

Resumo

O presente artigo problematiza a gestão escolar atual a partir do processo de democratização na década de 1980, explicitando como a concepção de democratização daquele período foi desconstruída na década de 1990 e como, hoje, início do século XXI, o modelo de gestão vigente não contempla a perspectiva de gestão democrática (conjunto de atividades que envolvem a participação, a descentralização, a autonomia e o poder local), mas um postulado de gestão compartilhada, a qual se sustenta pela hierarquização, pela participação tutelada, pelo controle verticalizado das decisões e pela automanutenção da escola. Para fundamentar essa perspectiva teórica, o artigo busca ainda, por um campo, verificar qual é o conceito historicamente criado em torno da democracia e no campo empírico, como na escola dirigentes escolares têm articulado um conceito e construído uma prática em torno de processos dito democratizadores.

Palavras-chave: Gestão democrática. Democratização. Política educacional. Gestão compartilhada.

Problematizar o projeto de gestão escolar atual requer a compreensão da concepção de gestão democrática e de opções teóricas e políticas para superar um modelo, que julgamos ser inoperante ao projeto de emancipação humana, pois condicionado a um propósito burocrático e conservador arraigado nas políticas educacionais do tempo presente. Tanto Karl Marx (2004) quanto Mikhail Bakunin (2003) afirmam que, quando queremos superar um projeto, é porque já temos outro substitutivo. É a partir dessa tese que buscamos desenvolver o trabalho que ora socializamos com os leitores.

Marx assevera que a humanidade só apresenta problemas que é capaz de resolver, o que indica que o problema só surge quando as condições objetivas para a sua resolução ou já existiam ou estavam sendo construídas. Outro autor, contemporâneo de Marx, porém de correntes filosóficas e políticas distintas, mas ambos defensores dos preceitos de libertação do homem, Bakunin, por sua vez, afirma que ninguém pode querer destruir um projeto sem ter ao menos uma ideia remota, verdadeira ou falsa, da ordem das coisas que deveria suceder ao projeto em disputa.

Os dois autores, com essas assertivas, mostram que a questão não está na aparência, mas em sua essência. Para compreendermos o problema temos que observar a essência do objeto e, assim, desvelarmos a sua aparência. É dessa forma que, ao compreender o problema, podemos construir projetos para a sua superação.

Isto indica a necessidade de realizarmos a abstração do projeto atual e termos a concepção do que queremos superar, buscando algo para colocar em seu lugar. Isto faz parte do movimento histórico, no qual os homens e as mulheres se fazem sujeitos da história ou se sujeitam a ela, observando-a ou atuando para a sua transformação.

*Doutorado em Educação pela PUC São Paulo (2001) e pós-doutorado pela UNICAMP (2012)

¹Desenvolvido a partir do trabalho intitulado "Gestão democrática: a decomposição do concretizado", de minha autoria, apresentado e publicado nos anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, em Belo Horizonte, em 2010.

Buscamos com estas observações tratar a gestão democrática como um elemento possível, decompondo a sua prática realizada, despindo-a de sua autossuficiência e de sua característica panaceica, ou ainda, do seu caráter universal². Despindo-a, portanto, de seu caráter idealizado, idealista, ou seja, dos postulados ingênuos que, sem fazer uma análise crítica da gestão democrática, a incorpora como um preceito infalível, como tendo um caráter de verdade absoluta, de valor universal.

Assim, decompor o concretizado em termos de gestão democrática significa analisá-la criticamente, problematizá-la, desmistificá-la, o que corresponde a transitar entre suas possibilidades e seus limites. É esse caráter de sujeição/desconfiança de uma potencialidade imutável da gestão democrática que poderá possibilitar uma forma consequente a um conteúdo de construção de processos democratizadores que, de fato, correspondam à superação das condições autoritárias e autocráticas presentes, hoje, na gestão escolar.

Destacado isto, apresento, a seguir, três postulados para subsidiar nosso intento:

Primeiro postulado: a ideia é tratar a análise da gestão democrática a partir daquilo que foi preconizado/idealizado como gestão democrática (tese), aquilo que temos, ou seja, o que tem sido a gestão (antítese), e, a partir desses elementos, compor algumas ideias de um vir a ser, aquilo que entendemos e queremos com a gestão democrática (síntese).

Segundo postulado: a gestão democrática, como a democracia, é um processo, e por assim ser não é produto acabado. E, por estar em constante construção, oscila entre as possibilidades participativas e os limites centralizadores.

Terceiro postulado: existem três elementos básicos para a construção da gestão democrática: a participação, a descentralização e a autonomia³ sendo que a descentralização contempla os preceitos da participação e da autonomia. Um processo de descentralização articula o poder político de projetar e planejar de forma autônoma e participativa o ente descentralizado, aquilo que conhecemos como poder local. Não existe, portanto, descentralização sem autonomia e sem participação. Tampouco gestão democrática.

A síntese: desses três postulados podemos admitir que a gestão democrática só é possível quando o poder está descentralizado, e, é claro, quando existem sujeitos participativos no processo que, ao atuarem no processo decisório, contribuem para consolidar o movimento histórico necessário para tornar as instituições democráticas e, assim, fazer a democracia avançar.

Realizamos então a síntese a qual destaca os princípios participativos como objeto e objetivo central de qualquer relação que se proponha ser democrática. Daí chegarmos a um elemento fundamental, que subsidia tanto as pesquisas quanto as ações dos sujeitos: a problematização.

²Sobre essa instigante e polêmica temática, democracia e democratização como valor universal, ver Coutinho 1980 e 2003.

³Note-se que são temas/concepções extremamente complexos e polêmicos que exigem uma delimitação. São três categorias que inclinamos ao plano político, saindo de uma instrumentalidade prática, técnico-racional e imediatista, utilizada nos discursos oficiais e nas práticas cotidianas

Problematização: iremos destacar neste texto o elemento democratização, entendendo que ele congrega elementos instrumentalizadores como a participação, a descentralização e a autonomia, para pôr em discussão os planos da efetividade, da possibilidade e da necessidade de gestão democrática. Tomamos a participação como base e princípio do processo democrático. A problematização da questão da participação como postulada da democratização nos leva aos três planos, que discutimos a seguir.

1. Planos componentes da tese da democratização

1.1. O plano da efetividade de Gestão Democrática - GED

A efetividade da gestão democrática está ligada a sua infalibilidade. A ideia de infalibilidade como eixo central para a democratização cai em dois equívocos: o primeiro é de supor que no capitalismo teremos uma democracia plena, afinal o capitalismo não casa com a democracia, pois é um noivo que exclui ao invés de incluir, que institui um falso consenso, que se alimenta da miséria para ser portentoso, enquanto a democracia é uma noiva irregular, conflitual, que não admite desigualdades, que busca incluir universalmente.

O segundo equívoco é o de acreditar que no capitalismo igualdade pode ser compartilhada com liberdade. No capitalismo, a igualdade é abafada pela liberdade. A igualdade no capitalismo tem suas possibilidades a partir da liberdade, que é uma moça valorada, transformada em mercadoria, adquirida a partir do poder de compra dos indivíduos individualizados, conforme apregoam os liberais a liberdade na igualdade.

A centralização do poder faz com que os dirigentes se afastem dessa possibilidade de bondade. Não há outro horizonte no capitalismo senão o acúmulo de lucros, sejam máximos, conforme os liberais clássicos e os neoliberais, dentre os quais destacamos Mises (1988), sejam moderados, conforme defende Keynes (2007a e 2007b). O capitalismo não casa com democracia. A noiva eterna do capitalismo é a barbárie. Às vezes o capitalismo flerta com a democracia, mas ele é fiel à barbárie.

