organizam e se definem. Nossa posição teórica é a de que o homem, para além de biológico, constitui-se histórica, social e politicamente perpassando as instâncias contextuais, ideológicas e materiais da humanidade. Neste sentido, pela via da produção de sua existência material, junto aos demais seres humanos e mediado pelas condições postas – divisão social do trabalho – o sujeito define, contrapõe e estabelece a si mesmo e ao meio em que vive à luz da relação de forças em constante movimento.

No processo de humanização, a articulação inter-relacional trabalho, sociabilidade e linguagem, na qual o trabalho caracteriza-se categoria central, as interações sujeito/espço micro e sujeito/espço macro são a mola propulsora na constituição do modelo relacional Estado/sociedade civil. Deste modo, o homem constitui-se humano a partir das condições materiais existentes e de acordo com os modelos postos histórica, social e economicamente. Neste sentido, podemos dizer que ao construir sua existência, cujas condições básicas se entrelaçam historicamente nas condições sociais e econômicas dos outros homens, o ser humano, pela via do trabalho, torna-se sujeito de sua própria história, marcada por intensas e constantes transformações.

Neste processo, a busca pela construção de uma sociedade democrática em contexto capitalista enfrenta uma conjuntura material impregnada de relações complexas entre sujeito/objeto. Complexas no sentido que o sujeito, ao alienar-se no trabalho, nas disputas materiais e ideológicas<sup>11</sup>, aliena-se de si mesmo, hiper valorizando o capital. A partir da

---

<sup>11</sup> O conceito aqui utilizado parte do pressuposto que “a ideologia não é ilusão, nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. [...] Assim, as ideologias conflitantes de qualquer período histórico constituem a consciência prática necessária através da qual as principais classes da sociedade se relacionam e até, de certa forma, se confrontam

categoria marxiana “trabalho” e do contexto capitalista neoliberal, vale considerarmos o contrassenso *trabalho coletivo/divisão social do trabalho, individualidade/coletividade*. Ora, este contrassenso se impõe como ponto inibidor ao se propor a democratização da sociedade, posto que esta subentenda participação, autonomia e descentralização. Como pensar estas interconexões em uma sociedade cujas regras são ditadas por quem detém o poder econômico e político em detrimento da maioria da população? Como defender o trabalho coletivo numa realidade marcada e ditada pela divisão social do trabalho? Como propor a coletividade em um contexto que prima pelo foco na individualidade? Com certeza a própria realidade nos mostra os pontos nodais, as incoerências, as fragilidades. A tentativa de conciliar a proposta da GED – enquanto processo de solidarização – com tal modelo societal parece-nos inconsistente, sendo necessário um movimento pela transformação.

Contudo, a história nos mostra que cada época possui uma forma de controle e um esquema de resistência próprios, o que nos confirma que a organização social não está posta de maneira definitiva, mas instalada na dialética luta de constituição dos sujeitos históricos – individuais enquanto seres coletivos, visto ser na espécie seu espaço de individualização, criação e recriação – permitindo a luta pela transformação.

Compartilhando esta concepção com Frigotto (1998),

O ser humano se contrapõe e se afirma como sujeito num movimento e ação teleológica sobre a realidade objetiva. Modificando a realidade que o circunda, modifica-se a si mesmo. Produz objetos e, paralelamente, altera sua própria maneira de estar na realidade objetiva e de percebê-la. E – o que é fundamental – faz a sua própria história. Toda a chamada história mundial – assegura Marx – “não é senão a produção do homem pelo trabalho humano”. É dentro desta compreensão que o sujeito humano em Marx (1964), e posteriormente de forma ainda mais desenvolvida em Gramsci, é entendido não como sujeito individual, mas resultado de um processo histórico, de relações sociais concretas. Nesta perspectiva a questão não é o que é o homem, o sujeito – esta é uma concepção escolástica e metafísica -, mas como se produz o ser humano e o sujeito social histórico. (p. 29, destaques do autor).

Neste sentido, a cada lógica de existência e construção humana, define-se um padrão de sociedade, de homem, de política, de vida. Padrão que direciona escolhas, relações, valores e contextos. Atualmente, vivemos sob a lógica do pensamento neoliberal<sup>12</sup> que, tal como o

---

abertamente, articulando sua visão de ordem social, correta e apropriada como um todo abrangente.” (MÉSZÁROS, 1996, p. 22-23).

<sup>12</sup> Segundo Gentili, a penetração social dos discursos neoliberais nas sociedades de modelo capitalista “não foi produto do acaso nem apenas uma questão decorrente dos méritos intelectuais daqueles obstinados professores universitários. Será no contexto da intensa e progressiva crise estrutural do regime de acumulação fordista que a retórica neoliberal ganhará espaço político e também, é claro, densidade ideológica. [...] Esses processos tiveram

liberalismo clássico, funda-se no individualismo, na liberdade, na competitividade e na definição de políticas sociais à luz do capital, da política econômica posta. Com estas bases direcionadoras, as ações humanas acabam por valorizar e buscar a construção de um sujeito individualista e competitivo que, muitas vezes, nega o sujeito social.

Silva (1994), sobre o pensamento neoliberal, analisa que

Em seu conjunto, esse processo faz com que noções tais como igualdade e justiça social recuem no espaço de discussão pública e cedam lugar, redefinidas, às noções de produtividade, eficiência, “qualidade”, colocadas como condição de acesso a uma suposta “modernidade”, outro termo, aliás, submetido a um processo de redefinição. (p. 14, destaques do autor).

Muitas são as discussões e reflexões referentes ao êxito neoliberal na construção e manutenção da hegemonia dominante nas últimas décadas. Como debate Gentili (1996), o neoliberalismo

expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo o processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa, constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia no final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades: a construção e a difusão de um novo *sensu comum* que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante. Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade [...]. O neoliberalismo deve ser compreendido na dialética existente entre tais esferas, as quais se articulam adquirindo mútua coerência. (p. 10).

Analisando as tramas do tecido de construção da lógica neoliberal no país, vale uma sucinta retomada da história brasileira, a fim de percebermos em que *terra* fora lançada a *semente* neoliberal. O Brasil, país colonizado e fundado em relações sociais de exploração, traz como ranço político o modelo patrimonialista, além da histórica centralização do poder de decisão nas mãos de poucos, sendo estes poucos os detentores também do poder econômico. Se, num modelo neoliberal, a competitividade e o lucro das empresas é o foco, o não alcance do sucesso individual define-se, por conseguinte, na incompetência e no não

---

também seu impacto específico na América Latina. Com efeito, alguns países da região constituíram um verdadeiro laboratório de experimentação neoliberal de resultados aparentemente milagrosos.” (GENTILI, 1996, p. 14-15).

aproveitamento das *oportunidades iguais para todos*, especialmente numa sociedade dita democrática.

Segundo Vieira (1997) ao analisar especialmente três momentos políticos pelos quais passou o país no último século, é possível ter clareza do quão *fértil* era o *terreno* para receber a *semente* neoliberal. O primeiro refere-se à ditadura de Getúlio Vargas que, pelo populismo nacionalista sustenta o controle da política; o segundo, mantendo a política de controle, perpassa o período de 1964 – ditadura militar – até o final do período constituinte – 1988; e o terceiro, denominado pelo autor “política social sem direitos sociais”, iniciado em 1988, prevalece nos dias atuais. Neste sentido, há um contexto cujas características permitem e até possibilitam a implantação/imposição de tal modelo societal e, assim, a crescente alienação dos sujeitos.

Este processo de alienação decorrente da exploração tem sido negado nos discursos capitalistas neoliberais que condicionam o modelo societal ao consumo e à competitividade. É a construção ideológica do capitalismo ocultando a exploração e a expropriação, na defesa da ideia de liberdade democrática e direitos iguais. Os discursos postos têm camuflado novas roupagens nas quais velhas ações continuam se concretizando e se fortalecendo. Segundo Boron (2009), o triunfo neoliberal foi mais ideológico e cultural do que propriamente econômico. Discute o autor que

esta vitória assenta-se sobre uma derrota epocal das forças populares e das tendências mais profundas da reestruturação capitalista e se manifesta em quatro dimensões. 1) A avassaladora tendência à mercantilização de direitos e prerrogativas conquistados pelas classes populares ao longo de mais de um século de luta, convertidos agora em “bens” ou “serviços” adquiríveis no mercado; [...] 2) O deslocamento do equilíbrio entre mercados e estado, um fenômeno objetivo que foi reforçado por uma impressionante ofensiva no terreno ideológico que “satanizou” o estado ao passo que as virtudes dos mercados eram exaltadas; [...] 3) A criação de um “senso comum” neoliberal, de uma nova sensibilidade e de uma nova mentalidade que penetraram muito profundamente no chão das crenças populares; [...] 4) O neoliberalismo colheu uma importante vitória no terreno da cultura e da ideologia ao convencer amplíssimos setores das sociedades capitalistas – e a quase totalidade de suas elites políticas – de que não existe outra alternativa. (p. 9-11, destaques do autor).

As matrizes teóricas constituídas/constituintes pelos sujeitos neste contexto evidenciam suas concepções de mundo e de sociedade em dado momento histórico, gerando análises e compreensões, conceituais e políticas, determinantes de práticas distintas. Na educação não poderia ser diferente, já que a mesma é parte do tecido no qual se constitui o

homem. E a escola, espaço micro cujos papéis pautam-se diretamente no modelo de sociedade posto, numa relação dialética de reprodução e contestação, também se organiza, pensa e repensa, considerando-se as raízes nas quais se materializa. Neste sentido, a práxis desenvolvida na educação escolar reproduz, em *escala micro*, as relações ideológicas e hierárquicas de poder concretizadas no meio social.

### 1.1 Gestão Escolar: contextos e transformações

Ao aprimorar sobre estas questões, com vias a compreender as discussões perpassadas na década de 1990<sup>13</sup>, Águeda Uhle<sup>14</sup> (1994) analisa os estudos desenvolvidos e as transformações sucedidas na área da administração educacional. Nestas apreciações propõe que a administração educacional mostra-se inserida num contexto em que “nova roupagem envolve um velho tema, mas não muda seu conteúdo”. (p. 54).

Retomando o surgimento da administração em seu contexto mais amplo, a autora analisa as formas de reprodução das relações burocráticas e de poder, destacando que tais princípios foram mantidos ao longo do período em estudos, embora os discursos os tratassem de forma diferenciada. Enfatiza que os conceitos de administração/gestão adotados, bem como a proposta de gestão participativa, geralmente desconsideram a necessidade de se compreender o papel do Estado na sociedade como base imprescindível à superação das propostas formais de consolidação igualmente formal.

Da mesma forma que as roupagens semânticas ocultam os reais alcances das práticas da administração educacional desenvolvidas, o Estado cria a ilusão da *sociedade de convivência pacífica*, camuflando as relações de poder. Exemplifica outra ilusão na negação do vínculo gestão/processo de trabalho e, interpretando João Bernardo, defende que “a gestão está diretamente ligada ao processo de trabalho e não apenas aos objetivos das organizações”,

---

<sup>13</sup> Estudos ressaltados no texto de Águeda Uhle “*A administração educacional: suas transformações e o perigo da corrupção de linguagem.*”

<sup>14</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, pós-doutora pela Ecole Normale Supérieure de Fontenay-Saint Cloud e pela École des Hautes Études en Sciences Sociales. Livre-docente pela Universidade de Campinas. Atualmente é professora conferencista - Universidad Pedagógica Nacional e professora assistente doutora da Universidade Estadual de Campinas.

(UHLE, 1994, p. 63) já que estes últimos reduzem a instância de ações político-participativas dos sujeitos.

A autora deixa claro que os debates da época (décadas de 1980/1990) em torno da educação e sua gestão fragilizam cada vez mais a aceitação das teorias de administração como atividades neutras, capazes de se comprometerem simultaneamente com a organização detentora do poder e com os trabalhadores e que, no intuito de defender esta ideia, novos jargões passam a ser utilizados, dentre eles a substituição do termo *administração* por *gestão*; conceitos elencados enquanto categorias de análise nesta pesquisa.

Nas investigações desenvolvidas, Uhle (1994) destaca ainda que a substituição do termo administração por gestão num período de discussões sociais pela democratização efetiva do país acaba por ocasionar a transferência automática da nomenclatura *gestão* para *gestão democrática*, como se isto por si só abrangesse tamanha complexidade<sup>15</sup>. Este processo fortalece a implantação formalizada e não superadora das ações até então postas.

Um dos aspectos explicativos para esta análise está nas mudanças pelas quais passou o país quando, em movimento de democratização social, desenvolveu uma cultura democrático-participativa, intencionalmente direcionada à revisão do sujeito com vias a assumir-se autor nos processos sociopolíticos. Ao analisar este contexto, destacamos Nogueira (2005).

Durante a década de 90, o Brasil consolidou e organizou institucionalmente seu compromisso com o regime democrático. Os ritos, rotinas e procedimentos da democracia prevaleceram e se estabilizaram, possibilitando a vigência de um amplo regime de liberdade de direitos, tanto no plano partidário e sindical quanto em termos de opinião. Não se edificou, porém, um sistema político efetivamente democrático, nem houve modificação substantiva dos hábitos democráticos. Em boa medida, o eleitoral se superpôs ao político, comprimindo-o e roubando-lhe espaço. A democracia permaneceu mais formal que substantiva, cortada pela ineficiência, carente de vínculos sociais e de instituições socialmente sedimentadas. (p. 39).

Importante lembrar que a tentativa de redefinição do papel do Estado e das demais instâncias que compõem a sociedade, sem se repensar a raiz capitalista que opera, pela burocracia e pelo controle, o direcionamento das decisões, ações e relações estabelecidas, tende a suscitar novas nomenclaturas e novos conceitos, à luz de velhas propostas. Como versa Nogueira (2005) é a concretização de caminhos que rotinizam a “participação” ou

---

<sup>15</sup> “Na década de 1980 [...] não se ampliou a perspectiva da democratização ou não se radicalizaram os preceitos da democracia. [...] Ou seja, não foram rompidas as formas de controle via centralização, mas o discurso que sustentava tais políticas persistiu em modelos participativos.” (LIMA, 2004, p. 19).

reduzem sua intensidade de ação, posto que se desenvolva no interior de organizações burocráticas.

Nestes movimentos, o Estado aclara-se cada vez mais como classista, um representante dos interesses do capital e, portanto, da classe detentora do poder econômico e decisório. O próprio movimento de redefinição do papel do Estado demonstra a incorporação da lógica empresarial e produtiva em suas ações. Na discussão entre Estado mínimo e Estado máximo, percebe-se que ele se apresenta mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital.<sup>16</sup> Assim, as ações da sociedade civil bem como dos sujeitos envolvidos no fazer escola com vias a uma gestão educacional democrática, submersas nas políticas educacionais mais amplas, tornam-se frágeis. Enfrentam um verdadeiro “cabo de guerra” em busca de superar o modelo autoritário até então predominante, já que os rumos da sociedade são determinados na relação de forças entre classes. A negação do conflito é assumida na busca do consenso ilusório e dos discursos massificados.

Se no contexto sociopolítico não se concretizou a quebra das amarras de um sistema burocrático autoritário e nem a superação da visão fiscalizadora com vias à materialização de um contexto ético/político, na gestão educacional não poderia ser diferente. Sendo assim, não se alcançou a reforma da gestão educacional; os discursos de superação da gestão autocrática não ganharam consistência nem solidez, o que gerou a atual falta de legitimidade e sustentabilidade.

Sander (2005), em trabalho sobre a produção do conhecimento em política e gestão da educação, examina o pensar e o fazer educação no Brasil. Destacando as “vertentes da experiência brasileira de construção do conhecimento no campo da política e da gestão da educação” (p. 117) – parte das políticas públicas – expõe brevemente os quatro movimentos que influenciaram os destinos da educação no século XX. Assim, o autor destaca que a administração assume, historicamente, alguns nortes: a *administração econômica*, a partir da Primeira Guerra Mundial; ao final da década de 1920, a *administração técnica*; com o empenho desenvolvimentista após a II Guerra Mundial, a *administração para a efetividade política*; e a *administração para a relevância social* instituída à luz dos movimentos sociais da segunda metade do século XX, num contexto de consolidação dos valores democráticos.

---

<sup>16</sup> Sobre esta temática, ver Peroni, 2003.

Com a Revolução Industrial, no início do século XX, solidificou-se a explosão organizacional e, com ela, seguiu-se o desenvolvimento das teorias da administração, cujas evidências teóricas foram Taylor (1911 – Estados Unidos), Fayol (1916 - França) e Weber (1921-Alemanha). Tais teorias objetivavam a elaboração de uma “[...] teoria geral de administração, com políticas e práticas aplicáveis à condução dos destinos de qualquer organização humana, independentemente de sua natureza e de seus objetivos.” (SANDER, 2005, p. 120).

Obviamente as mudanças transcorridas no decorrer dos anos não permitiram a continuidade de todos os aspectos das referidas teorias. Tanto a natureza do objeto quanto a da própria administração passaram por alterações que acabaram por consolidar as administrações empresarial, industrial e pública. Adentrando a administração empresarial, estruturada à luz da concepção taylorista<sup>17</sup>, vimos desenvolverem “[...] novos conceitos administrativos, como os de *gestão* e *gerência*, que rapidamente invadiram as distintas áreas temáticas da administração. Surgiram, assim, os cargos de *gestor* e *gerente*, em substituição ou adição aos de *administrador* e *diretor*.” (SANDER, 2005, p. 121, destaques do autor).

Este processo, longe de superar os modelos anteriormente citados e a burocratização das ações nas instâncias organizacionais, fortalece como expressão máxima do modelo de administração educacional, o controle burocrático e a centralização do poder de decisões.

Entretanto, na complexidade das relações humanas, em contexto de extrema centralização de poderes e decisões, vemos o embate de forças aflorando e fortalecendo movimentos sociais pela democratização do país. Como citado na introdução deste estudo, no que tange ao processo de democratização social, as décadas de 1970/1980 ficaram marcadas por momentos intensos e contraditórios. Sobre esta questão, Silva (2008) destaca que

Se recuperarmos os percursos das lutas democráticas e antidemocráticas, desde a ditadura de Vargas até o tempo presente, é possível visualizar movimentos pendulares entre a organização e mobilização popular e sua negação mediante uma operação do silêncio, de roubo de fala, de anulação dos dissensos, que se sintetiza na busca de cortes da contra-hegemonia para legitimar as determinações da compulsão econômica. Discursos oficiais e práticas políticas estabelecem quem está no centro e quem ocupa as posições

---

<sup>17</sup> Segundo Cossio, Hypolito, Leite e Dall’igna (2010), “entra em cena novamente a tese da gestão escolar fundamentada na visão administrativa empresarial, não mais baseada nas formas de administração taylorista e nos modelos de produção fordista, mas sob um novo modelo de organizar a produção – pós-fordista –, a partir de uma perspectiva de administração gerencialista baseada na eficiência, na produtividade, no resultado, no lucro e na corresponsabilidade, e, na qual, dentre outras características, os funcionários são chamados de colaboradores no processo de satisfação do cliente e de estímulo ao consumo.” (p. 330)



marginais, quem se estabelece nas arenas políticas e quem é ocultado nesses espaços. (p. 74-75)

Ora, grandes dificuldades foram enfrentadas nos anos 1970 em função da ditadura militar, das prisões e perseguições políticas, do arrocho salarial, da tecnocracia estatal no planejamento, dentre outras. Estas dificuldades, entretanto, foram impulsionadoras de resistências, subsidiando a construção de alicerces para a redemocratização cujas bases assentavam-se na organização da sociedade civil em movimentos marcantes no processo pela constituinte dos anos 1980. A educação (sobretudo a superior), instância tecida junto à contextura social, acompanhou ativamente tais processos<sup>18</sup>, delineando um cenário de lutas em prol da educação não-formal, da educação formal e das associações docentes de todos os níveis. (Gohn, 2005).

Estas ações evidenciam que a constituição dos *sujeitos cidadãos* fortalece-se nos processos de participação ativa pelos quais passa a sociedade. Entretanto, são muitas as amarras e rigoroso o poder direcionador das instâncias estatais. Enquanto os sujeitos sociais buscam superar a exploração na participação coletiva, na conscientização e politização, os agentes e agências de dominação atuam no resgate do silêncio e na busca do consenso homogêneo, do conformismo que deixa inertes as bandeiras de luta em movimento.

Os anos de 1990, entretanto, alteraram este movimento. Gohn (2005, p. 8) nos alerta para o “clima de descrença generalizado na política, nos políticos e nos organismos estatais”, focando a propriedade das políticas neoliberais auxiliadas pelas forças internacionais na priorização dos interesses do capital e do direcionamento conciliador, em detrimento das ações críticas e ativas dos sujeitos sociais. Infelizmente observamos força e competência nas ações da elite dominante, detentora do poder econômico, político e decisório.

Apesar desta *eficácia*, os movimentos envolvendo a sociedade como um todo não expiram, mantendo-se restritos a pequenos grupos que, com menor intensidade, agem no sentido de questionar o *status quo*, o que gera tensionamento e mantém – mesmo de forma modesta – o processo dialético com vias à transformação da sociedade. Os sujeitos partícipes destes movimentos, agora atenuados, não extinguem os atos de resistência. Apesar de

---

<sup>18</sup> Ainda nesta década, a área educacional vivenciou movimentos significativos com a atuação de entidades como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC (representando momentos de resistência ao regime militar e de contribuição à luta pela redemocratização do país); além da implantação de entidades nacionais de pesquisa na área da Pós Graduação (ANPED – 1977; ANPOCs – 1976; ANDE – 1978); e da articulação do CEDES/UNICAMP, organizando a Conferência Brasileira de Educação - CBE.

percebermos uma amortecida nas ações pela transformação social, a contradição mantém-se elemento radical (enquanto raiz) nos processos de constituição humana. Ao longo deste estudo veremos, entretanto, que a amortização das ações críticas precisa ser superada se o que se pretende é a constituição de uma sociedade e, com ela, uma educação cuja democratização dos processos, entre eles o da gestão, sejam corresponsáveis pelo aprimoramento da qualidade de uma educação escolar que supere a instrução, o disciplinamento e a técnica, focando-se no alcance do verdadeiro processo de hominização.

Esta busca de constituição do *sujeito cidadão* relaciona historicamente movimentos sociais e educação enquanto processos que objetivam superar o esvaziamento da dimensão política da educação, assumindo papel crítico e consistente frente às amarras governamentais. O fortalecimento do capitalismo neoliberal, contudo, retoma as rédeas do processo educacional enquanto planejador, direcionador e avaliador, assegurando assim, o atendimento às necessidades do modelo societal dirigido por regras mercadológicas e competitivas. A noção de cidadania sofre mutação, reduzindo-se a um caráter consensual, focado na cooperação e no atendimento às necessidades determinadas.

Os *sujeitos cidadãos* passam, neste contexto, a ser aqueles *flexíveis*, que melhor se adaptam às exigências do momento; são colaboradores, participativos e competentes, que sabem aproveitar as *oportunidades que todos têm e poucos aproveitam*. A rigidez destes embates e a competência do modelo posto ficam claras na manutenção da política restritiva dominante que conserva o papel burocrático da administração com vias a manter intactas as relações de poder, assegurando o *convívio social harmônico*. É como bem analisa Lima (2008)

[...] um modo de administração da educação, identifica-se e confunde-se com o próprio aparelho de controlo central – uma máquina burocrática gigantesca que tudo *pretende* centralizar (nem que para tal *seja forçada* a desconcentrar), produtora de normativos que tudo contemplam e regulamentam até ao detalhe, uniformizadora e autocrática. A centralização de poderes tem constituído, historicamente, a principal razão de existência de um ministério a quem cabe velar superiormente pelos interesses dos educandos, dos educadores e da comunidade em geral [...]. (p. 39, destaques do autor).

Percebemos, a partir desta breve historicidade, o domínio do termo *administração* no contexto da educação, com características normativa, prescritiva, legalista e autoritária. De algumas décadas para os dias atuais, entretanto, vivenciamos o surgimento de novas terminologias a disputar o espaço até então dominado pela *administração*. Dentre elas

destacamos o termo *gestão*. Apesar das grandes desconfiças que este gerou, posto que fosse traduzido pelos administradores de empresa, do *management* anglo-americano, impôs-se de maneira crescente nos debates, estudos e instrumentos normativos<sup>19</sup> dos sistemas de ensino do país. Acompanhamos, assim, o termo *gestão democrática da educação* assumindo posição de destaque nos debates e estudos, com vias à superação da administração escolar existente. Com concepções diversas é empregado pelos sujeitos: ora utilizando-se da ilusão participacionista como instrumento para melhor adaptação aos padrões postos; ora utilizando-se a crítica ao modelo para se instituir outra modalidade gestora, agora com matriz democrática.

Vale lembrar que este processo se instala e se desenvolve numa relação de forças – geralmente injustas. Se na década de 1980 a democratização da escola era fio condutor das discussões e ações em busca da universalização do acesso e da gestão democrática com foco na formação do cidadão, culminando com o período constituinte, na década de 1990, enfatizando a qualidade (produtividade) desloca-se o eixo para a “busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços.” (PERONI, 2003, p. 73).

Sander (2005) analisa este processo destacando que

As evidências empíricas sugerem que o conceito de gestão democrática está hoje instalado no pensamento administrativo do setor público e da educação brasileira. [...] No entanto, ainda enfrentamos o desafio de traduzir o discurso político e administrativo para efetivas práticas democráticas em várias instituições de ensino do país. (p. 135-136).

Tais análises nos levam a concordar com o referido autor ao ponderar que, apesar do “engajamento político dos educadores na construção da democracia e da gestão democrática” fazendo frente às “poderosas forças de mercado que inspiram a ação produtiva da educação”, não ocorreram de fato transformações que possibilitassem a constituição da GED inserida no campo da gestão democrática em nível social e político. (p. 136).

Neste sentido, é de suma importância que se desenvolvam pesquisas e reflexões sobre o estado da arte em políticas públicas e gestão da educação no Brasil, interpretando as transformações ocorridas nos estudos da administração educacional nos últimos anos e refletindo sobre a instalação do conceito de gestão democrática no pensamento dos sujeitos sociais com vias à constituição de uma teoria da administração democrática nas políticas

---

<sup>19</sup> Exemplos disso são a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, além de diversos instrumentos normativos dos sistemas de ensino e da imersão do referido vocabulário na linguagem dos sujeitos dos movimentos sindicais e outras entidades da sociedade civil organizada.

públicas educacionais brasileiras na contemporaneidade. Para tanto retomamos a questão: existiriam hoje, substancialmente estruturados, fios teóricos e condições concretas que fundamentassem e possibilitassem a materialização de uma política educacional escolar com raiz democrática<sup>20</sup>?

A fim de subsidiar apreciações que respondam a esta pergunta, interpretaremos estudos desenvolvidos na área da GED, com base nos pilares *descentralização* e *transparência*, das concepções basilares *gestão* e *autonomia* e da categoria *participação*.

Diante da vasta literatura sobre a gestão da educação escolar democrática no Brasil optamos por seis *autores âncoras*, selecionados em função da matriz teórica por cada um desenvolvida; das propostas concebidas com vias à efetivação de ações democráticas na prática social; das produções que possuem sobre a temática abordada e da circulação destas em âmbito acadêmico. Tais autores são: Heloísa Lück, Moacir Gadotti, José Carlos Libâneo, Vitor Henrique Paro, Dermeval Saviani e Maurício Tragtenberg.

Este primeiro capítulo delinea estudos e debates realizados pelos autores Heloísa Lück, José Carlos Libâneo e Moacir Gadotti, os quais, utilizando discursos críticos e inovadores em relação à democratização da educação e à gestão autocrática, acreditam ser possível constituir-se a GED desenvolvendo-se ações gestoras conciliadoras, que, a nosso ver, identificam-se com processos cujo foco se encontra nas pseudoparticipações<sup>21</sup>, o que gera aparentes autonomias e pseudodemocratizações. São autores que veem com entusiasmo e otimismo o processo de GED.

Importante ter em mente que problemas recorrentes na sociedade brasileira, reflexos da frágil política educacional posta em cada momento histórico, devem servir como instrumentos de análises críticas com vias à conscientização dos sujeitos sociais. Dentre tais problemas destacamos: a manutenção das tendências centralizadoras, o burocratismo, o

---

<sup>20</sup> Considerando-se a dinamicidade e a multiplicidade de significados que o conceito de democracia assume ao longo dos tempos e, portanto, das transformações históricas, é importante clarear a concepção por nós assumida. Para nós, *a democracia é uma construção social e histórica que só tem existência no mundo real* (LIMA, 2008, p. 85-87); sua lógica vai *de encontro* à lógica do capital e para que a democracia se efetive de fato, é necessário conciliar a socialização da participação política à socialização do poder, assegurando-se aos sujeitos a participação no controle de decisões.

<sup>21</sup> Fortalecimento da aparente participação e da verdadeira democracia criadas pelas organizações burocráticas. Falsa sensação de participação democrática nas decisões políticas da sociedade. Os sujeitos sociais não participam de fato das decisões políticas relevantes na sociedade da qual fazem parte. “Uma real participação exige a auto-organização e autodeterminação de massas, muito difícil de se realizar na estrutura hierárquica rígida.”(TRAGTENBERG, 1987, p. 23).

clientelismo, a posição copista, a descontinuidade de programas e projetos educacionais escolares, a lacuna planejamento/execução, a insuficiência e o mau gerenciamento de recursos e as avaliações ou descontextualizadas ou “pro - forma”.

Neste sentido, entendemos que, dependendo da perspectiva, é a roupagem em que se apresenta o conceito, o que aguça nossa atenção ao pensar o foco da descentralização à luz dos princípios democráticos, atentando-nos às nuances e aos consequentes equívocos conceituais existentes.

Enfatizamos, inicialmente, o conceito de descentralização. Viriato (2004), analisando o desafio de implantação da gestão escolar democrática, apresenta, a partir de Rivas, três lógicas de análise, sendo as duas primeiras fundadas na visão liberal e a última na visão crítica.

Hevia Rivas (1991) afirma que o conceito de descentralização articula-se com a lógica na qual a crise do Estado é analisada. O autor identifica três diferentes lógicas: 1) uma racionalidade neoliberal que, numa perspectiva econômica, fundamenta as propostas de descentralização na necessidade de controlar o gasto público, de privatizar a contratação de professores ou de transferir as escolas públicas para o setor privado; 2) uma racionalidade geopolítica, quando se pretende desconcentrar a administração do Estado para controlar e tornar mais eficiente o processo de tomada de decisões; delega-se a capacidade de executar, mas a base é centralista; e 3) uma lógica de inspiração democrático-participativa, cuja finalidade consiste em outorgar maior autonomia de decisão, poder e recursos às instâncias regionais pra resolver os conflitos existentes no âmbito educacional. (p. 50).

Esta ideia é discutida por Casassus (1995) quando, ao tratar a desconcentração e a descentralização enquanto processos geralmente evidenciados na América Latina os diferenciam considerando que a desconcentração tem por objetivo assegurar a eficácia do poder central enquanto a descentralização visa afiançar a eficácia do poder local. Neste sentido, a descentralização, para acontecer, precisa desenvolver-se em planos complementares, alicerçados na autonomia. São eles: político (participação, autonomia, democracia), econômico (recursos, aspectos técnico-pedagógicos) e administrativo (eficiência nos processos educacionais).

O que observamos nas últimas décadas em relação aos estudos e às práticas da administração educacional é que, após um processo de intensos debates, lutas e conquistas pela superação do modelo centralizado e burocratizado em sua estrutura e nas relações

estabelecidas, os ideais embrionários de desconstrução da autocracia para a reconstrução de um novo tecido político-educacional democrático, de práticas constituídas e/ou propostas com fins enraizados neste objetivo, tanto as pesquisas em nível acadêmico quanto as discussões nos espaços políticos de debate entram em período de calmaria. O foco da descentralização para democratização transveste-se de desconcentração que, mantendo o discurso democrático, não dá continuidade às discussões e proposições políticas nas teorizações e projeções práticas na área. É como se

[...] tivéssemos concluído com sucesso a democratização do sistema, restando agora uma estratégia de manutenção que possibilitaria uma concentração de esforços em matéria de eficácia e de eficiência, capaz de não por em causa a primeira. Este enquadramento tem vindo a colocar sob pressão a administração pública e, também, a administração da educação, mas mais numa lógica gestonária do que numa lógica política e de (re)distribuição de poderes no seu seio. (LIMA, 2008, p. 147).

A tendência deste processo é a ênfase nas questões técnicas e estruturais em detrimento das questões políticas que, de fato, são a raiz da questão. Perde-se o foco na transformação de uma política de GED com base descentralizada, autônoma e democrática, direcionando as ações para uma reorganização política de desconcentração que mantém as decisões centralizadas, fortalecendo o distanciamento planejamento/ação e aprimorando os instrumentos de avaliação por parte dos planejadores, portanto, distanciada do lócus em que se desenvolve o processo educacional escolar.

Divorciar teoria/prática é, a nosso ver, negar a tessitura na qual as relações humanas de fato se processam. É desconsiderar a práxis enfraquecendo as possibilidades de ações substanciais que possam materializar, em meio à dialética do existir e constituir-se sujeito sócio-histórico e político, a dignidade humana. É impossibilitar a autoria no processo democrático, camuflando as tensões e contradições que a constituem. Neste formato o processo democrático inexistente em seus fundamentos, torna-se um discurso que oculta o que de fato substancia as práticas, transforma-se em *letras mortas*.

