

**GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR:
ENTRE OS INTERESSES DO MERCADO
E O EMPODERAMENTO DA COMUNIDADE ESCOLAR**

Anuncio Martí (UEMS)

amartymen@gmail.com

Aline Saddi Chaves (UEMS)

alinechaves@uems.br

RESUMO

O presente artigo traz uma reflexão teórica sobre a gestão escolar de um ponto de vista estrutural, com a finalidade de postular a inter-relação entre educação/escola e os processos sócio-históricos subjacentes. Metodologicamente, foram utilizados os procedimentos de revisão bibliográfica, comparações conceituais e discussões de cunho crítico-interpretativo encontrados sobre o assunto. Embasando-nos em estudos de cientistas da educação, com experiências importantes na militância prática e teórica em prol da qualificação da instrução pública em Mato Grosso do Sul e no Brasil, definimos gestão e administração escolar. Diferenças e semelhanças são articuladas dialeticamente na construção do artigo, buscando, portanto, não só os contrapontos irreconciliáveis, mas, também, os elementos fundantes de cada método de organização educacional e escolar. Faz-se, sim, uma ponderação sobre o caráter autônomo e autoritário dos modelos disponíveis, preconizando-se a democracia como um conceito-chave a ter-se em conta nas práticas escolares, tanto pedagógicas quanto didáticas. Finalmente, expomos a relação íntima existente entre direitos humanos e educação, no marco de defesa da gestão democrática escolar, que foi conquistada com grande esforço na Constituição Federal de 1988.

Palavras-chave:

Gestão democrática escolar. Autonomia. Hierarquia. Mercado de trabalho.

1. *Introdução: as condições de produção das práticas e do discurso escolar*

Produto histórico de processos e mudanças econômicas e políticas, a escola não é alheia, ainda no século XXI, às influências filosóficas e ideológicas que lhe deram origem no século XVI. Fazer uma abordagem isolada sobre o que significa, hoje, a escola, em particular a escola pública, tomada como instituição educacional, e analisá-la apenas como ente metafísico, e não dialético, constitui, a nosso ver, um problema que merece ser investigado.

Enquanto produto histórico das relações sociais da sociedade, em suas diferentes práticas, elas mesmas fruto de uma certa ideologia, a es-

cola está intrinsecamente relacionada às condições de produção e aos interesses econômicos hegemônicos, social e historicamente determinados. Nesse sentido, a escola exerce, na sociedade, a função de aparelho ideológico de estado (ALTHUSSER, 1985), o que significa que ela não é neutra, mas está inserida nos mecanismos sociais, em particular no sistema capitalista, a tal ponto que sua ideologia é reproduzida sem que se tenha sequer consciência disso, como explica Althusser (1985, p. 80) nessa citação:

Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a escola como neutra, desprovida de ideologia, aonde os professores, respeitosos da consciência e da liberdade das crianças que lhes são confiadas pelos pais conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimento, literatura e virtudes libertárias.

Na medida em que determinados modelos de estado e de sociedade possuem existências seculares, sem experimentar ruptura alguma, a não ser reformas e reordenamentos políticos e jurídicos, podemos afirmar que, na sociedade capitalista, a verdadeira transformação não existe; o que existe é o *reformismo*. A escola mantém, assim, em sua essência, a estrutura que a sustenta, em torno da ideologia dominante e de suas práticas, incluindo-se aí seu discurso.

Politzer (1983) analisa essa posição da escola sob um ponto de vista político, filosófico e científico. Segundo ele, as reformas não bastam, ao passo que os partidários da tese contrária defendem que a acumulação interminável de reformas acabará transformando a sociedade. (POLITZER, 1983, p. 194)

São, portanto, os interesses econômicos que determinam o maior ou menor grau de abertura democrática, do ponto de vista político, social, educacional e cultural, pelo menos nas sociedades ocidentais, com destaque para os países latino-americanos. Mais do que receitas políticas, regimes ditatoriais, autoritários e democráticos, unidos pelo neoliberalismo, são ingredientes escolhidos para satisfazer o mercado e o capital, segundo as diferentes fases pela quais atravessa a economia capitalista, em nível regional, nacional ou mundial. O neoliberalismo, hegemônico a partir da década de 60, busca transformar também a realidade econômica, jurídica e social, impondo que sua receita seja aceita como a única via para superar a crises do capitalismo. (SILVA & GENTILI, 1996)

A escola não é alheia a esses cursos da história. Pelo contrário, é-lhes extremamente sensível. Assim, em períodos ditatoriais e de fortes momentos de conservadorismo, ela foi extremamente autoritária. Por exemplo, as diretrizes educacionais de reestruturação do governo militar de Castelo Branco, a fim de situar o país à altura das novas exigências econômicas, tinha como objetivo controlar operários, estudantes e escolas, ajustando-os a uma verticalidade ideológica incontestável. (FREI-TAG, 1980, p. 77)

Fala-se muito em democracia educacional, gestão democrática, autonomia, escola participativa etc., em momentos de abertura política, como o que a sociedade brasileira vive nos últimos trinta anos. Em outras palavras, a escola recebe influências e é reflexo delas. A escola é uma entidade permeada por ideologias, mas não poderia ser de outra maneira, posto que sua essência é ideológica.