É nesse sentido que destacamos a intencionalidade que se faz presente nas discussões sobre a democracia e a gestão democrática. Enquanto projetos do capital, encontram-se plenamente realizados; formalmente, entretanto, a sua substantividade aparece naquilo que vivenciamos, quando se revelam os problemas. Ou seja, o modelo de democracia possível no capitalismo, a representatividade, atingiu sua síntese superadora⁴.

De outra forma, a democracia e a gestão democrática são construções da classe trabalhadora. Realizada sem idealização, somente ganha uma dimensão de projeto social e amplo se tiver como base mecanismos de transformação. O que significa que a democracia não pode estar na cabeça de alguns, tampouco ser obra de uns poucos,

⁴ Na compreensão mesma de Hegel enquanto valor que se supera, que chega a uma conclusão, como término de um ciclo.

mas um projeto de vida coletivo.

A democracia, portanto, é uma forma única de se conciliar partes, de se chegar a resolução de conflitos. Mas ela é, por excelência, dialética, não cala o outro, não abafa o problema, não mitiga diálogo, não pressupõe que a violência, por si, seja resolução de problemas sem abandonar sua essência conflitual. Historicamente, já temos lições sobre isto: a violência no totalitarismo, nas ditaduras, nos populismos segregam opiniões, aprisionam pensamentos, roubam e torturam corpos, sem, entretanto, emudecer a consciência. "A democracia, mesmo em sua forma imperfeita como a que existe nos capitalismo democráticos, caracteriza-se por uma dinâmica inclusionista que se contrapõe às tendências segmentadoras e marginalizantes dos mercados." (BORON, 2000b, 173).

Os movimentos sindicais são, por excelência, movimentos democráticos e, por excelência, em oposição ao taylorismo, buscam arrancar dos patrões aquilo que o patrão não dá por natureza econômica, política e social. Se esta afirmação suscita dúvidas sobre a legitimidade dos movimentos sociais, sindicais e estudantis, lembremos que estes passam por uma crise, mas sua essência não é o peleguismo, tampouco o atrelamento ao Estado ou ao patronato.

A tese da humanização do capital, embora uma forma de dirimir conflitos, aparentemente saudável, humanística e palatável, parte da tese que o capitalista é humano. Na aparência o capitalista pode apresentar características de um ser humano potencialmente bom, mas o capitalista, antes de humano ser, incorpora o mercado. O mercado, assim, define suas escolhas. Assim como o dirigente afasta-se de sua humanidade para incorporar os preceitos da impessoalidade burocrática e da centralização do poder, o capitalista afasta-se de sua humanidade para, qual um Tio Patinhas, contar sua interminável montanha de moedas⁵.

Daí a necessidade de entender a gestão democrática como um ir e vir como processo e como construção coletiva. A sua efetividade então está pautada nas mobilizações, nas lutas conjuntas, na sociedade organizada. Ela não pode ser reduzida a canais legítimos de participação como: o Conselho de Escola – CE –, as Eleições de Diretores – ED –, o Projeto Político-Pedagógico – PPP –, as Associações de Pais e Mestres – APMs– e os Grêmios Estudantis Livres – GELs –. Embora muitos autores destaquem estes dois últimos como instâncias de democratização (é o caso de RIBEIRO, 1989), preferimos não incluí-los, pois eles têm adotado uma prática historicamente de submissão à organização escolar, como Instituições Auxiliares da Escola – IAE –, no fazer de manutenção financeira escolar, elemento que também passa pelos três canais, embora tenham uma dimensão político-normatizadora.

Pensar que a gestão democrática é obra de lideranças bem intencionadas é acreditar em uma forma autocrática de democracia, na qual seus postulados estão hierarquizados, padronizados, organizados e dirigidos. A gestão democrática inclui, em

⁵ Por ser extremamente subjetiva esta ideia, ela pode ser ilustrada referencialmente na transformação dos porcos em homens, no livro *A revolução dos bichos*, de Orwell (1982).

si, postulados conflituais. Ou seja, a gestão democrática não pode ser reduzida a uma dimensão instituída, ela é sempre instituinte e instituída ao mesmo tempo.

Decorre daí os seus princípios: participação, descentralização e autonomia. Tais princípios são basilares para a concretização da democratização, o que indica uma relação de poder, a socialização do poder, a participação no poder. Descentralização só se realiza pelos elementos instituintes e instituídos: participação e autonomia. Recorremos ao pressuposto de que só se efetiva aquilo que é possível, o que nos leva a um outro plano.

1.2. O plano da possibilidade de gestão democrática

Enquanto campo da possibilidade, a gestão democrática só se configura se articulada a partir do modelo democrático-participativo, o que significa superar a perspectiva meramente representativa que as eleições, os colegiados e as demais formas de manifestação e organização "participativa" foram ganhando nas últimas décadas (1990 e 2010).

Isto requer, por um lado, a necessidade do compromisso político dos gestores e, por outro, o compromisso de cada membro da organização, o que significa ter estabelecido, sistematizado e condensado cinco quesitos básicos para a implementação da gestão democrática: gostar de participar, querer participar, ter conhecimento do objeto de participação, se reconhecer neste objeto e ter o poder de participação nas tomadas de decisão. Essas são ideias que se constituem em níveis e modalidades de participação baseadas em Bordenave (1992) e Motta (1987), autores que destacam a participação como instrumento de conservação ou de transformação.

Esses quesitos estão articulados, afinal, se o sujeito gosta, mas não quer, ou se quer, mas não pode, devido aos seus horários serem incompatíveis com os horários de atividades da escola; se ele gosta, quer e vai participar, mas não tem conhecimento do que é discutido; e, finalmente, se ele gosta, quer, conhece, mas não decide, não se contemplando o ciclo da participação. Percebemos que esses quesitos são organicamente articulados e indissociáveis.

Também são coesos os planos da efetividade e da possibilidade, pois orientam-se na direção de concretude se os sujeitos têm as suas necessidades postas. As necessidades surgem de questões objetivas: quanto mais realizo, mais necessidades crio, quanto mais conheço, mais opções tenho para análise e satisfação das necessidades postas. Só é possível, então, de se efetivar, aquilo que consideramos como necessidade, se houver as condições favoráveis à transformação dos cenários e projetos julgados superados.

1.3. O Plano das necessidades da gestão democrática

A gestão democrática, a partir da efetivação de uma participação transformadora, passa por questões subjetivas e objetivas em suas duas dimensões: pela dimensão do

plano real, pela dimensão do plano das necessidades de cada um e pela dimensão dos campos da formação e do trabalho.

Para a apreensão do plano real, basta analisar os avanços e conquistas políticas e sociais que resultam da participação. Na escola, os responsáveis por alunos sentem-se coparticipantes na tomada de decisões e têm contribuído para que a organização da escola se aproxime de questões sociais e culturais que afetam o bairro? Tem sido melhor a qualidade da escola pública? Enfim, há paulatino rompimento da rigidez hierárquica da escola, no que diz respeito ao centralismo das decisões?

No que diz respeito ao plano das necessidades, são levadas em conta as necessidades da comunidade e dos alunos, ou as demandas de necessidades são constituídas do exterior, ou seja, dos órgãos centrais para as escolas e alunos?