Partindo destas perspectivas de descentralização e assumindo-a fundamental no processo de democratização e da consequente instituição da GED, questionamos as propostas de gestão participativa sugeridas por Lück<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Doutora em Educação pela Columbia University em Nova York, com pós-doutorado em pesquisa e ensino superior pela George Washington University, em Washington D.C. É diretora educacional do CEDHAP -

A autora justifica a necessidade da descentralização enquanto pilar central na efetivação da GED, trazendo, como aspectos de identificação e diferenciação das instituições educacionais escolares, a dinamicidade da escola enquanto organização social, a exigência de participação nas análises e decisões para efetivação de ideais democráticos e a maturidade do sujeito que só se dá no exercício da participação sociopolítica e no abarcamento de responsabilidades.

Ao pensar o exercício de democratização da escola Lück (2000) defende que

Essa mudança de paradigma<sup>23</sup> é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, com os quais, para determinar as características de produtos e serviços, interagem dirigentes, funcionários e “clientes” ou “usuários”, estabelecendo alianças, redes e parcerias, na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes. Em meio a essa mudança, não apenas a escola desenvolve essa consciência, como a própria sociedade cobra que o faça. Assim é que a escola se encontra, hoje, no centro de atenções da sociedade. Isto porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada e economia centrada no conhecimento, constitui grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, assim como condição importante para a qualidade de vida das pessoas. (p. 11, destaques da autora).

Importante destacarmos que a interação entre dirigentes, funcionários e clientes ou usuários não acontece de maneira harmônica como se faz parecer. A impressão que se tem a partir do trecho acima descrito é a de que vivemos em uma sociedade harmoniosa, sem contradições, cujos sujeitos possuem concepções, objetivos, condições materiais e possibilidades iguais. A pseudoparticipação instituída por meio de mecanismos diversos tende a fortalecer a ilusão de que as transformações no sentido da democratização das relações políticas e sociais se processam. A negação dos conflitos acalma as resistências ao construir a ideia de *pertença*.

Em outra análise, Lück (2000) adverte que a escola deve passar por intensas e urgentes mudanças, no sentido de garantir a formação competente de seus alunos, assegurando-lhes,

---

Centro do Desenvolvimento Humano Aplicado, em Curitiba, atuando como conferencista e docente em cursos de capacitação para sistemas estaduais e municipais de ensino.

<sup>23</sup> Importante salientar que as discussões relativas a paradigmas tendem, muitas vezes, a desconsiderar as relações materiais de existência, pilares sólidos a definir cada momento da história humana, bem como as disputas de poder inerentes aos contextos humanos. Exemplo disso são as parcerias que, longe de existirem para atender às carências dos sujeitos, se desenvolvem pela via do fortalecimento da base capitalista nas relações entre os homens, já que não se percebe nestas ações uma relação parceira efetiva, na qual ambas as partes possuam seus interesses e possibilidades consideradas e focadas enquanto objetivo imprescindível de ser alcançado. Ao contrário, assistimos à perda de um espaço político de debate, reflexão e decisões mediante a assunção de um modelo *harmônico*, de *auxílio mútuo* e *compreensão*, subestimando as relações de poder ali assentadas.

com vias à compreensão da vida, de si e da sociedade para ações cidadãs, o desenvolvimento da criatividade, do empreendedorismo e do espírito crítico, necessários aos enfrentamentos postos na atualidade. Assim, a escola, além de assumir e constituir uma gestão inovadora, diferenciada, deve contar necessariamente com a comunidade/sociedade. Neste sentido, a autora defende que a sociedade (e com ela a escola) altera sua concepção de educação, escola e relação escola/sociedade, assumindo a gestão a responsabilidade de prover e articular ações competentes, superando a antiga direção/administração hegemônica, de consensos autocráticos e normativos e desenvolvendo ações participativas.

Em suas reflexões, destaca que a gestão compartilhada é responsável por direcionar e mobilizar as ações dos sistemas de ensino com vias à constituição de práticas conjuntas e articuladas, superando burocracias, desarticulações e fragilidades anteriormente vivenciadas, bem como aclarando à sociedade a dinamicidade e complexidade que compõem a educação escolar.

Vale lembrar que ações participativas, neste caso, subentendem compartilhar de algo posto, predeterminado, obedecendo à lógica do mercado, subordinando-se, portanto, aos critérios de produtividade, eficiência e eficácia. Não nos esqueçamos de que esta lógica estimula a concorrência e a individualização, distanciando os sujeitos das ações coletivas politizadas e conscientes. A competição se acirra e, com ela, a corrida por melhores avaliações e consequentes premiações. Assim, ocultando a nossa condição de classe e a nossa alienação na esfera sociopolítica restringe-se o ser político ao ser individual – submerso na esfera da divisão de poder.

Como analisa Tragtenberg (2005)

O “culto à personalidade” é a ocultação dos conflitos políticos. Cidadãos tornam-se infantilizados, desenvolvendo-se uma patologia política. O fato é que sem conflitos sociais não há história. A regressão consiste em reproduzir situações infantis de desigualdade de direitos. Essa *reprodução* chama-se *hierarquia*. A dimensão política exige uma base de igualdade de direitos, é a recuperação do “ser social” pela dimensão política. (p. 40, destaques do autor).

Ao defender a criação de um ambiente estimulador que propicie a participação<sup>24</sup> de todos na escola, Lück (1998) define, como função gestora, a criação de um ambiente cooperativo, confiante, que valorize as capacidades e aptidões individuais, elimine divisões e

---

<sup>24</sup> Com vias a efetivar tal mudança, Lück (1998) critica que, em nome da construção de uma sociedade democrática, promovam-se ações participativas cerceadas, com passos definidos, delineados, condicionadores destas mesmas ações.



integre esforços, desenvolvendo uma prática de responsabilidades coletivas, “centrada nas idéias e não em pessoas” (p. 19). A autora nomeia este modelo como estilo de gestão consultivo, no qual o gestor busca e utiliza as opiniões do grupo na tomada decisão, e propõe uma mudança paradigmática, para além da administração, o que exige novas concepções de descentralização, gestão democrática e autonomia.

Para Lück (2006), vários enfrentamentos já foram superados<sup>25</sup> em termos legais, devendo *apenas* ser apreendidos pela sociedade, sobretudo por aqueles envolvidos mais diretamente nas questões educacionais escolares. Neste sentido, acredita que vivemos em período de transição entre a desconcentração e a descentralização<sup>26</sup>. Apesar de considerar as limitações da desconcentração em relação ao não compartilhamento do poder, a autora considera este processo um avanço direcionado à descentralização. Analisa o primeiro um mecanismo em direção ao segundo, com avanços políticos e operacionais da gestão, porém com fragilidades no que tange ao compartilhamento do poder.

De qualquer modo, como em qualquer outro movimento social, a descentralização é um processo sujeito a contradições. Portanto, as contradições registradas na educação brasileira não invalidam a importância da questão e do movimento, uma vez que apenas evidenciam um aspecto natural do processo, que demanda maior atenção, habilidade e determinação para promovê-lo. É necessário perspicácia e discernimento, a fim de se reconhecer expressões diversas e em níveis variados de manifestação. A desconcentração se constitui em uma dessas manifestações, no conjunto do movimento pela descentralização. Conforme amplamente indicado na

---

<sup>25</sup> Segundo a autora (LÜCK, 2006), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) já absorve questões cruciais como a democratização da educação e seus respectivos desdobramentos, que devem ser igualmente compreendidas, analisadas e postas em prática pela comunidade escolar. Importante destacar que a Lei também está em movimento, posto que pensada, definida e administrada por sujeitos e contextos em transformação. Além deste aspecto, lembra Cossio, Hypólito, Leite e Dall’igna (2010) que “[...] vários passos foram dados com base na obtenção de uma garantia legal representada pela inclusão do princípio da gestão democrática na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. As políticas gerencialistas implantadas nesta tessitura social, para obter maior legitimidade, tiveram que ir ressignificando alguns desses avanços conquistados pelos movimentos, fazendo com que certas propostas, tais como a gestão democrática, passassem por uma metamorfose de significado, transformando-se em algo como um significado deslizante que, dependendo do contexto e das relações de poder, vai assumindo sentidos despregados de significados anteriores.” (p. 331)

<sup>26</sup> Segundo Parente e Lück (1999) “a descentralização da educação em sistemas federativos, como é o caso do Brasil, embora complexa, caracteriza-se pela flexibilidade e pelas diferentes relações que vêm sendo estabelecidas entre a União e as unidades subnacionais, que compreendem os estados e os municípios. Neste sentido, a descentralização educacional não é um processo homogêneo e praticado em uma única direção. Ela responde à lógica da organização federativa, no sentido de: a) ordenar responsabilidades e competências nos planos administrativo e financeiro aos entes federativos; b) instituir processos desconcentrados de administrações financeira, administrativa e pedagógica; e c) instaurar a gestão democrática da escola, em cumprimento a preceito constitucional, cuja regulação maior encontra-se na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), institucionalizando a escola autônoma. Esta vem sendo, senão o modelo, pelo menos a orientação e condução da descentralização na educação. A desconcentração, a municipalização e a autonomia da unidade escolar constituem, hoje, a configuração do sistema educacional brasileiro, sendo o fortalecimento local exercido através da autonomia da escola, meta principal da descentralização dos sistemas educacionais.” (p. 05)

literatura (Bullock & Thomas, 1977; Martins, 2002) sobre a descentralização, esta se processa simultaneamente com um processo de desconcentração, isto é, enquanto se descentralizam certos aspectos, centralizam-se outros. (p. 50).

Neste sentido, defendem Parente e Lück (1999) que os processos de descentralização e desconcentração são práticas crescentes no sistema público de ensino do país, o que possibilita o surgimento de uma sociedade mais participativa e envolvida. Entretanto, destacam que tal expressão enfrenta dificuldades posto se tratar de uma sociedade ainda inexperiente, com pouca cultura participativa, sobretudo nas regiões mais pobres, em função do “centralismo que dominou longos períodos de nossa história, *pari passu* ao desenvolvimento do paternalismo, nas suas diversas modalidades. [...] faltam mecanismos que viabilizem a efetiva participação da comunidade, de pais e demais cidadãos, na educação dos seus filhos.” (p. 8)

Nossa concepção diverge desta perspectiva, pois entendemos que desconcentração e descentralização advêm de raízes diferentes não podendo, portanto, ser considerados momentos de um mesmo processo. Percebemos que ao desconcentrar criam-se *modelos participativos* sem o rompimento do controle centralizado, e ao descentralizar estabelecem-se a redistribuição de poder, a participação política e a redefinição de papéis. O que vemos hoje no Brasil, sob a roupagem da descentralização, é o exercício da desconcentração, processo que “esvazia a participação política no interior da escola e consolida a participação para auto-sustentação.” (LIMA, 2004, p. 41). Reforça este autor que, se não há estratégia para descentralização não há como caminhar em direção a ela.

Exemplificando esta discussão, lembramos que as práticas para municipalização do ensino no país têm-se utilizado do processo de *prefeiturização* – no qual as ações se efetivam em instâncias meramente administrativas e institucionais – como se o mesmo consolidasse a *descentralização*. Assim, tem-se a redução da descentralização educacional na implantação e transferência de atribuições administrativas para o município, desconsiderando-se as especificidades do mesmo e ignorando a continuidade de centralização do poder instituído.

Nogueira (2005) nos acautela para a dupla possibilidade que esta modalidade participativa traz, o que nos remete a um cuidado redobrado sob o risco de nos acomodarmos com a *pseudoparticipação*.

A abertura de espaços de participação pode, efetivamente, facilitar a obtenção de respostas para as demandas comunitárias, ampliar a comunicação entre governantes e governados, fornecer melhores parâmetros para a tomada de

decisões e, nessa medida, fortalecer a gestão pública e promover a expansão da cidadania ativa. Desse ponto de vista, é inegável que a participação gerencial<sup>27</sup> contém importantes elementos potenciais de democratização. De um modo ou de outro, ela se põe no terreno mesmo do processo decisório e, por isso, pressiona em favor de sua “deselitização”, de seu alargamento e de sua inclusividade. Mas não há como ignorar que esses mesmos espaços podem ser aproveitados para que se “administre” a participação, impedindo-a, por exemplo, de se radicalizar ou de produzir efeitos incômodos. As pessoas podem participar sem se intrometer significativamente no estabelecimento das escolhas essenciais. (p. 142-143).

Já Libâneo<sup>28</sup> (2003) discorrendo sobre *participação*, destaca-a no leque de percepções existentes atualmente sobre os termos *administração*, *organização* e *gestão*. Neste processo, interpreta autores como Paro (1986), Chiavenato (1989) e Lourenço Filho (1976), para chegar a uma opção pessoal sobre tais terminologias. Segundo o autor,

[...] adotamos o sentido amplo de *organização*, ou seja, unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que operam através de estruturas e processos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição. [...] Para que as organizações funcionem e, assim, realizem seus objetivos, requer-se a tomada de decisões e a direção e controle dessas decisões. É esse o processo que denominamos *gestão*. Utilizamos, pois, a expressão *organização e gestão da escola*, considerando que esses termos, colocados juntos, são mais abrangentes que *administração*. (p. 75-77, destaques do autor).

Ao perpassar estas análises, contrariamente a Lück (2000), o autor chega à conclusão de que *gestão* e *administração* são terminologias sinônimas, posto serem atividades de mobilização e efetivação de ações que visem ao alcance dos objetivos da organização escolar nos aspectos gerenciais e técnico-administrativos, “processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar” (LIBÂNEO, 2003, p. 78). A partir desta definição, apresenta que as concepções gestoras se embasam essencialmente em dois enfoques: o científico-racional<sup>29</sup> (concepção técnico-científica) e o crítico<sup>30</sup>, de cunho sócio-

<sup>27</sup> Para este autor, participação gerencial pode ser conceituada da seguinte forma: “[...] No bojo mesmo desta modalidade ‘cidadã’ de participação, está se constituindo outro tipo de participação que se orienta por uma idéia de política como ‘troca’ entre governantes e governados: quanto mais interações cooperativas existirem, melhor para o sucesso eleitoral e a legitimação dos governantes e melhor para os grupos sociais envolvidos, que podem assim ver atendida parte de suas postulações.” (NOGUEIRA, 2005, p. 142)

<sup>28</sup> José Carlos Libâneo é graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1966), mestre em Filosofia da Educação (1984) e doutor em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990). Pós-doutorado pela Universidade de Valladolid, Espanha (2005). Professor Titular aposentado da Universidade Federal de Goiás. Atualmente é Professor Titular da Universidade Católica de Goiás, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa *Teorias da Educação e Processos Pedagógicos*.

<sup>29</sup> “[...] a organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente; portanto, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência.” (LIBÂNEO, 2003, p. 96).

político (concepção autogestionária ou democrático-participativa), que se constituem a partir das diferentes posições políticas e percepções de homem e sociedade.

A concepção democrático-participativa, defendida por Libâneo (2007), baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação da equipe da escola, propondo a gestão com decisões coletivas e públicas (não personalistas) para, a partir daí, cada trabalhador assumir seu papel na organização<sup>31</sup>. A operacionalização das decisões é coordenada e avaliada sistematicamente – “Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados” (p. 326), a gestão é participativa com valorização da qualificação e da competência profissional. Esta concepção abarca a organização escolar enquanto cultura, portanto, construída por seus próprios membros.

Neste processo de análise, o autor propõe ações práticas de organização e gestão da escola<sup>32</sup>, inclusive sugerindo, com roteiros e modelos, caminhos para se realizar o trabalho de organização e gestão da escola democrática. Ocorre que tais propostas delimitam as possibilidades de participação democrática, já que restringem o espaço e as temáticas de participação, além de camuflar a quem realmente pertence o poder para tomada de decisões. Mesmo com críticas ao modelo advindo das propostas neoliberais, quando o foco é a prática da gestão democrática cria-se uma lacuna entre as críticas realizadas e as propostas definidas. Percebemos, novamente, sob o discurso da gestão pseudoparticipativa, o fortalecimento da reprodução concomitante ao distanciamento entre *teoria discorrida* e prática efetiva, planejamento e ação.

Importante advertir que o fato de se propor uma gestão participativa não significa necessariamente concretizar uma gestão democrática. Para que haja democratização é essencial a participação, entretanto, nem toda participação direciona e constitui ações democráticas. Amaral (2007), em sua tese de doutorado intitulada “A gestão em questão: da (des)construção à (re)construção”, analisa:

Com o uso sem fronteiras da dita “participação” e como um chamariz à velha gestão burocrática quanto, também, aos novos apelos da gestão gerencial, propugnados pelo poder neoliberal, muito rapidamente, num piscar de olhos, a gestão dita “participativa” passou equivocadamente e extensivamente a ser

---

<sup>30</sup> “[...] vê a organização escolar basicamente como um sistema que agrega pessoas, importando bastante a intencionalidade e as interações sociais que acontecem entre elas, o contexto sócio-político etc. [...] A visão crítica da escola resulta em diferentes formas de viabilização da gestão democrática.” (LIBÂNEO, 2003, p. 96)

<sup>31</sup> O que nos remete à concepção hierarquizada e funcionalista de gestão escolar.

<sup>32</sup> Ver, como exemplo, o livro de Libâneo, intitulado *Organização e Gestão da Escola – teoria e prática*; primeira publicação em 2001.

mais admitida e conhecida como gestão “democrática”. A gestão anunciada como “democrática” pressupõe a horizontalidade do poder, embora ainda não se tenha desvencilhado da hierarquia, da verticalidade, das regras rotineiras próprias da burocracia. Os entraves de uma ação democrática no âmbito da gestão têm-se configurado como desmotivação, descrédito e até ceticismo a quem tem como missão construir uma sociedade mais justa e igualitária. (p. 13).

A autora, com base em estudos, deflagra uma questão de suma importância: o fato de a tradição centralizadora que sustenta nossa sociedade deixar em “letra morta” as mudanças legais com vias à gestão democrática. Tal fato tem adormecido as ações críticas, desde as academias até as instâncias micro, posto que o aparato legal seja visto de maneira inflada, como se assegurasse por si só a concretização da gestão democrática (tratada por muitos autores e sujeitos da educação como sinônimo de *gestão participativa*) praticamente imobilizando o movimento da sociedade civil em busca da efetivação de mudanças que possibilitem a materialização da gestão democrática, para além da discussão participativa.

Assistimos nos últimos anos à implantação de mecanismos participativos<sup>33</sup> no interior das instituições escolares com vias ao rompimento com a burocracia estatal. Infelizmente tais mecanismos acabam restritos a decisões de cunho técnico, não se constituindo em espaços de ação e decisão, de construção de políticas públicas consistentes, para além da espantosa quantidade de programas e projetos governamentais, fragmentados e *silenciosos* - distanciados do diálogo entre si, com vias a uma discussão assentada em contexto real de conscientização e materialização das ações. Todavia, lidar com as políticas públicas é abrir as possibilidades de concretizar práxis diferenciadas com vias à democratização e à autoria nos processos educacionais.

Concordamos com Uhle (1994) quando esta, ao analisar a administração educacional em seu contexto mais amplo, discute que a pressão dos grupos detentores do poder aparece mais no “âmbito das políticas públicas do que no âmbito de sua implantação” (p. 63), posto ser aí o espaço no qual a verdadeira amarra se estabelece. Nunca é demais destacar que a escola reproduz em instâncias micro, as relações de trabalho estruturadas no contexto social do qual participa. Neste sentido, assentimos a Uhle (1994) ao considerar que

É o processo de trabalho que define o modo de produção capitalista. É pelo processo de trabalho que se dão a exploração do trabalhador e a acumulação do capital. Neste sentido os gestores, sejam eles proprietários ou não dos

---

<sup>33</sup> Como exemplos destas ações destacamos: eleição para diretores, Conselhos de Escola, Associação de Pais e Mestres.

meios de produção, são peças-chave no processo de trabalho. São os gestores os enquadradores da força de trabalho. (p. 64).

Deste modo, temos como um dos maiores enfrentamentos a dificuldade de se realizar uma administração democrática em contextos ainda autocráticos. A compreensão deste processo tal como se constitui na realidade, com seus enraizamentos, seus fluxos e efetivação, bem como a complexidade das relações estabelecidas entre os sujeitos sócio-históricos envolvidos nesta concretude e conseqüentes transformações é processo imprescindível à superação. A descentralização enquanto conceito primordial na composição de relações de poder com vias à participação e autonomia para materialização de políticas democráticas parece esquecida quando a discussão coloca como foco quase único a participação.

Também analisando a administração/gestão educacional escolar com vias à constituição de uma sociedade democrática em todas as suas instâncias, Gadotti<sup>34</sup> (2000) sugere que a comunidade deva assumir a gestão da escola para além do papel fiscalizador ou meramente receptor dos serviços educacionais, o que significa que tais sujeitos necessitam assumir sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola como um todo. Justifica que a implantação de uma escola democrática deve-se a duas razões: formar para a cidadania (escola enquanto espaço de aprendizado da democracia) e melhorar o ensino, objetivo específico da escola. Como alternativa inovadora e emergente no país, o autor destaca e defende a prática da Escola Cidadã.

O movimento atual da chamada “escola cidadã” está inserido nesse novo contexto histórico de busca de identidade nacional. A “escola cidadã” surge como resposta à burocratização do sistema de ensino e à sua ineficiência. (p. 39).

O autor também defende a gestão democrática da educação escolar propondo, especialmente e em parceria com o Instituto Paulo Freire<sup>35</sup>, a Escola Cidadã, projeto histórico-cultural construído no programa de renovação da educação no Brasil e em outros países. Fortalece, neste exercício, a discussão da participação, autonomia e cidadania

---

<sup>34</sup> Moacir Gadotti possui graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira (1971), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1973) e doutorado em Educação - Université de Geneve (1977). Atualmente é professor titular da Universidade de São Paulo e Diretor Geral do Instituto Paulo Freire.

<sup>35</sup> O Instituto Paulo Freire é uma associação civil, sem fins lucrativos, criada em 1991 e fundada oficialmente em 1 de setembro de 1992. Atualmente, considerando-se Cátedras, Institutos Paulo Freire pelo mundo e o Conselho Internacional de Assessores, o IPF se constitui numa rede internacional que possui pessoas e instituições distribuídas em mais de 90 países em todos os continentes, com o objetivo principal de dar continuidade e reinventar o legado de Paulo Freire. (Retirado do site [www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org)) Dentre os profissionais atuantes nos projetos citados no texto mencionamos: Moacir Gadotti, José Eustáquio Romão e Paulo Roberto Padilha.

enquanto pilares na construção da GED, considerando a autonomia e a gestão democrática partes da própria natureza do ato pedagógico. Para Gadotti (2000)

A gestão democrática da escola exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é do estado e não da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola. (p. 35).

Importante destacarmos que para que se constitua a democratização da educação escolar é necessário, porém insuficiente, que no “chão da escola”, pelos canais internos, desenvolva-se a participação, a politização e a conscientização dos autores envolvidos no processo. Não nos esqueçamos, entretanto, de que este apenas pode acontecer concomitante e dialeticamente à constituição democrática das instâncias macro, já que a escola é fio de um tecido maior, parte de uma trama na qual relações de poder, decisões, propostas são gestados em consonância com o movimento da sociedade organizada. Ali (na escola) é espaço de perpetuação e, dialeticamente, de negação/resistência do estabelecido contraditoriamente às necessidades da realidade predominada e favoravelmente aos preceitos capitalistas.

Os sujeitos atuantes nas instituições escolares, no geral, acreditam que o país vive um processo de gestão escolar democrática pela simples realização de eleições para diretores e a instituição de conselhos, colegiados... A questão é que participar de discussões e decisões sobre a *epiderme* não movimentam olhares direcionados às contradições. Lutas fragilizadas por poucos recursos e comprometimento com decisões advindas de instâncias distantes é a realidade vivida. A ação e o diálogo local são imprescindíveis, desde que interconectados a ações e diálogos mais amplos. Perceber os movimentos mais amplos, e participar deles, é condição basilar ao aprimoramento do estado de consciência dos sujeitos frente ao processo no qual são ou se propõem autores.

Aprimorar os debates sobre tais mecanismos de participação e seu papel na democratização da gestão escolar é função dos sujeitos sociopolíticos. A sociedade civil como um todo deve intensificar seu interesse e resgatar sua indignação em relação ao processo educacional escolar público, desde a infraestrutura até as questões mais complexas que envolvem o fazer escola, dentre elas a clareza do papel político da educação escolar na sociedade, a importância dos profissionais da educação e dos demais sujeitos na busca da

transformação real pela via da desnaturalização do poder dominante e das relações verticais com vias a fortalecer o compromisso político, aperfeiçoando e ampliando os espaços de participação.

Não há possibilidade de se democratizar instâncias micro de uma sociedade sem que ações macro sejam paralelamente desenvolvidas, descentralizadas; e a inversa é tão verdadeira quanto. A historicidade humana já demonstrou que todas as conquistas e retrocessos acontecem no movimento da história, envolvendo a todos os povos, culturas, regras... É a mútua determinação existente entre os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais em relação ao contexto das unidades escolares. A não compreensão deste tecido, dos fenômenos do mundo e dos fluxos de relações, construções, negações, contradições que nele se constituem é um dos pontos nodais a emperrar o exercício de democratização que só se dará a partir da conscientização, da participação, da autonomia e da reorganização da estrutura sociopolítica e econômica em nível nacional.

Como abordamos anteriormente neste estudo, o exercício pela democratização teve momentos de intensa ebulição, imprescindíveis às conquistas até então obtidas. Entretanto, na simplificação das ações e dos movimentos democratizantes em mecanismos coletivos atados às decisões centralizadas corre-se o risco – e vivenciamos tal fato – de maquiagem as verdadeiras ideias e concepções direcionadoras das práticas atualmente definidas, enfatizando, no falseamento dos discursos, a manutenção do modelo posto. A práxis democrática exige consciência no que se refere às complexas redes de relação estabelecidas pelos sujeitos sociais e, para além desta conscientização, exige ação. A insatisfação discursiva sem movimento pela transformação possui mínimo alcance. Insuficiente às necessidades postas se o que se pretende é a superação da autocracia burocrática e dos modelos gerenciais instalados tão fortemente nos projetos da sociedade, pela constituição de uma práxis efetivamente descentralizada na qual a participação e a autonomia assumam seu verdadeiro espaço.

Nesta linha de raciocínio, trazemos Apple (1997), avaliando que não se pode considerar de maneira simplista a participação nas ações que se pretendem democráticas. É imprescindível aclarar-se a serviço de qual participação nos colocamos. Convivemos ainda com o grande equívoco de pensar a democracia negando as tensões e contradições, defendendo um consenso (conservador) nos planejamentos e ações educacionais escolares para materializar uma escola verdadeiramente democrática. Segundo este autor,



A idéia de uma ampla participação nas questões escolares como característica das escolas democráticas não é, portanto, tão simples como oferecer a participação, porque o direito “à palavra” levanta questões sobre os vários pontos de vista adequados à frágil equação que equilibra os interesses específicos com o “bem comum” mais abrangente da comunidade democrática. (p. 22, destaques do autor).

Estar comprometido com a constituição da gestão democrática exige conscientização e ações que transponham os muros escolares. Nesta reflexão, enfatizamos Apple (1997, p. 24) ao definir que organizar, constituir e manter viva uma escola democrática é processo exaustivo e cheio de conflitos, no qual “os educadores democráticos não procuram apenas amenizar a dureza das decisões sociais na escola, mas mudar as condições que as geram.”

Discursos democratizantes submersos em mecanismos de desconcentração domesticam e entorpecem ações radicais que interfiram na raiz propriamente dita. A retórica assume tamanha força e poder que ações ínfimas indutoras de robustos discursos nos pontos/contrapontos da história geram ecos que ressoam como verdades absolutas; e a gestão democrática é um destes conceitos. Segundo Apple (1997),

a idéia de ampliar e proteger a democracia nas escolas não é apenas um produto de nosso tempo [...]. Mas o historiador das escolas democráticas sempre tem de ter duas coisas em mente. Em primeiro lugar, assim como a democracia é uma palavra que tem múltiplos significados na sociedade global, sua interpretação relativa às escolas também tem sido um pouco ambígua. Em segundo lugar, democracia é um conceito dinâmico que requer um exame constante à luz das mudanças dos tempos. Por esses motivos, sempre corremos o risco de nos decepcionar quando uma ou outra tentativa histórica de escolas democráticas não chega tão longe quanto gostaríamos, ou revela ser uma mistura de sucesso e contradição. O importante é reconhecermos os momentos de impulso democrático do passado como herança sobre a qual construiremos nossos próprios projetos. (p. 38).

Como destacado até o momento, os autores Lück, Libâneo e Gadotti adotam concepções semelhantes no que tange à gestão democrática sendo percebidas algumas divergências terminológicas quando o assunto é a categoria gestão/administração. Entretanto, a defesa da participação, autonomia e democratização enquanto categorias chave é ponto comum entre eles, cujo modelo prático defendido e direcionado é a gestão democrática, seja nos moldes da gestão compartilhada, democrático-participativa ou da Escola Cidadã.

## 1.2 A aplicação da Gestão Participativa/Compartilhada como sinônimo da GED

Como observamos na seção anterior, um dos problemas já identificados nos estudos sobre a GED é a utilização da *gestão participativa/compartilhada* como sinônimo da gestão democrática, consistindo a participação e a autonomia seus componentes primeiros. Para estes autores, organizar mecanismos de participação, compartilhar informações e decisões na (da e sobre a) escola, trabalhar coletivamente, atender aos critérios de qualidade postos, exercitar a cidadania por meio da intervenção na gestão escolar são ações intencionais que possibilitam aos sujeitos envolvidos nos processos da escola, aprenderem e responsabilizarem-se por decisões que afetam a sociedade em sentido amplo. O que, segundo Libâneo (2003, p. 114) faz com que a escola deixe de ser “uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar o status de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil.”

Contudo, alguns instrumentos de democratização da educação no país são minimizados ou sequer citados nas propostas acima descritas. Exemplo disso é o fato de pensarmos e propormos um processo de gestão democrática sem darmos o devido peso e significância às questões políticas, curriculares, hierárquicas e estruturais. Participar de processos definidos, cujos objetivos estejam determinados sem alterar ou discutir instâncias que são determinantes na constituição deste processo, a nosso ver, fragiliza e impossibilita a implantação desta nova concepção gestora. Atentemo-nos sempre ao risco do distanciamento teoria/prática, lembrando que uma prática desprovida de ingredientes teóricos e/ou uma teoria desvinculada da prática são reducionismos educacionais que mantêm os objetivos mercadológicos, fortalecem a política capitalista e conservam o aparato ilusório da democratização de processos.

As propostas teóricas para constituição da GED até o momento destacadas discutem a participação da comunidade na escolha dos diretores, a organização de conselhos escolares e instrumentos semelhantes, mas não colocam na *pauta do dia* questões, a nosso ver, imprescindíveis à superação do modelo autocrático e neoliberal instalado. Exemplificando: a existência/consistência de políticas públicas; a autoria dos sujeitos no processo sociopolítico, para além da reprodução e execução de projetos previamente determinados; a função da escola no contexto atual; a organização da proposta pedagógica e seus instrumentos de avaliação, normalmente coercitivos e autocráticos; o papel do Ministério da Educação e as

ações que este vem desenvolvendo na posição de definidor e avaliador de processos; a burocratização como instância ainda dominante; a precarização do trabalho e do próprio profissional da educação – sujeito ou mercadoria; dentre outros.

A implantação da GED minimizada na concretização de mecanismos ditos democratizantes é medida intencional e profundamente alojada nos contextos atuais. Presenciamos diariamente, sob o discurso de participação e democratização, a reprodução dos fundamentos capitalistas nas propostas e práticas das escolas brasileiras. Exemplo disso é a inquestionável manutenção das relações hierárquicas e da divisão do trabalho, fundamentos da sociedade capitalista, cujos princípios vão *de* encontro aos valores democráticos. Reforcemos esta discussão com as análises de Fernandes (1994)

A questão básica desse “modelo educacional” encontra-se nos próprios fundamentos da sociedade capitalista que possui “sua lógica” para explicar a divisão social do trabalho. Quando nos referimos à nossa sociedade como capitalista, queremos dizer que o modo como ela está organizada para produzir e distribuir os seus bens baseia-se no tipo de relações entre proprietários e não-proprietários, provocando um tipo de divisão de trabalho tão fundamental que acaba por afetar todos os aspectos da vida social, entre eles, a educação e a escola. [...] Aliás, é isso que tem acontecido durante toda a “história do saber formal”, ficando a escola não à margem da divisão social do trabalho, mas como resultado dessa divisão. (p. 101).

Analisando as teses de Lück, Libâneo e Gadotti encontramos, como citado anteriormente, modelos de instrumentos para organização e planejamento da escola. Em nenhum dos casos, apesar de mencionado e em certos momentos questionado, propõe-se a reavaliação do papel do Estado no processo e nem a modalidade das relações estabelecidas em nível macro – escola/instâncias da sociedade civil e estatal. A burocratização do processo, ainda tão presente nas entrelinhas do tecido, gestando e direcionando silenciosamente cada definição e ação das instituições escolares e o papel dos sujeitos sociais frente a este aparato parecem não ter tanta importância quanto a organização e efetivação de encontros para elaborar instrumentais passo a passo para democratização das escolas públicas.

Concebendo a educação enquanto “[...] prática que trabalha diretamente com idéias (superestrutura), mas que se vincula intrinsecamente às condições de existência (estrutura) que constituem o cerne da sociedade: produção, reprodução e transformação social” (FERNANDES, 1994, p. 92), torna-se imprescindível resgatarmos os debates referentes aos princípios democráticos com vias a um olhar mais conexo sobre as conquistas reais frente aos discursos postos.

