

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA TRABALHO E EDUCAÇÃO**

LERIANE TITTON

**A GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO RS:
LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O ACIRRAMENTO DAS
CONTRADIÇÕES DA ESCOLA CAPITALISTA**

**Florianópolis
2014**

Leriane Titton

**A GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO RS:
LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O ACIRRAMENTO DAS
CONTRADIÇÕES DA ESCOLA CAPITALISTA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Adriana D'Agostini

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Titton, Leriane

A gestão das escolas públicas estaduais do RS : limites e possibilidades para o acirramento das contradições da escola capitalista / Leriane Titton ; orientadora, Adriana D'Agostini - Florianópolis, SC, 2014.
320 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Política educacional. 3. Gestão escolar. 4. Gestão democrática. I. D'Agostini, Adriana. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**"A GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO RS: LIMITES E
POSSIBILIDADES PARA O ACIRRAMENTO DAS CONTRADIÇÕES DA ESCOLA
CAPITALISTA"**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 18/07/2014

Dra. Adriana D Agostini (UFSC-Orientadora)


Dra. Celi Nelza Zülke Taffarel (UFBA/BA-Examinadora)

Dra. Bernadete Wrubleiski Aued (UFSC-Examinadora)

Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia (UFSC-Examinadora)

Dr. Jéferson Silveira Dantas (UFSC-Suplente)

LERIANE TITTON
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/JULHO/2014


Prof. Luciane Maria Schlindwein
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1548/GR/2013

Aos trabalhadores em educação que acreditam, educam e lutam pela revolução, e aos meus alunos, de outrora e aos que ainda virão, como incentivo a buscarem o conhecimento, ferramenta para transformar o mundo.

AGRADECIMENTOS

À Prof. Dra. Adriana D'Agostini, pela orientação, pelas contribuições ao longo destes dois anos, pelos ensinamentos em aula, por sua prática comprometida com a educação pública numa perspectiva emancipatória e sua luta cotidiana para transformar o mundo em busca da sociedade comunista. Pela confiança e por todo o apoio.

Aos Professores da UFSC, com os quais tive a oportunidade de estudar e aprender, por suas aulas instigantes, Prof. Dra. Rosalba M. Cardoso, Prof. Dra. Nise M. T. Jinkings, Prof. Dr. Paulo S. Tumolo e Prof. Dr. Lucidio Bianchetti.

À Prof. Dra. Rosalba M. Cardoso e à Prof. Dra. Bernardete W. Aued, por sua prontidão em fazer parte das bancas e avaliar este trabalho, e pelas importantes e qualificadas contribuições na banca de qualificação do projeto e na banca de defesa da dissertação.

À Prof. Dr. Celi N. Z. Taffarel, por sua prontidão em avaliar a dissertação e fazer parte da banca de defesa, e por suas importantes e qualificadas contribuições.

Ao Prof. Dr. Jéferson Silveira Dantas, pelo parecer e pelas contribuições.

Ao Programa de pós-Graduação em Educação da UFSC.

Aos colegas de aula, pelas contribuições na discussão do projeto de pesquisa, pelos debates e conversas fortalecedoras.

À diretora da escola investigada, aos estudantes, pais, professores e funcionários participantes da pesquisa.

Aos colegas do Núcleo de Estudos sobre as Transformações do Mundo do Trabalho-UFSC, pelas aprendizagens possibilitadas nos encontros.

Ao Alex Hoffmann, meu companheiro, uma surpresa incrível em minha vida, pelo amor, pelo carinho, pelo interesse, pelo incentivo, pela confiança, pelos debates acalorados e por todo o apoio, que me permitiu realizar esta dissertação em condições melhores.

Ao Mauro Titton, meu irmão, pelo incentivo, pela inspiração, pelas grandes aulas que iniciam numa simples conversa, pela confiança e por todo o apoio.

À Janice Titton, minha irmã, pelo incentivo, pelo exemplo de batalha cotidiana como professora na escola pública, perseverante, sempre na luta quase solitária em defesa do direito do estudante ao conhecimento. Pela revisão da dissertação e pelo apoio que me permitiu chegar ao que sou.

À Ana Rita Titton, minha irmã, a primeira professora da família, e a primeira a conhecer as dificuldades de querer ensinar em uma escola pública. Por seu compromisso, seu apoio sempre.

À Graciosa M. G. Titton, minha mãe, mulher forte, que de pé enfrentou desde pequena as dificuldades da pobreza e a tristeza de não poder estudar para além da segunda série. E que sempre se sacrificou pelos filhos.

Ao Julio Titton, meu irmão, pelo apoio e confiança.

Aos meus sobrinhos e cunhados, pelo carinho, pela confiança e por compreenderem minha ausência.

Aos professores militantes do CPERS-Sindicato, com os quais muito aprendi, em especial aos militantes do grupo CEDS – Centro de Estudos e Debates Socialistas.

Aos meus amigos, pela confiança e por compreenderem minha ausência.

Assim como a humanidade que há em nós, o conhecimento não se produz individualmente, é um produto social. Os conhecimentos que se encontram organizados e expostos nesta dissertação devem-se ao conjunto dos trabalhadores que possibilitaram seu desenvolvimento ao longo da história.

Quem não se movimenta,
não sente as correntes que o prende.
(Rosa Luxemburgo)

RESUMO

O presente estudo apresenta uma análise acerca da gestão das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul (RS). Por meio de uma pesquisa qualitativa, apoiada nos conceitos e categorias do materialismo histórico-dialético e em seus pressupostos teóricos, utilizando os instrumentos de análise documental, revisão bibliográfica, entrevista semiestruturada, questionários e observação semidirigida, o estudo objetiva compreender por que as relações que constituem a gestão das escolas estaduais do RS ocorrem de forma autoritária, sem participação coletiva e democrática da comunidade escolar, embora a legislação que a regulamenta institui formalmente a democracia e a participação. A partir das contradições presentes no fenômeno, busca conhecer as possibilidades de construção de práticas de gestão que contribuam para o acirramento das contradições da escola capitalista como estratégia de luta pela emancipação humana. O estudo revela que as políticas educacionais refletem os interesses do capital e seguem a lógica das reformas neoliberais, subsumindo as proposições da classe trabalhadora ou incorporando-as com outros significados como forma de construir o consenso em torno das pautas da classe dominante. Fazendo uma análise lógica e histórica da gestão escolar, e relacionando o cotidiano da escola com a legislação que regulamenta a Gestão Democrática do Ensino Público do RS, o estudo conclui que os principais limites para o desenvolvimento de práticas democráticas são o distanciamento da escola, de sua gestão e de seus objetivos em relação às lutas e reivindicações da sociedade e das organizações da classe trabalhadora e seu distanciamento de objetivos que representem os interesses de emancipação da classe, bem como a divisão do trabalho e a hegemonia do capital sobre a consciência da classe trabalhadora. Como principais possibilidades, aponta a participação qualificada da comunidade escolar, a conscientização do trabalhador por meio da sua ação possibilitada pela legislação, a sua unidade e a sua luta, dentro de uma estratégia global de transformação da sociedade, da educação e da escola, a criação e funcionamento dos grêmios estudantis como ambiente de organização, prática e conscientização dos estudantes. Somente a ação consequente da classe trabalhadora, ou seja, a unidade na luta, construída sobre as reivindicações comuns e com a unificação de suas direções, pode transformar a escola em um ambiente democrático de modo a contribuir com a emancipação humana.

Palavras-chave: Política educacional. Gestão escolar. Gestão democrática.

ABSTRACT

This work presents an analysis about the management of the state public schools in the Rio Grande do Sul (RS). Through a qualitative research based on the concepts and the categories of the historical-dialectical materialism and on its theoretical presuppositions and using instruments of documentary research, literature review, semi-structured interview, questionnaires and semi-directed observation, this work aims to understand why the relations that compose the management of the state public schools of the RS occur in an authoritarian manner without the collective and democratic participation of the school community although the legislation that regulates it formally establishes the democracy and the participation. From the contradictions in the phenomenon it seeks to know the possibilities of the construction of management practices that contribute to the intensification of the contradictions of the capitalist school as a struggling strategy for the human emancipation. The study unveils that the educational policies reflect the interests of the capital and follow the logic of the neoliberalism reforms, subsuming the propositions of the working class or embodying them with other meanings as a way of building consensus around the agenda of the ruling class. By doing a logical and historical analysis, and by relating the everyday life of the school with the legislation that regulates the Democratic Management of the Public Education of RS, the study concludes that the main limits for the democratic practices development are the distancing of the school, its management and its objectives, from the social struggles and its distancing from the interests of the emancipation of the class, as well as the division of labour and the hegemony of capital over the working-class-consciousness. As the main possibilities, it indicates the qualified participation of the school community; the development of the worker's class-consciousness through his action made possible by the legislation, his unit and struggle, within a global strategy for transforming the society, the education and the school; the establishment and functioning of the student unions, as an environment for the organization, practices and consciousness of the students. Only the consequent action of the working class — i.e., unity in struggle built on common claims and with the unification of directions — can transform the school into a democratic environment so that it can contribute to human emancipation.

Keywords: Educational policy. School management. Democratic management.

LISTA DE SIGLAS

ADIN – Ação Direta de Inconstitucionalidade.
AIT – Associação Internacional dos Trabalhadores.
ANDE – Associação Nacional de Educação.
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação.
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
ARENA – Aliança Renovadora Nacional.
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento.
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento.
BM – Banco Mundial.
CBE – Conferências Brasileiras de Educação.
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.
CNE – Conselho Nacional de Educação.
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
CONAE – Conferência Nacional de Educação.
CPERS-Sindicato – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação.
CPM – Círculo de Pais e Mestres.
CPM – Critical Path Method.
CRE – Coordenadoria Regional de Educação.
EJA – Educação de Jovens e Adultos.
FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço.
FHC – Fernando Henrique Cardoso.
FMI – Fundo Monetário Internacional.
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação.
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado.
MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino.
MEC – Ministério da Educação.
MEC-USAID – Ministério da Educação e Cultura - United States Agency for International Development.
OEA – Organização dos Estados Americanos.
OMEP – Organização Mundial de Educação Pré-Escolar.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola.
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.
PDS – Partido Democrático Social.
PDT – Partido Democrático Trabalhista.
PDV – Plano de Demissão Voluntária.
PERT – Program Evaluation and Review Technique.
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro.
PNE – Plano Nacional de Educação.
PPBS – Planning, Programming, and Budgeting System.
PPP – Plano Político Pedagógico.
PRN – Partido de Reconstrução Nacional.
ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador.
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira.
PT – Partido dos Trabalhadores.
RS – Rio Grande do Sul.
SEC – Secretaria de Educação e Cultura do RS.
SEDUC – Secretaria de Educação e Cultura do RS.
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 PROBLEMA E OBJETIVOS	27
1.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	30
2 AS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES DO MOMENTO HISTÓRICO ATUAL.....	39
2.1 OS DIFERENTES CONCEITOS ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA PÚBLICA	40
2.2 O TRABALHO COMO ELEMENTO FUNDANTE DO SER- SOCIAL E O SURGIMENTO DA ESCOLA	52
2.3 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA RELAÇÃO TRABALHO- EDUCAÇÃO- EMANCIPAÇÃO	54
2.4 RELAÇÕES DE TRABALHO NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL	65
2.5 RELAÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA PÚBLICA – INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO.....	77
3 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO SOCIAL DA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO ÂMBITO DA SOCIEDADE CAPITALISTA	87
3.1 PARTICIPAÇÃO, DEMOCRACIA, AUTONOMIA, EMANCIPAÇÃO HUMANA	90
3.1.1 A Comuna de Paris como experiência histórica de autogestão	112
3.2 O CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA DO RS	124
4 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LEGISLAÇÃO ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR DESDE O BRASIL COLÔNIA ATÉ A LEI DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL NA ATUALIDADE.....	167
4.1 OS PERÍODOS COLONIAL, REPUBLICANO E DA DITADURA CIVIL-MILITAR.....	171
4.2 O PERÍODO DE CONSTRUÇÃO DO CAMPO DEMOCRÁTICO E A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO COMPASSO OU CONTRAPASSO DA LEGISLAÇÃO E DAS REFORMAS.....	192

5 RELAÇÕES ENTRE A PRÁTICA DE GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA E A LEGISLAÇÃO	215
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE GESTÃO QUE CONTRIBUAM PARA O ACIRRAMENTO DAS CONTRADIÇÕES DA ESCOLA CAPITALISTA COMO ESTRATÉGIA DE LUTA PELA EMANCIPAÇÃO HUMANA .	261
REFERÊNCIAS.....	269
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para direção	285
APÊNDICE B - Questionário para estudantes.....	287
APÊNDICE C - Questionário para funcionários	291
APÊNDICE D - Questionários para responsáveis, pais, mães	295
APÊNDICE E - Questionário para professores	299
APÊNDICE F - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	303
APÊNDICE G - Quadro de dados da pesquisa estudantes	305
APÊNDICE H - Quadro de dados da pesquisa – pais e responsáveis	309
APÊNDICE I - Quadro de dados da pesquisa – funcionários.....	313
APÊNDICE J - Quadro de dados da pesquisa – professores	317

1 INTRODUÇÃO

A organização da escola passou a ganhar importância na política nacional principalmente a partir de 1889, no período republicano, no qual a escola era considerada uma importante ferramenta de formação para a ordem e o progresso. Em diferentes momentos da história o debate contou com maior ou menor participação popular e foi dominado por diferentes tendências. A prática foi mudando paulatinamente e moldando-se à realidade social, determinada pelo modelo socioeconômico do capital, vigente no país. Diferentes experimentos foram desenvolvidos, às vezes sob diferentes nomenclaturas, fundamentados em diferentes bases teóricas, que demonstram a vinculação a distintos projetos político-sociais e distintas estratégias pensadas para inserir a escola nas disputas mais amplas no embate entre as classes sociais. Percebemos que as nomenclaturas *administração escolar*, *gestão escolar*, *gestão democrática*, *organização do trabalho pedagógico* e *organização do trabalho didático* organizam concepções diferentes que predominam no debate acerca da organização da vida escolar, ou seja, a organização do trabalho no âmbito escolar e todo o movimento que constrói, regulamenta, envolve e que é decorrente do funcionamento da escola. Embora se diferenciem na concepção de forma e de que elementos abrangem¹, todas tratam do mesmo fenômeno: a organização do trabalho escolar, o funcionamento e a estrutura da escola considerando esta como um espaço prioritário onde acontece o processo ensino/aprendizagem formal, ou seja, a educação formal. Utilizamos em nosso estudo predominantemente o termo *gestão escolar*, por ser o termo reconhecido nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, e regulamentado em lei, pela Lei de Gestão Democrática do Ensino Público. Utilizamos o termo *administração* quando da exposição de análise documental, por ser o termo predominante até os anos 1980, e ao utilizarmos como referência autores que usaram este termo em seus estudos.

A defesa da *gestão democrática* da escola pública foi um dos eixos educacionais principais da luta sindical e dos setores da esquerda no Brasil a partir dos anos 80, ganhando força com o processo de democratização na política nacional. Passou a ser pauta constante nas proposições do CPERS-Sindicato (Sindicato dos Trabalhadores em

¹ Apresentaremos algumas diferenças entre as concepções no capítulo 2, seção 2.1.

Educação do Estado Rio Grande do Sul), estando presente em todos os congressos e encontros de educação como eixo de debate, a gestão democrática ganhou espaço entre as principais reivindicações do sindicato e ganhou força também como proposta educacional de campanhas eleitorais de partidos de esquerda. O termo gestão democrática foi se constituindo de significado e sendo identificado com uma escola que defendesse os interesses dos trabalhadores e após, identificada com as frentes populares² e mais expressivamente com o Partido dos Trabalhadores (PT). Atualmente representa uma concepção de gestão que é defendida por parcela de teóricos e intelectuais ligados às estruturas do poder do governo federal do PT, que secundarizaram a luta por uma escola transformadora e revolucionária em prol do discurso da governabilidade, do apoio aos projetos das frentes populares e da escola possível. Além disso, o Estado, para buscar o consenso com a classe trabalhadora para a implantação dos projetos do capital se apossou do termo, incluindo-o na legislação e atribuindo-lhe novos significados, valores e princípios. Isso criou para o termo gestão democrática um estigma de que se refere apenas a uma concepção reformista da educação e da sociedade, que não nega a estrutura da escola capitalista. É evidente que a Gestão Democrática, se não se contrapõe às políticas do Estado burguês, apresenta limites para além dos que são intransponíveis na sociedade capitalista, mas defendemos que, sendo uma pauta que surge na luta da classe trabalhadora, tem um significado distinto a ser retomado junto com a luta por sua realização.

Compreendemos que uma educação emancipatória não é possível na escola atual, com sua estrutura e organização determinadas pelo modelo capitalista de escola e de sociedade, no entanto, não podemos esperar a transformação da sociedade para então repensarmos a escola. Pensamos que é necessário disputar os espaços com a forma capitalista de organização e buscamos ampliar as práticas que contribuam para a revolução pretendida, buscando atuar para a transformação da escola e da sociedade de forma integrada desde este tempo histórico.

Apesar do significado e vinculação político-ideológica que o termo gestão democrática possa apresentar, compreendemos que a

² Coligações de partidos de esquerda para disputar eleições, normalmente encabeçadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT). No caso do RS em 1998, os partidos que compuseram a Frente Popular que elegeu o candidato do PT Olívio Dutra para governar o estado foram PT, PCdoB, PCB, PSB e PDT.

bandeira da democracia³ na gestão escolar e na sociedade não pode ser abandonada pelos que lutam por uma escola progressista que possa contribuir com a luta pelo comunismo em busca da emancipação humana⁴. Defendemos uma gestão democrática com a participação da comunidade escolar⁵, pautada pelo respeito às diferenças e pela cooperação, visando transformar a escola num ambiente de aprendizagem e conscientização capaz de romper com sua função de servir de instrumento de fortalecimento do sistema do capital, colocando-a a serviço da emancipação da classe trabalhadora, constituindo-se numa ferramenta de transformação humana e social por seu caráter formador.

Neste sentido, é necessário conhecer a realidade da escola pública, como está organizada sua gestão, que elementos a constituem e como se relacionam, como ocorrem as relações interpessoais dos envolvidos no processo educativo e a legislação que a embasa, suas mediações com os projetos político-sociais mais amplos que se inserem na luta de classes sociais e as determinações impostas pelo sistema de produção do capital, para que, ao reconhecermos as contradições intrínsecas à sua organização, sejamos capazes de atuar conscientemente em sua gestão para a transformação da escola em uma instituição de relações democráticas, e que estas contribuam na luta pela emancipação humana.

No Rio Grande do Sul a luta sindical e popular logrou conquistar a Lei de Gestão Democrática das escolas estaduais desde a década de 1980⁶, a qual foi passando por mudanças, em determinados momentos progressistas e, em outros, conservadoras. A Lei de Gestão Democrática do Ensino Público para as escolas estaduais do Rio Grande do Sul traz em si elementos progressistas para a construção de uma gestão democrática da escola. Ainda que a legislação apresente algumas

³ Apresentamos uma discussão acerca da concepção de democracia que embasa nosso trabalho no capítulo 3, item 3.1, onde justificamos nossa opção pela defesa da democracia operária como princípio a ser defendido na gestão da escola. Assim, quando falamos em democracia, é à democracia operária que nos referimos.

⁴ Trataremos do conceito marxista de emancipação humana ao qual nos referimos no capítulo 3, item 3.1.

⁵ A Lei de Gestão Democrática considera comunidade escolar “o conjunto de alunos, pais ou responsáveis por alunos, membros do Magistério e demais servidores públicos, em efetivo exercício no estabelecimento de ensino”. Neste estudo utilizamos o termo com esta amplitude.

⁶ Expomos como ocorreu este processo no capítulo 4, seção 4.2.

possibilidades de avanços, um olhar mesmo que superficial lançado à organização das escolas evidencia que a democracia não é algo constante e presente nas relações cotidianas, nem sequer nas ações onde a legislação institui e regula que haja democracia. Embora a democracia na gestão seja uma demanda e necessidade na organização escolar, que vem sendo discutida há décadas pela classe trabalhadora, ela não se efetiva no cotidiano, e a realidade se mantém desafiadora. Percebe-se que por mais que se fale que os espaços são democráticos, a democracia não se efetiva na sociedade e nas organizações que a compõe a não ser em sua forma burguesa, com a participação popular no momento do voto apenas, e os discursos acerca da democracia proferidos pelos dirigentes das organizações, normalmente, se referem a relações que não existem na prática.

Desde 1997, início de minha atuação como professora em escolas estaduais, a gestão escolar sempre foi foco de preocupação, debate e tentativas de construção coletiva, instigada pela concepção teórica que pauta minha prática, pelos problemas expressos na qualidade da educação e pelos conflitos estabelecidos percebidos nas escolas em decorrência dos problemas de gestão da escola e da educação. A preocupação tornou-se mais latente com a militância e realizando o trabalho de visita à parte das escolas estaduais de Porto Alegre pela Direção do 39º Núcleo do CPERS – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Rio Grande do Sul, no período de 2002 a 2008. Neste trabalho ouviram-se incontáveis relatos de práticas de gestão autoritárias, pautadas no assédio moral, em ameaças e medo, na “troca de favores”, na corrupção, no descaso com o ensino e com a formação dos estudantes, que contrariam não apenas as práticas numa perspectiva emancipatória, mas mesmo o grau de democratização previsto na legislação, que apresenta uma concepção formal de democracia. Foi possível constatar que a possibilidade colocada pela Gestão Democrática prevista na legislação não se concretizou e que a gestão da escola atualmente trilha rumos distantes da democracia que defendemos. Os relatos deixaram transparecer a inconformidade de grande parte das pessoas ligadas à escola, como alunos, pais, professores e funcionários (e frequentemente membros das próprias direções) com a ausência de espaços democráticos e de construção coletiva na gestão da escola posta em prática pela direção e pelos governos. Eram frequentes os desabafos de professores e funcionários de escola que buscavam orientação sobre como agir, reagir e atuar para a transformação dos ambientes, bem como relatos do sentimento de impotência, isolamento, insegurança e medo, que as paralisava.

Ao mesmo tempo, durante a visita às escolas e atendimento no 39º Núcleo do Sindicato, ouviram-se alguns poucos relatos de experiências de práticas democráticas que, mesmo que limitadas, demonstravam que havia espaço para a luta em prol da democratização da escola. As práticas democráticas que ocorriam em determinadas escolas garantiam a participação da comunidade escolar nas discussões dos projetos educacionais e de construção dos planos políticos pedagógicos e nas decisões, fortalecendo o debate educacional e a formulação coletiva de objetivos para a escola, que estivessem de acordo com as necessidades da comunidade escolar. Este envolvimento com a vida escolar levava a comunidade a participar organizadamente na luta pelas pautas educacionais, como pela ampliação da autonomia e por maiores investimentos nas escolas, atuando em conjunto no Orçamento Participativo⁷, que resultava também na participação destas comunidades nas lutas sociais, o que, pelo acirramento das contradições entre as classes em luta, contribui com a luta pela transformação social de superação da sociedade capitalista e construção da sociedade comunista, a qual defendemos por compreendermos como única capaz de concretizar a emancipação humana.

Desvelando esta realidade inquietante das escolas, suscitou a necessidade de estudarmos por que apesar de a legislação apresentar como possibilidade a democratização das relações na gestão da escola, o que predomina são as relações autoritárias, em que a comunidade escolar não participa e as direções de escola recebem projetos prontos e ordens das secretarias de educação e as aplicam e repassam à organização escolar e aos professores, funcionários de escola, alunos e pais, considerando-os seus subordinados (não raro praticando assédio moral ou repassando o assédio sofrido). Esse processo ocorre predominantemente sem que haja questionamentos ou debates com a comunidade escolar acerca da natureza dos projetos e medidas implantadas, mantendo a comunidade escolar distante do conhecimento

⁷ Forma de gestão do estado em que parte do orçamento é destinada a realizar as demandas consideradas prioritárias em discussões e votação pelos delegados das comunidades, que se reúnem em assembleias marcadas pelo próprio governo, onde “disputam” os votos para aprovarem as propostas que apresentam. O Orçamento Participativo funcionou nestes moldes durante o governo do PT no RS, de 1999 a 2002. Mais informações em: TOLFO, Daniela O. **A experiência do orçamento participativo no Rio Grande do Sul (1999-2002)**. Disponível em: <<http://www.ongcidade.org/site/arquivos/artigos/oprs467c0c89cabe4.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

das mudanças propostas, alheios à realidade cotidiana da escola e sem qualquer possibilidade de envolvimento nos debates e decisões sobre o rumo da educação. As direções acabam atuando como extensão dos governos dentro das escolas e dentro das comunidades em que estão inseridas, defendendo e justificando os projetos destes (que mudam ao final de cada governo), ao invés de problematizá-los e proporcionar o debate, tornando possível à comunidade a compreensão de seus conteúdos, intenções, a que servem e a que projeto de sociedade estão vinculados, e questionando se contemplam o projeto da escola e/ou se estão de acordo com as necessidades da comunidade escolar. Assim, estariam viabilizando o posicionamento consciente dos integrantes da comunidade, a possibilidade de formularem um projeto educacional construído coletivamente e de organizarem a luta por sua realização.

Não nos colocamos ao lado dos que atribuem o fracasso da educação pública à gestão da escola, como se um “gerenciamento” mais adequado dentro da unidade escolar pudesse sozinho resolver os problemas da educação. No entanto, pensamos que o problema do autoritarismo e falta de participação da comunidade na gestão da escola, implica significativamente na qualidade da educação pública uma vez que renuncia sua função social de problematizar, discutir e definir rumos para a escola junto com as comunidades e de formular propostas para a educação, e contribui para a manutenção do projeto de sociedade e de educação do sistema do capital formando para a aceitação e o consentimento passivo com o modelo vigente. Neste sentido, nos remetemos a Saviani (2008, p. 61) quando explica que

[...] o critério para se aferir o grau em que a prática pedagógica contribui para a instauração de relações democráticas não é interno, mas tem suas raízes para além da prática pedagógica propriamente dita. Se a educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica. Considerando-se, como já se explicitou, que, dado o caráter da educação como mediação no seio da prática social global, a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e seu ponto de chegada, resulta inevitável concluir que o critério para se aferir o grau de democratização

atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social.

Se é razoável supor que não se ensina democracia através de práticas pedagógicas antidemocráticas, nem por isso se deve inferir que a democratização das relações internas à escola é condição suficiente de democratização da sociedade.

Buscamos compreender as causas do distanciamento da gestão da escola em relação às lutas e reivindicações da comunidade escolar e das organizações da classe trabalhadora, do autoritarismo praticado pelos governos na organização educacional e pelas direções de escola e a ausência de participação da comunidade na discussão e formulação de propostas e objetivos para a educação pública, na construção cotidiana da escola e na tomada de decisões.

1.1 PROBLEMA E OBJETIVOS

A gestão da escola pública tem sido um importante foco de debates ao longo das últimas décadas, sendo objeto de muitos estudos, de autores diversos, movidos por concepções de educação diversas, que contribuem para a compreensão da temática em seus inúmeros recortes. Apesar de atuarmos em instâncias de discussão, sentimos a necessidade de um estudo mais aprofundado buscando respostas sobre os problemas enfrentados no cotidiano da escola, especialmente os relacionados à sua gestão. Percebemos que o problema que mais nos inquietava se referia ao autoritarismo vigente nas escolas contrariando a Gestão Democrática regulamentada em lei, e a passividade e ausência da comunidade escolar na gestão das escolas. Queríamos compreender as causas que alimentam tais práticas e onde se encontram as possibilidades de superação das mesmas, para que pudéssemos desenvolver práticas cotidianas consequentes com nosso objetivo de transformação desta realidade, uma vez que na forma como se apresenta cumpre apenas o papel delegado à escola pelas classes dominantes, em contradição com as necessidades da classe trabalhadora.

Considerando que a democracia na gestão é uma demanda e necessidade na organização escolar, que vem sendo discutida há décadas, mas que não se realiza de fato, propusemo-nos ao estudo da **temática** da *Gestão Escolar e Democracia*, tendo por **objeto** a *gestão das escolas públicas estaduais do RS*. Buscamos responder ao seguinte

problema de pesquisa: *por que a gestão das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul se constitui predominantemente de relações autoritárias, sem a participação efetiva da comunidade escolar, embora exista a proposição formal da legislação apontando para o desenvolvimento da gestão democrática de forma a transformar a escola em um espaço de construção coletiva?* Para dar consequência ao estudo, conforme a teoria que o embasa – que orienta que não basta compreender a realidade, mas importa transformá-la –, buscamos através das contradições do fenômeno responder a um segundo problema: *que possibilidades de superação do autoritarismo e de acirramento das contradições da escola capitalista se apresentam na gestão existente nas escolas estaduais do RS?*

Partimos dos pressupostos que a democracia não pode existir isoladamente na gestão da escola uma vez que a escola está inserida na sociedade capitalista, por essência, não democrática; a gestão da escola, desenvolvida de forma democrática contribui para a formação e conscientização da classe trabalhadora e no processo de mobilização desta para as lutas sociais, sendo tarefa da classe a democratização da sociedade e também da escola; a gestão da escola desenvolvida de uma forma democrática, com a participação da comunidade escolar, tende a contribuir com a luta pela emancipação humana, pelo acirramento das contradições vividas.

Trabalhamos com as **hipóteses** de que o distanciamento da escola, de sua gestão e de seus objetivos em relação às lutas e reivindicações da sociedade e das organizações da classe trabalhadora se constitui no principal entrave ao desenvolvimento de uma gestão coletiva e democrática da escola; a tradição de autoritarismo de longo período que envolve a sociedade e os indivíduos limita a possibilidade de efetivação da Gestão Democrática do Ensino Público nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, regulamentada pela legislação atual; conseqüentemente, pensamos que embora a classe trabalhadora tenha logrado incluir na legislação suas reivindicações, isso não encerra a luta pela democratização da gestão da escola, que depende da conscientização, do compromisso e da ação dos homens, cujo grau de alienação é um entrave à possibilidade de participar e de tomar decisões.

A realização deste estudo teve como **objetivo geral** analisar o processo de gestão das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, buscando compreender por que as relações que a constituem ocorrem de forma autoritária, sem participação coletiva e democrática da comunidade escolar, embora a legislação que a regulamenta institui formalmente a democracia e a participação, visando a conhecer as

possibilidades de construção de práticas de gestão que contribuam para o acirramento das contradições da escola capitalista como estratégia de luta pela emancipação humana.

Elegemos como **objetivos específicos** identificar as determinações do momento histórico atual; compreender como se deu o processo de construção social da gestão da escola pública bem como da Lei de Gestão Democrática do Ensino Público do Rio Grande do Sul; identificar as principais contradições do processo de gestão escolar das escolas estaduais do Rio Grande do Sul através da relação entre as práticas cotidianas de gestão e a legislação que a embasa; analisar os limites e as possibilidades de construção de práticas de gestão que contribuam para o acirramento das contradições da escola capitalista como estratégia de luta pela emancipação humana.

Delimitamos como campo empírico escolas estaduais do Rio Grande do Sul, onde identificamos um processo de debates e consolidação de proposições, na legislação, que demonstram a necessidade de articular os coletivos escolares com os coletivos organizados na luta pelos interesses de classe mais amplos para avançar na efetivação da democracia.

A rede estadual é composta por 2.570 escolas, sendo que 258 em Porto Alegre. Do total de escolas, 6 abrangem creches, 412 têm pré-escola, 2.364 escolas abrangem Ensino Fundamental, 1.080 contam com Ensino Médio, 160 têm Educação Profissional, 90 têm Educação Especial e 555 têm Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando 25.413 salas de aula utilizadas, sendo que 3.055 salas em zona rural e 22.358 salas em zona urbana. Nestas escolas atuam 49.966 professores em exercício de atividade docente (6.393 em Porto Alegre), e 99.105 trabalhadores em educação, compreendendo a totalidade de pessoas atuando em atividades docentes, administrativas e técnicas na escola (12.072 em Porto Alegre)⁸. Conforme dados da Secretaria da Fazenda⁹ de agosto de 2013, havia 70.040 professores atuando nas escolas estaduais nas diferentes funções, sendo que destes, 17.842 (25,47%) eram contratados, sem vínculo estável. O número de associados no CPERS-Sindicato em junho de 2014 era de 81.896, sendo que 32.539

⁸ Dados retirados do Censo Escolar 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

⁹ Disponível em: <<https://www.sefaz.rs.gov.br/Site/MontaMenu.aspx?MenuId=639>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

aposentados e 49.357 trabalhadores atuantes. Destes, não aposentados, 37.745 são professores (33.959 estáveis e 3.786 contratados) e 11.612 são funcionários (11.427 estáveis e 185 contratados). O percentual de sindicalização de professores estáveis se mantém em torno de 50%, enquanto que de professores contratados, em torno de 21%. Se considerarmos o total dos trabalhadores em educação trabalhando nas escolas do estado, o percentual de sindicalização está em torno de 50%, enquanto que nas escolas de Porto Alegre, o percentual está em torno de 34%. O total de alunos matriculados na rede estadual no início do ano de 2013 foi de 1.050.692, sendo que 194 em creches, 8.942 em pré-escolas, 587.633 no Ensino Fundamental, 336.435 no Ensino Médio, 25.700 na Educação Profissional, 2.024 na Educação Especial e 89.764 na Educação de Jovens e Adultos¹⁰.

1.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A educação é uma mediação importante que tanto pode servir para a manutenção da sociabilidade dada, como para sua apreensão crítica com vistas à sua superação. Segundo Mészáros (2005), essa mediação se realiza sob o capitalismo majoritariamente pela construção do consenso social que escamoteia as reais relações sociais, e com isso faz com que o mundo objetivo seja apreendido como construtor da realidade humana, e não seu produto (que determina a própria existência humana). Assim,

as soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

Segundo Antunes (2009), o sistema de metabolismo social do capital possui um complexo sistema de mediações. Para o autor, o sistema de mediações de primeira ordem caracteriza-se pelo intercâmbio do homem com a natureza, a qual ele também pertence, para suprir suas

¹⁰ Dados do Censo Escolar do ano de 2013, disponíveis em < <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em 28 fev. 2014.

necessidades elementares garantindo a sua existência; e o sistema de mediações de segunda ordem, cujo advento corresponde a um período específico da história humana. Na atualidade, com a subsunção real do trabalho pelo capital, essas mediações de segunda ordem interferem profundamente na realização e funcionalidade das mediações de primeira ordem.

Por considerarmos que o “*sistema de mediação de segunda ordem* tem um núcleo constitutivo formado pelo tripé *capital, trabalho e Estado*” (ANTUNES, 2009, p. 24, grifos do autor) e que, segundo o autor, “essas três dimensões fundamentais do sistema são materialmente inter-relacionadas” é que nos propusemos ao estudo da gestão escolar entendendo que a democracia na gestão da escola é importante numa estratégia de superação destas mediações fetichizadas, próprias ao sistema sócio-metabólico do capital.

Ao definirmos o percurso para o desenvolvimento de nosso estudo, adotamos o materialismo histórico dialético como fundamento, por concordar com Frigotto (2012) que o define como concepção de mundo, como método que possibilita a apreensão da realidade de forma radical e enquanto práxis, que permite a busca de transformações e de sínteses no âmbito do conhecimento e da realidade histórica.

De acordo com a concepção materialista entende-se que são as condições materiais que determinam o ser humano e suas condições espirituais, e Marx e Engels (1977, 2003), com o materialismo histórico e dialético, oferecem aporte à ação, explicando que os homens podem alterar as circunstâncias e a si próprios através da práxis revolucionária. Por isso, defendem que não basta interpretar a realidade, mas importa modificá-la, concepção da qual comungamos.

Seguindo a indicação de Kosik (1976), durante o processo de investigação buscamos identificar o desenvolvimento do processo de construção social do nosso objeto de estudo – a gestão da escola pública – em três graus:

- 1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis;
- 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material;
- 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica identificando o “estado da arte” na produção do conhecimento acerca da temática e pesquisa documental para conhecer o estado atual da legislação no âmbito educacional. Analisamos documentos de ordenamento legal e proposições dos segmentos organizados das classes sociais em seus

órgãos e fóruns organizativos, sobretudo no Sindicato dos Trabalhadores em Educação do RS (CPERS-Sindicato), sendo estes a Constituição Federal, a Constituição Estadual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei de Gestão Democrática do Ensino Público Gaúcho (e decretos, portarias e orientações relacionadas a esta), pareceres dos Conselhos Estadual e Nacional de Educação, Plano Nacional de Educação (PNE), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), documentos do Compromisso Todos pela Educação, as teses aos congressos do CPERS-Sindicato, teses aos congressos da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Plano Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar da escola pesquisada. Os documentos foram analisados tendo como recorte o que se refere à gestão escolar. Não foi possível o acesso ao Regimento do Conselho Escolar da escola, às atas de reuniões do Conselho Escolar, das Assembleias Escolares, de Assembleias de segmentos, atas de reuniões pedagógicas e correspondências da Secretaria de Educação do Estado à escola.

Para a análise dos materiais documentais procedemos segundo as orientações da perspectiva dialética, conforme explicitado por Triviños (1987). Inicialmente, realizamos uma leitura crítica dos textos, buscando apreender seu sentido mais geral, ou nas palavras de Triviños, procedemos “a ‘contemplação viva’ do fenômeno (sensações, percepções, representações)” (TRIVIÑOS, 1987, p. 73), estabelecendo nesta etapa a sua singularidade, ou sua diferença em relação aos demais fenômenos. Posteriormente, realizamos uma sistematização dos principais indicativos de cada material, procedendo à “análise do fenômeno”, buscando suas relações sócio-históricas e elaborando “juízos, raciocínios, conceitos sobre o objeto” (TRIVIÑOS, 1987, p. 74), organizando em quadros para sistematização. Reunimos informações sobre o fenômeno utilizando-nos de entrevista e questionários além de observação, buscando apreciar a situação do fenômeno no tempo e no espaço, e estabelecer seus traços quantitativos e qualitativos. Por fim, com os dados organizados, buscamos estabelecer “a realidade concreta do fenômeno” (TRIVIÑOS, 1987, p. 74), identificando seus aspectos essenciais, “seu fundamento, sua realidade e possibilidades, seu conteúdo e sua forma, o que nele é singular e geral, o necessário e o contingente etc.”, e as tendências de desenvolvimento presentes no material, buscando elaborar uma síntese.

No desenvolvimento do trabalho com os materiais dos órgãos representativos da classe, utilizamos procedimentos da técnica de

análise de discurso, conforme apresentado por Minayo (2004, p. 211-218), que em traços gerais poderiam ser assim definidos:

1. Leitura crítica, com levantamento das temáticas centrais de cada um dos textos, com destaque ao(s) problema(s) científico(s) e aos conceitos e categorias chaves;
2. Verificação nos textos de amostra da pesquisa de quais são as principais referências teóricas adotadas pelos autores;
3. Verificação de quais são os principais pressupostos teóricos em que se assentam, especialmente no que diz respeito aos encaminhamentos propostos.

Para verificar o que se expressa nos documentos e a relação com a realidade da escola, realizamos uma pesquisa de campo diretamente na escola. Para este momento, delimitamos uma escola de Porto Alegre que pudesse representar uma regularidade entre as escolas. A escola deveria ser considerada comum do ponto de vista da gestão e da condição (econômica, cultural, familiar) de seus alunos. Pensamos em uma escola que contemplasse todos os níveis de ensino, que fosse uma escola de porte médio, que se caracterizasse por pertencer a uma comunidade da qual emanariam majoritariamente seus estudantes o que permitiria que se constituísse em um polo centralizador. Além disso, pensamos que, como a maioria das escolas de Porto Alegre se caracterizam pela permanência da mesma pessoa como diretor(a) por vários mandatos, a escola selecionada deveria contemplar esta especificidade, além do que, a direção poderia nos ajudar a compreender o desenvolvimento da gestão ao longo do tempo. Lembramos ainda, que durante o período dos governos Rigotto e Yeda (2003/2010) algumas escolas assinaram contratos com fundações como Unibanco, Maurício Sirotsky, Ayrton Senna, Gerdau, das quais receberiam verbas para aplicar os projetos educacionais elaborados pela escola sob diretrizes das organizações para atingir determinados resultados na aprendizagem dos estudantes. Pensamos que isto, em que pese a questão das metas, poderia trazer dados sobre a questão da gestão da escola quando há recursos disponíveis para os objetivos estabelecidos, visto que o montante de recursos disponibilizado pelas fundações ultrapassava significativamente os valores repassados pelo governo do estado. A escola de nossa pesquisa, em 2008 recebeu mais de 200 mil reais, sendo que os repasses do estado para o ano seriam pouco acima de 80 mil¹¹. Assim, a escola estudada localiza-se em uma comunidade constituída

¹¹ Não citamos números exatos nem fontes, pois as mesmas identificariam a escola.

majoritariamente por famílias de baixa renda, trabalhadores assalariados e explorados, que pode ser considerada periferia, mas não favela. Conta com Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em abril de 2014 era constituída por 1.398 estudantes matriculados nos turnos matutino e vespertino, 3 funcionários responsáveis pela preparação da merenda escolar (e atividades relacionadas), 3 funcionários para manutenção da infraestrutura (limpeza), 3 funcionários atuando na secretaria, 3 para interação com os educandos (monitores), 1 funcionário responsável pela portaria, 1 assistente financeiro, 2 orientadoras educacionais, 2 supervisoras, 2 vice-diretores, 1 diretor, 1 professor para apoio pedagógico dos primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Fundamental, 2 pessoas para atendimento da biblioteca e 56 professores em sala de aula. Do total de 80 trabalhadores em educação da escola, apenas 5 são sindicalizados¹² e têm seu cadastro atualizado junto ao CPERS-Sindicato. Os alunos estão organizados em 46 turmas, sendo que no Ensino Fundamental são 3 primeiros anos, 4 segundos anos, 4 terceiros anos, 5 quartos anos, 4 quintos anos, 4 sextos anos, 4 sétimos anos, 3 oitavos anos e 4 oitavas séries, e no Ensino Médio, 5 primeiros anos, 3 segundos anos e 3 terceiros anos.

Procuramos conhecer a realidade através de observação semidirigida conforme nos orienta Triviños (2004), de estudo dos documentos próprios produzidos na escola, pela aplicação de questionários (por meio de amostragem, visando alcançar todos os segmentos que fazem parte da instituição escola pública, pais, estudantes, professores e especialistas, funcionários de escola e equipe diretiva), e de entrevista semiestruturada ao diretor. Sorteamos uma turma de cada ano a partir do sexto ano para aplicarmos o questionário aos estudantes e seus pais ou responsáveis (a partir do 6º ano, pois a Lei de Gestão Democrática regulamenta que os alunos a partir da 4ª série – o que seria o 5º ano – podem votar na eleição para direção da escola e podem votar e ser votados na eleição dos membros do conselho escolar – considerando que no ano de 2013 houve eleição de diretores, os alunos a partir do 6º ano já deveriam ter participado do processo de escolha da direção e estarem participando da gestão da escola através do conselho escolar). Foram entregues 203 questionários em 8 turmas e recolhidos 54, sendo que 3 destes não estavam respondidos. As questões perguntavam sobre a participação nas atividades de gestão e organização da escola, com respostas de múltipla escolha e, solicitando justificativa.

¹² Conforme cadastro de associados por escola do 39º Núcleo do CPERS-Sindicato em junho de 2014.

A justificativa deveria ser elaborada por escrito pelo participante, o que na maioria das perguntas não foi feito. A estes estudantes foram entregues questionários para que seus pais ou responsáveis respondessem, sendo entregues 203 questionários. Foram recolhidos 18 questionários encaminhados pelos pais, sendo que dois não respondidos. Foram entregues 30 questionários aos professores, dos quais 10 retornaram respondidos, e 9 questionários entregues aos funcionários, dos quais 6 retornaram respondidos.

Optamos pela entrevista à direção por concordarmos com Minayo (2004, p. 109-110) que explica que

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas e valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

Sabemos, no entanto, que como toda a técnica de coleta de informações, a entrevista apresenta suas limitações, sendo a principal o fato de que através dela “não é possível apreender fidedignamente as práticas dos sujeitos, mas as narrativas de suas práticas, segundo a visão deste narrador” (Minayo, 2012, p. 49). Neste sentido, tomamos o cuidado em nossa análise para percebermos as incoerências e hesitações nas falas dos entrevistados, buscando compreender seus significados, conforme nos indica Minayo (2004):

A discussão do campo conceitual da entrevista como técnica de coleta de informações é amplo e contempla uma série de questões que vão desde a fidedignidade do informante ao lugar social do pesquisador. Para fins de nosso trabalho centraremos o tema em dois aspectos que retiram a entrevista do campo supostamente neutro da “coleta de dados”, para a arena dos conflitos e contradições: (a) Em primeiro lugar, trataremos de status da palavra, da fala individual como reveladora dos códigos de sistemas e valores contraditórios. O assunto nos remete à discussão dos critérios de representatividade da fala,

particularmente da representatividade qualitativa na pesquisa social; (b) Em segundo lugar, abordaremos a discussão do caráter da interação social que está em jogo na relação pesquisador/pesquisado. Este ponto traz luz sobre as implicações sócio-políticas, culturais e ideológicas de uma prática social que pretende ter critérios de objetividade. (Minayo, 2004, p. 109).

