GESTÃO DO PEDAGÓGICO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA NOS DISCURSOS DE PROFESSORES

CLAUDIO RODRIGUES DO NASCIMENTO
crnmedser@gmail.com
Universidade Federal de Santa Maria – Brasil

LILIANA SOARES FERREIRA
anaililferreira@yahoo.com.br
Universidade Federal de Santa Maria - Brasil

RESUMO

Este artigo apresenta a análise de discursos de professores sobre a gestão democrática da escola e a relação com seu trabalho, entendido como gestão do pedagógico. Foram entrevistados trinta e cinco professores de escolas públicas da Região Central do Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. Foram convidados professores da Educação Básica, licenciados e que já trabalhassem na escola há mais de dois anos, portanto, estando integrado à cultura institucional. Indagou-se sobre qual sua concepção de gestão democrática, como descreviam a gestão em sua escola e como a relacionavam a seu trabalho. De modo sistematizado, apresentam-se os argumentos originários dessa análise, em uma sequência que prevê a) discussão sobre gestão democrática na escola, como processo relacionado a outro, mais amplo, o de gestão educacional; b) os impactos da gestão democrática na escola ou sua ausência no trabalho dos professores; c) possibilidades de democratizar a gestão na escola, com base no estudo realizado.

PALAVRAS-CHAVE: trabalho; gestão democrática; gestão do pedagógico; escola.

Introdução

Este artigo apresenta a análise de discursos de professores sobre a gestão democrática da escola e a relação que estabelecem entre esse processo e seu trabalho, entendido como gestão do pedagógico. Desenvolveu-se estudo, no qual se entrevistou trinta e cinco professores de escolas públicas da Região Central do Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. Foram convidados professores da Educação Básica, licenciados e que já trabalhassem na escola há mais de dois anos, portanto, estando integrado à cultura institucional. Indagou-se sobre qual sua concepção de gestão democrática da escola, como descreviam a gestão em sua escola e como a relacionavam a seu trabalho. As entrevistas foram analisadas sob a perspectiva da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2006). Após a realização de diversas leituras, selecionaram-se os

trechos dos discursos em acordo com as categorias previamente estabelecidas: gestão democrática, trabalho e escola. Com base nessa seleção, iniciou-se o processo mais amplo de análise dos sentidos em relação ao referencial bibliográfico estudado durante a elaboração e implementação da pesquisa.

A seguir, de modo sistematizado, apresentam-se os argumentos originários dessa análise, em uma sequência que prevê a) discussão sobre gestão democrática na escola, como processo relacionado a outro, mais amplo, o de gestão educacional; b) os impactos da gestão democrática na escola ou sua ausência no trabalho dos professores; c) possibilidades de democratizar a gestão na escola, com base no estudo realizado. Seguem-se considerações finais que, em verdade, indicam possibilidades de o estudo continuar.

Gestão democrática na escola

Luce e Medeiros, 2006, apresentam uma interessante diferenciação: entre gestão democrática da educação e democratização da educação. Afirmam que a gestão democrática da educação:

> [...] está associada ao estabelecimento de mecanismos institucionais e à organização de ações que desencadeiem processos de participação social: na formulação de políticas educacionais; na determinação de objetivos e fins da educação; no planejamento; nas tomadas de decisão; na definição sobre alocação de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações; nos momentos de avaliação. (2006, p.18)

São processos participativos e envolvem o mais possível os sujeitos, tanto no âmbito do sistema de ensino quanto no âmbito escolar (LUCE, MEDEIROS, 2006, p. 19). Esta é em si a tônica predominante nos discursos em prol da gestão democrática: como efetivo processo de participação, de envolvimento e consequente compromisso com a educação. Já a democratização da educação "está mais associada à democratização do acesso e a estratégias globais que garantam a continuidade dos estudos, tendo como horizonte a universalização do ensino para toda a população" (LUCE, MEDEIROS, 2006, p. 19), considerando também a qualidade social da educação. Os dois processos são representativos do que vem sendo bandeira de lutas nos espaços educacionais: a participação e a descentralização. Esta última é entendida pelo Estado como isenção de provimento, apoio à educação, enquanto para a

comunidade, de um modo geral, significa não estar demasiadamente fixado a ditames em âmbito nacional que não considerem as culturas, fazeres, saberes e características locais.