Vale, portanto, apurar nossos questionamentos sobre os *fios teóricos* sustentadores das práticas atuais definindo indagações impulsionadoras. Exemplificando: qual é o contexto? Quais seus sujeitos? A quem serve a educação efetivada? Quais as conquistas? Quais os limites? Quais alcances estas propostas possibilitam? Quais saberes negam ou camuflam? Quais concepções subentendem? Que descentralização?

### 1.3 Autonomia: um conceito em análise

Uma das questões essenciais é: de que autonomia tratamos? Como esta se interliga aos demais conceitos chave para democratização no contexto atual? Em continuidade às nossas reflexões, percorramos algumas conceitualizações assumidas pelos *autores âncoras*.

Para Libâneo (2003), autonomia é

o fundamento da concepção democrático-participativa de gestão escolar, razão de ser do projeto pedagógico, [...] faculdade das pessoas de autogovernar-se, de decidir sobre seu próprio destino.[...] Em uma instituição significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros. [...] Precisa ser gerida implicando uma co-responsabilidade consciente, partilhada, solidária, de todos os membros da equipe escolar, de modo a alcançar, eficazmente, os resultados de sua atividade – formação cultural e científica dos alunos e o desenvolvimento das potencialidades cognitivas e operativas. (p. 115-116).

Este autor apresenta a autonomia como um dos princípios – e o fundamento – da concepção de gestão democrático-participativa. Em suas análises, propõe a dependência relativa do sistema escolar em relação às políticas e gestão educacionais, remetendo-nos às chamadas ações educacionais autossustentáveis, portanto de alcance limitado, posto que reduza o poder de decisão e intervenção dos sujeitos escolares apenas à sua instância primeira de atuação. Portanto, ao propor a participação dos sujeitos escolares, define campos e modalidades participativas que, à luz dos direcionamentos e definições do que intitula políticas globais, assume *autonomia localizada*, a nosso ver, *pseudoautonomia*.

A transferência de decisões para o âmbito da escola que desoneram o poder público de suas responsabilidades e, ao mesmo tempo, o indeferimento da participação daquela nas discussões e deliberações relativas a temáticas radicais como condições de trabalho, salários, qualidade da educação escolar, define ações desconcentradas e não descentralizadas. E, como

entendemos, na desconcentração a autonomia não possui a solidez necessária à superação, portanto, não possui existência efetiva; daí a destacarmos como *pseudoautonomia*.

Lück (2006), por sua vez, discute que

o conceito de autonomia da escola está relacionado a tendências mundiais de globalização e mudança de paradigma que têm repercussões significativas nas concepções de gestão educacional e nas ações dela decorrentes. Descentralização do poder, democratização do ensino, autogestão, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, sistema de cooperativas, multidisciplinaridade são alguns dos conceitos relacionados a essa mudança. Entende-se como fundamental, nesse conjunto de concepções, a mobilização da massa crítica devidamente capacitada, para se promover a transformação e sedimentação de novos referenciais de gestão educacional para que os sistemas de ensino e a escola atendam às novas necessidades de formação social a que cabe à escola responder. (p. 62).

O conceito de autonomia assim concebido gera inquietações significativas. Dentre elas destacamos o risco de se colocar em um mesmo processo – neste caso a GED – ações cujos alicerces são tão distintos, como é o caso de *descentralização do poder* e do *sistema de parcerias*. O sistema de parcerias contrapõe a lógica da descentralização, desenvolvendo uma gestão adjetivada como democrática. Tal fato fica ainda mais claro quando observamos, nos conceitos trabalhados pela autora, uma forte tendência à visão modernizadora de gestão, na qual à luz das tendências mundiais de educação – modelos gerenciais – estrutura-se a gestão em nível local, cujo enfoque direciona-se à desconcentração e assume uma função ideológica que avigora a cisão planejamento/execução, fortalecendo o controle centralizador tal qual se instaura no sistema atualmente preponderante.

Por sua vez, Gadotti (2000), ao conceitualizar autonomia, aclara seu diferencial em relação à autogestão, co-gestão e participação. Fortalece a não neutralidade, bem como o fato de estes conceitos terem suas raízes na ética, destacando o cuidado que devemos ter em não confundir-los. Para o autor, participar significa “engajar-se numa atividade já existente com sua própria estrutura e finalidade. Já a autogestão visa à transformação, e não à participação. Autogestão também não se confunde com a co-gestão<sup>36</sup>, pois esta significa direção conjunta de uma instituição, mantendo-se a mesma estrutura hierárquica” (p. 44).

---

<sup>36</sup> Para Tragtenberg (2005, p. 55), “A co-gestão comporta co-decisão: uma decisão só pode ser tomada por concordância das partes; se houver representação desigual, pela maioria dos membros que compõem este órgão, ou seja, as duas partes têm o mesmo direito. [...] Co-gestão é entendida oficialmente como equilíbrio de poderes, tendo em vista o bom funcionamento da empresa.”

Neste sentido, para Gadotti (2000), autonomia caminha junto à descentralização. Opõe-se à uniformização, admitindo a diferença e supondo a parceria; significa criação de novas relações sociais oponentes às relações autoritárias assentadas.

A ampliação da autonomia da escola não pode opor-se à unidade do sistema. Deve-se pensar o sistema de ensino como uma unidade descentralizada. [...] A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. Portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa. A eficácia dessa luta depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo e não apenas pensá-lo. Mas, para isso, é preciso percorrer um longo caminho de construção da confiança na escola, na capacidade de ela resolver seus problemas por ela mesma e autogovernar-se. (p. 47).

Na defesa da construção de um novo padrão de governabilidade Gadotti propõe a quebra da gestão autocrática e a implantação de um novo modelo – democrático. Para isto, conta com a ousadia dos sujeitos das instituições educacionais escolares que, vivenciando esta nova realidade em meio a erros e acertos, criam novas relações sociais possibilitando a transformação dos indivíduos em cidadãos. O risco de fragilização se desnuda quando, por exemplo, ao tratar a complexidade da construção da autonomia, lançando a multiculturalidade como marca de intensa significância e superação da uniformização, traduzida na efetivação do projeto político-pedagógico da escola e na mudança de mentalidade, minimiza-se o quão enraizada está a proposta educacional que traz em sua base a reprodução da ideologia dominante, obviamente, sob o discurso transformador.

Neste sentido, a autonomia assume um *poder superior* na defesa da possibilidade de os problemas educacionais serem resolvidos no espaço e pelos sujeitos ali atuantes, restringindo a resolução de problemas às ações locais - *entre os muros escolares*. A impossibilidade de efetivação desta ação fortalece, a nosso ver, a ideia negada: uma autonomia de raiz neoliberal que, utilizando-se de mecanismos diversos, acaba perpetuando ações controladoras, fortes instrumentos a minimizar distorções dissimulando políticas excludentes pela via das parcerias e da implantação de programas e projetos preconcebidos pelos representantes do poder central.

Como observamos, a defesa da gestão democrática com o desenvolvimento de seus eixos condutores é ponto comum entre os autores em questão. Também comungam a negação da concepção técnico-científica, cujos processos administrativos condizentes são administração clássica burocrática e, mais recentemente, a gestão da qualidade total (GQT), com o desenvolvimento da administração empresarial nas escolas. Ao negar aquela

concepção, identificam-se com a concepção sócio-crítica defendendo, entretanto, propostas práticas diferenciadas.

#### **1.4 Proximidades entre as concepções em análise: o contexto escolar como instrumento de apreciação**

Enquanto Lück propõe a *gestão compartilhada* - trazendo em um de seus títulos experiências na área, Libâneo propõe a *gestão democrático-participativa*, com foco no desenvolvimento da cultura organizacional e Gadotti, a *gestão democrática* materializada na proposta da *Escola Cidadã*.

Adentremos um pouco mais nas propostas práticas para concretização dos discursos e teorizações desenvolvidos pelos referidos autores, no intuito de elencarmos dados mais precisos para subsidiar nossas reflexões.

Iniciemos por uma investigação realizada por Lück (1998), registrada no livro *A escola participativa*. Na pesquisa, a autora apresenta estudos de casos referentes à implantação da gestão democrática, por ela denominados “referenciais empíricos da gestão participativa” (p.110), sendo 03 de escolas brasileiras e 05 internacionais. Detenhamo-nos neste momento nas brasileiras: escolas municipais de Cuiabá (MT), Recife (PE) e São Paulo (SP). Objetivando situar o leitor, traremos sinteticamente, algumas características das escolas consideradas. Importante ressaltar que, com toda a certeza estas, dentre outras, são ações que demonstram profissionais engajados em seus trabalhos, comprometidos com o processo educacional escolar, envolvidos no aprimoramento da práxis escolar do país. Contudo, no que se refere à gestão democrática, percebemos algumas fragilidades.

Para uma melhor compreensão das análises que faremos posteriormente, trazemos algumas características da pesquisa desenvolvida, iniciando pela *Escola Municipal Tereza Benguela* (Cuiabá), situada em um bairro de classe média da cidade. Perfil: construída há 06 anos<sup>37</sup>; atende de pré a 4ª série, com reivindicação para implantação de 5ª a 8ª séries; o lanche é municipalizado; as diretrizes foram estabelecidas, após diagnóstico da situação educacional

---

<sup>37</sup> Esta pesquisa foi realizada no ano de 1995, sendo o projeto iniciado em 1993.

na cidade, pela Secretaria Municipal de Educação; o fracasso escolar foi diagnosticado e avaliado como consequência da gestão, portanto, uma questão gerencial, ocasionando o lançamento do Programa Gestão de Qualidade Total<sup>38</sup> (inspirado em empresas privadas parceiras do IPEA<sup>39</sup>); recebe verbas de transferência de recursos financeiros (concretizando a corresponsabilidade escola/poder público)<sup>40</sup>; investe na capacitação da equipe como forma de aprimorar a qualidade do ensino; possui liberdade e suporte da universidade federal para elaborar a proposta curricular de acordo com as especificidades da escola; possui Conselho Escolar Comunitário (CEC) com representantes eleitos por voto direto e com funções consultivas e deliberativas nos processos pedagógicos, administrativos e financeiros; adota premiações simbólicas para os profissionais assíduos e com bom desempenho; desenvolve uma gestão participativa e descentralizada. Segundo os pesquisadores, este programa, ao ser efetivado, baixou o índice de evasão e repetência de 22% para 7% logo no primeiro ano de concretização.

Analisando a perspectiva da autora a partir desta primeira pesquisa notamos que a instituição é composta por uma equipe que busca a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, ações como a avaliação diagnóstica e a elaboração de propostas de ação realizadas por profissionais outros, valorização da implantação do modelo de gestão da qualidade total, além da adoção de premiações junto ao planejamento da escola – pública – baseada em projetos de empresas privadas são, a nosso ver, condutas inadequadas quando imersas numa realidade que se propõe democrática. Os discursos são democráticos, porém as atividades propostas no dia a dia nos remetem a pensar num processo de *inculcação*, posta nas mais diversas instâncias relacionais estabelecidas.

Neste contexto, *engrossamos as fileiras* dos que acreditam que é fruto da concepção conservadora de administração escolar a aplicação de métodos e princípios empresariais – mercantis, mesmo com as devidas adaptações, simplesmente pelo fato de os objetivos radicais da escola e da empresa capitalista serem antagônicos. Sob o discurso da eficiência e da eficácia, do desenvolvimento das individualidades e da preparação para o mercado de trabalho, onde na lógica neoliberal lê-se sucesso pessoal e profissional, a dominação, a burocratização e a gestão autocrática se perpetuam. Ora, a empresa busca eficiência, sinônimo de lucro, e para isto utiliza-se do discurso dos parceiros, como se de fato tal parceria se

---

<sup>38</sup> Iniciado em 1993-1994, teve adesão de mais de 50% das escolas urbanas e rurais.

<sup>39</sup> Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

<sup>40</sup> Tais recursos foram utilizados para ampliação e melhorias na rede física, capacitação de pessoal e aquisição de materiais de consumo e manutenção.



processasse. E na escola? Na escola começamos pela negação do lucro enquanto objetivo. Utilizar no espaço escolar modelos conservadores e/ou empresariais é negar a possibilidade emancipadora dos sujeitos, a educação democrática e, com ela, a GED. Vale lembrar Paro (2009), ao refletir que

[...] preciso considerar a própria especificidade do produto escolar que, mais que um bem ou serviço, como ocorre na empresa capitalista, se trata do ser humano constituído pela educação, um sujeito histórico, de cuja vontade depende a própria realização do produto e, portanto, a eficiência da administração. (p. 30).

Estas análises reforçam que as relações de dominação reinantes na sociedade capitalista se reproduzem nas diversas instâncias sociopolíticas que as constituem, sendo encontradas declaradamente no espaço micro da escola em contexto dito democrático, como por exemplo, nas relações escola/comunidade, gestores/professores, professores/alunos. Assim, não está distante a prática questionada e criticada, na qual a administração escolar atende aos preceitos de hierarquização, dita normas, direciona e avalia resultados determinando sanções. Vemos que a grande crítica feita à administração escolar tradicional não a nega em essência, ao contrário, mantém suas sementes ainda ativas. Talvez por isso a dificuldade em se definirem as políticas e propostas para uma teoria de GED, efetivamente superadora.

Retomando a escola pesquisada, ressaltamos ainda que diagnósticos indicando os gestores como o centro das complicações, a causa máster, ou, inversamente, os condecorando como a possibilidade única de superação dos males e dos problemas enfrentados pela educação escolar contemporânea são, no mínimo, bastante arriscados. Não há em nenhum profissional individualizado da educação, tamanho poder, principalmente tratando-se de gestão democrática. Se assim fosse, submersos em meio capitalista, bastaria que se contratassem, a bom preço, profissionais competentes. *A escola não vai bem porque o gestor não é competente.* Sob qual perspectiva teórica esta visão se desenha? A nosso ver sob a visão individualista na qual os problemas seriam prontamente resolvidos ao se satisfazer o aprimoramento de competências e habilidades. Neste caso, bastaria destacarmos as necessidades mercadológicas de conservação das relações da maneira como se processam e atendê-las com competência.

Outra escola pesquisada é a *Escola Municipal da Iputinga* (Recife) que funciona em precárias condições, não possuindo espaço adequado para a biblioteca e a prática de esportes,

além de gerir a insuficiência dos recursos mobiliários e didáticos básicos. Foi a primeira escola a instalar o Conselho Escolar dentre as escolas de Pernambuco, criando espaços de participação e fortalecendo o coletivo<sup>41</sup>.

Neste sentido, a equipe acredita que desenvolve a gestão participativa

através de Conselhos Escolares, Comissões Regionais de Educação, Conselho Municipal de Educação e Conferência Municipal de Educação, a instância-chave do processo. Além disso, a estrutura funcional da Secretaria propicia e fortalece a gestão descentralizada e participativa, permitindo o livre acesso de vários segmentos da comunidade ao Secretário Municipal de Educação. Os diretores e professores das unidades escolares têm fácil acesso à Diretoria Geral de Ensino e ao Departamento de Acompanhamento Escolar, responsável pela análise e reorganização das informações enviadas pelas escolas. (LÜCK, 1998, p. 119).

O projeto pedagógico foi revisto a partir de um diagnóstico realizado com a participação de todos os segmentos e, em seguida, formalizada a proposta com orientação dos diretores das escolas e especialistas em educação, em encontros promovidos pela Secretaria. Com a avaliação contínua, a equipe percebe queda nos índices de evasão e repetência ficando mais confiante em relação à melhoria da qualidade do trabalho. A capacitação continuada é articulada pelos supervisores, com vias à transformação da prática pedagógica. Segundo a autora, no início deste processo, tais profissionais se sentiram inseguros e indecisos, o que poderia ser consequência do despreparo e da falta de clareza quanto ao seu *novo* papel no processo educacional escolar. A reflexão posta por Lück (1998) quanto à história desta escola é a seguinte: “quando se consegue associar a vontade política da administração com o desejo de melhoria por parte da equipe escolar e da população envolvida, a escola responde prontamente na direção de mudança”. (p. 120).

Oportuno ponderarmos sobre a concepção que direciona a confiabilidade da equipe da escola pelo secretário da educação, apenas pelo fato de o mesmo se colocar à disposição desses profissionais. Esta ação não nos parece ilustrar um processo descentralizador, como faz pensar o texto, mas a obrigação primeira de quem ali está cumprindo um papel sociopolítico para o qual se propôs. Além disso, os currículos não sofrem transformações, o que fortalece o discurso paradigmático da partilha de culturas, respeito à diversidade, contudo, com todas as setas indicando a cultura *correta*, a *verdadeira*, a *de valor*, para onde todos devem direcionar seus objetivos.

---

<sup>41</sup> Democratizou a gestão introduzindo “mecanismos que asseguram a participação de diversos segmentos da sociedade na formulação e execução das propostas educacionais e no controle da qualidade de ensino” (LÜCK, 1998, p. 119), em busca de determinar novas relações de poder pela via do fortalecimento da autonomia.

A última escola pesquisada, *Escola Municipal João Pinheiro*, retrata uma experiência de São Paulo. Escola simples, procurada pela qualidade do trabalho pedagógico, possui baixos índices de evasão e repetência, chegando estes a serem nulos em algumas séries. Destaca-se, segundo a autora, pela proposta inovadora elaborada<sup>42</sup> com o objetivo de superar as dificuldades enfrentadas na 5ª série nos primeiros anos da década de 1980. Tal proposta conta com a alocação do professor polivalente para as séries finais do ensino fundamental, assumindo, como o professor regente, as aulas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências.

Segundo a coordenadora, apesar de os professores especialistas terem formação universitária específica, é possível desenvolver o projeto de *professores polivalentes*, posto que os mesmos reúnem-se frequentemente para o planejamento da semana seguinte<sup>43</sup>, o que só pode ocorrer mediante a junção das aulas dadas por professores das demais disciplinas (Educação Física, Educação Artística e Inglês), liberando aqueles para as referidas reuniões.

Analisando os registros da pesquisa, preocupou-nos a fala de uma das coordenadoras, com a anuência da autora que vê neste processo um modelo de trabalho coletivo:

“Basta ter uma cultura geral razoável, interesse pela leitura e habilidades básicas de pensamento e comunicação. A partir desses elementos, e com o preparo semanal previsto pela escola, desempenham muito bem suas funções.” [...] Tudo o que vai acontecer tem um plano, em que todos os detalhes foram pensados<sup>44</sup>. [...] São várias turmas em cada série e cada especialista em uma área repassa para os demais colegas os conteúdos de “sua matéria” a serem trabalhados por todos durante a semana seguinte, formando, desse modo, os professores integradores. (LÜCK, 1998, p. 125-126, destaques da autora).

Importante destacarmos a proposta da escola, no sentido de colocar professores polivalentes nas séries finais do ensino fundamental, cuja *capacitação* é direcionada ao *repasso*, realizada pelos professores de licenciaturas, semanalmente, com elaboração das atividades a serem desenvolvidas em sala por parte dos outros professores. Neste processo, o grupo parece se descontentar apenas quando se trata de remuneração. O que está por trás deste

---

<sup>42</sup> A partir do contato com uma escola experimental da zona oeste da cidade que enfrentara problema semelhante, conseguindo obter sucesso nos encaminhamentos para superação. Foram reuniões, estágios, repasses de material pedagógico para que, posteriormente, a escola adaptasse a seu perfil e realidade.

<sup>43</sup> A remuneração destas horas de planejamento coletivo em alguns casos consta da jornada de trabalho e, em outros, precisa ser negociada, o que nem sempre acontece de maneira tranquila, segundo a diretora.

<sup>44</sup> Interessante pensarmos nesta frase. Se eu vejo a relação professor/aluno em sala como algo que pode ser 100% planejado e definido, como percebo a relação entre os demais autores do processo? Este, a nosso ver, é um dado interessante quando tratamos da concepção de democratização.

fato? Que tipo de relação e constituição social se revela nesta proposta? Concordando com Tragtenberg (2004), notamos que a autoria dos sujeitos perde-se.

A inculcação não se dá apenas pelo discurso, mas também mediante práticas de exercícios escolares em que a nota equivale ao salário, recompensa pelo trabalho realizado. [...] A escola realiza com êxito o processo de recalçamento de pontos de vista opostos aos hegemônicos e essa sujeição condiciona a inculcação. O trabalho é vagamente valorizado como artesanato, o processo histórico é reduzido a um conjunto de guerras, datas e nomes cuja finalidade principal é reduzir à insignificância o significativo: dimensões sociais do histórico ou sua temporalidade. Veja-se a dificuldade de convencer os historiadores de que o presente também é história. (p. 53-54).

Após as apreciações até então desenvolvidas, nas quais destacamos contribuições reflexivas da autora Lück no que se refere às práticas educacionais escolares com vias à construção da GED, apresentaremos, com o mesmo objetivo, os estudos de Libâneo e Gadotti.

Enquanto Lück traz vivências e pesquisas escolares para seu tema de pauta analítica, os demais *autores âncora*, também à luz das práticas desenvolvidas, sugerem propostas práticas direcionadoras das ações a serem analisadas e desenvolvidas pelos sujeitos escolares no exercício de concretização da GED.

Libâneo (2003) sugere que a escola necessária para os novos tempos deve fazer frente às realidades do mundo econômico, político e cultural, assumindo-se sustentáculo contra a exclusão social. Para o autor, uma das principais funções da escola é “interagir e articular-se com as práticas sociais” (p. 45), destacando, dentre elas, a *educação para a igualdade entre sexos*, a *educação ambiental* e a *educação multicultural*. Neste sentido, defende que para que se alcance tal objetivo “a organização escolar e os professores precisam saber como articular estas culturas, ajudar os alunos a fazerem as ligações entre a cultura elaborada e a sua cultura cotidiana, de modo que adquiram instrumentos conceituais, formas do pensar e de sentir, para interpretar a realidade e intervir nela.” (p. 49-50).

A partir desta ideia e buscando a qualidade social do ensino, alcançada sempre que o mesmo “promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola” (LIBÂNEO, 2003, p. 111) o autor em questão, no livro *Organização e Gestão da Escola*, estrutura pautas de estudos e propostas práticas de concretização destas ações no interior da instituição escolar.

Neste sentido, enfatizamos algumas frentes por ele preconizadas. Ao refletir sobre a importância e o diferencial do planejamento com vias a superar a improvisação, Libâneo (2003) sugere a elaboração do projeto pedagógico-curricular – concretização do processo de planejamento, atentando-se especialmente ao “por que se faz”, para além do “como se faz”. Neste direcionamento, segue passo a passo explicando cada ponto a ser desenvolvido, inclusive com roteiro explicativo (sugestivo) para efetivação do projeto pedagógico-curricular.

Entremeando o roteiro explicativo, com vias a uma melhor compreensão do processo, o autor desenvolve apontamentos teóricos significativos, clareando inclusive concepções contidas em propostas pedagógicas e intenções pedagógicas explorando posteriormente princípios orientadores da proposta curricular: currículo tradicional; currículo racional-tecnológico (tecnicista); currículo escolanovista (ou progressivista); currículo construtivista; currículo sócio-crítico (histórico-social); currículo integrado ou globalizado.

Em seguida, Libâneo (2003) discute o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais, definindo-os como orientações pedagógicas e curriculares subsidiadoras da tomada de decisão por parte dos professores quando do planejamento do ensino. Também aclara que

A escolarização obrigatória é um requisito indispensável do processo de democratização da sociedade e a escola convencional o lugar próprio para proporcionar as bases de cultura geral extensiva a todos os brasileiros. Este é o princípio que justifica o dever social e ético do governo em oferecer subsídios para um currículo básico comum e propiciar os suportes financeiros, operacionais e técnicos necessários ao atendimento da demanda por escolarização. Um currículo básico comum representa um benefício para a democratização do acesso e permanência na escola, consideradas a heterogeneidade social e cultural e as disparidades econômicas do país, bem como as condições de aprendizagem das crianças e jovens que se apresentam desiguais conforme cada contexto social. (p. 166).

Estas propostas passam a credibilidade de que professores e gestores sendo conscientizados e bem orientados na reestruturação do planejamento e desenvolvimento de ações mais coerentes, intencionais, avaliadas de acordo com os objetivos definidos em planejamento, dentre outros, com vias à constituição de uma educação escolar pensada à luz de mecanismos democratizantes, elaborada *a muitas mãos*, asseguram verdadeiramente tais aquisições. Preocupações certamente advêm desta credibilidade.

É extremamente necessário que os sujeitos envolvidos neste processo aprimorem seu estado de consciência, envolvam-se no exercício e concretização de processos intencionais

que tenham na participação, descentralização e autonomia focos a serem alcançados. Contudo, é de máxima importância que a escola seja repensada no tecido e nas relações em que se constitui de fato, que ela seja revista junto à revisão da constituição social e política na qual se insere estabelecendo complexa interação. Não é possível, portanto, compreendê-la e menos ainda transformá-la – e os autores em questão também defendem esta ideia – se não se analisar com a devida complexidade, os pontos nodais advindos das composições geradas neste modelo sociopolítico, no qual pseudoparticipação, pseudoautonomia e pseudodescentralização, tão comuns na contemporaneidade, são criticados teoricamente, mas fragilizados frente a diversos mecanismos participativos que acabam por manter e fortalecer as ideias que mais negam.

Continuando nas análises de Libâneo (2003), o autor, após tratar as questões mais amplas do planejamento e estruturação com vias à construção do trabalho democrático na escola, adentra a descrição e composição detalhada das atribuições de cada um dos profissionais envolvidos no trabalho educacional de *direção escolar* e *coordenação pedagógica*. Em seguida, complementando as atribuições anteriormente citadas, enfatiza a *formação continuada*, tanto aquela desenvolvida no interior das escolas e, portanto por profissionais da instituição, quanto aquela promovida pelas Secretarias de Educação. Defende esta proposta destacando que a prática profissional é instância permanente e sistemática de aprendizagem e que “[...] as pessoas podem mudar aprendendo com a organização e a organização também pode mudar aprendendo com as pessoas.” (p. 194).

A partir desta análise, Libâneo (2003) discute a avaliação dos sistemas escolares e das escolas, que se desdobram em duas modalidades: avaliação institucional<sup>45</sup> e acadêmica ou científica<sup>46</sup>. Defende que tais modalidades centram-se na “[...] obtenção de dados e informações relacionados com a eficiência e a eficácia dos sistemas de ensino e das escolas” (p. 201), fazendo uma crítica aos modelos neoliberais de avaliação que objetivam ajustar as políticas educacionais ao capitalismo, subordinando-se os sistemas educacionais à economia.

Sabemos que este é um ponto nodal e uma verdadeira amarra à superação do contexto em que hoje se instala a escola. Como discutir e implantar uma GED se não colocarmos como

---

<sup>45</sup> “A avaliação institucional é uma função primordial do sistema de organização e gestão dos sistemas escolares e das escolas.” (LIBÂNEO, 2003, p. 201)

<sup>46</sup> “A avaliação acadêmica ou científica visa a produção de informações sobre os resultados da aprendizagem escolar em função do acompanhamento e revisão das políticas educacionais, do sistema escolar e das escolas, tendo em vista formular indicadores de qualidade dos resultados do ensino.” (LIBÂNEO, 2003, p. 201).

pauta de revisão a transformação da lógica que sustenta, que é dialeticamente gerada e geradora de todos os processos desenvolvidos nas mais diversas instâncias que compõem a realidade sociopolítica na qual somos sujeitos?

Libâneo (2003) faz várias críticas a este modelo centralizador e mantenedor do *status quo*, propondo que

[...] o que os educadores devem recusar é o tipo de avaliação em que predomine a justificativa econômica, controladora, reestruturadora, da educação escolar visando exclusivamente os vínculos com o mercado, a competitividade entre as escolas e entre os alunos, a estreita preparação/qualificação para o mercado de trabalho. É preciso recusarmos a noção de aluno-cliente e continuarmos apostando no papel da escola na formação integral dos alunos (cognitiva, afetiva, física, moral e estética) e a avaliação dessa formação não pode ser aferida pela avaliação do sistema de ensino de cunho economicista pautada nos resultados. (p. 209).

Para isto, discute que as avaliações externas devem objetivar ao levantamento de elementos que subsidiem a democratização do acesso e permanência na escola, condições salariais dos professores, implicações das diversas modalidades de gestão, deixando as temáticas específicas para as instâncias locais de avaliação. Assim, propõe alguns modelos de avaliação desenvolvidos por instâncias mais próximas da escola no sentido de que reflexões sejam provocadas e, com elas, mudanças significativas advenham.

O autor encerra seu livro indicando estratégias de coordenação do trabalho escolar e de participação na gestão da escola, com vias ao aprimoramento das práticas de organização e gestão da escola. Para isto, elege técnicas para a realização de: reunião de professores, entrevistas, seminários, conselhos de classe, modelos clínicos<sup>47</sup> de formação continuada e etapas para elaboração de projetos.

Estes são aspectos que merecem considerações. Dentre elas gostaríamos de destacar três: a primeira referente à recusa dos educadores ao modelo de avaliação posta; a segunda no tema da formação integral do aluno; e a terceira na proposta de técnicas de ação direcionadas a uma maior qualidade do ensino e da gestão da escola.

Recusar os modelos de avaliação definidos de maneira descontextualizada, por profissionais nem sempre envolvidos e conhecedores do processo educacional escolar,

---

<sup>47</sup> “O modelo clínico é assim chamado por tratar-se de um trabalho preventivo de orientação do professor na sala de aula, que permite a prática reflexiva sobre o trabalho em desenvolvimento e previne para que as dificuldades encontradas sejam superadas.” (LIBÂNEO, 2003, p. 235).

objetivando atender às necessidades mercadológicas, sob o véu da administração gerencial, é, sem dúvida, uma necessidade primordial. Entretanto, supomos que esta recusa, ao ocorrer, deva ultrapassar a instância dos educadores, restrita ao espaço micro da escola e desvinculada – na prática – do contexto macro potencializando o processo de constituição de uma sociedade verdadeiramente democrática. Este seria um excelente momento para a redução do distanciamento entre as pesquisas desenvolvidas no ensino superior e as práticas realizadas nas escolas de educação básica, à luz de uma visão crítica e dialética de constituição social, questionadora dos moldes capitalistas e de exploração do sujeito pelo trabalho das interações Estado/sociedade civil.

Quanto à proposta de formação integral do aluno, sugerimos a seguinte reflexão: seria a escola capaz de assumir uma função de tamanha complexidade e dimensão? O fato de a escola ser corresponsável no processo de constituição humana, enquanto ser social, histórico, político, não lhe dá o poder de assumir uma formação integral do sujeito. Temos, inclusive, acompanhado práticas questionáveis que ao lutarem pela implantação de uma totalidade de formações no interior das instituições escolares, acabam por perderem seu objetivo primeiro. Vale lembrar a diversidade de profissionais que já compõem os quadros de profissionais de nossas escolas gerando, muitas vezes, falta de referência em relação ao projeto de ação a ser desenvolvido. Retomemos a temática inicial para auxiliar nosso raciocínio: não seriam estas distorções novos instrumentos da lógica capitalista para *inchar* as escolas e criar, camufladas em primordiais, ações secundárias que não são objetivo primeiro da escola?

A terceira temática elencada para um olhar mais detido é a proposta de técnicas de ação a serem desenvolvidas na escola para subsidiarem a concretização de uma prática considerada de qualidade. Concordamos com o autor quando sugere que na realização dos trabalhos escolares diários é necessário lançar mão de princípios, métodos e técnicas que se adequem e possibilitem a efetivação e o alcance dos objetivos e das propostas político-pedagógicas das escolas. Entretanto, apesar de definidos argumentos a partir dos quais são elencados os referidos métodos e técnicas, reforçamos a necessidade radical de se repensar o modelo implantado com vias à transformação para descentralização da educação escolar, que apenas se dará se desenvolvida no tecido de descentralização social, política e econômica.

As *tramas deste tecido* passarão a *configurar novos desenhos* quando e se as lógicas definidoras do modelo capitalista neoliberal sofrerem transformações de fato. Como construir a GED na escola sem desconstruir o modelo gerencial dominante? Não há *links*, nem



possibilidades de parceria; há a ambiguidade na raiz destas ações, o que interroga a alegação de que ações defensoras de paradigmas diversos coexistam harmonicamente no mesmo espaço/tempo social e histórico, com a mesma autoridade e o mesmo poder de decisão.

Passando às análises das propostas práticas defendidas por Gadotti, trabalharemos, sobretudo, com o livro *Autonomia da Escola: princípios e propostas*<sup>48</sup>, primeiro volume de vários intitulados “Guia da Escola Cidadã”, do Instituto Paulo Freire.

Gadotti (2000) discorre sobre a base teórica que sustenta suas análises para construção de uma escola democrática, propondo a Escola Cidadã como modelo prático a ser efetivado. Gaudêncio Frigotto, na apresentação do material em questão, cita que no ano de 1997, o programa “Um Salto para o Futuro” da TVE – Rio de Janeiro, trouxe como temática central reflexiva *Construindo a Escola Cidadã – Projeto Político Pedagógico*. Sob a coordenação do prof<sup>o</sup> Moacir Gadotti, o Instituto Paulo Freire organizou temas para debates, estudos e propostas. Neste sentido, o material por ora analisado, trata-se de uma coletânea resultante deste processo. Segundo Frigotto (2000), em apresentação a este trabalho

Os textos que subsidiaram os debates, enriquecidos pelos mesmos e acrescidos de outros correlatos, formam a presente coletânea cujo objetivo básico é de subsidiar, no plano teórico, ético-político e, portanto, da práxis, todos aqueles que atuam no âmbito de um projeto alternativo de relações sociais e de processos educativos, na escola ou em outros espaços, na construção de uma cidadania efetiva. [...] Os textos aqui reunidos procuram explicitar, de forma articulada, os elementos fundamentais da concepção da Escola Cidadã e os instrumentos mediante os quais se constrói o Projeto Político-Pedagógico que a viabiliza. Esta construção pressupõe uma orgânica articulação com a sociedade imediata – bairro ou comunidade local, vila, cidade – e vínculos mediatos com a esfera estadual, nacional e global. (p. 11).