Essa ideologia toma forma material no discurso, existindo, de modo inconsciente, a reprodução da noção de autoridade e hierarquia. Em outros termos, a escola é ela também um espaço de disputa de poder. Em dissertação de mestrado sobre o discurso de autoridade do/sobre o professor, Ribeiro (2013, p. 38) mostra que:

A autoridade na/da escola produzida pelo sistema capitalista se representa para o sujeito em forma ideológica do grupo, que provoca no sujeito uma identificação fazendo com que o sujeito tenha a certeza de que a sua postura é a correta, é a representação do seu real. No espaço social da escola, o sujeito prima pelo seu direito. Que na maioria das vezes vai de encontro com o direito do outro e gera conflitos de relacionamentos pela “resistência” a seguir o seu dever. A autonomia, ou representação do real é parte da estrutura social que rege a sociedade. Na escola a autoridade é definida em atribuição de nomes de cargos e subordinação como em qualquer outra instituição capitalista.

Portanto, a escola, o ensino e sua forma de organização recebem os reflexos, impactos, acomodações e reproduções de modelos da sociedade envolvente. Ela passa pela disputa permanente de forças externas que querem mantê-la à imagem e semelhança de quem está no poder político e econômico, e também dos que buscam sua transformação, para ajustá-la aos avessos do setor hegemônico.

De acordo com Alves (2001), a escola pública é um produto material, patrocinado pelo Estado, que exerce funções basilares na sociedade capitalista, e cuja função precisa cada vez mais ser analisada (ALVES, 2001, p. 175). No Brasil, a “produção da escola” passa por um período de buscas e ajustes permanentes em prol de sua adequação às mudanças e

exigências contemporâneas no mundo do trabalho. Consequentemente, as escolas públicas ficam superlotadas, as creches não suportam a demanda e, ao mesmo tempo, fala-se na necessidade, cada vez maior, de universalizar a escola de tempo integral.

Observam-se, assim, duas frentes em “disputa” por dois modelos de escola: o mercado do trabalho, que reclama por cidadãos/ trabalhadores para acomodá-los ao modo de produção cada vez mais competitivo; e os setores que, inseridos na essência da educação/escola/ensino – dentre os quais, cientistas em educação –, reclamam e defendem um processo de formação permanente, centrado no direito universal do ser humano ao acesso irrestrito e incondicional à educação básica, média e superior de qualidade, para todos e todas. A esse respeito, Lima (2013, p. 192) diz que “as Nações Unidas entendem os sujeitos titulares de direitos não de forma abstrata e genérica, mas na sua especificidade e nas suas diferentes maneiras de ser: homem, mulher, criança, idoso, doente, homossexual”.

Segundo o filósofo marxista Louis Althusser (1985), para a burguesia, que controla o mercado de trabalho, a escola é um aparelho ideológico estratégico para a reprodução do *status quo*. Produzir escola, portanto é um “bom negócio”, para manter pais e filhos da classe trabalhadora em uma situação subalterna. Portanto, a “qualidade” reclamada de que falamos fica comprometida. (LINHARES, MESQUIDA & SOUZA, 2007)

Catini (2005), por sua vez, lembra que, apesar de Marx e sua filosofia materialista, ou materialismo dialético, não ter abordado diretamente o tema da escola/educação, esta participa da mesma problemática exposta em sua obra. Por exemplo, quando o filósofo fala da divisão do trabalho na fase manufatureira, em que o trabalhador é alienado e expropriado do direito ao conhecimento, ficando exposto apenas para produzir para o capital. Salienta-se, portanto, a intrínseca relação existente entre trabalho produtivo e educação, e os variados interesses que estão em jogo dentro da sociedade capitalista. (CATINI, 2005)

A escola apresenta-se, pois, ao longo do tempo, como um campo minado de luta de interesses. No entanto, em última instância, o que importa é trabalhar com e ao lado de crianças, adolescentes e jovens; onde a problemática do ensino haverá de lidar consigo mesma, em um espaço físico representado por uma sala de aula, professor e alunos.

Diante disso, surgem os questionamentos: Como administrar a escola à luz desses fatos? Qual é a função dos professores, alunos e pais na

gestão escolar? Quais são as ferramentas mais adequadas para administrar a instituição escolar pública ou privada, sendo ela um produto apadrinhado dos diferentes setores de interesses dos órgãos estabelecidos dentro da sociedade?

Pode-se auferir que o que interessa realmente, em conclusão, é se o ensino e a aprendizagem funcionam, ou não, em tal escola, e qual gestão escolar permite atingir as metas estabelecidas. Afinal, quando se fala em “escola”, difícil é não mobilizar uma representação que a associa ao lúdico, ao mundo fantástico e maravilhoso, ao centro do saber, enfim, a uma significação positiva que esse conceito sugere. Já a noção de “trabalho” fica atrás, e ainda mais o fato *de este* estar, intimamente, relacionado ao *mundo do trabalho* e da produção econômica.

A importância da escola na atualidade é tão grande que a designação “gestão escolar” tornou-se um tema privilegiado de estudos, pesquisas científicas, artigos, livros e publicações, em especial na área da pedagogia educacional. Afinal, o que interessa no pequeno mundo da escola é que esta funcione: ela é parte constituinte de uma engrenagem maior, a saber, o sistema de ensino em nível nacional, que, por sua vez, é parte constituinte de um sistema maior, qual seja o modelo de sociedade e seu modo predominante de produção econômica e historicamente determinada.