Ao referirem-se à gestão democrática na escola onde trabalham os professores entrevistados no estudo a caracterizam como sendo uma ação cotidiana, política, descrevendo-a como sendo um processo no qual todos "se reúnem e decidem juntos" (PROFESSOR JOSÉ). Quanto à configuração, relatam que há uma eleição da direção, que, após eleita "escolhe seus companheiros de trabalho" (PROFESSORA JOANA). Em uma perspectiva mais reduzida, a democratização da escola é descrita do seguinte modo: "é democrática, porque passam folhas nas reuniões nas quais se pode escrever o que se pensa, dar opiniões sobre atividades" (PROFESSORA MARIA). A maneira como os gestores atuarão é determinante. Se for estabelecido um clima de confiança, aposta, diálogo e, consequentemente, cooperação, há condições para a sustentação da democratização da escola. Porém, estas características não estão dadas, são elaboradas cotidianamente em ambientes em transformação contínua. Portanto, são desafios perenes, capazes de garantir ou não a legitimidade da gestão democrática. Por estes motivos, se diz que, para os gestores, não bastam apenas os conhecimentos relativos à gestão escolar, faz-se necessário também conhecer muito bem a cultura em que se insere a escola e saber como agir politicamente nesta comunidade escolar. Com base nestas potencialidades, poderá participar, sustentar e legitimar os projetos.

Com o intuito de intensificar a ação dos gestores no espaço interno da escola, há que se ampliar também sua ação nos espaços internos: na comunidade, nos espaços instituídos da educação, no sistema educacional, garantindo-lhe transitar onde são decididas as políticas educacionais e, com isto, subsidiando a sua ação na escola. Esta dimensão política dos gestores é a que, efetivamente, fará a diferença em relação aos antigos diretores de escolas. A estes eram atribuídas funções que deviam ser cumpridas a despeito do impacto que causariam na comunidade. Pessoas sem, muitas vezes, condições de protestar, acabavam apenas cumprindo, reproduzindo normas com as quais nem sempre concordavam. Os gestores, em acordo com a concepção ampliada de ação político-administrativa, pensam a educação, ainda que esta também seja gerida nos espaços políticos ampliados. E neste pensar vão contribuindo para novas e renovadas políticas, a começar pelas questões mais presentes na educação do Brasil, o

analfabetismo, a evasão e a exclusão da escola. Por isso, concorda-se com Fonseca, quando afirma ser ilusório pensar em democratização da educação: "[...] sem o fim do analfabetismo e do processo de exclusão social a que são submetidas às classes populares. Também é ilusão pensar em gestão democrática numa escola antidemocrática e numa sociedade autoritária" (FONSECA, 2001, p.15).

Acredita-se que os gestores podem pensar projetos pedagógicos capazes de enfrentar estas questões, propondo transformações a começar pelo espaço e o tempo da escola e, com isto, invertendo a lógica com a qual vem agindo o sistema educacional brasileiro. Assim, a gestão não se esgotará no entorno da escola, mas ocupar-se-á das demandas sociais também, exercendo o papel que cabe à escola cidadã: contribuir para a diminuição das injustiças e exclusões. Ampliada, a ação dos gestores chegará, além do político, pedagógico, do administrativo escolar, mas no normativo e jurídico. Talvez esta seja uma das maiores diferenças entre os gestores e o antigo modelo de administradores escolares, centrados na figura de uma diretora, de um diretor. Enquanto estes estavam atentos apenas ao administrativo e normativo, aqueles ampliaram sua área de atuação, respaldados na coparticipação de toda a comunidade escolar. A partir da opção por processos de gestão em detrimento de administração no sentido tradicional, a escola vai-se configurando diferenciada. Crê-se que é só dar voz à comunidade, de maneira organizada e produtiva, que se obtêm as alterações necessárias e possibilitadoras de uma escola como espaço e tempo democratizado e autônomo. Autônomo não no sentido de isolado, mas mesmo integrando um sistema educacional, ser capaz de propor em acordo com a cultura e a comunidade local, corroborando o projeto pedagógico.

Obviamente, para tanto, é necessária a participação direta ou indireta dos segmentos sociais, seja através dos processos de elaboração do Projeto Pedagógico, quer através dos Conselhos de Pais; não uma participação apenas para cumprir tarefas ou substituir a falta de profissionais que a escola e o Estado não têm condições de manter, gerando a compreensão de qualquer profissional pode substituir os professores, mas sim dentro de um contexto que propicie participação de todos os segmentos envolvidos.