Este será, portanto, nosso ponto chave de apreciações. O ponto de partida, como já explanado, é a gestão democrática, justificada pelo fato de possibilitar: a formação para a cidadania e a melhoria do ensino. Para este fim, analisam-se as concepções dos sujeitos proponentes e os parâmetros legais que normatizam a GED. Neste processo, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) é fundamento central – baseado na participação e autonomia / construído de forma interdisciplinar – e a multiculturalidade, a marca mais significativa. Com estes suportes, a Escola Cidadã define que toda escola que se pretende cidadã deve efetivar suas práticas fundamentadas em concepções de educação orientadas para *a formação para a cidadania ativa e a educação para o desenvolvimento*.

---

<sup>48</sup> GADOTTI, M. e ROMÃO, J.E. (Orgs.). *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. - 3.ed.- São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000. – (Guia da Escola Cidadã; vol. 1).

Assim, inicia-se a proposta de caminhos práticos para construção de uma Escola Cidadã, interligados às reflexões teóricas apresentadas. O material é bastante didático, posto que apresente passo a passo os processos a serem desenvolvidos pelos sujeitos escolares. A Carta Escolar – instrumento de planejamento coletivo – é utilizada como instrumento diagnóstico, interpretativo e analítico, com vias a uma maior compreensão da realidade tal qual se apresenta. A partir deste documento, acredita-se num processo de intervenção de maior alcance, pois todos os aspectos da realidade escolar local são *visitados* (Ex: identificação da escola, estrutura física, recursos humanos, materiais e financeiros, oferta e demanda) utilizando-se para isto diversos instrumentos, como entrevistas, questionários, coleta de dados, análise documental.

Em seguida, analisam-se os coletivos constituintes da Escola Cidadã: Conselhos de Escola. Neste ínterim são retomados como pressupostos da GED: a capacitação de todos os segmentos – inclusive pais e alunos –, a consulta à comunidade escolar, a institucionalização da GED, a lisura nos processos de definição da gestão e a agilização das informações e transparência nas negociações. Este embasamento passa a subsidiar os parâmetros para a constituição e o funcionamento dos conselhos de escola, que são, igualmente, demonstrados passo a passo.

A partir deste contexto, o planejamento, proposto como *planejamento socializado ascendente na escola*, aparece enquanto instrumento participativo de exercício da cidadania, posto que supere o planejamento verticalizado, já que elaborado a *muitas mãos*. Neste momento o guia – como o próprio nome já diz – demonstra as etapas de elaboração do referido planejamento, como possíveis parâmetros. Vale destacar que a concepção que se tem desta proposta é

O Planejamento Socializado Ascendente, ao propor uma nova orientação participativa no âmbito escolar e educacional, contribui, certa e definitivamente, para a redefinição das próprias políticas educacionais do país e influi no sentido de que se revejam as finalidades da educação, os seus objetivos e o próprio papel da escola na sociedade atual, de acordo com as necessidades do mundo moderno e as exigências das comunidades escolares locais. Garantida a voz e a capacidade de ação aos que sempre se viram alijados de participar do destino da educação no país, a luta por uma educação de qualidade para todos estará, de fato, dando um passo significativo rumo à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, ética, justa e solidária. (ROMÃO e PADILHA, 2000, p. 89).

Acreditamos que esta seja realmente uma proposta de superação, de luta participativa, de envolvimento mais aprofundado daqueles que são os sujeitos, que *colocam a mão na*

*massa* e que, portanto, devem participar mais ativamente no processo de democratização. Entretanto, preocupa-nos, inclusive por vivências já efetivadas, a participação que enfoque modelos participativos que não alteram, na raiz, as relações de poder estabelecidas. O risco está em desenvolvermos pseudoparticipações, focando nosso *olhar crítico* nas instâncias micro, prosseguindo, contudo, na manutenção do processo de reprodução cujas fontes descentralizadoras permanecem distorcidas em desconcentrações.

A eleição para diretores é o próximo item de análise e propostas do Guia da Escola Cidadã. Os autores exploram as categorias de escolhas de diretores escolares, analisando cada uma delas: nomeação, concurso, eleição e esquemas mistos. Defendem o processo eletivo, com orientação detalhada da efetivação da eleição, propondo ações coerentes a um diretor um articulador de processos, com função primordialmente pedagógica e social, cuja liderança deve ser democrática.

Optamos por apreciar esta questão utilizando como suporte o estudo realizado por Lopes, Lima e Shimamoto (2009) que, ao analisarem o processo de constituição da Escola Cidadã no município de Uberlândia, apontam que

Entendemos que as políticas de gestão educacional do município possuem os elementos básicos para se chegar a uma gestão democrática. No entanto, o que não parece seguro aos autores envolvidos no processo é o caminho efetivo mediante o qual se possa implementar uma gestão democrática de fato, posto que esta se insere em um processo que vai além da participação dos membros da escola e da comunidade local, constituindo-se num projeto de mudança que engloba a formação crítica dos sujeitos que dela participam, a problematização e contextualização da realidade posta e a materialização de novas modalidades participativas, descentralizadas e autônomas. (LOPES, LIMA, SHIMAMOTO, 2009, p. 97).

Analisamos estas propostas – cujo objetivo é a superação do modelo autocrático com vias à implantação de um processo verdadeiramente democrático – e concordamos que elas, certamente, trazem sugestões que propiciam um passo à frente no processo de transformação e constituição humana. Contudo, reforçamos que

[...] o exercício da prática democrática, além da consciência política, histórica e sócio-econômica, depende da descentralização do poder, da participação de fato e da autonomia nas decisões e responsabilidades, ou seja, do exercício da prática democrática para além dos discursos democráticos. (LOPES, LIMA, SHIMAMOTO, 2009, p. 98).

Os mecanismos utilizados são mais que necessários às conquistas almeçadas. Entretanto, da maneira que se desenham, com as amarras que são propostas, negam-se a si mesmos, impossibilitando a própria trajetória. Estas análises objetivam apresentar motes analíticos de práticas desenvolvidas nas instituições escolares do país, bem como de propostas sugeridas pelos autores no sentido de subsidiar ações dos *sujeitos escolares* que, por estarem na *linha de frente*, sofrem demasiado com as inconsistências, incoerências e maquiagens postas pelo sistema no qual nos inserimos.

### **1.5 Contradições e dialogias na GED: exigências postas e necessidades deflagradas**

A nosso ver, não acontece nos exemplos utilizados como *referenciais da gestão participativa* a discussão politizada, dialética, que ultrapassa o falso consenso e busca descortinar as contradições que permeiam todo e qualquer processo humano. Nos modelos expostos, apesar da crítica ao sistema capitalista neoliberal e das propostas ditas democráticas, a participação, da maneira que se compõe, atende às exigências postas pela sociedade tal qual se estrutura. Quando há questionamento referente ao que gera a descentralização que aí se apresenta – para nós, desconcentração, acontece em termos discursivos que se diluem, negando-se a si mesmos ao serem consolidados nas propostas práticas defendidas.

É como se podássemos uma planta (bonsais, por exemplo...): utilizamos as ferramentas disponibilizadas e *decidimos*, dentre os formatos pré-determinados, os formatos da poda; a raiz não é analisada; o que na educação consistiria em atender a uma qualidade definida, direcionada e avaliada pela *cúpula centralizadora*. Tais ações se processam envolvendo: as tensões constituídas nas relações micro, que abarcam sujeitos e espaços escola/comunidade local; as tensões advindas do tecido macro; o fluxo de interação entre ambos os sujeitos/contextos. O distanciamento planejamento/execução mais uma vez eclode, toma forma e cria vigor. Com isto, o que fortalece? O modelo posto, com características e práticas gerencialistas, direcionador de falsos consensos, gerador da ilusão participacionista ou, ainda, criador da ilusão de impotência social frente ao modelo contemporâneo instalado.

Parâmetros e referenciais só o seriam verdadeiramente se não direcionassem as avaliações posteriores; o que significa que, se há parâmetros efetivamente direcionadores de

avaliação e quantificação das instituições, independente do contexto, não são referenciais, mas guias a serem seguidos. Ora, esta condição se esbarra nas necessidades e intencionalidades dos sujeitos gerando insatisfações. Estas, infelizmente, ocorrem de maneira isolada na atualidade, deixando em foco uma frágil resistência, tenra diante das amarras impostas e, por este motivo, dilui-se no dia a dia, no enfrentamento das inúmeras atividades que contemplam a práxis educacional escolar. Assim,

Reflitamos a partir de Tragtenberg (2004),

Hoje em dia a preocupação maior da educação consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, porém capacitados a modificar seu comportamento em função das mutações sociais. Não interessam, pelo menos nos países industrialmente desenvolvidos, operários embrutecidos, mas seres conscientes de sua responsabilidade na empresa e perante a sociedade global. (p. 46).

O risco é continuarmos fortalecendo a raiz autocrática, a cultura mercadológica e unilateral que tanto questionamos, sob o discurso descentralizador e democrático. É a falácia da participação mais uma vez em destaque. Enquanto isso, não se coloca como tema de discussão a qualificação da quantificação conquistada décadas atrás.

Compartilhamos com Sander (2005) quando, ao tratar a historicidade do conceito gestão, analisa que

a gestão da educação abarca desde a formulação de políticas e planos institucionais e a concepção de projetos pedagógicos para os sistemas educacionais e as instituições escolares até a execução, a supervisão e a avaliação institucional das atividades de ensino, pesquisa e extensão e a administração dos recursos financeiros, materiais e tecnológicos. [...] Como a gestão da educação constitui uma função pública, a formação e a eleição de seus atores sugerem participação pública, vale dizer, sugerem participação democrática, mediante um efetivo funcionamento, com poder de decisão, de colegiados e conselhos escolares e comunitários. (p. 127).

Nesta reflexão, o autor deflagra duas vertentes analíticas e praxiológicas com raízes históricas nacionais e internacionais, referentes à “produção do conhecimento no campo da política e do governo da educação” (p. 128). São elas: o *enfoque produtivo* e o *democrático*. O primeiro harmoniza-se com os ideais neoliberais, cujos imperativos focam o contexto mercadológico, competitivo, objetivando eficiência, produtividade, qualidade total, privatização e padrões rígidos, predeterminados, de avaliação de desempenho.

Já o enfoque democrático volta-se à formação cultural e política para a cidadania, contendo natureza participativa, politizada, valorizando a produção e a disseminação do saber científico e tecnológico. Mais uma vez nos vemos atados a um ponto nodal: como edificar uma política pública da administração educacional, como desenvolver um processo de gestão educacional democrática em meio a um tecido sociopolítico, econômico e cultural de estrutura arcaica e autocrática, que prioriza a globalização da economia e da produtividade humana, da lucratividade, em detrimento de uma nova globalização que urgencia em se desenhar: a globalização dos direitos humanos, da justiça social, da qualidade de vida, da democracia e do pleno exercício da cidadania. (SANDER, 2005, p. 113).

Estamos diante de um imenso e instigante desafio. E olhar esta questão como desafio já é o início da superação do contexto estruturado, já que não mais o vemos enquanto empecilho, muralha a frear nossas ações, mas como provocação, a nos convidar, a suscitar nossa autoria, nas mais diversas instâncias de ação coletiva das quais fazemos (ou deveríamos fazer) parte. Contudo, é imperativo mudarmos a lente para sairmos da apatia do discurso e da (ab)negação do dialético. Para uma cultura tão entrelaçada a enlatados, a cópias sem raiz, vale lembrar que superações intensas foram conquistadas para que tivéssemos o que hoje temos, por mais frágil que possa parecer.

Como adverte Frigotto (1995), perdemos muito de nossa histórica dimensão crítica. Devemos nos lembrar que a gestão democrática como hoje se apresenta é uma conquista dos movimentos sociais que objetivam a constituição de uma vida humana de qualidade. Enfatizemos mais uma vez a análise de Sander (2005)

As evidências empíricas sugerem que o conceito de gestão democrática está hoje instalado no pensamento administrativo do setor público e da educação brasileira. [...] No entanto, ainda enfrentamos o desafio de traduzir o discurso político e administrativo para efetivas práticas democráticas em várias instituições de ensino do país. [...] Os fatos comprovam que a gestão democrática da educação não é uma concessão governamental nem uma dádiva das mantenedoras de instituições privadas de ensino. Ao contrário, é uma construção histórica da sociedade civil organizada, que enriquece nossa memória educacional. (p. 135-136).

É momento de criarmos condições para *acionar o carro* que parece estacionado à sombra do *guarda chuvas* pseudodemocrático, de um Estado centralizador e direcionador de ações a serem executadas por outrem. Retomar discussões que tragam à baila a raiz da questão, que busquem descortinar a práxis, suas potencialidades e fragilidades, deflagrando as contradições inerentes ao processo e às mazelas que dele se apossaram para adotar, numa

instância filosófica, política, ética e estratégica de ação pedagógica, uma caminhada de continuidade do processo de crescimento na constituição de uma sociedade de fato democrática e, conseqüentemente, de uma escola democrática.

Este processo, por sua própria condição histórica, social, política e econômica, exige que contemplemos as condições reais em que se constitui a democratização da educação escolar. Camuflar a materialidade existente é fortalecer o distanciamento entre as proposições e a materialização da democratização, ocultando a verdadeira práxis constituída. Acompanhamos as escolas atualmente desenvolvendo práticas que buscam o alcance democrático por meio de experimentações coletivas diferenciadas, exercícios de partilha das ações desenvolvidas por meio de encontros, eventos, produções, dentre outros mecanismos. Entretanto, são práticas isoladas e insuficientes, posto estarem muito focadas nas ações desenvolvidas no espaço micro com vias, na maioria das vezes, a atender às exigências do MEC.

Busca-se partilhar os desafios e as conquistas, mas as amarras para efetivação da GED são tratadas como pontos naturalizados e, portanto, impossíveis de alteração. É como se a gestão democrática existisse efetivamente nas práxis postas. Como se a conciliação e a modalidade de participação direcionadas ao fortalecimento do modelo atual contemplassem a GED em sua estrutura. Não entram nas pautas de discussão as relações de poder arraigadas a tal modelo. O PPP assume função representativa, de prestação de contas. Muitas vezes sequer é construído de maneira coletiva e politizada. Da mesma forma, não é utilizado como instrumento de replanejamento/avaliação do processo de trabalho desenvolvido. Transforma-se em apenas mais um modelo de planejamento. Poucos são os exemplos de instituições que o utilizam como instrumento político da educação escolar.

Neste sentido, não se concebendo ou não se colocando em foco a tessitura relacional estado/sociedade civil, fragiliza-se a escola enquanto uma das instâncias substanciais (não redentora) para a democratização da sociedade. Ao restringir o campo de ação escolar *entre suas quatro paredes*, os sujeitos tendem a perder a amplitude política e social da mesma no que se refere ao aprimoramento do nível de consciência dos autores frente à democratização da sociedade e, conseqüentemente, da educação escolar. Daí ser imprescindível que se tenha clareza da escola em sua materialidade, nas condições contextuais em que se insere e se constitui.

Para isto, é indispensável a ressignificação da relação estado/sociedade civil. É, como alerta Lima (2004, p. 30), citando Bobbio: a articulação/desarticulação da sociedade civil com o Estado é o que distingue “um sistema democrático dos sistemas não-democráticos é um conjunto de regras do jogo.” (1989, p. 65). Se a história tem nos mostrado que a esfera política apenas pode ser efetivamente contemplada se e quando inserida na esfera social, da qual faz parte, então vemos que

[...] não existe decisão política que não seja condicionada ou até mesmo determinada por aquilo que acontece na sociedade civil. Percebemos que uma coisa é a democratização do Estado (ocorrida com a instituição dos parlamentos), outra coisa é a democratização da sociedade, donde ser perfeitamente possível existir um Estado democrático numa sociedade em que a maior parte das instituições – da família à escola, da empresa à gestão dos serviços públicos – não são governadas democraticamente. (BOBBIO, 2006, p. 68).

Confirma-se novamente a importância das ações da sociedade civil – sobretudo dos profissionais da educação, sujeitos que possuem a instância em discussão como campo de trabalho e objeto de estudos – organizada consciente e coletivamente, com vias a compreender os discursos e contextos gerados/geradores de políticas e ações na esfera educacional, assumindo-se autores no processo. Criando as oportunidades para o debate teórico junto à reflexão das práticas desenvolvidas, conhecimentos e identidades construídos no *chão da escola* e nas demais instâncias constituintes da sociedade civil e do Estado, abriremos espaços para o pensar e o agir coletivos, avaliando, desconstruindo e reconstruindo processos enquanto sujeitos partícipes na elaboração de políticas educacionais diferenciadas, das quais a educação carece. Assumir que a tessitura da GED apenas se materializa se construída a muitas mãos, se tecida teoricamente a muitos fios, com diversas nuances e texturas, contradições e dialogias é ponto impulsionador do processo.

Os levantamentos até então explanados nos induzem a pensar que, enquanto subsídio teórico sistematizado, continuamos radicalmente (enquanto raiz dos processos) presos à *administração científica* - apesar de esta se direcionar a questões empresariais e não à instância social. Isto porque os modelos organizacionais predominantes nas sociedades industriais que foram reproduzidos nas escolas preponderam no domínio do processo. Não se concretizou, até o momento, uma proposta que efetivamente teorize, abstraia dos estudos, pesquisas e ações uma provável *teoria da administração democrática*. Uma discussão que, com base no contexto posto e nas instâncias a serem obrigatoriamente modificadas, se o que



se pretende é a democratização dos processos e, com eles, da administração/gestão escolar, precisa ser abraçada por pesquisadores e sujeitos sociais envolvidos no processo educacional.

Neste capítulo nos debruçamos sobre uma determinada conjuntura de discussão e ação de propostas para a GED. Destacamos como pontos frágeis das referidas concepções aspectos que, à luz de uma análise crítica, não poderiam ser menosprezados ou tratados apenas em instâncias discursivas.

Constatamos que para este primeiro grupo de autores a GED é uma condição quase natural para o modelo democrático, trata-se de um modelo ideal, na esteira de Coutinho (1980) uma condição universal, o que faz com que o modelo de GED possa ser efetivado, a partir de uma prescrição, como condição *sine qua non* para as práticas transformadoras. Passo a passo, o sujeito se democratiza e efetiva a participação. Este movimento afasta condições que não estão sob o controle da organização, não centra as contradições, opera a participação como condição ideal, e vê na autonomia condição única para a efetivação da GED.

No capítulo seguinte problematizaremos autores cujas concepções deflagram reflexões, análises e propostas complexas, enfocando diretamente e com maior rigor a instância dialética da trama das relações capitalistas neoliberais, evidenciando suas contradições nos aspectos social, político e econômico, e enfatizando suas intercessões junto à política educacional e ao contexto educacional escolar – sobretudo a GED. Para isto, detalharemos estudos de Vitor Paro, Dermeval Saviani e Maurício Tragtenberg, abordando pontos comuns e pontos conflitantes existentes que nos permitam analisá-los em um mesmo bloco de apreciações.



## CAPÍTULO 2

### GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: ESPAÇO DE CONTESTAÇÃO

No capítulo 1 elegemos alguns autores cujas propostas vão ao encontro da busca de efetivação da GED, cada qual a partir de sua matriz conceitual, sugerindo um caminho possível para o alcance deste objetivo. Estabelecemos algumas *conversas* sobre as concepções sustentadoras de tais propostas com vias a compreender melhor as potencialidades e fragilidades de cada uma frente ao contexto posto.

Agora, no capítulo em questão, outros são os *autores âncoras* selecionados – Saviani, Paro e Tragtenberg – para subsidiar nossas reflexões, sendo a visão crítica e dialética de educação o ponto basal de aproximação entre as discussões desenvolvidas por eles. Entretanto, também eles possuem entre si aspectos diferenciados que são, na verdade, significativos elementos para nosso pensar. As categorias de análise que sustentaram as discussões iniciais continuarão subsidiando nossos estudos. Neste sentido, à luz dos pilares *descentralização* e *transparência* explanaremos, na área da teoria da GED, as categorias *gestão; participação e autonomia*.

Vimos anteriormente que efetivar a gestão escolar democrática – componente político – não é tarefa tão simples quanto possam fazer parecer as diversas instâncias que a propõem e/ou constituem, assim como não é tarefa possível de ser efetivada fazendo-se uso apenas de mecanismos/instrumentos democratizantes. Neste sentido, é necessário que se desnude o contexto no qual a GED está inserida tanto quanto a matriz a partir da qual são analisados e compreendidos os propósitos e as possibilidades de concretização da mesma.

Ao perguntarmos se a GED se faz presente na educação do país, para além dos instrumentos legais e dos discursos dos sujeitos – discursos com perfis reprodutores – parece estarmos trazendo uma temática já definida e, em certos casos, até ultrapassada. Licínio Lima (1996) sugere que diversas perguntas supostamente óbvias em suas respostas, tendem a descortinar um “não-saber” de questões cruciais, inicialmente identificadas como definidas e, portanto, postas fora de discussão. Defende o autor que

Geralmente, porém, após um primeiro momento de estranheza e de surpresa, despoletado por uma pergunta que não se esperaria ver formulada, ou até cuja simples formulação é interpretada como um acto de desvalorização social e acadêmica da audiência (*que obviamente não pode deixar de conhecer a resposta*), e após um segundo momento de confirmação e de insistência na pergunta por parte de quem a produziu, surge invariavelmente um terceiro momento marcado pelo incômodo e pela suspeição. Incômodo porque, afinal, se descobre que quem perguntou continua a aguardar pela resposta e que o seu súbito silêncio e a sua postura expectante responsabilizam definitivamente a audiência por uma tomada da palavra. Suspeição porque, uma vez aceite a pergunta, isto é, socialmente atribuído à interrogação de partida o estatuto de pergunta, surge então o problema da construção da(s) resposta(s). (p.01, destaques do autor).

Talvez fosse o caso de repensarmos as tantas obviedades nem tão óbvias assim; questionarmos o *implantado* nem tão concluído assim; descortinarmos o real, compreendendo as instâncias e distâncias entre o proposto e o feito. A transformação não se processa na zona de conforto, não se realiza sem desestabilização, sem fervura social, sem conscientização da complexidade que envolve cada uma das instâncias sociopolíticas e econômicas de nosso tempo. Perceber que o processo de hominização ocorre historicamente, na complexidade das relações entre os homens em um dado contexto material e, portanto, transforma-se, auxilia na superação da visão estanque e fragmentada de homem e sociedade.

Vivenciamos, nas décadas de 1980/1990, uma ebulição nas discussões e ações com vias à concretização deste modelo, acompanhando o movimento de democratização política desenvolvido no país. Percebemos, nas políticas educacionais, algumas conquistas quanto ao exercício de superação da visão e das práticas autocráticas instituídas, como: propostas e legalização de mecanismos de democratização nas escolas; a discussão acadêmica e, no interior das instituições escolares, a análise das fragilidades e potencialidades de políticas educacionais para superação do modelo até o momento posto; a concretização da eleição de diretores; a participação da comunidade pela via dos conselhos, dentre outros.

Entretanto, estas ações não transpuseram as barreiras necessárias à superação do modelo posto; não obtiveram a efetivação de uma política educacional para além dos muitos programas e projetos que ainda hoje persistem como medidas pontuais para amenizar dificuldades imediatas. Sem dúvida houve avanços nesta trajetória, porém, nada que suplantasse a inexistência de uma política pública descentralizada, consistente e que, na área educacional escolar, deflagrasse a raiz de problemas tais como: a gestão autocrática; a adoção de um currículo distanciado das reais necessidades – definido pela e na cultura detentora do poder político e econômico; a precarização do trabalho nas instituições educacionais

escolares; a falta de infraestrutura e de recursos materiais e humanos; a fragilidade na formação básica e continuada dos profissionais envolvidos no processo; a força dos discursos neoliberais camuflando as práticas frágeis e instáveis, dentre outros que destacamos ao longo desta pesquisa.

Saviani<sup>49</sup> realiza um exercício crítico-analítico, uma retrospectiva sobre as relações educação/democracia, elencando aspectos que, de acordo com o contexto, impulsionam ou travam o processo do pensar e fazer a educação pública no Brasil.

Em suas análises, o autor destaca a década de 1980 como a *época da colheita*. Colheita dos frutos das lutas travadas pela democratização do ensino público no país. Em nível social, rememora as eleições diretas para governadores e as articulações para realização da tão esperada eleição direta para presidente da República – fato político de destaque no ano de 1984. Junto a este movimento social e político, obviamente os professores se mobilizaram na luta pela universalização da escola pública de qualidade. Entretanto, tantos movimentos, tensões, embates não foram suficientes para a efetivação da tão esperada transformação radical. Esta situação fica clara ao se pensar que

Ensaio nessa direção foram tentados por alguns governos estaduais e municipais, mas os desdobramentos da transição democrática no âmbito da chamada “Nova República” não correspondem àquelas expectativas educacionais. Em verdade, o referido processo de transição acabou sendo dominado pela “conciliação das elites”, mantendo-se a descontinuidade da política educacional, os vícios da máquina administrativa, a escassez de recursos e a conseqüente precariedade da educação pública. [...] A orientação dita neoliberal assumida por Fernando Collor e agora pelo governo Fernando Henrique Cardoso vem se caracterizando por políticas educacionais claudicantes: combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea “boa vontade pública.” (SAVIANI, 2008, p. XXXVI, destaques do autor).

A sociedade tão aquecida na década de 1980 inicia a década de 1990 hesitante e descrente. As expectativas foram frustradas. A retórica sedutora daqueles que detêm o poder, ocultada nas necessidades e nos objetivos da classe dominada, convida, criando

---

<sup>49</sup> Dermeval Saviani possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Filosofia da Educação também pela PUC-SP. É livre-docente em História da Educação, tendo realizado “estágio sênior” na Itália. Foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, coordenador do Comitê de Educação do CNPq, coordenador de pós-graduação na UFSCAR, PUC-SP e UNICAMP, diretor associado da Faculdade de Educação da UNICAMP, professor titular colaborador da USP (campus de Ribeirão Preto) e sócio-fundador da ANPED, CEDES, ANDE, CEDEC e SBHE (Sociedade Brasileira de História da Educação). Atualmente é professor emérito da UNICAMP e Coordenador Geral do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR).

*armadilhas*/mecanismos que adotam como seus os projetos do outro, satisfazendo, entretanto, suas próprias intencionalidades. A falácia assume um *precioso* espaço de negação das desigualdades. Este processo induz a uma calma que invade diversas instâncias sociais, abarcando inclusive os limites que vão do início da Educação Básica à fase de pesquisas desenvolvidas na Pós-graduação nas universidades do país.

Iria Brzezinski<sup>50</sup> (2010), em pesquisa teórica desenvolvida, intitulada “Gestão e Gestor da Educação nas Teses e Dissertações no Período 2003-2006”<sup>51</sup>, a propósito do conhecimento sobre “Formação de Profissionais da Educação”, nas teses e dissertações, com descritores *Gestão e Gestor da Educação*”, demonstra o estado da arte em Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil. A busca dos descritores nos materiais analisados, com base nos critérios definidos para a pesquisa<sup>52</sup> e nas categorias de análise encontradas<sup>53</sup>, demonstrou um campo empírico de teses e dissertações defendidas em 15 universidades brasileiras (num total de 383 produções), no período 2003-2006, sobretudo as investigações em gestão educacional escolar.

Segundo a autora, o Relatório Descritivo da pesquisa mostra que

gestão da educação e/ou gestor da educação foram temáticas praticamente silenciadas no conjunto dos trabalhos discentes analisados. [...] Há sérias evidências neste balanço crítico que gestão da educação e gestor da educação são temáticas praticamente silenciadas no conjunto de 383 dissertações e teses sobre “Formação de profissionais da educação”. Somente 10 dissertações das

<sup>50</sup> Pesquisa intitulada “Gestão e Gestor da Educação nas Teses e Dissertações no Período 2003-2006” com recorte apresentado por Iria Brzezinski no evento *Anpae 2010 – I Congresso Luso-Brasileiro – VI Congresso Luso-Brasileiro – IV Congresso do Fórum Português*, realizado em Portugal e na Espanha, de 29 de abril a 02 de maio de 2010.

<sup>51</sup> Segundo a autora, os materiais analisados em seus estudos advêm de programas de pesquisa dos arquivos virtuais do CNPq (2009) sendo tais programas “credenciados pela CAPES/MEC e associados institucionais da ANPEd. Nessa ampla investigação já mencionada, [...] fez-se um recorte que oferece as bases deste artigo que dá realce ao balanço crítico, com análise de conteúdo (BARDIN, 2004; FRANCO, 2005) no que tange aos descritores gestão e gestor da Educação. Esses descritores emergiram, especificamente nas seguintes categorias de análise da pesquisa-matriz: Concepções de docência, políticas e propostas de formação de professores; Trabalho docente; Identidade e profissionalização docente. As teses e dissertações do período foram localizadas por meio de consulta às bibliotecas virtuais dos 15 Programas que mantém linhas de pesquisa sobre a “Formação de Profissionais da Educação” ou linhas com objeto afim.” (BRZEZINSKI, 2010, p. 1-2).

<sup>52</sup> A saber: “a) serem credenciados pela Capes e sócios institucionais da Anped; b) não participação em pesquisas anteriores desenvolvidas por essa equipe de investigadores; c) manterem Linha de Pesquisa sobre “Formação de Profissionais da Educação” ou afins; d) espelharem a diversidade institucional constituída por universidades públicas, comunitárias e privadas; e) assegurarem a representatividade dos programas tradicionalmente consolidados, dos recém criados e os em consolidação.” (BRZEZINSKI, 2010, p.6)

<sup>53</sup> São elas: “Concepções de Docência e de Formação de Professores; Políticas e Proposta de Formação de Professores; Formação Inicial; Formação Continuada; Trabalho Docente; Identidade e Profissionalização Docente; Revisão de Literatura.” Quanto à identificação dos trabalhos com os descritores gestão da educação e/ou gestor da educação, “foram identificados nas categorias Concepções de docência, políticas e propostas de formação de professores; Trabalho docente; Identidade e profissionalização docente.” (BRZEZINSKI, 2010, p.8)

305 estudadas na pesquisa-matriz contemplam essas temáticas. No conjunto de 78 teses é total o silêncio sobre o assunto.”( BRZEZINSKI, 2010, p. 10-15).

Mencionamos esta pesquisa, pois entendemos que ela demonstra uma realidade preocupante, denunciando a necessidade de se resgatar a indignação com vias à superação. Pensamos que estes dados, apesar de investigados há quatro anos, geram inquietação. Sendo a temática *gestão* objeto de tantos debates, enfrentamentos, estudos e práticas para superação/manutenção, o que aconteceu para que nem os espaços que primam por desenvolver pesquisas que retroalimentam (ou deveriam retroalimentar) práticas superadoras, estivessem fortalecidos, dando continuidade aos processos e movimentos tão intensos de outrora? Parece-nos que o modelo estabelecido atende perfeitamente ao projeto social, não havendo necessidade, portanto, de um olhar mais rigoroso e investigativo, que desvele a gestão escolar e, com ela, os aspectos definidores, impulsionadores de determinação. Mantém-se um discurso no qual a GED e as práticas gerenciais parecem combinar.

Em suas reflexões sobre a possibilidade de democratização da gestão, Saviani (2008) trabalha sempre a *trama viva* que é a sociedade e suas instâncias constitutivas. Evidencia a estrutura social posta, na qual a cisão entre interesses opostos enraíza e desenha o condicionamento antagônico que a move – sociedade classista. Analisa o papel da educação neste contexto, suas limitações e potencialidades, seus equívocos e conquistas. Destaca e questiona a dúbia relação prática política/prática pedagógica e aponta que os sujeitos sociais confundem as identidades de ambas, promovendo uma perda inestimável na educação e, conseqüentemente, na qualidade das transformações sociais.

Uma hipótese seria o fato de se acreditar que a GED esteja instalada, pronta, fora do espaço crítico de debates, simplesmente pelo fato de que mecanismos desconectados tenham incorporado alguns exercícios dos sujeitos sociais em busca do alcance deste modelo gestor. Talvez confiando que a *legalização da GED*, colocando obrigatoriedade no cumprimento de alguns mecanismos como as eleições para diretores nas escolas públicas de todo o país (cada qual a partir de suas características próprias, potencialidades e limitações) e a constituição de órgãos colegiados, por si só já a instituíssem. Temos aqui mais um elemento demonstrativo da necessidade de se perceber a educação como prática politizada, consciente e conscientizadora, tecida junto a todos os *fios* constituintes da sociedade.

A educação, enquanto “mediação no interior da prática social global” (SAVIANI, 2003, p. 142), tem nesta prática seu ponto de partida e seu ponto de chegada; constrói

condições nas quais o aluno – sujeito concreto – sintetiza relações sociais que não escolheu. Para o autor, a educação é componente secundário determinado pela sociedade, o que não abranda a importância da ação pedagógica enquanto instrumento para transformação social, principalmente pelo fato de não se fechar em si mesma, criando efeitos que a ultrapassam adentrando a prática social e, dialeticamente, retornando a ela. São fios de uma mesma tessitura, dependentes recíprocos.