De acordo com Alves (2001, p. 174) “a escola pública revelou, ao longo do século XX, uma força de expansão tão avassaladora que demoliu todas as resistências ao seu avanço”. A sociedade é unânime em considerar a relevância pedagógica da escola. Mas, para se entender melhor este valor estratégico, além dos métodos estritamente pedagógicos, é necessário ir além.

Estudiosos em educação ajudam, nesse sentido, a compreender melhor o que acontece no universo escolar e, em particular, na sala de aula, que é, aliás, o patamar mais débil do sistema educativo. De acordo com Alves (2001), é preciso ficar curioso além do estritamente educacional e pedagógico para se entender o aquém-institucional, suas imbricações e, dentre elas, a forma moderna de se gerir uma escola, afinal, “o que torna a escola tão essencial para justificar o investimento de porcentuais expressivos do orçamento do Estado na sua expansão?”, pergunta-se Alves (2001, p. 174).

E, ainda, devem-se fazer perguntas sobre os condicionamentos ou impactos que o mundo digital trouxe ao universo escolar, em termos de

novos desafios, fundamentalmente, para sua gestão administrativa, no contexto da globalização econômica. Segundo Dourado, (2003, p. 9),

[...] as políticas educacionais são expressão dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos assumidos por este no atual contexto das mudanças tecnológicas e no reordenamento das relações sociais, sob a égide da globalização da economia [...].

Atendendo às considerações expostas anteriormente, discutimos a seguir os conceitos de gestão e administração escolar. Salienta-se que autonomia e democracia são preconizadas como fundamentos políticos valorizados no marco das leis e diretrizes que regem a educação. Além disso, objetiva-se revelar que eles são instrumentos essenciais para que a política e a gestão educacionais, sobretudo na escola, sejam efetivas e transparentes para todos.

2. Gestão e administração: pontos de convergência e divergência

A participação deste pesquisador no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), enquanto monitor-bolsista em uma escola estadual do município de Campo Grande/MS, proporcionou as reflexões sobre a presente pesquisa. Conhecendo pouco, à época, sobre gestão ou administração escolar, pudemos conhecer melhor o funcionamento de uma escola e notar a preocupação permanente, por parte da comunidade escolar, com a melhoria do ensino. Essas primeiras impressões resultaram em um artigo de nossa autoria, publicado em um blog acadêmico, do qual transcrevemos um trecho:

Explosão de alegria ou lascas carismáticas? Estouros sadios ou detonações perigosas? Na escola onde estou fazendo minha prática de professor iniciante, vou andando pelo reino dos alvoroços que os alunos esbanjam em toda parte. Uma borracha de bom tamanho estraçalha o vidro da janela da sala de aula. O estampido no corredor da entrada principal da escola acaba em estrondos após as descargas de energias atremessadas no alvo. Portas, mesas, cadeiras e outros patrimônios são atingidos pela projeção saudável de forças externas e dos estímulos interiores invisíveis, acarretados até o antro reservado do e para o conhecimento. Derradeira adrenalina e alentos abrasadores consomem-se ao arbítrio das competências do “quem chega lá”. O objetivo de tanta força parece-se com a auto extinção do exibicionismo etário ou o desafio petulante com os “carrascos” responsáveis pela ordem e disciplina. O ímpeto seria muito pequeno se os arrojados atos se compadecessem dos colegas que estão no mesmo nível da desenfreada competência. Ou, mesmo, daqueles que se protegem ensimesmados em outro mundo. Empurrões, tombos, chutes, pontapés marciais, xingamentos, gritos, abraços esquisitos e aloucados, e muitos outros jeitos do olhem “aqui estou eu”, surpreendem, estranham. Dentre eles, em comparação com a secular

bolinha-de-papel é uma piada, uma leviandade angelical. Porém, tal evento lúdico sobrevive zombando boa saúde. Nem o celular *LG flex* último *design smarphone* pode com a guerra da bolinha-de-papel na escola. E, isso, é bom demais! (MARTÍ, 2014)

Essas impressões encontraram eco na resposta direta e sucinta de uma professora de língua portuguesa, a quem perguntamos: “O que está achando do nono B?”, ao que ela respondeu: “Três estão muito bem, dez fazem tudo...o restante tem que estar implorando” (MARTÍ, 2014). Da subjetividade implícita na frase da docente, podemos tirar várias conclusões, porém o que imediatamente incorporamos como inquietação foi esta pergunta: Qual vai ser o futuro de pelo menos 2/3 da população dessa escola? E, ainda uma inquietação maior: Tal proporção seria aplicável a todas as escolas públicas do Estado?

Imediatamente, lembramo-nos de outra afirmação singular *sobre o ofício do professor*, de autoria do historiador britânico Eric Hobsbawm (2001, p. 21): “Os que obtêm as melhores notas cuidarão de si mesmos, ainda que seja para eles que você gostará de lecionar. Os outros são os únicos que precisam de você”.

O *discurso* da professora de língua portuguesa é carregado de sentidos sobre a escola, para além da disciplina, levando à reflexão no âmbito da própria escola, família, religião, política educacional, e a mesma sociedade. Ao sugerir enxergar a realidade além das palavras, Lara (2006, p. 76) afirma que: “a escola na sua condição de sistema ideológico constituído, na concepção bakhtiniana, e de instituição inscrita na história [...] espalha-se no espaço social mais amplo, para além dos muros da instituição”.