Relativamente à questão da gestão democrática, a LDB 9394/96, ao estabelecê-la como princípio, determina no artigo 14, que:

> [...] os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da Escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

Em análise breve do que determinam as políticas públicas brasileiras, das quais a LDB 9394/96 é um exemplo, para Estevão, "o objetivo de uma política democrática não é erradicar o poder, mas multiplicar os espaços em que as relações de poder estarão abertas à contestação democrática" (2002). Já, para Chauí, é necessário considerar que o discurso sobre democracia, no Brasil, se estabelece em acordo com uma compreensão liberal que o articula. Transcender esse modelo seria possível se se compreendesse que "[...] a democracia não é a forma de um regime político, mas uma forma de existência social" (CHAUÍ, 1983, p. 68).

Portanto, a gestão democrática, vista como um princípio de organização dos sistemas, e considerando-se que a qualidade do ensino é fortemente influenciada pela qualidade da gestão baseada nos princípios da democracia, é necessário que os sistemas de ensino fortaleçam suas estruturas gestoras e das escolas, para que consolidem princípios, métodos, práticas e relações de gestão tanto eficientes quanto democráticas.

O trabalho dos professores nos contextos de democratização da escola e da educação

No contexto escolar, o trabalho dos professores é essencialmente um trabalho pedagógico. Para esclarecer, recorre-se a Kuenzer, quando descreve o trabalho pedagógico como sendo "[...] conjunto das práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais" (2002, p. 82). Porém, imerso em condições capitalistas, constituindo-se em um modo de os professores garantirem suas condições de existência, ao mesmo tempo, constitui-se "[...] no capitalismo, em uma das suas formas de expressão" (2002, p.82). Nesse sentido, a autora pondera que a finalidade do trabalho pedagógico, como modalidade de trabalho na sociedade capitalista, "[...] é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo" (KUENZER, 2002, p. 82). O disciplinamento, neste viés de compreensão, implica em uma "[...] transformação intelectual, cultural, política e ética, uma vez que tem por objetivo o desenvolvimento de uma concepção de mundo tão consensual quanto seja possível" (KUENZER, 2002,

p. 82), em acordo com as demandas e "[...] necessidades de valorização do capital" (KUENZER, 2002, p. 82). Essa configuração tem na chamada pedagogia das competências um dos seus representantes mais legítimos, enfatizando a responsabilização dos sujeitos, sozinhos, por suas condições de empregabilidade. Em síntese, Kuenzer defende:

> [...] através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida de suas necessidades, como reza a boa cartilha do toyotismo. (2002, p. 93).

Em seus cotidianos de trabalho, os professores entrevistados não vislumbram gestão democrática no modo como a pensam: a partir dos critérios de participação, autonomia e comprometimento. Relatam observar contradições, que, organizadas pelos pesquisadores, resultaram nas seguintes categorizações:

a) Restrição das condições de participação: os pais participam somente de festividades e não se comprometem com os cotidianos da escola; nem sempre as pessoas responsáveis pela escola podem passar ou trabalhar tudo com todos, é uma questão da associação com o modelo empresarial; os professores não têm tempos para trabalharem juntos;
b) Há uma aparência de gestão, mas, na realidade, é um processo de administração, centrado na pessoa denominada diretor (a); evidenciam-se autoritarismo; há intervenção dos partidos políticos nos processos escolares; apresenta-se uma proposta de gestão democrática, porém baseada em normas, leis e regras, a gestão é reduzida somente a ser sinônimo de possibilidade de eleição dos gestores.

Considera-se que todo trabalho pedagógico é constituído por ações resultantes das configurações simbólicas do grupo, da cultura, elaboradas na linguagem. Segundo Castoriadis, tudo o que se encontra está relacionado ao simbólico e tudo é impossível, senão dentro desta rede simbólica. Por isso, segundo aquele autor, o simbólico está primeiro na linguagem e nas instituições: "As instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico, são impossíveis fora de um simbólico em segundo grau e constituem cada qual sua rede simbólica" (1982, p. 142). É no simbólico que se encontra a possibilidade de imaginar, criar, produzir, ser. Todos são seres