O autor destaca que toda prática educativa possui uma dimensão política e toda prática política possui uma dimensão educativa. Para SAVIANI (2008)

A dimensão política da educação consiste em que, dirigindo-se aos não-antagônicos a educação os fortalece (ou enfraquece) por referência aos antagônicos e desse modo potencializa (ou despotencializa) a sua prática política. E a dimensão educativa da política consiste em que, tendo como alvo os antagônicos, a prática política se fortalece (ou enfraquece) na medida em que, pela sua capacidade de luta, ela convence os não-antagônicos de sua validade (ou não-validade) levando-os a engajarem (ou não) na mesma luta. A dimensão pedagógica da política envolve, pois, a articulação, a aliança entre os não-antagônicos visando à derrota dos antagônicos. E a dimensão política da educação envolve, por sua vez, a apropriação dos instrumentos culturais que serão acionados na luta contra os antagônicos. (p. 68).

Neste sentido, a dependente reciprocidade nas relações supracitadas reforça uma instância de igual conexão que são as condições objetivas para que ambas se efetivem na realidade. Exemplo disto é a sujeição da educação à política definidora das prioridades orçamentárias para planejamento, execução e acréscimo dos suportes necessários à implantação de uma educação de qualidade. E, vice-versa, em se tratando das condições que a educação oferece à política, vinculadas às possibilidades de acesso à informação, difusão de propostas políticas, visão crítica, dentre outras. Esta dependência se organiza, transforma, configura e reconfigura na historicidade das relações sociais, de acordo com o contexto material instituído.

Para Saviani (2008), versar sobre democracia, propor um sistema de raiz democrática não liberal, pressupõe agentes sociais interagindo em condições de igualdade e, como analisamos anteriormente, no contexto em que se estrutura e se organiza a sociedade atual, estas condições não passam de quimeras. Talvez seja este um dos motivos para a descrença instalada no início da década de 1990. Lima (2008), ao analisar as transformações e decisões políticas em Portugal, referentes à descentralização ou recentralização de poderes, subsidia estas reflexões:



Com algum atraso, face a certos países europeus e aos Estados Unidos da América, também em Portugal a democratização da educação e a descentralização da administração foram progressivamente desaparecendo dos discursos políticos e normativos, subsumidas num quadro de referência modernizador e de inspiração tecnocrática, apelando a uma racionalidade econômica e gestonária e consubstanciando um discurso aparentemente *apolítico e consensual*, que já tenha sido observado noutros contextos nos inícios dos anos 1980. (p. 146).

Importante recordarmos que, sob o discurso de uma reforma<sup>54</sup> política, econômica e social, no qual o poder descentralizar-se-ia, sendo assumido por autores cujas práticas se efetivam nas instâncias micro, o implante da desconcentração não só mantém como conquista novos sujeitos para o *centro*, fortalecendo o tão necessário rompimento entre concepção/execução. Ao utilizar-se do discurso do outro, a classe detentora do poder cria ilusões de superação e fortalece-se. É necessário, portanto, que os sujeitos, constituídos/constituintes do contexto social, econômico e político historicamente estabelecido, se mobilizem em busca da superação dos antagonismos de classe, criando assim condições para que a prática educativa se realize de fato, assumindo aí sua importância política.

Os discursos, muitas vezes desenhados na política de parcerias e negociações, com ênfase na *igualdade de condições e possibilidades* e nos quais os interesses antagônicos são colocados como interesses comuns, desmontam a crítica, deixam porosa a ação dos sujeitos com vias a uma transformação. Se o modelo estabelecido objetiva o bem comum, onde está a incompatibilidade? Onde estão as distorções? Tendo o mesmo objetivo – democratizar a sociedade – onde instalar a dúvida? Não há como negar que, fazendo uso demagógico<sup>55</sup> das fragilidades advindas do antagonismo social, os processos neoliberais determinados são competentes no alcance de seus objetivos, dificultando-se inclusive a percepção de outro modelo que possa ser instalado com vias à superação deste, alojado com tamanha autoridade que parece o único possível, o natural.

---

<sup>54</sup> Apenas a título metafórico: a reforma de uma obra não altera sua base estrutural; remodela, muda, mas não transforma.

<sup>55</sup> Segundo Bobbio (2007), “A demagogia não é propriamente uma forma de Governo e não constitui um regime político, é, porém, uma praxe política que se apóia na base das massas, secundando e estimulando suas aspirações irracionais e elementares, desviando-a de sua real e consciente participação ativa na vida política. Este processo desenvolve-se mediante fáceis promessas impossíveis de serem mantidas, que tendem a indicar como os interesses corporativos da massa popular ou da parte mais forte e preponderante dela coincidem fora da lógica de bom Governo, com os da comunidade nacional, tomada em seu conjunto.” (BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO, p. 318).

Interessante aqui revelar a complexidade do sujeito individual/coletivo no que tange às relações de poder. As práticas têm demonstrado um movimento caracterizado pela tentativa de ocupar lugares que possibilitem assumir o domínio no contexto social instalado. Assim, a proposta de transformação aparece nas instâncias eleitoreiras, mas não se concretiza nas práticas pós-eleições, donde se extrai que o discurso democrático nem sempre é feito por um democrata e que as relações de poder nos processos democráticos podem (e muitas vezes o fazem) utilizar-se mais de *ferramentas autocráticas* que a própria autocracia. A relação de poderes aparece, portanto, de forma intensa também nas microinstâncias de organização e estruturação da GED. Exemplo disso são as manipulações para formação de grupos opositores na eleição para diretores escolares, onde esta ainda sobrevive.

Os *pesos* e as *medidas* alteram-se de acordo com a posição social dos sujeitos, donde a transformação para democratização de fato assume corpo intencional quando não pertença ao poder instituído, mas deixa de ser interessante quando lá estou. E: se eu estivesse no poder, haveria democracia? A GED seria interessante? As práticas têm demonstrado uma contradição reveladora, na qual individualismo e competitividade são *carro chefe*.

## **2.1 A Escola enquanto instrumento de manutenção/transformação social**

A tentativa de desvalorização da escola é instrumento importante para a manutenção do modelo capitalista. Fragilizada, seu poder de interferência, seu impacto social é minimizado, amortizando-se assim as exigências de transformação da própria sociedade. Para Saviani (2003), a partir do momento em que o saber é socializado com a oferta de escolas consistentes em condições de atender a toda a população, deixa de ser sociedade privada.

Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista. (p. 99).

O autor destaca ainda, dentre os instrumentos de desvalorização da escola pública e distanciamento da mesma em relação ao alcance de seus objetivos que

[...] em nome desse conceito ampliado de currículo, a escola tornou-se um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais etc.), e uma nova inversão opera-se. De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, agora por outro caminho, o seu papel no processo de democratização. [...] Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina. (SAVIANI, 2003, p. 17 e 22).

Ora, não podemos descartar esta questão que, sem sombra de dúvidas, interfere no processo de democratização social. Elevar a bandeira das conquistas advindas da democratização do acesso à educação escolar sem, entretanto, questionar a situação da mesma em relação à infraestrutura fundamental e às condições de qualidade indispensáveis à educação enquanto instrumento corresponsável pela constituição humana é ação simplória e falseada. É necessário questionarmos o real em relação ao proposto para que haja uma possibilidade efetiva de superação. Talvez iniciando por questionar: existe GED atualmente? A desconcentração de poderes permite a democratização? É possível construir a GED neste contexto, criando mecanismos democráticos isolados? Os estudos, as práticas e as pesquisas realizadas nos mostram que, de maneira transformadora, não.

Nestas ponderações Saviani (2003) discute a articulação da relação forma/conteúdo com a socialização do saber produzido social e historicamente e propõe a seguinte reflexão: “[...] o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante.” (p. 76). Esta é uma manipulação limitada no sentido que o modelo capitalista precisa que o trabalhador obtenha um saber, não podendo desapropriá-lo em absoluto do mesmo; então, defende-se e propõe-se um saber que lhe permita ser produtivo, ser força produtiva conveniente ao fortalecimento do modelo instalado.

Ao propor estas reflexões, o autor destaca a contradição intrínseca ao capitalismo atual. Como a contradição é elemento inerente à constituição humana, o tensionamento opressão/resistência assume espaço e condição reais. Entretanto, é imprescindível que tal resistência se processe no *sujeito coletivo*, no sentido de se alcançar uma transformação de fato.

A proposta de Saviani para superação do modelo de gestão escolar autocrática, definido *no e com o* modelo de sociedade autocrática, aproxima-se de algumas discussões críticas da educação, que veem na transformação radical da sociedade o único caminho possível. A mudança pura e simplesmente não atende, já que a raiz continua intacta. Assim, para que haja alcance efetivo na implantação da GED, é necessário que transformações drásticas, nas instâncias macro, se processem na prática.

Não basta querer e acreditar para que a transformação aconteça. Esta situação acontece porque a estrutura organizada possui como matriz, como raiz, outra concepção, outro fundamento teórico. Neste sentido, é necessário que mudanças outras aconteçam, nesta matriz, nesta raiz, para além das teorizações. Sánchez Vázquez (1968) analisa que

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática, transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (p. 206-207).

Saviani (2003) reflete que a possibilidade democrática passa da desigualdade à igualdade: a democracia é, então, assumida (na escola, junto ao processo de democratização da sociedade) como possibilidade no ponto de partida, a caminho da realidade no ponto de chegada. Para que isto aconteça, é fundamental que a educação e a política sejam inseparáveis, *compreendidas enquanto manifestações sociais determinadas*, integrando um mesmo contexto.

Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-aistórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que queremos traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Esta formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por conseqüência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, e sua perpetuação. [...] Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida esta manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica. (p. 93).

A proposta do autor para esta questão está vinculada à relação *Estado/sociedade civil*, melhor dizendo, à superação do Estado para instalação de novo modelo social. Segundo este

autor, é necessário superar a “ilusão liberal”, donde se superaria a pedagogia burguesa – de inspiração liberal – para a implantação de uma pedagogia socialista, de inspiração marxista.

Sem perder de vista a realidade concreta da sociedade de classes, projetou-se a reflexão para o horizonte de possibilidades, isto é, para o momento da passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade, o momento da constituição da sociedade sem classes, momento catártico por excelência em que toda a sociedade humana se reencontra consigo mesma. [...] Sabe-se que não se trata de destruir o Estado; ele simplesmente desaparecerá por não ser mais necessário. Obviamente, o contexto aí é o da passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade, portanto, a passagem do socialismo ao comunismo que significa o advento da sociedade sem classes. Conseqüentemente, o Estado que fora utilizado pelo proletariado como instrumento de transição para a sociedade sem classes, ao ser esta consolidada, perde a razão de ser e desaparece. (SAVIANI, 2008, p. xxxix-xl).

Vitor Paro<sup>56</sup> (2008) debate a democratização do ensino público e, com ela a GED, partindo também de uma concepção crítica da educação. Desenvolve suas reflexões retomando o conceito de *administração* no sentido de evitar que equívocos interpretativos deflagrem fragilidades nas análises. Parte do pressuposto que não é possível uma compreensão real dos processos educacionais escolares se não se considerar os determinantes sociais e econômicos da administração escolar. Neste processo de conceitualização, o autor trata a *administração* historicamente focada na vida do homem em sociedade, em sua relação com a natureza e com os outros homens pela via do trabalho. Chama a esse exercício o *sentido geral da administração*, sempre utilizada pelo homem em seu processo de hominização.

Mas, qual administração? A administração vista como *utilização racional de recursos para a realização de fins determinados*. Pensar nos *fins* é planejar, intencionar, antecipar ações; portanto, administrar é uma atividade exclusiva e necessária ao homem; diferencia-o da natureza, apesar de fazer parte dela. Nesta relação homem/natureza, para dominá-la a seu favor, ele utiliza-se – em interação com outros homens – de elementos materiais e conceptuais. Este processo se efetiva, portanto, pelo homem coletivo. Paro identifica como “racionalização do trabalho” todas as relações estabelecidas entre homem/natureza e,

---

<sup>56</sup> Vitor Henrique Paro possui mestrado em Educação pela USP, doutorado em Educação pela PUC/SP e livre-docência em Educação pela USP. Foi pesquisador sênior na Fundação Carlos Chagas e professor titular na PUC SP. Atualmente é professor titular (aposentado) da Faculdade de Educação da USP, onde exerce a pesquisa, a docência e a orientação de estudantes em nível de pós-graduação. É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar (Gepae). Atua na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 1 C.

“coordenação do esforço humano coletivo” ou somente “coordenação” as relações entre os homens. Neste sentido questiona o domínio do homem sobre o homem – modelo da sociedade classista – posto o mesmo não ser *objeto* ou *coisa*, mas humano.

Por meio da administração, em seu processo de hominização, o sujeito idealiza e realiza seus projetos. Partilhando com Sánchez Vázquez, Paro (2008) defende que este movimento de *tornar real o pensado* se processa conscientemente, pela coexistência da *práxis criadora* e da *práxis reiterativa*. A primeira se efetiva diante das resistências e desafios postos no dia a dia do homem e, a segunda, se concretiza na repetição que, em situações diferenciadas, amplia e multiplica a própria práxis. Segundo o autor, mantendo-se a práxis reiterativa em detrimento da criadora, há o risco da burocratização e das consequentes amarras à mesma. As condições sócio culturais, econômicas e políticas vão, historicamente, definindo as transformações nas práxis humanas e aprimorando o nível de consciência do homem em relação a tais processos.

Por esta matriz a administração acontece, se transforma, participando das contradições e tensões de forças entre as instâncias supracitadas. Cada contexto histórico, com suas características intrínsecas, permite materializar a administração em certo modelo. Paro (2008) defende que esta concepção de administração, no sentido geral, faz parte do processo de hominização. Entretanto, a deturpação do indivíduo em homem-coisa, característica das sociedades capitalistas classistas, faz com que a administração assuma papel burocrático e dominador; instrumento nas mãos de uma minoria para assegurar o modelo instalado.

É importante destacar que, ao questionarmos o modelo capitalista, não se trata de uma relação que coloque em uma balança a maldade e a inocência, posto que

[...] não depende da ação e vontade dos homens individualmente considerados, mas das condições históricas e sociais em que se dão (e da qual fazem parte) tais ações, ou seja, das condições gerais do modo capitalista de produção. Dentro dessas condições, o processo se dá de tal forma que não resta outra alternativa ao capitalista senão explorar, e ao trabalhador sujeitar-se à exploração, embora ambos estejam, no nível privado, apenas procurando “fazer o melhor negócio”, num mundo onde domina a troca de mercadorias. (PARO, 2008, p. 44-45, destaque do autor).

A concepção de Vitor Paro sobre a administração em contexto capitalista, assim como a de Saviani, *nutre-se* na ideia de domínio, permanecendo as relações entre os homens submersas no campo da divisão pormenorizada do trabalho ou divisão técnica. Este processo reproduz, estendendo-se às diversas instâncias componentes da sociedade.

Braverman (1987), ao analisar o trabalho humano, discute que diferentemente dos animais, o homem desfaz a unidade concepção e execução, utilizando a primeira como instrumento de dominação em relação à segunda. Neste sentido, as ideias concebidas por uma pessoa podem ser executadas por outras, sendo estas geralmente dirigidas e/ou controladas pela idealizadora sem, contudo, compreenderem a totalidade do projeto e suas conexões políticas e socioculturais. Há a continuidade da consciência humana enquanto força diretiva do trabalho, no entanto, rompe-se a unidade concepção/execução.<sup>57</sup>

A divisão do trabalho na sociedade é característica de todas as sociedades conhecidas; a divisão do trabalho na oficina é produto peculiar da sociedade capitalista. A divisão social do trabalho divide a sociedade entre ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção; a divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas neste sentido, e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer trabalho completo de produção. No capitalismo, a divisão social do trabalho é forçada caótica e anarquicamente pelo mercado, enquanto a divisão do trabalho na oficina é imposta pelo planejamento e controle. (p. 72).

Com o rompimento concepção/execução, o controle do trabalho torna-se imperativo, já que se objetiva assegurar a efetivação do pensado tal qual o foi. O modelo atual de administração gerencial atende a esta necessidade, pois tem como foco “a superação do desinteresse do trabalhador e a neutralização de sua resistência às condições de trabalho impostas pelo capital” (PARO, 2008, p. 60), processo em que o controle do trabalho é assegurado. Além disso, é tranquilamente possível identificar os mais diversos estilos e modalidades de *participação* e *valorização* profissional, coordenando o esforço humano coletivo. Portanto, um dos maiores instrumentos de controle da administração gerencial é, na divisão pormenorizada do trabalho, a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Em se tratando da sociedade capitalista, a administração transforma-se em instrumento de acréscimo de produtividade, eficiência e eficácia. Tal concepção, reproduzida também na instituição educacional, concebe a escola como espaço neutro, burocrático e técnico, valorizando a fragmentação do trabalho, a especialização e a organização como instrumentos fundamentais ao alcance da qualidade. Neste sentido, as novas relações sociais geram e retroalimentam o processo de produção e o antagonismo entre os que planejam e os que executam, diluindo a visão do todo e, conseqüentemente, do homem em sua complexidade e totalidade.

---

<sup>57</sup> Parágrafo retirado do texto *Trabalho e (Indi)Gestão Educacional Democrática*, autoria de Shimamoto e Lima, apresentado no Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, evento proposto pela associação do Fórum Europeu do Estado Espanhol, Fórum Português e ANPAE.

A unidade concepção/execução dilui-se, perde-se.

[...] A atividade intelectual, a concepção do trabalho, já foi realizada por outros, restando ao produtor apenas a função de execução do que foi planejado. Assim, sob as condições capitalistas de produção, verifica-se claramente, não apenas a desqualificação profissional do trabalhador, mas também a desumanização de seu trabalho, já que este, sob tais condições, apresenta-se apenas como uma parte daquilo que se possa chamar com segurança de trabalho especificamente humano. A unidade, portanto, entre concepção e execução, passa a não se dar mais no nível individual, na esfera do trabalhador, transferindo-se para o grupal, sob o domínio do capitalista. (PARO, 2008, p. 62-63).

Este movimento promove ecos de desqualificação do trabalhador, pela dissociação concepção/execução, eliminando alternativas de trabalho. Fortalecem-se os processos burocráticos e a busca pela *satisfação* do trabalhador, ações advindas da reestruturação produtiva. Identificar trabalhadores com parceiros, colaboradores, dentre outros adjetivos – na adjetivação a perda do substantivo; capacitar para acompanhar o mercado flexível e competente; oferecer prêmios por percentual atingido; proporcionar festas e/ou viagens; prêmios por melhor escola nas avaliações nacionais, dentre outros, são predicados de uma *administração inteligente*, que objetiva ampliar o controle e assegurar maior produtividade. O bom profissional é, portanto, o flexível, o empreendedor, o que sabe trabalhar em equipe (apesar da competitividade com a qual deve saber lidar), o disponível.

A competição transforma-se, então, em ponto forte da atualidade, independente da área. Lutar contra esta conjuntura seria perda de tempo? É um caso a se pensar, posto acompanharmos atualmente a busca de superação das metas quantitativas para manter-se frente à concorrência, para receber os prêmios e as homenagens *mais que merecidas*, para receber a verba que só chegará se os requisitos pré-determinados forem alcançados. Neste contexto, a administração gerencial é o modelo ideal. E a autonomia, como aparece? Segundo Paro (2008),

Na medida em que as funções administrativas se ampliam e se tornam mais complexas, aumenta o grau de liberdade dos administradores com relação aos proprietários do capital. Já por sua própria natureza, a função administrativa precisa ser exercida com certo grau de autonomia que possibilite organizar e utilizar adequadamente os recursos disponíveis, livre de restrições e constrangimentos que venham a dificultar o alcance dos objetivos pretendidos. Na grande empresa moderna essa autonomia se amplia de forma considerável. [...] num certo sentido, poder-se-ia afirmar, então, que os gerentes já não se restringem a governar a empresa em nome de seus proprietários, mas o fazem *também* em seu nome. Isso é verdade, porém, desde que não se pretenda ver, no fato, uma autonomia absoluta da administração com relação ao capital. Os administradores estão sim buscando objetivos que são seus, mas dentro da



margem de liberdade que lhes é proporcionada para atender aos objetivos do capital. (p. 74, destaques do autor).

Dentre os estudos até então desenvolvidos, encontramos tanto a defesa em se adotar a administração gerencial nas escolas – caracterizadas por modelos empresariais, quanto a crítica a esta posição. Um aspecto dificultador tem sido a intensidade e a forma com que o modelo atual se enraizou, assumindo-se a administração capitalista ser *a administração por excelência* e não uma das; é o que Paro (2008) chama de *absolutização da administração capitalista*. (p. 125).

A neutralidade tão questionada ganha força já que a problemática da escola pública adquire perfil técnico-administrativo, se distanciando das questões sociais, econômicas e políticas. Ora, se assim o fosse, valeria a pena implantar ali métodos que permitissem a adoção dos princípios da eficiência e eficácia, passando a enxergar a escola como empresa e ocultando as contradições presentes? Esta tem sido uma constante nas ações regidas, entretanto, é importante lembrarmos aqui o quanto as especificidades escola e empresa são dilatadas.

Nas demais organizações, o objeto de elaboração constitui a matéria-prima que sofrerá um processo de transformação, a fim de se tornar produto elaborado e, assim, possa ser oferecido ao mercado consumidor como um “bem”. No caso das organizações não-utilitárias, isto é, que prestam serviços, a matéria-prima assume características peculiares, uma vez que se opera sempre sobre elementos humanos. É o caso da escola cuja matéria-prima, o aluno, assume características específicas e variadas exigindo tratamento especial, adequado às suas condições próprias. (ALONSO, 1978, p. 112-113).

Trazer à tona estas temáticas é atitude imprescindível para descortinar as reais possibilidades de a GED se concretizar no atual contexto, como os instrumentos legais e alguns estudiosos sugerem. Reforçamos que os mecanismos são importantes, mas insuficientes se o que se almeja é uma transformação de fato. O que percebemos é que, até o momento, por mais profundas que tenham sido algumas frentes de ação ditas democratizantes, mobilizadas e organizadas, não existirá alcance na práxis, pois, como discutido anteriormente, caso não se coloquem em questão os pontos nodais, fios mestres na tessitura social, política e econômica, não há transformação de fato.

Assim como a administração (cuja lógica é individual) a democratização (lógica que parte do coletivo para o indivíduo) é construção histórica contextual e exige resgate de discussões radicais. Debater a administração é colocá-la em sua devida dimensão, frente ao contexto. Tratar como objetos de estudos e análises, com olhares mais aprofundados e

complexos, a sociedade em que vivemos; o poder do capital no direcionamento das ações humanas; a profundidade da exploração... São diversos *espelhos mágicos* nos quais as visões se distorcem, camuflando o real e, assim, “ignorando as verdadeiras condições sociais e econômicas que a engendram, a legitimam e a utilizam para atender aos interesses dos grupos dominantes.” (PARO, 2008, p. 77).

Paro, em suas análises comenta que a *administração em si* enquanto *utilização racional de recursos para realização de fins*, não traz consigo a exploração do trabalho, característica da administração capitalista. Ao contrário, auxilia o homem em sua organização. Deste modo, de acordo com o contexto social, a administração se constitui, atendendo ao modelo em questão. Neste sentido, incriminá-la e buscar outras nomenclaturas com diferentes mecanismos de ação sem alterar o modelo que a define é equivocar-se.

Assim, propõe como transformação social a superação da sociedade de classes, defendendo que diante da complexidade e *profundidade* das alterações necessárias à constituição de um novo modelo é imprescindível suplantam *projetos, reformas, programas* que, em seu cerne, não superam a base sobre a qual todo o processo se funda e se modela. É preciso que se examine a maneira como os sujeitos tomam consciência da estrutura e das relações postas e, a partir delas, como a sociedade se organiza para que, a partir daí, propostas efetivas sejam definidas e colocadas em prática.

Na relação Estado/sociedade civil, em que poderes distintos são assumidos e acatados pela via da coerção e da persuasão, respectivamente, é importante se ter clareza de onde estão, como se efetivam e qual o poder de alcance de cada uma dessas instâncias. A coerção é facilmente percebida, já que tem no uso da força seu instrumento de realização. A persuasão, entretanto, por sua sutileza, utilizando-se de instrumentos ideológicos, *penetra como água* até as instâncias mais sutis da constituição e interação humana.

Assim, a ideologia dominante<sup>58</sup> se realiza na prática social fortalecendo a hegemonia alojada e, como citado anteriormente, assumindo posição quase natural. É como se os interesses específicos desta classe incorporassem a verdade, sendo universais e válidos para toda e qualquer sociedade historicamente determinada. Daí a *ilusão liberal*. Os sujeitos

---

<sup>58</sup> Vitor Paro (2008) faz suas análises a partir da concepção gramsciana, na qual *ideologia* assume o “significado mais alto de uma concepção de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas.” (p. 87).

afastam-se da crítica radical, da indignação tão fortalecida em décadas antecedentes, e passam a adaptar-se a um modelo societal “imutável”.

Do mesmo modo que Saviani (2003), Paro (Gramsci, 1978d:102, apud PARO, 2008) defende a superação do Estado-coerção para que seja possível suplantar o modelo até então definido se é que se pretende transformação de fato.

Na medida em que a classe dominante utiliza-se do Estado como meio de exercício e manutenção de sua dominação, a desarticulação do atual bloco histórico implica também a apropriação do aparelho de coerção estatal pela classe revolucionária. Entretanto, essa apropriação dar-se-á não como um fim em si, mas somente como um estágio no processo revolucionário, no qual a classe operária se apropria do poder coercitivo apenas como meio para sua completa dissolução e a instauração da sociedade regulada, na qual o Estado-coerção perde completamente sua razão de ser. É por isso que um processo revolucionário que se encaminhe no sentido da superação da sociedade de classes deve colocar “como objetivo do Estado” (em seu sentido estrito) “o seu próprio fim, o seu desaparecimento, a reabsorção da sociedade política pela sociedade civil” (PARO, 2008, p. 101, destaques do autor).

Nesta concepção, a educação escolar para transformação social deve ser refletida no campo das relações entre educação e política, donde nenhuma delas perca sua especificidade, alcançando efetivamente a complexidade que as envolve. Paro então dialoga com Saviani ao situá-las como práticas distintas, sendo a prática política desencadeada nas relações incididas entre contrários antagônicos e, contrariamente, a prática educativa desencadeada nas relações entre contrários não-antagônicos.

Concebendo tais práticas inseparáveis, interconectadas, porém distintas, Paro (2008), define a ação da educação escolar em duas instâncias dialéticas: por um lado, a escola é um dos instrumentos de reprodução e manutenção da lógica do capital; e, por outro, um dos espaços de transformação social. No auxílio à reprodução, a instituição escolar tem a função de oferecer aos sujeitos determinados requisitos intelectuais imprescindíveis à boa atuação no mercado de trabalho, além da inculcação ideológica. Na transformação social, deve “como agência especificamente educacional, conseguir promover, junto às massas trabalhadoras, a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica da realidade em que se encontram.” (p. 113).

O domínio do saber dominante é uma das condições necessárias à superação do modelo classista cristalizado. É um dos instrumentos de transformação social. Negar esta aquisição é ampliar o distanciamento entre os sujeitos destas classes, bem como as

possibilidades de participação política por parte da classe dominada. A concentração do saber não significa sua produção. O saber é construído na e pela humanidade ao longo de sua história; não é, portanto, bem exclusivo da classe dominante, apesar de ser utilizado como tal. Dominar este instrumento é, deste modo, condição de transformação.

Paro defende que, para que esta transformação se processe, é imprescindível aos educadores assumirem posição diferenciada.

A apropriação dessa dimensão pelo educador que aí trabalha, em especial pelo professor, deve servir como estímulo para que ele se constitua num verdadeiro intelectual orgânico da classe dominada, na medida em que a sua ação como transmissor do saber venha a se articular intencionalmente com os interesses dessa classe. É claro que essa articulação não se concretiza apenas pela via da transmissão de um saber positivo, mas também pela consciência crítica da qual ele é condição necessária. (2008, p. 118).

O desenvolvimento desta visão crítica exige que, para além dos discursos indignados, muitas vezes desvalorizados por se transformarem em *chavões politicamente corretos*, é fundamental privilegiarem-se conteúdos e formas de trabalho que possibilitem por parte dos sujeitos uma real compreensão da realidade sociopolítica e econômica em que vivemos. Este movimento não pode *esperar* que melhorias estruturais aconteçam, mas deve ocorrer concomitante à luta para que tais conquistas se processem, sob o risco de continuarmos com discursos ditos vazios com práticas consideradas sem efetividade.

A frase “a teoria na prática é outra”, tão comumente utilizada, objetiva camuflar toda a carga ideológica que compõe as práticas sociais desenvolvidas com vias à implantação/manutenção de um dado modelo societal. Não existe ação desvinculada de uma teoria que a direcione e a mantenha. Os discursos são fortes canais na implantação de padrões justamente por existirem vinculados à prática. Portanto, a práxis é o que de fato existe, mesmo que o estado de consciência sobre a tessitura que a sustenta seja inconsistente.

## 2.2 A GED no contexto de instabilidades

Na prática, o que vemos acontecer neste processo de gerenciamento das escolas públicas com vias à sua eficiência e eficácia, é a criação de atividades rotineiras e burocráticas que esvaziam o conteúdo da escola, comprometendo a qualidade de ensino.

Pelo próprio movimento da concepção gerencial junto à proposta de democratização do ensino na sociedade e pelas instabilidades pelas quais passam as escolas e o ensino público no país, o que temos acompanhado na atualidade é a dualidade: *gestor autoritário*, detentor do poder ou *gestor democrático*, próximo dos problemas educacionais, como se esta fosse uma questão pessoal, uma opção individual. Temos uma grande preocupação com esta ideia, posto que a mesma traga implícita uma gestão que pouco considera (se é que não desconsidera) os aspectos sociais, políticos, econômicos e históricos que constituem a gestão escolar.

A ênfase no indivíduo, segundo Lima (2004), acaba por colocá-lo como o responsável primeiro pelo sucesso ou fracasso da escola, assentando-a claramente a uma perspectiva mercadológica. Ora, esta perspectiva “aproxima-se da concepção da propalada Gestão de Qualidade Total (GQT), uma vez que atribui grande importância à satisfação do cliente (comunidade/aluno), ao papel de liderança exercido pelo diretor e ao envolvimento da comunidade.” (p. 84)

Vale lembrar que este profissional trabalha completamente envolvido e codependente do contexto, à mercê de fragilidades, não possuindo, portanto, a autonomia muitas vezes imaginada. Segundo Paro (2008), esta situação confunde as leituras das pessoas em relação ao contexto de fato, donde o administrador é sempre codependente das possibilidades – potencialidades, fragilidades, relações – que cercam a instituição escolar. Alguns problemas são facilmente resolvidos por surgirem em determinados momentos e apresentarem especificidades que permitam resoluções rápidas, ou, solicitações que chegam até ele e encontram uma conjuntura propícia à sua efetivação. Estes, muitas vezes, são vistos como profissionais interessados, competentes, democráticos. Em outras circunstâncias, nas quais problemas estruturais, sociais, econômicos e/ou políticos emperram as decisões e os encaminhamentos necessários ou solicitados pelo grupo, o administrador é visto como autoritário e inflexível. Muitas vezes pensa-se inclusive que a pessoa do administrador está passando por problemas que o fizeram tomar determinada atitude e não outra.

É certo que os perfis autoritários e conservadores existem, assim como os democráticos; contudo, nenhum deles está livre das amarras postas pela realidade. Em nossa concepção, não se trata simplesmente de perfil, de característica individual. Não há tamanho poder, autonomia e possibilidades no indivíduo, na pessoa, desvinculada do contexto no qual se insere. Esta é uma das ilusões liberais inculcadas (e assumidas) nos sujeitos sociais. Em se tratando de algo tão pessoal, não haveria como debater a GED, sequer como propô-la. É

essencial exercitarmos esse olhar. Os projetos *criam corpo e vida* na prática e, para isso, carecem de condições materiais e humanas.

A materialização e a historicidade humanas constituem-se na convivência contraditória e dialética do viver em sociedade. Assim, a hominização é processo que se constrói mediado pelas relações dos homens entre si. A administração educacional escolar precisa superar a visão personalista, se objetiva superar o modelo conservador e instituir de fato a democratização. Além do que, não há como praticar a GED sem se conquistar a descentralização, um de seus pilares. Como discutir descentralização se a condição é pessoal? Se moldarmos esta questão – que é realidade em muitos contextos – e a naturalizarmos, estaremos acomodando a absolutização da administração.

Para que esta ideia seja superada, uma das temáticas a serem retomadas é a natureza da escola e em quais condições reais se constitui. Paro (2008) chama a este exercício *incremento da racionalidade* da escola, acreditando ser esta a maneira de a mesma participar da transformação social. Ao incrementar a racionalidade da escola, ela atinge os fins educacionais determinados utilizando-se para isto princípios, métodos e técnicas adequados. Este processo exigiria, por extensão, uma maior valorização do trabalho do professor, bem como a constituição prática de todas as necessidades para que a escola funcione com a qualidade necessária.