A esse respeito, parece-nos revelador o depoimento de uma supervisora, mencionado por Lück (2006, p. 88), em obra sobre gestão educacional:

Minha expectativa como supervisora era a de poder contribuir para a melhoria do ensino. No entanto, 35 dias após minha posse e exercício na função, trabalhei, corri, constatei que não estou preparada para driblar a burocracia toda que cerca a escola e não consegui fazer quase nada pelo ensino. Nem uma reunião com os professores! Aluno, então nem cheguei perto!

O sofrimento e a desorientação, em muitas escolas públicas de Mato Grosso do Sul e do Brasil, estão refletidos nesse pedacinho de realidade. A reprodução da escola em seu caráter empresarial leva-a, em muitos casos, a adotar uma postura corporativa, que resiste às mudanças.

O subproduto educação/escola é funcional ao mercado capitalista, pois, está disposto, submissamente, a fim de melhor servir aos interesses da burguesia; consequentemente, distante da ideia da verdadeira liberdade.

Em Paulo Freire (1967), na obra *Educação como Prática da Liberdade*, metaforicamente, essa liberdade pode ser significada como conhecimento. Ela também pode ser compreendida como a possibilidade de a educação/escola e professores/alunos, serem instrumentos de transformação política dentro da sociedade. Para transformar politicamente uma sociedade, é preciso “adquirir” o compromisso político a favor dessa transformação. Gestão e administração podem, portanto, carregar ou representar aspectos dessas experiências e dualidades conceituais opostas aqui referidas.

Exemplar dessa situação também foi um questionário aplicado aos alunos do ensino fundamental e médio de uma Escola Estadual de Mato Grosso do Sul em setembro de 2015. Coube a este pesquisador a oportunidade, durante uma das monitorias do PIBID, de testemunhar uma turma do nono ano receber um dos coordenadores da escola para a aplicação de um questionário, que todas as turmas de todos os turnos do ensino fundamental e médio deveriam preencher.

Sua aplicação obedecia a um encaminhamento do “Conselho Participativo de Classe” da própria escola. E ele é uma exigência do projeto pedagógico da instituição e que, por sua vez, “a secretaria estadual de educação cobra” da escola. O objetivo do referido questionado é “analisar no conselho participativo de classe o que levou os professores a desenvolverem todas as situações didáticas previstas e atingir parte dos objetivos, porque alguns alunos ficaram em desvantagem com o que foi trabalhado e orientado”. No conselho participativo de classe atuam os coordenadores da escola, juntamente com os alunos e seus representantes. Não participam os pais nem os professores. O questionário faz indagações como as que se seguem:

- Frequência do aluno em sala de aula.
- Horário de chegada dos alunos.
- Amizade aluno/colegas.
- Relacionamento professor/aluno.
- Participação geral na escrituração.
- Atenção à explanação dos professores.

- Interatividade.
- Compromisso na entrega em tempo de tarefas, pesquisas, trabalhos.
- Comparecimento às provas bimestrais.
- O que mais os alunos consideram como possíveis causas de um mau rendimento escolar.
- Aspectos positivos que possam servir de estímulo.
- Sugestões de situações didáticas ou disciplinas concretas para facilitar a qualidade e ter mais rendimento escolar.

Durante a aplicação do questionário, os alunos não se sentiram muito estimulados a participar. Ao buscarem as possíveis causas dos problemas, surgiram alguns balbucios nervosos e inseguros que atingiram a figura de alguns professores, sendo eles cobrados por serem “chatos”. Apenas isso; nada mais foi refletido por parte dos alunos em relação aos professores. Este pesquisador/monitor é informado que se pretende, com o questionário, dar uma oportunidade aos alunos para refletirem sobre si próprios como estudantes, a se analisarem eles mesmos como protagonistas de seu próprio processo cognitivo.

Desta experiência pudemos depreender que a escola, além dos bons anseios postos diante da aplicação do questionário, fez um esforço em função de um compromisso, ante uma agenda burocrática que “almeja” tornar real uma gestão escolar participativa. O coordenador que tentou preencher as questões, no intuito de despertar o interesse dos alunos, apelou, ainda, ao seguinte discurso:

A oportunidade de vocês se manifestarem é agora; de falar sobre o que está ruim, sobre o que está bom é agora. Se vocês não falam, dificilmente suas necessidades vão ser tidas em conta no conselho. Há coisas que podemos resolver na escola. Mas há decisões que vêm de Brasília, chegam à Secretaria Estadual de Educação, de onde surgem outras orientações, chegam aqui e a escola tem que cumprir, ainda que eu não esteja de acordo. (Relato de monitoria, setembro de 2015)

Gestão e administração escolar, como veremos, são duas questões imbricadas diante de um modelo de escola instaurado na sociedade. São dois conceitos opostos, ao mesmo tempo em que convivem no mesmo campo da ação pedagógica. Apesar de contraditórios, gestão e administração se confundem no momento da ação, especialmente quando, na crença de se materializar o primeiro (gestão), concretiza-se, inconscien-

temente, o segundo. Mas, também, quando administração, conscientemente, se materializa a partir de uma premissa gerencial, para atingir o modelo de escola empresarial.