constituídos por esta dimensão simbólica, inclusive enquanto trabalhadores. Ainda, em acordo com Castoriadis, a criação da democracia é uma criação imaginária (2007, p. 44). Existe no imaginário social e nele se sustenta. A democracia não é dada ou se estabelece por força da razão. Não é racional. A razão para o mesmo autor é "Esse uso combinado da imaginação e do controle da lógica, lá onde esta última pode ser aplicada e tem lugar de ser" (CASTORIADIS, 2007, p. 43). A democracia é do âmbito do social e nele se produz. Não se personifica, tomando a forma de uma pessoa, ou do grupo de gestores. Abarca-os e circunda-os, como também circula o poder. Ao que Castoriadis poderia acrescentar: "[...] o elemento imaginário funciona como uma espécie de entidade estática que se repete, mas sem dar às relações a rigidez do conídico, pois tal rigidez não pode existir plenamente na sociedade" (2007, p. 45).

Por esse motivo, se afirma que o trabalho é a produção do conhecimento na aula, tendo a linguagem como ambiente onde acontece a interlocução entre os sujeitos organizados no espaço e no tempo da escola. Entende-se por produção do conhecimento, a apropriação individual de um saber. Pensa-se que todas as pessoas elaboram saberes, oriundo de sua historicidade, de sua cultura, de sua vida, enfim. Ao interagirem em aula, através da linguagem, socializam e apropriam-se desses saberes, tornando-os, por complexos processos cognitivos, conhecimentos, porque, de alguma forma, havia uma demanda de conhecer. Produzir, então, não quer dizer, nesta perspectiva, inventar o conhecimento, mas torná-lo seu, conhecer. A interlocução é esta possibilidade de socializar e de se apropriar de saberes. Aplica-se este termo a partir do sentido que Marques (1995,1996) lhe atribui: a linguagem é sempre interação, pressupõe que os sujeitos estejam envolvidos em uma situação dialógica, uma relação eu-tu: "Interlocução que não é simples amálgama de saberes prévios, o trespasse de uns nos outros; mas é aprender contra o previamente aprendido, negação do que já se sabe na constituição do novo saber, de saberes outros" (MARQUES, 1996, p. 14). A aula é, por excelência, espaço e tempo de interlocução de saberes. Espaço e tempo porque as relações sociais são produzidas em um tempo e em um ambiente que são indissociáveis, interpenetram-se, de tal forma que alterações em um deles determinam, inexoravelmente, alterações no outro. A aula visa à produção do conhecimento, tem como função preponderante a sistematização crítica dos conhecimentos, o que determina sua relação ativa e constante, além da transformação da vida social, não

sendo nunca neutra, pois resulta de escolhas, de valores, de crenças, de desejos expressos. A partir da aula e da contínua reelaboração de sentidos, vão se configurando igualmente as posições de sujeitos: professores e estudantes, acontecendo elaborações determinantes de novas e renovadas ações, em um movimento que, se não for objeto de reflexão, torna-se repetitivo.

A gestão do pedagógico, na escola, é influenciada e influencia na gestão democrática. Os professores entrevistados, analisando os impactos sobre seu trabalho da gestão democrática vislumbrada na escola, destacam: "somos consultados para as decisões" (PROFESSORA ANA). Entretanto, destaca que ainda não conseguem envolver os outros segmentos e necessitam "escutar os estudantes" (PROFESSORA ANA). Por isso, atribuem aos gestores uma responsabilidade ainda maior: "precisa administrar as diferenças, necessita ter jogo de cintura, conhecimento, alternativas com criatividade" (PROFESSOR PEDRO). Entretanto, sabem que "democracia plena não existe, pois nem todos participam das decisões coletivas e as decisões acontecem por decisão da maioria" (PROFESSORA ADA).

Portanto, a todos esses complexos fatores, em conjunto, denomina-se gestão do pedagógico, o trabalho dos professores. Por pedagógico, apresenta-se tudo que está implicado na produção do conhecimento: os discursos, os espaços e os tempos e suas configurações, a linguagem, os saberes, as relações de poderes, as determinações, os instituídos, os instituintes (CASTORIADIS, 1982), enfim, a vasta rede de simbólicos, sempre em movimento, constituindo o cotidiano escolar. Sua organização se dá pela e na linguagem, tendo os professores e estudantes como sujeitos. Alguém poderia pensar que se confunde pedagógico e didática. Pensa-se que a didática é um aspecto do pedagógico e implica em saber movimentar este pedagógico, torná-lo efetivo. Dir-se-ia que o pedagógico faz surgir a necessidade de uma didática e a consubstancia. Para amparar este argumento, é necessário lembrar, como analogia, que o projeto pedagógico é mais amplo que as opções didáticas no cotidiano escolar.