Mas a escola não é só isto⁶. Questões organizativas, administrativas, curriculares, etc, formam uma ordenação complexa (TRAGTENBERG, 1982). A escola se organiza pela autonomia ou pelas condições burocratizadas que conservam ela em si.

A escola

[...] é forjadora dos membros de que esta necessita; ela é quem 'produz' os seres sociais; é a escola quem cuida das gerações mais jovens, notadamente quando a família não pode exercer a parte que lhe cabe nesse papel, por ter de garantir produção de toda a riqueza social; é a instituição escolar a responsável pela socialização das informações e ideologias que cimentam todo o constructo social; é o espaço escolar que é responsável pela transmissão dos saberes produzidos e acumulados pela sociedade etc. (LOMBARDI, 2010, p. 19).

⁶ Por escola estamos entendendo uma articulação entre vários elementos: estrutura e recursos físicos, aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros; profissionalização do docente; participação comunitária; relação ensino-aprendizagem; atividades discendentes, etc. Isto dá uma ideia da escola como organização complexa.

A partir da compreensão dos campos da efetividade, da possibilidade e da necessidade de gestão democrática podemos destacar, por meio da tese da Curvatura da Vara, que Saviani (1983) toma emprestada de Lênin a necessidade de empreendermos um processo de ressignificação da gestão democrática.

Diz Saviani que

[...] assim como para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta coloca-la na posição correta, mas, é necessário curva-la do lado oposto, assim também, no embate ideológico não basta anunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. E para isso nada melhor do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso. (SAVIANI, 1983, p. 63).

A partir desta ideia, ou temos uma vara teimosa, ou não curvamos a vara o suficiente para que ela tomasse prumo. Ela, a vara, continua colada ao setor da hierarquização verticalizada, e, mesmo às vezes, com novas formas, com novos formatos, com novas vestimentas, como a formatação mais recente de organização Horizontalizada. Pois a democratização ainda depende basicamente da vontade daqueles que estão no *staff*, no poder. Não há, portanto, um modelo participativo

que consiga deslocar a gestão democrática do eixo da centralização para o eixo do processo coletivo.

Quem tem, portanto, a necessidade de implantar a gestão democrática: os órgãos centrais, os dirigentes escolares e/ou a comunidade escolar? A resposta a esta questão indica o plano da efetividade e o da possibilidade.

2. A tese em construção

Essas reflexões nos ajudam a desenvolver o argumento sobre o que é a gestão democrática, o que temos e o que queremos a partir da manifestação dos sujeitos envolvidos no processo.

Não descartamos, portanto, acrescentar às teses deste trabalho argumentos empíricos. Assim, consideraremos como base de estudo e do desenvolvimento do trabalho as questões extraídas dos debates teóricos, que incorporamos nesta primeira parte intitulada “questões sobre a democracia”, visando situar o modelo de democracia em disputa entre liberais e autores do campo do marxismo, que subsidiam as bases da Gestão Democrática - GED. Já na segunda parte “os gestores escolares e a GED”, ou os “sujeitos escolares e a GED”, focamos o que e como estes sujeitos⁷ tratam o desenvolvimento da GED em suas unidades escolares.

2.1. Questões sobre a democracia

Um breve levantamento histórico sobre o termo indica a complexidade de como a democracia é concebida e conceituada, dependendo de autores e de suas épocas históricas. Uma primeira distinção necessária a ser realizada refere-se à democracia e ao liberalismo. Segundo Coutinho (2002), o liberalismo nem sempre se apresentou como democrático. Estão entre os autores liberais John Locke, que não discute a democracia pois esta não se colocava na sua época histórica como elemento a ser considerado como presente ao então modelo de Estado em construção. Locke, em seu tempo, focou mais elementos ligados ao *modus* político do Estado do que seu processo econômico.

Para Coutinho é Rousseau quem vai fazer

[...] uma “crítica da sociedade existente e elabora uma proposta de sociedade alternativa, profundamente democrática, radical e popular (o que ele faz em *O contrato social*), mas também indica os limites ideológicos contidos no liberalismo (como se pode ver no *Discurso sobre a desigualdade*).” (COUTINHO, 2002, p. 12 – destaque do autor).

Democracia, para Rousseau, significa a participação de toda a comunidade, sendo que só se legitima uma lei, se esta for aprovada em assembléia popular, assim o povo não delega sua soberania a representantes, o povo comissiona, nomeia

⁷A partir de uma enquete realizada com pedagogos da Região do Alto Paranaíba-MG que realizam curso de especialização *latu sensu*. Consulte notas de rodapé 10 e 11, neste artigo.

funcionários para executarem a sua vontade. (COUTINHO, 2002).

O liberalismo, frente a tais demandas, incorpora ideais da democracia, buscando respostas para a indagação: “como controlar esse avanço democrático e submetê-lo à lógica da reprodução capitalista?” (COUTINHO, 2002, p. 16).

Partilhando deste pensamento de subordinar a democracia ao liberalismo, de confundi-los, encontram-se os escritores contemporâneos vinculados ao ideal social-democrata, como Bobbio (1989), quando reivindica a necessidade de atenuar a liberdade do liberalismo e ressignificar a igualdade devido à preocupação do avanço social do socialismo.

Para Bobbio, a democracia só encontrou viabilidade no liberalismo: porém, entendemos que é justamente o contrário: o liberalismo é que se utiliza da democracia para “mais viável” se tornar.

Democracia, sendo um valor e sustentando um determinado sistema de governo, não aparece de forma exclusiva, plena, acabada: depende da mobilidade e luta; portanto, o substantivo democracia, “no plano do conteúdo histórico-concreto – ele aparece sempre *adjetivado*.” (COUTINHO, 1980, p. 22, destaque do autor).

Datar e dotar a democracia como um único conceito fundante é ignorar que ela alicerça a mobilidade entre classes, no sentido de que tal mobilidade (mobilização) não é somente conservada, controlada, dominada por determinada classe, mas objeto de disputa que tangencia as conquistas democráticas, as quais respondem aos anseios tanto da sociedade burguesa quanto das lutas populares, por tudo isso, a democracia é, por excelência, conflitual.

Nesses autores, clássicos ou modernos, aqui citados, encontramos posições distintas em relação à democracia. Essa utilização do conceito propositadamente tem, em alguns casos, o intuito de desconfigurar o caráter histórico, político, econômico e social da democracia. Desta forma, todos modernamente a defendem e todos são democratas.

Democracia não é governo do povo, mas poder do povo. A concepção equivocada leva a interpretações equivocadas como colar a democracia como governo do povo e colocá-la no campo de uma lógica na qual podemos afirmar a inviabilidade da democracia direta. De fato, isto tem ocorrido em nome de uma representatividade mais quantificada (o que não significa qualificada).

Pouco tem se realizado no campo do aprimoramento das formas de controle social, bem como na qualidade da escolha por parte do eleitor, ou seja, no conteúdo do processo político. Ideias vão ocorrendo, indicando mudanças na forma de escolha (reforma política em andamento), focando o voto distrital (escolhendo o partido e não o candidato), o aumento do número de representantes etc. Vejam que estamos falando de forma e não de conteúdo. Ao mudar a forma não estamos mudando o conteúdo.