A Gestão educacional, segundo Lück (2009) aparece como explicitamente aliada a um processo de transformação e requer liderança e participação da comunidade escolar (LÜCK, 2009, p. 9). Pretende ser contrária à *administração escolar tradicional*, que é vista como mais vinculada a uma teoria educativa sustentadora e apologética do *status quo*. (FREITAG, 1980, p. 23)

No entanto, a participação comunitária almejada, na atual etapa democrática, aparece avessa. Percebe-se, por um lado, um Estado bastante atuante e competente quanto a sua capacidade de intervenção por meio de propostas de políticas educacionais. Mas, por outro lado, tem-se a sociedade, as famílias, a comunidade, em grau superlativo, ausentes e omissos e esquecidos (?), como se tal responsabilidade, simplesmente, não existisse.

A Constituição Federal garante a obrigatoriedade da educação fundamental no Brasil. A Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define sua normalização e universalidade; e, também, sua compulsoriedade. A gratuidade, com efeito, até mesmo do ponto de vista moral, é compulsória. Logo, perante o arbítrio da lei, ninguém pode negar ao filho tal direito. O segmento forçado a não ficar em falta com a Lei está ausente no processo. Esta é uma realidade que favorece o modelo administrativo escolar, e constitui um elemento desfavorável ao ideal de uma gestão democrática escolar.

As contradições presentes na proposta de uma educação para todos, com gratuidade e como direito básico, são tratadas por Peres (1991, p. 67). Segundo este autor, o cidadão só é sujeito “ativo” em função da ação do Estado da qual faz parte. No entanto, é passivo na hora de participar e de reivindicar os direitos garantidos:

A ideia da educação, como um direito fundamental do cidadão, apresenta, de pronto, o seu reverso: o dever do Estado de promovê-la, facilitá-la, oferecê-la. É claro que desde aí, se fazem sentir como necessários, limites a esse direito e a esse dever, que ao fim e ao cabo, são estabelecidos pelo Estado ou, se preferível, pelos cidadãos enquanto sujeitos passivos ou ativos da atividade estatal. No primeiro caso. Enquanto credores do direito à educação; no segundo, como responsáveis pela ação do Estado, exercida no sentido de atender àquele direito.

Dependendo do modelo de estrutura ao qual filia-se uma deter-

minada unidade de trabalho educacional (escola) – administração ou gestão –, os desafios da instituição educativa estarão assentados sobre concepções mais hierárquicas (administração) ou mais democráticas (gestão).

Para apontar as diferenças entre gestão e administração, estas não serão assinaladas de forma rígida, como se uma não tivesse nenhuma relação com a outra. Essas noções serão distinguidas pela necessária passagem de um modelo para outro, ou seja, em movimento.

A seguir, indicamos algumas das principais questões básicas resultantes de propostas de ações idealizadoras de quebras de paradigmas entre administração e gestão democrática escolar. Essas diferenças foram apontadas por Lück (2006), que observa seis eixos necessários para a passagem de *administração* a *gestão* acontecer. A autora destaca de modo pertinente que não se trata da simples eliminação de um enfoque em prol de outro. Antes disso, discute-se a “construção” de uma concepção. Os temas levantados como pontes imaginárias que haverão de ser construídas entre esses dois portos educacionais são, segundo Lück (2006, p. 70):

- Passagem da ótica fragmentada para a ótica organizada pela visão de conjunto.
- Superação da limitação de responsabilidade para sua expansão.
- Passagem da centralização de autoridade para a sua descentralização.
- Superação da ação episódica por eventos para o processo dinâmico, contínuo e global.
- Mudança da hierarquização e burocratização para a coordenação e horizontalização.
- Passagem da ação individual para a coletiva.

Observe-se que os conceitos podem ser aplicados a entidades ou organizações de natureza diferente, cujos objetivos sejam de interesse exclusivo para aquele setor ou, ainda, para uma parte da sociedade. No entanto, essa construção é pensada em função da melhoria da qualidade do ensino nas escolas, algo que é de interesse de toda a sociedade e de um país como um todo.

Gestão e administração em educação são duas concepções diferentes, reflexos das lutas e contradições sociais instauradas na própria sociedade. Mas a possibilidade de essas duas formas interagirem dinamicamente é um exercício necessário no processo das imperativas trans-

formações, que não deveriam ser traumáticas, e tampouco autoritárias. Fundamental é que a superação da distância que separa gestão de administração seja produto de mudanças na consciência coletiva dos que atuam em educação, do afloramento de novas ideias e de uma nova cultura didática e pedagógica.

No fundo, a mudança de paradigma para uma “nova escola” remite a questões ideológicas, e a possibilidade de que elas sejam privilegiadas e abertas à participação popular encontra sua limitação no próprio “direito à educação”. Quem se aproveita desse direito é o setor hegemônico menos interessado nos novos paradigmas, em gestão democrática e ensino de qualidade. Tampouco zela por humanismo e liberdade na educação, cultura e sociedade do conhecimento.