Paro (2008), citando Saviani, reforça as análises que tratam de uma das características próprias da educação, que é o fato de na mesma o produto não ser separado da produção<sup>59</sup>. Assim, enquanto se processa a aula, a aprendizagem também acontece, ou seja, a produção e o consumo são concomitantes. Esta característica – trabalho não-material – traz um diferencial único à prática educativa, que lhe permite, segundo os autores, impedir que o modo de produção capitalista se generalize no espaço escolar. Esta condição possibilita um refinamento na natureza do fenômeno educativo, para o qual Paro explora: o papel do

---

<sup>59</sup> Paro (2008), apesar de concordar em partes com Saviani, destaca que o autor, ao defender que o trabalho imaterial da escola é assim definido pelo fato de o consumidor partilhar do momento da produção, alega que: “Acredito, entretanto, que a presença do consumidor, aí, não está necessariamente ligada a uma não-separação entre produção e produto, já que, [...] a partir de uma concepção abrangente de produto escolar, este pode sim separar-se do processo de produção. [...] Dizer que o aluno é o objeto da educação, implica vê-lo muito mais do que como simples consumidor; implica considerá-lo como verdadeiro ‘objeto de trabalho’ do processo produtivo escolar, já que ele se constitui na própria realidade sobre a qual se aplica o trabalho humano, com vistas à realização do fim educativo.” (p. 141).

educando no processo de produção pedagógica; o conceito de produto da educação escolar; e a natureza do saber envolvido no processo educativo escolar.<sup>60</sup>

Neste contexto, a administração escolar para a transformação social é vista como movimento de superação da administração autoritária reinante nas instituições educacionais escolares. A superação do modelo capitalista gerencial é, portanto, questão primeira. Para isto, é imprescindível que se utilize como ponto de partida a realidade posta, suas limitações, potencialidades, pontos de tensão, internos e em relação ao contexto social, econômico e político; a natureza e os objetivos da educação escolar; a diversidade dos sujeitos a constituírem-se autores no processo, dentre outros. A GED exige participação; porém, uma participação consciente, direcionada à transformação social.

Diante disso, Paro (2008) reforça: a importância de os envolvidos terem ciência das condições anteriormente descritas; o domínio de conhecimento técnico por parte do administrador; as condições concretas para que a participação aconteça de fato; a apropriação do saber historicamente acumulado conciliado ao desenvolvimento da consciência crítica do contexto e as relações nele estabelecidas. A atuação do gestor escolar comprometido com a transformação social deve considerar o conhecimento técnico tecido junto à consciência política transformadora para a construção de uma nova modalidade gestora. Nem a gestão nem a escola são instâncias redentoras da sociedade, mas são parte imprescindível à ação dos sujeitos na/para a construção de uma sociedade mais politizada e mais consciente, na qual a autoria dos sujeitos seja aspecto radical.

Paro (2008) emprega a nomenclatura *racionalidade interna* para definir a construção de um pilar que aborde a utilização racional de recursos para alcance dos objetivos educacionais propostos pela escola, sua natureza, seu sentido de existir. Destaca que tais objetivos, se alcançados, transcendem os limites da escola, repercutindo na vida social – *racionalidade externa* ou *racionalidade social* – de maneira questionadora e avessa ao modelo autocrático instalado. É o desenvolvimento da práxis administrativa transformadora.

Há que se lembrar que este processo, ainda idealizado, deve considerar cada um dos pontos nodais existentes para que sua concretização seja possível, sob o risco de mais uma vez criarem-se propostas, projetos, reformas, coletividades, que fiquem na superficialidade não colaborando para o debate e a conscientização referentes à raiz da questão. Tais ações são

---

<sup>60</sup> Sobre esta questão ver capítulo IV do livro *Administração Escolar*, de Vitor Paro.

por nós consideradas indispensáveis se o que se pretende é a superação do modelo posto, donde as relações entre os contextos micro e macro são condições radicais à compreensão do projeto social e político implantado e da materialização de um novo projeto de sociedade e, conseqüentemente, de um novo projeto de GED.

Uma administração com base democrática só conseguirá se efetivar se alicerçada em ações pela democratização desenvolvidas em nível macro. Para isto, é preciso que os sujeitos assumam-se corresponsáveis no processo. A construção do *novo trabalhador coletivo* é um desafio e deve ser enfrentado. Ir contra o administrador não auxilia; é preciso agir a favor da escola e da autoria dos sujeitos na defesa de uma educação e uma sociedade justa, coerentes com as propostas democratizantes, num processo de enfrentamento à democracia liberal e problematização recorrente do modelo implantado.

É um aprendizado urgente e necessário. O conhecimento é condição primordial. “É na práxis administrativa escolar, enquanto ação humana transformadora adequada aos fins educativos de interesse das classes trabalhadoras que se encontrarão as formas de gestão mais adequadas a cada situação e momento histórico determinado.” (PARO, 2008, p. 161).

Considerar as adversidades, as múltiplas determinações a que estamos expostos, o momento de *calmaria* vivenciado após tanta luta pela democratização, a necessidade urgente de se superar as condições subumanas em que hoje se encontram a maioria das escolas públicas do país, a precarização do trabalho do professor, o distanciamento das instâncias de educação superiores que, pela via dos profissionais pesquisadores, necessitam abrir canais de aproximação e superação das lacunas existentes entre esta instância e a educação básica... São alguns dentre os tantos desafios que temos diante de nós. Assumir esta responsabilidade é compromisso primeiro.

Assim, políticas públicas comprometidas com objetivos democráticos, constituintes de uma nova qualidade do ensino, não podem ignorar a necessidade de propor os meios adequados para a realização desses objetivos, dentre os quais se incluem mudanças na própria estrutura escolar, ou mesmo a instituição de uma estrutura didática e administrativa inteiramente nova. (PARO, 2007, p. 31).

Segundo Paro (2007), a qualidade da educação insere-se no campo ético/político, educação para a democracia, envolvendo a formação intelectual, o desenvolvimento da consciência crítica, a formação moral e a consciência ética, aquisição do saber-cultura. A constituição do sujeito em sua individualidade e em sua coletividade tem na escola um de



seus espaços basilares de existir. Pesquisas demonstram que, muitas vezes, os próprios educadores têm dificuldades em definir o que seja qualidade de ensino. Ao serem perguntados sobre o papel da escola na contemporaneidade, se mostram confusos em responder<sup>61</sup>.

A própria individualização característica do neoliberalismo promove esta dificuldade de compreensão da complexidade e da propriedade dos sujeitos sociais na constituição histórica da humanidade, posto que os educadores assumam postura de busca aos culpados para as dificuldades enfrentadas, individualizando os poderes de ação tanto quanto os de superação destes problemas.

Estas questões são essenciais e carecem de uma base descentralizada e ética para acontecer. É importante que, para que as autorias sejam assumidas de fato, o exercício do poder descentralizado se instale. Lutar por isso é urgente. Esta é uma das condições que jamais será dada aos sujeitos sociais, devendo ser conquistada, construída. E, como dito anteriormente, é na fervura, fora da zona de conforto que se constroem processos democráticos. Entender-se e assumir-se autor significa assumir responsabilidades, compromissos, desafios. Neste *plantio*, além de se trabalhar muito, colhem-se louros, mas também erva daninha; obtêm-se ônus, mas também bônus; é preciso estar *inteiro*, entender que na práxis é que este projeto criará corpo, constituir-se-á.

É a efetivação da práxis na superação do grande vácuo conteúdo/forma. As amarras burocráticas são um dos grandes empecilhos. Já estão tão arraigadas aos modelos postos, que parece termos saído do movimento da indignação e entrado no de frágil reclamação isolada e resignada, com o agravante de corrermos em busca das conquistas exigidas socialmente, sob o risco de não sobrevivermos – no sentido literal do termo – a ele.

### **2.3 Burocracia: um ponto nodal no avanço da descentralização socioeducacional**

Dentre os estudiosos que trataram profundamente a temática burocracia, trazemos para nossas análises Maurício Tragtenberg<sup>62</sup>. Seus estudos e participações em movimentos de

---

<sup>61</sup> Interessante assistir ao documentário “Pro Dia Nascer Feliz”, dirigido por João Jardim; e verificar relatos de profissionais da educação escolar, analisados em pesquisas publicadas em livros de Vitor Paro, como: Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino; Por dentro da escola pública; Gestão democrática da escola pública.

superação dos modelos impostos pelo esquema conservador do *status quo* contribuem para a compreensão de como se estrutura a trama das relações sociopolíticas numa sociedade capitalista.

De ideias libertárias, este estudioso critica a burocracia, o modelo democrático representativo e a lacuna teoria/prática. Questiona a escola organizada nestes moldes e a acomodação dos profissionais que, envolvidos na emaranhada relação burocratizante de poder, cedem aos seus princípios primeiros em prol da manutenção de um poder centralizador, conciliado a uma sociedade dividida em classes desiguais, na qual o desrespeito reina sobre a lógica de sobrevivência humana solidária.

Para Tragtenberg (1996) o controle burocrático junto à inculcação ideológica é imensa amarra sociopolítica geradora da reprodução/manutenção da ordem econômica e divisão social do trabalho. Contra a centralização do poder, defende a autonomia, a autogestão e a solidariedade como concepções e práticas incompatíveis com a lógica do capital, posto que rompam com os modelos hierárquicos, competitivos e fragmentados. Segundo ele,

o tema central de uma sociedade socialista não é o Estado, é a criação de estruturas autogestionárias. É que para você autogerir alguma coisa, tem de começar autogerindo sua luta. Você não pode abdicar da sua luta e dar para outros dirigirem. É como a sua vida: não se pode abdicar da vida e dizer: ‘Não, viva a minha vida por mim’. Você tem que autogerir a sua luta e aí adquire a capacidade de gerir instituições. (p. 156-157).

Neste sentido, trata simultaneamente o social, o político, o econômico e o individual. Na compreensão desta dinâmica social, defende que a classe trabalhadora é plenamente capaz de autogerir-se pela via da democracia direta – elemento intrínseco à concepção libertária – e

---

<sup>62</sup> Maurício Tragtenberg foi um autodidata, conhecido por sua capacidade intelectual e por não dissociar produção de ideias e militância política. Concretizou apenas os anos iniciais de escola formal – antigo primário – e a continuidade de seus estudos se deu na Biblioteca Municipal de São Paulo, onde conviveu com os “amigos da biblioteca” com os quais desenvolvia debates, reflexões e proposições acerca das questões sociopolíticas e econômicas junto a estudos e elaborações conceituais. A partir de uma lei federal que possibilitava a quem não houvesse concluído os estudos formais, a apresentação de uma monografia para análise da Congregação da USP e, caso aprovada, liberava o candidato a cursar o ensino superior, cursou o ensino superior no Departamento de Ciências Sociais. Chegou a doutorar-se e a concluir livre-docência. Tragtenberg foi professor no Departamento de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas em São Paulo e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – onde hoje se encontra montada sua biblioteca particular. Pela especificidade de sua formação, optamos por destacar neste estudo o diferencial do *Memorial* de Maurício Tragtenberg, escrito por ele, em 1990, para apresentação à Faculdade de Educação da Unicamp, por ocasião do concurso para professor titular na disciplina *Teoria das Organizações*. O “Memorial” foi publicado inicialmente pela Revista *Pró-posições* e, em 1998, como homenagem e reconhecimento pela Revista *Educação & Sociedade*. Para enriquecer a compreensão das ideias deste autor e do contexto no qual foram construídas, sugerimos a quem não conheça, a leitura do referido Memorial. Tragtenberg faleceu em 17 de novembro de 1998.

não representativa, em quaisquer que forem as instâncias de ação. Defende uma sociedade sem exploração, sem administradores e administrados, o que significa uma sociedade sem partidos, governos ou Estado.

Segundo Silva e Marrach (2001), “Tragtenberg é um dos raros intelectuais orgânicos que procuraram manter a coerência entre a teoria e a prática” (p. 121) conseguindo, assim, conciliar seu vasto conhecimento erudito e seu rigor teórico com uma linguagem compreensível aos trabalhadores. Para ele, só havia sentido se seus estudos e discussões chegassem às instâncias de maior interesse para superação do próprio dito; por isso utilizava instrumentos como jornais e revistas acessíveis aos trabalhadores.

Em seus escritos e debates critica profundamente a separação concepção e execução e a burocracia, considerando-se esta não simplesmente um sistema de organização formal, mas um modelo de dominação fundado na exploração. Pela burocracia responde-se à manutenção do modelo posto na garantia da hierarquia e da opressão, ao mesmo tempo em que se convida a *participação* de todos pela sigilosa coibição econômica e repressão política. A Teoria da Administração, em reprodução a este modelo, desenvolve condições de opressão homem/homem, criando possibilidades para a falácia da colaboração do homem para com o homem e fortalecendo a fragmentação parte-todo. A administração, com caráter técnico-burocrático, inepto no plano político, nega o contexto macro e seus condicionantes históricos e econômico-sociais.

Neste contexto, a busca pelo falso consenso é perspicaz, assumindo papel significativo na superação de conflitos e na *conciliação amistosa* das atitudes entre os indivíduos componentes das escalas hierárquicas mantenedoras da autoridade e centralidade do poder. As discussões referentes às classes sociais perdem espaço, o que gera reforço ao processo de alienação. Segundo Tragtenberg (2005, p. 39), “o cidadão é alienado na esfera do social e do psíquico pela ocultação do político e do inconsciente. A regressão do político ao psíquico se dá quando a luta de classes não se pode aprofundar.” Reforça o estudioso que apenas nas relações contraditórias e conflituosas estabelecidas entre sujeitos de diferentes classes sociais é que se apresenta o processo de recuperação do poder social de cada sujeito – a elaboração do “eu” social. A história apenas se processa, portanto, mediante conflitos sociais, o que só é possível se enxergamos e compreendemos estes conflitos em sua complexidade.

A chamada *ideologia do consenso*, além de instituída e fortalecida pela burocracia, tem como instrumento de manutenção e solidificação a *formação profissional contínua*, cujos instrumentos de realização primam pela sedução da chamada ascensão social, com desenvolvimento de valores conformistas e dependentes, apesar dos discursos de autonomia e decisão. Neste processo, a política das relações humanas é providencial: com vocabulário psicologizante, produz trabalhadores *flexíveis, adaptáveis* às necessidades do mercado, *inovadores* cujas atitudes devem cada vez mais adequar-se às necessidades da empresa. Quanto aos administradores, necessitam assumir condutas de *líderes* com perfis não diretivos, carismáticos, no sentido de assegurar o alcance dos objetivos postos.

É a burocracia produto da organização e sua patologia. Isso é reproduzido na educação, em que o ensino tem muito de administrativo e “programado”. A rotina pedagógica não auxiliou os “administradores” do ensino a agir num sentido de renovação; a rigidez dos programas administrativos e das rotinas escolares é reflexo da organização do meio e da rigidez de comportamento e atitudes – produtos dessa “matriz” burocrática. (TRAGTENBERG, 2005, p. 54).

A escola, neste contexto, assume-se reprodutora e modeladora da sociedade sendo os modelos de co-gestão e participação entendidos como instrumentos equilibradores do poder. Tal equilíbrio, entretanto, é discurso abortado, pois ao se participar do modelo instalado, enraizado na divisão classista e desigual, altera-se a forma sem se ter o alcance do conteúdo.

Ao desenvolver estudos sobre a natureza ideológica das teorias administrativas em ascensão, Tragtenberg (2005) define administração como “controle burocrático do trabalho vivo”, instrumento que de acordo com o contexto histórico transveste-se de maneira particular, sendo uma delas a *co-gestão e participação*. Quanto à co-gestão<sup>63</sup>, o defende inserir-se na empresa – enquanto unidade técnica de produção – com plenas condições de existir no aparelhamento do Estado, assumindo na esfera da sociedade a estrutura da gestão financeira.

Desvendando as teorias participativas e de co-gestão, Tragtenberg (2005) realça o *participacionismo* como uma polida estratégia de manipulação, controle e manutenção do poder, à luz do *modelo administrativo da Escola das Relações Humanas* assegurado por linguagem e atitude psicologizantes – instrumentos dissimuladores de seus objetivos legítimos. Para o autor, a co-gestão “é entendida oficialmente como equilíbrio de poderes,

---

<sup>63</sup> Sobre esta questão, vale tomar conhecimento do texto *A co-gestão e o participacionismo ou “Alice no país das maravilhas”*, livro *Administração, poder e ideologia*, de Maurício Tragtenberg, cuja primeira publicação realizou-se no ano de 1980.

tendo em vista o bom funcionamento da empresa” (p.56), pressupondo a cooperação que assegure a harmonia, a ordem, cerceando as contradições e contestações.

Em suas análises sobre a escola como organização complexa, Tragtenberg (2004) faz sérias críticas à mesma, de maneira contextualizada e coerente, considerando-a

Uma escola fundada na memorização do conhecimento, num sistema de exames que mede a eficácia da preparação ao mesmo, nada provando quanto à formação durável do indivíduo, desenvolve uma pedagogia “paranóica”, estranha ao concreto, ao seu fim. Quando falha, “interpreta” esse evento como responsabilidade exclusiva do educando. [...] No âmbito microescolar, encontramos na escola uma burocracia de staff (diretor, professores, secretário) e de linha (serventes, escriturários, bedéis). (p. 49, destaques do autor).

Mais uma vez se difunde a escola, parte do tecido social macro, como espaço micro reprodutor do modelo instalado. Tragtenberg (2004) não propõe, como o fazem Saviani e Paro, uma mudança na instituição escola possível de superar a estrutura tão intensamente disseminada. Os referidos autores não veem a possibilidade de se propor ações conciliadoras, com mudanças simples ou mecânicas como o fazem os autores discutidos no capítulo 1 – Lück, Gadotti e Libâneo. Entretanto, este é um dos aspectos de diferenciação de suas análises críticas, no sentido que veem possibilidades de mudanças onde Tragtenberg, de maneira mais intransigente, não as concebe.

Considera o âmbito escolar em sua totalidade cobrando – de absolutamente todos os envolvidos no processo – responsabilidades de se pensar e fazer a educação, condições inseparáveis. Critica duramente o uso da *máquina* educacional para conquistas pessoais, distanciadas de uma responsabilidade ética e social para com todos os cidadãos. Denuncia, defendendo outra escola, que não advenha desta, já tão arraigada e contaminada; uma escola em que pensar e fazer sejam realmente inseparáveis, cujos sujeitos atuem e vivam de maneira consciente e coerente.

A chamada “democratização do ensino”, ou seja, a possibilidade de os capitais particulares terem rápido retorno na sua aplicação na indústria do ensino, integrou grande contingente de estudantes que, ao se formarem, tornaram-se, como arquitetos, professores, engenheiros, médicos, *mão-de-obra barata e abundante, sujeita às leis da exploração do capital através da condição de assalariados*. Houve um desenvolvimento no sentido capitalista do termo – em favor de uma minoria – e não um desenvolvimento social, em favor da grande maioria das populações que trabalham diariamente quatorze ou dezesseis horas para se manterem de pé no outro dia, para outra jornada de trabalho. (TRAGTENBERG, 2004, p. 199, destaques do autor).

Uhle (2001), em seu texto “Tragtenberg e a educação”, a partir de análises de produções diversas do autor, destaca as críticas que fazia em relação ao sistema educacional brasileiro enquanto instância burocrática, elitista e de exclusão dos pobres. Demonstra que não houve, por parte do autor, uma indicação de *reformas* ou *ajustes*. “Não aponta culpados nem considera responsabilidades. O que põe em xeque é a própria instituição em seu conjunto, não como um organismo abstrato, mas como expressão de interesses.” (p. 160). Tragtenberg coloca a universidade como instituição privilegiada no cenário social, mas realiza duras e consistentes críticas às ações incoerentes e antiéticas ali desenvolvidas.

Para o autor, as ações pessoais, sociais e políticas devem conciliar-se sob pena de se perder o sentido e a dignidade humana, sendo que “a análise e discussão dos problemas relevantes do país constitui um ato político, constitui uma forma de ação, inerente à responsabilidade social do intelectual.” (UHLE, 2001, p. 157). Analisando criteriosamente cada profissional envolvido no processo diário da escola, Tragtenberg enfatiza

as estratégias de legitimação geradas na sociedade e apropriadas pela escola, nas pessoas de professores, alunos e autoridades educacionais. Sendo a escola uma organização pautada pela eficiência e produção dentro de uma sociedade consumista, transforma-se em campo fértil para a simulação e produção do espetáculo. (UHLE, 2001, p. 161).

Dentre as funções conservadoras sutilmente atribuídas à escola, destaca a exclusão da classe social já excluída dos demais meios e condições sociais e econômicas, além do que define como *socialização da subordinação*, que garante aos poucos jovens da população carente participantes do processo formal escolar, a *compreensão* e aceitação de seu papel de absoluta submissão no meio sociopolítico e econômico.

Assim, para Tragtenberg trabalhar em/com educação significa trabalhar politicamente, situado no tempo e no espaço em que se constituem os homens. Apesar de não propor um modelo de escola, sob qualquer matriz que seja, aprofunda suas discussões alertando-nos sobre o *lugar social da escola*, evidenciando seu *peso político* e as implicações da mesma na constituição do homem ao longo de sua história. Valoriza a escola, mas não esta que aí está, nem mesmo qualquer ideia de escola pensada à luz da lógica taylorista, na qual se enfatiza o objeto produtividade em detrimento do sujeito produtor.

À luz das discussões que definem forma e conteúdo como imutavelmente inseparáveis, donde “a forma traz em si mesma um conteúdo” (UHLE, 2001, p. 164), junto a análises

critérios dos estudos de Pistrak<sup>64</sup> concebe a escola inserida em um projeto político não dominador, não neutro, mas libertador, solidário, cujo compromisso com a pesquisa e a produção do conhecimento, dialeticamente, dialogando com a prática social, econômica e política, pela via da autonomia, ultrapasse o modelo de dominação e exclusão.

A formação de consciências para participação, decisão e construção de um modelo de sociedade são aspectos comuns nos *autores âncora* trazidos neste capítulo reflexivo. Concordando com eles e, cada vez mais, percebendo a atualidade de suas discussões apesar de décadas passadas, reforçamos que a indignação há muito adormeceu. Parece ser mais coerente com o momento/contexto em questão, ou simplesmente o único caminho possível, entrar na correria alucinada da produtividade cega às práticas vivenciadas. O excesso de informações desconexas ilude, confunde e *cega*. Como bem dizia Mário Quintana, [...] *o excesso de gente impede de ver as pessoas*. O excesso de informações impede o aprendizado do conhecimento contextualizado, dialético, complexo<sup>65</sup>.

Em nosso exercício de diálogo com estes autores, vemo-nos incomodados, responsabilizados, mas quase enlaçados. Imenso o risco de *sermos mais um*. Situarmos a realidade instalada, criticarmos a lacuna teoria e prática, o distanciamento das instâncias pesquisadoras e das práticas para as quais elas decididamente existem, e de repente chegarmos ao final de mais uma pesquisa, cujos estudos parciais foram devidamente compartilhados em eventos – como *reza* o figurino – e os finais também o serão, além de artigos e livros publicados para ebulição e debates com fins à superação. O que temos visto?

No geral, apenas a conquista – individual – de certificados de produtividade exigida pelas universidades e agências de fomento à pesquisa. Enriquecem currículos individuais sem o alcance social e ético necessário, sem a liga imprescindível à práxis, de modo a agir

---

<sup>64</sup> Texto *Pistrak: uma pedagogia socialista* encontrado na Revista Espaço Acadêmico – Ano III- Nº 24 – Maio de 2003 – Mensal – ISSN 1519.6186. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/024/24mt1981.htm>>

<sup>65</sup> Observando a lista geral dos livros mais vendidos no ano de 2010 – mês de julho, vemos que muitos deles se encontram na estante de autoajuda. Na área de filmes presenciamos pais buscando seus filhos mais cedo na escola e enfrentando filas enormes nos shoppings, para assistirem a primeira exibição do primeiro dia dos filmes *vampirísticos*; todos os jovens caracterizados como os personagens – marcas no pescoço, simulação de sangue escorrendo pela boca, olhos escurecidos e rostos esbranquiçados. Na área educacional, interessante, o quanto tem crescido a venda de livros-guias para elaboração de aulas, modelos de atividades, como se tornar um líder, como gerir uma escola. Nada, porém que instigue o questionamento, o conteúdo em questão; o foco é a aparência. Além desses, materiais que *afiançam* à escola maior aprovação nas avaliações nacionais, maior força na competição pelos prêmios oferecidos àquelas instituições com notas superiores nos exames diante dos objetivos postos pelos profissionais atuantes na área educacional do governo. Cursos de capacitação direcionados à mesma concepção: modelos de como agir, como falar, como vencer. O individualismo a toda prova. Modelo capitalista neoliberal plenamente em ação, aceitação, reprodução.

dialética e criticamente na realidade para compreender a educação no tecido da práxis política, social, econômica e cultural e, obviamente, agir concretamente para superá-la.

Os profissionais que assumem instâncias representativas – já que vivemos em uma democracia representativa, liberal – como sindicatos de professores, por exemplo, participam dos movimentos e processos de reflexão e debate? De que maneira se integram a estes processos? Como contribuem? Onde estão? A nosso ver deveriam estar ali, presentes, envolvidos, sujeitos de ação. Os próprios profissionais da Educação Básica se veem descartados deste processo – e geralmente o são. As instâncias educacionais estão também fragmentadas e, em seu espaço micro, a repetição se faz nas divisões de cargos, conteúdos, salários, dentre outros.

Este é um contexto capaz de assentar a GED? Entendemos que não. É sim um molde que abriga a autocracia, a lógica do participacionismo – consensual/conciliador – negando o tensionamento necessário à percepção das contradições existentes. Organizado desta forma, evita que nos coloquemos na posição de sujeitos sociais e políticos que somos; e resignamos. As contestações acalmam-se e os *scripts* são seguidos.

Como bem retrata Tragtenberg (2004) “apenas uma *real participação* dos assalariados nos processos de decisões fundamentais da sociedade permitirá uma democratização real do ensino. São impossíveis oportunidades educacionais iguais para todos se as oportunidades econômicas e sociais são *desiguais*.” (p. 200, destaques do autor).

A discussão de superação da lacuna teoria/prática inicia-se em nossa organização de vida, independente dos espaços e atuações sociais que assumimos. Somos antes de tudo sujeitos radicados na prática e, sem a real participação de todos assumindo-se parte deste tecido, não haverá transformações, por mais que os discursos assim o defendam. O exercício de autonomia e autogestão pode assumir-se instrumento imprescindível à negação da falsa liberdade no poder de decisão e do participacionismo como instrumento de democratização real para a libertação<sup>66</sup>. Sair do processo de constante competição, de padrões que destacam os melhores, fadados ao sucesso. Superar a visão fragmentada e desconexa de educação,

---

<sup>66</sup> Libertação aqui trazida no contexto das discussões de Tragtenberg (2004), que defende, enquanto elementos intrínsecos ao processo de libertação, a superação da democracia representativa e a valorização da democracia direta; a participação real e não simbólica (participacionismo); a união entre princípios teóricos e prática social; a superação de uma sociedade cuja lógica se perpetua na relação exploração/explorados e a construção de uma sociedade de lógica solidária, que tenha na liberdade seu valor.



recusar a fantasiosa comunicação... Buscar a construção de autoria, de libertação e autoafirmação.

Demonstramos no capítulo 1 concepções que defendem o modelo social e educacional dinamizado na forma em detrimento do conteúdo. No capítulo em questão, envolvemos autores que tensionam este fio condutor destacando a forma do conteúdo, entretanto, com vias a um equilíbrio superador dos extremos que mascaram e descaracterizam a prática efetiva. Com estas apreciações encerramos este capítulo de diálogo, reflexão e resgate do pensar crítico sobre o processo de hominização, passando, no capítulo 3, a uma análise mais aprofundada na qual a relação orgânica bases teóricas/bases práticas, forma/conteúdo, tomem corpo na análise dialética à luz das análises teóricas, contradições e consensos até então apresentados.



## CAPÍTULO 3

### FORMA/CONTEÚDO: COMPONENTES DE CONSERVAÇÃO OU TRANSFORMAÇÃO

Em nossos exercícios conceituais até o momento transitamos por compreensões distintas de sociedade e seus elementos constitutivos, sendo a educação, parte intrínseca e viva deste tecido, objeto radical de nossas análises. Optamos por 06 *autores âncoras* objetivando subsidiar nossas análises e investigações. Os elementos de seleção foram a matriz teórica de cada um destes autores e as propostas gestadas a partir destas matrizes com vias à efetivação de ações na prática social assentada.

No capítulo 1 exploramos proposições dos autores Lück, Gadotti e Libâneo que, apesar de defenderem propostas ditas *transformadoras*, veem na *aliança* GED/sociedade capitalista neoliberal, uma possibilidade de constituição da gestão democrática. Diante do exposto, a nosso ver, estas são lógicas de matrizes e padrões conflitantes. As propostas desses *autores âncoras* nos demonstram opção por mudança/conciliação nos processos gestores implantados o que, todavia, não nos evidencia superação que vá além da *forma*, atingindo as raízes de fato constituidoras do modelo instalado.

Em suas análises, apesar de muitas críticas e questionamentos ao modelo autocrático, acabam por reduzir as ações dos sujeitos a meros mecanismos participacionistas<sup>67</sup>, nos quais a manutenção, pela via da ilusão de partilha do poder, é o fio condutor. Daí a força das *reformas e projetos de ação* que, extraindo determinado período do tecido sócio-histórico geral, não reconhecem as partes no todo e autonomizam a proposta de administração adotada em relação às determinações postas, processo este que distancia ainda mais o vínculo concepção/execução.

---

<sup>67</sup> Segundo Tragtenberg (2006), concepção com a qual concordamos, “a ideologia participacionista inerente à escola se detém ante os conflitos. A Escola das Relações Humanas aparece ante o operário com um caráter meramente *instrumental* e, neste sentido, *falso*, não atingindo o *vital*. Esse *participacionismo* tende a manter a velha forma de relação entre *capitães de indústria e operários*.” (p. 103, destaques do autor).

Já os autores Paro, Saviani e Tragtenberg, discutidos no capítulo 2, têm na transformação social um instrumento basilar para tais mudanças, tensionando-se o processo *para além da forma* com vias ao resgate do conteúdo e, assim, à superação da lacuna teoria/prática. Os *autores âncoras* abordados neste caso defendem que só é possível pensar a implantação da GED se contextualizada no *modelo societal* instaurado, modelo tecido historicamente nas/sob as múltiplas determinações do real. Para eles, os organismos sociais são sempre produção humana constituídas nas relações que os homens estabelecem entre si e, portanto, caracterizadas por determinações e contradições materiais, em teia complexa que permeia a constituição do homem em sua individualidade e coletividade.

É pela via das relações de força estabelecidas historicamente entre as classes sociais que cada fio dessa tessitura se entrelaça e se interconecta, permitindo ao homem constituir-se sujeito ao mesmo tempo em que constitui sua cultura, seu mundo. As transformações acontecem na prática social, portanto, na *forma* e no *conteúdo*, no *conceber* e no *realizar*. Não se admite, no caso das análises por nós intituladas críticas, uma mudança/conciliação, uma construção consensual entre proposições cujos fundamentos sejam tão distintos. Programas, modelos e roteiros são impróprios e insuficientes para a transformação com vias à democratização, pois não possuem *raízes* que sustentem alterações radicais no modelo societal.

Com os distanciamentos concernentes à *lacuna concepção/execução* na constituição da GED, as dificuldades dos sujeitos que plantam o dia a dia do chão da escola no que se refere ao aprimoramento do estado de consciência em relação ao que ali se desenvolve enquanto parte da instância sociopolítica e econômica macro, estes processos discursivos – investigações, pesquisas, propostas de ação, modelos de implantação da gestão escolar, modelos de implantação de mecanismos participacionistas – pairam sobre as práticas escolares instauradas. O termo *pairam* é intencionalmente utilizado, pois demonstra a fluidez destes movimentos tão potencialmente importantes<sup>68</sup> para os sujeitos da prática escolar e, ao mesmo tempo, tão distanciados e fragilizados em seu alcance efetivo.

Neste capítulo analisaremos o que titulamos *ponto nodal* de diferenciação entre as matrizes consideradas, com vias a uma maior compreensão das potencialidades e fragilidades de tais estudos e proposições. Para isto, comecemos pela discussão do processo

---

<sup>68</sup> Esta importância, a nosso ver, existe em função da necessidade imprescindível de se aproximar todas as instâncias educacionais, posto serem partes constituintes/constitutivas do tecido educacional escolar na complexidade do modelo social orgânico, vivo em suas contradições.

forma/conteúdo – necessidade radical para a superação do modelo posto – considerando-se que o contexto vivido pauta-se no burocratismo, na divisão de classes, na fragmentação, coisificação e mercadorização humana, já que pensamos as relações educação/política construídas historicamente nas possibilidades materiais apresentadas junto às complexas relações humanas estabelecidas.

Estes dois leques de *autores âncoras* exploram conceitos semelhantes que, em sua aparência demonstram proximidades, entretanto, ao analisarmos as reflexões advindas de seus estudos e propostas de ação sobre a efetivação de ações para a GED, percebemos que tais debates direcionam as ações ou para processos de reforma ou de transformação, aspecto este que os distancia.

### **3.1 O método como sítio político**

Se acreditamos que o método contém em si o sítio político, que não há ato humano desvinculado de seu processo histórico de hominização e constituição social – fato que apenas pode se efetivar na práxis social – aclaramos a concepção de homem e sociedade que se lê e que se pretende construir.

Dentre os autores estudados, discutindo a relação compromisso político e competência técnica, focamos Nosella (2005) ao atentar-nos sobre a diferença da realidade vivida na década de 1980 em relação à atual.