Qual a questão, então? Tomarmos a democracia como poder do povo significa que não é o povo quem governa, mas que é o povo quem controla, é o povo que tem

o poder de indicar seus representantes e de destituí-los. Isto muda totalmente o cenário indo de encontro aos preceitos constitucionais que afirmam que nossa sociedade política é substantiva, alicerçada pela democracia representativa e pela democracia direta.

Eis a questão: poucas experiências exitosas de democracia direta foram realizadas no Brasil. Tivemos os plebiscitos para deliberação sobre o sistema de governo (em 1963, e posteriormente em 1993). Em 2005, tivemos a realização de um referendo sobre o desarmamento (ratificação por parte da população de uma decisão do governo). Plebiscitos servem para que o povo atue de forma direta em decisões que ultrapassam o poder executivo e o poder legislativo, como esse que agora (2011) está em construção sobre a divisão do Pará em três estados: Pará, Carajás e Tapajós.

Não vivemos um governo democrático se levarmos em consideração a acepção e a concepção do substantivo democracia. Vivemos um governo liberal, centralizador, ou melhor, vivemos em uma autocracia. Um exemplo de possibilidade de democracia direta refere-se aos conselhos. Essas instituições existem desde o período monárquico brasileiro, porém somente ganharam efetividade deliberativa nos anos de 1980. São os Conselhos de Saúde, de Segurança, da Comunidade, da Criança e do Adolescente, da Educação e muitos outros. São instituições nas quais todos podem participar, discutir, fazer escolhas e votar. São formas, portanto, de discussão direta sobre determinado tema. Isto se constitui em democracia direta. É o povo com o poder de controle social em suas mãos.

Temos, assim, teses expostas, de autores vinculados ao materialismo histórico dialético e à social democracia e democracia, e apresentamos a ideia de um (neo)liberal que entende a democracia como a soberania do consumidor, ou seja, o "sistema democrático de mercado é exatamente isto. Os consumidores são supremos – isto é, soberanos. Desejam ser satisfeitos." (VON MISES, 1987, p. 14).

Tratar de forma igual um conceito com diferentes práticas faz parte de um movimento cultural que distorce as ideias, ofusca os conceitos, engana os leitores e eleitores. Todos, portanto, são iguais na defesa dos direitos democráticos e isto, presente nos discursos, causa uma pasmeira e mesmice, como se (neo)liberais, sociais democratas e socialistas defendessem os mesmos interesses.

Desta forma ocorre uma deliberada confusão quanto ao conceito e consequente prática sobre o termo em discussão. As pessoas são convencidas, ideologicamente, que vivem em um regime democrático, quando na realidade vivem um regime liberal-democrático. É o que mostra o resultado de pesquisa apontado por Kliksberg de que:

[...] a deterioração social apresenta, também, altos custos, em termos de governabilidade democrática. Um amplo estudo de opinião, realizado em 17 países latino-americanos, indica que, embora a grande maioria da população esteja a favor do sistema democrático, apenas 27% dos entrevistados se dizem satisfeitos como o funcionamento da democracia. (KLIKSBURG, 2002, p. 84-85).

O autor não apresenta tal distinção, mas defende o aperfeiçoamento dessa democracia, que tem base no liberalismo, através do aperfeiçoamento das leis de mercado, que seriam reguladas por uma maior intervenção social.

Democratizar as relações, (ou a democratização das tomadas de decisão), amplia o poder de participação das camadas populares e isto se choca com o poder centralizador e burocratizado presente nos aparelhos de Estado. É necessário, portanto, iludir que há participação, controlando a democratização, desorganizando as organizações populares.

A democracia se faz presente com a participação institucionalizada na escola, através de eleições de diretores, dos Conselhos escolares e das Associações de Pais e Mestres. Por outro lado, a desmobilização, a desmotivação da participação e conseqüente esvaziamento da democratização faz parte das práticas capitalistas conservadoras.

Durante a década de 80, do século XX, os movimentos sociais impuseram na pauta a necessidade de ampliar a participação no poder das classes populares. Isto ocorreu e ganhou redação constitucional por meio de práticas como os Conselhos Populares, os Conselhos de Escola, as Eleições de Diretores, ou com o implemento do Plebiscito e do Referendo⁸ na Constituição Federal da República Federativa do Brasil, promulgada a 28 de outubro de 1988.

Isto indica que o processo de construção de democracia e de elementos instrumentalizadores de democratização é ainda um processo muito imaturo, precisando de análise e de elementos que contribuam para que novas formas de participação sejam exercitadas para que superemos a cultura centralizadora e autoritária que vivenciamos.

Analisar o movimento “democracia e democratização”, e qual é a contribuição da escola, nos remete a verificar na escola as possibilidades da ação democrática, ou seja, as possibilidades e limites da escola em relação à democratização do Estado e ao controle social, ou seja, “como forma de ação democrática, o controle social da administração pública representa um dos elementos mais importantes da democracia”. (VIEIRA, 2001b, p. 14).

Embora saibamos, através das análises e das práticas presentes na história da educação brasileira, que há mais recuos que avanços, a implicação deste estudo se estabelece sobre uma compreensão de que a democracia

[...] não constitui um estágio, ela constitui um processo. O processo pelo qual a soberania popular vai controlando e aumentando os direitos e os deveres é um processo prolongado, implicando avanço muito grande dentro da sociedade. Quanto mais coletiva é a decisão, mais democrática ela é. Qualquer conceito de democracia, aliás há vários deles, importa em grau crescente de coletividade das decisões. Quanto mais o interesse geral envolve um conjunto de decisões, mais democrática elas são. (VIEIRA, 2001b. p. 14).

Nesta análise corroboramos o pensamento de Vieira, pois se “a sociedade

⁸ O Plebiscito e o Referendo encontram-se no Capítulo sobre os direitos políticos, no artigo 14, que trata da soberania popular, respectivamente no Inciso I, no Inciso II e acrescentamos o Inciso III, que destaca a iniciativa popular

é fortemente democrática, tende a construir governo democrático, mas sociedade predominantemente autoritária, discriminatória, violenta, não tende a sustentar esta espécie de governo.” (2001, p. 14). Portanto, a importância de se constituir espaços democráticos na sociedade – entre esses, na escola é averiguar como a escola pratica, se pratica, a democracia.

Aspectos da democracia política estão plenamente integrados a sua forma de instrumentalização (não utilizamos a instrumentalização aqui como um valor pragmático). A instrumentalização ganha corpo e forma de relações democráticas de prática de democratização, ou seja,

[...] mecanismos de representação direta das massas populares (partidos de massa, sindicatos, associações profissionais, comitês de empresa e de bairro, etc.), mecanismos através dos quais essas massas populares – e em particular a classe operária – se organizam de baixo para cima, constituindo o que poderíamos chamar de *sujeitos políticos coletivos*. (COUTINHO, 1980, p. 25-26, destaque do autor).

Na década de 1980, tal prática estampa-se na história dos movimentos sociais. Busca-se a construção da participação política em direção ao centro do poder. Essa orientação é revertida na década de 1990, quando a participação instrumentaliza a disputa, a competitividade, a manutenção financeira de serviços públicos que, outrora mantidos pelo Estado, agora vão passando para a iniciativa das comunidades, dos vários agentes do terceiro setor, da filantropia.

A escola pública é um espaço rico para o estudo das possibilidades de democratização. Primeiro por ser público, pois o público ainda é o espaço que privilegia o debate: segundo por acumular experiência com uma comunidade que está próxima, que utiliza a escola, e em terceiro por ter as condições de implementar processos democratizadores através das eleições de diretores, conselhos escolares e outros mecanismos de participação. A escola é, desta forma, um aparelho político e social, fornecendo espaço de participação para a comunidade. A escola, portanto, também é objeto de disputa, enquanto espaço político-ideológico – de reprodução, conservação ou transformação.