O que há por detrás da chamada “educação para todos”, aliás, lema do governo federal, é o interesse econômico, as verbas, os financiamentos, o mercado de trabalho, a produtividade, o desenvolvimento a qualquer custo, etc. E a gestão democrática na educação é o avesso desses interesses, sendo ela questionadora da escola como mercado de trabalho, produto ideológico de interesses econômicos e filtro pelo qual passa uma minoria de cérebros que decidem, e uma maioria composta por mão-de-obra que reproduz as ideologias.

A escola deveria ser um espaço onde as crianças possam pensar o amanhã. É contraditório pensar em uma escola onde a palavra horizonte seja só um substantivo abstrato. É difícil imaginar uma educação voltada só para os ricos ou privilegiados seguirem no caminho do progresso, e que o modelo de administração escolar seja signatário da manutenção desse *status quo*. Este padrão não requer e não pede participação. A gestão democrática escolar em escolas públicas estimula a participação dos trabalhadores na vida institucional e na história acadêmica de seus filhos. Buarque (2007), em seu manifesto intitulado “O Espírito da Bandeira”, diz que

Se você quiser ajudar essa luta pela igualdade da educação, divulgue a bandeira com o seu novo espírito. Tente convencer os pobres de que isso é possível, e aos ricos de que isso é preciso, porque a educação é progresso, e só a educação é progresso.

A escola, e todos dos que dela participam, não podem ser separados do mundo das artes, do conhecimento, das ciências, pois, do contrário, ela ficará isolada do mundo.

Por outro lado, a gestão democrática escolar não é alheia à luta pelas liberdades democráticas do povo brasileiro. Por isso, a gestão democrática está presente na própria Constituição Federal, embora de forma tímida. Contudo, o princípio não se refere apenas à questão da gratuidade e obrigatoriedade, mas, fundamentalmente, à possibilidade de que setores comprometidos da sociedade assumam sua responsabilidade e contribuam na superação da confusão que existe entre gestão e administração. Se o conceito ficar somente no enunciado constitucional, a administração de tipo empresarial das escolas tende a fortalecer-se.

Com efeito, a gestão escolar só se articula a partir da participação popular. Em relação aos debates ideológicos que se sucederam sobre gestão democrática e administração, no marco da Constituinte de 1988, Oliveira e Adrião (2007, p. 66) lembram, na citação a seguir, que se trata de avanços nesse sentido, como uma “conquista parcial”.

[...] é interessante lembrarmos alguns embates que ocorreram nas comissões e subcomissões encarregadas de discutir a educação no processo constituinte (1987-1988) entre diferentes setores diante da questão da gestão democrática do ensino [...] as posições do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, constituído por entidades de caráter Nacional, cujo posicionamento, no tocante à gestão da educação e da escola, refletia a defesa do direito à população usuária (pais, alunos e comunidade local) de participar da definição das políticas educacionais às quais estariam sujeitos [...] Esta proposição englobava tanto os estabelecimentos oficiais quanto os da rede privada de ensino, em todos os níveis. Em vista disso, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública apresentou à Comissão Constituinte encarregada das discussões sobre o capítulo da educação a seguinte redação para a formulação do texto constitucional: “gestão democrática de ensino, com participação de docentes, alunos, funcionários e comunidade”.

Os setores conservadores reduziram o texto, tirando da redação final este trecho: “com participação de docentes, alunos, funcionários e comunidade”. As dificuldades já tinham se apresentado nos termos da lei, durante os debates ideológicos no limiar do século XX.

A escola como um modelo democrático, no século XXI, avança a passos lentos; ora impedida pela burocracia e os interesses econômicos; ora pela falta de vontade política para mudar a realidade da escola pública. Implora-se em vão que ela seja o grande movimento pela “bandeira”, reivindicada por Buarque (2013).

O texto constitucional (Cap. III, Art. 205 ao Art. 214) e a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que empregam

a expressão “gestão democrática do ensino público” (OLIVEIRA & ADRIÃO, 2007, p. 66), representaram

[...] uma conquista parcial na medida em que teve sua abrangência limitada e sua operacionalização delegada a regulamentos futuros, o que significou que sua aplicabilidade foi protelada. Além disso, a ideia da gestão democrática de ensino não recebeu mais nenhuma referência ao longo de todo o texto constitucional.

Em outras palavras, a fraqueza do apoio da lei pró-educação básica no Brasil não tem a força para intervir na consciência coletiva que pudesse convidar à participação comunitária na gestão escolar.

Ferreira (2003), em texto introdutório à obra *Gestão Democrática da Educação: Atuais Tendências, Novos Desafios*, lembra o estudo de João Barroso, professor da Universidade de Lisboa. Barroso elenca a noção de autonomia como um tema central, e analisa o tema da administração escolar como um problema de governabilidade. Pontua, ainda, exemplos de ações legislativas já adotadas em Portugal, onde a questão é abordada como “autonomia e gestão nas escolas”. A gestão democrática é levada na prática, concretizada pela apropriação, por parte de uma determinada comunidade, da escola local. A escola é objetivada como um espaço social onde é preciso atuar e participar coletivamente, segundo o cientista lusitano. (FERREIRA, 2003, p. 8)

Em uma perspectiva mais polêmica e complexa, Saviani (2009, p. 34) aborda o assunto dos modelos por uma espécie de síntese, a partir de duas teses que se encaixam na discussão gestão *versus* administração. O especialista vai diretamente ao plano político ou no “coração do político”, como ele mesmo diz:

Tese filosófica histórica: enuncia as metodologias pedagógicas da essência e da existência como de revolucionária e reacionária, respectivamente.