Os professores são sujeitos da gestão do pedagógico, na medida em que são seres histórica e culturalmente constituídos, dotados de vontade e podem intervir em suas realidades, contribuindo para modificá-las. Esta contribuição advém do seu trabalho, pois é a maneira como o ser humano elabora as condições para a sua existência, sua historicidade e para si próprio, evidenciando uma pertença profissional,

um conjunto de valores, crenças, representações, pelas quais se orienta e age. Não há professor sem aula, nas suas mais diversas manifestações. Aula é o espaço formal para a educação. Educação é interação entre os sujeitos, com suas historicidades e seus saberes[1]. Segundo Frigotto, é "uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social" (2003, p. 31). Com a linguagem, os sujeitos passam a socializar e a confrontar saberes, apropriando-se deles de maneira mais elaborada, produzindo conhecimento. É a superação da transmissão, da informação, é o momento de o sujeito sentir-se cada vez mais sujeito, com "suas múltiplas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas)" (FRIGOTTO, 2003, p. 31). O espaço e o tempo onde acontece esse trabalho pedagógico é a escola, que congrega diversidades de culturas, de intencionalidades, de historicidades. É o lugar, na tradição, socialmente reservado para a educação formal.

Possibilidades de gestão democrática na escola

Como os sistemas de ensino brasileiros se organizaram para responder ao princípio da gestão democrática e como é possível funcionar uma política educacional que, supondo forte participação da sociedade, é patrocinada por um Estado que tem sua estrutura marcada por ordenamentos patrimonialistas?

A descentralização parece ser somente possível nos micro espaços, como a escola, por exemplo. Quando pensada em espaços maiores acaba por confundir-se com exercício do poder, como no caso da municipalização, processo de gestão implementado em muitos municípios do Sul do Brasil; processo no qual somente se muda a maneira de gerenciar a educação, mas quem o faz é um grupo, muitas vezes, sem participação dos sujeitos das escolas. Descentralizar no contexto da municipalização da educação parecer ser tão-somente aproximar o governo da educação, espacialmente, da escola, pois as relações de poderes pouco ou nada se dissolvem, havendo um grupo a pensar a educação, financiá-la, para além dos muros escolares. Também não se considera descentralização atribuir às escolas a reponsabilidade pelo financiamento das metas e

[1] Poder-se-ia escrever sobre os entendimentos de educação na literatura pedagógica, recorrendo a diversas, e até contraditórias entre si, fontes. Entretanto, resume-se, afirmando que, para fins deste trabalho, educação é interação entre sujeitos tendo como ambiente a linguagem, com a qual socializam seus saberes e se apropriam de novos saberes, de maneira formal, tornando-os conhecimentos.

objetivos propostos pelo Projeto Pedagógico, elaborado em sintonia com a comunidade no entorno. Primeiro, porque à escola cabe a produção do conhecimento e este é direito dos cidadãos e dever do Estado. Segundo, porque uma medida assim, fatalmente, acirra as diferenças: escolas públicas teriam menos condições de se manterem, enquanto escolas comunitárias ou particulares teriam a força econômica da comunidade para mantê-las. A infraestrutura, com certeza, não determina se um projeto pedagógico está em consonância com os objetivos de uma educação "com qualidade", porém auxilia para que os profissionais da educação possam criar, elaborar e projetar alternativas de produção do conhecimento. Por esses motivos, pensa-se que uma descentralização legítima seria atribuir o lugar de pensar, produzir e garantir que o aprender aconteça na escola, com seus sujeitos, tendo o Estado e a União como bases de apoio e como provedores.

Gestão democrática e apatia, corporativismo ou negligência no trabalho pedagógico são incompatíveis. Uma escola seria demasiadamente hipócrita se anunciasse uma gestão democrática e o cotidiano revelasse índices de evasão, analfabetismo e desgosto com as aulas no interior de seus muros. Democratizar a gestão da escola é, antes e através, possibilitar educação no mesmo grau de intensidade e empenho para todos. Sem esse princípio qualquer discurso exaltando a democratização é vago em seus sentidos. Democratizar a escola é respeitar os seres humanos em suas características, desejos e possibilidades de produzir conhecimento. E esse não é trabalho somente de quem ocupa cargos burocráticos no espaço escolar, é trabalho de todos os sujeitos-gestores.