A conjuntura política foi a oportunidade para a explosão daquele debate: os governos militares, que estavam sendo forçados a passar o poder aos civis, haviam enfatizado a dimensão tecnológica, as competências específicas e a prática do ensino como treinamento; ao contrário, a emergente democracia destacava o sentido e a necessidade do engajamento político da prática científico-pedagógica. Em outras palavras: na década de 1980, de um lado estavam os defensores da neutralidade técnica do fazer pedagógico, do lado oposto entrincheiravam-se os defensores de um compromisso político inerente a quaisquer atividades pedagógicas. [...] Enfim: durante os anos de 1980, o pensamento pedagógico modernizou-se, arejou-se ao assumir sua dimensão de engajamento político. [...] Politicamente, a maioria dos educadores dos anos de 1980, sabedora de que a escola não se explica por ela própria e sim pela relação política que ela mantém com a sociedade, lutou para colocar na administração educacional partidos e homens comprometidos com os objetivos da escola popular e libertadora. (p. 224-227).

Ora, se a continuidade deste movimento não se estabeleceu, pontos nodais foram se constituindo ao longo da trajetória de democratização, distorcendo e fragilizando o alcance de sua construção. Esta fragilização afeta obviamente aspectos radicais da democratização – transparência social, socialização do poder de decisão, descentralização – sem os quais não há democratização possível. Assim, perdendo-se o canal objetivo desta construção no atual contexto, parece retornarmos a algumas ações fragmentadas, focadas na dimensão técnica em detrimento da política, o que ocasiona atitudes adaptativas, *tendencialmente neutras*, massificadas e homogêneas – para nós impraticáveis.

A diferença destes momentos históricos se exemplifica ainda na ausência de indignação vivenciada atualmente, consequência do processo de adequabilidade posto. O ajustamento toma corpo no modelo atual dificultando movimentos de superação que contemplem as relações escola/sociedade em sua complexidade. Se naquele período a saída da *zona de conforto* era fato no tecido social amplo e, quem sabe por isso, gerava ações diversas – nas instâncias micro – com vias à superação, hoje, infelizmente, o inconformismo cria forma de *queixa* (des)contextualizada e frágil, não alcançando reflexões, debates e efetivação de coletivos que, política e socialmente organizados, tendam a um salto qualitativo.

Versando sobre as estratégias políticas em torno da imprescindível articulação entre o contexto constituído, os movimentos sociais e as práxis desenvolvidas nas/pelas instituições escolares, Gentili (1998) destaca como preocupante a condição de passividade estabelecida.

Produto da força hegemônica do neoliberalismo e dos seus próprios erros estratégicos, a esquerda acaba sendo atravessada por esse tipo de interpretação, caindo assim numa perigosa armadilha desmobilizadora cujo efeito imediato é um progressivo esvaziamento da democracia. Uma democracia sem sujeitos, sem protagonistas, sem ganhadores ou perdedores, aparentemente sem conflito e simplesmente processual. Nesta concepção mínima, a democracia consiste apenas numa série de mecanismos administrativos, cuja responsabilidade recai num conjunto de “representantes” aos quais a sociedade delega a função por meio de eleições periódicas. [...] Numa democracia vazia, só podem conviver pessoas, instituições e utopias vazias. Uma democracia em eterno regime de emagrecimento. Em suma, movimentos sociais *light* para uma escola *diet*. (p. 121, destaques do autor).

A separação teoria-prática, forma-conteúdo, discurso-atuação, direciona os sujeitos a ações distintas, fincadas em matrizes de análise completamente díspares. Ao se pensar a forma como elemento de destaque na efetivação da GED, por mais que os discursos tentem negar, as ações *formatadas* assumem o carro chefe, em detrimento do conteúdo. Estas matrizes direcionam práticas mecanizadas, despolitizadas, (práticas mecanizadas com um

modelo de política apaziguadora dos conflitos sociais e distante tanto da contradição quanto da realidade...) distantes da realidade na qual se inserem. Este *modelo* cria a produção de homens adequados ao mercado de trabalho, adaptados à sociedade classista, reprodutores do *status quo*. Mecanismos ajustados à lógica liberal/neoliberal<sup>69</sup> tendem, assim, a se fortalecer posto que tecidos nas entrelinhas do processo e na trama das relações burocraticamente delineadas, cujas ações pré-determinadas por aqueles que decidem e planejam, são realizadas por espectadores, e não autores, sujeitos de suas ações.

Vale aqui lembrar Tragtenberg (2004) em sua indignação, quando destaca que

A realização da revolução capitalista “de cima” implica que se confira à massa sem propriedade o papel de espectador. Eis porque a Proclamação da República apareceu, segundo cronista da época ao povo embasbacado que a assistia, como uma simples parada militar. Em tal país, inexistem o conceito e a prática da cidadania. Não há o cidadão que reivindica seus direitos, mas sim, como já dizia Max Weber, o “súdito tributário”. Não é o cidadão na plenitude de seus direitos que aparece, mas sim o súdito que só tem deveres e não direitos e o principal consiste nas regras de obediência que o poder impõe sejam respeitadas, além do pagamento em dia dos impostos devidos ao estado tributário. Tal estrutura logicamente na área educacional age da mesma forma. As reformas educacionais na realidade são simples pacotes educacionais, nada mudam, significam verdadeiras restaurações. (p. 104-105, destaques do autor).

Mais uma vez achamos importante destacar a reincidência e a continuidade do processo. Tragtenberg escreveu estas críticas no ano de 1982, momento em que tinha *início* uma maior organização e ebulição dos movimentos sociais com vias à transformação e superação do modelo societal estabelecido. A opinião é praticamente generalizada ao versar que não se concretizam práticas sociais pela via de decretos, na separação planejamento-execução – negação da autoria e autonomia humanas – ou quaisquer outras formas que descaracterizem o homem em sua ação pensante, gestora e construtora da própria consciência, concretizada em *solo social*. Importante retomar nesta reflexão a abrangência do político na educação, a fim de clarearmos a partir de que pano de fundo este objeto é abarcado.

Nosella (2005), relendo Gramsci, lembra que, na década de 1980, o compromisso político do educador era visto em suas ações absorvidas na/pela militância em partidos

---

<sup>69</sup> Concordando com Bianchetti (1997), entendemos que: “A característica mais importante do neoliberalismo em relação a outras propostas neoliberais é a ampliação do raio de ação da lógica de mercado. Enquanto nas concessões liberal-sociais se reconhece a desigualdade derivada do modo de produção capitalista e, portanto, se aceita a intervenção do Estado para diminuir as polarizações, o neoliberalismo rechaça qualquer ação estatal que vá além da de ser um “árbitro imparcial” das disputas. A idéia do Estado mínimo é uma consequência da utilização da lógica do mercado em todas as relações sociais, não reduzidas somente ao aspecto econômico.” (p. 88).

políticos direcionados à transformação do modelo posto; o que para o autor, exige uma releitura. Atualmente, a proposta ultrapassa a esta visão, concebendo o compromisso político expresso na forma e no conteúdo do ato pedagógico, não sendo, portanto, elementos justapostos.

A escolha do método por si já contém uma opção, decisão, envolvimento político implícito, por menor que seja o nível de consciência do sujeito em relação ao mesmo. Não há ação sem concepção política subjacente; não há ação desvinculada do complexo tecido social; não há movimento humano estanque das construções históricas vivenciadas; não há como pensar a GED sem se conceber sua trajetória, em todas as nuances assumidas, pondo-as a dialogar com as questões contemporâneas em desenvolvimento. Toda proposta educacional escolar de dada sociedade possui, em sua metodologia, instrumental teórico-prático, que traz em si a inerência do caráter político.

Explicitar estas questões, declarar as contradições ou os consensos é perceber os movimentos ou a falta deles e tomá-las como objeto de reflexão/ação coletivos, analisando-as à luz da totalidade. A lucidez da não neutralidade direciona posicionamentos frente à realidade, resgata o tensionamento teoria/prática com vias a um pensar que supere o distanciamento entre o dito e o feito, descortinando a prática social objetiva. E esta se mostra clara na democracia liberal instalada no país, cuja base se vincula à igualdade de oportunidades pela capacidade individual, e não à igualdade real na sociedade.

Assim, pensar a GED numa concepção que não negue a democracia liberal, que não traga a práxis objetiva como divisor de águas induz a pensar em mecanismos não superadores, já que as amarras se mantêm concomitantes aos mecanismos individualizantes e fragmentados instituídos. Se a GED carece de descentralização, transparência, participação e autonomia, não há como relativizar, pois da forma que é proposta em algumas teorias – como nas apresentadas no capítulo 1 – já se manifesta abortada.

Esta alegação pode ser exemplificada na ideia de Libâneo (2003) quando, ao tratar a escola contemporânea como sustentáculo contra a exclusão social, coloca-a em relação à realidade do mundo econômico, político e cultural, com a principal função de “interagir e articular-se com as práticas sociais” (p. 45). Defende, para tanto, que para alcance de tal objetivo “a organização escolar e os professores precisam saber como articular estas culturas, ajudar os alunos a fazerem as ligações entre a cultura elaborada e a sua cultura cotidiana, de



modo que adquiram instrumentos conceituais, formas do pensar e de sentir, para interpretar a realidade e intervir nela.” (p. 49-50). Na continuidade de suas reflexões, propõe roteiros de ação para direcionar as necessárias mudanças/adequações de desenvolvimento da GED.

Neste processo, sugerir e defender a relativização são fatos inibidores de transformação. Segundo Vieira (2007),

É certo que esta democracia adere à variedade de verdades e níveis de atuação, mas é preciso notar a fragmentação da realidade e o relativismo que em geral daí decorrem. A divisão do real muitas vezes de maneira rígida e compartimentada, assim como a plena relatividade de verdades e das ações, transformam a democracia liberal em campo propício à máxima individualização, na qual os homens são presas de suas decisões e de seus atos. Eles passam a ser presas de suas próprias conclusões: tudo é relativo. (p. 188).

Impor à individualidade humana o poder de construção de si independente das amarras do meio é negar a própria concepção de homem social. Não existe, a nosso ver, prática sem teoria e nem teoria sem prática, mas sim a práxis historicamente construída. O que nos parece claro, entretanto, é a existência de um discurso distorcido gerador da lacuna concepção/execução, na qual a teorização implícita nas ações efetivadas nas escolas não condiz com as propostas e concepções defendidas para estas mesmas práticas. O que se percebe é que o discurso propagado, muitas vezes, não condiz com a prática posta, demonstrando-nos que as práxis desenvolvidas geralmente possuem suas teorizações camufladas em conceitos outros que não aqueles ali discorridos.

Exploramos esta questão no capítulo 1, expondo que os *autores âncoras* estudados indicam caminhos e modelos possíveis para implantação da GED. De acordo com os levantamentos que fizemos das ideias por eles defendidas, ponderamos que apesar da utilização de terminologias comuns, da defesa da GED como importante instrumento de democratização educacional e social, fica ainda nebuloso o instrumento concreto a partir do qual tais propostas se efetivariam de fato.

Não vemos a construção de uma escola democrática como possibilidade objetiva, se o contexto se apresenta em moldes de desconcentração e participacionismo sem transparência social, sem participação e autonomia, sem descentralização, pois, por mais aprimorados que sejam os mecanismos indicados para tal implantação, a base se mantém. É como se pensássemos a escola desvinculada da práxis sociopolítica, apesar de tratar desta questão a

todo o momento. É quase um *plantio em terreno árido ou movediço*, no qual sabemos, a semente não originará os frutos necessários.

Outra tendência preocupante é a de se pensar a instituição escolar enquanto *super escola*, redentora, superadora das mazelas sociais e da falta de democracia social. Colocar sobre a escola este encargo é desvinculá-la do contexto. É, ao mesmo tempo, descaracterizá-la e impedi-la. Descaracterizá-la por colocar-lhe uma incumbência que não lhe pertence; aliás, que não pertence a nenhuma instância social única e exclusiva. Impedi-la, pois ao se desvirtuar os caminhos de ação da escola tira-se o foco de sua ação politizadora primeira, alimentando a ilusão de uma escola *neutra*, preparatória, reprodutora.

Sabendo da inexistência de neutralidade e vivenciando, na lógica liberal-democrática, o exercício desigual da liberdade e a defesa jurídica da igualdade, como defender uma proposta educacional que contenha em seu cerne a GED? É essencial que na relação orgânica das práxis educacionais seja assegurado o olhar crítico e dialético sobre tal processo. Assim, é imprescindível superar a visão participacionista, eleitoreira, com vias a uma constituição harmoniosa e naturalizada de sociedade, donde se defenda a inexistência de contradições e pontos nodais, empecilhos às ações democratizantes. Assim, é urgente rejeitar as propostas ideológicas de sociedade que *desistoricizam* as práticas instituídas, camuflando a real natureza da situação.

Paula (2008), em artigo sobre as contribuições de Tragtenberg no campo crítico da administração educacional, alega que

Em *Burocracia e ideologia* (1974), Tragtenberg afirma que as teorias administrativas, inspiradoras do modo fordista de produção, constituem harmonias administrativas, uma vez que recorrem a uma abordagem positivista das relações sociais. Na sua visão, tal inspiração positivista levou as teorias a se caracterizarem pela negação, ou manipulação dos conflitos, pela utilização de mecanismos diretos ou indiretos de controle social, que garantem a produtividade e promovem um ordenamento harmônico das relações no mundo do trabalho. (p. 956).

Concordando com estas proposições, trazemo-las como ponto nodal e fragilizante das discussões expostas no primeiro capítulo. A viabilização da GED não encontra canais de circulação na negação das contradições e na defesa do poder da individualidade e da igualdade de direitos legais. A culpabilização individual pelos insucessos é elemento possante na contramão da democratização da sociedade e, com ela, da escola. É como se o *casamento democracia e liberalismo* tivesse construído *par exclusivo*, rechaçando todo e qualquer

movimento de negação deste modelo tão naturalizado, tão arraigado de possibilidades de sucesso. Qualquer outro modelo de democracia aparece equivocado; assim, “democracia costumava ser uma palavra nociva. Todos aqueles que gostavam de ser alguém, sabiam que a democracia, em seu sentido original de governo do povo ou de acordo com a vontade da maioria, seria uma coisa má – fatal à liberdade individual e aos atrativos da vida civilizada.” (VIEIRA, 2007, p. 185).

Propõe Tragtenberg (2005) que a defesa de uma sociedade em ascensão pela ótica da naturalização de um homem não natural, que nega a si mesmo enquanto moraliza constituir-se ser social, democrático, com direitos e deveres iguais, que direciona ações para a manutenção de um modelo mercadológico calcado na produtividade, idealmente projetado, a partir de uma prática imaginária, quase surreal, que invalida o equilíbrio concepção/execução, leva à

ideologia da harmonia administrativa que, ao dissimular a natural tensão entre os interesses dos empresários e dos trabalhadores, dispersa as energias individuais e sociais direcionadas para a democratização das relações no mundo do trabalho. Isso possibilita a perpetuação das relações de dominação, reduzindo as perspectivas de emancipação humana nas organizações. (PAULA, 2008, p. 959).

Pensar a escola enquanto espaço corresponsável pela transformação social exige descortinar o real saindo do risco da relativização adaptada. Um exercício em relação a esta possibilidade foi feito por Tragtenberg (2005), ao propor a autogestão, a autonomia do indivíduo e a solidariedade como pilares desmistificadores do modelo posto. Para ele, sob este *pano de fundo*, alguns elementos eram condição *sine qua non* de transformação: o autodidatismo no ensino; a antiburocracia pedagógica; o poder de decisão constituído em assembleias; o desatar de amarras em relação à política partidária para efetivação de uma politização humana consciente; e a compreensão da complexidade social, econômica, política e cultural por parte de cada um dos sujeitos sociais.

### 3.2 O ser político e o ser socioeducativo

Negar a prática social para propor modelos adaptáveis é por *conta e risco* de cada um de nós. A modelagem de consciências à luz de *ilusões neoliberais* muito auxiliam neste processo. De tal modo, ao menos duas são as ações vivenciadas neste palco: ou se acredita

que realmente esta aliança democratização/neoliberalismo possa dar certo – e assim criam-se mecanismos superficiais de participação agindo na linha traçada por outrem, à sombra de um *guarda-chuva* que não pertence a tais sujeitos; ou as esperanças se dissolvem na imagem da impossibilidade de existência de um outro modelo, com matrizes radicalmente diferenciadas daquelas.

Para Saviani (2008), educação e política são práticas diferenciadas e inseparáveis. Suas especificidades permitem o fluir da *prática social-educativa* de maneira politizada e coerente, contextualizada. No capítulo anterior versamos sobre as análises entre antagônicos e não-antagônicos explicitados por Saviani ao analisar o resgate forma/conteúdo e a necessidade de o professor “compreender os vínculos de sua prática com a prática social global.” (p. 64).

O autor também desenvolve um exercício de busca em prol da transformação social, pensando na contribuição da escola para tal. Resgata, como tratado anteriormente, a análise do fenômeno educativo para além de uma mera técnica neutra e universal. Ora, a relação teoria/prática não tem sentido somente na relação teoria/prática pedagógica, mas na prática social objetiva. Caso contrário, assumiria a prática pedagógica função em si mesma, denotando uma concepção alheia a qualquer proposta de transformação, como tantas vezes acompanhamos nas instâncias educacionais escolares do país.

Percebe-se aí uma aproximação com as ideias de Vieira (2007), ao propor a superação das leituras que direcionam certa lacuna entre o ser político e o ser socioeducativo. Existe um espaço de ação e produção que é exclusivo da instituição escola. Neste espaço devem-se criar condições de problematizar a prática social e compreender sua complexidade, donde os alunos são vistos e assumem-se agentes sociais. Diz-nos Saviani (2008)

Insisto nisto porque, em geral, há a tendência a desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso dissolve-se a especificidade da contribuição pedagógica, anulando-se, em consequência, a sua importância política. (p. 64).

Nesta opinião, ficam nítidas a percepção e a indicação de que, assumindo-se as particularidades, cada instância em seu espaço de ação, dialeticamente às demais instâncias, assumam-se corresponsável pelo processo social mais amplo, não se confundindo as

peculiaridades, que gerariam – como têm gerado – falta de identidades propulsoras de ações práticas efetivas.

O próprio fato de ser a educação parte desta tessitura, instância mediadora, sua existência e alcance justifica-se apenas quando, atingindo a amplitude de suas possibilidades, amplie seus efeitos *para além de suas paredes*, adentrando com olhares mais aprimorados o fluxo de idas e vindas dos agentes sociais ali presentes. Assim possibilita-se o trabalho de *educação das consciências*.

Tais análises de Saviani (2008) consistem em, para além das propostas até então elaboradas (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista) propor um método que atenda ao seguinte caminho: a) prática social – comum a alunos (caráter sincrético) e professores (síntese precária); b) problematização da prática social; c) instrumentalização – apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social; d) catarse – incorporação de instrumentos culturais incorporados como elementos ativos de transformação social; e) prática social – ascensão dos estados de análise: do aluno ao nível sintético e do professor ao nível orgânico. (p. 57-58).

A modalidade proposta por Saviani é instrumento que merece ser analisado com rigor neste exercício de superação. Acreditamos que tal movimento apenas se efetivará com a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos no pensar e fazer escola. Uma análise aprofundada, complexa, que deflagre as contradições, os pontos nodais, potencialidades, canais e instâncias de realização, deve ser projetada no sentido de se estabelecer canais/condições de participação, debate, crítica, superação, para que de fato os sujeitos sociais assumam-se autores.

As condições objetivas para um exercício de tamanha complexidade e magnitude são preocupação inerente a este pensar. Os modelos burocratizantes motivam as lacunas, negando espaços de laboração coletiva. Este seria um dos primeiros pontos inibidores à realização deste projeto. A eficácia da inculcação ideológica neoliberal individualizante e mercadológica, obviamente outro impedimento. Dificuldades, entretanto, que compõem o próprio fazer história devem ser vistas como desafios e não como barreiras intransponíveis. Os desafios provocam e as barreiras amarram. Partir da prática como hoje se instala é capital. Atuar na existência dos sujeitos, tecida na trama de fios que conectam todas as inter-relações

humanas historicizadas é, a nosso ver, a única maneira de assumir autoria consciente nos processos de *constituir-se homem*.

### 3.3 Políticas sociais competidoras: desviando o foco

Com vias a sustentar estas lacunas teoria/prática, a universalização em detrimento das particularidades e a técnica em detrimento do substancial, desenvolvem-se em nível macro, e obviamente reproduzem-se em nível micro, propostas de práticas sociais competidoras, imediatistas e desconectadas com a proposta da GED, mas bastante vinculadas à proposta gerencialista. Em nível governamental, desenvolvem-se inúmeras propostas de ação, que claramente deflagram a fragmentação e burocratização do processo, bem como a descaracterização de ações democratizantes.

A instituição escolar, pela via de preenchimento de formulários e da realização de avaliações externas, é quantificada, tendo suas possibilidades vinculadas a tal quantificação. Interessante notar que todas as pesquisas realizadas, sejam em nível acadêmico ou governamental, demonstram que os pontos nodais da educação escolar brasileira são inúmeros. Apresentam os mais diversos perfis – retratos do Brasil – desde a infraestrutura até o piso salarial dos professores, perpassando a formação básica, a capacitação e atualização permanente, a competência para *trabalhar em equipes* e atender às necessidades atuais, dentre outros.

Em nome da autonomia cria-se a fragmentação de sistemas, justificados no/pelo crescimento aos moldes da *escola de qualidade* para o modelo de mercado. Em nome da melhoria do processo educacional escolar, fortalece-se a lógica do *mercado educacional* desenvolvendo-se a competição e a concorrência para enquadramento no modelo instalado. O modelo de *participação* descaracteriza-se em *ação individualizada*.

Pesquisas disseminadas em eventos acadêmicos<sup>70</sup> demonstram que as ações direcionadas à democratização da escola reduzem-se a meras prestações de contas, elaboração

---

<sup>70</sup> Sobre esta questão vale buscar materiais produzidos e difundidos por instituições como ANPAE, ANPED, além de Congressos, Colóquios, Simpósios, Seminários, dentre outros, que tenham dentre seus objetivos manter a fervura das pesquisas, debates e reflexões direcionadas a repensar a educação no país. Junte-se a isto a busca de

pro forma do PPP, criação de mecanismos participativos nas escolas, processos seletivos para escolha dos gestores escolares... Mas nada que ultrapasse as barreiras dos muros escolares; nada que transcenda as amarras que a própria estrutura material impõe. Daí a importância de sairmos da constatação pura e simples, como expectadores, plateia a assistir a um filme como se dele não fizéssemos parte, para resgatarmos a indignação. Perceber-me no outro e o outro em mim é condição essencial para perceber-me e constituir-me com mais consciência em ser social, orgânico.

Com vias a aproximar as condições sociais concretas para realização da GED e as propostas superadoras do modelo vivido, as medidas, longe de assumirem perfil político e social, adquirem caráter competidor, no qual as ações minimizam e camuflam as causas entranhais e seguem tratando os reflexos, avaliando e culpabilizando os sujeitos individuais pela própria incapacidade da escola. Sendo assim,

A fragmentação formal rompe com as relações entre a parte e o todo, isola a forma do conteúdo. Intensificada pela massificação cultural, pode-se confundir a palavra com o conceito e transformar-se o jargão em realidade, apresentando o modismo como a melhor maneira de viver e a mente iluminista como a solução de todos os problemas. Às vezes, tal situação causa a falsa impressão da ocorrência de “progresso científico” ou de “avanço cultural”. (VIEIRA, 2007, p. 148, destaques do autor).

Com a excessiva formalização e fragmentação, como termos a visão da complexidade que agita a mola propulsora da sociedade? Não é nada simples, pois esta *desarticulada* modelagem, fortalecida em cada microinstância das tramas sociais e políticas, evidencia que as ações realizadas na sociedade são reproduzidas por cada sujeito social onde quer que ele esteja neste tecido. A educação mercadorizada, competitiva, nada solidária, toma contornos cada vez mais elaborados, tendo nas leis do mercado capitalista as rédeas das decisões sociais e políticas.

Será a força do chamado *mundo globalizado*, fundando um mundo imaginário? Imaginário, pois não somos um mundo globalizado. E não o somos pelo fato de que para ser globalizado, o mundo necessitaria globalizar-se em liberdade, em humanidade, em condições concretas dignas de existência, em solidariedade. Um mundo excludente *bordado* pela globalização mercadológica não atende à necessária humanização. Camufla, nega, simula, impede movimentos para transformação. Fortalece-se na ilusão neoliberal de poder e ter.

---

superação do ponto nodal existente também na prática por estes grupos desenvolvida, no que tange ao distanciamento teoria-prática, à grande lacuna entre instâncias pesquisadoras e instituições superiores de ensino, pesquisa e extensão.

Como retrata Vieira (2007), a globalização não passa de uma competição desigual, na qual *adversários* em condições completamente diferenciadas cultural, econômica e politicamente se *confrontam*. Todavia, se as condições fundamentais diferenciam-se de maneira gritante, não há confronto de fato, mas simulações de confrontos.

Neste sentido, analisando as propostas dos autores Lück, Libâneo e Gadotti – explorados no capítulo 1 – temos a convicção de que não há caminhos para que a democratização de fato se processe; o que nos remete à consideração de que a GED jamais se efetivaria nas condições ali sugeridas. Os estudos desenvolvidos, as análises de práticas em exercício, os modelos propostos para concretização da GED, com base na raiz acatada – ênfase ao mundo das ideias – não oferecem instrumentos teóricos que, tecidos dialeticamente às práticas, com vias à efetivação de uma práxis consciente e coerente com a totalidade dos sujeitos sociais, possam alterar o modelo implantado com vias a uma nova estrutura humana e social, interligadas à mesma tessitura econômica e política que compõe o contexto social. Enfatizamos, portanto, que o modelo idealizado de GED ocorre; o que não ocorre é uma GED que processe transformação; ou seja, no mundo ideal a GED tem ocorrência.

Reiteramos que propostas distanciadas da realidade, intencionalmente focadas em um modelo que se fortalece e cresce à luz de projeções que não retratam o fato, não condizem com uma perspectiva educacional escolar que contemple – ou que busque – a democratização. A contradição é parte intrínseca da construção humana. Negá-la é caminhar na contramão da história. É propor ações de adequação às tendências e práticas estruturadas à luz do modelo capitalista neoliberal, adotando para si discursos democratizantes, já que os conceitos adquirem diferentes vestes de acordo com a matriz a partir da qual são utilizados.

Saviani, Paro e Tragtenberg, por outro lado, ao desenvolverem suas análises partindo das condições reais, fazem críticas com vias a suplantarem uma visão otimista do processo. Buscam estes autores um exercício de pensar a democratização da escola vendo-a parte integrante do todo orgânico social, no qual nada pode ser projetado senão pela via da descentralização, desburocratização, transparência, participação e autonomia dos sujeitos. Neste sentido, ao deflagrar a conjuntura atual, propõem uma transformação social para que a GED possa efetivamente desenhar-se e encorpar-se de fato.

Vitor Paro (2001), neste exercício crítico, contesta a utilização de slogans neoliberais como subsídios fortalecedores das ações mantenedoras do *status quo*. Reforça o autor que,



para além dos instrumentos neoliberais, outra grave problemática, também conformada a tais instrumentos, encontra-se no distanciamento entre pesquisas sobre e a educação escolar de fato – como já destacado neste estudo.

Esse descompasso entre trabalhos teóricos sobre políticas públicas relativas à escola básica e à prática pedagógica escolar expressa-se também na falta de consideração, por parte da teoria, da mútua determinação existente entre os condicionantes econômicos, sociais, políticos e culturais globais e os fatos e relações que se dão no âmbito das unidades escolares. [...] O mais grave é que esse descompasso entre teoria sobre políticas públicas em educação e realidade das escolas públicas básicas traz prejuízos para a eficácia da educação escolar em sua desejável contribuição para a transformação social. (p. 31-37).

A ausência de captação dessas determinações impede a compreensão do processo posto, impedindo assim que a conscientização e, com ela, a transformação se processem. A apreensão crítica da realidade é instrumento imprescindível para a percepção da realidade tal qual se organiza e, a partir deste desenho, ir além dos discursos com vias a nova práxis. Paro (2001) propõe, para que a transformação seja possível, que se ultrapasse a visão de um *cidadão democrático produzido em massa*, para se pensar o *cidadão concreto* e, quanto à GED, ajuizar a concretude da prática escolar. Para isto, junto a Saviani, defende que a investigação sobre a complexa *trama* prática social/prática escolar seja uma constante, possibilitando que as categorias macrosociais sejam desnudadas e identificadas nas categorias microsociais, donde as interconexões estejam aclaradas para que possam ser objeto de reflexão, proposições e transformação por parte dos sujeitos.

A GED permitiria, nesta visão, que a educação constituísse-se mediação garantidora da perpetuação humana em seu caráter histórico. A escola, enquanto espaço de apropriação/construção/reconstrução de cultura, assumir-se-ia espaço basilar de conscientização, corresponsável pela construção da cidadania dos sujeitos e, portanto, corresponsável pelo *fundamento da sociedade democrática*. Para o autor, “a principal falha hoje da escola com relação à sua dimensão social parece ser a omissão na função de educar para a democracia.” (PARO, 2001, p. 34).

Como destacado no capítulo 2, não obstante *compartilhar* as críticas quanto à visão romântica e idealista de educação, não é, pois, nesta direção que caminha Tragtenberg. Com mais intensidade que Saviani – que por si também é mais intransigente que Paro – sua concepção não concebe possibilidades de efetivação da GED, mesmo que se altere o modelo escolar vigente, sob risco e pena de cair na armadilha da gestão gerencialista com vestimentas

democratizantes. A possibilidade que discute altera radicalmente o modelo social instalado. Transforma o modelo social, posto defender a superação da sociedade excludente e desumana, assentada em solo capitalista, de democracia neoliberal.

Tragtenberg (2004), analisando que “a educação, enquanto sistema, não pode estar acima do desenvolvimento econômico e social de uma sociedade” (p. 193), traz à tona que a escola, no modelo posto, direciona-se à *domesticação* e não à transformação. Retomando a construção humana ao longo da história, o autor demonstra que sempre e, inclusive pelo fato de ser/estar intrinsecamente e organicamente interligada ao contexto social, a escola age como aparelho disciplinador, direcionador de ideais e projetos sociais autocráticos, que fortalecem as intenções de cada período. Declara que as vozes são via de mão única e que aqueles que não detêm o poder material também não o possuem em termos de participação e decisão.

Entretanto, para o autor, a realidade não está determinada sem chances de transformação. Mostra e exemplo disto é a escola que, assumindo uma dinâmica dialética que lhe é própria, desenvolve a participação dos sujeitos e, com esta, certa autonomia que pode e deve ser utilizada como instrumento de suplantação. Assim, defende que a reformulação educacional escolar para que de fato transforme, deve estar acompanhada de uma reformulação social que envolva a todos os sujeitos sociais, com *participação real e não simbólica* nas mais diversas instâncias e decisões em política social e educacional.

Para isso, Tragtenberg (2004) indica a extrema necessidade de se *abrir o sistema político brasileiro para a discussão de prioridades*, que são *a priori* um problema político e, portanto, de relações de poder. Ora, se a proposta visa à descentralização, participação, autonomia e democratização, como conciliar com esta matriz? Esta busca de *aliança* não deixa de ser visionária, posto gerar propostas burocráticas, teoricamente competitivas e gerencialistas. Daí a urgência da consciência da interconexão forma-conteúdo, teoria-prática para que a complexidade do real desvista-se e possibilite o aprimoramento do estado de consciência e, em nível educacional escolar, a constituição da GED, tão utilizada como *bandeira de luta política em projetos partidários e palanque eleitoral*.

Deste modo, ressaltamos que as possibilidades de GED existem sob a lógica ideal, pois sob uma postura crítica e transformadora é sempre um campo em disputa e em construção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sistematização aos estudos, análises e reflexões desenvolvidas neste trabalho de pesquisa, é chegado o momento de algumas sínteses.

O termo  *finais*  aparece em destaque por acreditarmos que este é apenas um dentre os momentos do processo investigativo, indispensável à continuidade da incessante ação de busca, tão necessária à constituição da práxis social.

Retomemos as inquietações iniciais para melhor direcionar nossos pensamentos e sistematizações. Nosso pressuposto principal foi a impossibilidade de existência da GED no contexto existente, apesar de a mesma ser conceito ajustado legal e discursivamente na prática social contemporânea, além de elemento habitualmente empregado na criação de modelos para a ação gestora nas instituições escolares. Para isto, buscamos obras de estudiosos cujo objeto de investigação contemplam a GED, no sentido de compreendermos quais parâmetros e subsídios teóricos consistentes permeiam a formação e o direcionamento das ações dos sujeitos envolvidos neste campo de atuação. Pretendemos descortinar, portanto, o  *pano de fundo* , o eixo condutor que nas últimas décadas tem sustentado as práxis gestoras democráticas.

Neste sentido, as investigações buscaram sítios de estudos diferenciados em suas matrizes conceituais, conservando cautelosa atenção à complexidade do tecido social, histórico, político e econômico no qual se constitui o modelo societal posto.

A partir dessas inquietações questionamos: existiriam hoje, substancialmente estruturados, fios teóricos que fundamentassem e discutissem as condições concretas e as possibilidades de materialização de uma política educacional escolar com raiz democrática, considerando-se o contexto e o modelo societal posto?

Tendo em vista destacar nossas sistematizações, retomaremos os fios condutores de nossa reflexão, instrumentos de conclusão deste estudo.

Inicialmente, consideramos importante enfatizar que, para nós, a participação da sociedade civil é condição  *sine qua non*  à constituição de uma sociedade que opte pela democracia enquanto modelo político. Portanto, a referida participação é também condição

primeira à realização de uma educação escolar democrática, posto ser a mesma *fio da trama* social, política, cultural e econômica que constitui a materialidade humana. A história tem nos mostrado o diferencial entre os momentos de maior envolvimento e participação da sociedade civil organizada nas questões concernentes à organização societal e aqueles nos quais a *quietude* dos sujeitos parece tomar conta do processo.