A luta pela democratização da educação em si faz parte da construção de um projeto democrático, se considerarmos que democratizar significa ampliar o grau de participação nas tomadas de decisões por parte daqueles que fazem parte da escola.

O limite que se apresenta neste texto se relaciona às condições históricas em que a escola está inserida. Se levarmos em conta as lutas pela ampliação das oportunidades de acesso e permanência na escola pública no decorrer da década de 1980, veremos um fracasso por parte dessa empreitada, quantitativamente e qualitativamente. Os patamares de transformação da escola pública foram sujeitos ao conservadorismo e ao controle da demanda.

Nos anos 90 ocorre uma ampliação da demanda e a “universalização” do acesso

das crianças ao Ensino Fundamental. Quantitativamente, o problema é solucionado, porém, como afirmam os dirigentes educacionais, o problema agora é com a qualidade. Porém, para além dessa questão, o problema da educação sob a égide de Paulo Renato de Souza e Fernando Henrique Cardoso está no

[...] caráter antipopular da política neoliberal [que] pode, com certeza, ser apreendido através da análise de quatro características de suas políticas sociais, presentes, claramente, no campo educacional: privatização, focalização, descentralização dos encargos e participação. (NEVES, 2002, p. 164).

Além disto, a “escola passa a ser encarada como uma empresa de prestação de serviços, disputando espaço no mercado educacional.” (NEVES, 2002, p. 164). Qual o problema? Situa-se justamente na discussão que ora fazemos. Trata-se de mercantilizar o público, transformar o espaço público em privado. E o espaço público é, por excelência, o espaço que possibilita a democratização das tomadas de decisão.

A questão é que existe na educação uma contenção de participação, ou um controle da democratização, no sentido de que a participação não seja substancial ou política, mas instrumental, regulada, portanto, por leis, por critérios de seletividade e objetividade. Desta forma não há ou não pode haver determinação política por parte dos membros da comunidade escolar.

Não há como relativizar tal argumento, mas problematizar a partir das práticas dos sujeitos escolares é o que faremos adiante.

2.2. Os gestores escolares e a GED ou os “sujeitos escolares e a GED”

Tais manifestações foram sistematizadas a partir de uma enquete com professores e diretores de Escolas Públicas Estaduais e Municipais, e Supervisores, Assessores e Analistas de Educação da Superintendência Regional de Educação da Região do Alto Paranaíba⁹, em Minas Gerais. Foram aplicados questionários¹⁰ contendo quatro questões básicas para que estes segmentos desenvolvessem em grupo suas discussões. As respostas analisadas e comentadas estão registradas a seguir.

2.2.1. A GED no tempo presente

As argumentações desta seção estão baseadas nas respostas à questão “o que é a gestão democrática hoje?”, elaborada para os sujeitos pesquisados.

Os sujeitos participantes da enquete não têm dúvidas quanto aos elementos intrumentalizadores da gestão democrática escolar: CE, ED e PPP, tornando-se bastante comum e aceitável a legalidade dos canais legítimos de participação¹¹, bem como a naturalização de sua obrigatoriedade.

⁹Desta Região foram pesquisadas instituições das cidades de Monte Carmelo, Grupiara, Abadia dos Dourados e Douradoquara.

¹⁰A sistemática foi desenvolvida em grupos durante a realização do Curso de Especialização em Inspeção e Supervisão Escolar ofertado pela Fundação Carmelitana Mário Palmério, em Monte Carmelo/MG, no mês de abril de 2007.

¹¹Excluímos as APMs e os GELs, pois estes não têm se comportado atuando no campo político, ou seja, no campo da GED, mas como horizonte das necessidades do custeio escolar.

Um Grupo de Educadores – GE – da Instituição A – GE-A –¹² afirma que todos os “projetos exigem a participação de professores, pais e alunos na tomada de decisões, através dos colegiados escolares. Esta participação é imposta através de legislação que define a forma desta participação” – GE-A –.

Outro grupo aponta que a “gestão democrática do ensino e da escola assegura o direito de todos à educação, fortalece a escola como instituição plural, sem preconceitos, e contribui para a redução das desigualdades sociais, culturais e étnicas” – GE-D –. O que significa um caráter redentor e panacéico da gestão democrática, dotada como instrumento de distribuição de rendas e bens, visto seu poder de “redenção das massas aculturadas” e de superação das mazelas sociais.

Outros grupos divergem desta tendência. Segundo GE – E – “há muito que se trilhar em direção a uma real incorporação ao processo democrático.” Esta fala demonstra o ceticismo que muitos têm em relação ao ideal da gestão democrática, tese que é defendida também pelo Grupo GE – F –, quando referencia que “A participação na gestão democrática configura-se em um engenhoso instrumento de colaboração e fortalecimento do Estado em relação à educação formal.”

Contundente, nesta perspectiva de gestão conivente com o projeto do capital, é o GE – G – ao afirmar que a “gestão democrática hoje está voltada com ações na verdade reprodutoras de uma sociedade infelizmente alienada e passiva, ditando regras não estabelecendo uma relação de diálogo ideal com os envolvidos, estabelecendo meramente uma transmissão de ordens, alegando, na maioria das vezes, cumprirem determinações que lhes vêm de cima, não proporcionando, assim, momentos para discussão.”

Já é lugar comum destacar o desenvolvimento das Eleições de Diretores enquanto campo tradicional da política partidária. Vários autores (Paro, Cunha, entre outros) indicam este movimento. Boron (2000) ilustra o cenário, destacando:

A democracia apresenta-se também como uma periódica teatralização da cena eleitoral, mas onde o “mandato” dos eleitores tem baixíssimas chances de ser escutado, (exceto), isso sim, no tocante à determinação dos que serão os governantes ou os legisladores, mas não de que forma governarão ou legislarão. (BORON, 2000a, p. 37).

De fato, é isto que tem se constituído na organização escolar. Diretor eleito preposto do Estado, Conselhos de Escola compostos por representantes detentores do poder decisório ou de anuência ao Diretor ou Secretário de Educação, sem contato direto com seus eleitores. Ou seja, estamos vivendo, conforme o pensamento de Therbon (2000, p. 83), uma “democracia com traços e aspectos nitidamente publicitários, com um papel estratégico fundamental dos meios de comunicação e, conseqüentemente, de seu controle.”

O Diretor hoje tem se caracterizado como um *office boy*, repassador de orientações dos órgãos centrais aos servidores da escola. Mais que nunca, exerce o

¹²Os sujeitos pesquisados serão nomeados como Grupo de Educadores da Escola A – GE-A –, GE-B – e assim sucessivamente, na ordem alfabética.

poder de ser a mão do Estado na escola, controlando, dirigindo, exercitando o poder disciplinar.

O que é referendado por outro grupo, ao afirmar que “essa concepção de diretor como gestor/gerente escolar continua a manter a separação fundamental entre os que mandam e os que fazem, pois torna-o como o funcionário responsável pela administração, e não com a parte pedagógica. (...) A importância atribuída ao diretor pode ser, até certo ponto, contraditória ao processo de democratização, mas temos que ter consciência que eles são os principais agentes a se envolver como sujeitos capazes de pensar e gerir a escola pública.” –GE - J –.