Ricoeur foi crítico da economia de mercado que organiza o social, interferindo nos valores éticos e na prática da linguagem, que, para ele, é a esperança. Nesse contexto, ele aborda sua percepção da democracia:

> Como a democracia é o único regime político fundado sobre o vazio, quero dizer, sobre nós mesmos e sobre nosso querer-viver [...], minha preocupação é que a crença pública não seja mais sua portadora. Ora, é um sistema que só funciona se as pessoas acreditarem nele. Pois não repousa sobre a legitimidade ou sobre a força, repousa sobre a confiança. E doravante demasiadas pessoas creem que a democracia é sólida, que ela funciona por uma espécie de inércia institucional. (RICOUER, 2002, p. 64)

Em perspectiva um pouco diferenciada, para Castoriadis, a criação da democracia é uma criação imaginária (2007, p. 44). Existe no imaginário social e nele se sustenta. A democracia não é dada ou se estabelece por força da razão. Não é racional. A razão para o mesmo autor é "Esse uso combinado da imaginação e do controle da lógica, lá onde esta última pode ser aplicada e tem lugar de ser" (CASTORIADIS, 2007, p. 43). A democracia é do âmbito do social e nele se produz. Não se personifica, tomando a forma de uma pessoa, ou do grupo de gestores. Envolve-os e tangencia-os, como também circunda ao poder. Uma democracia legítima estaria descolada de qualquer forma de organização social que incida sobre os rumos, vidas, trabalho dos seres humanos. Nesse sentido, não há democracia a partir do estado, do partido, do político. Há democracia na interação social, entre os seres humanos cuja vivência é a efetiva política e, em consequência, a verdadeira democracia.

Se consideradas as últimas fases do Estado brasileiro, parece que pensar em uma política educacional, que seria uma obrigação de um Estado provedor e implicaria garantir educação com padrões de excelência e adequação aos interesses públicos, assentada em valores sociais prioritários como a solidariedade, a justiça, a honestidade, a autonomia, a liberdade, a cidadania e a inclusão social, percebe-se que estamos cada vez mais distantes dessas prioridades. Parece mesmo, se consideradas as iniciativas governamentais que caem sobre a escola como exigências desconsiderando a inserção cultural e o desejo público, que pensar em uma educação capaz de priorizar o ser humano, no Brasil, é mera utopia, pois, cotidianamente, observa-se o aumento das desigualdades, a precarização dos sistemas escolares, e, em muitos lugares, o desencantamento dos professores com seu trabalho e com a escola, para não citar os pais e a comunidade, às vezes, tão distantes quanto impotentes.

Considerações finais

Pensando sobre a possibilidade de gestão democrática, os professores entrevistados sugeriram: "resistir, ter atitudes firmes, para fazer frente às ordens externas, ao que é unilateral" (PROFESSORA ANA). Destacaram ser necessário democratizar a escola, pois "se não há gestão democrática, as pessoas se rebelam" (PROFESSOR PEDRO) e "a gestão democrática visa ao bem da comunidade escolar" (PROFESSOR FRANCISCO). Por sua vez, aqueles professores que consideram haver gestão democrática em sua escola explicaram que "é democrático, pode falar o que

pensa" (PROFESSORA MARIA); "é democrático, há uma relação entre os sujeitos da escola e somente acredito porque vejo essa relação e essa relação muda à educação" (PROFESSORA LIA). E, com base em suas vivências, decretam que "se os gestores são democráticos e eu não sou democrática, não dá certo: o professor tem que ser democrático" (PROFESSOR PEDRO), pois há "há professores conservadores que obstaculizam o processo de democratização" (PROFESSORA MARIA)

Entender como se configuram as relações educação e sociedade contemporaneamente é imprescindível para os gestores em educação, tanto no plano ampliado, o sistema educacional, quanto no micro, o ambiente escolar. Os pressupostos anteriormente referidos servem como mote para se pensar que a educação é uma das centralidades de um projeto social organizado a partir da lógica do capital e gerenciado por organismos externos ao Brasil, cujos objetivos são a manutenção da produção em larga escala e a saúde do capital. Neste sentido, vai-se delineando o que Libâneo & Oliveira & Toschi denominam "mercado educacional", assentado em uma pedagogia concorrencial, voltada ao desenvolvimento de competências em menor espaço-tempo possível, desencadeada, segundo os autores, com base em ampliação dos sistemas de ensino, centralização na qualidade dos processos, avaliação contínua, estabelecimentos de *rankings* e competições entre escolas, centralidade da gestão democrática, valorização de alguns tipos de conhecimentos em detrimento de outros, descentralização e privatização, mínima ação do Estado (2006, p.p. 112-113).