Neste sentido, é imprescindível analisar-se em função de qual modelo se pensa e se propõe a sociedade; a partir de quais concepções a mesma se desenha e se organiza; com quais limitações e possibilidades os sujeitos lidam no processo de hominização. Estas reflexões compõem a sistematização por ora compartilhada.

Sendo a participação popular mecanismo radical no processo de democratização, vale ressaltar que a mesma se apresenta em diferentes formatos e nuances de acordo com o momento histórico e com as ideias que a regem. A nosso ver, pensando na categoria participação, um dos aspectos primeiros a serem trazidos à tona nesta reflexão é o fato de a desconcentração e a descentralização serem ações advindas de raízes diferentes, cuja modalidade participativa presente em cada um desses processos passa a existir em/como práticas distintas. Neste sentido, descentralização e desconcentração contrapõem-se; não há como conciliá-las, nem conformá-las como etapas de um mesmo processo.

Os *modelos participacionistas* desenhados à luz da desconcentração tomam forma sem que seja necessário o rompimento do controle centralizado, nem a conscientização dos sujeitos sobre os fios tecidos ao longo desta complexa trama. Entretanto, para descentralizar, é imperativa a redistribuição de poder, a participação política e a redefinição de papéis.

Esta *trama conceitual*, na qual a desconcentração transveste-se de descentralização, exaure a participação política efetiva dos sujeitos, distancia a possibilidade de constituição de autonomia, burocratiza ações e, neutralizando os poderes dos sujeitos, fortalece a sociedade implantada.

Esta *maquiagem* pode ser considerada um dos instrumentos utilizados pela instância detentora do poder político e, portanto, de decisão, com vias a construir a *ilusão democrática* em tecido autocrático. A ilusão da participação se declara quando, de fato, as questões de decisão dos sujeitos envolvidos no processo cumprem-se em assuntos simplistas que em nada alteram as raízes autocráticas tão fortalecidas no modelo societal posto. Neste sentido, retomamos Tragtenberg (1985) ao discutir a redução do político ao psíquico como

instrumento de manutenção do *status quo*. Esta redução utiliza-se da política das relações humanas para desconstruir a consciência de classes e a análise das relações de poder construídas e (im)postas historicamente.

Neste contexto, desorganiza-se a luta pela democratização política da sociedade brasileira e, junto a ela, da educação escolar, o que resulta na constituição de uma realidade marcada por cenários oscilantes entre o exercício de construção de práticas democráticas e a sustentação de práticas autocráticas, fortalecidas na conservação de um universo burocrático, camuflado em discursos democráticos.

Em se tratando da educação escolar, tal fato toma forma ao se restringir a ação decisória à discussão de temas rotineiros, de natureza consultiva e não deliberativa e normativa, diminuindo uma participação mais efetiva nas decisões. A inserção dos sujeitos nos processos escolares não significa, portanto, a ruptura com a lógica de controle e dominação da escola autocrática, ao contrário, acaba assumindo-se instrumento favorável à sua manutenção.

Este processo, entretanto, acontece historicamente, mostrando-nos que cada época possui uma forma de controle e um esquema de resistência próprios, o que nos confirma que a organização social não está posta de maneira definitiva, mas instalada na dialética luta de constituição dos sujeitos, permitindo a luta pela transformação. Neste tecido, as construções investigativas se processam também enquanto fios do tecido maior, permeando tais oscilações e buscando descortinar/compreender a materialização do movimento pela democratização.

Outro ponto nodal, também marcado por *roupagens democratizantes em peles burocratizantes*, é a proposição de um modelo de gestão participativa como instrumento de concretização da GED, adotando-se o conceito *gestão* como elemento superador ao conceito *administração*. Esta proposta de *gestão participativa*, geralmente, desconsidera a necessidade de se compreender o papel do Estado na sociedade como base imprescindível à superação das propostas formais de consolidação igualmente formal. Além disso, a gestão participativa proposta por alguns autores, assim como os processos de desconcentração tratam a gestão democrática como técnica a ser aprendida para que possa melhor conciliar-se aos projetos postos pela classe detentora do poder político e econômico, portanto, do poder de decisão social. Mais uma vez a participação assume perfil participacionista – que em nada altera ou atenua o poder dos já dominantes – impedindo sua concretização de fato.

Da mesma forma que as roupagens semânticas ocultam os reais alcances das práticas da administração educacional desenvolvidas, o Estado cria a ilusão da *sociedade de convivência pacífica*, camuflando as relações de poder, negando o vínculo gestão/processo de trabalho e, deste modo, enfraquecendo o movimento pela democratização. Relembremos que, a nosso ver, não existe neutralidade. Estamos sempre assentados/direcionados pelas concepções e modelos políticos com os quais nos identificamos, nos quais nos constituímos. A negação a este processo é parte intrínseca da dialética constituição humana. Assim sendo, não percamos de vista esta substancial complexidade.

Pensando nesta complexidade, as pesquisas e reflexões aqui desenvolvidas – sobre as políticas educacionais e a gestão da educação no Brasil, utilizando como objeto investigativo as transformações ocorridas nos estudos da/sobre a administração educacional nos últimos anos – permitem analisar a instalação do conceito de gestão democrática no pensamento dos sujeitos sociais com vias à constituição de uma teoria da administração democrática nas políticas públicas educacionais brasileiras. As diferentes matrizes analisadas trazem: 1) concepções conciliadoras – que não propõem como pilar indispensável alterar-se a estrutura social posta; e 2) concepções transformadoras – que, ao longo das reflexões, sempre trazem à tona este processo, ou como ponto inicial, ou como objetivo concomitante.

Para nós, a materialização de políticas transformadoras com vias à GED exige alteração na raiz da estrutura social assentada. O abrandamento da historicidade, das contradições e limitações na implantação de tais mudanças é instrumento em favor do *status quo*. O domínio do homem sobre o próprio homem faz com que os sujeitos tenham objetivos distintos, o que, fatalmente, direcionará a necessidade de ações transformadoras àqueles pertencentes à classe excluída, marcada pela exploração, pelo desrespeito e pela desconsideração da igualdade e coletividade humana. É, sem dúvida, um grande desafio.

Como ponto estrangulador deste desafio, temos uma prática social evidenciada por composições recheadas de arranjos que engessam a participação e a autonomia dos sujeitos, criando padrões políticos pré-determinados que os limitam a um movimento reverenciado às necessidades impostas pela lógica de mercado – portanto, individualista, excludente e competitiva. A avaliação é igualmente instrumento mantenedor, posto definir/assegurar os resultados almejados, direcionando-se às chamadas *metas a serem alcançadas para se conquistar o sucesso*.

Negar as incoerências sociopolíticas e econômicas propondo a individualidade e a igualdade legal de direitos, ostentando a competitividade como competência gestora que adapta democratização e gerencialismo, é abdicar aos sujeitos o direito à participação real. E, negar esta ação já é, por si só, impedir que a GED se constitua de acordo com sua própria natureza, o que propicia a solidificação dos programas formatados para atender às necessidades do mercado. É o modelo economicista, de raiz capitalista neoliberal, na contramão da descentralização e da democratização social.

Também ponto estrangulador de existência da GED é a complexa estrutura democrática neoliberal, cujos processos e interconexões mundialmente estabelecidos demonstram que a ideada harmonia consensual/conciliadora assumiu o comando. A indignação de outrora aparece em suaves nuances de queixas (des)contextualizadas e frágeis, descaracterizadas no tecido social macro e suas contradições. Os movimentos de superação cedem espaço à busca de conciliação e adequação às exigências para obtenção de *sucesso*. A transformação, pela força da concepção individualista, resume-se à busca de estar em outra condição, não para mudá-la, mas para dela partilhar e tirar proveito. Uma ideia assim reduzida não intenta transformação de fato, mas alteração superficial, manutenção do domínio, já que conciliar é reformar para que nada mude, é acomodar, acertar o já existente.

Este domínio tem sido possível, dentre outros, pela frágil conscientização política dos sujeitos, pelo domínio do eu em detrimento da percepção de si enquanto sujeito coletivo, resultado do distanciamento pensar/agir, donde se busca compreender o movimento humano desvinculado do tecido social e histórico. Ora, não há movimento humano alheio às construções históricas vivenciadas. Toda ação humana possui uma concepção política subjacente, advinda de determinada compreensão de homem, mundo e sociedade. O caráter político está radicado no homem; como negá-lo nas definições educacionais? Como vagar este elo? Toda ação traz consigo a teoria que a gesta e constitui, mesmo que o nível de consciência dos sujeitos seja ainda precário em relação a tal interconexão.

A práxis objetiva é, portanto, divisor de águas. Nada existe sem que nela se constitua, de maneira complexa e dialética. O que temos, portanto, é um modelo *intitulado GED*, sustentado por estudos que, por utilizarem matrizes diversas, propõem práticas também distintas. Neste sentido vemos, por um lado, a admissão de uma modelagem gerencial e conciliadora para construção da gestão democrática e, por outro, uma discussão crítica que nega tal possibilidade defendendo a impossibilidade de implantação da GED se não forem

também transformadas as estruturas sociopolíticas e econômicas nas quais tais instâncias se inserem.

A nosso ver, a primeira matriz incide no grande risco de propor ações ajustadas assentadas em *pseudoparticipação*, *pseudoautonomia*, sem constituição de sujeitos coletivos nos movimentos pela *descentralização* e *democratização* da prática societal. Neste caso, o que temos é uma administração com base taylorista, de lógica gerencial e economicista; um processo de absolutização da administração que, por sua vez, existe a favor do capital, prima pela lacuna planejamento/execução, mantém o domínio do homem sobre o homem, assegura as relações de poder e conserva o *status quo*.

Já a teorização cuja matriz subsidia críticas a descortinar o modelo posto para analisar a possibilidade efetiva de implantação da GED, nas bases conceituais aqui detalhadas, traz em seu cerne a impossibilidade de constituição da mesma. Apenas a partir de transformações no sistema macro e, em relação dialética, de transformações no sistema micro, seria possível que tal proposta se efetivasse de fato. Para isto, é imperioso que os sujeitos reassumam uma práxis de debates, participação e movimentos pela democratização dos processos, intensificando contornos que desemboquem numa maior politização da sociedade, superando as ações violentas e adotando as práticas conscientes/consistentes, politizadas e complexas para superação da burocracia, da expropriação, da exploração, da visão fragmentada de homem que não o percebe constituído com o outro no tecido de construção da sociedade.

Como exploramos na parte inicial deste estudo, as décadas de 1970 e 1980 possibilitaram aos sujeitos experienciarem um movimento intenso pela democratização da sociedade e, com ela, da educação escolar. Tais movimentos, entretanto, perderam força na revirada neoliberal. Participar das reflexões e debates que envolvem decisões referentes à vida dos sujeitos e da organização das instâncias sociais é posição que se impõe num sistema dito democrático. Vimos o quão importante é, num sistema democrático, a participação dos sujeitos nas reflexões e nos debates que envolvem decisões referentes à vida dos sujeitos e à organização das instâncias sociais.

Necessita-se assim, da mobilização da sociedade civil em prol da superação da modalidade de participação que coloca como imexíveis questões essenciais: aquelas que realmente movimentam *a direção da embarcação social, direcionando-a para este ou aquele caminho*. Com este movimento, descortinar-se-ia a ainda fortalecida tradição centralizadora



que sustenta nossa sociedade deixando em “letra morta” as mudanças legais com vias à gestão democrática. A crença de que o aparato legal existe de maneira inflada, como se por si só efetivasse e assegurasse a concretização da gestão democrática, produz certa *dormência* que direciona a uma morosidade das ações críticas politizadas da sociedade civil que deixa de buscar por práxis que possibilitem a materialização da gestão democrática para além da discussão participativa.

Pensar a construção democrática nestes moldes significa desconsiderar as contradições e os tensionamentos, defendendo um discurso de consenso, cuja materialidade de fato, inexistia. Não vemos o consenso sequer nos estudos que propõem a conciliação, já que a mesma faz o movimento da crítica se desenhando, entretanto, na materialização de modelos gerenciais, competitivos e mercadológicos. Como acomodar propostas de aliança se as categorias que as permitem objetivar-se são contraditórias? Esta ação direciona-se mais a uma adaptação que a uma transformação.

Como dito ao longo deste estudo, estamos diante de um imenso e instigante desafio; uma provocação, a nos convidar e a suscitar nossa autoria nas mais diversas instâncias de ação coletiva das quais partilhamos. O resgate da dimensão crítica para além das academias, compondo-se em ação contextualizada, a exemplo das conquistas advindas dos movimentos sociais que objetivavam a constituição de uma vida humana de qualidade. Os modestos estudos relacionados às ações vinculadas à GED têm demonstrado certa tranquilidade dos sujeitos sociais, que tomam seu tempo/espaço na realização de propostas restritas definidas.

Como nos adverte Saviani (2003), devemos assumir que a possibilidade democrática passa da desigualdade à igualdade, sendo a democracia uma perspectiva no ponto de partida, a caminho de uma realidade no ponto de chegada. Para isto, educação e política devem integrar um mesmo contexto, *compreendidas enquanto manifestações sociais inseparáveis*, históricas e dialéticas em seu cerne. Neste processo de construção histórica contextual, descortinam-se as diversas lógicas que encorpam tanto a administração (cuja lógica é individual) quanto a democratização (lógica que parte do coletivo para o indivíduo), sendo basilar o resgate de discussões radicais. Debater a administração é negar um consenso e uma definição determinada para colocá-la em sua devida dimensão, frente ao contexto.

Sabemos que a carga ideológica que compõe as práticas sociais é imensa. Também temos ciência de que não existe ação desvinculada de uma teoria que a direcione, constitua e

mantenha. Os discursos são fortes canais na implantação/manutenção de padrões justamente por existirem vinculados à prática. Portanto, a práxis é o que de fato existe, mesmo que o estado de consciência sobre a tessitura que a sustenta seja inconsistente. Esta inconsistência é uma das causadoras do fortalecimento das informações moldadas em prol da manutenção do modelo há tempos instalado. Quanto menor meu nível de consciência sobre o corpo teórico fundante das minhas reflexões, decisões e ações, maiores as possibilidades de construção de *exércitos reserva* para a manutenção do modelo societal posto.

Neste processo, a denominada *ideologia do consenso*, fortalecida pela burocracia, tem como instrumentos de manutenção, com vias à ascensão social, o desenvolvimento de valores conformistas condicionados, apesar dos discursos de autonomia e decisão. Também e fortemente neste processo a impossibilidade da GED se estabelece, posto desenhar-se a escola enquanto reprodutora e modeladora da sociedade na qual inexistem instrumentos equilibradores do poder. Tal equilíbrio é, deste modo, discurso abortado, já que o modelo instalado caracteriza-se pela divisão classista e desigual, permitindo não a transformação, mas a alteração da forma sem o alcance do conteúdo.

A nosso ver, forma e conteúdo são imutavelmente inseparáveis posto serem tramas de um mesmo tecido. Se a forma traz em si o conteúdo (UHLE, 2001), a escola democrática deve ser pensada inserida em um projeto político não dominador, não neutro, mas libertador, cujo diálogo com a prática social, econômica e política, pela via da participação e da autonomia, ultrapasse o modelo dominador e excludente.

Por meio das relações de força estabelecidas histórica e socialmente entre Estado e sociedade civil cada fio desse tecido se entrelaça e se interconecta, permitindo ao homem constituir-se sujeito e constituir sua cultura. As transformações acontecem, portanto, na prática social, na *forma* e no *conteúdo*, no *conceber* e no *realizar*. Assim sendo, uma mudança/conciliação, uma construção consensual entre proposições tão distintas não encontra campo de efetivação na estrutura posta. Conceber a GED como técnica que se sustenta por meio de programas, modelos e roteiros é ação imprópria e insuficiente. Imprópria por existir em desconexão com os pilares democráticos; insuficiente por não provocar a reflexão e o exercício de superação por vezes sugerida pelos autores que defendem este modelo.

A transformação para a democratização aparece com mais clareza nas propostas dos autores Saviani, Paro e Tragtenberg que defendem a inexistência de *raízes* que sustentem

alterações radicais no modelo societal posto. A abrangência do político na educação deve ser resgatada, a fim de descortinarmos o pano de fundo no qual este objeto é compreendido. O método escolhido contempla a opção, o envolvimento político subentendido, por menor que seja o nível de consciência do sujeito em relação ao mesmo. As ações cujas políticas subjacentes, vinculadas ao complexo tecido social, ao serem utilizadas como instrumentos de investigação e debates deflagram que não há movimento humano desconexo das construções históricas e, portanto, que não há GED transvestida na conciliação.

Assim, a coerência dos estudos demonstra-nos que não há como pensar a GED sem se conceber sua trajetória em diálogo com as questões contemporâneas em desenvolvimento, questões que trazem em si a inerência do caráter político. Não há como crer na existência da GED se as amarras autocráticas permanecem, permeando e fragilizando os movimentos e ações pela democratização.

Pensar a GED desconsiderando o poder da democracia liberal é lidar com mecanismos conservadores, já que as amarras se mantêm concomitantes aos mecanismos individualizantes e fragmentados já instituídos. Por outro lado, discutir estas amarras sem estender a crítica às análises e propostas de práticas efetivas, como nos explanam Lück, Libâneo e Gadotti, é desconsiderar que a GED, para se constituir, necessita de descentralização, transparência, participação e autonomia. Não há como relativizar, sob o risco de a proposta apresentada se manifestar abortada.

Não vemos a possibilidade efetiva de construção de uma escola democrática, se o contexto se apresenta em moldes de desconcentração e participacionismo. A opacidade social que camufla a descentralização, direcionando à não participação e à não autonomia, assegura as bases burocráticas discursivamente negadas, por mais aprimorados que sejam os mecanismos indicadores da democratização. É como se pensássemos a escola desvinculada do todo sociopolítico, apesar de tratarmos desta questão a todo o momento.

Neste sentido, analisando as propostas dos autores Lück, Libâneo e Gadotti, compreendemos que não há caminhos para que a democratização de fato se processe. Os estudos desenvolvidos, as análises de práticas em exercício, os modelos propostos para concretização da GED não oferecem instrumentos teóricos que, tecidos dialeticamente às práticas com vias à efetivação de uma práxis consciente e coerente com a totalidade dos

sujeitos sociais, possam alterar o modelo implantado com vias a uma nova estrutura humana e social, interligadas à mesma tessitura econômica e política que compõe o contexto social.

Entendemos, a partir das análises advindas destes estudos, que não existe e não há possibilidade de se constituir a GED na prática social tal qual se organiza e se estrutura atualmente. Negar sua existência, assumindo esta impossibilidade é ponto de partida para desestabilizar, impelir a saída da *zona de conformidade* que tem imobilizado os sujeitos, tamanha a quantidade de amarras a serem trabalhadas dia a dia. A transparência é pilar sustentador e, junto ao processo de descentralização, tende a descortinar caminhos possíveis para a participação e a autonomia, tão necessários ao resgate humano em sua completude. É a práxis enquanto campo em disputa e em construção encontrando, na superação da ilusão participacionista um instrumento de transformação.

Neste contexto, a construção de uma práxis escolar democrática é *semente que requer outro solo, outro cultivo, outras mãos para fertilizar*. A rediscussão das prioridades do sistema político, econômico, social e educacional é *pedra angular* que se situa na retomada da reflexão sobre a identidade humana. Resgatar o homem para muito além das individualidades, que aqui não são negadas, mas colocadas em sua dimensão, importância e complexidade na dialética do ser uno e social. Constituímo-nos únicos nas relações estabelecidas com o outro em condições concretas de existência; constituímos-nos sociais a partir de nossa singularidade. Constituímo-nos sujeitos no respeito e na consciência de nós mesmos.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, M. *O papel do diretor na administração escolar*. – 2.ed. – Rio de Janeiro: Difel, 1978.

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

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

BIANCHETTI, R.G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1997.

BOBBIO, N. *O futuro da democracia*. – 10. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2006.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. – 13.ed. – Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 1v.

BOFF, L. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BORON, A. A. *Estado, capitalismo e democracia na América Latina*. – 2.ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BORON, A. A. Os “novos leviatãs” e a *polis* democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E. e GENTILI, P. (Orgs.) *Pós-neoliberalismo II – que Estado para que democracia?* – 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação / MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. *Escola de Gestores da Educação Básica*. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=855&Itemid=903>> Acesso em: 30 jul.2008.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista. A degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1987.

BRZEZINSKI, I. Gestão e Gestor da Educação nas Teses e Dissertações no Período 2003-2006. In: Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação (1. : 2010 : Elvas e Cáceres). *Espaço Público da Educação: emergências de políticas e práticas locais, regionais e nacionais: programa e trabalhos completos do Brasil*. Niterói (RJ): ANPAE; Lisboa (PT): FPAE; Cáceres (ES): FEAE, 2010.

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

\_\_\_\_\_. *A centralização e a descentralização da educação*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: n. 95, p. 37-42, nov. 1995.

CONGRESSO Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação (1.: 2010: Elvas e Cáceres). *Espaço Público da Educação: emergências de políticas e práticas locais, regionais e nacionais: programa e trabalhos completos do Brasil*. Niterói (RJ): ANPAE; Lisboa (PT): FPAE; Cáceres (ES): FEAE, 2010.

CÓSSIO, M. F.; HYPOLITO, A. M.; LEITE, M. C. L.; DALL'IGNA, M. A. Gestão Educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)* / Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: Maria Beatriz Luce: ANPAE, 2010 -. V. 26, n. 2 (mai./ago. 2010).

COUTINHO, C. N. *A democracia como valor universal: notas sobre a questão democrática no Brasil*. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.

DOURADO, L. F. e PARO, V. H. (Orgs.). *Políticas Públicas e Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

FÁVERO, O. e SEMERARO, G. (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FAZENDA, I. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. – 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, M. E. A. Formação do educador: quais os seus rumos? In: FONSECA, D.M.F. (Org.). *Administração Educacional: um compromisso democrático*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FONSECA, D. M. F. (Org.). *Administração Educacional: um compromisso democrático*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capital real*. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: \_\_\_\_\_ (org). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p.25 – 54.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. – 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação e construção democrática no Brasil. In: FÁVERO, O. e SEMERARO, G. (orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GADOTTI, M. Projeto Político-Pedagógico da Escola: fundamentos para a sua realização. In: ROMÃO, J. E. e GADOTTI, M. (orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. – 3.ed.- São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

\_\_\_\_\_. *Gestão democrática e qualidade de ensino*. Iº Fórum Nacional Desafio da Qualidade Total no Ensino Público - 28 a 30 de julho de 1994 - Minas Centro, Belo Horizonte – MG. Disponível em: <[http://www.moodle.ufba.br/file.php/174/Material\\_para\\_Leitura/Gest\\_democ.pdf](http://www.moodle.ufba.br/file.php/174/Material_para_Leitura/Gest_democ.pdf)> Acesso em: 14 abr. 2010.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Autonomia na escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.

GENTILI, P. A. & SILVA, T. T. (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. e GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S. A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. – 5. ed.- São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, M. G. *Movimentos Sociais e Educação*. 6. ed. revista – São Paulo: Cortez, 2005. - (Coleção Questões de Nossa Época; v. 5).

\_\_\_\_\_. *Lutas e Movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970*. In: EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. II, n.1, p.23-38, jan./jun., 2009. Disponível em: <<http://www.uninove.br/revistaeccos>>. Acesso em: 20 out. 2010.

LARANJA, M. Discutindo a Gestão do Ensino Básico. In: COLOMBO, S. S. & Colaboradores. *Gestão Educacional: uma nova visão*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública*. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1990.

\_\_\_\_\_. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. – 4 ed.- Goiânia: Alternativa, 2003.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F., TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. - 5. ed.- São Paulo: Cortez, 2007. – (Coleção Docência em Formação / Coordenação Antônio Joaquim Severino e Selma Garrido Pimenta).

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. – 5 ed.- São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, A. B. (org.). *Estado e controle social no Brasil*. Uberlândia: Composer; Fapemig; GPEDE, 2009.

\_\_\_\_\_. (org.). *Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada*. São Paulo: Xamã, 2004.

\_\_\_\_\_. Dez anos de LDB: anos de contínua reforma educacional. In: SILVA, M.V.; MARQUES, M.R.A. (orgs.). *LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

LIMA, L. C. *Construindo modelos de gestão escolar*. – 1.ed. – Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996. (Coleção Cadernos de Organização e Gestão Curricular).

\_\_\_\_\_. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, P. G. Tendências Paradigmáticas na Pesquisa Educacional. 2001. 317f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2001.

LIRA, A. Prefácio. In: CARNEIRO, M. A. *LDB Fácil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LOPES, E. C. C., LIMA, A. B., SHIMAMOTO, S. V. M. As políticas de gestão educacional no município de Uberlândia/MG: concepções de democratização. In: LIMA, A. B. (org.). *Estado e controle social no Brasil*. Uberlândia: Composer; Fapemig; GPEDE, 2009, p. 81-99.

LÜCK, H. Gestão educacional: estratégia e ação global e coletiva no ensino. In: FINGER, A. et al. *Educação: caminhos e perspectivas*. Curitiba: Champagnat, 1996.

\_\_\_\_\_. *A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática*. 2000. Disponível em: < [http://revistaescola.abril.com.br/grandes\\_temas/gestao\\_escolar/gestao.doc](http://revistaescola.abril.com.br/grandes_temas/gestao_escolar/gestao.doc)>. Acesso em: 09 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. In: *Em Aberto*, Brasília: v. 17, n. 72, p. 11-34, fev./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

LÜCK, H.; FREITAS, K. S.; GIRLING, R.; KEITH, S. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MARRACH, S. A. Introdução. In: SILVA, F. L. et al. *Conciliação, Neoliberalismo e Educação*. São Paulo: ANNABLUME: Fundação UNESP, 1996. p. 7-25.

MELO, M. T. L. Gestão Educacional: os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, M. A. S. (orgs.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. - 2 ed.- São Paulo: Cortez, 2001.



MENDONÇA, E. F. *A Gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiros: a intenção e o gesto*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. Caxambu, 24-28 set. 2000.

MÉSZÁROS, I. *O poder da ideologia*. São Paulo: Ensaio, 1996.

MORASTONI, J. *Gestão Democrática e Organização do Trabalho Pedagógico*. Gestão em Rede, Curitiba: n. 63, p. 13-16, ago.2005.

MOTTA, F. C. P.; PEREIRA, L. C. B. *Introdução à Organização Burocrática*. – 2.ed.- São Paulo: Brasiliense, 1981.

NOGUEIRA, M. A. *Um Estado para a Sociedade Civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. – 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2005.

NOSELLA, P. Compromisso Político e Competência Técnica: 20 Anos Depois. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 223-238, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 de julho / 2010.

OLIVEIRA, C. *Municipalização do Ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, D. A. e ROSAR, M. F. F. (Orgs.). *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, F. M. *Cultura Política e Construção de Identidades Coletivas dos Sujeitos Sociais*. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia (Maio, Junho / 2007); UFPE, Recife (Pe). Grupo de Trabalho: Emancipação, Cidadania e Reconhecimento. Disponível em: <[http://www.sbsociologia.com.br/congresso\\_v02/index.asp?idcongresso=9](http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/index.asp?idcongresso=9)>. Acesso em: 10 jun. 2009.

OMOTANI, L. Assim como está a comunidade, também está a escola. In: SENGE, P. *Escolas que aprendem: um guia para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PACHECO, J. *As Escolas Invisíveis*. Jornal "a Página", ano 16, nº 168, Junho 2007, p. 6. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/arquivo/FichaDeAutor.asp?ID=133>>. Acesso em: 2 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. *Educar na Cidadania*. Jornal "a Página", ano 15, nº 155, Abril 2006, p. 5. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=4514>>. Acesso em: 2 ago. 2008.

PADILHA, P. R. *Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. – 7. ed.- São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

PARENTE, M. e LÜCK, H. *Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental*. Brasília: Ipea/Consed, 1999.

PARO, V. H. e DOURADO, L. F. (orgs.). *Políticas Públicas e Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. A Gestão da Educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. H. (org.). *A Escola Cidadã no contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Escritos sobre Educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. Implicações do Caráter Político da Educação para a Administração da Escola Pública. In: SILVA, M. V. & CORBALÁN, M. A. (Orgs.). *Dimensões Políticas da Educação Contemporânea*. Campinas, SP: Alínea, 2009.

\_\_\_\_\_. *Administração Escolar: Introdução Crítica*. – 5.ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. *Gestão democrática da escola pública*. – 3.ed. – São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. *Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. *Por dentro da escola pública*. – 3. ed.- São Paulo: Xamã, 2000.

PAULA, A. P. P. Maurício Tragtenberg: contribuições de um marxista anarquizante para os estudos organizacionais críticos. In: *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, vol. 42, n. 5, p. 949-968, Set./Out. 2008.

PERONI, V. *Política Educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

POULANTZAS, N. *O Estado, o poder, o socialismo*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SAES, D. *Democracia*. São Paulo: Ática, 1993.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SANDER, B. *Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação*. Brasília: Liber Livro, 2005.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. – 8.ed. revista e ampliada – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. *Escola e Democracia* – Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, A. O. O movimento social numa perspectiva libertária: a contribuição de Maurício Tragtenberg. In: SILVA, D.A. e MARRACH, S.A. (Orgs.). *Maurício Tragtenberg: uma vida para as Ciências Humanas*. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Maurício Tragtenberg e a pedagogia libertária*. Universidade de São Paulo – FE, São Paulo, 2004. 226 p. (Tese Doutorado em Educação).

SILVA, A. M.; PINHEIRO, M. S. F.; FRANÇA, M. N. *Guia para Normalização de Trabalhos Técnico-Científicos: projetos de pesquisa, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses.* – 5.ed. rev. e ampl. – Uberlândia: UFU, 2008 (2ª reimpressão).

SILVA, D. A. Tema e variações em Maurício Tragtenberg. In: SILVA, D. A. e MARRACH, S. A. (Orgs.). *Maurício Tragtenberg: uma vida para as Ciências Humanas.* São Paulo: UNESP, 2001.

SILVA, D. A. e MARRACH, S. A. (Orgs.). *Maurício Tragtenberg: uma vida para as Ciências Humanas.* São Paulo: UNESP, 2001.

SILVA, T. T. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. & SILVA, T. T. (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.* Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, T. T. *O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total.* In: GENTILI, P. A. & SILVA, T. T. (org.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.* Brasília: CNTE/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p. 167-188.

SILVA, T. T. e GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S. A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.* Brasília: CNTE/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

SILVA, F. L. et al. *Conciliação, Neoliberalismo e Educação.* São Paulo: ANNABLUME: Fundação UNESP, 1996.

SILVA, M. V. Gestão Democrática na Educação: as contribuições e omissões da LDB (Lei 9394/96). In: SILVA, M. V.; MARQUES, M. R. A. (orgs.). *LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira.* Campinas, SP: Alínea, 2008.

SILVA, M. V. e CORBALÁN, M. A. (Orgs.). *Dimensões Políticas da Educação Contemporânea.* Campinas, SP: Alínea, 2009.

SILVA, M. S. P. Gestão e Organização do Trabalho na Escola Pública: práticas sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994). In: DOURADO, L. F. e PARO, V. H. (Orgs.). *Políticas Públicas e Educação Básica.* São Paulo: Xamã, 2001. p. 123-141.

TRAGTENBERG, M. Uma prática de participação: as coletivizações na Espanha (1936/1939). In: VENOSA, R. (org.). *Participação e participações – ensaios sobre autogestão.* São Paulo: Babel Cultural, 1987.p. 21-60.

TRAGTENBERG, M. Neoliberalismo e cultura universitária. In: SILVA, F. L. et al. *Conciliação, Neoliberalismo e Educação.* São Paulo: ANNABLUME: Fundação UNESP, 1996.

\_\_\_\_\_. *Administração, poder e ideologia.* – 3.ed. rev. – São Paulo: UNESP, 2005. (Coleção Maurício Tragtenberg).

\_\_\_\_\_. *Burocracia e ideologia*. – 2.ed. rev. ampl. – São Paulo: UNESP, 2006. (Coleção Maurício Tragtenberg).

\_\_\_\_\_. Pistrak: uma pedagogia socialista. In: *Revista Espaço Acadêmico* – Ano III- Nº 24 – Maio de 2003 – Mensal – ISSN 1519.6186. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/024/24mt1981.htm>> Acesso em: 23 jul.2010.

\_\_\_\_\_. *Relações de Poder na Escola*. In: *Educação e Sociedade*, n 20 - jan/abr 1985, p. 40-45.

\_\_\_\_\_. *Sobre educação, política e sindicalismo*. – 3.ed. rev. – São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção Maurício Tragtenberg).

UHLE, A. B. Tragtenberg e a educação. In: SILVA, D. A. e MARRACH, S.A. (Orgs.). *Maurício Tragtenberg: uma vida para as Ciências Humanas*. São Paulo: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Administração educacional: suas transformações e o perigo da corrupção de linguagem. In: FONSECA, D. M. F. (Org.). *Administração Educacional: um compromisso democrático*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

VENOSA, R. (org.). *Participação e participações – ensaios sobre autogestão*. São Paulo: Babel Cultural, 1987.

VIEIRA, E. *Democracia e Política Social*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 49).

\_\_\_\_\_. *As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil: avanços e retrocessos*. Revista Serviço Social & Sociedade. São Paulo, Ano XVIII, n. 53, p. 67-73, Março de 1997.

\_\_\_\_\_. *Os direitos e a política social*. – 2.ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

VIRIATO, E. O. Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público. In: LIMA, A. B. (Org.). *Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada*. São Paulo: Xamã, 2004.