Ao longo do processo e ao final da coleta das informações, procedemos a análise e interpretação das mesmas buscando verificar quais as mediações presentes na relação entre a realidade e a legislação acerca da gestão da escola que permitiriam confirmar ou refutar nossas hipóteses, contribuindo para sistematizar proposições superadoras para a busca da efetivação da gestão democrática da escola pública.

Percorremos este percurso conforme nos indica o método dialético, através das categorias do materialismo dialético, buscando conhecer a relação do fenômeno com a totalidade social, a dinâmica interna de nosso fenômeno de estudo, quais aspectos que o constituem, isolando-os para compreender as relações que estabelecem entre si e entre estes e o todo, buscando identificar qual é o aspecto essencial, e seu fundamento, que determina o movimento e o desenvolver do fenômeno. Buscamos estabelecer as regularidades do fenômeno em estudo, uma vez que, como Freitas (1994, p. 89) nos ensina, “entendemos por regularidades a essência (o que há de constante e substancial no concreto-empírico – o universal), as leis que regulam o movimento contraditório do real – para além das aparências”.

Na exposição de nosso estudo, no capítulo 2, apresentamos os principais conceitos e termos que organizam diferentes concepções acerca da organização do trabalho na escola pública, e para compreender a totalidade em que se insere nosso objeto de estudo apresentamos uma análise das múltiplas determinações do momento histórico atual, iniciando pelo conceito de trabalho como elemento fundante do ser-social, a historicização do surgimento da escola, sua relação com o mundo do trabalho e uma análise dos princípios que norteiam esta relação. Apresentamos também a análise da sociedade capitalista no presente momento histórico e das relações de trabalho que esta engendra na sociedade e na escola como parte desta, bem como suas repercussões para a conformação do homem enquanto ser-social.

No capítulo 3, apresentamos o processo de construção de nosso fenômeno de estudo, a gestão da escola pública, os conceitos de

participação, democracia, autonomia e emancipação humana, fundamentais para compreender a proposição de gestão democrática para a escola pública. Apresentamos a experiência histórica da Comuna de Paris como autogestão, como gestão do Estado pelos trabalhadores, evidenciando a possibilidade que representa para as lutas da classe. Apresentamos também o conceito de gestão democrática das escolas estaduais do RS, o que é, que elementos a constituem conforme a regulamentação da legislação e conforme a prática nas escolas, suas dimensões de administração e de direção política, articulando realidade com algumas possibilidades.

No capítulo 4, apresentamos uma análise do processo de construção da legislação acerca da gestão escolar, desde o Brasil Colônia até a construção da lei de Gestão Democrática do Ensino Público do Rio Grande do Sul e seu desenvolvimento atual, relacionando com as políticas gerais, as reformas do Estado e a luta dos trabalhadores organizados nas entidades de classe.

No capítulo 5, apresentamos o estudo das relações entre a prática de gestão existente nas escolas estaduais do RS e a legislação que a embasa, essencialmente a Lei de Gestão Democrática do Ensino Público do RS, apresentando os limites e algumas possibilidades.

Finalizando a exposição, no capítulo 6, apresentamos nossas considerações finais a partir das relações entre os limites e possibilidades pensando como a ação cotidiana dos trabalhadores pode contribuir com sua organização e sua unidade, necessárias para a luta pela transformação da sociedade e da escola.

2 AS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES DO MOMENTO HISTÓRICO ATUAL

A realidade e os fenômenos que a compõe, bem como as relações entre si e entre os homens nos diferentes ambientes, são determinados pelo momento histórico, ou seja, pelas condições materiais a que os seres humanos estão submetidos e pelas condições espirituais que desenvolvem a partir destas. Considerando o trabalho como a essência dos seres humanos (elemento fundante, desencadeador do processo de humanização), compreende-se que as relações de trabalho, que determinam em que condições este processo se realiza, determinam as condições materiais e de consciência dos homens. O elemento central a ser considerado é de que, no modo de produção capitalista, o processo de trabalho se desenvolve sob relações de exploração da força de trabalho para o acúmulo de mais-valia, perdendo sua dimensão humanizadora. Para além desta premissa, são muitas, diferentes e complexas as aparências e as configurações que o processo e as relações de trabalho assumiram historicamente e a forma como determinam o homem, a sociedade e todos os fenômenos que a compõem. Todo o fenômeno social é permeado pelas determinações que decorrem do modo de produção capitalista, o que nos impõe a necessidade do estudo destas mediações, conscientes de que são dialéticas.

Nosso objeto de estudo insere-se entre as principais polêmicas que envolvem o debate educacional. A organização de todo o movimento que envolve o cotidiano de uma escola não é tema pacífico do ponto de vista conceitual e de nomenclatura. São inúmeros termos representando diferentes concepções teóricas, diferentes concepções de educação e sociedade, de trabalho, do trabalho que ocorre na escola, com diferentes conceitos e abrangências, que mesmo sob a mesma nomenclatura chegam a diferir em seu conteúdo e forma. De um modo geral, podemos dividir estas concepções entre os que se pautam em uma concepção neoliberal de educação, os que se pautam em concepções progressistas e os que se pautam em uma concepção revolucionária. Em nosso trabalho, buscamos compreender a origem e o estado de desenvolvimento de nosso fenômeno, nos utilizando de teóricos que fazem a análise sob os princípios das concepções progressistas e revolucionárias. A concepção neoliberal de educação se realiza na organização da escola por meio da transposição de práticas das empresas privadas para a escola, pautando-se pelos princípios de competitividade, produtividade, alcance de metas, racionalidade econômica, considerando

a escola um ambiente similar ao da fábrica capitalista e desconsiderando o todo social. Já as concepções progressista e revolucionária reconhecem a especificidade da escola pública em relação à organização de um ambiente de produção privado e a analisam como parte de uma totalidade histórica.

Compreendemos que a escola como espaço de formação social dos sujeitos difere antagonicamente em seus fins das empresas privadas, que buscam a extração e acumulação de mais-valia, exigindo assim uma organização diferenciada. As diferenças expressas superficialmente nas terminologias não contemplam a totalidade de sua concepção. O conteúdo da organização das atividades da escola, as diferentes concepções sobre esta, não se tornam claras na simples opção de nomenclatura. Cabe então compreendermos através das diferentes nomenclaturas e de seu desenvolvimento histórico, o que é o fenômeno gestão da escola pública o qual consideramos peculiar e antagônico à gestão empresarial.

2.1 OS DIFERENTES CONCEITOS ACERCA DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA PÚBLICA

Analisando os discursos no RS, relacionados ao nosso objeto de estudo em falas e textos cotidianos, propostas e debates sindicais e populares, em planos de governos e na legislação verificamos que o termo mais utilizado atualmente em referência ao fenômeno de organizar os processos de trabalho e o movimento que ocorre na escola é “gestão”. Na documentação mais antiga analisada, desde o período do Brasil colonial, o termo utilizado era “administração”. Na literatura podemos encontrar os dois termos, inclusive utilizados pelos mesmos autores. Aparentemente esses termos representam o mesmo fenômeno material e são usados e compreendidos como sinônimos, no entanto, predominaram em diferentes momentos da história da educação, e apresentam (ou apresentaram) algumas diferenças, embora nem sempre sejam utilizados com consciência disso.

De acordo com Riscal (2009, p. 13) “a ideia de administração apresenta um sentido eminentemente político”. Desde a antiguidade “administrar referia-se à coisa pública, incluindo-se aí a obtenção de recursos para o Estado, sua conservação e distribuição” (RISCAL, 2009, p. 13). A partir do século XVI, com o desenvolvimento dos empreendimentos privados capitalistas, o significado político da

administração foi redimensionado para a realização do acúmulo de capital privado, uma vez que o acúmulo de riquezas não se faz mais por parte do Estado e seus representantes (reis, imperadores etc.), mas por indivíduos privados. Na sociedade moderna capitalista Taylor foi o primeiro a sistematizar os princípios da organização do trabalho. Segundo Kuenzer (1984, p. 40)

Ele sistematizou as ideias de divisão do trabalho, estabelecendo as funções de planejamento, supervisão funcional e execução; as ideias de hierarquia, realização do trabalho por tarefa, identidade de objetivos entre capitalista e operário (o lucro), motivações econômicas subjacentes ao trabalho e o conceito de homem racional.

Segundo a autora, a obra de Taylor foi complementada com a obra de Fayol¹³ cujo foco era a organização do trabalho do administrador. Fayol elaborou e descreveu pela primeira vez o processo administrativo e formulou inúmeros princípios de administração, enunciando dentre outros “o da existência de um homem certo para cada lugar, legitimando a ideia de que uns nascem para administrar, outros, para executar” (KUENZER, 1984, p. 40). Segundo a autora

[...] a gênese da teoria de administração educacional está vinculada ao próprio desenvolvimento da teoria geral de administração, cuja origem e evolução [...] repousa na necessidade de controle trazida pelas novas relações sociais inauguradas pelo advento do capitalismo industrial e sua progressão para a fase monopolista. (KUENZER, 1984, p. 41).

A partir daí cria-se a concepção de que quanto mais eficiente for a administração dos recursos, maior será a eficiência da produção e maior será o acúmulo de capital. Assim novos padrões de administração voltados à eficiência e produtividade passam a ser implantados. De acordo com Kuenzer,

¹³ No intuito de conhecer mais recomenda-se a leitura de: TAYLOR, Frederick **W. Princípios de Administração Científica**. 7. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1970. FAYOL, Henri. **Administração Industrial e Geral**: previsão, organização, comando, coordenação, controle. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

A preocupação com uma teoria de administração escolar surgiu com o desenvolvimento do comportamentalismo, com sua preocupação de observação sistemática do real para a derivação de princípios gerais que se aplicassem à ação administrativa em qualquer época e espaço. Substitui, portanto, o enfoque normativo e prescritivo pelo analítico e experimental. (KUENZER, 1984, p. 41).

Segundo a autora, “As contribuições anteriores a esta fase que se inicia, aproximadamente em 1950, não passam de mera transposição da teoria geral de administração para o âmbito da escola” (KUENZER, 1984, p. 41).

A administração escolar teve sua origem na teoria geral da administração, as formas de administração escolar se concretizaram como gerenciamento de resultados, ou gestão de resultados, que Riscal aponta como sendo “uma das origens da concepção de gestão democrática e projeto político pedagógico, voltado para a elevação de eficiência e da eficácia” (RISCAL, 2009, p. 17). A autora aponta também outra raiz para a concepção de gestão democrática e projeto político pedagógico, “derivada dos direitos humanos, que asseguram a educação como um direito de todos e fundamental para a realização dos demais direitos” (RISCAL, 2009, p. 17).

O termo gestão não foi sempre o predominante na área educacional, houve uma mudança no desenvolver da história da educação em que houve a substituição do termo administração pelo termo gestão. Segundo Silva Júnior (2002) o termo gestão passou a ser utilizado para forjar uma diferença entre a administração conforme a teoria da administração geral voltada para as instituições privadas, e a administração que seria implantada nas escolas públicas, o que permitiu que fossem aplicados os mesmos princípios, porém dissimulados sob o novo termo. Segundo o autor, além das citadas, não há como demarcar as diferenças entre gestão e administração de uma forma clara, mesmo fazendo um resgate na história da administração. Paro (2013, p. 3.284), no entanto, expõe que:

Em seu estudo sobre a administração escolar, Paro (1986) a define e reafirma em estudos posteriores (Paro, 2008), “como a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”.

Se a administração é a utilização de meios, então, pode-se afirmar, com Russo (2005), que a gestão é mediação entre os recursos (meios) e os resultados (fins).

Parece-nos uma linha muito tênue, no entanto o termo gestão, fora da educação, é um termo mais voltado à questão da gerência, do controle de pessoal, na ênfase nos resultados, que representa mais uma concepção neoliberal.

Com o termo gestão já consolidado e predominando no debate educacional, nos anos 80, na luta pela democratização do país, foi formulado o termo e a concepção de gestão democrática da educação. Defendida por muitos intelectuais e militantes da esquerda política, representava uma reivindicação popular progressista para a área da educação, e passou a fazer parte das pautas sindicais e populares nos movimentos grevistas e reivindicatórios. Mendonça (2000, p. 66) explica que “a gestão democrática surge como um contraponto à ênfase organizacional e tecnicista, bem como ao reducionismo normativista da busca da eficiência pela racionalização de processos” e a luta por sua implantação foi um combate contra a implantação da gerência científica, advinda da divisão pormenorizada do trabalho.

Em 1988, a gestão democrática do ensino público foi incluída na Constituição Federal como um princípio da educação. Posteriormente passou a fazer parte das legislações estaduais e municipais; em 1996, foi incluída no texto da LDB, e em 2001, no Plano Nacional de Educação.

Mendonça (2000) explica que é difícil definir a abrangência do fenômeno gestão democrática uma vez que ela é resultado de um longo processo de luta, do qual participaram com reivindicações desde as “corporações profissionais vinculadas ao trabalho educativo, os usuários diretos da ação pedagógica, seus familiares e até grupos sociais que [...] reconhecem na educação uma importante bandeira a ser defendida” (MENDONÇA, 2000, p. 68), ligados a diferentes ideologias e com diferentes níveis de engajamento. Deste modo, por vezes, seu significado é reduzido a aspectos ideológicos ou corporativos, outras vezes a seu aspecto técnico e em outras é tão ampliado que parece universal e por isso irrealizável. Na tentativa de compreendermos a abrangência, Mendonça explica que a gestão democrática faz parte de uma “cadeia mais ampla de processos, procedimentos, instrumentos e mecanismos de ação que envolve também a política educacional e o planejamento educacional” (MENDONÇA, 2000, p. 68) ou

é um conjunto de procedimentos que inclui todas as fases do processo de administração, desde a concepção de diretrizes de política educacional, passando pelo planejamento e definição de programas, projetos e metas educacionais, até as suas respectivas implementações e procedimentos avaliativos. (MENDONÇA, 2000, p. 69).

O autor alerta para o tratamento que a literatura especializada tem dado a algumas vertentes, como por exemplo, a eleição de diretores, que em certos momentos da luta chegou a ser confundida com a própria gestão democrática. Outros aspectos que normalmente são destacados são autonomia escolar, descentralização administrativa, financeira e pedagógica, constituição e funcionamento de colegiados, participação em processos consultivos e deliberativos entre outros. O autor (MENDONÇA, 2000) explica que essas diferentes ênfases se devem também às concepções que a gestão democrática assumiu nos diferentes momentos e circunstâncias sócio-políticas que envolveram a educação e influenciaram o pensamento hegemônico acerca da função social da escola. Para Mendonça, nas décadas de 1970 e 1980 a gestão democrática representou a luta contra o autoritarismo, enquanto que nos anos 1990 o foco principal foi a luta do público contra o privado, uma vez que a manutenção dos espaços públicos estava em risco.

A gestão democrática como pauta da luta dos trabalhadores está vinculada a uma concepção de projeto histórico, no entanto, quando apropriada pelas políticas neoliberais e materializada na legislação e no cotidiano da escola assumem uma forma favorável e adaptável aos interesses do capital e seus preceitos de descentralização, autonomia e participação assumem caráter contraditório ao idealizado. Zanardini argumenta que

Sob a aparente flexibilização do controle estatal temos, via a descentralização, a autonomia e o incentivo a participação, uma importante função ideológica, uma vez que o que ocorre é a acentuação desse controle, não apenas pela distinção entre as tarefas de planejamento e execução, mas porque as estratégias de envolvimento das classes trabalhadoras, que se fazem presente nas estratégias inspiradas na acumulação flexível, têm em vista o controle da

capacidade de organização, canalizando-a para a reprodução dos interesses do capital.

[...] via a materialização das políticas de descentralização e autonomia proposta pelo Estado burguês, a participação que se dá, através desses mecanismos, não pode ser outra senão a que reproduza os interesses e objetivos que ele representa.

Como já apontamos, a perspectiva de descentralização implementada via a reforma do Estado tem em vista o alcance da eficiência mercadológica. Como o expresso no próprio Plano Diretor da Reforma do Estado, essa busca exige a colaboração entre os indivíduos, entre o Estado e o mercado, e exige também a competição entre as diferentes organizações sociais; por isso, descentraliza-se e propõe-se autonomia às unidades escolares. (ZANARDINI, 2006, p. 120).

Em decorrência da forma como a proposição se materializa na prática, o termo gestão democrática vai assumindo diferentes significados, identificados com diferentes concepções de escola e de educação e servindo a diferentes projetos. Esse trabalho se refere ao significado construído na luta dos trabalhadores pela democratização da educação.

Os termos gestão e administração são comumente empregados por diversas correntes teóricas, sendo que muitas vezes são adjetivados. Gestão colegiada, gestão democrática, gestão participativa, gestão escolar, administração colegiada são alguns dos termos que demonstram que gestão e administração são polissêmicos e/ou com caráter mais técnico¹⁴ que não são suficientes para expressar e explicar exatamente uma concepção teórica. Buscando conhecer as especificidades de nosso fenômeno de estudo, passamos à análise de alguns conceitos e termos que contribuem nesta construção de significado, e que eventualmente poderiam trazer dúvidas da razão de nossa opção em defesa da gestão democrática.

No contexto da consolidação do termo Gestão Democrática e de sua inserção na legislação (Constituição Federal), se contrapondo a esta

¹⁴ A ênfase mais técnica na administração escolar é defendida por aqueles que comungam da concepção da neutralidade da educação, que acreditam que por ser neutra a educação deve cumprir fins técnicos podendo assim ser administrada de forma técnica.

lógica, em 1994, encontramos a tese de Luiz Carlos de Freitas na qual apresenta a concepção de “organização do trabalho pedagógico” como uma área da Teoria Pedagógica¹⁵, a seguir:

A teoria pedagógica, no entanto, não se limita à “didática geral”, antes, esta última, é uma das preocupações da teoria pedagógica. Preferimos, deste ponto em diante, trabalhar com esta significação mais ampla, situando o que hoje se chama “didática” em horizontes maiores. Esta ampliação conceitual passa por localizar, no interior da Teoria Pedagógica, uma área que denominaremos de Organização do Trabalho Pedagógico.

Didática é um termo que deve ser subsumido ao de Organização do Trabalho Pedagógico entendendo-se, este último, em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, enquanto projeto político-pedagógico da escola. (FREITAS, 1994, p. 90).

Freitas (1994, p. 90) em seu trabalho se propõe a analisar “algumas categorias (provisórias) da atual organização da escola capitalista”, evidenciando-as para ajudar na compreensão dos “objetivos sociais que medeiam e produzem limites para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de aula”. Segundo o autor, sendo categorias, elas são contraditórias encerrando determinações e possibilidades. As categorias evidenciadas são:

[...] os objetivos gerais/avaliação da escola (enquanto função social); e o conteúdo/forma gerais do trabalho pedagógico da escola (onde

¹⁵ Segundo Freitas (1994, p. 89-90) “[...] é importante diferenciarmos teoria educacional de teoria pedagógica. A teoria educacional formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos. Uma teoria pedagógica, por oposição, trata do “trabalho pedagógico”, formulando princípios norteadores. Dessa forma, inclui a própria didática”.

destacamos a artificialidade da vida escolar separada da produção material, a fragmentação do trato com o conhecimento e a gestão da escola na sua forma autoritária e alienante). Estas categorias modulam categorias mais específicas, no interior da sala de aula, tais como: objetivos/avaliação do ensino, conteúdo/método de ensino, etc. (FREITAS, 1994, p. 91).

Freitas entende a gestão da escola como um dos elementos constitutivos da *organização do trabalho pedagógico*, ideia reafirmada pelo autor ao explicar as categorias conteúdo/método e a relação entre ambas, em que enuncia “três aspectos cruciais: a ausência do **trabalho material** socialmente útil, como princípio educativo; a **fragmentação do conhecimento** na escola; e a **gestão** da escola” (FREITAS, 1994, p. 93, grifos do autor). Acompanhando o desenvolvimento do trabalho de Freitas (1994, p. 110), o autor afirma que

A relevância destas três características da organização do trabalho pedagógico na escola capitalista (ausência de trabalho material, fragmentação e alienação) nos leva a reconhecer que somente a sua superação na prática da escola, à luz de um projeto histórico alternativo, pode nos conduzir para além dos limites desta organização do trabalho pedagógico e permitir, na prática, o aparecimento de novas formas de se lidar com a questão da formulação dos objetivos de ensino, dos conteúdos, métodos, planejamento de ensino, avaliação, com a questão da relação entre professor-aluno e a própria gestão escolar. Estes tópicos clássicos da “didática” tem que ser examinados, criticamente, dentro de uma concepção maior da própria organização do trabalho na escola.

O autor não esclarece o que é, e o que abrange, a gestão da escola nesta sua concepção, em que a coloca lado a lado com os elementos (a questão da formulação dos objetivos do ensino, dos conteúdos, métodos, planejamento de ensino, avaliação, relação entre professor-aluno) que, em nossa concepção e na concepção do ordenamento legal, são seus elementos constitutivos.

Alves nos apresenta o termo organização do trabalho didático, (utilizado posteriormente por Saviani, 2010) que segundo o autor (ALVES, 2012), começou a tomar forma como categoria analítica no final da década de 1990, e foi patenteada em sua obra de 2006, *A produção da escola pública contemporânea*, que é fundada na ‘ciência da história’ da obra *A Ideologia Alemã* de Marx e Engels, e na releitura de *Didáctica Magna* de Comênio. Acerca dos elementos constitutivos da organização do trabalho didático o autor expõe que:

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de ‘organização do trabalho didático’ envolve, sistematicamente, três aspectos: a) ela é, sempre, uma ‘relação educativa’ que coloca, frente a frente, uma ‘forma histórica de educador’, de um lado, e uma ‘forma histórica de educando(s)’, de outro; b) realiza-se com a ‘mediação’ de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento; c) e implica um ‘espaço físico’ com características peculiares, onde ocorre. (ALVES, 2005, p. 10-11 apud ALVES, 2012, p. 170).

O autor acrescenta que, aos elementos descritos, soma-se “o aparato de apoio administrativo produzido pela escola moderna [que] tornou-se indispensável à realização de sua forma histórica radicada em Comênio” (ALVES, 2012, p. 170). O autor (ALVES, 2010) também explica que estes elementos não estão justapostos, mas a depender da forma histórica do trabalho didático a relação entre eles determina a dinâmica e as articulações, fazendo com que passem a exercer funções específicas, e alguns se revelam mais determinantes na definição dos rumos do trabalho didático.

Alves (2012) atribui a utilização de termos como “organização do trabalho pedagógico” por Freitas (2008), “organização do trabalho escolar” por Souza (2008), e “trabalho docente” por Lancillotti (2008) e Tardif e Lessard (2007) à discussão levantada acerca de que a expressão “trabalho didático” possivelmente não seria “a mais apropriada para revelar toda a complexidade das atividades realizadas pelos profissionais da educação” já que didática seria uma fração do trabalho pedagógico (ALVES, 2012, p. 171). O autor argumenta que o conceito de didática

em Comênio legitima o termo “organização do trabalho didático” uma vez que “Na obra comeniana, foi corrente a utilização do termo ‘didática’ significando ‘proposta de educação para a sociedade’, acepção muito distinta das comumente difundidas em nosso tempo” (ALVES, 2012, p.171). O autor explica que a partir do século XVIII com a utilização do termo pedagogia por Kant, e início do século XIX com estudiosos como Herbart, “à medida que avançava o processo de divisão do trabalho no âmbito da educação escolar, a didática se firmava, progressivamente, como área especializada e subalterna da pedagogia” (ALVES, 2012, p. 172). Ainda segundo o autor, após a conquista do Estado pela burguesia, a ciência passou a ser desenvolvida com a especialização do saber, que pela atomização da investigação do real pulverizou sua apreensão “gerando toda sorte de obstáculos para que o homem o reconstituísse como concreto pensado, para que retornasse à unidade original da totalidade concreta” (ALVES, 2012, p. 173). Segundo o autor, a pedagogia nasceu como ciência especializada neste processo, e por isso

Ela está marcada politicamente pelo estigma burguês e, como as demais ciências especializadas, põe obstáculos para que o homem retorne, por meio do pensamento, à unidade do real e capte concretamente a educação e a escola referenciando-as à totalidade.

Portanto, o retorno à concepção de Comênio e sua incorporação aos estudos de ‘organização do trabalho didático’ não podem ser entendidos como caprichos direcionados à preservação de categorias teóricas ultrapassadas. Ao incorporá-la, a preocupação norteadora incidiu sobre o uso de expressões cujos significados não tivessem sido mutilados pela especialização do saber. ‘Trabalho didático’, por exemplo, quando absorve o conteúdo conceitual que lhe conferiu a obra comeniana, é expressão que envolve significado político amplo, pois faz a discussão ficar em torno da sociedade e do homem. ‘Trabalho pedagógico’, ao contrário, resume-se ao campo da educação, cerceamento imanente à acepção especializada que nosso tempo lhe atribuiu. (ALVES, 2012, p. 173).

Segundo Alves (2012), a concepção de trabalho pedagógico incorpora uma ambiguidade quando Freitas denomina a *didática geral de teoria pedagógica*, não deixando claro se a *teoria pedagógica* inclui a *didática* ou se é a própria *didática*. O autor conclui o debate afirmando que

A acepção de ‘didática’, tal como a entende Comênio, ajuda a tangenciar a ambiguidade reinante no campo especializado da pedagogia, pois, além de revelar precisão e consistência, incorpora em um todo harmonioso todas as instâncias teóricas delineadas por Freitas, tanto a da ‘teoria educacional’ quanto a da ‘teoria pedagógica’, e contempla as iniciativas práticas que tendem à realização de finalidades e objetivos da educação. (ALVES, 2012, p. 174).

O autor (ALVES, 2012) também faz a crítica à incorporação da categoria *interdisciplinaridade* a qual considera estranha à abordagem marxista por ser avessa à categoria de totalidade. E acrescenta que

[...] o estudioso que prefere a expressão ‘trabalho pedagógico’ em lugar de ‘trabalho didático’, tem por referência a divisão do trabalho que se impôs no campo da educação escolar, em nosso tempo, e as acepções produzidas a partir do século XIX, tanto no que se refere à pedagogia, desde então colocada na condição de continente, quanto à didática, entendida como parte integrante do campo pedagógico. Mas essa postura não deixa de conter uma limitação, pois, suficientemente considerada, evidencia que a concepção de pedagogia, hoje, não esgota o sentido de didática em Comênio. E o motivo é muito simples. A divisão do trabalho conferiu uma acepção especializada à pedagogia, colocando-a, em face do conhecimento, como uma esfera parcial, o que não ocorria com didática no século XVII. Discutir didática, nessa época, implicava, também e necessariamente, discutir a sociedade e, portanto, o homem. Discutir a pedagogia, hoje, resume-se a considerar a atividade especializada que os educadores desenvolvem no interior da escola. (ALVES, 2012, p. 172).

Furtando-nos ao debate entre a abrangência e conceito de didática e pedagogia, pensamos que as concepções *organização do trabalho didático* e *organização do trabalho pedagógico*, conforme expostas por seus autores, englobam o conjunto de elementos que constituem nosso objeto de pesquisa, ao que nos referimos como gestão da escola. Contemplam também a dimensão de gestão compreendida pela Lei de Gestão Democrática do Ensino Público do RS, legislação que ordena nosso objeto de estudo. No entanto, enquanto a concepção de organização do trabalho didático e gestão democrática, como a pensamos, referem-se a uma proposta de organização para a escola atual, buscando sua transformação para uma nova escola em uma nova sociedade, a ideia que fundamenta a concepção da organização do trabalho pedagógico de Freitas trata da organização coletiva do trabalho numa transição da escola atual até a eliminação da mesma, pelo desenvolvimento de uma forma revolucionária de educação no/pelo trabalho.

Sobre o termo *organização do trabalho escolar*, de Rosa F. de Souza, concordamos com a crítica que o autor (ALVES, 2012) faz, explicando que a autora considera currículo algo à parte, não incluído na concepção de trabalho escolar, e que assim, *organização do trabalho escolar* se refere estritamente à dimensão administrativa interna às escolas, além disso, neste conceito são omitidos os determinantes materiais da escola moderna.

Sobre o conceito de *trabalho docente* utilizado em sentido amplo, também concordamos com Alves (2012, p. 176), que explica que “a gestão das unidades escolares dissociou operações administrativas e as reuniu em serviços com funções especializadas, desde então geridos por especialistas independentes” (ALVES, 2012) assim, “o trabalho docente é parte constitutiva do trabalho didático e se coloca ao lado de todas as demais formas de trabalho atreladas aos serviços e funções que ele abrange” (ALVES, 2012, p. 177) como as de administrador escolar, o bibliotecário, o supervisor escolar, o orientador educacional, o coordenador de curso etc. (que realizam funções especializadas associadas à atividade educacional), bem como as funções de apoio administrativo (limpeza e manutenção dos prédios, controle de pessoal, controle de material, controle financeiro etc.).

Utilizaremos em nosso trabalho o termo gestão enquanto uma fase do desenvolvimento da administração, porém numa dimensão mais ampla que o significado neoliberal do termo, ou mais que o simples gerenciamento e relocação de recursos e fiscalização de pessoal com

vistas a garantir um melhor rendimento (produtividade e lucro) como nos parece ser a finalidade da administração empresarial, aparentemente mais técnica, pautada em resultados a serem atingidos, na maioria das vezes, quantitativos, ou mensuráveis, através da aplicação de metas e índices de desempenho, como produtividade. Neste sentido, buscamos compreender como nosso objeto de estudo se constituiu historicamente, a partir do significado de administração e de seu desenvolvimento até a atualidade, com diversos termos e concepções, e as polêmicas que o envolvem, o que não é possível sem a compreensão e a explicação do contexto histórico mais geral.

2.2 O TRABALHO COMO ELEMENTO FUNDANTE DO SER-SOCIAL E O SURGIMENTO DA ESCOLA

No início era a natureza, matéria apenas. Nela, o animal, que através de seus instintos é guiado a buscar seu alimento para garantir sua sobrevivência, a observa. O antropoide, num diferencial em relação aos outros animais, conta com uma formação estranha em sua constituição corporal já evoluída: o polegar opositor em suas patas dianteiras. Este o auxilia em sua ação sobre a natureza para conseguir o alimento, possibilitando prender firmemente um objeto e permitindo assim o uso de ferramentas; o que ao longo de sua existência e seu desenvolvimento cerebral passa a fazer, e faz e observa. Ao observar vai transformando sua ação, obtendo maior eficácia.

No processo de evolução, há um aumento do volume da massa cerebral, e, com isto, um aumento de suas faculdades, além da mutação dos olhos, que ficam ambos totalmente voltados para frente, melhorando a imagem enviada ao cérebro e a percepção do mundo. Posteriormente, em decorrência de necessidades vinculadas às diferenças geográficas, desenvolve a habilidade de se locomover sobre duas patas, deixando assim as outras, já na forma de mãos, livres para atuarem com outros fins. Com o uso de ferramentas, passa a mudar outros hábitos, como a alimentação, à qual inclui a carne. Para isto é necessário caçar. E vai desenvolvendo métodos e ferramentas, observando os resultados e a natureza à sua volta. Começa a se organizar socialmente e desenvolve a necessidade de se comunicar, e a partir dela, a linguagem. Faz novas descobertas, como a do fogo, que o faz evoluir fisicamente, pois com os alimentos mais moles, diminui o tamanho dos dentes e do maxilar, deixando mais espaço no crânio, o qual é ocupado pelo crescimento do

cérebro. A busca por abrigo cria novas necessidades e novas observações.

E assim vai se fazendo homem, o animal que desenvolve sua consciência e o conhecimento a partir de sua ação intencional sobre a natureza para transformá-la, visando garantir sua sobrevivência. Engels nos explica que o trabalho “É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem.” (ENGELS, 1999b, p. 4).

Nasce a necessidade de preservar o conhecimento desenvolvido e de passá-lo de uma geração a outra, o que inicialmente se dava de uma forma quase espontânea, na convivência, na prática do grupo. Surgem as formas de registrar este conhecimento para a posteridade, como desenhos, hieróglifos e a escrita.

Segundo Manacorda (2010a), na Idade Antiga, a educação é tarefa dos pais, que atribuem aos preceptores a instrução dos filhos. Com a evolução da sociedade patriarcal, educar é tarefa de escravos, no interior da família, ou de escravos libertos, na escola. A seguir, há a atuação dos escribas e dos sofistas, a quem os possa pagar. Surgem as escolas e ginásios para os cidadãos (homens livres). Na Idade Média, a instrução ocorre nos mosteiros e nas corporações de ofícios, sob a responsabilidade dos mestres artesãos.

A evolução segue, e o conhecimento avança, na ciência e na técnica, e surgem novas ferramentas e novas formas de produção. Mudam a organização social, as formas de trabalho, as relações de produção e as relações entre os seres humanos. Na Idade Moderna segundo Manacorda (2010a), surgem novas formas de produzir e novas organizações para agrupar os trabalhadores no mesmo processo de produção: as fábricas e a indústria moderna, onde cada trabalhador contribui com a realização de uma parte do processo de produção. Surgem novas formas de comercializar os produtos e gerenciar o mercado. E um novo objetivo para a produção: a troca, o mercado. Nasce o capitalismo. O desenvolvimento e a complexificação do sistema produtivo, incluindo o trabalho, possibilita a criação da maquinaria, da indústria moderna e do processo de industrialização. Assim, pela necessidade de uma nova formação do trabalhador, faz-se necessária uma nova forma de preservar e repassar os conhecimentos.

Com a evolução do homem e de sua organização social, e o desenvolvimento da ciência, que, cada vez mais, conta com novos conhecimentos, através de séculos, há a necessidade de criar uma forma nova de preservar e organizar estes conhecimentos e garantir sua

perpetuação, e assim nasce a escola moderna¹⁶, com a fábrica, ligada ao mundo do trabalho, em decorrência de suas necessidades e também fruto da reivindicação dos trabalhadores. Nesta duplicidade de objetivos, de responder à demanda dos trabalhadores pelo conhecimento e de formar para a nova sociedade burguesa e para o mercado, preparando o trabalhador parcial, esvaziado de sentido e conteúdo necessário ao desenvolvimento e manutenção do sistema socioeconômico do capital, se constitui o caráter contraditório da escola. Permeada pelas relações de compra e venda da força de trabalho, pela qual o trabalhador aliena sua força de trabalho e a si próprio, se desenvolve visando à massificação, pautada num conhecimento limitado voltado à formação do trabalhador no que é necessário para ele desempenhar determinada função no processo de produção.

Assim sendo, há que se tomar como ponto de partida o fato de que a escola atual e os fenômenos que a compõem são determinados pelo modo pelo qual a humanidade produz sua existência e as relações que ocorrem no mundo do trabalho, portanto, pelo capitalismo, que determina o atual momento histórico, não numa relação de fatalidade, mas dialética, tendo em vista que os homens é que produziram o modo de produção, e ao produzirem sua existência deste modo, se produzem determinados por esse processo.

2.3 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO- EMANCIPAÇÃO

Consideramos inicialmente que a sociedade é determinada pelo modo de produção vigente, ou seja, as relações do processo de produção da existência humana determinam as relações sociais e a própria condição do ser humano. Segundo Engels (1999b), a condição humana se desenvolveu pelo trabalho, tomado este como atividade criativa do homem sobre a natureza. Assim, o grau de desenvolvimento das forças produtivas e o modo como o homem se relaciona com a natureza no processo de trabalho determinam o desenvolvimento de sua consciência.

¹⁶ Para maior entendimento e detalhamento da história da educação, recomendamos a leitura de MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação – da antiguidade aos nossos dias*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010; RUGIU, Antônio Santoni. *Nostalgia do Mestre Artesão*. Campinas: Autores Associados, 1998.

O modo de produção capitalista tem como essência a propriedade privada dos meios de produção, em que o trabalhador é obrigado a vender sua força de trabalho, em troca de salário, garantindo ao capitalista o acúmulo de mais-valia¹⁷. Sob a perspectiva capitalista, o trabalho é transformado em mercadoria, perdendo sua dimensão educativa, de atividade criativa e conscientizadora, passando a ter como único objetivo a produção de valores de troca capazes de garantir a realização da mais-valia e o lucro ao capitalista. O trabalhador vende sua força de trabalho, se aliena ao capitalista neste processo. O trabalho é esvaziado de conteúdo e torna-se apenas uma expressão mecânica da ação humana, o trabalhador age como se fora uma extensão da máquina. A este trabalhador, tido como parte da fábrica, não cabem as decisões relacionadas ao seu processo de trabalho; ele se torna executor de um plano projetado num ambiente distinto. De acordo com Marx (1984, p. 43), com o desenvolvimento da maquinaria o trabalhador passou à “especialidade por toda a vida em servir a uma máquina parcial” em que “Abusa-se da maquinaria para transformar o próprio trabalhador, desde a infância, em parte de uma máquina parcial”.

Quanto à destituição do caráter criador do trabalho, o autor acrescenta que “enquanto o trabalho em máquinas agride o sistema nervoso ao máximo, ele reprime o jogo polivalente dos músculos e confisca toda a livre atividade corpórea e espiritual” (MARX, 1984, p. 43). Assim, “[...] na grande indústria erguida sobre a base da maquinaria” produz-se “a separação entre as potências espirituais do processo de produção e o trabalho manual, bem como a transformação das mesmas em poderes do capital sobre o trabalho” (MARX, 1984, p. 44). O trabalho deixa de ser uma atividade criadora, pois, com a divisão do trabalho (os que são proprietários dos meios de produção e os que não são proprietários e vendem sua força de trabalho aos primeiros), passa a ser, para o proletariado, a soma de movimentos e atividades repetitivas e parciais, que pouco requerem de atividade mental. A formação necessária ao trabalhador é alterada em função do que a esfera da produção necessita dele.

Conforme Marx (2010a), as relações de exploração do trabalhador pelo capitalista (homem explorando homem) têm como consequência uma realidade permeada por relações fetichizadas, na qual os homens não reconhecem o fruto de seu trabalho e não reconhecem a si próprios e seu papel no processo de produção. A realidade se

¹⁷ Nos utilizamos da teoria Marxista para compreender a realidade, assim o conceito dos termos presentes no texto são considerados nesta acepção.

apresenta de forma distorcida pelo trabalho alienado¹⁸, e o homem vai se desumanizando na impossibilidade de realizar suas potencialidades, anulando a possibilidade de emancipação humana.

Defendemos a emancipação como um fim a ser perseguido, uma vez que, conforme Manacorda (2010b) explica, baseando-se no pensamento de Marx, é a realização das potencialidades e da liberdade do ser humano, ou seja, a participação nos prazeres e no consumo – dos bens materiais e intelectuais. A liberdade está condicionada ao modo pelo qual o ser produz sua existência, no capitalismo, portanto, é negada pela alienação. Segundo Manacorda (2010b, p. 83)

A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes, e, com ela, a divisão do homem; e como esta se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental, assim as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário, e as do intelectual.

Ainda segundo o autor, “como a divisão do trabalho é, em sua forma ampliada, divisão entre trabalho e não trabalho, assim também o homem se apresenta como trabalhador e não trabalhador”. Além disso, a divisão do trabalho produz homens unilaterais, trabalhadores parciais, e, segundo o autor (MANACORDA, 2010b, p.84)

sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como o signo oposto, o da onilateralidade (obviamente, muito menos frequente, *dado que essa ainda não é coisa deste mundo*), reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa [grifo nosso].

¹⁸ Marx, nos Manuscritos Econômico-Filosóficos utiliza dois termos diferentes: alienação (Entäußerung) e estranhamento (Entfremdung). Alguns autores os tomam como sinônimos, enquanto outros defendem que Marx os utilizou com significados diferentes. Para maior compreensão do significado dos termos e do conceito indicamos a leitura de: TUMOLO, Paulo Sergio. **Trabalho, alienação e estranhamento**: visitando novamente os “manuscritos” de marx. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt09/t0916.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2013. MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010.

O autor afirma a impossibilidade de atingirmos a omnilateralidade na sociedade capitalista, pelas determinações que esta impõe. No capitalismo temos homens com capacidades limitadamente desenvolvidas, com suas possibilidades não realizadas, homens tolhidos dos meios de produção, impossibilitados de desenvolverem o processo de trabalho de forma autônoma e independente, e de serem proprietários do produto de seu trabalho. Segundo Marx (2010a, p. 80, grifos do autor), “O trabalho [no modo de produção capitalista] não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral”.

O maior segmento da população se compõe de trabalhadores assalariados, que vendem sua força de trabalho, com possibilidades de humanização reduzidas pelo modo como produzem sua vida. Enfrentam condições precárias de existência, vivendo o reino das necessidades¹⁹ no qual o indivíduo empenha seu tempo não apenas para satisfazer suas necessidades naturais e vitais, mas para satisfazer finalidades externas,

¹⁹Marx (1983b, p. 273) explica que: “A riqueza real da sociedade e a possibilidade de constante expansão de seu processo de produção não depende, portanto, da duração do mais trabalho, mas de sua produtividade e das condições mais ou menos ricas de produção em que ela transcorre. O reino da liberdade só começa, de fato, onde cessa o trabalho determinado pela necessidade e pela adequação à finalidades externas; portanto, pela própria natureza da questão, isso transcende a esfera da produção material propriamente dita. Assim como o selvagem tem de lutar com a Natureza para satisfazer suas necessidades, para manter e reproduzir sua vida, assim também o civilizado tem de fazê-lo, e tem de fazê-lo em todas as formas de sociedade e sob todos os modos de produção possíveis. Com seu desenvolvimento, amplia-se esse reino da necessidade natural, pois se ampliam as necessidades; mas, ao mesmo tempo, ampliam-se as forças produtivas que as satisfazem. Nesse terreno, a liberdade só pode consistir em que o homem social, os produtores associados, regulem racionalmente esse seu metabolismo com a Natureza, trazendo-o para seu controle comunitário, em vez de serem dominados por ele como se fora por uma força cega; que o façam com o mínimo emprego de forças e sob as condições mais dignas e adequadas à sua natureza humana. Mas este sempre continua a ser um reino da necessidade. Além dele é que começa o desenvolvimento das forças humanas, considerado como um fim em si mesmo, o verdadeiro reino da liberdade, mas que só pode florescer sobre aquele reino da necessidade como sua base. A redução da jornada de trabalho é a condição fundamental.”

de produção e acumulação de mais-valia para o capitalista, passando a ser dominados por esse processo de trabalho.

A exploração humana e a precarização das formas de existência se agravam nos momentos de crise do sistema do capital, em que este precisa de um esforço para garantir sua sobrevivência. Nestes períodos, a realização das potencialidades humanas encontra-se mais limitada e inatingível devido ao rebaixamento das condições de vida da população. No entanto, precisamos ver a crise também como um momento impulsionador da ação da classe trabalhadora, pois como explica Harvey (2011, p. 176), “As crises são momentos de paradoxo e possibilidades, das quais todo o tipo de alternativas, incluindo socialistas e anticapitalistas, podem surgir”. Essa contradição fundamental do sistema sócio-metabólico nos períodos de crises estruturais profundas é explicada por Mészáros como uma possibilidade, pois,

É nas circunstâncias de tais crises estruturais profundas que o trabalho pode fazer valer com sucesso sua reivindicação de ser a única alternativa hegemônica (factível) à ordem estabelecida em todas as suas dimensões, desde as condições materiais básicas de vida até os mais intrincados aspectos políticos e ideológicos do intercâmbio social. (MÉSZÁROS, 2011, p. 1059).

De acordo com Mészáros (2007) estamos vivendo num período da crise estrutural do capital, o que, apesar de limitar as condições de ação da classe trabalhadora, também engendra algumas possibilidades pelo acirramento das contradições entre capital e trabalho. Referindo-se ao momento histórico atual, Tumolo defende que “nunca foi tão necessário falar sobre e fazer a revolução” (TUMOLO, 2005, p. 19), citando algumas razões, e entre elas a de que

nunca a contradição antagônica entre capital e humanidade ficou tão evidente e constatável empiricamente como no período contemporâneo, ou seja, nunca a continuidade da existência humana esteve tão ameaçada por um modo de produção gestado pela própria humanidade. (TUMOLO, 2005, p. 19).

Assim, a luta pela emancipação não pode obter êxito se desvinculada da luta pela transformação social para um modelo de

produção da vida que possibilite relações de igualdade entre os trabalhadores, uma sociedade sem classes sociais, com a superação da propriedade privada que garanta ao trabalho o espaço de centralidade na produção do humano, e a superação da subsunção do trabalho concreto ao trabalho abstrato²⁰. Não há possibilidade de emancipação humana no capitalismo onde uma classe domina a outra.