Tese pedagógico-metodológica: defende como de caráter científico o método tradicional e de pseudocientífico os métodos novos

O especialista constrói uma alternativa para propor uma terceira tese, que seria sua síntese. É como se Saviani (2009, p. 34) colocasse o “dedo na ferida”: “Quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola [...] quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção da ordem democrática”.

Há uma crítica à teorização sobre o novo e o velho que, segundo o cientista, não estaria levando a lado nenhum. Desse ponto de vista, é pos-

sível deduzir que, na defesa da gestão democrática escolar, tão debatida nos últimos tempos e tida como “superior”, corre-se o risco de ficar em um filosofismo estéril. Tem-se, então, outro jeito de olhar as coisas, enfatizando-se o “político”, é possível pensar que somente uma mudança sistêmica poderia contribuir para mudar a realidade na educação pública brasileira.

Lück (2006) também aborda a questão do velho e do novo. Na tabela exposta adiante, que resgata sistematizações feitas por essa especialista em gestão educacional, os dois métodos são colocados em posições opostas, como se fossem medidos pela “curvatura de vara”. A esse respeito, Saviani (2009, p. 34) lembra que

[...] conforme Althusser (1977, pp.136-138), ela foi enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais. Lênin responde o seguinte: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto.

Contudo, Lück (2006, p. 99), que estudou os dois extremos, diz que seu propósito não era excludente:

Não se pretendeu estabelecer uma polarização entre duas dimensões e sim apontar características das duas e esclarecer que, na realidade, o que existe é uma dinâmica interativa entre ambas, por vezes até mesmo marcada por tensões. Pode-se afirmar que ambas estão certas e são úteis, na perspectiva apropriada (FERGUSON, 1993). Reconhece-se que dessa dinâmica, e de sua resolução equilibrada, depende a qualidade do ensino.

Para este trabalho, foram elencados quatro pontos relacionados a “pressupostos e processos sociais”, e quatro vinculados a “organização e ações dos dirigentes”, que foram levados em conta pela autora para mostrar, de forma didática, as diferenças entre administração e gestão democrática escolar. Vejamos os pontos:

ADMINISTRAÇÃO	GESTÃO
Os problemas são considerados como sendo localizados	Os problemas são sistêmicos, envolvendo uma série de componentes interligados.
O poder é considerado como limitado e localizado; se repartido, é diminuído.	O poder é considerado como ilimitado e possível de crescimento, na medida em que é compartilhado.
As mudanças ocorrem mediante processo de inovação, caracterizado pela importação de ideias, processos e estratégias impostos de fora para dentro e de cima para baixo.	As mudanças ocorrem mediante processo de transformação, caracterizada pela produção de ideias, processos e estratégias promovidos pela mobilização de talento e energia internos, e acordos consensuais.
Ao administrador compete manter-se objetivo, imparcial e distanciado dos processos	Ao gestor compete envolver-se nos processos sob sua orientação, interagindo subjetivamente

de produção, como condição para poder exercer controle e garantir seus bons resultados.	vamente com os demais participantes, como condição para coordenar e orientar seus processos e alcançar melhores resultados.
A responsabilidade maior do dirigente é a de obtenção e garantia de recursos necessários para o funcionamento perfeito da unidade.	A responsabilidade maior do dirigente é a sua liderança para a mobilização de processos sociais necessários à promoção de resultados.
O importante é fazer mais, em caráter cumulativo.	O importante é fazer melhor em caráter transformador.
A realidade é considerada como regular, estável e permanente e, portanto, previsível.	A realidade é considerada como dinâmica e em movimento e, portanto, imprevisível.
Ações e práticas que produzem bons resultados não devem ser mudadas, a fim de que estes continuem sendo obtidos.	A alteração contínua de ações e processos é considerada como condição para o desenvolvimento contínuo; a sua manutenção, mesmo que favorável, leva à estagnação.

Tabela 1: Vinhetas de aulas, extraído de Lück (2006)

3. Considerações finais

A gestão educacional e escolar faz parte de uma técnica de trabalho de fundamental importância para se atingir qualidade e desempenho pedagógico em uma determinada unidade educativa. Em nossa pesquisa, observamos que os modelos instaurados nas escolas públicas do século XXI de Mato Grosso do Sul, e do Brasil de um modo geral, ainda estão longe de atingir uma gestão democrática.

Além disso, também concluímos que há ausência de uma participação real de todos os protagonistas do processo educativo: comunidade, pais, alunos, professores, associações e funcionários, dentre outros. Trata-se não de uma limitação por falta de interesse, mas, sobretudo, porque há um sistema conteudista e propedêutico no coração do sistema público educativo, submisso ao mercado de trabalho e de produção de bens que interessam exclusivamente a um setor hegemônico da sociedade. Para este setor, pouco interessa se o método de uma escola pública é do tipo administrativo ou do tipo gestionalista. O que importa não é o conhecimento, mas a função da escola dentro das relações sociais de produção, e se ela está afinada com os interesses do mercado e do capital.