Resultante de tais esforços é a semelhança cada vez mais evidente da escola com o mercado. Compram-se serviços educacionais em diversos tipos de instituições. Há, inclusive, tele entrega, parcelamento, promoções. Além do mais, a relação professor-estudante, gestor escolar-comunidade, escola-sociedade é cada vez mais intermediada pelo mercado, pela livre concorrência, pela venda e compra de projetos. Superar esta condição implica uma espécie de rebeldia, desde a ação dos professores, a conscientização dos pais, até à gestão da escola. Neste sentido, o de manter sempre em foco a luta pelo mais coerente com a natureza humana da educação, Santos, em Seminário promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em 1996, convocou:

> A reanimação do passado na nossa direção, proposta pelo projeto pedagógico que estou a propor, consiste, neste domínio, em reconstruir o conflito entre o conhecimento-como-regulação e conhecimento-como-emancipação. O conflito pedagógico será, pois,

> entre as duas formas contraditórias de saber, entre o saber como ordem e colonialismo e o saber como solidariedade e como caos. Estas duas formas de saber servem de suporte a formas alternativas da sociabilidade e da subjetividade. Ao campo pedagógico compete experimentar, pela imaginação da prática e pela prática da imaginação, essas sociabilidades e subjetividades alternativas, ampliando as possibilidades do humano até incluí-las a todas e até poder optar por elas. (SANTOS, 1996, p. 25)

Deste modo, pensar a escola com rebeldia significa iniciar um processo de recomposição da natureza da educação: a produção de conhecimentos com vistas à emancipação. Desde a gestão, em uma perspectiva democrática, passando pela elaboração em processos compartilhados do projeto pedagógico até um trabalho pedagógico sob a forma de aula como espaço e tempo da socialização de saberes e produção de conhecimentos até as organizações, no entorno da escola, e envolvendo a comunidade. Deste modo, pensando de modo extremamente otimista, iniciar-se-ia a reconstituição do social, a partir da escola, com o objetivo de reconfigurar as instituições e até mesmo (e por que não?) o Estado, libertando-o da influência e apelos internacionais e tornando-o compatível com a cultura e potencialidade brasileira. Somente assim chegar-se-ia a uma efetiva condição social do projeto educativo: educação para todos com qualidade e visando à emancipação. Entende-se por emancipação as capacidades que cada sujeito, mediante suas relações sócio históricas, pode dispor para qualificar sua vida, produzir trabalho e escolher, inserindo-se, paulatinamente, como cidadão, em seu meio e em sua cultura. Porém, reitera-se que é necessária democratização da gestão da educação em todos os níveis do sistema de ensino, de forma a garantir inter-relação e possibilidade de crescimento evidenciada nos espaços da aula cuja, finalidade será a educação para a vida cidadã.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Porto: Edições 70, 2006.

BRASIL**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional 9394/1996.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf (acessado em maio/2012)

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, C. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2007.

CHAUÍ, M. S. “O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador”. In: BRANDÃO, C. R. Educador: vida e morte. 4 ed. RJ: Edições Graal, 1983. pp. 51-70.
ESTEVÃO, C. V. Gestão educacional e formação. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.83-106.

FONSECA, D. M. “Gestão em Educação”.In:Revista Gestão em Rede. Nº 31, p. 14-18, setembro de 2001.

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

KUENZER, A. “Exclusão includente e inclusão excludente – a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho”. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; SANFELICE,J. L. (ORGS.) **Capitalismo, trabalho e educação.** São Paulo: Autores Associados, 2002.

LIBANEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LUCE, Maria Beatriz. MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. “Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências” IN: LUCE, Maria Beatriz. MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de (org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

MARQUES, M.O. “ Educação nas ciências: novos desafios”. IN: Educação nas Ciências – Revista do Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências, Editora UNIJUI, ano I, nº 1, jan./jun. 2001.

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

OFFE, C. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

RICOUER, P. O único e o singular. São Paulo: Editora UNESP, 2002

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para uma Pedagogia do Conflito”. IN: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. **Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais.** Anais do III Seminário Municipal de Educação de Porto Alegre: Sulina, 1996 (b).