A escola, considerada como nos indica Pistrak (2003, p. 30), como “a arma ideológica da revolução”, pode cumprir um papel importante na construção de um projeto de sociedade sem classes, que é a única possibilidade para a emancipação humana. Não se trata, no entanto, de, como nos explica Saviani (2008, p. 51), cair “na armadilha da ‘inversão idealista’ [...] que, de elemento determinado pela estrutura social, a educação é convertida em elemento determinante” e crer que a escola sozinha pode transformar a sociedade. Assumimos a concepção de que a escola é determinada pela sociedade, assim como os seres humanos, mas numa relação dialética e não fatalista, na qual os seres humanos podem transformar as condições materiais e se transformarem neste processo.

Para realizar a possibilidade de estar a serviço da revolução, a escola precisa ser transformada. Esta tarefa está nas mãos da classe trabalhadora. Segundo Leher (2012, p. 2),

[...] somente os socialistas podem lutar plenamente para que a educação dos trabalhadores possa abranger o conjunto da existência e das potencialidades humanas: científica, artística, tecnológica, histórico-cultural, filosófica, assegurando a todos que tem um rosto humano a condição de intelectual e dirigente.

É uma tarefa da classe trabalhadora com consciência de classe, que tenha como objetivo de sua ação a sociedade comunista. Isso demanda uma escola que priorize o conhecimento, aliando as descobertas científicas ao trabalho e à educação como partes inter-

²⁰ Podemos compreender os conceitos de trabalho concreto e trabalho abstrato com a seguinte citação de Marx (1983a, p. 53): “Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ou trabalho humano abstrato gera o valor da mercadoria. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto útil produz valores de uso”.

relacionadas do processo de humanização; e uma escola constituída em espaço de participação efetiva da classe trabalhadora, a qual deve realizar sua construção através de decisões coletivas, pautadas pelo princípio de cooperação e de igualdade, organizando a escola de forma democrática. Neste processo de organização o indivíduo necessita conhecer a escola em seu desenvolvimento, assim toma consciência de si como parte de um todo, complexo de relações, o qual só funciona organizadamente com a responsabilidade de todos, e toma consciência da importância de sua atuação, de suas ações e das consequências destas para o todo. A práxis nesta perspectiva reflexiva traz elementos que possibilitam avanços nas condições subjetivas necessárias para a revolução socialista e para a emancipação humana, contribuindo para desenvolver valores que Saviani (2008) aponta como centrais para uma pedagogia revolucionária, que são a igualdade essencial real entre os homens (e não apenas formal) e a criticidade. O processo contínuo de conhecimento, conscientização, participação, reflexão, decisão consciente e construção, levado às esferas mais amplas da sociedade, junto com a conquista do tempo livre pelo alto grau de desenvolvimento das forças produtivas, constitui a base da verdadeira liberdade, ou seja, da emancipação humana, só possível de forma completa na sociedade transformada em sociedade comunista.

Concordamos com Kuenzer (2013, p. 72), ao expor que

O nosso desejo, reconhecidamente ingênuo, tem como objeto uma escola que, comprometida com os trabalhadores e os excluídos, para além das políticas educacionais restritivas, pudesse tomar como referência as positivities presentes nas mudanças que ocorrem no mundo do trabalho para construir um novo projeto pedagógico, o qual, rompendo com a lógica da racionalidade financeira, formasse os cidadãos de novo tipo, intelectual, técnica e eticamente desenvolvidos e politicamente comprometidos com a construção da nova sociedade.

Esta transformação necessária à escola só pode ocorrer vinculada a um processo de transformação social, onde o conjunto da sociedade e de suas estruturas e organizações se transformem simultânea e organizadamente dentro de um processo revolucionário que supere o capitalismo.

Acerca do tempo livre, Fiod (2005a, p. 254), apoiando-se em Marx, expõe que

A possibilidade de a ciência produzir riquezas incomensuráveis materializada no instrumental de trabalho (na maquinaria) demonstra [...] que os seres humanos haviam criado as condições materiais para se libertarem dos grilhões do mundo do trabalho.

Esta liberação que deveria ocorrer com o desenvolvimento da ciência, nos marcos do domínio capitalista não pode ocorrer, a não ser através do desemprego, que se coloca na contramão da emancipação humana.

O trabalho é o elemento fundante do ser social e determinante da consciência, mas só tem esta dimensão e só se concretiza em veículo de realização humana se constituído de significado. No capitalismo, o trabalho é destituído de sua dimensão humanizante por tornar o trabalhador refém da exploração de sua força de trabalho. O processo de trabalho não acontece como escolha livre e consciente do trabalhador, mas como uma imposição do capital que determina que atividades deverão ser desenvolvidas e, independente da forma que se apresentem, quais destas atividades estarão disponíveis e/ou obrigatórias a quem. Também é o sistema do capital que define as formas de desenvolver os processos de trabalho e que ferramentas serão usadas, em que tempo e de que modo. A sociedade capitalista impossibilita a participação autônoma, independente, livre e consciente do ser humano no processo de trabalho e, portanto, impossibilita o desenvolvimento pleno de suas capacidades físicas e mentais. Ao trabalhador na sociedade capitalista não restam escolhas ou alternativas, destituído dos meios de produção precisa vender sua força de trabalho nas condições impostas pelo sistema para garantir sua sobrevivência. Aliena assim seu trabalho, e a si próprio, ao capitalista.

Lutar pela emancipação é assumir a luta pela superação dos elementos constitutivos do sistema do capital, buscando compreender como ele se reproduz. É necessário abalar as relações que ocorrem entre os elementos que compõe seu tripé de sustentação, capital, trabalho alienado e Estado, acirrando as contradições de modo a destruir o metabolismo de reprodução de seu sistema em sua essência: a propriedade privada. O trabalho, se despido de seu caráter capitalista de meio de acumulação de capital, pode assumir sua centralidade no

processo de constituição do homem enquanto ser-social, e produzir a riqueza, os valores de uso para o consumo conforme as necessidades humanas em seu momento histórico. A produção de riquezas sob a ordem do capital é um meio de concretizar a mais valia e o lucro, e não um meio de reprodução da existência dos seres humanos para a liberdade, como se almeja alcançar com o comunismo.

Marx e Engels (2003) apontam a ação unitária do proletariado como uma das primeiras condições para sua emancipação, alegando que esta requer sua união fraternal em âmbito mundial. E esclarece que “a emancipação das classes trabalhadoras deverá ser conquistada pelas próprias classes trabalhadoras” (MARX; ENGELS, 2003, p. 107), e que somente o proletariado poderá realizar a emancipação, já que sua luta não é por privilégios e monopólios de classe, buscando dominar as demais classes, mas busca a igualdade, e a abolição de todo domínio de classe. A única possibilidade para a emancipação humana é a revolução proletária, construindo uma sociedade sem classes pela destruição da forma de produção pautada na propriedade privada, que estabelece a formação das classes fundamentais do sistema do capital, classe capitalista e classe trabalhadora, pondo fim à exploração de uma classe sobre a outra. Fiod (2008, p. 165) explica que

[...] a sociedade – que supõe o direito de um grupo social à propriedade privada dos meios necessários à produção da riqueza – significa a não-propriedade do outro grupo social que, por exclusão, fica impedido de desfrutar da riqueza material que ele próprio cria. Assim, uma classe, ao criar a propriedade da outra através de sua capacidade de trabalhar, cria e recria as condições da riqueza alheia e, simultaneamente, as condições de sua própria pobreza.

Neste sentido, não há como conciliar um projeto de emancipação humana com uma sociedade que mantenha a propriedade privada dos meios de produção. Marx ensina que o capitalismo é “uma formação social em que o processo de produção domina os homens” (MARX, 1983a, p. 76), não havendo nela a possibilidade de independência e emancipação do trabalhador, por mais diversas que sejam as faces aparentes das relações de trabalho.

O proletariado, por meio de sua organização e ação pode transformar sua consciência, passando da consciência do senso comum para a consciência de classe, e da consciência de “classe em si” (quando

percebe que deve cobrar a ampliação de seus direitos e que sua luta pode ser consequente) para a consciência de “classe para si”²¹ (quando percebe os limites das conquistas proletárias na sociedade capitalista e toma consciência da necessidade da revolução). Tumolo nos ajuda a compreender que este processo é dialético e os aspectos se transformam ao mesmo tempo.

Tanto a estratégia revolucionária e, por desdobramento, o conjunto das ações políticas táticas — incluídas aqui as lutas sindicais —, como a produção teórica na perspectiva de classe do proletariado e a consequente transmissão-apreensão do conhecimento, condições propiciadoras da construção da consciência de classe, só podem se desenvolver, de forma umbilicalmente articulada, no bojo da luta de classes, com vistas à emancipação da classe revolucionária. Neste sentido, a consciência de classe é fruto da própria luta revolucionária do proletariado. (TUMOLO, 2003?, p. 12).

Uma estratégia para a luta pela emancipação é a reorganização dos trabalhadores, que na coletividade avance sobre as estruturas de domínio do capital buscando melhores condições de trabalho, melhorando suas condições de vida, provocando o acirramento da contradição capital-trabalho, para nesse processo dialético avançar na consciência de classe, a um grau tal que permita o desembocar deste movimento no processo de revolução pela superação do modelo de produção capitalista, que significa superar a propriedade privada dos meios de produção e a divisão do trabalho, rompendo com a alienação e produzindo seres omnilaterais. Segundo Freitas (1994, p. 121), “o capitalismo possui contradições insuperáveis que tendem a se agravarem com a luta histórica dos trabalhadores”. O acirramento das contradições, possível a partir da luta de classes, permite tornar clara a essência do sistema do capital facilitando a tomada de consciência acerca da necessidade de sua superação.

²¹ Estes conceitos não são tranquilos mesmo entre os marxistas. Tumolo (2003?) traz uma exposição que pode nos ajudar a compreender. Sugerimos também: DUARTE, Luiz Claudio. Reflexões sobre o conceito marxiano de representação de classe. **Revista Trabalho Necessário**. Ano 10, n. 14, 2012.

O capitalismo dissemina o individualismo, e combate todas as formas de unidade dos trabalhadores, com o auxílio da fragmentação do trabalho e da produção. Pela importância que têm como ferramenta de luta, as organizações de classe, como partidos e sindicatos, encontram-se também fragmentadas, e têm sido duramente combatidas pelo sistema do capital, não sendo capazes de uma ação consequente e aglutinadora da classe. Os movimentos populares têm sofrido com uma nova ofensiva da criminalização e desmantelamento com prisões e perseguições²² a cada retomada da luta. Estas ações afastam os trabalhadores da organização e da luta coletiva pela ameaça constante que representam a suas vidas. Para além da necessidade da luta, Marx e Engels apontam que a coletividade e a associação são requisitos para a liberdade humana e a omnilateralidade; a convivência com o grupo é um meio para o desenvolvimento das potencialidades sociais para a emancipação. Nas palavras dos autores:

Apenas na coletividade (de uns e de outros) é que cada indivíduo encontra os meios de desenvolver suas capacidades em todos os sentidos; somente na coletividade, portanto, torna-se possível a liberdade pessoal. [...] Na coletividade real, os indivíduos adquirem sua liberdade na e através de sua associação. (MARX; ENGELS, 1977, p. 116-117).

É preciso que os trabalhadores desenvolvam o princípio da cooperação, da coletividade no processo de luta. A destruição da sociedade fundada na centralidade do capital é necessária e urgente para garantir a condição humana, evitando a barbarização do ser humano pelo processo de desumanização sofrido nas relações de trabalho sob o modo de produção capitalista. Cabe à própria classe trabalhadora identificar onde estão postas as possibilidades de destruição da ordem social vigente, a responsabilidade de forjar ferramentas capazes de enfrentar a organização do capital e levar a classe trabalhadora à superação da propriedade privada realizando a possibilidade da emancipação humana.

²² A criminalização dos movimentos sociais, as prisões e perseguições a sindicalistas não são um fenômeno novo. Fazem parte da estratégia capitalista de defesa e de manutenção do domínio, acompanhando o capitalismo desde o início de seu desenvolvimento.

2.4 RELAÇÕES DE TRABALHO NA AMÉRICA LATINA E NO BRASIL

Fernandes (2009) contribui para a compreensão da realidade da América Latina, com o conceito de países de economias coloniais e neocoloniais, que os leva a desenvolverem um tipo de capitalismo diferente do capitalismo clássico dos países desenvolvidos: o capitalismo dependente. Para o autor, esta formação especial

[...] contém todos os elementos do capitalismo não só em termos dos caracteres centrais do “modelo clássico”, mas das condições estruturais, institucionais e funcionais de sua *forma atuante* no vir a ser histórico – porém os projeta em um contexto psicológico, socioeconômico e político próprio, que resulta da articulação dos dois tipos de dinamismos indicados (e não como muitas vezes se supõe, de uma imposição inflexível, pura e simples, das sociedades nacionais hegemônicas). Por isso, o capitalismo dependente está sempre se transformando, seguindo as evoluções das sociedades centrais hegemônicas, sem no entanto conseguir mudar o padrão de transformação, passando da articulação dependente para o desenvolvimento relativamente autônomo. (FERNANDES, 2009, p. 60, grifo do autor).

Esta submissão e dependência a qual o autor se refere, segundo este (FERNANDES, 2009, p. 60), não é “mera ‘condição’ ou ‘acidente’”, mas, “requer uma permanente vantagem estratégica do polo econômico hegemônico”, condição que é aceita pelo polo dependente como útil, criadora e compensadora, considerada um atalho mais rápido para o desenvolvimento ou realização das aspirações da burguesia local. Esta relação de aceitação do domínio externo tem reflexos importantes nas relações de produção e de trabalho, bem como na estruturação do Estado. Dentre outras consequências, há a exclusão de qualquer tendência que defenda a participação das massas dos processos decisórios da política econômica e do funcionamento do Estado, e o alijamento do trabalhador das instâncias de poder.

Segundo o Fernandes (2009), podemos reconhecer três momentos distintos na evolução desta forma de capitalismo, que configuram sua estrutura e sua dinâmica:

O momento em que ele se configura, na transição neocolonial; o momento em que ele transborda o mundo neocolonial, mas não o destrói, em que se dá a passagem do primitivo capitalismo mercantilista, herdado da colônia de exploração, para um capitalismo comercial cheio de vitalidade; e o terceiro momento, vivido atualmente por poucos países, em que a revolução industrial se intensifica e se acelera. O que é constante, nos três momentos, consiste no impacto externo: ele induz, condiciona e regula a mudança estrutural. O que significa que acarreta transferência de capitais, de agentes humanos, de instituições e de tecnologia. (FERNANDES, 2009, p. 59).

O Brasil, como os demais países subdesenvolvidos, ou em desenvolvimento, transfere aos países centrais a riqueza produzida por seus trabalhadores. Os capitais financeiros e materiais acumulados na forma da mais-valia vão ser apropriados para a manutenção da ordem capitalista nos países centrais, – o que Fernandes (2009, p. 62) chama de “sobreapropriação repartida do excedente econômico” – além de garantirem o funcionamento do próprio Estado, exigindo uma maior apropriação e produção de excedente, aprofundando a precarização do trabalho e da vida do trabalhador nos países periféricos ou de capitalismo dependente.

Segundo o autor (FERNANDES, 2009), esses países, ao se submeterem à lógica dos acordos internacionais, o fazem conscientes de que ocuparão necessariamente um lugar secundário nas relações econômicas, sociais e políticas, e que as promessas de livre economia, livre mercado e livre concorrência, não podem garantir-lhes igualdade de negociações e desenvolvimento. As burguesias latino-americanas, ao romperem com a colonização e implantarem o capitalismo, mantiveram o domínio do mercado interno e da política através do poder militar. Negando a democratização necessária à competitividade, destituíram o capitalismo de sua potencialidade criadora, o que teve como consequência mais grave o baixo ritmo de desenvolvimento da industrialização, do mercado interno, da produção de riquezas e da ciência. Segundo o autor, as classes sociais na América Latina agem no sentido de preservar e intensificar os privilégios de poucos e de excluir os demais. Para isso as burguesias nacionais controlam o Estado, suas

organizações de repressão e as superestruturas jurídicas como instrumento de perpetuação do *status quo*. O Estado por sua vez se constitui em ferramenta da burguesia como garantidor do mercado. A dependência não é necessariamente imposta, mas depende de acordos e da aceitação das burguesias nacionais que “desfrutam de autonomia, para escolher soluções alternativas, e de poder para impor sua vontade” (FERNANDES, 2009, p. 64).

Nos Estados dependentes, as relações de trabalho e o desenvolvimento das forças produtivas seguem um padrão ditado pelos interesses dos países hegemônicos, uma vez que cumprem o papel determinado de arcar com a parte mais precária do processo de produção, em que se emprega a força de trabalho subjugada a graus elevados de exploração e de produção de excedente, que são aprofundados nos momentos de crise.

É um destes momentos que enfrentamos hoje, como nos aponta Mézáros (2007, p. 55): “Vivemos numa época de crise histórica sem precedentes [...], a crise estrutural cada vez mais profunda do próprio *sistema do capital*” (grifo do autor). Esta crise faz com que o sistema sócio-metabólico do capital busque sua reestruturação, sobre novas formas de exploração. Seus tentáculos se expandem sobre todas as áreas sociais e econômicas, visando manter seu controle e reajustar os processos de produção para garantir a expansão do capital.

As crises não são fatalidades ou contingências, são próprias e necessárias à sobrevivência do sistema do capital, como Freitas (1994, p. 113) nos explica, que para o capitalismo as crises são

[...] um recurso para postergar contradições, cooptar setores e ganhar sobrevida mudando o papel do estado, desenvolvendo novos padrões de exploração da classe trabalhadora e alterando a própria composição da classe trabalhadora – entre outros.

Segundo o autor (FREITAS, 1994, p. 117), “a recessão não é somente um instrumento econômico, mas principalmente um instrumento político disciplinador da classe trabalhadora” que desmobiliza a ação da classe e de suas representações sindicais, “facilitando a introdução dos novos padrões de acumulação”. É nestes períodos que o capitalismo muda “o papel do estado, o papel da educação, a composição da classe trabalhadora, com impactos significativos na luta política e ideológica” (FREITAS, 1994, p. 117).

Assim, as crises são inerentes ao sistema do capital, e mesmo que possam abalar suas estruturas de dominação momentaneamente, lhe são necessárias. Para Holloway (1987, p. 132 apud ANTUNES, 2009, p. 33)

A crise capitalista não é outra coisa senão a ruptura de um padrão de dominação de classe relativamente estável. Aparece como uma crise econômica, que se expressa na queda da taxa de lucro. Seu núcleo, entretanto, é marcado pelo fracasso de um padrão de dominação estabelecido [...]. Para o capital, a crise somente pode encontrar sua resolução através da luta, mediante o estabelecimento da autoridade e através de uma difícil busca de novos padrões de dominação.

Nesta busca por novos padrões de dominação, se observa o aprofundamento da exploração, expressa em diferentes medidas, entre elas, as que Antunes (2009, p. 33) elenca ao falar da resposta do capitalismo à crise do fordismo e do keynesianismo:

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...], um intenso *processo de reestruturação da produção e do trabalho*, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (grifos do autor).

Além destes, cita ainda a autonomia do setor financeiro com a liberação e a mundialização dos capitais e do processo produtivo. “Tudo isso num cenário caracterizado pela desregulamentação e expansão dos capitais, do comércio, da tecnologia, das condições de trabalho e emprego” (ANTUNES, 2009, p. 34), a desregulamentação dos capitais produtivos transnacionais, a expansão e liberação dos capitais financeiros, a liberação comercial e as novas formas de domínio tecnocientífico, que nos países do chamado Terceiro Mundo se desenvolvem de forma totalmente subordinada e dependente. A destruição da natureza, do meio ambiente e das forças produtivas, a ação

destrutiva contra a força humana de trabalho, a precarização, o aumento do desemprego, da formação e do controle ideológicos e a crise do movimento operário são algumas das consequências da reestruturação do capital e de sua expansão latente.

Antunes (2009) ainda nos explica que o modelo de produção/dominação taylorista e fordista implantado a partir dos anos 1920 apresentou o seu sistema de compromisso e regulação como tentativa de controle sobre os trabalhadores, tentando convencer os trabalhadores de que a conciliação entre capital e trabalho seria possível se mediada pelo Estado. Em países centrais, isto levou à garantia mínima de direitos, com a adesão dos partidos sociais democráticos, assim, a ilusão foi criada no seio da classe operária, levando-a a perder de vista o horizonte da luta de classes. Já, nos países periféricos do capitalismo, como o caso do Brasil, os trabalhadores ficaram fora do compromisso de conciliação, e mesmo com a mediação dos sindicatos e partidos políticos como representantes dos trabalhadores, estes garantiram pequenos avanços em relação aos avanços conquistados pelos trabalhadores nos países hegemônicos do capital. O Estado atuou como garantidor dos interesses do capital, e as organizações e partidos de classe capitularam, atuando em prol da conciliação e combatendo as iniciativas dos trabalhadores de ir além do acordado. Houve o aprofundamento da burocracia sindical, afastamento da direção e da base e o fortalecimento do corporativismo, em prejuízo da democracia operária. O período conhecido como *welfare state* (o Estado como garantidor do bem-estar pela criação de direitos como seguridade social, regulação salarial, direito ao trabalho, à moradia, à saúde) criou o fetiche de um Estado de providência e democrático, tendo como consequência o abandono da luta pelo socialismo e pelas novas formas de organização do trabalho pela classe trabalhadora. Este modelo entrou em crise ao encerrar seu ciclo de expansão, insuficiente às reivindicações dos trabalhadores, que buscavam o controle social da produção. Esta crise, segundo Antunes,

[...] já era a expressão de uma crise estrutural do capital que se estendeu até os dias atuais, e fez com que, entre tantas outras consequências, o capital implementasse um vastíssimo processo de reestruturação, visando recuperar seu ciclo reprodutivo e, ao mesmo tempo, repor seu projeto de dominação societal, abalado pela confrontação e conflitualidade do trabalho, que, como vimos,

questionaram alguns dos pilares da sociabilidade do capital e de seus mecanismos de controle social (ANTUNES, 2009, p. 49).

O toyotismo despontou como alternativa à crise, opondo-se ao contrapoder das lutas sociais, procurando reorganizar o processo produtivo e resgatar o controle hegemônico. No plano ideológico disseminou o culto ao individualismo exacerbado contra a solidariedade e organização coletiva e na produção, o sistema *just in time*, intensificando o trabalho e a acumulação. Harvey (1996) considera este período o emergir de um regime de *acumulação flexível*, que teria como características “a divisão de mercados, o desemprego, a divisão global do trabalho, o capital volátil, o fechamento de unidades, a reorganização financeira e tecnológica” (HARVEY, 1996, p. 363-364).

Antunes (2009, p. 52) contribui com essa ideia discorrendo que “as mudanças em curso são expressão da reorganização do capital com vistas à retomada do seu patamar de acumulação e ao seu projeto global de dominação”. Estas afirmações nos permitem concluir e concordar com a tese de que não houve mudanças substantivas ou essenciais no processo de trabalho e nas relações de trabalho, mas cada período é uma expressão do aprofundamento da exploração do trabalhador e intensificação do acúmulo de mais-valia, características essenciais do modo de produção capitalista. Druck (2011) esclarece que já está implícita na denominação *acumulação flexível* a compreensão de que o capitalismo sofreu transformações ao longo de seu desenvolvimento histórico. Para a autora, essas mudanças “redefiniram sua configuração, mesmo que mantivessem sua essência como um sistema cujas relações sociais se assentam sobre o trabalho assalariado” (DRUCK, 2011, p. 41). A flexibilidade de contratos mascara a exploração e a verdadeira essência desta relação. É evidente que, independente das formas de contrato de trabalho aplicadas, o trabalhador vende sua força de trabalho no mercado, da qual o capital irá se apropriar, e se apropriará do produto do trabalho, completando a exploração e a mais-valia – numa fase de aprofundamento da precarização social do trabalho. Ainda segundo a autora, na era da acumulação flexível, as transformações geraram um modo diferente de trabalho e de vida, pautados na flexibilização e na precarização do trabalho, “como exigências do processo de financeirização da economia, que viabilizaram a mundialização do capital num grau nunca antes alcançado” (DRUCK, 2011, p. 42). A esfera financeira passa a dominar todas as demais esferas do capital, entre elas a produtiva. Isso tem como consequência formas de trabalho e

de gestão do trabalho que vão apoiar-se numa nova configuração do Estado, “que passa a desempenhar cada vez mais o papel de ‘gestor dos negócios da burguesia’” (DRUCK, 2011, p. 42), agindo pela desregulamentação dos mercados, em especial o financeiro e o de trabalho.

O modelo de acumulação flexível impõe consequências importantes sobre o comportamento dos trabalhadores e em suas relações cotidianas pelos valores ideológicos disseminados. Um dos pontos levantados por Druck (2011) é de que a obsolescência e a descartabilidade do trabalhador são políticas de *(des)emprego* do padrão flexível, os trabalhadores se tornam empregáveis por um período extremamente curto e com formas precárias de contrato:

O curto prazo – como elemento central dos investimentos financeiros – impõe processos ágeis de produção e de trabalho, e, para tal, é indispensável contar com trabalhadores que se submetam a quaisquer condições para atender ao novo ritmo e às rápidas mudanças. (DRUCK, 2011, p. 42).

A obsolescência gera instabilidade e insegurança, e aprofunda a vulnerabilidade social do trabalhador, uma vez que o próprio mercado concorrencial é baseado na “especulação financeira pautado na volatilidade, na efemeridade, no curtíssimo prazo, sem estabelecer laços ou vínculos com lugar nenhum” (DRUCK, 2011, p. 43) e sem compromissos de nenhum tipo a não ser com o próprio mercado (financeiro em primeiro lugar) e suas necessidades, sob uma concorrência internacional intensa, que não aceita nenhuma regulamentação, e usa tanto a força quanto o consentimento para garantir um elevado grau de acumulação, que a autora chama de “sem limites materiais nem morais”. Druck (2011, p. 43) compreende que “Afirmar que a precarização social do trabalho está no centro da dinâmica do capitalismo flexível significa também entendê-la como uma estratégia de dominação”.

As novas faces do mundo do trabalho, bem como o capitalismo desde seu início, se apresentam com algumas particularidades determinadas pelas condições sociais, econômicas, geográficas e históricas e também conforme a posição ocupada pelo Estado na cadeia global de produção. Neste sentido, podemos considerar o que Antunes nos elucida:

É necessário ainda lembrar que a crise do movimento operário é *particularizada* e *singularizada* pelas condições específicas de cada país, dadas pelas formas da dominação política, pela situação econômica, social etc., sem as quais os elementos mais gerais não ganham concretude. (ANTUNES, 2009, p. 37-38, nota, grifos do autor).

Tanto as formas de exploração, de acumulação quanto as crises e a resposta dada pelo movimento operário dependem das condições históricas a que estão submetidos. As crises não se expressam da mesma forma em todos os lugares ou países, tanto as crises econômicas, a crise do proletariado, bem como a crise estrutural atual apresentam elementos que dependem dos fatores locais e externos, embora mantenham suas características gerais que as identificam com o modo de produção capitalista. Nos países imperialistas foi possível criar uma ilusão de democracia e liberdade pelas melhores condições de vida atingidas, principalmente durante o período do *welfare state*, e principalmente pela superexploração a que submetem os países dependentes. Nos países dependentes, por sua vez, a classe operária não atingiu o mesmo patamar de conquistas e ao adotar a bandeira do anti-imperialismo perdeu o foco na luta operária consequente – contra o sistema do capital em sua totalidade – acreditando ser possível todos atingirem também um patamar de vida superior dentro do capitalismo, o que fez com que voltassem suas forças e argumentos contra os países considerados imperialistas.

Para Fontes (2010), considerar isoladamente um país como imperialista por sua posição político-econômica de superpotência ou tradição de estar no comando, ou ainda pelo nível de desenvolvimento de suas forças produtivas ou de sua tecnologia não contempla a realidade atual. A luta contra um Estado (ou alguns Estados) imperialista é insuficiente mediante a amplitude do sistema de exploração organizado mundialmente. O sistema do capital transcende os patamares do imperialismo, alia-se a este, fundando um sistema mais complexo, estruturado e potente. Compreendendo o imperialismo como um desdobramento do patamar de expansão capitalista, que incorporou a dominação econômica numa dinâmica mais concentrada, abrangendo o mundo e superpondo-se à forma concorrencial do capital mundialmente, a autora nos explica que após a Segunda Guerra Mundial até a década de

1980 tivemos mais um desdobramento no ritmo, na extensão e na forma de expansão do imperialismo – levando-o a constituir-se como capital-imperialismo. Segundo a autora,

Falar, pois, de capital-imperialismo, é falar da expansão de uma forma de capitalismo, já impregnada de imperialismo, mas nascida sob o fantasma atômico e a Guerra Fria. Ela exacerbou a concentração concorrente de capitais, mas tendencialmente consorciando-os. Derivada do imperialismo, no capital-imperialismo a dominação interna do capital necessita e se complementa por sua expansão externa, não apenas de forma mercantil, ou através de exportações de bens ou de capitais, mas também impulsionando expropriações de populações inteiras das suas condições de produção (terra), de direitos e de suas próprias condições de existência ambiental e biológica. Por impor aceleradamente relações sociais fundamentais para a expansão do capital, favorece contraditoriamente o surgimento de burguesias e de novos Estados, ao mesmo tempo que reduz a diversidade de sua organização interna e os enclausura em múltiplas teias hierárquicas e desiguais. (FONTES, 2010, p. 149).

Essa associação do capital, organizado hierarquicamente no que Fontes (2010) chama de “múltiplas teias hierárquicas e desiguais”, não estabelece de forma definitiva a posição de cada Estado em relação aos demais e em relação à cadeia produtiva constituída, no entanto associa-os de modo a garantir um equilíbrio mínimo, principalmente diante das flutuações do mercado financeiro. Assim, os países centrais que exercem o controle hegemônico do capital internacional tentam garantir sua permanência, o que, ao longo do tempo, se mantém ameaçada, principalmente após cada crise cíclica do capital quando este faz um movimento buscando se reestruturar.

Chesnais (2009) sustenta que a crise financeira mundial de 2007 teve como epicentro os Estados Unidos, cujo elemento crítico foi seu sistema bancário e que a “brutalidade da propagação mundial da crise em sua dupla dimensão financeira e de superprodução resulta precisamente do fato que sua sede são os Estados Unidos” (CHESNAIS, 2009, p. 25). Os Estados Unidos, mesmo sendo uma superpotência com poder hegemônico, perdem espaço com negociações em moeda asiática

como centro de um novo sistema monetário internacional, deixando assim campo para o crescimento do poder dos países asiáticos, em especial, da China. Quem comanda não mais é um ou outro país, mas o capital, que dita suas regras e o seu ritmo de exploração e de sua necessidade de expansão global. A globalização é a expressão palatável e ilusória da mundialização do capital, forma de esconder o capitalismo na ideia de liberdade de relações de mercado entre os Estados. Se o fenômeno da mundialização do capital evidencia o fortalecimento do capital por sua expansão global, também evidencia a contradição presente em formar uma classe operária internacional, com potencial de ação fortalecida, capaz de dar uma resposta global.

As crises, tanto políticas, sociais, econômicas e a crise estrutural (que afeta todas as dimensões) trazem em seu desenvolver um espaço privilegiado e contraditório para a luta da classe trabalhadora. Ao mesmo tempo em que a o acirramento da contradição entre capital e trabalho, evidenciando que são irreconciliáveis, faz com que a condição de consciência do trabalhador seja rebaixada na unidade dialética com o rebaixamento de suas condições de vida pela exacerbação da exploração e pela desumanização decorrente da precarização e da intensificação do trabalho. Fiod (2008, p. 163) lembra que

[...] as crises nem sempre têm o poder de engendrar a negação da sociedade que as produzem. A elas pode corresponder, e tem correspondido, na história moderna, a sobrevida, a rearticulação da degradação em formas sociais aparentemente novas.

Segundo Peroni (2012, p. 20), “o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via são estratégias do capital para superação de sua crise de diminuição na taxa de lucro, o que redefine o papel do Estado”. Isso gera “a perda de direitos sociais, materializados em políticas públicas”. O Estado é tomado como a causa da crise, acusado de provocar o déficit fiscal com gastos excessivos em políticas sociais e de atrapalhar o andamento livre do mercado com a regulação da economia. Como solução a burguesia propõe o Estado mínimo “tanto na execução quanto na coordenação da vida em sociedade, e quem passa a ser parâmetro de eficiência e qualidade é o mercado” (PERONI, 2012, p. 21) e, portanto, a gestão gerencial. Segundo a autora, o individualismo é um princípio tanto do neoliberalismo quanto da Terceira Via, que sustentam que “cada indivíduo é responsável por abrir

o seu caminho, e as transformações ocorrerão na esfera pessoal, e não societária”, concepção também da teoria do capital humano que reforça o individualismo e a meritocracia. Nessa concepção, a democracia e a participação são compreendidas como repassar à sociedade a execução de tarefas que seriam do Estado e não a participação nas decisões e no controle social. De acordo com Peroni (2012, p. 22), nesse período particular do capitalismo, ao mesmo tempo em que se avança na democratização, “há um esvaziamento das políticas sociais, principalmente das políticas sociais como um direito universal” aumentando a separação entre o econômico e o político.

A nova aparência do capitalismo dependente no Brasil caracteriza-se também pela prática comum do neoliberalismo em buscar o desmantelamento das organizações de classe dos trabalhadores e dos movimentos sociais visando garantir a manutenção e o avanço das políticas de exploração. Esta prática se dá pela criminalização da luta de classes e das ferramentas de enfrentamento como greves e piquetes, pela alteração na legislação que rege as relações de trabalho, pela constante judicialização das demandas dos trabalhadores, e pela ideologização da classe trabalhadora pela mídia e pelas organizações do Estado, como pela escola. Chauí (2008, p. 75) explica que

No caso do Brasil, o neoliberalismo significa: levar ao extremo à polarização carência-privilegio, a exclusão sócio-política das camadas populares, a desorganização da sociedade como massa dos desempregados; aumentar o espaço privado ocupado não apenas pelas grandes corporações econômicas e financeiras, mas também pelo crime organizado, o qual, diante do encolhimento do Estado, pode espalhar-se por toda a sociedade como substituto do Estado (proteção, segurança, emprego, privatização da guerra, privatização do uso da força, etc.); significa solidificar e encontrar novas justificativas para a forma oligárquica da política, para o autoritarismo social e para o bloqueio à democracia.

Estes elementos trazem profundas consequências à luta de classes, uma vez que entravam a associação e a organização dos trabalhadores e a práxis revolucionária, que desenvolve nestes a

consciência de classe. A luta de classes²³ e a busca pela transformação social de superação do capitalismo – e, por consequência, a luta pela emancipação – ficam relegadas ao plano de projeto utópico sem possibilidade de realização.

Com a intensificação da exploração e da precarização, e com a flexibilidade ou ausência de direitos, com a prática do exército de reserva ameaçando constantemente o trabalhador com o desemprego, com o trabalho escravo (ainda existente no mundo todo)²⁴, e as demais violências contra o trabalhador, este vai se tornando submisso, acrítico, sem consciência de si e da classe, processo que se dá com maior profundidade nos países dependentes.

²³ Freitas defende a importância da luta de classes e parafraseando Bergquist, expõe a análise do autor de que o período de expansão pós-guerra teve origem nas conquistas das grandes lutas populares dos trabalhadores durante a crise do capitalismo mundial no período anterior à guerra. “Em função da luta de classes o capitalismo foi forçado a efetuar uma série de concessões e compromissos com as forças populares, em geral, e com os trabalhadores em particular, que conduziram ao término da crise.” Estes compromissos começaram a ser quebrados após os anos 70 por um novo período de crises, que levaram os capitalistas ao “desespero por reduzir custos” na produção para garantir a competitividade internacional, e levando-os a atacar o movimento trabalhista e as conquistas ligadas ao bem-estar social. Nesta análise a luta de classes está no centro da dinâmica das contrações e expansões do capitalismo, e “isso contribui para se combater a tendência de reificar o capital e fazer apenas das iniciativas dos capitalistas o motor principal da economia mundial capitalista”. (Freitas, 1994, p. 113-114).

²⁴ Dados encontram-se disponíveis em:
 <http://www.oit.org.br/sites/all/forced_labour/oit/relatorio/americ_a_latina_cari_be.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2013. Em:
 <http://www.oit.org.br/sites/all/forced_labour/oit/relatorio/americ_a_latina_cari_be.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2013. Em:
 <http://www.oit.org.br/sites/all/forced_labour/oit/relatorio/paises_industrializa_dos.pdf>. Acesso em 15 jul. 2013. Em:
 <http://www.oit.org.br/sites/all/forced_labour/oit/relatorio/declaracao_somavi_a.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2013. Em:
 <<http://thecnnfreedomproject.blogs.cnn.com/2012/06/01/rights-group-21-million-now-in-forced-labor/>>. Acesso em: 10 set. 2013.

2.5 RELAÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA PÚBLICA – INTENSIFICAÇÃO E PRECARIZAÇÃO

As relações que ocorrem na escola estão determinadas por esse sistema alienante e adestrador da sociedade centrada no capital. A educação escolar, a gestão da escola e o trabalho na escola pública, se desenvolvem nos marcos dos valores capitalistas, da exploração, da precarização e intensificação do trabalho, da ausência de coletividade e de espaços democráticos, da falta de diálogo e participação, de competição e desumanidade, do mando e obediência, de subserviência. No entanto é preciso considerar que o trabalho pedagógico da escola pública apresenta uma especificidade que, segundo Saviani (2008) e Paro (2000), não permite sua subsunção real ao capital. Segundo Saviani, esta impossibilidade se deve ao fato de que a produção e o consumo não podem ser separados, pois acontecem ao mesmo tempo. Nesta concepção, a aula é tomada como produto do trabalho pedagógico, que é consumida pelos alunos. Paro discorda desta concepção de aula, e a compreende como o próprio trabalho pedagógico. Desta forma, fazendo uma analogia à produção material, o aluno seria além do consumidor, ao mesmo tempo produtor, ou coprodutor, e o próprio objeto de trabalho, sobre o qual pretende-se fazer uma modificação através da aula. O produto do trabalho pedagógico seria essa diferença que se produziu no aluno. Assim, Paro (2000) atribui a impossibilidade da subsunção real do trabalho pedagógico ao capital à natureza do trabalho pedagógico enquanto relação social. Para o autor, “a subsunção formal do trabalho ao capital” (PARO, 2000, p. 34) possibilitou ao capitalista a expropriação do trabalhador do conhecimento (enquanto saber fazer) e separou a concepção (para as mãos do capitalista) da execução do trabalho (para o trabalhador). O trabalhador que

formalmente (ou seja, de fato, mas por meio de uma relação social que encobre o real) já se encontrava sob o domínio do capital, passa agora a estar ‘realmente’, concretamente, ou melhor, tecnicamente, subordinado ao capital. (PARO, 2000, p. 34, grifos do autor).

O trabalhador no trabalho pedagógico também pode ser expropriado do saber fazer enquanto métodos e técnicas, embora não radicalmente como na produção material, pois a execução pode ser

separada da concepção. No entanto não pode ser expropriado totalmente do conhecimento historicamente produzido, uma vez que a educação enquanto relação social em que se dá a apropriação deste conhecimento não pode ser esvaziada totalmente dele.

Sob o ponto de vista da regulamentação e organização legal, a escola não se constrói na escola, ou seja, é resultado de discussões e decisões que ocorrem longe de seu ambiente, formuladas à luz dos interesses do capital, das quais sua comunidade não participa e, normalmente, nem sequer toma ciência. A escola, a serviço do capital, perde assim mais uma de suas dimensões educativas e transformadoras: de possibilitar aos sujeitos a conscientização e transformação pela prática da participação consciente e pela luta.

Embora haja uma aparente democratização da construção de rumos para a escola pública no Brasil, a elaboração dos Planos Nacionais de Educação (PNEs) praticamente não considera as proposições da população e é feita sem o conhecimento da grande maioria desta e mesmo dos educadores. Os debates que acontecem nas CONAEs²⁵ (Conferência Nacional de Educação), por uma representação de delegados vinculados a instituições que os elegem normalmente sem debates amplos, não garante de fato o direito de opinião às massas populares, e as decisões mais significativas para a classe trabalhadora, aprovadas como proposições nas conferências não são aceitas, ou são descaracterizadas nas instâncias de governo. Além deste aspecto, o que é posto em pauta na elaboração dos PNEs não permite propostas transformadoras, pois buscam paliativos para resolver minimamente os problemas mais graves da escola atual. Não são contempladas propostas de conteúdo e forma que busquem uma escola superadora, para além da que existe. Aceitando esta realidade, em que o Estado determina os objetivos da educação para assegurar o domínio da classe burguesa, estamos fadados a uma escola que não contribui na luta pela emancipação e que mantém seu papel em conformidade com as funções da educação capitalista apresentadas por Mészáros, como as duas principais: “(1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da *economia*, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle *político*” (MÉSZÁROS, 2006, p. 275, grifos do autor). A mudança da escola é necessária e urgente para que se coloque a serviço da estratégia revolucionária.

²⁵ Informações mais detalhadas disponíveis em: <<http://conae.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

A escola pública é um complexo de contradições, fenômenos e relações, em constante movimento, uma estrutura que faz parte da sociedade (também como um complexo de fenômenos e relações) determinada pelo modo de produção capitalista, numa relação dialética. Neste sentido, as relações de trabalho de exploração e precarização analisadas ocorrem no funcionamento e nas relações de trabalho da escola, apresentando alguns elementos próprios que passamos a analisar brevemente.

Segundo Kuenzer (2013) as profundas mudanças do mundo do trabalho trazem novos desafios para a educação. Segundo a autora, a base técnica de produção fordista foi sendo “substituída por um processo de trabalho resultante de um novo paradigma tecnológico apoiado essencialmente na microeletrônica, cuja característica principal é a flexibilidade” (KUENZER, 2013, p. 46), modelo assentado nas transformações tecnológicas, na descoberta de novos materiais e nas novas formas de organização e gestão do trabalho. A autora explica que a sociedade passa a apresentar novos paradigmas econômicos e socioculturais, e temas como “a pobreza, as questões ambientais e raciais, a segurança coletiva” (KUENZER, 2013, p. 46) passam a fazer parte da agenda internacional, embora a exclusão continue se reproduzindo dada a lógica dominante da racionalidade econômica. Segundo a autora,

Estabelecem-se novas relações entre trabalho, ciência e cultura, a partir das quais se constitui historicamente um novo princípio educativo, ou seja, um novo projeto pedagógico por meio do qual a sociedade pretende formar os intelectuais/trabalhadores, os cidadãos/produtores para atender às novas demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva. (KUENZER, 2013, p. 46-47).

Kuenzer (2013) evidencia algumas das características da fase atual da reestruturação produtiva que vão exigir uma adaptação da escola:

A descoberta de novos princípios científicos permite a criação de novos materiais e equipamentos; os processos de trabalho de base rígida vão sendo substituídos pelos de base flexível; a eletromecânica, com suas alternativas

de solução bem definidas, vai cedendo lugar à microeletrônica que assegura amplo espectro de soluções possíveis desde que a ciência e a tecnologia, antes incorporadas aos equipamentos, passem a ser domínio dos trabalhadores; os sistemas de comunicação interligam o mundo da produção. (KUENZER, 2013, p. 50).

A pedagogia baseada no taylorismo/fordismo, que dominava o panorama educacional vai perdendo sua importância uma vez que com a incorporação da ciência e da tecnologia nos processos de trabalho um novo tipo de trabalhador, capaz de se adaptar à produção flexível, é requerido. Entre as capacidades que perpassam o novo discurso acerca da formação do trabalhador estão:

[...] a capacidade de comunicar-se adequadamente, por intermédio do domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, por meio da capacidade de enfrentar novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, por meio da responsabilidade, da crítica, da criatividade. (KUENZER, 2013, p. 50-51).

Segundo a autora, estas necessidades mudariam radicalmente a formação dos trabalhadores, desde que fosse pensada para todos. No entanto, o que se aprofunda é estratificação social, em que a escola continua cumprindo seu papel de seleção, oferecendo uma formação científico-tecnológica sólida para um número cada vez menor de trabalhadores, reformulando os métodos e conteúdos para estes, e ampliando o contingente de trabalhadores formados precariamente num processo educativo ainda mais esvaziado de conteúdos, que irão alimentar as fileiras de desempregados ou de empregados com empregos precários.

A autora entende que dadas as determinações do capitalismo na atualidade, a democratização da educação possível, e só com muita luta,

é a democratização da educação básica de qualidade para todos, já que “a efetiva democratização da educação só será possível com a efetiva democratização da sociedade em outro modo de produção, onde todos os bens materiais e culturais estejam disponíveis a todos os cidadãos” (KUENZER, 2013, p. 51).