Para o GE – I – a prática da gestão democrática “não foi conquistada pelos segmentos da escola, o que significa que, para isso, deve-se romper com o modelotradicional de administração escolar e com o modelo tradicional de participação, existindo ainda hoje a dominação e autoritarismo imposto pelo poder”.

A partir da exposição das ideias anteriores podemos destacar que os Canais Legítimos de Participação – CLP – têm sido implementados na perspectiva da obrigatoriedade, o que irá fazer com que eles tenham um caráter *pró-forma*.

2.2.2. GED a ser construída

Quando questionados sobre o “que deveria ser a gestão democrática?”, os sujeitos da pesquisa indicam que a gestão democrática é, em síntese, a articulação de todos. Entretanto, referencia um Grupo de Educadores – B –, “isto não acontece com a maioria dos profissionais envolvidos no processo. Sempre há alguém que está sempre discordando das ideias, tornando tudo mais difícil, não tendo senso comum para chegar a um objetivo desejado e concreto”. Ou seja, o insucesso é resultado de poucas vozes discordantes. Pois, se os discordantes concordassem, o resultado seria uma GED plena.

Nada mais abstrato que essa ideia, pois em lugar algum do planeta haverá concordância plena. É isto que faz a democracia ter um caráter conflitual e ser um processo em constante mudança. O que ocorre é uma justificativa para o aceite de coisas que parecem imutáveis. Ou melhor: estabelecer mudanças na escola, ou em qualquer outra instituição, requer mudanças pessoais e coletivas, e nem todos querem edificar mudanças, ou nem todos estão preparados para romper conceitos e práticas estabelecidas, principalmente se tais mudanças não se constituírem em prendas individuais e imediatas.

No espaço micro, mais modesto e restrito, a organização escolar acaba por ser uma articuladora de um processo que afasta os sujeitos do exercício participativo, como aprendizes, como fatores, como capazes de atuarem em campos decisórios. Consoante com a atuação em espaço macro, como questiona Poulantzas “completa exclusão das massas dos centros de decisão política, a separação e a distância acentuada

dos aparelhos de Estado e dos cidadãos.” (POULANTZAS, 1985, p. 277).

A gestão democrática deveria ser o exercício de funções que “fortaleçam a presença e atuação das pessoas envolvidas” em processos educativos – GE – D –. Esta fala indica uma possibilidade de participação nas decisões substanciais da escola.

Porém, essa participação não está explícita se ela ocorrer a partir das responsabilidades na realização das tarefas, pois função significa que, por meio das obrigações funcionais, realizo algo, necessariamente não focado em papéis. Essa questão é imediata aos anos 1980, quando debatia-se as potencialidades de dois campos que, em determinados momentos, pareciam ser opostos: o da competência técnica e o do compromisso político.

Diferentemente, a fala do GE – F – indica uma participação instrumental. Para este grupo, a gestão democrática deveria “buscar maior atuação dos setores organizados de nossa sociedade na manutenção da escola.” Tal demanda, embora presente nos anos de 1980, aparece de forma mais sistematizada e conivente nos anos de 1990 em diante, agora desfocando a responsabilização do Estado e sugerindo à comunidade escolar suprir sua defasagem de: suprimentos, infraestrutura, bens culturais, aprendizagens etc.

Temos, portanto, duas posições distintas, uma que indica a necessidade de todos estarem articuladamente em torno do projeto da escola, mas que esbarra no individualismo de cada sujeito, e outra que aponta o objeto da operacionalidade desta união: a manutenção da escola.

2.2.3. Sobre a implementação da GED

A terceira questão foi “como tem sido implementada a gestão democrática na instituição na qual você trabalha?” Das respostas obtidas, verificamos que é consenso, entre os Educadores, que a gestão democrática é sempre um processo lento. Essa ideia é referenciada, por exemplo, na fala do GE – E –: “O processo de gestão democrática em nossa instituição não é diferente, caminha a passos lentos com tentativas e muitas falhas. O exercício da democracia e de participação nas instituições é o reflexo da sociedade: uma distância entre o discurso e a prática”.

Por ser processual, o movimento participativo se estabelece por momentos de avanços e recuos. E, nem sempre, (por não ser universal), fruto de sucesso. Entretanto, traz experiências que buscam o amadurecimento dos sujeitos que participam de tal processo, como referenciam Marx e Engels, no Manifesto Comunista “O verdadeiro resultado de suas lutas não é o êxito imediato, mas a união cada vez mais ampla dos trabalhadores.” (MARX; ENGELS, 1980, p. 20).

Para os educadores do GE – F –, a gestão democrática em sua escola sofre um processo de ruptura. Anteriormente a escola era gerida por um professor de orientação tradicional, severo e centralizador no trato disciplinar com os alunos.

Isto foi rompido quando um “professor jovem, vindo de uma grande cidade (...) fincou raízes em nossa cidade e deu início a uma nova era na educação (...). A linha dura, austera, deu lugar a uma nova realidade, onde já se podia opinar e até se manifestar”. As mudanças ocorrem, neste caso, como se fossem milagres. Trata-se de um processo que depende sempre de uma liderança, um condutor, um administrador.

Tais mudanças não transformam objetivamente a escola, pois dependem de alguém para mantê-las. Essa focalização em um sujeito/liderança não patrocina cultura democrática. Da mesma forma que tais ocorrências são mantidas – sem o sujeito mantenedor em breve espaço de tempo desaparecem no ar, ficando somente na memória o quanto diretor ciclano ou diretor fulano eram bons, dádivosos.

A democratização do Estado carece de democratização dos sujeitos que compõem o Aparelho de Estado. O que requer a politização desse pessoal, o engajamento com as causas populares, o que poderia se traduzir, por exemplo, nas eleições de diretores, um dos elementos presentes nos princípios da GED. Entretanto, conforme nos alerta Poulantzas, “Essas medidas não são inócuas, mas tornam-se secundárias diante do problema mais fundamental, que é o da transformação do Estado em suas relações com as massas populares.” (1985, p. 181). Ou seja, independentemente da forma como esses sujeitos ascendem ao cargo, o Estado continua autocrático e estes sujeitos serão reprodutores desta autocracia, a não ser que um movimento transformador da sociedade pressione esses sujeitos a implementarem relações transformadoras nas escolas. A questão não é traduzir de dentro para fora as transformações. Elas ocorrem de fora para dentro, pois a burocracia estatal e dos seus aparelhos são exímias reprodutoras das relações de dependência, ou, como alerta Poulantzas (1985, p. 179), são “a constituição do *cimento interno* dos aparelhos de Estado e da unidade de seu pessoal.”

Ou seja, os processos de gestão democrática implementados até o momento não romperam com o modelo autocrático de gestão global da educação, condição necessária para a democratização local. Afinal, mesmo “a escola possuindo colegiado, APM, processo de escolha de diretor, ainda deparamos com entraves dos órgãos superiores que ainda concentram o poder de decisão, o que dificulta a autonomia da instituição em colocar em prática os objetivos e metas do PPP” – GE G –.

O modelo burocrático, subsidiado pela hierarquização de poder de mando e obediência ainda predomina nas escolas. Para o GE –I –: “na instituição em que trabalhamos a gestão democrática ainda não conta com a participação dos servidores na tomada de decisões, não há momentos de discussão e reflexão sobre o desempenho da instituição. Não há preocupação com o nível de participação dos servidores. Na maiorias vezes, as informações em benefício dos servidores que deveriam se divulgadas amplamente, se restringem a ‘uns poucos’”.