Conclui-se ainda, perante essa disjuntiva, que a gestão democrática escolar é um paradigma a ser conquistado pela sociedade, em especial pelos pais, alunos, professores, organizações educativas, pelos cientistas da educação e todos os que estão comprometidos com a coletividade do

conhecimento e da cultura. Os trabalhadores que dependem das escolas públicas para a educação de seus filhos terão de se conscientizar de que as diretrizes e a intervenção solitária do Estado na gestão educacional significarão colocar os sonhos das crianças ao arbítrio das incertezas no seu futuro.

Assim, o empoderamento de toda a comunidade educativa e escolar faz-se necessário para buscar o contraponto à hierarquização e ao autoritarismo. A autonomia e a gestão democrática dependerão da ação coletiva e do comprometimento da comunidade educativa em um processo que deve dar-se de dentro para fora, e de fora para dentro. Em outras palavras: para que a gestão democrática escolar seja conquistada como novo paradigma no ensino público, e para que a escola não seja, exclusivamente, um produto do mercado, é imperativa a organização da sociedade.

Gerir democraticamente, ainda dentro de uma ditadura de mercado, é um direito fundamental. A gestão democrática já é, ainda que timidamente, reconhecida por lei. Demonstração clara da total insuficiência do próprio mandato constitucional e das normativas existentes para a realização das mudanças necessárias. É preciso mais do que isso. E, o que é preciso, por enquanto, só pode advir da participação e mobilização da comunidade educativa. A seguir, Lima (2013, p. 193), do Comitê Estadual de Educação para os Direitos Humanos de Mato Grosso do Sul (CEEDH/MS), define a questão da gestão democrática escolar como direito político:

O desafio da gestão democrática escolar é romper as estruturas hierárquicas e burocráticas de um sistema organizado em “escadinha”, ou seja, verticalizado no ensinar, conceber, organizar e implantar as ações no espaço escolar, o que reforça uma gestão autoritária na escola e a disputa pelo aparato escolar. Isso traz como consequências o afastamento, o descompromisso na base da escola, dos professores, dos alunos e da comunidade. A gestão democrática da escola é um desafio político para ir além da simples lida com a capacidade verbal e cognitiva dos alunos.

Finalmente, pudemos verificar, na atualidade, um grande debate e não poucas controvérsias sobre o assunto. No entanto, esse debate não diverge sobre a necessidade de que administração e gestão sejam vislumbradas com um olhar dialético, a fim de objetivar as mudanças adequadas, sob o risco de que estas se limitem a uma retórica e/ou derivem para extremismos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. Trad.: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introd. crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, L. G. *A produção da escola pública contemporânea*. 4. ed. Campinas: UFMS, 2006.

BRASIL. *Constituição de 1988*. Capítulo III, Art. 205 ao Art. 214.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*.

BUARQUE, C. Manifesto: O espírito da bandeira. In: GUTIERREZ, José Paulo; URQUIZA, Antônio H. Aguilera. (Orgs.). *Direitos humanos e cidadania: desenvolvimento pela educação em direitos humanos*. Kit livro-texto. Campo Grande: UFMS, 2013.

CATINI, C. R. A crítica à educação em Marx: discussões sobre a educação e trabalho na teoria marxiana. *Anais do IV Colóquio Marx e Engels*. Campinas, 2005. Disponível em:

<http://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT5/gt5m1c2.pdf>. Acesso em: 13-08-2015.

DOURADO, F. L. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 9.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

HOBSBAWM, E. *Sobre história*. 4. ed. São Paulo: Cia. das Letras. 2001. p. 21. Disponível em:

<https://pibidhistoriaunicamp.wordpress.com/tag/eric-hobsbawm>. Acesso em: 12-10-2014.

LARA, P. M. G. AD e sociedade: uma análise do discurso da instituição escolar. In: EMEDIATO, Wander; MACHADO, Ida Lúcia; MENEZES, William. *Análise do discurso: gêneros, comunicação e sociedade*. Belo Horizonte: NAD/Poslin/Fale-UFMG, 2006.

LIMA, R. G. Educação em direitos humanos e gestão escolar. In: GUTIERREZ, José Paulo; URQUIZA, Antônio H. Aguilera. (Orgs.). *Direitos humanos e cidadania: desenvolvimento pela educação em direitos humanos*. Campo Grande: UFMS, 2013.

LINHARES, L. L.; MESQUIDA, P.; SOUZA, L. L. Althusser: a escola como aparelho ideológico de estado. *Anais do VII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*, 2007. Disponível em:

<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-204-05.pdf>>. Acesso em: 12-07-2015.

LÜCK, H. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*, vol. I. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, H. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

MARTÍ, A. PIBID: uma experiência entre o imaginário e a realidade. In: *Fórum Acadêmico: A Universidade em Questão e a Questão da Universidade*, 2014. Disponível em:

<<https://forumms.wordpress.com/2014/07/30/pibid-uma-experiencia-entre-o-imaginario-e-a-realidade>>. Acesso em: 09-07-2015.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB*. 3. ed. São Paulo: Xamã VM, 2007.

PERES, J. A. *Introdução ao direito educacional*. João Pessoa: Micrográfica, 1991.

POLITZER, G. *Princípios elementales de filosofía*. Buenos Aires: Distal, 1983.

RIBEIRO, M. A. *O discurso de autoridade do/sobre o professor na/da escola*. 2013. 126 p. Dissertação (de Mestrado). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.