Sobre a educação, Freitas (1994) defendia a tese de que o capitalismo, no final do século XX, prescindiria da formação de um novo tipo de trabalhador, mais adequado ao novo tipo de exploração, e que isto acirraría a contradição educar/explorar. Ao mesmo tempo em que o capitalismo não pode instruir demais os trabalhadores, precisa de trabalhadores com mais conhecimentos, capazes de operar sobre a nova base tecnológica e atuar na gestão dos processos de trabalho. O autor alerta que para que a defesa de uma educação progressista não caia na dicotomia melhorar a escola e contribuir com o projeto de formação do novo trabalhador para o capitalismo, ou não melhorar a “educação para as classes populares para não sermos cúmplices do projeto da ‘nova direita’” (FREITAS, 1994, p. 124), precisa compreender o caráter contraditório da educação escolar e da luta pela qualidade da educação para as classes populares, e, ao invés de trabalhar pela formação do novo trabalhador, como é o projeto da burguesia e do capital, precisa trabalhar pela formação do novo homem. Do ponto de vista do capital, o autor questiona se o que restará será “exercer um controle mais direto do projeto político pedagógico da escola, ou seja, da organização do trabalho pedagógico” (FREITAS, 1994, p. 127). Esta tendência é evidente na gestão gerencial implantada pelo Estado, através de programas, com metas pré-estabelecidas a serem alcançadas, nas formas de controle, como a avaliação externa, as regulamentações impostas, e também pela precarização aprofundada pelos contratos emergenciais e temporários, a desvalorização e a intensificação do trabalho.

Um aspecto importante é o da desvalorização salarial, que obriga os professores a trabalharem em jornadas duplicadas ou mesmo em três turnos para garantirem minimamente suas condições de sobrevivência. Dados apresentados por Horn e Calazans (1992), demonstram que desde 1974, quando o Plano de Carreira e Salários do Magistério foi criado no RS, até dezembro de 1991, o poder aquisitivo do salário dos professores havia caído para 28,50% de seu poder aquisitivo inicial, ou seja, caiu para menos de 1/3 de seu valor. Em 1985 o magistério havia conquistado em acordo de greve um vencimento básico igual a dois salários mínimos e meio, o que foi cassado logo após por vinculação ilegal do índice de reajuste ao salário mínimo. Em julho de 2013 o vencimento básico era igual a 72% do salário mínimo. Mesmo

considerando a valorização real do salário mínimo, estes números expõem o alto grau de desvalorização do salário do professor ao longo dos anos, que reconfigura a categoria do magistério, e obriga os trabalhadores a assumirem jornadas duplas e/ou triplas de trabalho para poderem garantir minimamente suas condições de existência.

Outro aspecto a ser considerado no estado do RS foi a política de enturmação²⁶ e multisseriação²⁷. Comuns nos anos 80, voltaram a fazer parte do cotidiano das escolas a partir de 2007 com o governo do PSDB no estado. A enturmação ocorreu em 43,5% das escolas e a multisseriação, em mais de 36% das escolas em 2009, conforme dados de pesquisa do CPERS-Sindicato (CPERS, 2010). Com essas medidas o governo promoveu a intensificação do trabalho com o aumento do número de alunos por sala, sobrecarregando o professor em sala de aula bem como no trabalho extraclasse, de preparação de aulas e avaliação, além de precarizar a qualidade do ensino.

A redução do número de pessoal de apoio em setores como supervisão, coordenação e orientação pedagógica, e a ausência ou mau funcionamento de laboratório de informática e o fechamento de setores como laboratórios de ciências físicas, químicas e biológicas e bibliotecas, e a falta de pessoal disponibilizado para o atendimento destes setores implica tanto na qualidade do trabalho docente quanto na intensificação do trabalho, uma vez que o professor passa a assumir novas responsabilidades. A pesquisa do CPERS-Sindicato (CPERS, 2010, p. 9) apontou que 60% das escolas não tinham orientador pedagógico, e 37,8% não tinham laboratório de informática²⁸.

²⁶ Junção de turmas feita durante o andamento do ano escolar, elevando o número de estudantes por turma para até 50.

²⁷ Salas de aula em que um único professor atende duas ou mais séries ao mesmo tempo.

²⁸ Mais dados podem ser encontrados em: **CPERS aponta problemas da rede estadual de ensino através de pesquisa científica**. Notícia publicada em página on-line. Disponível em: <http://www.cpers.org.br/index.php?menu=1&cd_noticia=3440>. Acesso em: 11 mar. 2013. **Trabalho Docente na Educação Básica em Santa Catarina** – Relatórios de Pesquisa – Centro de Ciências da Educação da UFSC – GEPETO/CED/UFSC – 2011 (material em CD). Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil. Disponível em: <http://trabalhodocente.net.br/relatorio_sinopse.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2013. Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil. Disponível em: <<http://louderdesign.net/gepeto/projetos-de-pesquisa/concluidos/finish/11->

Outro aspecto que interfere diretamente nas condições de trabalho é o da insuficiência de repasses para manutenção da escola. No RS, em março de 2007, o montante de verbas devido às escolas em função de repasses parciais e atrasados somava o valor correspondente às verbas integrais de um ano²⁹. O sindicato recebeu inúmeros relatos de escolas em que os professores não tinham recursos básicos como tinta e folhas para fotocopiadoras ou mimeógrafos, e em muitos casos não contavam nem mesmo com giz para escrever no quadro negro, tendo que eles próprios individualmente custearem materiais de uso pedagógico. Conforme aponta CPERS-Sindicato (CPERS, 2010), 81,6% dos entrevistados, pais, alunos, professores, funcionários de escola, diretores e vice-diretores, avaliavam que a verba era insuficiente para manter a escola.

A impossibilidade de oferecer aulas de qualidade pela ausência de recursos adequados (recursos materiais, humanos, setores de apoio e instalações) se apresenta como uma forma de intensificação do trabalho, uma vez que os professores passam a cobrar de si próprios soluções eficazes para garantir a aprendizagem dos alunos, muitas vezes adquirindo problemas emocionais e físicos, como a síndrome de Burnout, por sentirem-se impotentes.

Aspectos ainda mais relevantes são os da contratação emergencial e temporária, e da ausência de concursos públicos e a morosidade na nomeação. O contingente de professores contratados no RS chega a 25%, e em Porto Alegre 33%, segundo dados da Secretaria da Fazenda³⁰. Estes trabalhadores não contam com plano de carreira, adicional por tempo de serviço, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) e tampouco seguro desemprego. Até 2010, recebiam apenas pelas horas trabalhadas em sala de aula, não recebendo nenhuma remuneração para o trabalho extraclasse. Estes profissionais, sem vínculo estável com o estado, estão mais vulneráveis às ameaças das direções e acabam assumindo cargas horárias para além das exigidas pela Secretaria de Educação quando da falta de professores tanto pelo não suprimento das vagas do quadro da escola quanto pelas ausências eventuais. Normalmente são estes profissionais que atendem a duas, três

concluidos/156-trabalho-docente-na-educacao-basica-no-brasil.html>. Acesso em: 13 ago. 2013.

²⁹ Sineta – informativo do CPERS – março de 2007.

³⁰ Disponível em: <<https://www.sefaz.rs.gov.br/Site/MontaMenu.aspx?MenuId=639>>. Acesso em 13 ago. 2013.

ou mais turmas ao mesmo tempo para não haver a dispensa de alunos e garantir-lhes o dia letivo. A pesquisa do CPERS-Sindicato (CPERS, 2010) apontou falta de provimento de professores e funcionários de escola em 58,5% das escolas do estado. Fiod (2005b, p. 16) contribui com esta análise quando, acerca do trabalho temporário expõe:

Ele aparece como síntese de um processo que impôs o assalariamento, porém em uma sociedade em que não pode garantir emprego para todos, nem mesmo na esfera estatal.

Como pressuposto da relação social nutrida pelo emprego/desemprego dessa unidade de contrários, percebe-se que o trabalhador temporário, alijado do assalariamento, submete-se a qualquer condição de trabalho para sobreviver, inclusive ministrando aulas em condições precárias de emprego.

Ainda sobre a intensificação do trabalho docente e a precarização da educação, outro aspecto a ser considerado é o da inclusão de alunos portadores de deficiências, que, na maioria dos casos, é feita sem os recursos necessários e sem a formação dos educadores, que sem preparo acabam tendo que buscar por si soluções.

Devemos considerar também o descumprimento dos direitos constantes da legislação como plano de carreira, adicional de férias, promoções, unidocência³¹, reajustes salariais, que implicam na existência de um grande número de processos judiciais contra o estado, através dos quais os educadores buscam receber o que lhes é devido. Estes processos arrastam-se por anos até serem julgados e os valores devidos transformam-se em precatórios, que levariam décadas para serem pagos. Como alternativa o servidor abdica de parte do valor (às vezes um percentual bastante alto) para receber como Requisição de Pequeno Valor, que deveria ser pago em 180 dias, mas que o governo não cumpre, aprofundando o ataque aos direitos e agravando a sensação de impotência. Este aspecto reflete negativamente na saúde emocional dos trabalhadores em educação, que, desrespeitados em seus direitos trabalhistas, vão percebendo o projeto de desmonte da educação pública

³¹ Valor pago mensalmente ao professor único de turma, de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, como compensação por não ter remuneração para horas atividade e cumprir tempo integral em sala de aula.

dos governos e o descaso com os estudantes e educadores, o que contribui para o desenvolvimento da síndrome de Burnout.

O assédio moral tornou-se uma constante no cotidiano escolar, que levou o sindicato a desenvolver inúmeras campanhas para conscientização, tentando organizar os coletivos escolares como forma de evitá-lo e instrumentalizar os trabalhadores em educação para que possam reagir e defenderem-se.

A intensificação e a precarização do trabalho limitam a possibilidade de organização e de apreensão crítica da realidade bem como de organização da resistência contra as políticas neoliberais em curso. O contexto escolar atual limita as possibilidades de construir a gestão da escola de forma coletiva e democrática, e de transformação da escola, exigindo uma ação estrategicamente pensada para transformar a escola e a sociedade conjuntamente, o que depende de um grande esforço coletivo para enfrentar as condições expostas e romper os condicionantes. As condições de organização da classe são tolhidas pelas condições impostas pela classe dominante ao mundo do trabalho. Sem organização não há como discutir propostas, construir reivindicações comuns e unidade para a luta em sua defesa, não há como traçar estratégias de transformação da realidade. Só a organização, a unidade e a luta podem romper com os determinantes e iniciar a transformação.

3 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO SOCIAL DA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO ÂMBITO DA SOCIEDADE CAPITALISTA

A organização da escola foi se desenvolvendo ao longo da história passando por formas diversas que corresponderam ao momento histórico e seus determinantes, o modo de produção e a divisão do trabalho. Passaram-se muitos anos na história da escola antes que se desenvolvesse de forma organizada uma concepção de administração escolar. A administração enquanto ação de organizar o trabalho e os espaços, formular objetivos, executar o trabalho para atingir os objetivos, avaliar se os resultados contemplam os objetivos, existe desde o início da história do homem moderno, no entanto, conscientemente começa a se desenvolver como administração a partir do aparecimento das fábricas modernas durante o que se convencionou chamar de Revolução Industrial.³² Marx (1983a, p. 257) explica que o processo de produção capitalista inicia quando

[...] um mesmo capital individual ocupa simultaneamente um número maior de trabalhadores, onde o processo de trabalho, portanto, amplia sua extensão e fornece produtos numa escala quantitativa maior que antes. A atividade de um número maior de trabalhadores, ao mesmo tempo, no mesmo lugar (ou, se se quiser, no mesmo campo de trabalho), para produzir a mesma espécie de mercadoria, sob o comando do mesmo capitalista, constitui histórica e conceitualmente o ponto de partida da produção capitalista.

Segundo Marx (1983a), no início a diferença é meramente quantitativa, no entanto, neste processo de muitos trabalhadores lado a lado dividindo o mesmo espaço e trabalhando simultânea e combinadamente no mesmo processo de produção que se chama cooperação, não significa meramente a soma das forças de trabalho

³² Podemos situar o início da *Revolução Industrial* no final do século XVIII com a invenção da máquina a vapor. O período que provocou profundas mudanças nas formas de vida e organização da população, fundamentalmente na organização do trabalho, se estenderia pelo século XIX, até início do século XX.

individuais, mas potencializa estas forças quando empenham seu esforço numa mesma operação. Para isso, torna-se condição o comando do capital, a ordem do capitalista.

Todo trabalho diretamente social ou coletivo executado em maior escala requer em maior ou menor medida uma direção, que estabelece a harmonia entre as atividades individuais e executa as funções gerais que decorrem do movimento do corpo produtivo total, em contraste com o movimento de seus órgãos autônomos. [...] Essa função de dirigir, superintender e mediar torna-se função do capital, tão logo o trabalho a ele subordinado torna-se cooperativo. (MARX, 1983a, p. 263)³³.

Segundo Souza (2012) a administração moderna surgiu para responder a duas necessidades decorrentes da Revolução Industrial:

- a) Crescimento acelerado e desorganizado das empresas que passaram a exigir uma administração científica capaz de substituir o empirismo e a improvisação;
- b) necessidade de maior eficiência e produtividade das empresas, para fazer face à intensa concorrência e competição no mercado (SOUZA, 2012, não paginado).

A administração organizada como teoria teve início com Frederick Winslow Taylor, que em 1911 publicou sua teorização no livro *Princípios de Administração Científica*. Taylor defende que a concepção e o planejamento do processo de trabalho devem ocorrer

³³ Para aprofundamento da reflexão veja também o excerto de Marx (1983a, p. 263): “A direção do capitalista não é só uma função específica surgida da natureza do processo social de trabalho e pertencente a ele, ela é ao mesmo tempo uma função de exploração de um processo social de trabalho e, portanto, condicionada pelo inevitável antagonismo entre o explorador e a matéria-prima de sua exploração. [...] Se, portanto, a direção capitalista é, pelo seu conteúdo, dúplice, em virtude da duplicidade do próprio processo de produção que dirige, o qual por um lado é processo social de trabalho para a elaboração de um produto, por outro, processo de valorização do capital, ela é quanto à forma despótica”.

separados de sua execução, desta forma, não é necessário que o trabalhador seja educado, a não ser para executar os movimentos necessários para o trabalho parcelar que vai desenvolver. Taylor aprofunda a divisão do trabalho de forma que o trabalhador pode ser totalmente destituído do conhecimento, sendo-lhe necessárias apenas habilidades físicas. Taylor dividiu a Administração Científica em cinco fases essenciais: planejar, comandar, organizar, controlar e coordenar.

Em 1916, Henry Fayol publicou, em francês, suas teorias, na obra *Administração Industrial Geral*, que foi traduzida para o inglês apenas em 1947, quando passou a exercer maior influência na administração. Esta teoria e a de Taylor influenciaram fortemente o desenvolvimento da administração escolar ao longo dos anos, que foi sofrendo mudanças conforme as fases de desenvolvimento da sociedade capitalista e de suas formas de administração da produção, passando pela influência do Fordismo, Keynesianismo, Toyotismo³⁴ e do modelo de acumulação flexível.

Foram várias as formas assumidas pela administração escolar, muitas vezes sem uma definição clara, sendo um misto de várias tendências, uma vez que a proposta encaminhada pelos governantes depende da execução por parte dos trabalhadores da escola, os quais não o fazem de uma forma coesa e sem resistências.

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, o termo gestão entrou no debate educacional³⁵ e passou a fazer parte das reivindicações da classe trabalhadora para a escola, pensando numa forma mais participativa e autônoma, sob a bandeira da gestão democrática. No mundo da produção o termo passou a predominar buscando substituir a concepção de administração predominante, centrada nos princípios de previsão, organização, comando, coordenação e controle, dando mais ênfase à autonomia e responsabilização. A partir dos anos 1990, o termo gestão, mesmo na educação, passou a focar mais a concepção neoliberal da administração, a gerência, a gestão de conflitos internos e a busca de melhores resultados, principalmente no que se refere ao lucro. Com esta ressignificação, o que seria seu contraditório, a gestão democrática, foi sendo tomada pelos princípios neoliberais e utilizada pelos governos como ferramenta de produção de consenso. Neste trabalho defendemos a

³⁴ Apresentamos alguns dos elementos acerca destes conceitos no capítulo 2, seção 2.4 e os retomamos no capítulo 4.

³⁵ Não há fontes na literatura que apontem precisamente quando, em que ambientes e com que significado o termo gestão passou a ser usado e passou a prevalecer sobre o termo administração.

gestão democrática revestida de seu significado construído na luta da classe trabalhadora pela democratização da educação do final dos anos 1970 e anos 1980, conforme apresentamos na seção 3.2.

3.1 PARTICIPAÇÃO, DEMOCRACIA, AUTONOMIA, EMANCIPAÇÃO HUMANA

Ao pensarmos uma forma de gestão da escola pública que possa configurar-se numa ferramenta de luta que contribua para o acirramento das contradições da sociedade capitalista, e que possa fazer a escola contribuir em direção à realização dos interesses da classe trabalhadora, ou seja, realizar revolução social e a emancipação humana, pensamos na gestão democrática, participativa, pautada no princípio da cooperação, da igualdade e da liberdade, por envolver os indivíduos numa prática de defesa e luta por seus interesses, na tomada de decisões pelos rumos da sua escola, estabelecendo-lhe objetivos e contribuindo de forma consciente para sua realização. A classe trabalhadora necessita uma escola com esse caráter transformador, capaz de contribuir na sua libertação da dominação burguesa, mesmo que a maioria não tenha consciência desta necessidade e consciência de que a escola pública que temos hoje cumpre um papel de conservação e defesa do sistema do capital. Cabe então a explicação do conceito de democracia como o pensamos para a gestão da escola.

Vale salientar que a busca pela democracia não se encerra como um fim em si mesmo, mas como uma ferramenta capaz de desenvolver nos sujeitos participativos a consciência de seu papel na sociedade, o compromisso e a responsabilidade com sua classe, como meio de impulsionar o acirramento das contradições da sociedade capitalista e a luta pela superação desse modelo socioeconômico. Pensamos a democracia como forma de relacionar-se com os demais nos ambientes da sociedade e de suas organizações, como ferramenta que contribui no desenvolvimento da consciência crítica, esta como meio de levar os indivíduos à apreensão da realidade e à compreensão da necessidade da transformação revolucionária da sociedade, e visando a seu engajamento na luta por esta transformação, articulando-se com os coletivos em luta – percebendo que a luta é de toda a classe trabalhadora, por sua emancipação.

A democracia que contribui para este fim tem várias conceituações. Inicialmente podemos pensar no significado do termo

com origem na Grécia antiga, *demós* (povo) + *kratos* (poder, autoridade para decidir), democracia, significando o poder do povo. Ober (2008) pergunta-nos sobre qual poder se está falando, pois a generalização é que seja poder de tomar decisões através do voto, respeitando a vontade da maioria. O autor nos explica que o sentido da palavra *demokratia* na Grécia antiga, quando o termo foi criado, é o de poder enquanto capacidade de fazer coisas, e *demos* como um coletivo formado por indivíduos (cidadãos, portanto homens adultos residentes da *polis*) capazes de pensar objetivos e escolher e praticar ações para realizá-los, então, um coletivo com poder de fazer coisas, e não o poder da maioria.

Foi durante a revolta popular que provocou a revolução democrática de 508/7 a.C., segundo o autor (OBER, 2008), que a capacidade do coletivo se manifestou pela primeira vez. No entanto, segundo o autor, momentos revolucionários são fugazes, e se era para permanecer esta capacidade coletiva de fazer coisas, incluindo planejar e atuar realizando os planos, em condições normais, a democracia como uma forma de autogoverno popular necessitava de formas institucionais. Ainda segundo o autor, as formas institucionais atenienses nunca foram centradas nas eleições. Mas como o *demós* se constituía de indivíduos capazes de escolher conforme seus desejos, e não foram unificados nos desejos por uma ideologia, além de apresentarem condições diferentes de participação as quais eram aproximadas através de subsídios, estes se constituíam em dificuldades coletivas e problemas de coordenação, a serem abordados e resolvidos para que o *demós* pudesse agir politicamente e de uma maneira permanente e sustentável. Buscou-se equacionar estes fatos por meio não apenas de adoção de regras de votação, mas também de sorteios para cargos e pela constituição de um coletivo deliberativo de elaboração de planos de ações, as quais foram as primeiras formas institucionais democráticas. O autor aponta que estas formas não conseguiram captar o verdadeiro significado de *demokratia* como capacidade de fazer coisas, seu significado foi sendo distorcido e não dando conta do que se propunha inicialmente. Ao ler a exposição do autor podemos aproximar à ideia dos “coletivos com capacidade de fazer as coisas” com a liberdade existente na autogestão, onde os coletivos se administram conforme seus interesses e suas condições, no entanto, segundo o autor, faz-se necessário traçar interesses comuns mediados pela ideologia.

Pensando no significado que possa ter a palavra “poder” nas diferentes concepções, podemos considerar Bobbio (2005, p. 7) ao expressar que

[...] por democracia entende-se uma das várias formas de governo, em particular aquelas em que o poder não está nas mãos de um só ou de poucos, mas de todos, ou melhor, da maior parte, como tal se contrapondo as formas autocráticas.

Este apresenta a dimensão que a democracia tem em nossa sociedade, onde se configura numa forma de governo, em que o poder não está na mão do presidente, mas se divide entre os representantes do povo, que são eleitos. O poder de decisão política neste caso é do parlamento, enquanto que ao povo cabe o poder do voto na escolha de “seus” representantes, ou o poder de protesto. Os representantes que fazem parte das estruturas democráticas de decisão, como já analisado anteriormente, são submissos aos interesses do capital, representam os interesses das classes dominantes (que entre outras coisas, financiam suas campanhas eleitorais) demonstrando que a democracia não pode se efetivar no capitalismo.

Boron (1994) nos remete à alteração evidente de sentido que tomou a democracia com as concepções liberais que a distanciaram de forma quase intransponível de seu sentido presente nas formulações mais antigas. As atuais teorias liberais abandonaram o conteúdo essencial da democracia (a qual chama de medula igualitária, presente nos escritos de Aristóteles e Rousseau) e o substituíram pelo formalismo que privilegia os aspectos dos procedimentos dos processos eleitorais e das estruturas de governo contra os atributos substantivos da cidadania. É completa que “Chega-se assim a um ponto em que a medula igualitária e revolucionária da democracia se dissolve em uma deslavada proposta doutrinária” (BORON, 1994, p. 93) legitimadora da supremacia estatal. O autor explica ainda que a coincidência entre democracia e os interesses do capitalismo é uma “novidade deste século”, possível pelo rebaixamento de conteúdo que a democracia sofreu que permitia que coexistisse “sem excessivas fricções e sem ‘excessiva’ repressão” (pelo “domínio que a hegemonia burguesa havia introduzido na consciência das classes subordinadas”) com um regime econômico que proclamava a Igualdade, embora fundado na expropriação e exploração da classe trabalhadora (BORON, 1994, p. 94-95).

Historicamente a democracia foi sendo dotada de diferentes significados em diferentes concepções teóricas. Medeiros e Luce (2006?, p. 2) nos lembram que duas teorias têm embasado o confronto de duas diferentes concepções de democracia a partir do século XX e ao

longo deste século, a democracia participativa, fundamentada no marxismo ou socialismo e a democracia liberal, fundamentada no liberalismo. As autoras explicam que a democracia liberal se tornou hegemônica e caracteriza-se por “[...] ser um método ou arranjo para chegar-se a decisões políticas e administrativas; um conjunto de regras para formação do governo representativo, através do voto”. A democracia liberal ou democracia burguesa é sinônimo da democracia representativa que podemos observar em funcionamento na sociedade. Neste tipo de democracia “[...] o eleitorado é homogeneizado e o centro do debate são as normas do processo democrático, reduzido às eleições de elites políticas” (MEDEIROS; LUCE, 2006?, p. 2) e a democracia representativa é tida como a única forma possível. Segundo as autoras, esta forma de democracia

[...] é o regime no qual uma elite é autorizada a governar, em nome de um todo idealmente homogêneo e de um suposto consenso. Assim sendo, pode-se considerar que se trata de uma democracia restrita ao campo político, sem “alargamentos” e consequências para o campo social e econômico. (MEDEIROS; LUCE, 2006?, p. 2).

Segundo Medeiros e Luce, a democracia participativa e popular, como uma concepção contra-hegemônica, é entendida

[...] como forma de aperfeiçoamento da convivência humana, construída histórica e culturalmente, que deve reconhecer e lidar com as diferenças, ser inclusiva das minorias e das múltiplas identidades, implicar na ruptura com as tradições e buscar a instituição de novas determinações. Enfim, é a concepção de que a convivência humana deve ser mediada por uma “gramática democrática”, provocadora de rupturas positivas e indeterminações, através do exercício coletivo e participativo do poder político, para que se possa seguir avançando para novos desejados estados de vida em sociedade. (MEDEIROS; LUCE, 2006?, p. 2).

A democracia representativa é a forma hegemônica aceita pelo sistema do capital, que a usa em busca do consenso entre as classes

sociais e como justificação. Wood (2003, p. 173) explica que enquanto na democracia ateniense os pequenos produtores primários eram livres, de fato, da exploração, “livres da necessidade de entrar no mercado para garantir as condições de trabalho e de subsistência”, os trabalhadores no capitalismo são obrigados a trocar sua força de trabalho por um salário para garantir os meios de sua subsistência, ficando assim reféns da exploração do capitalista. Segundo a autora, “Somente no capitalismo se tornou possível deixar fundamentalmente intactas as relações de propriedade entre capital e trabalho enquanto se permitia a democratização dos direitos políticos e civis” (WOOD, 2003, p. 174). De acordo com Wood (2003), enquanto a democracia ateniense era contra as eleições por privilegiarem as classes proprietárias (a não ser em alguns casos específicos em que fosse necessária uma opinião técnica), a democracia estado-unidense foi quem criou o tipo de cidadania passiva da democracia representativa, que dá ênfase à eleição, exatamente com o intuito de afastar o povo das decisões políticas e privilegiar as classes proprietárias.

É o capitalismo que torna possível uma forma de democracia em que a igualdade formal de direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação ou de exploração em outras esferas. (WOOD, 2003, p. 193).

Segundo Wood, a democracia representativa foi se transfigurando em democracia liberal, movimento que esteve ligado à “afirmação do poder das classes dominantes *contra* o povo” (WOOD, 2003, p. 198, grifos da autora), como um projeto contrarrevolucionário, ou um meio de conter as revoluções em curso, e que se buscava o liberalismo para substituir a democracia e não para mudá-la. O termo democracia foi esvaziado de conteúdo e atualmente é utilizado referindo-se a “liberdades civis, liberdade de expressão, de imprensa e de reunião, tolerância, proteção de uma esfera de privacidade, defesa do indivíduo e da ‘sociedade civil’ contra o estado, e coisas tais” (WOOD, 2003, p. 199, destaque da autora) ao invés de seu significado original de governo popular.

No entanto, mesmo que essa seja a democracia característica dessa conjuntura, não pensamos que se justifique abandonar a bandeira da democracia, o que representaria um retrocesso nas conquistas da classe trabalhadora. Outrossim, defendemos a luta pela ampliação dos

espaços democráticos visando implantar a democracia participativa, creditando a esta um caráter revolucionário, no sentido de despertar os trabalhadores para sua tarefa de buscar a emancipação da classe.

Viana (2003, p. 33) apresenta duas formas de se tratar a democracia:

[...] como realidade existente ou como projeto político. Se tomarmos a democracia como conceito antecipador, como um projeto político, temos que admitir que a democracia não existe, e talvez nunca existiu, em nenhum lugar do mundo, dependendo da forma que a definirmos. Se tomarmos a democracia como conceito expressivo, como realidade existente, então teremos que analisar suas manifestações concretas no interior de determinadas relações sociais e daí retirarmos sua definição.

O autor opta por fazer uma análise da democracia existente, a democracia burguesa, representativa, que como representativa dos interesses da maioria, domina pela hegemonia os interesses da população que aceita como seus os interesses da minoria formada pela classe dominante. Concordamos com o autor acerca do que representa a democracia existente, e defendemos a democracia como um projeto político, mesmo considerando o que o autor explica: que então é necessário buscar uma definição de algo que não existe concretamente e que poderia se resolver tal dilema com “a retomada da raiz etimológica da palavra: democracia = governo do povo, o que é equivalente a autogoverno ou autogestão” (VIANA, 2003, p. 33). O autor julga então desnecessário o uso do termo democracia se já se tem o termo autogestão construído de significado, no entanto pensamos na democracia operária como bandeira dos trabalhadores, da qual defendemos não abdicar.

Mesmo que julgemos como remota a possibilidade de a democracia ocorrer de forma revolucionária na transformação dos seres humanos e da sociedade neste momento histórico, Tilton (2010, p. 66-67) apresenta a contradição que está no desenvolvimento de regimes políticos democráticos, explicando que ao mesmo tempo em que

[...] se complexificou a estrutura do poder, também permitiu a organização da classe trabalhadora em um grau diferenciado, ampliando

sua participação nas esferas de disputa do poder político e econômico, com a organização dos partidos operários e dos sindicatos e, mais recentemente, dos movimentos de luta social.

Neste andar contraditório, mesmo que se ampliem os espaços de participação, o sistema do capital em crise limita cada vez mais as possibilidades de realização dos interesses operários, de “interromper a destruição das forças produtivas e realizar a distribuição da riqueza produzida”, e cada vez mais a democracia se volta para a defesa da igualdade no plano formal, do direito, o que “se torna um poderoso instrumento de cooptação, sobretudo da direção da classe trabalhadora” (TITTON, 2010, p. 67). O autor coloca também que assim como a igualdade, a liberdade também está posta no plano formal, “já que a inserção objetiva dos homens na produção da riqueza os coloca em classes com interesses antagônicos, irreconciliáveis” (TITTON, 2010, p. 67). Impossível conquistar a igualdade e a liberdade enquanto uma minoria detém a propriedade dos meios de produção e a maioria é escrava da venda de sua força de trabalho para garantir sua sobrevivência. Ainda assim, considerando estes aspectos, a democracia não é uma pauta da qual a classe operária possa prescindir, como Luxemburgo nos ensina: “a tarefa histórica do proletariado, quando toma o poder, consiste em instaurar a democracia socialista no lugar da democracia burguesa, e não em suprimir toda a democracia” (LUXEMBURGO, 1991, p. 96). Não é a qualquer democracia que a autora se refere, deixa claro que é a democracia socialista, a qual conceitua como sendo a ditadura do proletariado, que como classe majoritária, pretende destruir as classes sociais, e a si enquanto classe, sendo assim a única que pode fazer uma revolução e defender os interesses de todos, da espécie humana. Luxemburgo (1991) explica o que é a ditadura do proletariado, ou a democracia socialista, necessária num período de transição:

Esta ditadura consiste na maneira de *aplicar* a democracia, não na sua supressão, ela se manifesta nas intervenções enérgicas e resolutas pondo em causa os direitos adquiridos e as relações econômicas da sociedade burguesa; sem isso a transformação socialista não pode ser realizada. Mas esta ditadura precisa ser obra da classe e não de uma pequena minoria que dirige em nome da classe, quer dizer, ela deve, a cada

passo, resultar da participação ativa das massas, ser imediatamente influenciada por elas, ser submetida ao controle do público em seu conjunto, emanar da formação política crescente das massas populares. (LUXEMBURGO, 1991, p. 96).

Temos a participação ativa e a formação política como partes necessárias e inter-relacionadas deste processo de gestão da sociedade, onde um transforma o outro, o indivíduo que transforma a gestão e se transforma pela nova forma de gerir sua vida, os espaços sociais e a sociedade como um todo.

A participação consciente necessária à realização da democracia implica na condição de compreender os processos nos quais se está inserido, de avaliar as possibilidades, de formular objetivos de acordo com os seus interesses, de formular propostas, de conhecer os limites e as possibilidades e a capacidade de organizar a ação para dar conta de transformar a realidade em direção ao que se pretende. A participação que por falta de compreensão da realidade, se limita à aceitação da mesma, sem questionamentos críticos, sem formulação de objetivos e propostas e sem a ação para realizá-los não configura democracia. O sistema que se utiliza do consenso conquistado pela falta de informação e de capacidade de compreensão da população é um sistema autoritário.

Marx e Engels expõem que a democracia é um meio, um passo necessário e importante na transição para uma sociedade sem classes, defendendo que “o primeiro passo na revolução operária é a elevação do proletariado à classe dominante, a conquista da democracia” (MARX e ENGELS, 2003, p. 66). Esta assertiva não ocupa uma forma definitiva na teoria dos autores, mas tem espaço como meio, transição, como um “primeiro passo”. Lenin também reforça esta ideia afirmando que

A ditadura do proletariado, período de transição para o comunismo, instituirá pela primeira vez uma democracia para o povo, para a maioria, esmagando ao mesmo tempo, impiedosamente, a atividade da minoria, dos exploradores. Só o comunismo está em condições de realizar uma democracia totalmente perfeita, e, quanto mais perfeita for, mais depressa se tornará supérflua e por si mesma se eliminará. (LENIN, 2007, p. 107-108).

Coutinho (1979) nos explica que a democracia não é uma etapa no caminho do socialismo que após a conquista deva ser abandonada, mas é a criação de uma base, de um patamar mínimo que deve ser aprofundado e conservado ao longo de todo o processo. A democracia de massas a ser implantada deve conservar e elevar a um nível superior as conquistas da democracia liberal burguesa. O autor defende que

[...] para aqueles que, em nome dos interesses histórico-universais dos trabalhadores, lutam pelo socialismo, a democracia política não é um simples princípio tático: é um valor estratégico permanente, na medida em que é condição tanto para a conquista quanto para a consolidação e aprofundamento dessa nova sociedade. (COUTINHO, 1979, p. 37).

O autor entende que a democracia que deve ser construída a partir da articulação entre as formas de representação tradicionais e os organismos de democracia direta é a democracia de massas, “que deve servir de superestrutura à transição para, e à construção de, uma sociedade socialista” e deve

[...] promover a síntese dos vários sujeitos políticos empenhados na transformação social uma síntese que - respeitada a autonomia e o pluralismo dos movimentos de base - seja a portadora da hegemonia dos trabalhadores sobre o governo da sociedade como um todo. O que se propõe, em outras palavras é a constituição do “autogoverno dos produtores associados”, a que se referiam Marx e Lênin. (COUTINHO, 1979, p. 39).

O autor explica como funciona na prática a democracia de massas que deve perdurar no socialismo evitando que seja novamente o domínio de alguns sobre os interesses de outros:

Nessa democracia de massas, a dialética do pluralismo - a autonomia dos sujeitos políticos coletivos - não anula, antes impõe, a busca constante da unidade política, a ser construída de baixo para cima, através da obtenção do consenso majoritário; e essa unidade democraticamente

conquistada será o veículo de expressão da hegemonia dos trabalhadores. (COUTINHO, 1979, p. 40).

De acordo com Tilton (2010, p. 69), “o aprofundamento da democracia é incompatível com a atual fase do capitalismo mundializado” o que “repõe a necessidade revolucionária na ordem do dia”. A luta pela democratização precisa estar aliada à estratégia revolucionária como forma de ultrapassar os limites impostos pela sociedade de classes.

Gramsci ao criticar as escolas profissionais e contrapor a estas a escola única (“que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1989, p. 136)) expõe uma das possíveis contribuições da escola se ela tiver caráter democrático, a ideia de que a escola deve formar o indivíduo para que ele efetivamente desenvolva a condição de se tornar um governante, tornando possível a democracia:

[...] a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar. (GRAMSCI, 1989, p. 137).

Pensamos que é inviável ensinar democracia na escola e tampouco desenvolver nos educandos valores democráticos se o ambiente é autoritário e se todas as decisões já foram tomadas. Não é possível construir uma sociedade democrática pelo discurso, mas sim pela experiência. No entanto não é forjando situações em que as pessoas possam intervir de forma democrática em decisões fantasiosas, mas na prática cotidiana que envolve o ambiente escolar e a sociedade, desde as menores decisões que se pode ir construindo uma cultura de democracia. Paro retoma a ideia gramsciana e explica que:

Por certo, ser governante numa sociedade que leva o conceito de democracia à radicalidade não implica necessariamente ter um cargo de governante. Mais importante do que isso, ao pensar nas grandes massas da população, é que *diuturnamente o cidadão comum sinta que sua vida está integrada a um todo social para o qual ele contribui com suas ações, com suas opiniões e com sua participação em múltiplas instâncias do tecido social, em que seus interesses e sua vontade manifesta sejam levados em conta.* (PARO, 2007, p. 26, grifo nosso).

Assim, quando falamos em democracia e em gestão democrática da escola, pensamos num sistema transitório (um meio, uma ferramenta até a transformação social que possibilite a auto-gestão) onde todas as pessoas estejam efetivamente envolvidas, acolhidas e sejam por ele responsáveis (tendo ciência dos limites do capital). Concordamos com Lück (2012, p. 58) que defende que

[...] a proposição de democratização da escola aponta para o estabelecimento de um sistema de relacionamento e de tomada de decisão em que todos tenham possibilidade de participar e contribuir a partir de seu potencial que, por essa participação, se expande, criando um empoderamento pessoal e de todos em conjunto e da instituição.

Pensamos num sistema em que cada indivíduo possa contribuir com suas ações e atitudes, com seu conhecimento e por vontade própria, por ser um sistema o qual constrói, conhece, mantém e do qual formula conscientemente os objetivos e os meios mais apropriados para atingi-los conforme a vontade da maioria, compreendendo que este sistema lhe devolve em possibilidades de realização humana (liberdade) todo o seu empenho³⁶. Um sistema ao qual o indivíduo esteja integrado e se sinta

³⁶ Ferreira (2011, p. 121) contribui com a compreensão ao expor que: “Os princípios norteadores de qualquer Estado Democrático são a preservação da liberdade, a igualdade de direitos e a supremacia da vontade popular, segundo a qual o povo (conjunto de pessoas que falam a mesma língua, têm costumes, histórias e interesses semelhantes) é a única fonte do poder”.

parte, consciente de que cada atitude individual ou coletiva afeta o coletivo e os envolvidos individualmente. Neste sentido, defendemos a gestão democrática e coletiva da escola pública como uma forma intermediária – educativa e conscientizadora, de liberdade e autonomia limitadas pela estrutura da escola capitalista – entre as formas autoritárias que temos atualmente, e a que consideramos a forma ideal, que é a autogestão, compreendendo que esta última só pode se efetivar numa sociedade de iguais, onde a divisão do trabalho, e, portanto, a divisão da sociedade em classes, tenha sido superada pela extinção da propriedade privada, mas compreendendo também que isto não pode servir de legitimação para a falta de ação, e que se deve iniciar em algum ponto.

Pensamos que a gestão da escola pode ser um espaço de ação que contribua para a construção da luta pela revolução socialista, ao compreender que só a participação da classe trabalhadora no planejamento educacional pode mudar os objetivos da escola. Neste sentido, Paro defende que

[...] a maneira de a escola contribuir para a transformação social é o alcance de seus fins especificamente educacionais, [para isso] precisamos dotá-la da racionalidade interna necessária à efetiva realização desses fins. [...] A Administração Escolar precisa saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade. (PARO, 2012, p. 177).

O ponto de partida para a racionalização das atividades é o conhecimento das especificidades do processo de trabalho que ocorre na escola. A transformação passa pela negação da forma capitalista da escola, de sua administração e, portanto, das relações de trabalho capitalistas.

Defendemos que a escola precisa da participação da comunidade escolar, refletindo coletivamente sobre sua organização, elaborando objetivos, e buscando selecionar os melhores conteúdos, métodos, técnicas e meios para atingi-los, pautados pelos princípios da igualdade de condições, no respeito ao indivíduo e ao coletivo, construindo uma administração pautada na práxis criadora. Neste sentido, a gestão democrática cumpre um papel importante na tomada de consciência, uma vez que proporciona pela prática a reflexão acerca da realidade da

escola, e o compromete com a apreensão desta realidade para que lhe seja possível pensar na realização do objetivo da classe trabalhadora como parte de um todo e de sua responsabilidade para a organização e funcionamento deste todo. Marx e Engels nos ensinam que

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (MARX; ENGELS, 1977, p. 36).

Podemos concluir daí que toda prática da qual o sujeito toma parte vai provocar mudanças em sua consciência, e não há outra forma de alterar a consciência que não seja pela alteração da prática e da vida material. Uma práxis reflexiva e criadora vai promover o desenvolvimento da consciência crítica. “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1977, p. 37). A participação na gestão organizada de forma democrática, orientada para a autogestão, onde se busque igualar as condições de participação, considerando as diferenças dos indivíduos, educa para a democracia, para a igualdade e para a própria participação.

A escola, organização à qual a classe trabalhadora ainda credita grande importância na formação de seus filhos, apresenta grande possibilidade de ser foco do interesse da participação destes pais, desde que vejam nela objetivos semelhantes aos que sonham que a escola concretize para seus filhos. Isto não significa, no entanto, que a escola deva se ater aos sonhos possíveis de serem sonhados pelos pais, ela,

através dos indivíduos revolucionários, deve tensionar de forma progressista e agir como elemento de formação da classe trabalhadora em seu conjunto para que aspirem à sociedade sem classes.

A possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e no conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. (PARO, 2012, p. 199).

Neste sentido, a autonomia é fundamental para a escola mesmo que seja provida de recursos pelo Estado, para que possa se colocar ao lado dos interesses da classe trabalhadora, que só a própria classe pode realizar: o fim da sociedade de classes como possibilidade de emancipação humana.

Quanto à autonomia, o uso do termo pelos diferentes grupos que compõe a sociedade acabou por atribuir-lhe uma série de significados que torna necessário um resgate de seu desenvolvimento e do sentido defendido por este estudo.

De acordo com Gadotti (1995, p. 14) é a partir da segunda metade do século XX “com as críticas à educação como fator de reprodução social, que o tema da autonomia foi associado a uma concepção emancipadora da educação”. Segundo o autor, no campo da educação, em especial na Europa, na França, o tema da autonomia pedagógica foi associado ao tema da autogestão social a partir dos anos 1960. O autor explica que

Autonomia significava, acima de tudo, ruptura com esquemas centralizadores. Opunha-se a autonomia operária à burocracia estatal-partidária conservadora. Era uma forma de repensar a prática social, um movimento essencialmente político, um movimento de rebeldia contra doutrinas políticas mecanicistas, notadamente os modelos socialistas que pregavam uma “linha justa” contra outras linhas que consideravam como “desvios”. (GADOTTI, 1995, p. 16).

Segundo o autor (GADOTTI, 1995, p. 12), no passado recente, “O tema da autonomia teve um papel político mobilizador contra o poder instituído verticalmente, burocraticamente. Ao centralismo

opunha-se uma prática social baseada na participação [...]” tanto na escola como na sociedade. Com o predomínio das relações capitalistas, o termo, que era pauta da luta do proletariado é apropriado por outros setores que vão revestindo-o com novos significados.

Para tornar possível a compreensão do desdobramento de seu significado, identificado com diferentes concepções teóricas, Martins explica que é importante estudarmos a origem do termo.

A discussão sobre o desenvolvimento e o exercício da autonomia no âmbito da política implica um debate sobre a própria construção da noção de democracia desde Rousseau, para quem o princípio inspirador do pensamento democrático sempre foi a liberdade entendida como autonomia, isto é, como a capacidade de uma sociedade de dar leis a si própria, promovendo a perfeita identificação entre quem dá e quem recebe uma regra de conduta, eliminando dessa forma, a tradicional distinção entre governados e governantes sobre a qual fundou-se todo o pensamento moderno. (MARTINS, 2002, p. 12).

Democracia, autonomia e liberdade aparecem numa ligação indissolúvel, dimensões do mesmo projeto. A autora (MARTINS, 2002) apoia-se em Bobbio (2000) ao explicar que, para o bom funcionamento da democracia, além da participação na tomada de decisões, é indispensável que os que participam sejam colocados diante de alternativas reais e com condições de poder escolher entre estas. Para que isso seja possível devem existir garantias do direito à opinião, de expressão, de associação, de reunião como direitos invioláveis. Neste sentido, a realidade concreta acrescentou propriedades diferentes à democracia uma vez que a sociedade não se faz de homens ideais, e a democracia na sociedade de classes com interesses antagônicos concede uma autonomia relativa aos grupos, mas quanto aos indivíduos, só lhes possibilita idealmente. A realidade demonstra que a democracia como um sistema que leve a sociedade à realização da autonomia e da liberdade nunca existiu, senão como projeto ideal, o que aponta para a necessidade do projeto revolucionário, cujo conteúdo, segundo Martins (2002, p. 31) “é precisamente a reorganização e a reorientação da sociedade pela ação autônoma dos homens”.

Segundo Martins o termo autonomia passou a conter uma pluralidade de significados, sendo “utilizado por tecnocratas,

anarquistas, comunistas, proletários, humanistas e cientistas de forma a designar descentralização, negação do Estado ou criação de conselhos” (MARTINS, 2002, p. 47), e, na literatura acadêmica o conceito, em alguns casos, está “vinculado à ideia de participação social, e, em outros, relacionado à ideia de ampliação da participação política no que tange a questões de descentralização e desconcentração de poder” (MARTINS, 2011?, p. 5). A autora explica que a partir dos anos 1980, o termo também foi sendo ressignificado pelas políticas educacionais vigentes e

[...] passou a ser utilizado, de um lado, como sinônimo de descentralização e desconcentração e, de outro, como a etapa subsequente de processos descentralizadores, a partir dos quais a unidade escolar estaria finalmente livre para elaborar seu próprio plano de voo. (MARTINS, 2002, p. 48).