A base de uma gestão participativa é a socialização e transparência de informações. Na circulação de informações os sujeitos têm elementos para

instrumentalizar suas escolhas. Ou seja, quanto mais informações e conhecimento eu tenho mais capacitado estou a fazer escolhas entre um e outro elemento, entre uma e outra sugestão, entre uma e outra decisão.

O que podemos destacar é a morosidade da construção da gestão democrática, afinal ela é um processo. Entretanto, conforme afirmam os educadores pesquisados, a participação tem esbarrado em vários entraves, entre eles o processo centralizador das tomadas de decisões, seja na perspectiva do diretor centralizador, seja na perspectiva do diretor condutor da participação.

2.2.4. Elementos centrais da GED

Configura-se esta quarta questão nos “elementos que definem a gestão escolar enquanto gestão democrática”. Respondendo a essa problematização, os educadores caracterizam que a gestão democrática se fundamenta em preceitos coletivos, participativos e nos aspectos políticos. “Somente com ações coletivas a comunidade se organiza para cobrar dos poderes públicos a manutenção da escola” – GE A –.

Destaque-se o trecho como algo que representa um ato revolucionário: cobrar a manutenção da escola! Algo cada vez mais raro, pois a lógica normalizada, estabelecida pelo poder público, tem sido buscar na comunidade esse reparo.

Mas, contrariando a ideia inicial, os mesmos educadores afirmam: “Constituindo fundamentalmente a busca de autonomia, ajudas financeiras, angariando recursos, firmando parcerias e compromissos de mútua ajuda.” Reclamam, portanto, no extremo, juntando-se às vozes, em coro, daqueles que, quando tratam da educação, buscam adequar a comunidade e a direção escolar para fazerem o melhor possível, sugerindo as parcerias com empresas privadas ou organizações não governamentais.

Isto demonstra a dificuldade de sair de um campo local e limitado e extenuar as causas que se localizam nos modelos de políticas educacionais implantadas nos últimos anos, caracterizadas pela seletividade e criteriosidade de sua focalização, ou seja, na restrição orçamentária, e, portanto, em objetividades que indicam um grau elevado de busca de otimização de resultados. As causas, portanto, localizam-se em responsabilização parcial por parte do governo e em um abandono quase que geral de potencialidade e materialidade sobre a educação, daí a consequência: má qualidade generalizada.

A ideia de gestão democrática oscila entre a sua operacionalidade instrumental, na qual os participantes devem buscar contribuir com a manutenção da escola, e entre um modelo solidário, no qual a “Gestão democrática implica participação intensa e constante dos diferentes segmentos sociais nos processos decisórios, no compartilhar as responsabilidades, na articulação de interesses, na transparência das ações em mobilizações e no compromisso social, no controle coletivo” – GE E –.

Entretanto, as razões mobilizadoras da gestão democrática são situações

minimizadas, cuja potencialidade são muito diminutas. “Tem-se buscado uma participação efetiva, quando são coletadas opiniões para o planejamento, implementação e avaliação das atividades” – GE C –. A participação aqui tem uma dimensão que fica entre a informação e a deliberação, ou seja, é uma consulta. Esse é um dos níveis menos intensos de participação. O nível consultivo indica mera informação, o que estabelece uma relação consensual e submissiva entre os membros e os dirigentes de uma organização.

Trata-se de reinventar um estado de coisas que compõem o Estado e a Sociedade Civil. Faz parte destas coisas a escola enquanto um Aparelho de Estado. A organização escolar, em suas dimensões administrativas, conduz um modelo participativo ou autocrático, centralizador ou descentralizador, e isto tem a ver com o que Boron (1994) desenvolve no campo teórico da construção de um Estado democrático:

O Controle do estatismo só pode ser garantido pela expansão social da democracia, pela potencialidade do protagonismo da sociedade civil, de suas classes, grupos e instituições; de seus partidos, sindicatos e movimentos sociais. (...) É necessário converter o Estado na esfera do público, garantindo a transparência de seus atos e o caráter democrático de seus procedimentos. (BORON, 1994, p. 179).

Os elementos centrais da GED – participação, descentralização e autonomia – estão, no tempo presente, esvaziados de conteúdo, porém em pleno vapor no que se refere à forma. Falta o combustível necessário para mover a GED em direção à qualidade social. A pseudoparticipação, a centralização otimizada e a autonomia no plano decisório estão presentes no agonizante *the end* da GED.

Discutir a concepção de democracia no decorrer da história da humanidade e o processo de democratização da escola se justificam de várias formas. Uma dessas é que a democracia, por meio das mutações históricas, é um tema incessantemente retomado (CHAUI, 1989), portanto, enquanto seres históricos, cabe a nós analisar o processo democrático em determinado contexto político-econômico-social.

Outro elemento essencial para o estudo da concepção de democracia é que ela produz determinadas práticas, estando, portanto, num campo em disputa. Como processo, exige formas e instrumentos que a implementem. Lutas, disputas, conteúdos, portanto. Tais lutas não são referendadas somente no campo da direita, mas na própria esquerda, como referenda Coutinho “Pode-se facilmente constatar, nesse sentido, a presença de diferentes e até mesmo contraditórias concepções de democracia entre as correntes que se propõem representar os interesses populares e, em particular, os das massas trabalhadoras.” (1980, p. 20). Daí a dificuldade de conceituá-la, daí a necessidade de compreendê-la, daí a impossibilidade de conceituá-la distante da análise das práticas que a constroem.

Embora exista uma linguagem parecida, há visões conflitivas de democracia e de público entre partidos, organizações da sociedade civil, movimentos sociais e

culturais, não apenas em um mundo que aprofunda divisões entre países centrais e periféricos, mas no interior de uma mesma nação e de um mesmo setor social. (SEMERARO, 2002).

Entendê-la como instrumento universal e panacéico nos leva a determinadas formas de lutas. Porém, enquanto processo e movimento dialético, histórico, fruto das manifestações e práticas dos homens, faz com que tenhamos horizontes distintos. Isto que tratamos, a respeito das concepções, configurações e interpretações dos termos, também é apontado por Semeraro ao afirmar que de “acordo com a época e os grupos no poder, a democracia e os conceitos que a acompanham (igualdade, poder do povo, liberdade, república, cidadania, participação, eleições, representação, etc.) vieram assumindo interpretações diferentes.” (semeraro, 2002, p. 213).

Daí a importância de analisar o conceito, situando-o historicamente, como este fornece elementos para a escola (educação formal) e como o grupo de educadores – GE – entendem a democracia.

Gestão democrática não é nada daquilo que pressupõe uma idealização progressiva de autonomia e poder decisório. O que temos concretamente não tem sido uma prática emancipatória, mas uma centralização de decisões substantivas, enquanto o supérfluo fica para ser “decidido” pelo que aprendemos a chamar de comunidade escolar. Essa nomenclatura é outro equívoco, pois os pais, responsáveis por alunos, alunos, professores, supervisores, orientadores, inspetores escolar, diretores, vice-diretores, bedéis, cozinheiras, serventes e outros mais, não têm identidade coletiva. Têm necessidades diferenciadas e, portanto, não formam uma comunidade, formam grupos distintos, que se organizam num mínimo necessário para sobreviverem na organização escolar.