No entanto, ao mesmo tempo em que a legislação foi regulamentando propostas que seriam democráticas de gestão, foi também limitando a autonomia das escolas, que ficaram obrigadas a implantar o que regula a legislação e a seguir suas regras. Desta forma, segundo a autora,

O termo autogestão, significativamente, desapareceu nesse horizonte colocado pelas diretrizes oficiais em vigor. Também desapareceu o eixo central conferido, histórica e filosoficamente, ao conceito de autonomia: a defesa de conselhos gestores nas instituições de ensino com mandato revogável e a instauração da avaliação institucional. No debate da área educacional, o conceito de autonomia vem sofrendo um processo de sacralização e, ao que tudo indica, encontra-se reduzido à redefinição de procedimentos administrativos e financeiros da rede de escolas, com significativa ampliação de encargos e responsabilidades para elas (MARTINS, 2002, p. 48).

O significado atribuído para a autonomia pelas políticas educacionais para a gestão escolar é a de desresponsabilização do Estado tanto com o financiamento quanto com os resultados, como Lück deixa transparecer em sua análise que atribui a política da avaliação de

desempenho à concepção em que a autonomia da gestão escolar é “entendida como processo de elevação da competência da escola a partir do seu esforço no sentido de assumir responsabilidades socioeducacionais e prestar contas delas à sociedade [...]” (LÜCK, 2009, p. 89-90). Desta forma, apropriada pela classe dominante em busca do consenso da classe trabalhadora, passa a constituir a legislação enquanto termo, mas não com o significado que a classe trabalhadora lhe atribui. Ao se realizar na prática, ela assume os valores e princípios de sua roupagem nova, passando então a ser abandonada como pauta de luta por uma parcela crítica da população que reconhece a impossibilidade de realizá-la na sociedade capitalista.

Sobre as experiências de autogestão, Gadotti (1995, p. 25) explica que a autogestão “[...] representa, sem dúvida, uma ‘mudança radical’, mas, para pô-la em marcha, deve ser entendida, antes de mais nada, como ‘democracia radical’ e como utopia concreta, sempre inacabada”, que depende da ação responsável e ética e de um esforço contínuo. Ela não pode ocorrer na sociedade capitalista como forma acabada, senão como processo de construção e como resultado de uma quantidade de pequenas mudanças no cotidiano, na mesma direção, as quais tornam possível a grande mudança. A autogestão, segundo o autor, não é participação, pois participar seria “engajar-se numa atividade já existente com sua própria estrutura e finalidade. A autogestão visa à transformação e não à participação.” (GADOTTI, 1995, p. 15).

O autor explica que o sentido que interessa para compreender melhor a organização do trabalho na escola,

[...] pressupõe o fato de que hoje uma das formas fundamentais da opressão é a divisão social do trabalho entre dirigentes e executantes que se reflete diretamente na administração do ensino: uns poucos, fora da escola, detêm o poder de decisão e o controle, enquanto todos os demais simplesmente executam tarefas cujo sentido lhes escapa. (GADOTTI, 1995, p. 35).

Este aspecto inviabiliza a autonomia ou autogestão, entendida como a capacidade de governar-se a si mesmo, criando as próprias normas, os próprios objetivos e definindo os meios para atingi-los, uma vez que depende da ação consciente dos indivíduos. Para Castoriadis (1982, p. 123 apud GADOTTI, 1995, p. 19) “a autonomia seria o domínio do consciente sobre o inconsciente”, ou seja, também uma

forma de superação da alienação pela atividade coletiva dos indivíduos que concebem, executam e coordenam seu próprio processo de trabalho. Bruno (1990, p. 32 apud GADOTTI, 1995, p. 17) entende a autogestão como uma importante ferramenta de luta contra a divisão do trabalho e de superação da sociedade de classes, considerando-a uma forma bastante avançada de luta, “onde os operários se reapropriam do espaço e do tempo, redefinindo, destruindo as hierarquias, eliminando a dualidade dirigentes-dirigidos, a divisão entre trabalho manual e intelectual”.

A autonomia possível é relativa, porém, como defende Snyders (1977, p. 109 apud GADOTTI, 1995, p. 44), não se trata de abandonar a luta pela autonomia, mas compreender a importância que tem manter essa autonomia e lutar para ampliá-la, compreendendo que ela “só pode tornar-se realidade se participar no conjunto das lutas das classes exploradas”. Gadotti (1995, p. 47) complementa afirmando que

A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade, portanto é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa. [...] A autonomia se refere à criação de novas relações sociais que se opõe às relações autoritárias existentes.

[...] a escola autônoma não significa escola isolada mas em constante intercâmbio com a sociedade. Nesse momento, lutar por uma escola autônoma é lutar por uma escola que projete, com ela, uma nova sociedade. Pensar numa escola autônoma e lutar por ela é dar um sentido novo à função social da escola e do educador que não se considera um cão de guarda de um sistema iníquo e imutável, mas se sente responsável também por um futuro possível com equidade.

Neste sentido, lutando pela autonomia, a escola pode servir também de espaço para difundir a ideologia revolucionária, disseminando a necessidade da transformação da sociedade em sua essência. Uma vez que a ideologia dominante perpassa toda a sociedade, é imprescindível utilizar todas as organizações para a divulgação e construção da contra-hegemonia. Paro nos auxilia a pensar esta tarefa afirmando que a divulgação da nova visão de mundo pela escola não precisa restringir-se às atividades de ensino-aprendizagem, mas que

deve permear todas as atividades da escola, especialmente as administrativas. De acordo com o autor,

Obviamente, uma gestão de escolas estruturada em bases democráticas, fundada na participação da comunidade, terá maiores facilidades de conseguir a adesão de parcelas significativas dos pais de alunos, para atividades culturais que visem à reflexão mais profunda dos problemas educacionais de seus filhos, e que lhes propiciem, ao mesmo tempo, a apreensão de uma concepção de mundo mais elaborada e crítica. Isso não pode ser confundido, entretanto, com a prática do mero proselitismo político ou da doutrinação e da propaganda dogmática por meio da escola. (PARO, 2012, p. 203-204).

Pensando no conceito amplo de administração, como “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”, a escola deve reorganizar as formas de administração para que seus recursos estejam e sejam utilizados de acordo com os objetivos revolucionários e a serviço dos interesses da classe trabalhadora, a qual está ligada concretamente. Neste sentido, Paro explica que

[...] a natureza do processo pedagógico escolar, por meio do qual se busca alcançar os objetivos escolares, é que dá a medida das potencialidades e limites aos quais está subordinado o alcance desses mesmos objetivos.

A vinculação orgânica existente entre esses dois aspectos – os objetivos educacionais e o processo pedagógico escolar – é a mesma que deve existir entre o técnico e o político na formulação de uma *nova* teoria da Administração Escolar, articulada com a transformação social. (PARO, 2012, p. 199, grifo do autor).

O autor conclui que “a busca de uma especificidade para a Administração Escolar coincide com a busca de uma nova Administração Escolar” (PARO, 2012, p. 200), e que esta deve se pautar pelos interesses da classe trabalhadora buscando realizar os objetivos educacionais que sirvam a seu projeto de abolir a dominação, e deve ter claro que o próprio processo educativo será determinado por estes

objetivos. Não pode haver democracia se não houver a construção coletiva dos objetivos com autonomia e participação da comunidade escolar.

Luxemburgo (2005) tece algumas considerações ainda sobre democracia que nos interessa compreender:

[...] a [sorte] do desenvolvimento democrático [...] está ligada ao movimento socialista. Que a democracia não vai sendo viável na medida em que a classe operária renuncia à sua luta emancipadora, mas, ao contrário, na medida em que o movimento socialista vai fortalecendo-se bastante para lutar contra as consequências reacionárias da política mundial e da deserção burguesa. Que os que desejarem o reforçamento da democracia devem desejar igualmente o reforçamento, e não o enfraquecimento, do movimento socialista, e que, renunciando aos esforços socialistas, renuncia-se tanto ao movimento operário quanto à própria democracia. (LUXEMBURGO, 2005, p. 92-93).

Compreendemos que lutar pelo socialismo traz intrinsecamente a luta pela democracia, embora a luta pela democracia muitas vezes se encerra nela própria, perspectiva não defendida por nós. Só quem pode conquistar ampliação na democracia nas estruturas e organizações onde ainda há espaço para avanços é a classe trabalhadora revolucionária. A burguesia não pode conceder mais democracia do que foi forçada para garantir a farsa do poder compartilhado, justificada pelo voto e pelas eleições. E nas organizações onde não há mais espaço para a democracia ser aprofundada e fortalecida, cabe ao movimento socialista radicalizar a luta acirrando as contradições do sistema, tornando-as mais evidentes.

A autora (LUXEMBURGO, 2005) enfatiza a luta pela emancipação como uma das formas de democratizar a sociedade, e evidencia a ligação entre ambas. A luta pela democracia e a luta pela emancipação são dimensões interdependentes da mesma luta. Ambas compõem e prescindem da luta pela transformação social para uma sociedade comunista, que deve ocorrer com o fim da propriedade privada dos meios de produção, que realiza a sociedade sem classes e a superação da divisão do trabalho.

A emancipação humana é o fim último a ser alcançado. Um conceito parcial do significado de emancipar-se é trazido por Marx e

Engels, ao explicarem que com a destruição da sociedade de classes e a superação da propriedade privada pela revolução comunista, o poder do mercado mundial será dissolvido

[...] e então a libertação de cada indivíduo singular é alcançada na mesma medida em que a história transforma-se completamente em história mundial.[...] é claro que a verdadeira riqueza espiritual do indivíduo depende da riqueza de suas relações reais. É apenas desta forma que os indivíduos singulares são libertados das diversas limitações nacionais e locais, são postos em contato prático com a produção (inclusive a espiritual) do mundo inteiro e em condições de adquirir a capacidade de desfrute desta multiforme produção do mundo inteiro (as criações dos homens). (MARX; ENGELS, 1977, p. 54).

Segundo os autores, não é possível combater a divisão do trabalho no mundo das ideias, arrancando esta representação da mente, da consciência, mas é preciso que os indivíduos superem a divisão do trabalho no plano objetivo. Esta superação só é possível na coletividade. “Apenas na coletividade [...] é que cada indivíduo encontra meios de desenvolver suas capacidades em todos os sentidos; somente na coletividade, portanto, é possível a liberdade pessoal” (MARX; ENGELS, 1977, p. 116-117). A coletividade está posta como fator imprescindível para a realização da liberdade pessoal, ou seja, para a emancipação. Os autores explicam ainda que

[...] a dominação do proletariado fará com que desapareçam [as separações e os antagonismos entre as nações] ainda mais. A ação unitária, pelo menos nos países civilizados, é uma das primeiras condições de sua emancipação. (MARX; ENGELS, 2003, p. 64).

Marx e Engels defendem que “a emancipação do proletariado requer sua união fraternal” (MARX; ENGELS, 2003, p. 104). A emancipação do trabalhador em relação ao trabalho alienado é um elemento essencial para alcançar a emancipação humana. A emancipação política, como outro elemento necessário à emancipação humana, é lograda no processo de luta pela emancipação do trabalho e

pode ser alcançada em diferentes níveis de acordo com o avanço na luta de classes. Há outras considerações que merecem ser compreendidas:

Que a emancipação das classes trabalhadoras deverá ser conquistada pelas próprias classes trabalhadoras; que a luta pela emancipação das classes trabalhadoras não significa uma luta por privilégios e monopólios de classe, e sim uma luta por direitos e deveres iguais, bem como pela abolição de todo domínio de classe; [...];

Que a emancipação econômica das classes trabalhadoras é, portanto, o objetivo primordial a que todo o movimento político deve subordinar-se como meio;

Que todos os esforços visando a esse magno objetivo fracassaram até agora em virtude da falta de solidariedade entre os operários das diversas categorias de trabalho em cada país, bem como pela ausência de um vínculo fraternal de união entre as classes trabalhadoras dos diferentes países;

Que a emancipação do operariado não é um problema local ou nacional, mas sim um problema social, abrangendo todos os países onde existe a sociedade moderna, e dependendo para sua solução do apoio prático e teórico dos países mais avançados. (MARX; ENGELS, 2003, p. 107).

A emancipação como a entende Marx (2010a) decorre da eliminação da propriedade privada dos meios de produção, do fim da divisão do trabalho, mas também do desenvolvimento das forças produtivas, que deve se encontrar em nível avançado de modo a permitir o tempo livre, pela redução da jornada de trabalho, e possa ser, em sua totalidade, apropriado pelos próprios trabalhadores. Explica que

[...] a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado *ente genérico* na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “*forces propres*” [forças próprias] como forças *sociais* e, em consequência, não mais separar de si mesmo a

força social na forma da força *política*. (MARX, 2010b, p. 54).

Marx coloca a emancipação como a passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade, sendo que este

[...] só começa, de fato, onde cessa o trabalho determinado pela necessidade e pela adequação a finalidades externas; portanto, pela própria natureza da questão, isso transcende a esfera da produção material propriamente dita. (MARX, 1983b, p. 273).

O autor (MARX, 2011a) entende o tempo de trabalho alienado como tempo de desumanização, contrapondo com a necessidade de um tempo livre para humanização do homem.

A realização da emancipação é uma possibilidade da luta do proletariado, não é um produto da evolução da sociedade capitalista, só pode se dar como resultado da revolução proletária.

3.1.1 A Comuna de Paris como experiência histórica de autogestão

Segundo Gadotti (1995), autonomia e autogoverno fazem parte da própria natureza da educação. O autor entende que na autogestão o trabalhador não se faz representar no poder, não participa do poder, mas é ele que exerce diretamente o poder. Na educação, a autogestão é uma necessidade, pois a educação inicia de fato com a liberdade de decisão, a necessidade de pensar objetivos e a autoavaliação ou auto coerção.

A primeira experiência de sociedade baseada nos princípios da autogestão e de uma sociedade de produtores livremente associados se deu com a organização da Comuna de Paris em 1871. Esta ocorre após o desenrolar de inúmeros movimentos revolucionários e insurreições, como a Revolução Burguesa de 1789, o ascenso das massas de 1792, a Revolução de Julho de 1830, a Revolução de Junho de 1832, a Revolução de Fevereiro de 1848, a insurreição de junho de 1848 e a tentativa de insurreição de 1849³⁷.

³⁷ Para um conhecimento mais aprofundado, indicamos a leitura também de: MARX, Karl. **The June revolution**. Disponível em: <<https://www.marxists.org/archive/marx/works/1848/06/29a.htm>>. Acesso

De acordo com Engels (1999a), a partir de 1789, considerando os últimos 50 anos, com a revolução de 1830 e a revolução e a insurreição de 1848, pelo desenvolvimento político e econômico da França conquistado com o sangue da classe operária, não poderia ser outro o caráter da revolução que viria a ocorrer em 1871, pois o proletariado necessariamente defenderia suas reivindicações. Segundo ele, no período que antecede a Comuna de Paris, dependendo do grau de desenvolvimento da consciência dos operários parisienses, as reivindicações eram mais ou menos obscuras e confusas, “mas o objetivo final era sempre a supressão dos antagonismos de classe entre capitalistas e operários” (ENGELS, 1999a, p. 8). Mesmo que não soubessem como realizá-la, a reivindicação por si só era uma ameaça para a ordem social estabelecida, o que provocou a busca constante do enfraquecimento do operariado pela burguesia. Segundo Engels (1999a, p. 8-9), “Assim se explica que depois de cada revolução ganha pelos operários se travasse uma nova luta, cujo desfecho era a derrota dos operários”. Isso pode ser verificado após as lutas de 1830, em que, segundo o autor, os operários haviam conseguido atingir um nível de independência política em relação à burguesia, que eventualmente os impeliriam à luta, assim como ocorreu em 1848, ao perceberem o rumo das decisões políticas em curso com a reforma eleitoral proposta pelos burgueses liberais da oposição parlamentar, que usavam a luta popular como força e legitimação. Dessa forma, ao verificarem “a crise entre o governo e a oposição, os operários deram início à luta nas ruas” em fevereiro de 1848, (ENGELS, 1999a, p. 9), não se limitando à pauta da burguesia, mas implantando sua reivindicação: a república, a qual

em: 18 ago. 2013. ENGELS, Friederich. **The 23rd of June**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/marx/works/1848/06/28a.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2013. _____. **Details about the 23rd of June**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/marx/works/1848/06/26b.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2014. _____. **The 24th of June**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/marx/works/1848/06/28b.htm>>. Acesso em: 27 abr. 2014. _____. **The 25th of June**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/marx/works/1848/06/29.htm>>. Acesso em: 27 abr. 2014. _____. **The June RevolutionThe Course of the Paris Uprising**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/marx/works/1848/07/01c.htm>>. Acesso em: 27 abr. 2014. _____. **The Kölnische Zeitung on the June Revolution**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/marx/works/1848/07/01b.htm>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

chamavam de República Social. Com o governo eleito, em que a maioria dos representantes eram da burguesia, o antagonismo entre a classe burguesa (ou capitalista) e a classe operária fica evidente e vai se acirrando com a traição da burguesia às reivindicações dos operários, acabando com a ilusão de unidade de reivindicações criada em 1789, quando ambas as classes combateram o inimigo comum que era a monarquia. A burguesia visa a enfraquecer e destruir sua classe antagônica para garantir o poder em suas mãos, para isso precisa desarmar os operários. Com a maioria na Assembleia Constituinte, a burguesia passou a combater as ideias socialistas e lançar medidas para controlar e reprimir os operários, forçando-os a se insurgirem novamente em junho de 1848, quando precisaram então lutar pela própria existência, desta vez sem a ilusão na fraseologia da bandeira “Liberdade, Igualdade, Fraternidade”, que se mostrou vazia e incapaz de resolver as contradições entre as classes. A insurreição foi combatida impiedosa, brutal e cruelmente pela burguesia. Segundo Engels,

O governo havia tomado medidas para garantir uma esmagadora superioridade de forças. Depois de cinco dias de luta heroica os operários sucumbiram. E se produziu um banho de sangue de prisioneiros indefesos como jamais se vira desde os dias das guerras civis com que se iniciou a derrocada da República Romana. Era a primeira vez que a burguesia mostrava a que extremo de crueldade e vingança é capaz de chegar sempre que o proletariado se atreva a confrontar-se com ela como uma classe independente, que tem os seus próprios interesses e reivindicações. E apesar disso 1848 não foi mais que um brinquedo de crianças comparado com a fúria selvagem de 1871. (ENGELS, 1999a, p. 10).

Segundo Marx (2011b), a resposta dada pelo proletariado parisiense na Insurreição de Junho foi “o mais colossal acontecimento na história das guerras civis europeias” (MARX, 2011b, p. 34), porém, sua derrota com mais de 3 mil mortos e mais de 15 mil deportados “relegou o proletariado ao segundo plano da cena revolucionária” (MARX, 2011b, p. 35), exigindo um grande esforço para que conseguisse se reerguer, o que foi se tornando mais difícil após cada derrota. Segundo Marx (2011b), a derrota de junho havia preparado o terreno para que a república burguesa pudesse ser implantada, mas

também foi ela que revelou que “a *república burguesa* representava o despotismo irrestrito de uma classe sobre outras classes” (MARX, 2011b, p. 36, grifos do autor).

Engels (1999a) explica que a burguesia não era uma classe homogênea, sua maioria de tendência monárquica estava organizada em três partidos dinásticos e havia um quarto, republicano. A disputa de interesses particulares e a discrepância interna da classe burguesa permitiram a Luís Bonaparte, presidente da república eleito em dezembro de 1848, a tomada do comando do exército, da polícia e do aparelho administrativo e, após, em dezembro de 1851, a destruição da Assembleia Nacional. Assim acabava a Segunda República e a França retornava ao império. Marx (2011b) explica a responsabilidade dos revolucionários socialistas. Segundo este, após as jornadas de junho de 1848, a pequena-burguesia não se sentiu recompensada e sentiu que seus interesses materiais e as garantias democráticas estavam se perdendo, o que a levou a aproximar-se dos trabalhadores. Por meio da luta contra Bonaparte e contra os ministros monarquistas, sua representação parlamentar retomou a popularidade e fez alianças com os líderes socialistas, elaborando um programa em comum, instituindo comitês eleitorais comuns e lançando candidatos comuns. De acordo com o autor,

A ponta revolucionária das exigências sociais do proletariado foi quebrada e foi-lhe dado um viés democrático, as reivindicações democráticas da pequena-burguesia foram despidas da sua forma meramente política e a sua ponta socialista voltada para fora. Assim surgiu a *social-democracia*. (MARX, 2011b, p. 63).

Segundo Marx (2011b, p. 63), o caráter da social-democracia se resumia a reivindicar instituições republicanas democráticas, “não como meio de suprimir dois extremos, o capital e o trabalho assalariado, mas como meio de atenuar a sua contradição e transformá-la em harmonia”, ou seja, por mais que se use a revolução como ornamento, o que se busca é transformar a sociedade apenas pelas vias democráticas, abrindo mão da possibilidade da revolução. Segundo Marx (2011b, p. 64), “A burguesia passou a sentir a necessidade de acabar com os pequeno-burgueses democratas” e criou uma armadilha, desrespeitando a constituição ao bombardear Roma, provocando uma violenta reação dos representantes da social-democracia, que tentaram uma nova insurreição

em 13 de junho de 1849, esperada pela burguesia para lançar suas tropas e destruir os pequeno-burgueses. Os representantes no parlamento não foram apoiados pelas bases, que não estavam organizadas para a luta. Segundo Marx (2011b), ao invés de os pequeno-burgueses conseguirem um aporte de forças dos trabalhadores, os trabalhadores é que foram contagiados com as debilidades do partido democrata, cujos representantes haviam enganado as bases sobre a participação dos Guardas Nacionais e das Forças Armadas, que não se mostraram na luta. Totalmente débeis, parcela dos representantes social-democratas fugiu para o exterior, outra parcela foi enviada para a Alta Corte, e os demais foram vigiados pelo novo estado de sítio implantado em Paris e em Lyon (em Lyon, em resposta ao levante armado dos trabalhadores, esmagado numa luta sangrenta). Assim, conforme Marx (2011b, p. 66), “os líderes tiveram a satisfação de culpar o seu ‘povo’ de deserção, e o povo teve a satisfação de culpar os seus líderes de fraude”, no entanto, além destes aspectos, o fundamental que faltava eram grandes interesses comuns a serem defendidos, e não a Constituição. O total enfraquecimento dos trabalhadores e de sua luta após estas jornadas e o desenrolar das medidas tomadas pela Assembleia Nacional e pelo executivo, em que a burguesia “foi obrigada a destruir com as próprias mãos todos os seus meios de defesa contra o absolutismo no momento em que ela mesma se tornou absoluta” (MARX, 2011b, p. 72), possibilitaram o golpe de estado de Luís Bonaparte em dezembro de 1851 e, posteriormente, em novembro de 1852 o restabelecimento do império pelo plebiscito que transformava Napoleão III em imperador. Em 1864 houve a primeira onda de greves, o que reacende o movimento operário, que, impulsionado pela crise econômica de 1866-1867, irrompe em inúmeras greves operárias nos anos de 1867 e 1869³⁸. Em 1869, nas eleições para o legislativo, as oposições conseguem mais de 40% dos votos, o que é comemorado com manifestações em Paris. Em abril de 1870, Napoleão III transforma o regime de governo em monarquia parlamentar e manda prender todos os membros da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) na França, e submete a reforma constitucional à eleição, na qual derrota a oposição. Em julho

³⁸ Para mais detalhes indicamos: PONGE, Robert. **A Comuna de Paris (1871)**. Disponível em: <<http://www.oohodahistoria.ufba.br/04ponge.html>>. Acesso em: 03 ago. 2014. MORAES, João Q. **Guerra, revolução e contra-revolução na França (1870-1871)**. Disponível em: <http://grabois.org.br/porta1/revista.int.php?id_sessao=9&id_publicacao=426&id_indice=2375>. Acesso em: 4 ago. 2014.

de 1870, sentindo-se fortalecido e vitorioso pela ampla diferença de votos a seu favor na reforma constitucional, declara guerra à Prússia, numa disputa territorial, e é amplamente apoiado pela opinião pública e por setores operários. Os operários ligados à Internacional lançaram um manifesto pela paz dirigido “aos operários de todas as nações” (MARX, 1999, p. 31). Napoleão foi derrotado pelo exército prussiano e capitulou em 2 de setembro de 1870. Imediatamente após, em 4 de setembro, a população de Paris ocupou a Câmara Legislativa e exigiu a proclamação da república, o que logrou conquistar, constituindo-se o “Governo da Defesa Nacional”, com representantes dos monarquistas e dos burgueses republicanos. Segundo Marx (1999, p. 49), “Os orleanistas apoderaram-se dos baluartes do exército e da polícia, deixando aos que se proclamam republicanos os departamentos puramente retóricos”. Segundo Ponge (1996?), nesta mesma noite reuniram-se a seção de Paris da AIT e a Câmara Federal das Sociedades Operárias, que conjuntamente definem

[...] como linha política, que "o governo provisório não será atacado, devido à existência da guerra e, também, devido ao pequeno grau de preparo das forças populares, ainda inorganizadas", mas que serão reivindicados, "com urgência", a abolição imediata da polícia imperial, a supressão da chefatura governamental de polícia em Paris, a organização da polícia municipal, a revogação de todas as leis contra a imprensa e contra os direitos de reunião e de associação, a eleição imediata da representação municipal — vereadores e prefeito — de Paris (de que a capital francesa está, até então, desprovida), o armamento imediato de todos os franceses e o alistamento em massa para fazer frente à ofensiva das tropas do rei da Prússia, etc.,⁴ [sic] decidem, ainda, impulsionar a constituição de um Comitê Municipal formado por delegados de cada uma das vinte regiões administrativas (*arrondissements*) de Paris. (PONGE, 1996?, não paginado).

De acordo com Ponge (1996?, não paginado), no dia seguinte, numa reunião com cerca de quinhentas pessoas presentes, decidem “lutar pela constituição de um Comitê Republicano por cada região administrativa; cada Comitê delegará quatro de seus membros para a

formação de um Comitê Municipal”. Estas decisões, segundo o autor, vão influenciar fortemente o rumo dos acontecimentos, principalmente a partir do dia 11 de setembro, quando o Comitê Municipal passou a existir, “sob o nome de Comitê Central Republicano de Defesa Nacional das Vinte Regiões de Paris” (PONGE, 1996?, não paginado). O governo não se opõe as reivindicações, no entanto, protela sob o pretexto de que o primordial deve ser a resistência à invasão de Paris pelas tropas prussianas, e nomeia os prefeitos das vinte regiões, prometendo eleições posteriores.

Marx (1999) explica a contradição em que se encontra o governo, que para impedir a invasão prussiana sobre Paris precisa armar a classe operária e organizá-la como uma força efetiva, no entanto, armar a classe operária significa entregar-lhe a revolução. Segundo o autor,

O triunfo de Paris sobre o opressor prussiano teria sido o triunfo do operário francês sobre o capitalista francês e seus parasitas dentro do Estado. Nesse conflito entre o dever nacional e o interesse de classe, o governo da defesa nacional não vacilou um instante em converter-se num governo de traição nacional. (MARX, 1999, p. 53).

Em 15 de setembro, enquanto o governo busca negociar sua rendição para que não seja em termos humilhantes, a classe operária organizada começa a dialogar com as bases através dos “cartazes vermelhos” que seriam o veículo de informação das massas. No primeiro cartaz, informam sobre a existência do Comitê Central Republicano e do conteúdo da carta de propostas e reivindicações entregue ao governo. Em 19 de setembro, Paris foi totalmente cercada pelas tropas prussianas. Paris tinha provisões para sobreviver a 71 dias de sítio, conforme calculavam os governantes, no entanto, mesmo com a intenção de rendição, estes submeteram a população à fome e a enganaram com promessas de não capitulação e vitória, e fingindo defenderem-se dos soldados prussianos, como confessado mais tarde, defendiam-se dos operários franceses. No dia 24 de setembro, desmarcaram as eleições que estavam prometidas para 2 de outubro, o que provocou inúmeras manifestações de vanguarda, bem como de chefes da Guarda Nacional, reivindicando “defesa sem tréguas e eleições municipais” (PONGE, 1996?, não paginado), sem resultados. As manifestações continuaram, decorrentes do descontentamento com o

governo e com a capitulação de generais que entregaram seus exércitos, armas e oficiais aos prussianos. Segundo Ponge (1996?), os blanquistas³⁹ tentaram derrubar o governo mas não tiveram sucesso. O governo, então, marcou eleições municipais para 5 e 7 de novembro e um plebiscito no dia 3, para o povo responder se confiava no governo. No plebiscito houve uma esmagadora vantagem do governo, enquanto que nas eleições municipais, houve um equilíbrio entre as forças pró-governo e as forças oposicionistas. Assolados pela fome, frio, bombardeios pelas tropas prussianas e pelas derrotas nas tentativas de furar o bloqueio prussiano, a população de Paris resistia e protestava. No dia 2 de janeiro, em Versalhes, o rei da Prússia foi proclamado o imperador da Alemanha. No dia 5 de janeiro de 1871, os cartazes vermelhos denunciavam: "A política, a estratégia, a administração de 4 de setembro, na continuidade do Império, estão julgadas. *Lugar ao povo, lugar à Comuna!*" (PONGE, 1996?, não paginado, grifos do autor). No dia 28 de janeiro, foi assinado o armistício para rendição de Paris, que, além de pagar uma indenização, deveria desarmar a população. O governo marcou eleições para o dia 8 de fevereiro para eleger uma Assembleia Nacional que iria aceitar ou não as condições da rendição. As organizações operárias lançaram um manifesto "pelo advento político dos trabalhadores, pela queda da oligarquia governamental e do feudo industrial" (PONGE, 1996?, não paginado, grifos do autor). Paris e as grandes cidades votaram maciçamente pela república e contra o armistício. A Assembleia Nacional elegeu Thiers como chefe do poder executivo da República Francesa. Este tomou como primeiro objetivo desarmar Paris. Em 3 de março, a assembleia de delegados da Guarda Nacional fundou a Federação Republicana da Guarda Nacional, com estatuto próprio e um Comitê Central. Thiers enviou uma tropa com 15 mil homens para recolher os canhões de Paris na madrugada de 18 de março. A Guarda Nacional deu o alarme e a população cercou a tropa, que acabou confraternizando amigavelmente, embora dois generais, com ideais monarquistas e um passado de traição ao povo, tivessem sido fuzilados. À tarde houve uma contra-ofensiva popular: "a partir de ações inicialmente isoladas, depois com alguma orientação do Comitê Central da Federação, batalhões da Guarda tomam edifícios públicos, ministérios, a prefeitura, estações de trens, quartéis,

³⁹ Militantes do blanquismo, conceito atribuído a Louis Auguste Blanchi, no qual a revolução deve estar a cargo de um pequeno grupo de pessoas que deveriam tomar o poder do estado e usá-lo para desenvolver as condições de posteriormente implantar o socialismo.

etc.” (PONGE, 1996?, não paginado). Thiers decidiu fugir para Versalhes, onde estava instalada a Assembleia Legislativa, e ordenou que todos que constituíam seu governo o seguissem, o que a Guarda Nacional permitiu que fizessem. À meia-noite, a Guarda Nacional reuniu-se na prefeitura e, no dia 19, declarou-se o novo governo da república, já marcando eleições para a composição do Conselho Comunal de Paris (Comuna de Paris). Nas palavras de Marx:

A gloriosa revolução operária de 18 de março apoderou-se indiscutivelmente de Paris. O Comitê Central era seu governo provisório. E sua notável atuação política e militar parecia levar a Europa à dúvida sobre se o que se via era uma realidade ou simplesmente os sonhos de um passado remoto. (MARX, 1999, p. 74).

O manifesto do Comitê Central informava:

Os proletários de Paris, em meio aos fracassos e às reações das classes dominantes, compreenderam que chegou o momento de salvar a situação tomando em suas mãos a direção dos negócios públicos... Compreenderam que é seu dever imperioso e seu direito incontestável tornar-se donos de seus próprios destinos, tomando o poder. (MARX, 1999, p. 84).

Segundo Marx (1999, p. 89), o primeiro decreto da Comuna foi para suprimir o exército permanente e substituí-lo pelo povo armado. Isso garantiria ao povo o controle das armas, e não a um governante. As primeiras medidas do Comitê Central, conforme Ponge (1996?) descreve, foram a abolição do estado de sítio, supressão dos tribunais militares, anistia geral dos delitos políticos e imediata libertação dos presos, restabelecimento da liberdade de imprensa, nomeação dos responsáveis pelos ministérios e pelos serviços administrativos e militares essenciais. De acordo com Marx (1999, p. 89-90),

A Comuna era composta de conselheiros municipais eleitos por sufrágio universal nos diversos distritos da cidade. Eram responsáveis e substituíveis a qualquer momento. A Comuna devia ser, não um órgão parlamentar, mas uma corporação de trabalho, executiva e legislativa ao

mesmo tempo. Em vez de continuar sendo um instrumento do governo central, a polícia foi imediatamente despojada de suas atribuições políticas e convertida num instrumento da Comuna, responsável perante ela e demissível a qualquer momento. O mesmo foi feito em relação aos funcionários dos demais ramos da administração. A partir dos membros da Comuna, todos que desempenhavam cargos públicos deviam receber salários de operários.

Estas medidas garantiam a igualdade de condições a todos os trabalhadores, e entregavam o poder decisório em suas mãos. Segundo Lenin (2007), a Comuna foi a realização da democracia operária, em que há a liberdade de discussão e os próprios mandatários devem trabalhar e fazer executar suas leis, verificar os resultados e responder perante seus eleitores. As estruturas do Estado ainda estão presentes, mas a caminho de serem abolidas por completo consumando a transição. Após resolver as questões do poder do Estado e das forças militares, e das polícias como poder de repressão, a Comuna precisava resolver a questão da repressão espiritual exercida pela igreja, ou o poder dos padres segundo Marx (1999, p. 90). Assim a Comuna decretou “a separação da Igreja do Estado e a expropriação de todas as Igrejas como corporações possuidoras”. Segundo Rougerie (1992, p. 67 apud PONGE, 1996?, não paginado), os revolucionários tomam esta medida considerando que “a liberdade de consciência é a primeira das liberdades [...] [e] que o clero tem sido o cúmplice dos crimes da monarquia contra a liberdade”. Além dessa medida, “Todas as instituições de ensino foram abertas gratuitamente para o povo e ao mesmo tempo emancipadas de toda a intromissão da Igreja e do Estado” (MARX, 1999, p. 90), libertando a própria ciência dos entraves criados pelos preconceitos de classe e do poder do governo. Todos os funcionários públicos, inclusive os magistrados e juizes, deviam ser funcionários eletivos, responsáveis e demissíveis a qualquer momento.

A Comuna não devia se restringir a Paris, mas a forma de governo “dos produtores pelos produtores” (MARX, 1999, p. 91) devia ser implantada em todos os lugares, desde os grandes centros até as menores aldeias do país, se encontrando nas capitais de distrito e enviando deputados à delegação nacional em Paris. Estes delegados poderiam ser substituídos a qualquer momento e desempenhariam um mandato seguindo instruções de seus eleitores.

A Comuna era a antítese direta do Império (MARX, 1999), e ela veio para se contrapor ao Estado e se colocar em seu lugar. Esta forma revolucionária e democrática de exercer o poder, onde o trabalhador tem o poder decisório, não poderia ser aceita pela burguesia como classe dominante. Ela seria a destruição da burguesia enquanto classe. A burguesia se organizou para combatê-la, e de uma forma brutal.

No dia 22, houve uma tentativa, sem sucesso, de restabelecimento da Assembleia Nacional por um grupo liderado por monarquistas. Segundo Ponge (1996?), entre 22 e 26 de março houve a implantação de Comunas em outras cidades como Lyon, Marselha, Narbonne, Toulouse, Saint-Étienne e Le Creusot. Em 26 de março, ocorrem as eleições e no dia 28, o Comitê Central apresenta o resultado proclamando a Comuna o poder de governo. No dia 29, a Comuna organiza-se em dez comissões conforme os ministérios anteriormente existentes (Militar, Finanças, Justiça, Segurança, Trabalho, Subsistência, Indústria e Trocas, Serviços Públicos, Ensino) e uma comissão executiva para integrá-las. Enquanto isso, Thiers foi organizando a represália com o intuito de restabelecer a ordem em Paris, e conseguiu com os alemães a permissão para juntar 170 mil homens, dos quais cerca de 100 mil seriam prisioneiros libertados pelos alemães. Marx (1999) considerou um “erro decisivo” da Comuna o fato de ter evitado o confronto armado com Versalhes e permitido a reorganização das forças da burguesia monarquista sob o comando de Thiers. Segundo o autor, no começo de abril Thiers iniciou sua segunda campanha contra Paris, com humilhação e crueldade contra os prisioneiros levados a Versalhes.

Segundo Ponge (1996?), em 2 de abril acontece o primeiro confronto entre o poder de Paris e o poder de Versalhes, com o revés de Paris, que tem seus prisioneiros fuzilados. A Comuna envia tropas a Versalhes, onde novamente sofre revés. Em decorrência, decreta que vai executar três reféns para cada refém seu morto por Versalhes (o que não faz a não ser nos últimos dias da Comuna). Iniciam os bombardeios à distância. Em 19 de abril, a Comuna vota pela apresentação ao povo do programa da Comuna e a proposta de Constituição Comunalista. Em 21 de abril houve uma reestruturação das comissões, visando fortalecer e agilizar a ação da Comuna, e é criado o Comitê de Salvação Pública, que não tem o acordo dos integrantes da AIT. A partir de 26 de abril, as tropas de Paris começam a perder as posições, e Thiers vai fechando o cerco. Em 10 de maio, Thiers assina o tratado de paz com a Alemanha. No dia 30, 130 homens das tropas de Versalhes começam a entrar em Paris, por uma passagem aberta por um traidor. No dia 22, a guerra toma as ruas. No dia 25 acontece a última reunião da Comuna e no dia 28 é

tomada a última barricada. A Comuna sucumbe e termina a chamada “Semana Sangrenta”. Seguiu-se mais uma semana de execuções, que beiraram 25 mil (PONGE, 1996?).

Segundo Ponge,

Embora acuada pela premência das tarefas de defesa, embora à cabeça de uma cidade sitiada, isolada, em vias de estrangulamento, embora tenha durado parcos 72 ou 73 dias, a Comuna creditou-se, perante a História, com uma obra política e social, certamente embrionária, mas, mesmo assim ousada, radical, revolucionária. E, cabe salientá-lo, o fez **garantindo um extremo grau de liberdade e de democracia**. (PONGE, 1996?, não paginado, grifos do autor).

A Comuna foi massacrada pela burguesia. Nos 72 dias de sua existência, conseguiu consolidar-se como uma experiência de autogestão dos trabalhadores que embrionariamente prova a possibilidade de os trabalhadores desenvolverem a consciência de classe na prática da luta em defesa por seus interesses. Exemplo disso foi o avanço dos Proudhonianos, que na Comuna aplicaram o princípio da associação que até então criticavam na teoria marxista, e os blanquistas, que defendiam o poder centralizado nas mãos de alguns representantes “preparados” para tal, mas na Comuna defenderam a divisão do poder entre o conjunto dos trabalhadores. Também provou a capacidade de luta dos trabalhadores e de auto-organização e autogestão, onde assumiram as tarefas que lhes foram necessárias, de acordo com o conhecimento que as suas condições materiais e de consciência lhes permitiam, e orientados pela certeza da direção que deviam dar às políticas. Entre outros equívocos, como a decisão de não tomar o banco central e a não destruição do aparelho do Estado, a Comuna equivocou-se na tática ao deixar “escapar” Thiers e as lideranças da burguesia sanguinária. Este erro decorre também em consequência do nível de desenvolvimento do sentido do humano, em contradição com a crueldade da burguesia, que faz com que optem por não submeter novamente a população ao terror da guerra, da ira e da crueldade da burguesia, e nem devolver a esta o mesmo ódio de classe e crueldade.

As medidas tomadas pela Comuna demonstraram o caráter classista proletário do governo que se instalou. Segundo Marx (1999, p. 94),

O regime comunal teria devolvido ao organismo social todas as forças que até então vinham sendo absorvidas pelo Estado parasitário, que se nutre às custas da sociedade e freia seu livre movimento. [...] A simples existência da Comuna implicava, como algo evidente, um regime de autonomia local, porém já não como contrapeso a um poder estatal, que agora era supérfluo.

Segundo o autor, a Comuna desenvolveu uma base de instituições realmente democráticas. No entanto, sua meta não era nem a República e nem o governo barato, mas a emancipação do trabalho. Marx explica que

a Comuna era, essencialmente, um governo da classe operária, fruto da luta da classe produtora contra a classe apropriadora, a forma política afinal descoberta para levar a cabo a emancipação econômica do trabalho. (MARX, 1999, p. 95-96).

A Comuna devia servir de instrumento para acabar com os fundamentos econômicos que permitem a existência das classes, acabando com a dominação. Com a emancipação do trabalho “todo homem se torna um trabalhador, e o trabalho produtivo deixa de ser um atributo de classe” (MARX, 1999, p. 96). E, como o autor expõe, a classe trabalhadora sabe que a conquista de sua emancipação e de uma forma de vida superior não será fruto de um milagre ou de uma única luta, mas que “terão que enfrentar longas lutas, toda uma série de processos históricos que transformarão as circunstâncias e os homens” (MARX, 1999, p. 98). E a Comuna não esperava por trabalhadores ideais, mas praticou o governo dos trabalhadores com os trabalhadores reais, nas suas condições reais. E não apenas para os trabalhadores da França, mas pôs em prática o princípio do internacionalismo proletário, defendendo a unidade dos trabalhadores do mundo.

3.2 O CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA DO RS

A opção pela defesa da gestão da escola de forma democrática decorre da concepção teórica assumida por esta autora, na qual compreende-se a educação “como um processo que se caracteriza por

uma atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 1996, p. 131), correspondendo portanto a uma sociedade concreta num momento histórico específico, pela qual é determinada e sobre a qual exerce uma ação. A educação é um ato político e, como tal, não é neutra. Defendemos a educação vinculada a um projeto de transformação social revolucionário que concretize a sociedade comunista, por compreendermos que esta é a única que pode realizar a emancipação humana. Neste sentido pensamos que a gestão democrática pode contribuir com a tarefa de transformar a escola e a sociedade, como também defende Hidalgo (2008, p.111) ao afirmar que

[...] as tentativas de democratização das relações entre os diversos segmentos na organização dos sistemas de ensino e nas instituições escolares – desde que consideradas em suas relações intrínsecas com os aspectos ideológicos, políticos, culturais e científicos, mas também a partir de uma perspectiva epistemológica – são essenciais para a instauração das condições objetivas e subjetivas para a superação das contradições do modo de produção capitalista [...].

Nesta direção, defendendo, discutindo e/ou analisando a gestão democrática, encontramos inúmeros pesquisadores⁴⁰, com diferentes acepções, entre eles, Paro (2012, p. 34), que defende que a gestão deve ser democrática visando à cooperação, uma vez que as relações de dominação entre os homens fazem com que percam sua característica humana de seres diferenciados do mundo meramente natural já que o ser se determina humano pela característica de dominação sobre a natureza, e o homem quando domina outro homem o submete à condição apenas de ser natural.

Pensando na contribuição que a escola pública pode dar para a luta pela revolução social, defendemos a gestão democrática como meio, como uma possibilidade e não como objetivo final, que é a autogestão, só possível em outro tipo de sociabilidade. A ação consequente na gestão da escola exige a compreensão do que é a gestão, seus elementos constitutivos, seu aspecto essencial, suas relações e sob que condições este fenômeno se desenvolve. Compreendendo que a gestão da escola se

⁴⁰ Alguns desses pesquisadores: Heloísa Lück, Vera V. Peroni, Vitor H. Paro, Acácia Z. Kuenzer, Dinair L. da Hora, João B. Bastos, Angela M. Hidalgo, Naura S. C. Ferreira, Luiz F. Dourado, Ângela M. Martins.

desenvolve “em condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos” como Paro (2012, p. 19) nos explica, e que, segundo o autor, está [...] “organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes” (PARO, 2012, p. 19), avançamos em nosso estudo analisando o conceito de gestão democrática ao qual nos referenciamos ao longo do trabalho.

Paro⁴¹, importante pesquisador da área, utiliza o termo gestão como sinônimo de administração, assim, enquanto estivermos usando-o como referência, utilizaremos ambos. O autor explica que “a administração como é entendida e realizada hoje é produto de longa evolução histórica e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade” (PARO, 2012, p. 24). Assim, a administração que podemos conhecer na atualidade é “historicamente determinada pelas relações econômicas, políticas, sociais que se verificam sob o modo de produção capitalista” (PARO, 2012, p. 24). Uma vez que pretendemos desenvolver uma forma de administração que sirva a outro modelo de sociabilidade, precisamos primeiramente compreender o que é a administração em seus traços gerais, destituída de suas características de subserviência ao capital. Dessa forma, Paro expõe que “administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2012, p. 25), e, por consequência, uma atividade exclusivamente humana, uma vez que somente os seres humanos são capazes de estabelecer objetivos, e é atividade necessária para que utilizem racionalmente os meios de que dispõem para realizar estes objetivos. Com este sentido, é “condição necessária da vida humana” (PARO, 2012, p. 41) e sempre existiu, embora em diferentes formas de expressão, acompanhando os diversos momentos históricos. O autor destaca as duas dimensões inter-relacionadas do termo *racional*: a dimensão do uso da razão, portanto

⁴¹ Utilizaremos conceitos expostos por Vitor H. Paro, a partir de 1986 (ano da defesa de sua tese de doutorado que culminou no lançamento do livro *Administração Escolar: introdução crítica*), especialmente os desenvolvidos nas obras referenciadas por considerá-lo uma referência importante em âmbito nacional acerca da administração escolar e gestão democrática da escola pública, evidenciada em nossa revisão bibliográfica, onde o autor é citado em um grande número dos trabalhos acadêmicos atuais que tratam do tema. Além disso, comungamos do referencial teórico marxista adotado pelo autor nas obras às quais referenciamos. Consideramos que o minucioso estudo das especificidades da administração em geral e a da administração escolar sistematizadas por ele são de grande relevância para nosso estudo.

ter a possibilidade de selecionar qual é o meio mais adequado para o fim proposto, e a dimensão econômica, da possibilidade de atingir o objetivo com o mínimo de tempo e de dispêndio de recursos (considerando aqui as relações entre os homens e a natureza e as relações dos homens entre si, coordenadas para a realização do objetivo, ou o esforço humano coletivo). Para o autor, “a administração pode ser vista, assim, tanto na teoria quanto na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: a ‘racionalização do trabalho’ e a ‘coordenação’” (PARO, 2012, p. 32), em que, racionalização do trabalho compreende as relações entre homem e natureza com utilização racional dos recursos materiais e conceptuais que servem de mediação nesta relação, e a coordenação é a utilização racional do esforço coletivo (as relações que os homens são levados a estabelecer entre si para que o processo se realize).

Segundo Paro (2010a, p. 765), de acordo com seu conceito abrangente de administração, a mediação perpassa todo o processo de busca de objetivos.

Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado). (PARO, 2010a, p. 765).

No entanto, a gestão escolar na sociedade capitalista toma como modelo a administração empresarial, considerando como elementos constitutivos os que se referem aos aspectos financeiros e de organização/fiscalização das estruturas e do pessoal. A expressão da gestão escolar na escola capitalista assume formas vindas da condição de domínio exercido pela classe hegemônica. Desse modo, Paro (2010a, p. 765) expõe que

a noção de administração do senso comum, deixando de captar o que há de administrativo no processo pedagógico (ao limitar a administração às normas e procedimentos relativos à organização e funcionamento da escola), acaba por valorizar aquele que é o responsável direto

pelo controle das pessoas que devem cumprir essas normas e realizar esses procedimentos: o diretor escolar.

Esta noção contribui para a visão fetichizada do diretor que o coloca no centro do processo de gestão, com o poder de coordenar, de supervisionar, de comandar conforme seu ideal de escola. Mantém a mistificação do poder do diretor, um poder que de fato ele não tem.

Mendonça (2000) explica que a gestão está diretamente ligada ao campo da administração, e que a gestão escolar que ocorre atualmente foi construída historicamente. Segundo o autor, podemos identificar sob quatro enfoques analíticos que se superpõe embora haja a predominância de um ou outro em determinado momento. Seriam:

O *enfoque jurídico*, herdado da tradição europeia, de caráter basicamente normativo e legalista, exerceu sua influência até a década de 1930, no Brasil, tendo a ele se somado valores e ideais do cristianismo e do positivismo. O *enfoque organizacional*, que se estendeu até a década de 1960, materializou-se, na administração pública, particularmente na administração da educação, na forma tecnicista. A teoria administrativa desta fase fundamenta-se nos princípios da administração clássica, com especial relevo para as proposições da administração científica e gerencial, de Taylor e Fayol, respectivamente. O *enfoque comportamental*, surgido como uma reação aos princípios e práticas da administração clássica, tem sua base teórica nas ciências do comportamento, particularmente na psicologia. São dessa fase a particular importância dada aos processos de dinâmica de grupo e treinamento de lideranças, que muita influência exerceram na administração escolar brasileira em função da tradicional vinculação da psicologia à pedagogia. O *enfoque sociológico* toma em consideração o contexto social, político e econômico de onde é exercida a atividade administrativa. (MENDONÇA, 2000, p. 65).

Segundo Oliveira (2007) a atividade-meio da gestão escolar está constituída pela direção e conselho escolar, com o suporte dos serviços

de secretaria compostos por secretários, auxiliar administrativo (nas escolas em que há), os serviços de manutenção de infraestrutura e limpeza, monitoria e serviço de alimentação. A atividade-fim (ensino-aprendizagem) conta com o serviço de orientação escolar e de supervisão escolar. A autora afirma que também podem ser considerados órgãos auxiliares à gestão da escola o CPM (Círculo de Pais e Mestres) e o grêmio estudantil (considerando obviamente nas escolas em que existem).

A gestão democrática das escolas estaduais do RS se constitui por inúmeros elementos, ou propriedades, das quais buscamos evidenciar a essencial. Os principais elementos são os mecanismos reguladores – as leis, os decretos e pareceres, os documentos legais da escola (Plano Político Pedagógico – PPP; Regimento Escolar e Planos de Estudo devendo ser considerados também os Planos de Ação da Equipe Diretiva eleita); os órgãos (mecanismos) de gestão democrática como a equipe diretiva (diretor, vice-diretores e coordenador pedagógico) e o conselho escolar (constituído pelo diretor e representantes de pais, alunos, funcionários⁴² e professores), e as instâncias de gestão democrática, assembleias de segmentos, assembleias da escola, reunião do conselho escolar, reunião da direção, recursos humanos, materiais e financeiros, objetivos e avaliação. Paralelamente estão o Círculo de Pais e Mestres (CPM), o Grêmio Estudantil e o Grêmio de Professores e Funcionários como ferramentas de organização e intervenção dos segmentos.

De acordo com a Lei de Gestão Democrática do Ensino Público do RS (RIO GRANDE DO SUL, 2012, Art. 2º), a gestão democrática ocorre através da autonomia na gestão administrativa, financeira e pedagógica, abrangendo assim as três dimensões, que são tomadas como distintas. A Lei considera assim a atividade administrativa como parte da gestão, e regula que será exercida pela equipe diretiva atuando em consonância com as deliberações do conselho escolar. A administração é compreendida como a organização da execução do trabalho, obviamente ligada à dimensão financeira e pedagógica, uma vez que irá utilizar

⁴² A legislação utiliza o termo *servidores*, no entanto optamos por manter funcionários que é a nomenclatura consolidada nas escolas, reconhecida pelos próprios funcionários, levando em consideração a etimologia do termo *servidor* – de servir, mesma raiz que a palavra *servo*, que esteve durante muitos anos ligado ao significado de escravo.

racionalmente⁴³ os recursos para a realização dos fins escolares, que são pedagógicos. As atribuições do diretor, que podem incorrer em seu afastamento no caso de não cumprimento, são diversas, e parecem predominantemente fazer parte da dimensão administrativa embora esta integre as demais dimensões.

Assim a gestão da escola compreende as ações da direção, e do conselho escolar prioritariamente. As atribuições do diretor conforme a legislação são:

- I - representar a escola, responsabilizando-se pelo seu funcionamento;
- II - coordenar, em consonância com o Conselho Escolar, a elaboração, a execução e a avaliação do projeto administrativo-financeiro-pedagógico, através do Plano Integrado de Escola, observadas as políticas públicas da Secretaria da Educação;
- III - coordenar a implementação do Projeto Pedagógico da Escola, assegurando sua unidade e o cumprimento do currículo e do calendário escolar;
- IV - submeter ao Conselho Escolar, para apreciação e aprovação, o Plano de Aplicação dos recursos financeiros;
- V - submeter à aprovação da Secretaria da Educação o Plano Integrado da Escola;
- VI - organizar o quadro de recursos humanos da escola com as devidas especificações, submetendo-o à apreciação do Conselho Escolar e indicar à Secretaria da Educação os recursos humanos disponíveis para fins da convocação de que trata o art. 56, da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, com a redação dada por esta lei, mantendo o respectivo cadastro atualizado, assim como os registros funcionais dos servidores lotados na escola; registros funcionais dos servidores lotados na escola;
- VII - submeter ao Conselho Escolar para exame e parecer, no prazo regulamentar, a prestação de contas prevista no artigo 73;

⁴³ Conforme Paro, sob duas dimensões: de forma racional a estarem os recursos adequados aos fins, e racional no sentido da forma econômica tanto do esforço coletivo (das relações como dos recursos materiais e conceituais) de modo que os objetivos estejam sempre norteando as ações.

VIII - divulgar à comunidade escolar a movimentação financeira da escola;

IX – coordenar o processo de avaliação das ações pedagógicas e técnico-administrativo-financeiras desenvolvidas na escola;

X - realizar, anualmente, os procedimentos do Sistema Estadual de Avaliação e apresentar seus resultados, juntamente com aqueles decorrentes da avaliação externa e interna, ao Conselho Escolar, bem como as propostas que visem à melhoria da qualidade do ensino e ao alcance das metas estabelecidas;

XI - apresentar, anualmente, à Secretaria da Educação e à comunidade escolar a avaliação do cumprimento das metas estabelecidas no Plano Integrado de Escola, a avaliação interna da escola e as propostas que visem à melhoria da qualidade do ensino e ao alcance das metas estabelecidas;

XII - manter atualizado o tombamento dos bens públicos, zelando, em conjunto com todos os segmentos da comunidade escolar, pela sua conservação;

XIII - dar conhecimento à comunidade escolar das diretrizes e normas emanadas dos órgãos do Sistema de Ensino;

XIV - cumprir e fazer cumprir a legislação vigente;

XV - coordenar os procedimentos referentes ao recebimento, execução, prestação de contas e aplicação dos recursos financeiros transferidos às escolas por órgãos federais, estaduais, municipais ou doações para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, nos termos do art. 41 desta Lei. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, Art. 8º).

O diretor ainda deverá encaminhar à Coordenadoria Regional de Educação (CRE), a prestação de contas quadrimestral, acompanhada de parecer conclusivo do conselho escolar, para homologação, condição para a liberação de novos recursos.

Os conselhos escolares são os principais mecanismos de gestão democrática, e se constituem como

entes sem fins lucrativos e devidamente inscritos no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica, [que] constituirão as Unidades Executoras das escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul responsáveis pelo recebimento, execução, prestação de contas e aplicação dos recursos financeiros transferidos às escolas por órgãos federais, estaduais, municipais ou doações para a manutenção e o desenvolvimento do ensino. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, Art. 41, Parágrafo Único).

Estes, conforme a legislação, “terão funções consultiva, deliberativa, executora e fiscalizadora nas questões pedagógico-administrativo-financeiras” (RIO GRANDE DO SUL, 2012, Art. 41) e têm como atribuições, que juntamente com as ações da direção da escola são as ações que constituem a gestão escolar:

- I - elaborar seu próprio regimento;
- II - criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do Plano Integrado da Escola;
- III - adendar, sugerir modificações e aprovar o Plano Integrado da Escola;
- IV - aprovar o plano de aplicação financeira da escola;
- V - apreciar a prestação de contas do Diretor;
- VI - divulgar, quadrimestralmente, informações referentes à aplicação dos recursos financeiros, resultados obtidos e qualidade dos serviços prestados;
- VII – coordenar, em conjunto com a direção da escola, o processo de discussão, elaboração ou alteração do regimento escolar;
- VIII - convocar assembleias-gerais dos segmentos da comunidade escolar;
- IX – encaminhar, quando for o caso, à autoridade competente, proposta de instauração de sindicância para os fins de destituição de Diretor da escola, em decisão tomada pela maioria absoluta de seus membros e com razões fundamentadas e registradas formalmente;

X - recorrer a instâncias superiores sobre questões que não se julgar apto a decidir, e não previstas no regimento escolar;

XI - analisar os resultados da avaliação interna e externa da escola, propondo alternativas para melhoria de seu desempenho;

XII - analisar e apreciar as questões de interesse da escola a ele encaminhadas;

XIII - apoiar a criação e o fortalecimento de entidades representativas dos segmentos da comunidade escolar. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, Art. 42).

É também atribuição do conselho eleger seu presidente (RIO GRANDE DO SUL, 2012, Art. 58, § 2º). Quanto aos conselheiros, conforme a legislação, devem “representar seu segmento discutindo, formulando e avaliando internamente propostas para serem apresentadas nas reuniões do Conselho” (RIO GRANDE DO SUL, 2012, Art. 43). O conselho escolar deverá se reunir uma vez por mês ordinariamente e extraordinariamente quando necessário, por meio da convocação do presidente, do diretor da escola, ou da metade mais um de seus membros (RIO GRANDE DO SUL, 2012, Art. 60). Quanto à forma, a lei estabelece que o conselho escolar só funcionará com o quórum mínimo de metade mais um de seus componentes (RIO GRANDE DO SUL, 2012, Art. 60) e só terão validade as deliberações aprovadas pela metade mais um dos presentes à reunião (RIO GRANDE DO SUL, 2012, Art. 62), e que

As controvérsias existentes entre o Diretor e o Conselho Escolar, que inviabilizem a administração da escola, serão dirimidas, em única e última instância, pela assembleia-geral da comunidade escolar, a qual deverá ser convocada por qualquer das partes para reunir-se e decidir, no prazo máximo de quinze dias, contados do ato que gerou impasse. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, Art. 91).

Nos momentos em que haverá eleição da equipe diretiva, a comissão eleitoral também toma parte no processo de gestão, e suas atribuições, listadas a seguir, somam-se às ações que constituem a gestão democrática:

- I - organizar a apresentação em debate público para a comunidade escolar dos planos de ação dos candidatos inscritos;
- II - constituir as mesas eleitorais/escrutinadoras necessárias a cada segmento, com um Presidente e um Secretário para cada mesa, escolhidos dentre os integrantes da comunidade escolar;
- III - providenciar todo o material necessário ao processo de indicação;
- IV - orientar previamente os mesários sobre o processo de indicação;
- V - definir e divulgar o horário de funcionamento das urnas, com antecedência mínima de 72 (setenta e duas) horas, de forma a garantir a participação do conjunto da comunidade escolar. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, Art. 33).

São também atribuições da comissão eleitoral lavrar a ata de votação, assinando-a e encaminhando-a para arquivamento com os demais materiais referentes à votação (RIO GRANDE DO SUL, 2012, Art. 35), decidir e dar ciência aos candidatos sobre impugnação de chapas (RIO GRANDE DO SUL, 2012, Art. 36) e comunicar o resultado da votação ao presidente do conselho escolar e ao diretor (RIO GRANDE DO SUL, 2012, Art. 37).

O mesmo ocorre com a comissão eleitoral que irá organizar a eleição dos representantes da comunidade escolar no conselho escolar, que será eleita em assembleias gerais dos respectivos segmentos, convocadas pelo conselho escolar, cujas atribuições irão compor a gestão escolar durante o período das eleições, através das seguintes ações: convocar “assembleia-geral da comunidade escolar para definir a forma de eleição, conforme artigo 47 desta lei [se por chapas ou individual], e definir o regimento eleitoral” (RIO GRANDE DO SUL, 2012, Art. 51, § 2º); convocar a comunidade escolar para proceder-se à eleição, através de edital que deve ser afixado em local visível da escola, indicando:

- a) pré-requisitos e prazos para inscrição, homologação e divulgação das nominatas ou chapas;
- b) dia, hora e local de votação;
- c) credenciamento de fiscais de votação e apuração;

d) outras instruções necessárias ao desenvolvimento do processo eleitoral. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, Art. 54).

Constam também como atribuições da comissão eleitoral encaminhar aviso do lançamento do edital da eleição aos pais e responsáveis por alunos com antecedência mínima de 30 dias (RIO GRANDE DO SUL, 2012, Art. 54, § 2º), lavrar a ata da eleição (RIO GRANDE DO SUL, 2012, Art. 56) e decidir imediatamente acerca de pedidos de impugnação (RIO GRANDE DO SUL, 2012, Art. 57).

Quanto à autonomia da gestão pedagógica, segundo a legislação, será assegurada pela definição de proposta pedagógica específica, que deverá constar no Plano Integrado de Escola, a ser elaborado pela escola e pelo aperfeiçoamento do profissional de educação (RIO GRANDE DO SUL, 2012, Art. 75 e 76), vindo estas ações a complementar o conteúdo da gestão democrática. Sobre o aperfeiçoamento, são objetos de gestão instituídos pela legislação:

I - programas de formação em nível de habilitação com vistas à titulação, à valorização profissional e ao suprimento das necessidades;

II - programa de formação permanente para servidores;

III - programas de formação continuada em serviço, com objetivo de proporcionar a reflexão e a reorientação qualificada das práticas pedagógicas considerando as diferentes realidades e especificidades, no sentido de uma educação de qualidade social. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, Art. 77).

Além destes elementos, fazem parte a avaliação do Plano Integrado, compreendendo a avaliação interna e a avaliação externa.

Expostos os elementos que de acordo com a legislação, constituem o conteúdo de nosso fenômeno, passamos a analisar sua forma, que é determinada pelo modo como estes elementos constitutivos do conteúdo se relacionam na prática da gestão escolar.

O movimento da relação entre os elementos da gestão escolar está determinado pelas mediações das condições materiais e de consciência dos indivíduos que estão envolvidos e que atuam sobre a gestão. A forma em que os homens produzem sua existência, como trabalhadores explorados, alienados determina sua condição de compreensão, de

consciência e prática – da práxis. Esta determinação se dá por mediações, e de uma forma dialética, onde os aspectos influenciam e são influenciados ao mesmo tempo, e não de uma forma automática e determinista. Sánchez Vázquez (2011, p. 267) explica que

Se a práxis é a ação do homem sobre a matéria e criação – através dela – de uma nova realidade, podemos falar em diferentes níveis da práxis, de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada destacado no produto de sua atividade prática.

Com relação a esses dois critérios niveladores, distinguimos, por um lado, a práxis criadora e a reiterativa ou imitativa, e, por outro, a práxis reflexiva e a espontânea.

De acordo com o autor, essas distinções não eliminam os vínculos mútuos entre uma práxis e outra, nem entre um nível e outro; uma práxis pode apresentar traços de outra. A práxis criadora é a que permite ao homem enfrentar situações novas e criar soluções novas para novos problemas, enquanto que a práxis reiterativa é a repetição, a imitação de uma práxis já estabelecida. O autor explica também que de acordo com o grau de consciência que se tem da prática que se está realizando, a práxis pode ser reflexiva – quando a consciência é elevada –, ou espontânea – quando a consciência é baixa ou quase nula. Paro (2012), retomando a ideia de Sánchez Vázquez, explica que na escola existe uma administração criadora, de caráter único e inédito e uma administração reiterativa, que é a repetição/imitação de caminhos e procedimentos para se atingir os objetivos já antes inventados. No desenvolvimento da práxis da administração reiterativa há que ter o cuidado de evitar que esta se estabeleça “como fim em si mesma, sob pena de degenerar-se numa práxis burocratizada, que impede o desenvolvimento da própria administração criadora” (PARO, 2012, p. 38). Segundo o autor,

[...] tanto pode existir uma prática administrativa *espontânea*, na qual a utilização dos recursos, embora realizada de maneira racional, seja feita mais de modo a atender às necessidades imediatas que vão surgindo no processo prático, sem que se

tenha uma visão clara e consciente de como isto se dá, quanto uma administração *reflexiva*, na qual, além da consciência prática, representada pela utilização racional dos recursos, o sujeito (individual ou coletivo) se ache consciente da racionalidade do processo e da participação nele de sua consciência. (PARO, 2012, p. 39 – grifos do autor).

O autor compreende que já estão postas as condições para que seja possível realizar uma administração reflexiva, estas condições dão conta do aspecto objetivo e subjetivo. O primeiro incorpora a própria necessidade de o processo ser reflexivo, somado à disponibilidade de esforço humano coletivo e recursos materiais e conceptuais que possibilitam a satisfação dessa necessidade, ou, engloba “todas as condições objetivas (culturais, econômicas, sociais, políticas, etc.) que precisam ser levadas em conta na concepção e realização da atividade” (PARO, 2012, p. 41). O segundo, o aspecto subjetivo, diz respeito ao ato intencional da práxis administrativa, que acontece quando há a necessidade da atividade administrativa reflexiva utilizando as condições (possibilidades e limitações) que a realidade prática oferece.

Paro ainda nos explica que a administração sempre apresenta uma dimensão progressista, haja vista que

[...] agindo administrativamente [...], é que o homem foi conseguindo superar seu primitivo estado de necessidade natural, produzir sua existência material de forma cada vez mais eficaz, bem como produzir a si próprio como realidade diferenciada da natureza. (PARO, 2012, p. 41).

Administração, então, é compreendida como a organização, construção e decisão consciente, pensada, do processo de trabalho. A atividade administrativa apresenta traços gerais, em seus elementos mais simples e abstratos, que tem validade para todas as formas de organizações sociais, ao mesmo tempo em que apresenta elementos diferenciados determinados pelo momento histórico. Paro explica que “a atividade administrativa participa também das contradições e forças (sociais, econômicas, políticas, culturais, etc.) em conflito em cada período histórico e em cada formação social determinada” (PARO, 2012, p. 41). E explica que ao mesmo tempo em que é determinada por estas forças, sua realização concreta também as determina, numa relação

dialética de mútua determinação com as contradições vigentes. A administração não é um processo que acontece à parte da sociedade, dos processos de trabalho, das organizações sociais e das contradições que as constituem, mas está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento destas estruturas. Para o autor, isto reafirma o caráter progressista da atividade administrativa uma vez que “são estas contradições que acabam determinando a superação do modo de produção até então dominante e sua passagem para outro historicamente mais avançado”. (PARO, 2012, p. 41).

Marx (2008) nos explica que a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais correspondem relações de produção determinadas, necessárias e independentes da vontade dos homens, e correspondem determinadas formas de consciência social, e que estas relações determinam a maneira como os homens se organizam em sociedade. Estas relações não são eternas, são passíveis de mudanças provocadas pela luta de suas contradições internas e externas. As determinações da transformação social pela estrutura econômica não ocorrem de forma mecânica e autônoma, nem mesmo fatalmente as transformações vão ocorrer, mas estão sujeitas à ação revolucionária intencional. Paro explica que

Tendo em vista que a atividade administrativa participa das contradições no nível das relações de produção e das forças produtivas, e uma vez que estas, evoluindo, reclamam sucessivamente novos modos de produção, essa evolução e essa passagem trazem em seu bojo novas maneiras de administrar, que são negadas e superadas num momento subsequente. (PARO, 2012, p. 42).

Segundo o autor, não se pode pretender que a administração se constitua, por si, numa força revolucionária autônoma, pois

[...] seu caráter contraditório, e em certo sentido progressista, [...] que a coloca como coparticipante da evolução histórica das forças produtivas e das relações de produção, se dá de maneira espontânea, necessária, ou [...] independente da vontade dos homens. Por isso, é compatível tanto com um projeto revolucionário, de superação da estrutura social vigente, quanto com as forças conservadoras interessadas em

manter tal estrutura. Na sociedade de classes, em que o poder está confinado nas mãos de uma minoria, a administração tem servido historicamente como instrumento nas mãos da classe dominante para manter o *status quo* e perpetuar ou prolongar ao máximo seu domínio. (PARO, 2012, p. 43).

Isto, no entanto, não pode ser tomado como definitivo. É possível revestir a atividade administrativa com um caráter transformador em prol dos interesses dos trabalhadores, segundo o autor “[...] desde que suas potencialidades sejam aproveitadas na articulação com estes interesses” (PARO, 2012, p. 43). Para que isto se torne possível “é necessário que a atividade administrativa seja elevada de seu caráter espontaneamente progressista para uma práxis reflexivamente revolucionária” (PARO, 2012, p. 43-44). Para que pensemos um projeto de atividade administrativa transformador precisamos conhecer as condições concretas em que se realiza a administração na sociedade capitalista e suas especificidades nesta sociedade.

A sociedade capitalista compõe-se de um modo de produzir a vida em que o centro é a produção da mais-valia, através da produção de excedente, ou, mercadorias que vão garantir a valorização do capital. A propriedade privada dos meios de produção, como central nas relações de produção, estabelece um sistema de dominação, em que o trabalhador é obrigado a vender sua força de trabalho e submetê-la à exploração capitalista. Neste sistema, a administração é perpassada pelas determinações resultantes dessa relação de domínio e, segundo Paro,

[...] permeando a estrutura e a superestrutura, tanto a ‘racionalização do trabalho’ quanto a coordenação do esforço coletivo adquirem [...] características específicas do modo de produção capitalista. Tais características dizem respeito, no que concerne à ‘racionalização do trabalho’, ao problema da divisão pormenorizada do trabalho e da forma que ela assume visando à geração de maiores lucros ao capitalista; no que diz respeito à coordenação do esforço humano coletivo, têm a ver com o problema da gerência ou do controle do trabalhador. (PARO, 2012, p. 60).

Para além da forma que toma a administração na sociedade capitalista, o grande problema que se coloca é exatamente confrontando sua forma atual ao conceito que tomamos de administração de utilização racional dos recursos para a realização de *determinados fins*. Os fins a que a administração vai buscar realizar de forma racional são os fins determinados pelo próprio modo de produção, de valorização e expansão do capital, de gerar mais-valia para garantir o lucro do capitalista, são os objetivos e aspirações da classe dominante, da classe que detém o poder econômico, da classe capitalista. Qualquer fim que não esteja em consonância a este objetivo da sociedade de classes, está submetido a não realização. A classe trabalhadora, que inclui a maioria da população, está alijada do processo decisório de definição de objetivos para as organizações. Assim, “ao tomar determinado fim como eterno, universal e inquestionável”, transparece o caráter particularista da administração, “que se coloca a serviço de uma classe em particular e não do homem em geral” (PARO, 2012, p. 74-75). Para o autor, é preciso “transcender o âmbito da mera racionalidade funcional, colocando-se como questão fundamental a busca de objetivos que atendam aos interesses de toda a sociedade e não de grupos privilegiados dentro dela” (PARO, 2012, p. 76), o que se sabe que não é possível dentro de uma sociedade de classes, em que uma exerce domínio sobre a outra estabelecendo como objetivos para toda a sociedade a satisfação de seus interesses.

Uma racionalidade no sentido social, em que os meios sejam adequadamente utilizados visando ao bem de todos, supõe a ausência da dominação de grupos e o exercício coletivo do poder por todo o corpo social. (PARO, 2012, p. 76).

Na escola atual, segundo Alves (2012) a divisão do trabalho destituiu os trabalhadores em educação do conhecimento que o torna capaz de pensar um projeto de educação para a sociedade, da capacidade de elaborar objetivos, inviabilizando a resistência destes aos projetos estabelecidos nas instâncias de governo. Os trabalhadores, destituídos da capacidade e da possibilidade de decidirem, passam apenas a executar a proposta educacional do capital, que já vem gestada, permitindo aos governos utilizarem-se das políticas públicas de compartilhamento da gestão da escola com os professores como justificação para o fracasso do projeto de escola gestado por seus órgãos, tentando se isentar da culpa.

No âmbito da forma, o processo de trabalho pertence ao capitalista, que comprou os meios de produção e a força de trabalho. Por isso, a racionalização do trabalho e a coordenação do esforço coletivo (as duas dimensões da administração) estão sob seu comando. Surge então a gerência, como a forma específica da administração capitalista, tendo como conteúdo básico o controle do trabalho e do trabalhador, buscando “a superação do desinteresse do trabalhador e a neutralização de sua resistência às condições de trabalho impostas pelo capital” (PARO, 2012, p. 79). A partir de então, criam-se algumas subfunções para a administração capitalista, como a de dirigir as atividades do pessoal para que realizem objetivos, estabelecer os objetivos próprios da organização a ser dirigida, fazer o pessoal produzir os resultados da melhor forma possível, garantir que as pessoas trabalhem em conjunto com eficácia, entre outros, tolhendo assim as principais dimensões da administração.

Assinalamos a administração científica criada por Taylor⁴⁴ no início do século XX, que teve grande influência nas relações de trabalho nas fábricas, indústrias e empresas. Esta defende a divisão dos trabalhadores entre trabalho manual e trabalho intelectual visando melhor aproveitamento (entenda-se racionalização e barateamento) da força de trabalho para uma maior produtividade (entenda-se intensificação do trabalho, pela eliminação de movimentos considerados desnecessários e pela cronometragem do tempo necessário a cada atividade parcelar do processo de trabalho). A partir da teoria da administração científica, cabe à direção reunir os conhecimentos que antes pertenciam aos trabalhadores, e a partir destes conhecimentos, definir os objetivos, o método e o ritmo a serem empregados no processo de trabalho do qual o trabalhador passa a ser apenas o executor, através de atividades parcelares e repetitivas. Paro ao referir-se a esta concepção de administração explica que

O pensamento de Taylor, ao contrário do que comumente se afirma, não ficou restrito aos limites de sua “administração científica”. Embora com matizes variados, que servem para encobrir suas reais dimensões e visam a atender às necessidades de justificação ideológica do momento, a gerência como controle do trabalho

⁴⁴ Para um conhecimento mais aprofundado indicamos a leitura de TAYLOR, Frederick W. **Princípios de Administração Científica**. 7. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1970.

alheio, por meio da apropriação do saber e do cerceamento da vontade do trabalhador, encontra-se permanentemente presente na teoria e na prática da administração em nossa sociedade, passando as diferentes “escolas” e “correntes” da administração, neste século [século XX].

É razoável que isto aconteça, visto que tal concepção reflete o próprio processo capitalista de produção, em sua realidade e tendências, inspirando-se nele e ao mesmo tempo reforçando-o e buscando sua legitimação. (PARO, 2012, p. 86).

Segundo o autor, neste tipo de administração é exercido o controle do capital sobre o trabalhador, para que tudo seja feito de modo a melhorar o processo de exploração capitalista e ampliar o domínio do capital sobre o trabalho. Busca-se melhor eficiência e produtividade, mas dentro dos moldes de produção capitalista, visando a uma maior extração de mais-valia e maior valorização do capital. Um dos grandes problemas enfrentados com este tipo de administração é o fato de que as direções encarregadas do trabalho intelectual acabam se fechando e se afastando dos trabalhadores. Estes, deixando de participar conscientemente das decisões e assumindo tarefas parciais, destituídas de conteúdo, que pouco exigem de sua inteligência, acabam desenvolvendo uma práxis burocratizada, reiterativa, conservadora, em detrimento da práxis criadora, que “é a que dá ao homem sua verdadeira dimensão humana” (PARO, 2012, p. 90). A preponderância da práxis reiterativa “propicia a cristalização de princípios e procedimentos que acabam por dificultar a busca de soluções novas para os problemas que vão surgindo” (PARO, 2012, p. 92), o que compromete o próprio desenvolvimento da atividade administrativa e o alcance de maior eficiência e produtividade.

Houve um momento em que a direção da escola ficou responsável por tomar decisões no âmbito da escola, no entanto, com o aumento do controle e o aprofundamento da divisão do trabalho todo o planejamento passa a se dar de forma centralizada, nas instâncias de governo, e apenas pequenas decisões de forma são permitidas à escola.

Para além dos aspectos técnicos da administração científica, este tipo de administração também cumpre uma função ideológica, como “falseamento da realidade concreta – já que contribui para encobrir as verdadeiras razões políticas e econômicas da burocratização e da administração capitalista de modo geral” (PARO, 2012, p. 91) e procura

justificar as contradições entre capital e trabalho apelando apenas para argumentos técnicos. De acordo com Kuenzer (1984, p.43),

A Teoria da Administração surge como um conjunto de representações oriundas da necessidade de justificar o novo modo de produção que tira do trabalhador o seu próprio trabalho, e portanto desumaniza-o, em nome da máxima produtividade apresentada como objetivo da organização e do homem. [...] As ideias passam a explicar as relações sociais na organização em lugar de permitir que se perceba que tais relações só se explicam pela natureza do processo produtivo que a gerou.

O taylorismo considera a origem da administração científica como a necessidade de eficácia para atingir os objetivos universais, como se fosse possível o objetivo de aumentar a produção através da redução de gastos, inclusive em força de trabalho, significando intensificação e aumento da exploração, servir de objetivo ao trabalhador. A Teoria da administração mascara a realidade, e essa ocultação de sua origem já denota sua natureza ideológica, uma vez “que apresenta um conjunto coerente e sistemático de imagens ou representações que são tomadas como capazes de explicar a realidade concreta” (KUENZER, 1984, p. 43). Desse modo, segundo a autora, “o imaginário, as imagens sobre o real são tomadas como o próprio real”. A teoria da administração da forma capitalista é tomada como se fosse universal e se aplicasse a todas as formas de administração em qualquer momento histórico ou espaço. Segundo a autora, “ao mostrar o particular como universal, a ideologia realiza a lógica do poder, de modo a esconder as divisões, as diferenças, os conflitos [...]” (KUENZER, 1984, p. 44).

A administração capitalista faz uso de mecanismos persuasivos para dissimular as verdadeiras condições nas quais ocorrem os processos de trabalho, fazendo o convencimento de que os objetivos estabelecidos são os melhores para todos. Neste sentido, para mascarar as verdadeiras relações, investe-se no tratamento de questões como “relações interpessoais, motivação, interesse e satisfação pessoal dos trabalhadores, conflito de interesses entre gerência e subordinados, etc.” (PARO, 2012, p. 93), utilizando as contribuições da Psicologia, da Sociologia e outras, criando a ideia de que tudo está bem, sem conflitos e todos estão felizes.

O processo de domínio da gestão capitalista não é totalmente pacífico. Existe a resistência dos trabalhadores, normalmente quando o capital avança na degeneração das condições de trabalho, o que acarreta uma ofensiva mais forte de persuasão pela administração para conter o descontentamento e buscar a pacificação. Segundo Paro,

Ao procurar minimizar esse movimento de repulsa do trabalhador às condições do trabalho capitalista, ao mesmo tempo que promove a organização, sistematização e rotinização das atividades no interior da empresa, a administração capitalista tem como fim o incremento da produtividade do trabalho, com vistas à expansão do capital. (PARO, 2012, p. 94).

A administração é desenvolvida então com a função de mediação entre o capital e o processo de produção de mais-valia, se torna mediadora da exploração do trabalho pelo capital, destituindo-se assim da dimensão humana e criadora, uma vez que não visa à promoção e crescimento dos seres humanos em geral, mas busca favorecer apenas a classe dominante cujos interesses são contrários ao restante da sociedade.

A administração, então, que, como utilização dos recursos disponíveis ao homem, possui potencialidades infinitas de promoção do bem-estar e felicidade desse homem, apresenta-se, numa sociedade dividida em classes antagônicas, em que os meios administrativos se colocam nas mãos da classe que detém o poder econômico e político, como impedimento e negação dessa promoção humana, colocando-se contraditoriamente a promover o seu inverso, ou seja, o desconforto e a infelicidade da grande maioria da população. (PARO, 2012, p. 95).

Pautada nesta concepção, a administração passa a ser desenvolvida não mais pelo capitalista, individualmente, mas se constitui num novo setor na empresa. Trabalhadores especiais, com cargos distintos de gerentes, subgerentes, supervisores, formam uma organização que se sobrepõe ao restante da empresa e que funciona como se fora um processo de trabalho análogo ao processo de produção,

embora produza apenas a organização, operação e coordenação da empresa. É comum a administração tornar-se atividade de um corpo gerencial que não conta com proprietários e acionistas do capital, mas que esteja a serviço destes. À medida que a administração vai se ampliando e tornando mais complexa, as empresas se ampliando, os administradores vão conquistando certo grau de autonomia (sempre relativa) em relação aos proprietários do capital, e com isto passam a defender, dentro da administração, objetivos e interesses próprios, no entanto, de modo a atender os objetivos do capital, não rompendo com a essência da administração burguesa. Esta possibilidade de alcançar regalias e privilégios aos administradores, desde que não comprometa os objetivos de expansão do capital, existe exatamente como forma de garantir que mantenham o controle sobre a empresa levando-a a altos graus de produtividade e eficiência, realizando os objetivos do capital. Segundo Paro (2012), a administração, sob a forma assumida na sociedade do capital, se torna uma poderosíssima arma a serviço da dominação de uma minoria da população sobre o restante, e dada a complexidade e as dimensões dos aparelhos administrativos, o faz com cada vez maior eficiência, poder este que conforme se pode observar na realidade concreta, não pode ser separado da propriedade privada dos meios de produção, de onde ele se origina. O poder está intrinsecamente ligado à propriedade, e a administração é sua expressão. Não podemos transformar profundamente a administração sem transformar seus condicionantes históricos.

A administração desenvolveu ao longo da história conhecimentos e qualidades técnicas que na atualidade se encontram a serviço do capital, mas que, nas mãos da classe trabalhadora, se unidos a um projeto de emancipação humana podem contribuir com a realização deste objetivo. Segundo Paro (2012), aliados aos métodos e técnicas desenvolvidos especificamente para realizar o objetivo de emancipação da classe trabalhadora, devemos usar os métodos e técnicas de administração que já existem e que representem uma contribuição técnica útil para nosso fim, somando todas as forças neste sentido. O autor defende que “A administração estará tanto mais comprometida com a transformação social quanto mais os objetivos com ela perseguidos estiverem articulados com essa transformação” (PARO, 2012, p. 106). Assim, para compreender as possibilidades da administração escolar em relação à transformação social é necessário avaliar as possibilidades da educação escolar como elemento de transformação social (PARO, 2012).

Complexos desafios de natureza ideológica impõem-se para a realização desta tarefa de reconstruir a gestão pautada em moldes democráticos, buscando romper com a lógica do capital. Martins e Neves (2010, p. 24) nos explicam que nas últimas décadas as relações sociais capitalistas se intensificaram como expressão “da fase mais intensa da dinâmica capitalista radicalizada pela financeirização da economia”. A ofensiva do capital, para garantir a hegemonia, intensifica a dominação político-ideológica e faz uso das bandeiras históricas da luta da classe trabalhadora como ferramentas para criar o consenso, ressignificando termos e políticas, despindo-os do caráter revolucionário e impingindo-lhes os valores capitalistas, que vão se materializar em práticas pautadas nos princípios neoliberais. Os autores nos ajudam compreender parte desse processo ao explicarem que

A nova pedagogia da hegemonia materializou-se com ações efetivas na aparelhagem estatal e na sociedade civil nos anos finais do século XX e nos anos iniciais do século XXI, configurando uma nova dimensão educativa do Estado capitalista. Sua principal característica é assegurar que o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de processos educativos positivos. Sua efetividade justifica-se em parte pela força de sua fundamentação teórica, que legitima iniciativas políticas de organizações e pessoas baseadas na compreensão de que o aparelho de Estado não pode estar presente em todo tempo e espaço e que é necessário que a sociedade civil e que cada cidadão se tornem responsáveis pela mudança da política e pela definição de formas alternativas de ação social. Trata-se de um intenso processo de mudança de concepções e práticas ordenadas pela “repolitização da política”, envolvendo todo o tecido social. Por “repolitização da política” entende-se a redefinição da participação política no contexto democrático das décadas finais do século XX e iniciais do século XXI, voltadas ao fortalecimento da coesão social nos moldes do projeto neoliberal da Terceira Via. (MARTINS; NEVES, 2010, p. 24).

O poder da ideologia inculcada na consciência dos trabalhadores faz com que estes assumam como seu o projeto de educação do capital e

apliquem suas estratégias de expansão contribuindo para a formação e manutenção da hegemonia. É importante compreendermos o funcionamento da superestrutura política, jurídica e ideológica para conhecermos como os homens formam sua consciência e tomam consciência das relações sociais e de produção. Gramsci (1989, p. 11), explica que

[...] pode-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, que correspondem à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”.

Paro explica que a sociedade política “congrega o conjunto de atividades que dizem respeito à função de *coerção* ou domínio direto” enquanto que da sociedade civil a “função primordial é a de *persuasão*” (PARO, 2012, p. 108 – grifos do autor). O Estado usa da coerção pelos aparatos das forças armadas, tribunais, legislação, polícia, etc., principalmente nos momentos em que o consenso, buscado pelo uso dos aparelhos de persuasão como meios de comunicação de massa, escola, igreja, associações científicas e culturais, associações profissionais e sindicatos, partidos políticos, etc., falha. Através destes instrumentos se tem a hegemonia, que se estabelece quando a classe dominante consegue estabelecer alianças com a maioria da população na defesa de seus interesses próprios, que os toma como se fossem interesses comuns a toda população. A concretização da hegemonia requer a difusão da ideologia da classe dominante, onde todas as manifestações de vida individuais e coletivas são impregnadas pela concepção de mundo dessa classe.

A escola capitalista tem duplo caráter: de instrumento de persuasão a serviço do capital e de transformação social, este segundo, por permitir à classe trabalhadora que se aproprie do conhecimento historicamente acumulado, que serve à classe revolucionária como “elemento de sua afirmação e emancipação cultural na luta pela desarticulação do poder capitalista e pela organização de uma nova ordem social” (PARO, 2012, p. 135) e por apresentar a possibilidade de ter seu caráter ideológico transformado por uma tomada da classe

trabalhadora num movimento revolucionário. Nessa escola, a divisão social do trabalho é praticada nos mesmos moldes que na sociedade que a contém, embora não seja aplicada radicalmente. Para o autor, “com relação à estrutura econômica, o papel da escola é o de dotar as pessoas de determinados requisitos intelectuais indispensáveis ao exercício de uma função no campo da produção” (PARO, 2012, p. 138) e em termos superestruturais, “funciona como mecanismo de disseminação da ideologia da classe dominante” (PARO, 2012, p. 139). Este percurso, no entanto, se apresenta de forma contraditória, pois ao preencher a atividade educacional com conteúdos intelectuais, os quais seriam utilizados de veículos de ideologização, a classe burguesa, dominante, possibilita à classe trabalhadora a apreensão de ferramentas que lhe permite apreender a realidade contraditória da sociedade em que está inserida, formular objetivos de acordo com os interesses da classe e desenvolver instrumentos de luta para realizá-los. Saviani nos aponta uma das dimensões da importância do conhecimento para a classe trabalhadora ao expor que

[...] o acesso das camadas trabalhadoras à escola implica a pressão no sentido de que a *igualdade formal* (“todos são iguais perante a lei”), própria da sociedade contratual instaurada com a revolução burguesa, se transforme em *igualdade real*. Nesse sentido, a importância da transmissão de conhecimentos, de conteúdos culturais, marca distintiva da pedagogia da essência, não perde seu caráter revolucionário. A pressão em relação à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. (SAVIANI, 2008, p. 51, grifos do autor).

Dado o caráter revolucionário do conhecimento, a escola dominada pelos valores capitalistas passa então a selecionar e dosar o conhecimento a ser proporcionado, tentando equilibrar os polos contrários, daí a negação do conhecimento às classes subalternas. A escola então é diferenciada levando em consideração a quem vai atender: uma escola com conteúdos intelectuais e científicos o mais desenvolvidos disponível para as classes dominantes que podem arcar com suas despesas, e uma escola pública e gratuita esvaziada de conteúdo para a classe trabalhadora. Revela-se mais uma função da escola, a de garantir e perpetuar as desigualdades. Saviani (2008)

converge com esta tese ao expor sobre a Escola Nova “que tornou possível, ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares” e conclui que “É neste sentido que a hegemonia pode ser recomposta” (SAVIANI, 2008, p. 43). Saviani destaca a importância do conteúdo como “instrumento indispensável para a participação política das massas” (SAVIANI, 2008, p. 45), destaca seu caráter revolucionário, e defende que para romper com a dominação, é preciso “dominar o que os dominantes dominam” (SAVIANI, 2008, p. 45).

A escola preenche ainda, segundo o autor, o papel de “álibi no processo de justificação ideológica das desigualdades sociais geradas no nível da estrutura econômica e impossíveis de serem solucionadas pelo capitalismo” (PARO, 2012, p. 143). Difunde-se a ideia de que o indivíduo não atinge condições de vida melhores por não ter aproveitado a oportunidade que a escola lhe deu de ascender de classe, como se a escola tivesse realmente este poder de acabar com a desigualdade gerada pelo modo de produção capitalista. Segundo Saviani (2008), a pedagogia da Escola Nova, predominante nas escolas, como a pedagogia das diferenças, contribuiu no sentido de justificar as desigualdades e usou o discurso da democracia e sua prática para legitimar os privilégios.

Uma vez que é a escola que deve formar preparando para o trabalho ela precisou se adaptar historicamente à estruturação do trabalho determinado pela forma capitalista de produção, em cada momento de seu desenvolvimento. Segundo Fiod (2005a, p. 240),

[...] cabe à escola [...] desenvolver uma espécie de cultura geral, de princípios éticos, de ritmo, de disciplina, algum tipo de treinamento profissional, enfim, habilidades e conhecimentos intelectuais, condição imposta pelo trabalho comum (social) que exige dos que trabalham flexibilidade, versatilidade e disponibilidade para desempenhar diferentes funções no mesmo processo de trabalho, ou em diferentes fábricas, escritórios e serviços.