Os exemplos trabalhados mostram o concreto, o realizado. Gestão escolar democrática é muito mais do que fiscalizar a escola, contribuir financeiramente, cuidar de alunos no intervalo, ajudar na feitura da merenda, ajudar a pintar, varrer, cuidar da escola; ajudar no reforço da merenda muito mais do que cabe aos amigos, conterrâneos, pais, filhos, enfim, amigos da escola...

[...] a escola que temos é um produto da ação concreta e objetiva de homens; que a escola, como qualquer outro aspecto do mundo, da sociedade e da vida, se transforma; que, com base na escola que temos, aprendemos com a história que é possível construir uma outra escola, transformá-la e inseri-la em um projeto de sociedade mais justa e igualitária. (LOMBARDI, 2010, p.19).

É preciso registrar o caráter histórico da escola, destacando que o caráter redentor é um preceito individualista que mata, portanto, o princípio de coletivismo na sociedade, a redenção se fundamenta numa submissão, assim, o indivíduo é vítima, porém precisa ser educado para se adaptar, precisa, na ponta da redenção, se redimir.

Curvar a vara significa sair de um ponto burocrático, conservador e centralizador, e resgatar os princípios da democratização, da participação e da autonomia. Tais princípios, hoje submetidos à lógica de mercado, individualizam os sujeitos, impingindo-lhes competências de adequação e adaptação aos processos de exclusão social, o que significa que a responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso de cada um será obra de cada um. Não! Não podemos conviver com essa harmonia. É preciso estabelecer o pacto coletivo, de escolhas coletivas, onde cada um de nós é sujeito da história e responsável por ele, portanto, em espaço público, responsável pela educação e pela escola, pela emancipação dos sujeitos e transformação da sociedade.

Finalmente, se um Estado democrático é aquele que trabalha pela “socialização da política e do poder, como formas gerais da emancipação humana” (SADER, 2000, p. 130), nós estamos distantes de vivenciar uma escola democrática. Primeiro, pela relação entre a Escola, enquanto Aparelho de Estado, e a sociedade que sustenta esse modelo de Estado. E segundo, porque a escola não avançou em suas possibilidades de ser educadora. Ela, no que diz respeito à alfabetização e letramento político, tem sido incapaz de capacitar nossos jovens no mundo letrado da compreensão político-social, de um mundo cercado por injustiças, desprezos e misérias, que precisa de um jeito, e esse jeito somente nós, humanos, podemos dar.

Abstract

This article discusses the current school management from the process of democratization in the 1980s, explaining that the conception of democratization in that period was deconstructed in the 1990s and, today, in the beginning of the 21st century, the existing management model does not consider the prospect of democratic management (a set of activities involving participation, decentralization, autonomy, and the local power), but considers a postulate of shared management, which is supported by hierarchization, tutored participation, vertical control of decisions and self-maintenance of schools. To support this theoretical perspective, this article also seeks to check what the concept historically created around democracy is and, in the empirical field, verify how school leaders have been articulating a concept and built a practice around so-called democratizing processes.

Keywords: Democratic management. Democratization. Education policy. Shared management.

Referências

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: estudio sectorial del Banco Mundial version preliminar. Washinton, D. C.: bm, mayo de 1995.

BOBBIO, Noberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

BORON, Atilio Alberto. Os “novos leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. *In*: SADER, E. e

GENTILLI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis: Vozes, 2000.

BORON, Atilio Alberto. Estado, democracia e alternativa socialista na era neoliberal. *In*: SADER, E. e GENTILLI, P. (Org.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis: Vozes, 2000b.

BORON, Atilio Alberto. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** De 5 de outubro de 1988. *In*: MORAES, Alexandre de. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Atlas, 2001, p. 15-389)

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado - MARE. **Plano Diretor da reforma do Estado.** Brasília: MARÉ, novembro, 1995.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação negada:** introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea. São Paulo: Cortez, 1991.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Cultura e democracia.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. *In*: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia como valor universal. *In*: COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal.** São Paulo: Ciências Humanas, 1980, p. 17-42.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

DAGNINO, Evelina. (Org.). **Anos 90:** política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DÍAZ BORDENAVE, Juan E. **O que é participação.** 7. ed. São Paulo: Centro de Economia Política, 1992, p. 84. (Coleção Primeiros passos; 95)

GHANEM, E. Os grêmios livres e o movimento secundarista. *In*: RIBEIRO, Vera Mara Masagão. (Org.). **Participação popular e escola pública**: movimentos populares, associações de pais e mestres, conselhos de escola e grêmios estudantis. São Paulo: CEDI, 1989.

KEYNES, John Maynard. **Inflação e deflação**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 2007a. (Coleção Os Pensadores)

KEYNES, John Maynard. **A teoria Geral do emprego, do juro e da moeda**. São Paulo: Atlas, 2007b.

KLIKSBERG, Bernardo. **Repensando o Estado para o desenvolvimento social**: superando dogmas e convencionalismos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAUS, Rosa. **Compartilhando o poder nas organizações**. São Paulo: Nobel, 1991.

LIMA, A. B. de. **Conselhos Municipais na Educação**: perspectivas de democratização da política educacional municipal. São Paulo: 2001. Tese (Doutorado) - PUC/SP.

LOMBARDI, José Claudinei. A importância da abordagem histórica da gestão educacional. *In*: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. **História da administração escolar no Brasil**. Campinas: Alínea, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: CHED, 1980.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. Administração e participação: reflexões para a educação. *In*: FISCHMANN, Roseli. (Org.). **Escola brasileira**: temas e estudos. São Paulo: Atlas, 1987.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. *In*: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Gioanni. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ORWELL, George. **A revolução dos Bichos**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1985.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Associações de Pais e Mestres. *In*: RIBEIRO, Vera Maria Masagão. (Org.). **Participação popular e escola pública**: movimentos populares, associações de pais e mestres, conselhos de escola e grêmios estudantis. São Paulo: CEDI, 1989.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. (Org.). **Participação popular e escola pública**: movimentos populares, associações de pais e mestres, conselhos de escola e grêmios estudantis. São Paulo: CEDI, 1989.

THERBON, Goran. As teorias do Estado e seus desafios no fim de século. *In*: SADER, Emi; GENTILLI, Pablo. (Org.). **Pós-neoliberalismo II**: que Estado para que democracia? Petrópolis: Vozes, 2000.

SADER, Emir. Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada do século. *In*: SADER, Emir; GENTILLI, Pablo. (Org.). **Pós-neoliberalismo II**: que Estado para que democracia? Petrópolis: Vozes, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SEMERARO, Giovanni. Recriar o público pela democracia popular. *In*: FÁVERO, Osmar. SEMERARO, Giovanni. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. *In*: Políticas públicas e educação. **Cadernos Cedes**. n 55. Campinas: Cedes, 2001a.

VIEIRA, Evaldo. Estado e Política Social na Década de 90. *In*. NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001.

VIEIRA, E. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 49.)

VIRIATO, Edagmar Orquizas *et.al.* **A “gestão democrática” educacional na redefinição do papel do Estado**. *In*: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel: Edunioeste, 2001.

VIRIATO, Edagmar Orquizas. **Gestão democrática**: algumas considerações. *In*: Línguas & Letras, v. 1, n. 1, Cascavel: Edunioeste, 2000.

VON MISES, L. **A mentalidade anticapitalista**. Rio de Janeiro: José Olympio: Instituto Liberal, 1987.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**: 30 anos depois. São Paulo: Ática, 1994.