Com o esgotamento do modelo taylorista/fordista de produção, em que o trabalhador exercia uma única atividade, o modelo baseado na chamada acumulação flexível, o mercado necessita um novo tipo de trabalhador, capaz de se adaptar a novas funções, porém também parciais.

Além disso, a escola, que nasceu com o intuito de formar o homem para o trabalho, atualmente vive um dilema segundo a autora, pois prepara “cidadãos para o trabalho em uma sociedade onde o desemprego aumenta sem cessar” (FIOD, 2005a, p. 237). Essa contradição, ainda segundo a autora, soma-se à outra: “as máquinas cada vez mais velozes e modernizadas dispensam trabalhadores manuais e intelectuais em toda a parte, sem que eles possam ser outra coisa” (FIOD, 2005a, p. 242). Para Fiod (2005a), saber o que fazer com as pessoas que estão sendo expulsas do mundo do trabalho se configura em uma das questões mais complexas a que a humanidade precisa responder. Nessa conjuntura, a escola perde a importância a ela atribuída de “passaporte” ao emprego, a uma vida melhor e ascensão de classe.

A escola é um campo de contradições e em disputa, e, segundo Paro (2012), porquanto o Estado estabeleça as normas para o ensino, determinando os currículos e programas, a organização administrativa da escola e do ensino em geral, precisa garantir-lhe um certo grau de autonomia, enquanto aparelho privado de hegemonia, o que se constitui em possibilidade para a classe trabalhadora (mesmo que em real desvantagem em relação ao Estado) de aproveitar as contradições e fazer da escola mais um espaço de expressão dos seus interesses.

Segundo o autor (PARO, 2012), a dimensão revolucionária do trabalho pedagógico se realiza quando o educador toma consciência histórica de que o conhecimento acumulado se deve ao dominador que o elaborou e sistematizou ao longo do tempo, mas muito mais ao dominado, que produziu as condições materiais para que fosse possível o tempo livre ao dominador para a elaboração do conhecimento, e, aliado a isto, quando toma consciência da importância que tem o acesso ao conhecimento pelas classes trabalhadoras e passa a trabalhar na perspectiva de que possam se apropriar dele como ferramentas a serviço de sua emancipação. O saber elaborado e a consciência crítica se desenvolvem ao mesmo tempo, a apropriação do saber constitui uma contribuição para o desenvolvimento da consciência crítica, e não é possível ser crítico sem conhecimento da realidade. Então, é fundamental buscar nos conhecimentos disponibilizados pela escola capitalista, os que são conhecimentos objetivos sobre a realidade, buscando despi-los da mistificação e fetiche próprios do sistema capitalista. O autor (2012) defende que

A concepção de mundo que tem por premissa a necessidade de superação da atual ordem econômica e social, em direção a uma organização

social que, garantindo ao homem o domínio mais adequado possível das forças naturais, as coloque em benefício da liberdade e desenvolvimento coletivos, só pode ter na apropriação crítica desse real um dos mais importantes instrumentos na busca de seus objetivos. (PARO, 2012, p. 155).

Uma vez que os trabalhadores não participam da elaboração dos objetivos da educação e a deixam a cargo do Estado, a escola vai tendo seus conteúdos gradualmente rebaixados, procurando não instrumentalizar a classe trabalhadora para a resistência e reação frente à exploração capitalista.

Pensando as escolas estaduais do RS neste contexto, a tendência predominante tem sido a de aplicar à escola a administração geral, como explicado por Paro (2012), na qual os condicionantes específicos da administração de uma organização são elevados à categoria da universalidade e considerados aplicáveis a todos os fenômenos. A tendência mais comum é a de empregar na escola os princípios e métodos da administração empresarial, completamente comprometida com os objetivos capitalistas e encarada como uma questão meramente técnica, desvinculada de seus determinantes econômicos e sociais, desconsiderando a dimensão educativa da escola. Paro (2012, p. 165) nos explica que nesse contexto se atribui a todo e qualquer problema “uma dimensão estritamente administrativa, desvinculando-o do todo social onde têm lugar suas causas profundas”. Em decorrência desta atomização o surgimento do problema acaba sendo atribuído a causas ilusórias, aparentes, como o uso inadequado dos recursos, a incompetência das pessoas e decisões equivocadas, causas estas que poderiam ser resolvidas a partir de uma ação administrativa mais apropriada. Desse modo os sistemas de educação acabam orientando sua ação para a dimensão aparente do problema e não para suas reais causas o que torna a ação ineficiente.

Alguns elementos fundamentais diferenciam a gestão das escolas da gestão das empresas capitalistas, apresentando uma constituição e uma dinâmica própria. Podemos apontar como primeira especificidade o que Paro (2012, p. 165) nos indica: o fato de que enquanto as “empresas em geral visam à produção de um bem material tangível ou de um serviço determinado, imediatamente identificáveis e facilmente avaliáveis”, os fins da escola são de difícil identificação e não são mensuráveis por seu caráter não material que acaba por envolver em sua avaliação juízos de valor.

Outra é o fato de a escola ser “prestadora de serviços, que lida diretamente com o elemento humano”, onde o “aluno não é apenas o beneficiário do serviço que ela presta, mas também participante de sua elaboração” (PARO, 2012, p. 166). A matéria-prima do trabalho da escola é bem distinta da matéria-prima da empresa. Outro fator é o da força de trabalho: a empresa conta com uma grande participação relativa das máquinas, com tendência à sua intensificação cada vez maior, já, na escola, é a força de trabalho que tem a participação relativa mais elevada. Isso se deve à peculiaridade da matéria prima, e à natureza do trabalho desenvolvido, “que consiste na transmissão e crítica do saber, envolvendo, portanto, o comportamento humano, que não se contém nos estreitos limites da previsibilidade inerente à máquina” (PARO, 2012, p. 166).

Ao se desconsiderar estas especificidades e implantar na escola a administração aos moldes da gestão empresarial, a maior consequência é não ter condições de elencar novos objetivos para a atividade educacional, que serve, segundo o autor, de “fator de homogeneização do comando exercido pela classe burguesa, em nossa sociedade” (PARO, 2012, p. 168). O autor nos auxilia a compreendermos um pouco mais como se dá esse processo:

Em termos políticos, o controle do capital, exercido primeiro no âmbito das relações sociais de produção, precisa disseminar-se por todo o corpo social para que, assim, se efetive o domínio e a hegemonia da classe que o detém sobre o restante da sociedade. Uma das maneiras mais efetivas pelas quais essa disseminação se concretiza é pela introdução, nas diversas instituições da sociedade, e em especial na escola, da administração especificamente capitalista, gerada no interior da empresa, e que, assim, se procura generalizar, sob a denominação “administração geral”, que, encobrendo sua verdadeira origem histórica, lhe empresta maior legitimidade, a dar-lhe foros de universalidade. (PARO, 2012, p.168-169).

Assim a administração escolar embasada nesta teoria conservadora, gera uma prática também conservadora, elemento de manutenção do *status quo*. Embora na empresa capitalista a teoria da administração geral embase uma prática que tem elementos

progressistas, já que ao buscar a maior racionalização e produtividade faz com que se desenvolvam os métodos e as técnicas para mais economicamente atingir os objetivos, na escola, por mais que se espere que ela desenvolva o aspecto progressista de introduzir os benefícios técnicos que fariam atingir os objetivos da educação de distribuir o saber historicamente acumulado, com mais racionalidade e eficiência, isto não se concretiza na práxis da administração escolar, até mesmo pela destituição do saber aplicada sobre os administradores da escola e os trabalhadores em educação. Segundo o autor (Paro, 2012), os aspectos presentes na escola, que se destacam em sua administração, são os mecanismos gerenciais, de controle do trabalhador, ou seja, os aspectos negativos, pois os aspectos positivos da administração geral, que são os de sua dimensão técnica, ficam obscurecidos, não produzindo os resultados esperados. E explica que é evidente que o conteúdo técnico da teoria da administração capitalista poderia contribuir com a melhoria da escola, desde que direcionado à racionalização das atividades e à sistematização dos procedimentos, voltados a um ensino melhor. No entanto o que se verifica como prática comum no cotidiano da escola é “a hipertrofia dos meios representada pelo número excessivo de normas e regulamentos com atributos meramente burocratizantes, desvinculados da realidade e inadequados à solução dos problemas” (PARO, 2012, p. 170-171), agravando-os e emperrando o funcionamento da instituição escolar.

A divisão do trabalho na escola, que buscando uma maior racionalidade, propunha a reorganização dos currículos e dos programas em bases mais funcionais e objetivas, pelo planejamento meticuloso e a divisão das atividades didáticas, com o acompanhamento do trabalho docente e discente por supervisores e orientadores resultou em “mera rotinização e burocratização das atividades no interior da escola” promovendo “a autonomização das tarefas e o esvaziamento de seus conteúdos, comprometendo cada vez mais a qualidade do ensino e a satisfação do professor em sua função” (PARO, 2012, p. 171). Este esvaziamento vai exigindo cada vez menos da consciência e inteligência do professor que vai deixando de compreender sua realidade, deixando-se dominar cada vez mais pela fetichização. A desqualificação do ensino, como produto do ato de ensinar acarreta a desqualificação do professor, uma vez que para fazer um produto de qualidade inferior utiliza-se força de trabalho de qualidade inferior, unida a meios de produção também inferiores, normalmente disponíveis em maior quantidade e a preços mais baixos.

A administração, em sua dimensão de gerência como controle do trabalho, como o autor (PARO, 2012) explica, é a forma que assume a coordenação do esforço humano coletivo sob o capitalismo, e está presente na escola perpassando todas suas atividades, despida, no entanto, dos procedimentos de liderança e relações humanas como ocorre na empresa, mas ainda assim desenvolvendo um sistema hierárquico análogo aos da empresa capitalista onde a última palavra deve ser dada pelo diretor, que está no topo dessa hierarquia. Este sistema desenvolve normas que devem garantir a hierarquia e o controle das ações dentro da escola. Para isto todo o pessoal deve desempenhar funções precisas o bastante para serem controladas e cobradas na realização das tarefas.

Um aspecto importante é o da contradição existente na ação de ser diretor de escola. Este fica colocado entre as reivindicações da comunidade escolar por melhores condições de ensino e trabalho, e a omissão do Estado em prover a demanda e atribuir ao diretor o papel de satisfazer as necessidades da escola e as demandas da comunidade e conter estas demandas de modo a não ameaçar o sistema e os interesses das classes dominantes. Saviani expõe que o diretor de escola fica entre dois polos de pressão:

[...] do "sistema" que privilegia a forma sobre o conteúdo impondo um conjunto de exigências burocrático-administrativas; de outro lado (de baixo e de dentro), a pressão do conteúdo educativo que necessita ser desenvolvido no interior da escola sem o que ela se descaracteriza, se rotiniza e perde a razão de ser. Em termos ideais caberia ao diretor efetuar a mediação entre os dois focos de pressão, saturando de conteúdo as formas que decorrem das exigências da chamada "instância superior" (o sistema); sua ação se dirigiria, então, no sentido de subordinar e adequar as prescrições administrativas a finalidade educativa colimada no interior da escola. Na prática, poderíamos mesmo dizer que um diretor será tanto mais educador quanto maior o grau de autonomia que mantém em relação às exigências do "sistema", subordinando suas formas aos conteúdos educativos; e será tanto mais administrador quanto menor o grau de autonomia referido, o que o levará, em consequência, a se ater à rigidez das "normas

superiores" mantendo-as esvaziadas do conteúdo que lhes daria sentido. (SAVIANI 1996, p. 208-209).

Paro (2012) considera estes dois aspectos inconciliáveis: de como educador ter de cuidar da busca pelos objetivos educacionais, e como gerente ter de cumprir as determinações dos órgãos superiores dedicando a maior parte de seu tempo para o atendimento de formalidades burocráticas que sobrecarregam a escola (grande número de leis, pareceres, resoluções, portarias, regulamentos, etc.) e na busca de soluções para o problema da escassez de recursos, o que lhe tolhe a função de educador. Da maneira como ele consegue lidar com esse conflito é que constrói sua imagem perante a comunidade escolar. A dimensão gerencial transforma o diretor num agente de controle do Estado, defensor de seus direitos, deixando de lado o papel transformador para assumir o papel de conservador da sociedade do capital. O diretor é visto em geral como alguém que tem poder e autonomia, muito além do que realmente tem, e o autor explica que,

[...] quando as circunstâncias e o esforço pessoal permitem ao diretor resolver problemas no interior da escola, não é incomum associar-se sua imagem a de uma pessoa democrática e identificada com os interesses dominados; de modo análogo, quando os recursos disponíveis e seu poder de decisão são insuficientes para atender as justas reivindicações, de melhoria do ensino e das condições de trabalho na escola, a tendência é considerá-lo autoritário e articulado com os interesses dominantes. (PARO, 2012, p. 175).

O autor explica que esta avaliação não contempla a realidade e tende a desaparecer ou diminuir quando as contradições no âmbito educacional (em decorrência das contradições na sociedade) se tornam mais agudas. O acirramento das contradições desvela a realidade, as causas ficam mais aparentes e de mais fácil apreensão, e torna-se mais claro o papel desempenhado por cada agente envolvido no processo educacional, e tende a desvelar a ilusão criada pela ideologia que faz com que os interesses da classe dominante pareçam os de toda a população.

Paro (2012) diferencia as relações que ocorrem na escola particular das da escola pública, pelo fato de que na escola particular, o

trabalho se constitui de fato em trabalho produtivo, que gera mais-valia. Na escola particular, a preocupação primordial da administração, como na empresa capitalista, não é a qualidade do ensino oferecido, como produto final da “empresa”, mas é a valorização do capital investido, e mesmo que o trabalho na escola pública utilize processos de trabalho com conteúdo concreto semelhante ao da particular, sua natureza, de trabalho não produtivo, a diferencia. Outra especificidade da escola a ser considerada é a natureza não material de sua produção, que faz com que o produto seja, em geral, inseparável do ato de sua produção. A produção e o consumo se dão ao mesmo tempo (embora a aula permaneça *produzindo* mudanças e sendo consumida ao longo da vida do indivíduo, a produção que envolve diretamente o professor e a escola se dá imediatamente). Esta especificidade limita a possibilidade da mercadoria “ensino”, e da generalização da forma capitalista de produção na escola. Esta última (a limitação de generalização da forma capitalista de produção na escola) decorre essencialmente de três fatores: pelo papel atuante da “matéria-prima” a ser transformada na escola, o estudante, que é necessário para que o processo de trabalho ocorra, é consumidor e participante de sua produção, é sujeito e objeto (de trabalho) da educação ao mesmo tempo; se deve ainda à amplitude do conceito do produto da educação escolar (que não pode ser meramente a aula, o ensino, mas envolve a mudança provocada no aluno a partir da aula); e à natureza revolucionária do saber envolvido no processo (que por mais que seja ensinado de modo a garantir a conservação da sociedade capitalista, por si só sempre tem uma dimensão revolucionária).

Esse aspecto do estudante ser ao mesmo tempo objeto de trabalho e agente no processo educativo, como alguém que realiza um trabalho no sentido de atividade orientada a um fim, traz importantes implicações para a administração escolar, no sentido da racionalização do processo, uma vez que o estudante como matéria-prima chega até a escola “como ele é” e não é possível à escola (pública principalmente) selecionar a qualidade da matéria-prima que seria mais econômica e eficiente para o alcance de seus objetivos. Com a universalização da educação, ainda mais a qualidade dessa matéria-prima está sujeita aos condicionantes sociais, culturais e econômicos, e se apresenta sem os requisitos desejados e com

[...] todo o tipo de problemas relacionados à desnutrição, fome, carência cultural e afetiva, falta de condições materiais e psicológicas para o

estudo em casa, necessidade de trabalhar para ajudar no orçamento doméstico, bem como uma série de outros problemas, advindos todos eles do estado de injustiça social vigente que comprometem o desenvolvimento do aluno na aprendizagem. (PARO, 2012, p. 187).

O produto da educação escolar está condicionado pela condição apresentada pela matéria-prima, como em todo o processo de produção, no entanto neste processo com maior ênfase já que a matéria-prima apresenta duplicidade de “funções” como agente e objeto de trabalho e não é possível para a administração escolar escolher uma matéria prima mais adequada ao seu fim, limitando uma das dimensões da administração, que é a escolha dos meios que melhor condizem para atingir os objetivos.

Outra especificidade que influencia diretamente na administração, dificultando a generalização da forma capitalista de produção na escola, é o fato de que não podemos considerar apenas a aula como produto do processo educacional. Por mais que a aula seja, do ponto de vista da mercadoria, o produto que representa a mais-valia na escola particular, pois a aula é o que é vendido, não é a aula apenas que se espera do processo educacional quando esta é comprada. O consumo da aula, não esgota o produto, pois o produto do processo educacional, tanto na escola particular quanto na escola pública, envolve uma série de transformações no educando que são buscadas a partir do consumo da aula, a partir da apropriação do saber, que englobam “conhecimentos, atitudes, valores, habilidades, técnicas, etc.” (PARO, 2012, p. 189). O que move na maioria dos casos o consumidor a procurar a educação escolar é a necessidade de formação para o trabalho. Neste caso, a possibilidade de avaliação do produto da escola é muito limitada. Enquanto o produto material da empresa capitalista é avaliado quase que imediatamente por sua aceitação no mercado (uma vez que se o produto não é de boa qualidade procura-se outro concorrente), o produto da escola pública precisa de um longo tempo para que seja verificado se seu efeito foi de qualidade ou não, sua avaliação não pode ser feita logo após o consumo, e vai ocorrer através de julgamentos subjetivos, impedindo conclusões mais seguras e definitivas. Se há a dificuldade em avaliar do ponto de vista do indivíduo, ainda maior é a dificuldade de se fazer uma avaliação no sentido social, e concluir se aquela educação escolar, como produto, conseguiu levar os sujeitos à apreensão crítica da realidade, que lhes

permita organizarem suas ações para a transformação social utilizando como ferramentas o saber desenvolvido. Além disso, em caso de má qualidade do produto da educação escolar (e com maior distinção na escola pública), os consumidores não têm à sua disposição os mesmos mecanismos eficazes de sanção. A possibilidade de apresentar algum efeito está na organização coletiva para encaminhar suas reivindicações, já que dependem da aprovação de órgãos distantes e de maior “poder” perante a sociedade, para além da direção da escola, prefeito, governo estadual ou federal. Neste sentido, há um empenho em voltar as políticas educacionais para a produção de índices de desempenho, facilitando assim a avaliação do produto para tornar possível a classificação das escolas e a auferição de resultados pela mensuração da produtividade.

Quanto ao aspecto da natureza do saber envolvido no processo de trabalho da educação escolar, o autor explica que, com a divisão pormenorizada do trabalho, pode-se separar concepção e execução em momentos distintos. No caso do processo de trabalho da educação escolar, é diferente.

Eis aí um dos elementos que fazem a especificidade do processo pedagógico: o saber não se apresenta neste processo apenas como algo que possa ser separado dele, como concepção; ele se apresenta também como objeto de trabalho e, como tal, é inalienável do ato de produção. Assim sendo, esse saber não pode ser expropriado do trabalhador sob pena de descaracterizar-se o próprio processo pedagógico. (PARO, 2012, p. 194).

Esta especificidade implica em não separação dos aspectos manual e intelectual do processo educativo, senão, o professor não contaria com parte da matéria-prima para efetivar o processo de trabalho, o saber a ser utilizado como meio de trabalho. O saber tem um caráter essencialmente revolucionário, pois sua apropriação se configura em ferramenta para o desenvolvimento da consciência crítica, através da qual o indivíduo consegue chegar à apreensão da realidade concreta que o cerca, e pensar formas de transformá-la. No entanto, a escola, à medida que vai incorporando os objetivos capitalistas de manutenção da ordem vigente, esvazia-se de saberes e passa a utilizar-se de conhecimentos e conteúdos que sejam comprometidos com os interesses dominantes. Ainda que se busque a anulação desta contradição, o saber

sempre apresentará uma dimensão revolucionária, e, por isso, haverá a tentativa de sonegação do saber para a classe trabalhadora.

Segundo Paro (2012, p. 194) estes aspectos “evidenciam também o caráter essencialmente superestrutural da escola enquanto entidade que provê a educação”, que se fundamenta “em relações que decorrem das representações que os homens elaboram a partir das relações que se dão no nível da produção social de sua existência”, ou, em outras palavras, “se pauta por relações que dizem respeito à forma pela qual os homens tomam consciência da própria realidade concreta” (PARO, 2012, p. 196). Se houvesse a generalização do processo de produção capitalista, fundamentado nas relações de produção que se dão no nível da infraestrutura econômica, da expropriação do trabalhador de todos os meios de produção, descaracterizaria a escola desta “condição específica de entidade pertencente à superestrutura da sociedade” (PARO, 2012, p. 195).

Frigotto (2010) contribui neste debate quando explica que a escola se articula aos interesses capitalistas por estar inserida numa sociedade capitalista, mas, se explorar as contradições inerentes à sociedade capitalista, pode ser articulada aos interesses da classe trabalhadora, em favor da negação destas relações sociais de produção, e,

Mais que isso, pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas da superação destas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho, trabalho manual e intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho. Isto nos indica, então, que a escola que não é por natureza capitalista no interior deste modo de produção tende a ser articulada com os interesses do capital, mas exatamente por não ser inerente ou orgânica deste modo de produção, pode articular-se com outros interesses antagônicos ao capital. (FRIGOTTO, 2010, p.34-35).

À medida que a escola vai reduzindo o volume de conhecimentos, sonegando o saber, vai se aproximando do objetivo da empresa capitalista, de manter a exploração de uma minoria sobre a maioria da população, e recusando o papel revolucionário que poderia desempenhar. Enquanto a empresa “serve ao capital diretamente, mediando a apropriação da mais-valia no nível das relações de

produção”, a escola “assume o papel político de enfraquecer os antagonicos do capital, isto é, a classe trabalhadora, despotencializando sua ação política” (PARO, 2012, p. 197). Busca-se assim na administração da empresa capitalista, cujo fim é a exploração da mais-valia, modelos de mecanismos de dominação a serem aplicados na escola, agindo antagonicamente aos interesses de uma escola revolucionária, que visa servir de instrumento de superação da dominação e da exploração do trabalhador. Se ambas são antagonicas em seus objetivos, não é possível tomar a administração capitalista e tentar revesti-la de princípios revolucionários buscando adequá-la aos fins da classe trabalhadora, mas é necessária uma práxis administrativa que se oponha a ela (no aspecto político, pois como se viu, não se pode desprezar o avanço tecnológico dos procedimentos, práticos e teóricos, sob os aspectos que são gerais e que contribuem com a elaboração da práxis revolucionária). Se a escola for capaz de cumprir seu objetivo educacional de transmitir o saber acumulado historicamente, levando os educandos a desenvolverem a consciência crítica e a serem capazes de desenvolver os conhecimentos e criar novos, ela cumpre seu papel revolucionário. Para Saviani (2008, p. 45),

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação.

Aí está contemplada a dimensão revolucionária, embora contraditória pela ideologia, da escola. Segundo Saviani (2008), para que os conteúdos sejam assimilados pelos educandos é imprescindível a disciplina na e da escola, sendo mais um foco necessário de atenção e ação administrativa nas escolas. Para isto há que se avançar na forma de administração, que ainda se concretiza numa prática conservadora, que

[...] se mostra, na teoria, pela adoção de *determinado* tipo de administração, a administração *capitalista*; e, na prática, pela negligência com os aspectos mais nitidamente técnicos dessa mesma administração, em favor do privilégio dos aspectos políticos comprometidos com a conservação social e com a dominação. (PARO, 2012, p. 205).

A direção política é a dimensão que pode diferenciar radicalmente a administração da escola pública da administração capitalista. É primordial a tarefa de definir coletivamente os objetivos da escola pautados nos interesses da classe trabalhadora, estabelecendo também as atividades administrativas que devem ser desenvolvidas para se chegar aos objetivos traçados. Levando em consideração a dimensão política da administração, Paro explica que o termo direção é utilizado contemplando mais este aspecto. Para o autor, uma análise rigorosa das especificidades mostra que a direção difere da administração, embora, genericamente ambas se confundam. Esta diferença reside em que,

Quando se trata da direção da escola e do responsável por ela, pretende-se uma maior abrangência de ação e um ingrediente político bastante nítido, que a administração, muito mais técnica, parece não conter: o diretor é aquele que ocupa a mais alta hierarquia de poder na instituição. (PARO, 2010a, p. 769).

Dirigir é mais amplo do que administrar, que faz parte de dirigir. Dirigir significa também liderar, para a escolha de uma filosofia e de uma política de ação (RIBEIRO, 1968 apud PARO, 2010a, p. 769), ou seja, “podemos dizer que a direção é a administração revestida do poder necessário para se fazer a responsável última pela instituição” (PARO, 2010a, p. 769). Na sociedade do capital, a direção está nas mãos de uns poucos, que definem os objetivos a serem perseguidos pela instituição e estabelecem os métodos e técnicas que serão utilizados, enquanto que a maioria executa as ações necessárias para se atingir os fins. Isto não impede que se inicie a construção de um formato de administração que dê conta de toda a amplitude das atividades educativas, que seja desenvolvida pelo coletivo, pautada pela participação. Marx e Engels afirmam que

Tendo em vista que os senhores da terra e do capital sempre utilizam seus privilégios políticos para defender e perpetuar seu monopólio econômico e para escravizar o trabalho, a conquista do poder político torna-se a tarefa primordial do proletariado. (MARX; ENGELS, 2003, p. 110).

As escolas, e outras estruturas da sociedade do capital, que funcionam como legitimadoras e disseminadoras da ideologia da classe dominante, a partir de suas contradições apresentam-se como uma possibilidade inicial, que pela tomada de sua direção e de seu poder político pela classe trabalhadora, pode tornar-se um espaço de aprendizagem e de acúmulo de forças para a transformação da sociabilidade vigente.

Paro defende que para que a “Administração Escolar possa contribuir verdadeiramente para a transformação social, não basta o caráter transformador dos objetivos. É preciso que eles sejam perseguidos de maneira efetiva” (PARO, 2012, p. 204), não podem ficar apenas no campo ideal como aspiração formal, desprendida da realidade e da prática, senão servem apenas ao projeto dominante, mascarando o que verdadeiramente ocorre na escola. “É no nível da práxis, na busca efetiva dos fins propostos e na concretização dessas intenções que seu caráter transformador se completa” (PARO, 2012, p. 205). Quanto mais a administração da escola tiver objetivos comprometidos com a revolução social, e quanto mais sua forma se deixar impregnar pela natureza e propósitos transformadores de seus objetivos, mais ela pode contribuir para a transformação.

O que determina o caráter conservador ou transformador da administração é a natureza dos objetivos que ela busca concretizar, os quais – em conjunto e como resultante das forças sociais predominantes em um determinado momento histórico, de uma dada formação econômico-social – acabam por determinar a própria forma em que se dá a atividade administrativa. [...] Ao reconhecermos na escola seu papel na transformação social, então o tema de sua racionalidade interna e, portanto, de sua administração, se coloca como uma questão fundamental; e o desenvolvimento de uma nova Administração Escolar, efetivamente adequada a sua natureza e a seus objetivos transformadores, se impõe como uma tarefa que precisa ser permanentemente realizada. (PARO, 2012, p. 206-207).

A administração, para ser revolucionária, depende da criação de uma nova forma, mas que, como práxis criadora, considere todo o

avanço já alcançado historicamente, na teoria, nos instrumentos e nas técnicas. Deve superar a prática espontânea e realizar-se como práxis reflexiva, em que a consciência do sujeito esteja presente tanto como consciência prática orientando para o uso racional dos meios, mas também como consciência da práxis, ou a consciência que o sujeito tem da racionalidade do processo e da participação de sua consciência neste processo.

Esta passagem de uma prática administrativa espontânea para uma prática administrativa reflexiva e intencional é que pode configurar a Administração Escolar como processo criador capaz de atender aos objetivos identificados com a transformação social. (PARO, 2012, p. 207).

Além de buscar oferecer um melhor ensino, democratizar a administração prescinde da luta pela dotação de recursos da escola, pois a administração precisa dispor de recursos para operar. Sabemos que a autonomia depende de inúmeros elementos, sendo um deles, e fundamental, os recursos financeiros que possibilitem elaborar objetivos e cumpri-los. Barroso (2013, p. 32) explica que é necessária a

adequação dos recursos disponibilizados às escolas quer pelo orçamento do Estado, quer por outros meios, às suas condições específicas e dos projetos que pretendem desenvolver, no quadro da sua autonomia, com especial atenção (e mecanismos de compensação) para as que se encontram situadas em zonas social e economicamente degradadas.

Para que se torne possível oferecer um ensino de melhor qualidade é necessário que os trabalhadores em educação apresentem um conjunto de conhecimentos, técnicas e habilidades que torne o objetivo possível. Do mesmo modo, as pessoas envolvidas na administração da escola precisam de uma competência técnica referente ao conhecimento do que se vai administrar, “ou seja, aos aspectos mais propriamente pedagógicos, quanto aos processos, métodos e técnicas relacionados à atividade administrativa” (PARO, 2012, p. 208), o que se configura num desafio maior quanto maior o nível de participação, o número e variedade de pessoas envolvidas. Assim, requer a permanente formação, voltada a aperfeiçoar as práticas e a participação.

Paro (2012) explica que tendo em vista a unidade entre os objetivos que se pretende alcançar e a forma como se vai proceder para isto (que é a administração), a atividade administrativa que tem como objetivo uma formação econômico-social que elimine a exploração e vise à cooperação, deve necessariamente pautar-se por este princípio e ter sua forma impregnada por essa cooperação. É completa que fica claro que a forma atual da administração da escola, “pautada no autoritarismo em suas relações e pela ausência de participação dos diversos setores da escola e da comunidade em sua realização” (PARO, 2012, p. 209) não serve ao projeto de chegarmos a uma sociedade democrática pela revolução social.

Por isso, uma teoria e prática de Administração Escolar que se preocupe com a superação da atual ordem autoritária na sociedade precisa propor como horizonte a organização da escola em bases democráticas. E para a Administração Escolar ser verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola. (PARO, 2012, p. 209).

Segundo o autor (PARO, 2012), isto implica em extinguir a forma de administrar em que a concentração da autoridade fica na mão de uma só pessoa, o diretor, e adotar formas coletivas de administração distribuindo o poder. A gestão cooperativa deve visar à constituição, na escola, de um trabalhador coletivo como resultado do trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, que desenvolvam uma vontade coletiva em direção ao objetivo educacional. Não é possível estabelecer *a priori* qual a forma mais adequada de gestão em cada situação e momento histórico, esta só pode ser construída na práxis da atividade administrativa escolar, “enquanto ação humana transformadora adequada a objetivos educativos de interesse das classes trabalhadoras” (PARO, 2012, p. 210). Porém o que é evidente, é que deve pautar-se na participação efetiva de todos que constituem a escola, direta ou indiretamente, e que seja uma atividade do coletivo e não de alguns indivíduos que venham a exercer autoridade e poder irrestrito sobre os demais. Não há como prevalecer os interesses de alguns sobre os outros quando os interesses são comuns, e se os objetivos a serem alcançados são decididos conscientemente no coletivo e pautados por estes interesses comuns, a busca pela concretização

destes objetivos será também um processo coletivo onde serão atribuídas tarefas conforme a natureza destas e a capacidade de cada um.

Ao mesmo tempo em que não é possível desenvolver efetivamente esta proposta na sociedade capitalista por não termos todas as condições necessárias, é necessário implantá-la na medida do possível, buscando desenvolver “práticas democráticas de coordenação do esforço humano coletivo que estejam articuladas com uma nova postura administrativa, identificada com a concepção de mundo da classe trabalhadora” (PARO, 2012, p. 211), forçando o acirramento das contradições como meio de despertar a consciência crítica dos indivíduos acerca da realidade, o que contribui para a disseminação da concepção de mundo da classe trabalhadora e a possibilidade de realização da revolução social. Precisamos ter convergência de interesses e consciência de quais são eles, bem como ter consciência de quais meios nos servem e como devem ser usados para garantir a realização de nossos interesses.

O autor nos explica que a coordenação do esforço coletivo de todos os indivíduos que compõem os segmentos da comunidade escolar é de extrema importância para a realização da gestão democrática, pois é por meio desta que são garantidas as melhores condições de participação na tomada de decisões, que serão feitas por grupos representativos, que funcionem como expressão das ideias dos coletivos e de intercâmbio de informações. Nesta nova administração, identificada com os interesses da classe trabalhadora, é preciso que todos conheçam seus princípios e métodos para poderem atuar conscientemente. Para que a classe trabalhadora possa participar, também é necessário superar os condicionantes da não participação dos pais⁴⁵, que vão desde a falta de tempo até a falta de compreensão política da importância da participação.

Paro (2012) também nos explica que com a democratização da escola e a divisão do poder e autoridade não é apenas a organização interna que se fortalece, mas também a unidade escolar em suas relações externas. Quando a escola é dirigida por um único diretor ou uma equipe diretiva, a tendência a sucumbir à pressão dos governos e das classes dominantes é mais forte, enquanto que com uma gestão democrática, cooperativa, coletiva e operária, o objetivo da classe trabalhadora como referência para a ação fica mais presente, e a cooptação se torna mais difícil. Também torna mais difícil administrar a escola conforme interesses individuais.

⁴⁵ Os condicionantes são apresentados detalhadamente no capítulo 5.

Segundo Paro,

se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos, excludente, gestada autoritariamente, com objetivos estabelecidos fora dela visando interesses das classes dominantes, antagônicos às necessidades da classe trabalhadora. A transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. (PARO, 2000, p. 10).

Pensamos que não é possível tomar algo sem ter o poder de decidir sobre seus rumos e objetivos, bem como os meios a serem utilizados para atingi-los, portanto, a escola só será da classe trabalhadora quando houver participação desta na sua gestão, não apenas formalmente, mas plenamente, com condições objetivas (materiais) e subjetivas (consciência) de participação.

A possibilidade de transformar a realidade se dá pela intervenção em algum aspecto material que a compõe, para que a ação provoque novas alterações, no sentido de chegar a um patamar que nos permita revolucionar a realidade. Não podemos esperar que estejam dadas todas as condições da revolução, pois assim nossa atuação não mais seria necessária. Precisamos “cavar” mudanças na materialidade que nos foi dada a conhecer, pois como Marx ensina, “na realidade, para o materialista *prático*, isto é, para o *comunista*, trata-se de revolucionar o mundo existente, de atacar e transformar, praticamente, o estado de coisas que ele encontrou” (MARX e ENGELS, 1977, p. 66). E a forma eficaz de fazer a revolução é alterando a essência do fenômeno que se pretende revolucionar.

4 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LEGISLAÇÃO ACERCA DA GESTÃO ESCOLAR DESDE O BRASIL COLÔNIA ATÉ A LEI DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL NA ATUALIDADE

O desenvolvimento da legislação que prevê a gestão democrática da escola pública foi um processo longo e lento, que iniciou com a democratização da sociedade a partir do final dos anos 80. Para compreender como era a organização e a administração da escola, que ao longo do tempo foi sendo modificada, e que serviu de base para o desenvolvimento da legislação atual, estudamos o passado, desde o início da formação do sistema escolar brasileiro.

Considerando que as relações de poder da sociedade se expressam na legislação decorrente de sua organização, buscamos compreender como o poder estava constituído e sob que condições as relações sociais se desenvolviam em cada momento da história do desenvolvimento da legislação acerca da gestão escolar, apontando alguns aspectos principais. Também considerando que a escola na sociedade capitalista cumpre um papel de fomentar o mercado de trabalho, formando o ser humano a serviço do capital, ficou evidente a necessidade de compreender as principais influências da implantação do capitalismo e da industrialização e as exigências que estas impõem em nossa sociedade a cada diferente fase de sua expansão.

A regulamentação atual da gestão escolar das escolas estaduais do Rio Grande do Sul se dá pela Lei 10.576/1995 - Lei de Gestão Democrática com as modificações da Lei 11.695/2001 - de Gestão Democrática do Ensino Público do Rio Grande do Sul e da Lei 13.990/2012, em consonância com a Lei 9394/1996 - de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 10.172/2001 - PNE - Plano Nacional de Educação e as normas dos Conselhos de Educação. A legislação, como uma forma de expressão da organização social, foi sofrendo inúmeras alterações, fruto das demandas e mobilizações populares, seguindo o rumo das mudanças sociais, expressando em seu conteúdo e forma as relações que ocorriam na sociedade. Considerando os momentos históricos diversos pelos quais passou a sociedade brasileira, precisamos considerar que a práxis da legislação está intimamente ligada às lutas sociais e ao domínio de classe característico do capitalismo, com diferentes expressões em cada fase de organização do poder político-econômico. A legislação expressa a correlação de forças entre as

diferentes concepções e grupos em luta na disputa pela construção do projeto social num determinado momento.

Pachukanis (1988) nos explica que a regulamentação jurídica é o resultado de uma forma concreta de sociedade, é um fenômeno objetivo que evolui histórica e dialeticamente com a humanidade, portanto, “[...] a forma jurídica, expressa por abstrações lógicas, é um produto da forma jurídica real ou concreta [...], um produto da mediação real das relações de produção” (PACHUKANIS, 1988, p. 12). Como viemos discorrendo acerca da humanidade e da escola, ao analisarmos a legislação não podemos deixar de considerar as determinações impostas pelo modo de produção vigente, com o domínio da classe capitalista sobre a classe trabalhadora, que terá um efeito determinante sobre a formulação do sistema jurídico, que é um dos elementos chave da superestrutura de domínio do capital. Pachukanis (1988, p. 52) afirma que “a superestrutura jurídica é uma consequência da superestrutura política”, ou seja, de uma organização política existente na sociedade.

O mesmo autor nos ajuda a compreender que

[...] o princípio da subjetividade jurídica (como tal entendemos o princípio formal da liberdade e da igualdade; da autonomia da personalidade etc.), não é somente um meio dissimulatório e um produto da hipocrisia burguesa, na medida em que é oposto à luta proletária pela abolição das classes, contudo não deixando também de ser um princípio realmente atuante, que se acha incorporado na sociedade burguesa desde que essa nasceu da propriedade feudal patriarcal e a destruiu. [...] a vitória deste princípio não é apenas e tão somente um processo ideológico (isto é, um processo da ordem das ideias, das representações etc.) mas antes um real processo de transformação jurídica das relações humanas, que acompanha o desenvolvimento da economia mercantil e monetária (da economia capitalista, falando da Europa) e que engendra profundas e múltiplas modificações de natureza objetiva. (PACHUKANIS, 1988, p. 10).

Desta forma, não existe um direito desinteressado, justo, neutro ou garantidor dos direitos de todos, mas o direito burguês. O direito expressa uma luta de interesses

[...] a filosofia do direito, cujo fundamento é a categoria do sujeito com sua capacidade de autodeterminação [...] nada mais é, com certeza, do que a filosofia da economia mercantil, que estabelece as condições mais gerais, mais abstratas, sob as quais se pode efetuar a troca de acordo com a lei do valor e ter lugar a exploração sob a forma de “contrato livre”. Este pensamento serve de base à crítica que o comunismo fez, e ainda faz, à ideologia burguesa da liberdade, da igualdade e da democracia burguesa formal, dessa democracia na qual a “república do mercado” procura mascarar o “despotismo da fábrica”. Este pensamento dá-nos a convicção de que a defesa dos chamados fundamentos abstratos da ordem jurídica é a forma mais geral da defesa dos interesses da classe burguesa etc. (PACHUKANIS, 1988, p. 8-9, prefácio).

Ao analisarmos a legislação acerca da gestão escolar, o fizemos como nos apresenta Pachukanis, pensando “[...] essencialmente no conteúdo concreto da regulamentação jurídica adaptada a uma determinada época, ou seja, naquilo que os homens consideram como sendo o direito nesse dado estágio de evolução” (PACHUKANIS, 1988, p. 20-21), ou seja, pensando a “[...] regulamentação jurídica como forma histórica determinada” (PACHUKANIS, 1988, p. 21), e considerando que o direito se divide em duas naturezas, em norma e em faculdade jurídica. Consideramos também que “Apenas a sociedade burguesa capitalista cria todas as condições necessárias para que o momento jurídico esteja plenamente determinado nas relações sociais” (PACHUKANIS, 1988, p. 24). Segundo o autor,

[...] o direito como forma não existe somente na mente e nas teorias dos juristas especializados. Ele tem uma história real, paralela, que não se desenvolve como um sistema de pensamento mas antes como um sistema particular de relações que os homens realizam em consequência não de uma escolha consciente, mas sob pressão das relações de produção. O homem torna-se inevitavelmente sujeito jurídico como inevitavelmente transforma o produto natural numa mercadoria dotada das

propriedades enigmáticas do valor.
(PACHUKANIS, 1988, p. 33).

Antes de ser criado na legislação, o direito já existe nas relações sociais, já foi aceito pelo consenso, conseguido através da hegemonia. Dessa forma, o direito precisa ser entendido “não como um atributo da sociedade humana abstrata, mas como uma categoria histórica que corresponde a um regime social determinado, edificado sobre a oposição de interesses privados” (PACHUKANIS, 1988, p. 36) e como tal, reflete a luta de classes e a coerção do Estado. Essa natureza do direito faz com que o próprio direito se apresente de forma contraditória, como “sinônimo da existência oficial do Estado e o direito como porta-voz da luta revolucionária: esta dualidade determina um campo de infinitas controvérsias e incríveis confusões” (PACHUKANIS, 1988, p. 57). Esse dualismo também é fruto de disputas, onde um campo do direito está em constante contradição com o outro, tentando sobrepor-se.

Segundo o autor (PACHUKANIS, 1988), a forma jurídica é constituída pelos pares opostos como: direito privado – direito público; direito objetivo – direito subjetivo; direito como norma objetiva – direito como justificação entre outras oposições fundamentais. Além destas oposições, na sociedade capitalista burguesa surge a oposição entre o indivíduo como pessoa privada e o indivíduo como membro da sociedade política, modificando consigo a forma e o conteúdo do direito. Pachukanis concebe isto como consequência da organização capitalista da sociedade e expõe que “[...] o que caracteriza a sociedade burguesa é justamente o fato de os interesses gerais se destacarem dos interesses privados e de se oporem a eles” (PACHUKANIS, 1988, p. 64). Neste sentido Lenin (2007, P. 116) esclarece que direito burguês pressupõe “um Estado burguês, pois o direito não é nada sem um aparelho capaz de impor a observação de suas normas”. Apresenta-se outro elemento determinante do sistema do capital, que é o Estado como mediador do conflito de classes, representando o papel de regulador e mantenedor da ordem burguesa. Pachukanis considera o Estado “como uma organização real de dominação de classe” (PACHUKANIS, 1988, p. 40).

O autor (PACHUKANIS, 1988) nos ajuda a compreender a relação direito, legislação e sociedade explicando que as normas jurídicas garantem e preservam uma relação social existente, mas de forma alguma a criam, podendo sim demonstrar um interesse, uma intenção que isso ocorra, por mais escusas sejam as intenções por trás da intenção. E explica, ou a norma (conteúdo lógico do direito) é deduzida

das relações já existentes, ou representa “apenas um sintoma que permite prever com certa probabilidade o futuro nascimento das relações correspondentes” (PACHUKANIS, 1988, p. 48-49). Deste modo, como probabilidade, pode ser que se criem as relações descritas, ou podem continuar como mera possibilidade. Pachukanis nos alerta que desse modo, o estudo do direito não pode levar em consideração apenas a forma normativa expressa na lei, deve se prender aos fatos, pois

Se certas relações foram efetivamente constituídas, isso significa que nasceu um direito correspondente; porém, se uma lei ou um decreto foram apenas promulgados sem que na prática tivesse surgido qualquer relação correspondente, então isso significa que foi feita uma tentativa fracassada para criar um direito. (PACHUKANIS, 1988, p. 49).

Parece-nos que este é o caso da Lei de Gestão democrática do Ensino Público do RS, que se desenvolve enquanto uma intenção popular de inserir na sociedade, no caso na escola, uma relação ainda não existente, que não se efetivou, e como tal, se mantém como possibilidade.

4.1 OS PERÍODOS COLONIAL, REPUBLICANO E DA DITADURA CIVIL-MILITAR

A formação do sistema escolar no Brasil iniciou logo após a chegada dos portugueses. A partir de 1549, os jesuítas, buscando a expansão da Igreja aliada à expansão do império, iniciaram a implantação de escolas como meio de arrebatar fiéis, catequizando, evangelizando e instruindo as pessoas, formando-as para servirem a seus objetivos. A gestão da escola, tomada com amplo sentido, de organização e administração, esteve a cargo dos jesuítas no período colonial até sua expulsão em 1759 (sob o reinado de D. José I), com a exceção dos poucos colégios dos franciscanos e beneditinos por eles administrados. Romanelli (2012) explica que, com a expulsão dos jesuítas, ainda no período colonial, houve o desmantelamento de uma estrutura administrativa do ensino que já estava formada e um vazio de treze anos até o Estado (a Coroa) assumir os encargos da educação e sua administração, com a oferta das Aulas Régias. De acordo com Saviani

(2011), o *Alvará de 1759*⁴⁶, que determinou o fechamento dos colégios jesuítas, introduziu as *Aulas Régias* em seu lugar, com subsistência garantida pela Coroa. No entanto foi um processo muito lento. Segundo Fonseca e Menardi (2012, p. 45), esta seria “uma primeira forma de sistema de ensino público no Brasil”.

Diretamente tratando da administração, ou gestão da escola, praticamente não há menções. A Carta de Lei de 7 de março de 1761⁴⁷ diz que “Haverá um Reitor que tenha a seu cargo o governo do Colégio[...]” e que este reitor “deve cuidar muito seriamente na paz, sossego, boa ordem dos Porcionistas, e direção de todo o Colégio; fazendo observar exatamente os Estatutos [...]” acrescentando na regulamentação que

Não poderá o mesmo Reitor fazer sem especial ordem Minha algum novo Estatuto, ou Regulação, ou Reforma, nem também interpretar os estatutos por Mim estabelecidos. Mostrando porém a experiência que neles faltam algumas coisas necessárias, ou se fazem duvidosas outras que já sejam expressas; deve informar o Diretor Geral para que este Me consulte; e Eu determine o que Me parecer conveniente.

Percebe-se nesta legislação a função de fiscalização exercida pelo reitor, vice-reitor e pelo prefeito de estudos (este sim com função de vigilância apenas) sobre as ações dos envolvidos no colégio a fim de o rei manter o controle absoluto no que prescrevia. Os pais deviam pagar pela instrução dos filhos. Em 1771, o rei entregou a administração e direção das *Escolas Menores à Real Mesa Censória* (uma corporação já ativa, criada pelo próprio rei), justificando a impossibilidade de uma única pessoa garantir o bom funcionamento da educação.

Saviani (2011, p. 113-114) aponta como sendo uma das características básicas das reformas pombalinas a estatização e secularização da administração do ensino “concentrando a gerência de todos os assuntos ligados à instrução na figura do diretor geral de

⁴⁶ Disponível em: <<http://www.sg.min-edu.pt/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/exposicao-documental-e-bibliografica/>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

⁴⁷ Disponível em: <http://www.sg.min-edu.pt/fotos/editor2/RDE/L/S18/1761_1770/1761_03_07_cartadelei.pdf> Acesso em: 20 mar. 2013.

Estudos [...] cuja ação se estendia a todo o reino por meio de diretores locais e comissários”, (o cargo fora criado em 1759). Conforme o Alvará, todos os professores eram subordinados ao diretor de estudos.

Em 1824, Dom Pedro I outorgou a primeira Constituição do Império do Brasil e nesta, entre duas menções sobre educação, uma é sobre o direito à instrução primária e gratuita a todos os cidadãos. A Lei Geral de 15 de outubro de 1827 trata da criação de “Escolas das Primeiras Letras” e apesar de trazer algum detalhamento de como seriam as escolas, não faz menção à sua administração. Segundo Ananias (2012), esta é considerada a primeira lei da educação nacional brasileira.

Ananias (2012, p. 57) apresenta que o Ato Adicional de 1834, que introduzia alterações na Constituição de 1824, “descentralizou a administração pública do país e, no campo da educação, tornou a garantia da instrução primária gratuita um dever das províncias” fazendo com que as províncias promovessem uma transição entre a estrutura deixada pelo Governo Geral, com seu aproveitamento, e a que ocuparia seu lugar.

Em 1846, São Paulo decretou a Lei Geral nº 34, que de acordo com Ananias (2012, p. 58), “foi a primeira a propor a ordenação e a fiscalização de toda a instrução pública” e regulamentou as matérias que deviam ser ensinadas. Segundo a autora, a lei também previa a criação de comissões inspetoras que deviam fiscalizar toda a rotina das escolas (públicas ou particulares), dos alunos e dos professores, já que os responsáveis pela escola eram os próprios professores, pela inexistência do cargo de diretor.

O passo seguinte na legislação não demonstrou evolução no sentido da gestão da escola; a Reforma Couto Ferraz⁴⁸ de 1854 (sob o governo do imperador D. Pedro II), segundo Saviani (2011), apresenta uma concepção centralizadora no tocante ao aspecto administrativo, atestada ao atribuir amplo papel ao inspetor geral, “ao qual se encontram hierarquicamente subordinados os delegados de distrito” (BRASIL, 1854).

⁴⁸ Decreto n. 1331-A de 17 de fevereiro de 1854 para a reforma do ensino primário e secundário, elaborado pelo então ministro do Império Luiz Pedreira de Couto Ferraz, o que a tornou conhecida como a Reforma Couto Ferraz. O texto da reforma encontra-se disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/35921498/Decreto-n-1331-A-1854-Reforma-Couto-Ferraz>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

Na província de São Paulo, em 1847, segundo Ananias (2012), a Lei nº 29 criou, para os dois liceus criados em 1846, o cargo de diretor, que seria nomeado pelo governador, e que deveria

[...] tomar conta do liceu, inspecionar a conduta dos professores, remeter ao presidente da província os problemas e sugerir alterações para mudanças, tanto na rotina do colégio como na vida profissional de seus professores. Além disso, deveria encaminhar anualmente um relatório contendo: o estado moral e intelectual do liceu; um mapa dos alunos frequentes, que declarasse os aprovados, os reprovados e os que não fizeram os exames, e especificasse os considerados incorrigíveis; atestar a frequência dos empregados; discutir em conselho, com os professores, os problemas do liceu; repreender os alunos; designar as horas das aulas; despachar os requerimentos a ele destinados; marcar e presidir a banca de exames dos alunos, escolhendo os examinadores; conceder, quando necessário, licença aos professores e aos porteiros; e por fim, intermediar a correspondência entre os professores e o presidente da província. (ANANIAS, 2012, p. 59).

Percebe-se que a concepção de diretor era de um cargo fundamentalmente fiscalizador, com algumas tarefas organizativas e sem caráter formulador e propositor.

No Decreto Nacional n. 7.247 de 1879⁴⁹, apareceu na legislação nacional a figura do diretor, e o Artigo 9, §9, determinou que “Em cada Escola Normal haverá um Diretor, que será nomeado d'entre as pessoas que com distinção houverem exercido o magistério público ou particular”. O diretor de escola ficaria abaixo do “Conselho diretor da instrução primária e secundária do município da Corte”, dos inspetores de distrito e do inspetor geral de ensino, numa hierarquia totalmente centralizada e fiscalizadora. O Artigo 20, § 12, determinou que os Diretores dos estabelecimentos de ensino superior teriam exercício por dois anos e seriam nomeados pelo governo “d'entre as pessoas distintas

⁴⁹ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em 20 mar. 2013.

por merecimento literário que possuam o grau de doutor ou bacharel pela respectiva Escola ou Faculdade ou outra da mesma natureza” (BRASIL, 1879).

Ainda segundo Saviani (2011, p. 164), “a ideia de sistema nacional de ensino se fez presente em todos os projetos de reforma apresentados desde o final da década de 1860”, no entanto, só teve um tratamento em âmbito nacional após a Revolução de 1930. Até aí, a direção e a inspeção do ensino estavam sob a responsabilidade de um inspetor geral, em todo o estado, auxiliado por dez inspetores escolares e a fiscalização nos municípios era exercida pelos delegados ou representantes das municipalidades. Nesse período, a ascensão da importância do café na economia, o início da imigração, a abolição da escravidão, o início do processo de industrialização, o crescimento da urbanização, a necessidade de garantir a unidade nacional (contra as revoltas regionais em curso) e a tentativa de configurar um mercado interno e externo conformando a sociedade brasileira ao capitalismo internacional foram elementos que mudaram a configuração da sociedade e da política nacional, pautando objetivos para a educação e, por consequência, maior rigidez na aplicação da regulamentação nacional e maior fiscalização.

Segundo Ananias (2012, p. 70), “a constituição de uma economia capitalista através de um lento processo de acumulação de capitais, de diversificação da economia, de formação de um mercado de terras, de produção e de consumo”, norteou os rumos da instrução pública, não alterando-a do ponto de vista da administração, contribuindo para a constituição da escola pública como a conhecemos atualmente. Segundo a autora, deve-se ao período republicano a instituição oficial do “lugar” das escolas, e a sua administração interna, por meio da criação dos grupos escolares” (ANANIAS, 2012, p. 70).

Os republicanos atribuíam à escola uma importância central na constituição da nova república, como instrumento de formação da ordem e do progresso, e assim desenvolveram a preocupação com o método, com o como ensinar para obter êxito na realização do objetivo de criar a nova sociedade promissora. As primeiras reformas educacionais foram voltadas às escolas normais, visando adequar a formação de professores ao novo momento e às novas necessidades. Segundo Pentead e Neto (2012), a constituição de 1891 era inspirada pelos ideais liberais norte-americanos e tinha um caráter federalista, garantindo autonomia aos estados, inclusive para a organização de seus sistemas de educação para o ensino primário e normal, visto que o secundário e o superior eram de competência da união.

No Rio Grande do Sul, como na política nacional, o governo atuou criando condições para a expansão capitalista legitimado como administrador do sistema público como se estivesse garantindo os interesses coletivos da população. Segundo Corsetti (2002), os governos positivistas que governaram o Rio Grande do Sul no período republicano investiram parcela significativa do orçamento em educação pública, embora o estado não utilizasse todos os recursos arrecadados, sobrando até mais de 50% em determinados anos. Ocorria uma manipulação das verbas, subestimando a receita, fazia-se propositadamente que sobrassem recursos, pois, desvinculados do orçamento, eram utilizados livremente para outros fins não previstos. A partir de 1923, foram elencadas outras prioridades para o orçamento público, que em termos relativos à arrecadação fez com que houvesse uma redução das verbas destinadas à educação, destacando que eram direcionadas também a escolas privadas. Segundo a autora, a política orçamentária adotada no período demonstra o uso do orçamento público “como um dos instrumentos legais manipulados pelo estado gaúcho, no sentido da implementação de seu projeto de modernização capitalista do Rio Grande” (CORSETTI, 2002, p. 209). Segundo Heinz (2009, p. 265), no RS

[...] militantes republicanos e jovens militares, notadamente aqueles de inclinação positivista, partilhavam certa desconfiança em relação ao liberalismo clássico das elites regionais brasileiras, bem como a simpatia por um modelo de ação pública que combinasse graus variados de autoritarismo, intervenção estatal e dirigismo econômico, como terminaria por ocorrer no Rio Grande do Sul.

O autor relata que em 1897 foi inaugurada a Escola de Engenharia de Porto Alegre, criada por um grupo de engenheiros, conforme o projeto positivista comteano de universidade técnica, e nos seus primeiros anos começou um forte movimento de expansão do qual o governo do estado era parceiro, alocando recursos públicos em abundância para financiar a construção de instalações da escola que se esperava que desse a formação profissional para o desenvolvimento econômico e tecnológico do estado, em consonância com os projetos e as necessidades dos homens de estado. A Escola de Engenharia, por seu caráter ideológico acabou por formar uma elite de políticos que

dirigiram o estado e suas políticas por vários anos, e ainda influenciam fortemente com seus valores na atualidade. Conforme Werle (2005), em 1898 existiam 491 escolas públicas em funcionamento no estado do RS.

Heinz (2009, p. 274) faz uma análise de que

A Constituição estadual republicana de [...] 1891, reconhecida como de ‘inspiração positivista’, pode ser definida como de caráter ‘fundacional’ para os militantes republicanos do Rio Grande do Sul. Ela definiu uma estrutura de poder fortemente centralizada, autoritária, em que o parlamento estadual tinha funções de análise e aprovação do orçamento, e esteve por quatro décadas em claro desacordo com a Constituição Federal Brasileira em inúmeros pontos.

Na esfera nacional, o Decreto n. 3.890, de 1901⁵⁰, em seu artigo 2º, determinou que “Cada estabelecimento será administrado por um diretor, de livre escolha do Governo” e fez o detalhamento das funções do diretor, que envolvem mais o aspecto administrativo, não havendo uma função de direção política e de decisão da escola aliada à administração (BRASIL, 1901).

Há um detalhamento das funções do diretor também no Decreto n. 3.914 de 1901⁵¹, (que criou o Ginásio Nacional), colocando-o mais como um fiscal, embora no Artigo 69, inciso IV aponte que cabe ao diretor “Organizar o regimento interno do estabelecimento, o qual será posto em execução depois de aprovado pelo Ministro” (BRASIL, 1901).

Em 1911, o Decreto n. 8.659⁵², conhecido como Reforma Rivadávia Côrrea, instituiu em seu artigo 2º: “Os institutos, até agora subordinados ao Ministério do Interior, serão, de ora em diante, considerados corporações autônomas, tanto do ponto de vista didático,

⁵⁰ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>>. acesso em: 20 mar. 2013.

⁵¹ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3914-23-janeiro-1901-503356-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

⁵² Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%208659%20-%201911%20lei%20org%E2%80%90nic%C3%A1ria%20rivad%C3%A9a%20via%20correia.htm>. Acesso em: 11 jan. 2014.

como do administrativo”; no artigo 5º previa a criação de um Conselho Superior de Ensino que iria substituir a função fiscalizadora do Estado pela função de estabelecer “as ligações necessárias e imprescindíveis no regime de transição que vai da oficialização completa do ensino, ora vigente, a sua total independência futura, entre a União e os estabelecimentos de ensino”; e no artigo 6º, estabelece que

Pela completa autonomia didática que lhes é conferida, cabe aos institutos à organização dos programas de seus cursos, devendo os do Colégio Pedro II revestir-se de caráter prático e libertar-se da condição subalterna de meio preparatório para as academias.

O artigo 21 previa que o diretor seria eleito pela congregação para um mandato de dois anos, este não poderia ser reconduzido ao cargo imediatamente após ao de seu mandato. A autonomia dos estabelecimentos nas decisões administrativas e pedagógicas ficaria a cargo do diretor. No entanto, a implantação não ultrapassou a experiência do período que deveria ser de transição. Segundo Penteado e Neto (2012), o Decreto n. 11.530 de 1915⁵³, conhecido como Reforma Carlos Maximiliano, veio para reverter a situação instaurada pela reforma anterior. Este criou o Conselho Superior do Ensino, como “o órgão consultivo do Governo e o seu auxiliar imediato para a fiscalização dos institutos oficiais e dos equiparados a estes” (BRASIL, 1915); restabeleceu a função do diretor como fiscalizador, cassando as competências e a autonomia estabelecidas anteriormente, decretando que os diretores seriam escolhidos e demitidos pelo Presidente da República.

O Decreto n. 16.782-a, de 1925⁵⁴, conhecido como Reforma Rocha Vaz, criou o Departamento Nacional do Ensino, porém “Diretamente subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores” e reafirmou os diretores como administradores do patrimônio dos estabelecimentos de ensino e reitera que serão demitidos e nomeados pelo Presidente da República. Segundo Penteado e Neto (2012, p. 83) “essa reforma, que retirou completamente a autonomia

⁵³ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>.

Acesso em: 20 mar. 2013.

⁵⁴ Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm>. Acesso em 20 mar. 2013.

didática e administrativa que fora concedida em 1911, permitiu ao governo controlar ideologicamente o sistema de ensino”.

Em 1931 (após o golpe de Estado que levou Getúlio Vargas ao poder), pelo Decreto n. 19.402⁵⁵, foi criada “uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública” que fez a Reforma Francisco Campos. Segundo Andreotti (2012), esta reforma centralizou o ensino superior na administração federal, organizou o ensino secundário organizando-o em dois ciclos, um fundamental de 5 anos e outro complementar, de 2 anos, este voltado a algumas carreiras e ambos obrigatórios para o ingresso no ensino superior e estruturou o ensino comercial nos níveis médio e superior. Neste período, segundo Romanelli (2012, p. 199), o país viveu a ruptura com o sistema oligárquico rural e cafeeiro e o prenúncio da “implantação gradual da ordem social burguesa e da ordem econômica industrial capitalista”, neste cenário, a educação era considerada elemento central para o progresso e a reconstrução e desenvolvimento nacional, bem como meio de ascensão social sendo assim cada vez mais regulada e definida pelo Estado.

Em 1932 foi lançado o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”⁵⁶, que entre outros princípios, defendia

[...] uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica, com que os técnicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isto, a direção e administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-la.

Defendia também a descentralização. Saviani (2011, p. 294) explica que no os dispositivos relativos à educação da Constituição de 1934 que foram reiterados na Constituição de 1946 e que “desembocaram no projeto de diretrizes e bases da educação nacional derivam do programa formulado no ‘Manifesto de 1932’”. Conforme Saviani (2008), nas três primeiras décadas do século XX havia um entusiasmo pela educação, a escola era pensada com uma função

⁵⁵ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

⁵⁶ Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013.

explicitamente política, o período foi rico em movimentos populares reivindicando maior participação na sociedade e fazendo também reivindicações do ponto de vista escolar, houve grandes agitações e a crise de hegemonia das oligarquias dominantes, com várias greves operárias e vários movimentos organizacionais, que entraram em refluxo na década de 30, na qual, “de uma preocupação em articular a escola como um instrumento de participação política, de participação democrática, passou-se para o plano técnico-pedagógico” (SAVIANI, 2008, p. 42) acreditando-se que as coisas resolviam-se no plano interno das técnicas pedagógicas. Saviani desmascara o caráter não democrático e reacionário da Escola Nova, como a pedagogia das diferenças que justificava os privilégios, e onde inclusive “o abandono da busca de igualdade é justificado em nome da democracia” (SAVIANI, 2008, p. 39). Esta pedagogia, predominante no período, melhorou a qualidade do ensino oferecido às elites e rebaixou o nível de ensino para a população, se constituindo no instrumento pelo qual foi possível reestabelecer a hegemonia da burguesia. Segundo o autor, neste período muitos movimentos sociais abandonaram sua luta marxista, anarquista, socialista de conchamar o povo para se organizar e reivindicar escolas para os trabalhadores, e “todos os progressistas em educação tenderam a endossar o credo escolanovista” (SAVIANI, 2008, p. 43) pelo significado progressista que este tinha recebido socialmente.

A Constituição de 1934⁵⁷ determinou ser o Conselho Nacional de Educação (criado pelo Decreto n. 19.850 de 1931⁵⁸) responsável pela elaboração do Plano Nacional de Educação, que não se realizou, uma vez que seu projeto foi enviado para a Presidência da República em 1937, e em consequência da implantação do Estado Novo nem sequer foi discutido. A Constituição também criou os Conselhos Estaduais e departamentos autônomos de administração do ensino. Estabeleceu como mínimo a ser investido em educação dez por cento para a União e os municípios e vinte por cento para os estados; tornou o concurso público obrigatório como meio de ingresso no magistério público, e deixou a cargo dos estados a fiscalização e a regulamentação das instituições de ensino. Trouxe avanços do ponto de vista organizativo,

⁵⁷

Disponível

em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 20 mar. 2013.

⁵⁸

Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 20 mar. 2013.

mas não regulamentou a gestão dos estabelecimentos de ensino – neste momento já os grupos escolares – e manteve a centralização da administração.

Segundo Romanelli (2012), dois grupos ideológicos se enfrentavam nas Conferências Nacionais de Educação, cujas ideias se expressaram nas constituições e reformas de 1930 a 1937: de um lado os que promoviam e lideravam as reformas e o movimento inovador, defendendo a laicidade, a obrigatoriedade do Estado de assumir a função educadora e a coeducação, e por outro, os que, na maioria católicos, combatiam os princípios citados. No Estado Novo (1937-1945), segundo Andreotti (2012, p. 110)

[...] a formação escolar teve como eixo ideológico o nacionalismo, o patriotismo e a difusão dos princípios do projeto político-ideológico do governo. [...] os livros escolares apregoavam o trabalho e o patriotismo como valores absolutos.

Pautado por esta ideologia, o Decreto-Lei n. 4.244 de 1942⁵⁹ traz um capítulo dedicado à administração escolar, centrada na figura do diretor, prescrevendo eficiência nos serviços administrativos e entendimento da direção com a família dos alunos no interesse da educação destes. De acordo com Andreotti (2012) é deste período que datam os primeiros estudos acerca da administração da escola⁶⁰. Estes eram pautados nas teorias da Administração Geral, da administração de empresas, buscando aproveitar princípios do fayolismo e taylorismo.

Segundo Gallindo e Andreotti (2012, p. 126), em decorrência da Segunda Guerra Mundial há o declínio das potências europeias que dá “lugar à ascensão dos Estados Unidos e da União Soviética e à divisão do mundo em dois blocos distintos: o capitalista e o socialista”. É neste período que são criadas a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1945; o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 1946; a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP) em 1948; o Fundo

⁵⁹ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 20 mar. 2013.

⁶⁰ José Q. Ribeiro com o livro **Fayolismo na Administração Escolar das Escolas Públicas**, de 1938; após, A. Carneiro Leão, com o livro **Introdução à Administração Escolar**, de 1939; e mais tarde, novamente José Q. Ribeiro, com o livro **Ensaio de uma teoria de administração escolar**, de 1952.

Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). No Brasil vivemos o período conhecido como Nacional Desenvolvimentismo, de 1946 a 1964, no qual o país adotou um modelo econômico de abertura ao capital estrangeiro e utilizava a educação de forma política, visando a formação da força de trabalho para contribuir com o processo de desenvolvimento em curso. Sob a pressão popular,

[...] avançou-se no processo de popularização do ensino, com o crescimento da escolarização básica e a instalação de cursos [...] que permitiam que maiores de 17 anos pudessem cursar o ginásio ou concluir os estudos secundários ou o colegial” (GALLINDO; ANDREOTTI, 2012, p. 131).

Data do ano de 1945 a fundação do Centro dos Professores Primários Estaduais do RS, por iniciativa de um grupo de professoras, este que se tornou a base do CPERS-Sindicato.

Em 1946⁶¹, O Decreto Nacional n. 8.589, em seu Artigo 36 determinou que:

Os diretores de escolas públicas primárias serão sempre escolhidos mediante concurso de provas entre professores diplomados, com exercício anterior de três anos, pelo menos, e, de preferência, entre os que hajam recebido curso de administração escolar.

Ainda em 1946 foi promulgada uma nova Constituição, que, segundo Gallindo e Andreotti (2012, p. 128), foi “elaborada por um Congresso Nacional, no qual 80% dos membros eram representantes das elites econômicas e do poder elitista autoritário”. Deste modo, também não apresentou avanços em relação à democratização da gestão da escola. Segundo as autoras, a Constituição estabeleceu que caberia à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Foi instaurada uma comissão de educadores de todo o país para a elaboração de um anteprojeto de lei, o qual foi encaminhado à Câmara Federal em outubro de 1948 como Projeto da primeira LDB. Devido ao embate de

⁶¹ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

opiniões, o projeto foi sendo alterado e só foi votado em dezembro de 1961.

Segundo Sander (2008), nas décadas de 1950 e 1960 houve a consolidação das ações das agências internacionais (OEA, UNESCO, BID e BM) na América Latina,

[...] no bojo da *corrente desenvolvimentista* da administração do Estado e do poderoso movimento internacional da *economia do bem-estar social* e, no campo do ensino, da *economia da educação* e suas áreas correlatas, alimentadas pela ideologia que inspirou os programas do Plano Marshall e da Aliança para o Progresso [...]. É à luz da lógica econômica que caracterizou esses movimentos que surgiu o planejamento da educação, impulsionado pelos organismos internacionais de cooperação técnica. (SANDER, 2008, p. 161).

O autor explica o caráter que a educação toma a partir de 1962, com a reunião dos ministros de educação dos países da América Latina, em que, com o patrocínio da OEA (Organização dos Estados Americanos), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura) e CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), “consagraram o papel da educação como fator de desenvolvimento econômico, instrumento de progresso técnico e meio de seleção e ascensão social” (SANDER, 2008, p. 161).

Em 1959, segundo Saviani (2011, p. 342-343), foi fundado o Instituto Brasileiro de Ação Democrática, “a primeira organização empresarial especificamente voltada para a ação política” cuja “finalidade explícita era combater o comunismo” e “financiada por grandes empresas nacionais e internacionais, especialmente norteamericanas” num movimento de contenção da mobilização popular das Ligas de Camponeses, dos sindicatos de operários, das organizações de estudantes e dos movimentos de cultura e educação popular. Ainda segundo o autor, em 1961 foi fundado o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), também resultado de uma articulação de empresários nacionais e multinacionais com a Escola Superior de Guerra, que

Em suas ações ideológica, social e político-militar, o IPES desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica fazendo uso dos meios de

comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes em articulação com órgãos da imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares. (SAVIANI, 2011, p. 342).

Neste ambiente hostil à democracia, em 1961 foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁶². Esta, no que concerne à administração, manteve a administração centralizada, nesse momento no Conselho Federal de Educação, com normas fiscalizadas pelos conselhos estaduais. Porém, representou um avanço na participação da população no debate educacional de sua elaboração, manifesto nos movimentos populares pela educação dos anos 60.

De acordo com Gallindo e Andreotti (2012, p. 138),

Em relação à administração escolar no país, até os anos de 1960, ainda não havia sido produzido um corpo teórico que desse suporte às suas necessidades ou que permitisse avançar nas áreas de organização do sistema ou da estrutura da rede escolar. Para adequar-se às condições sociais do momento e às demandas da sociedade, como também ao que a legislação impunha como formação especializada em administração escolar, entre outros aspectos, assumiu os princípios da teoria geral da administração.

Segundo as autoras, a divisão entre execução e planejamento do trabalho passou a ser aplicada como nas empresas capitalistas. O planejamento educacional era feito por instâncias dos governos federal, estaduais e municipais e os professores deveriam executar o trabalho. A administração de escola tinha o papel de mediar este processo através do diretor, uma figura com autoridade, porém sem autonomia e afastado da ação pedagógica pelo formato burocrático da administração, em que

62

Disponível

em:

<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529&no_rma=102346>. Acesso em: 20 mar. 2013.

passa a assumir as funções de gerenciamento e supervisão. Em São Paulo a escolha do diretor já se dava através de concurso desde 1941, de títulos e provas sobre conteúdos da administração, forçando que os candidatos fossem formados na área.

Em 1961 foi criada a Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE), que em 1971 mudou para Associação Nacional de Profissionais de Administração Escolar, e após outras alterações, em 1996, passou a denominar-se Associação Nacional de Política e Administração da Educação sob a mesma sigla ANPAE, entidade que continua atuante e que se define como

[...] uma associação civil de utilidade pública e natureza acadêmica no campo da política e da gestão da educação, que congrega pesquisadores, docentes e estudantes de educação superior; dirigentes e técnicos dos sistemas de ensino; e professores e diretores de escolas e outros espaços sociais de educação e formação cidadã (ANPAE, 2014)⁶³.

Em 1962, o Conselho Federal de Educação regulamentou a LDB, que determinava que o diretor de escola devia ter idoneidade moral e ser educador qualificado, reconhecendo como diretor qualificado

[...] aquele que reunir qualidades pessoais e qualidades profissionais, compondo uma força capaz de infundir à escola a eficácia do instrumento educativo por excelência e de transmitir a professores, a alunos e à comunidade sentimentos, ideias e aspirações de vigoroso teor cristão, cívico, democrático e cultural. (TABACCHI, 1979, p. 48 apud GALLINDO; ANDREOTTI, 2012, p. 142).

Em decorrência do parecer, os cursos de Pedagogia começaram a ter maior número de matrículas. Segundo Gallindo e Andreotti (2012), em 1963, Lourenço Filho publicou o livro *Organização e Administração Escolar*, planejado para ser um curso básico de administração foi

⁶³ Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/website/sobre-a-anpae/identidade>>. Acesso em: 15 maio 2014.

amplamente adotado nos cursos de formação de administradores escolares.

Ainda em 1962, foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação, não como lei, mas como uma iniciativa do MEC, aprovada pelo Conselho Federal de Educação, “Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos” (BRASIL, 2001).

Em 1964, o Brasil passou a viver sob o golpe civil-militar e a implantação da ditadura como resposta às chamadas ameaças comunistas. Os direitos civis foram cassados, e a repressão tentava esmagar qualquer reação ao sistema, incluindo as manifestações estudantis e de professores, especialmente as voltadas à democratização da educação. A educação passou a ser objeto de vigilância permanente e de censura e, como mais uma forma de conter as reações contrárias a hegemonia do capital, no momento sob o comando do imperialismo estadunidense, entraram em cena os acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura - United States Agency for International Development), em decorrência da Doutrina Truman⁶⁴, implementada pelos Estados Unidos a partir de 1947. Podemos resumir estes acordos numa tentativa de eliminar qualquer traço de autonomia da educação, aplicando, entre outras medidas, a formação de docentes para o distanciamento da atividade política, a desmobilização dos estudantes com campanhas moralistas, a privatização das universidades e inserção da lógica mercantil visando à preparação dos estudantes para o trabalho numa visão tecnicista e esvaziada de conteúdos científicos.

Em 1965 houve uma revisão no Plano Nacional de Educação, ao qual “foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais” (BRASIL, 2001), e em 1966 uma nova revisão introduziu “alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos” (BRASIL, 2001).

⁶⁴ Segundo Clark; Nascimento e Silva (2012, p. 150, nota) “A doutrina Truman sintetiza a política externa dos Estados Unidos implementada em 1947 com o principal objetivo de conter o expansionismo soviético. Em 1949, foi anunciado o Ponto IV, que trata da assistência e cooperação com as ‘áreas subdesenvolvidas’, como parte de um programa em favor da paz e liberdade”.

Sob a ditadura civil militar, após o golpe de 1964, foi promulgada a Constituição Federal de 1967⁶⁵, que ao tratar das competências da União, citou a de estabelecer planos nacionais de educação e de saúde, e de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

No Rio Grande do Sul, em 1966, segundo CPERS (199-), o Decreto 17.761⁶⁶ determinou eleição de diretores nas escolas estaduais que contavam com um mínimo de trinta professores em seu quadro, por indicação de lista tríplice a ser encaminhada para o governo fazer a escolha final, decreto este cassado em 1968 com a vigência do Ato Institucional n. 5⁶⁷. Em 1969, a Lei Estadual 5.751⁶⁸ determinou a criação de um órgão colegiado, constituído pela maioria de professores, para atuar com o diretor da escola na administração de recursos e técnico-pedagógica, demonstrando que a legislação quanto à gestão da escola pública estadual gaúcha vinha em certa medida se desenvolvendo na contramão do movimento da política nacional.

Segundo Kuenzer (1984, p. 41), a partir de 1968, teve profunda influência na administração educacional a teoria dos sistemas, gerando inúmeros estudos “baseados em avaliação das necessidades de mão-de-obra na linha da economia da educação, nas análises de custo benefício, e sugestões para a utilização PPBS, PERT e CPM”⁶⁹.

⁶⁵

Disponível

em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao67.htm>. Acesso em: 26 mar. 2013.

⁶⁶ Não consta nas referências uma vez que a informação foi obtida num documento reprográfico de um memorial do CPERS-Sindicato, [199-].

⁶⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm>. Acesso em 20 mar. 2013.

⁶⁸ Disponível em: <<http://www.edulaica.net.br/artigo/163/legislacao/legislacao-estadual/rio-grande-do-sul/lei-575169/>>. Acesso em: 20 set. 2013.

⁶⁹ PPBS – Planning, Programming, and Budgeting System – é uma forma de gerenciamento do orçamento baseada na integração de várias técnicas de planejamento, programação e definição de custos e vinculação dos recursos às prioridades e estratégias estabelecidas, e prever custos, gastos e a realização dos objetivos. Disponível em: <http://en.wikipedia.org/wiki/Output_budgeting>. Acesso em: 23 maio 2014. Mais informações: CULAU, Ariosto Antunes. **Planejamento e orçamento como instrumentos de gestão.** Disponível em: <http://novo.fundap.sp.gov.br/egap/PAvGestaoPublica/material/PLAN_ORC_AAC.doc>. Acesso em: 23 maio 2014. PERT – Program Evaluation and Review Technique – modelo de rede que permite aleatoriedade nos tempos de conclusão das atividades para reduzir tempo e custo na conclusão de um projeto. CPM – Critical Path Method – desenvolvido em 1957 como um

Em 1971, ainda sob a ditadura civil-militar, foi publicada a Lei 5.692, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁷⁰. Saviani (2008) critica esta LDB pelo seu princípio de flexibilidade, que, segundo ele, faz com que ela nem precise ser implantada, aponta ainda que esta flexibilização avaliza o ensino público desqualificado e aligeirado para as camadas populares, podendo “ser aligeirado até o nada, até se desfazer em mera formalidade” (SAVIANI, 2008, p. 44). A LDB, que vigorou até 1996, trazia em seu Capítulo I, Do Ensino de 1º e 2º Graus, Artigo 2º, parágrafo único, que

A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação. (BRASIL, 1971).

Nesta legislação, não havia a previsão de quem elaboraria o regimento da instituição educacional, deixando assim abertura para participação democrática, mas também espaço para elaborações autoritárias pelos próprios órgãos governamentais e suas representações na administração da escola. Quanto ao conteúdo, há alguma liberdade, porém muito limitada, em relação às decisões centralizadas do Conselho Federal de Educação.

O Artigo 5º, § 2º, b, e no Artigo 6º (BRASIL, 1971), traziam o atrelamento do ensino ao mercado de trabalho local ou regional, limitando as possibilidades de decisão e escolha na formação. Os critérios de aproveitamento também eram definidos de forma verticalizada, sem nenhuma participação da comunidade. A elaboração e execução de planos nacionais de educação continuavam centralizadas no governo, visando atender às diretrizes e normas do Plano Geral do Governo, e não buscando sanar as necessidades e realizar os projetos da população a qual deveria participar de sua elaboração.

A comunidade foi citada pela primeira vez quando se buscava colaboração para serviços de assistência, no artigo 62. A administração

modelo de rede para gestão de projetos. Fixava um tempo específico para cada atividade. Disponível em: <

<http://www.netmba.com/operations/project/pert/>>. Acesso em: 26 maio 2014.

⁷⁰ Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 20 mar. 2013.

da educação e das escolas também continuou distante da população, assim regulamentada:

Art. 70. As administrações dos sistemas de ensino e as pessoas jurídicas de direito privado poderão instituir para alguns ou todos os estabelecimentos de 1º e 2º graus por elas mantidos, um regimento comum que, assegurando a unidade básica estrutural e funcional da rede, preserve a necessária flexibilidade didática de cada escola (BRASIL, 1971).

Houve uma aparente descentralização do poder, em nome dos Conselhos Municipais, mas não à população através de sua participação direta, expressa no Artigo 71: “Os Conselhos Estaduais de Educação poderão delegar parte de suas atribuições a Conselhos de Educação que se organizem nos Municípios onde haja condições para tanto” (BRASIL, 1971).

Sobre a direção dos estabelecimentos de ensino, quase não havia menções, apenas estabelecia, no Artigo 79, que na falta de “profissionais legalmente habilitados para o exercício das funções de direção dos estabelecimentos de um sistema, ou parte deste” (BRASIL, 1971) seria permitido que professores com habilitação para o mesmo grau escolar e com experiência de magistério assumissem a direção; o que denota a exigência de uma formação específica para diretor de escola. A LDB fazia também a exigência de os estabelecimentos adaptarem seu regimento e o submeterem à aprovação dos conselhos de educação.

A legislação educacional brasileira sofria as influências das decisões e políticas externas de educação. Sander (2008) apresenta algumas das políticas internacionais para a educação no Brasil e relata que uma das áreas de maior interesse para a OEA era a administração da educação e as áreas de supervisão e orientação escolar, relacionadas a ela. A partir dos anos 1970, a OEA, em conjunto com universidades da Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, México, Panamá, Peru e Venezuela, patrocinou um extenso programa de formação de administradores e planejadores educacionais, ao mesmo tempo em que apoiou o estabelecimento de unidades específicas de planejamento nos Ministérios e Secretarias de Educação. A adoção da sistemática de planos anuais, trienais, quinquenais e decenais de desenvolvimento pelos Ministérios de Economia e Planejamento também remontam a este período. Segundo o autor,

[...] uma das primeiras e reiteradas propostas de reforma educacional auspiciadas pela UNESCO enfocava a descentralização na gestão da educação, de inspiração liberal, mas combinada com um sistema de planejamento baseado na planificação central dos países socialistas. (SANDER, 2008, p. 161).

Segundo Medeiros e Luce (2006?, p. 1) é na década de 70 que inicia o principal debate sobre a gestão escolar,

[...] quando a luta da classe trabalhadora pelo direito de seus filhos à escola pública impõe a reflexão sobre os motivos da falta de vagas, das altas taxas de reprovação e do consequente abandono escolar, assim como das condições precárias nas instalações escolares e da profissionalização do magistério.

Segundo as autoras, em consequência dessas lutas, nos anos 80, os professores das redes de ensino estaduais começaram a se organizar em sindicatos e a conquistar planos de carreira e valorização da formação e passaram a questionar a organização da administração da escola feita de forma hierárquica e burocrática, e a denunciar o uso das escolas para apadrinhamentos políticos.

Nesse período de ditadura, de ausência de direitos democráticos, de repressão e de exclusão, a escola, como reflexo da sociedade e do mundo do trabalho, era refém de relações hierarquizadas, de obediência e submissão, com o poder centralizado e pautado na fiscalização e controle. Os sindicatos de professores, recém criados, envolveram-se na luta pela democratização atuando nos movimentos contrários à ditadura que efervesciam na sociedade. Neste rumo posicionou-se a primeira greve do CPERS (na época Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul, hoje Sindicato dos Trabalhadores em Educação) em 1979. Sendo a primeira categoria no RS e a segunda no país a entrar em greve após o golpe de 1964, conseguiu pautar o governo de Amaral de Souza (ARENA) na criação de uma comissão para elaboração de um projeto de lei de gestão democrática do ensino e o direito à participação do sindicato no Conselho Estadual de Educação representando os professores, além de 70% de aumento salarial e a nomeação de 20 mil professores concursados. Segundo Medeiros e Luce (2006?, p. 1), é nesse período (década de 1980), “[...] no bojo da ampla luta pela

democracia que se formula, entre nós, a noção de gestão democrática da educação, compreendendo a gestão democrática na educação” (grifo das autoras).

A Lei 8.025 e o Decreto 32.002, ambos de 1985, conforme CPERS (199-), durante o governo de Jair Soares (PDS), foram frutos das negociações da greve, e trouxeram a eleição de diretores para as escolas (através de lista tríplice), com voto de professores, servidores, pais e alunos (estes acima de 14 anos), representando mais uma possibilidade de avanço na democratização da gestão escolar.

Esta conquista também foi reflexo das novas políticas internacionais que estavam se delineando. Em 1984, segundo Sander (2008, p. 162), os ministros de educação da América Latina e Caribe, organizados no âmbito da UNESCO, OEA e outros organismos internacionais, “passam a focalizar a necessidade de implantar novas estratégias de gestão dos sistemas educacionais, baseadas na modernização institucional e na eficiência econômica”. Assim os sistemas educacionais vão criando formas de buscar consenso em torno de suas propostas através de pequenas concessões.

Em 1987 teve início o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, composto por entidades científicas, acadêmicas, profissionais, sindicais, estudantis e movimentos populares de âmbito nacional, com o objetivo de atuar na constituinte defendendo a universalização da educação pública, gratuita, laica, com qualidade social, em todos os níveis. O Fórum elaborou e apresentou ao Congresso Nacional em 1988 um projeto de Plano Nacional de Educação representando a proposta da sociedade brasileira (que não se concretizou como Plano) com princípios e propostas que continuam sendo defendidos na atualidade.

Segundo o autor (SANDER, 2008), em 1987 com o final das ditaduras civil-militares, a UNESCO adotou os conceitos de democracia e participação para a gestão da educação latino-americana. Neste mesmo ano, o magistério novamente entrou em greve, e contou com o apoio dos diretores de escola eleitos em 1985, que inviabilizaram o controle e a punição aos professores grevistas por parte da Secretaria Estadual de Educação (SEC). Em medida retaliatória, a SEC destituiu os diretores e instaurou processos administrativos contra estes. Por força do movimento grevista, em acordo de final de greve, os diretores foram reconduzidos aos cargos e os processos anulados⁷¹. Mais uma conquista

⁷¹ Informações de registros de memória do CPERS-Sindicato, em documento mimeografado e sem data.

imediate do movimento do coletivo dos trabalhadores organizados no sindicato, significativa para o avanço da consciência política.

No final da década, a UNESCO mudou a direção de suas políticas, e

prepara o caminho para a adoção de uma agenda educacional de cunho predominantemente liberal, utilizando, pela primeira vez, o conceito de *accountability* ou responsabilidade social e recomendando uma revisão em profundidade dos estilos de organização e gestão educacional na América Latina e no Caribe. (SANDER, 2008, p. 162).

Esta reformulação da política educacional vai trazer consequências para os movimentos de democratização da escola pública no Brasil, cujo desenvolvimento expomos a seguir.

4.2 O PERÍODO DE CONSTRUÇÃO DO CAMPO DEMOCRÁTICO E A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA NO COMPASSO OU CONTRAPASSO DA LEGISLAÇÃO E DAS REFORMAS

Nas décadas de 1980 e 1990 foi o período em que organizações de educadores como CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade – fundado em 1978), ANDE (Associação Nacional de Educação – fundada em 1979) e ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – fundada em 1977), entre outras, exerciam enorme pressão social por suas críticas ao modelo educacional tecnicista que vinha sendo implantado, e, por via das Conferências Brasileiras de Educação (CBE) foram conseguindo alargar os horizontes democráticos. Em 1986, na IV Conferência Nacional de Educação, com mais de 5 mil educadores participantes, foi elaborada a *Carta de Goiânia*⁷² cujos princípios eram:

[...] educação escolar como direito de todos, gratuita e laica, em estabelecimentos públicos; ensino fundamental obrigatório, com duração de oito anos; o Estado garantindo à sociedade civil o

⁷² O texto completo da Carta de Goiânia está disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/carta_goiania.pdf>. Acesso em: 23 maio 2014.

controle da execução da política educacional (em todos os níveis de governo, por meio de organismos colegiados, constituídos democraticamente); o Estado assegurando formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo de suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade, em todos os níveis de ensino. (OLIVEIRA, 2007, p. 29-30).

Em 1988, com o início da abertura democrática conquistada com os grandes movimentos estudantis, sindicais e populares, foi promulgada a Constituição Federal, que foi forçada a expressar um pouco do sentimento e desejo da população brasileira daquele momento. Segundo Vieira (1992), não foram todas as reivindicações populares que foram atendidas, mas as que o grupo dirigente daquele momento histórico considerou aceitáveis, e que o fato de os dirigentes adotarem bandeiras originárias da classe trabalhadora demonstrava a necessidade de manter a dominação política e não necessariamente o desejo de garantir melhorias nas condições humanas. O Artigo 206, em seu inciso VI, contemplou como princípio da educação a “gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1988). A partir de então, com a obrigatoriedade de reformulação das constituições estaduais, este preceito foi se repetindo e tomando corpo na legislação, mesmo que na prática já fosse em parte aplicado em alguns estados. Estabeleceu ainda em seu artigo 214 que o Plano Nacional de Educação deveria ser regulamentado por lei, que deveria ter uma duração plurianual,

visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder Público que conduzam à:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 2001).

Zanardini (2006, p. 105) nos dá a ideia de que esta possibilidade foi incluída na legislação com o intuito de responsabilizar a comunidade pelo fracasso da educação, já que “numa perspectiva centralizada de

gestão, a comunidade não poderia ser cobrada/responsabilizada por objetivos que ela não ajudara a formular”.

Em 1989, a Constituição Estadual (RIO GRANDE DO SUL, 1989, Art. 197, VI) estabeleceu como princípio do ensino “a gestão democrática do ensino público”, e que “As escolas públicas estaduais contarão com conselhos escolares, constituídos pela direção da escola e representantes dos segmentos da comunidade escolar, na forma da lei” (RIO GRANDE DO SUL, 1989, Art. 213). Estabeleceu também que “os diretores das escolas públicas estaduais serão escolhidos mediante eleição direta e uninominal, pela comunidade escolar” (RIO GRANDE DO SUL, 1989, Art. 213, § 1º)⁷³ e que “Os estabelecimento públicos de ensino estarão à disposição da comunidade, através de programações organizadas em comum” (RIO GRANDE DO SUL, 1989, Art. 213, § 2º). Além disso, regulamentou que

É assegurado aos pais, professores, alunos e funcionários organizarem-se, em todos os estabelecimentos de ensino, através de associações, grêmios ou outras formas.

Parágrafo único - Será responsabilizada a autoridade educacional que embaraçar ou impedir a organização ou o funcionamento das entidades referidas neste artigo. (RIO GRANDE DO SUL, 1989, Art. 212).

De acordo com Amaral (2006, p. 67), nessa constituição “a gestão democrática da educação é constituída por um tripé: participação da comunidade escolar, autonomia escolar com o repasse de verbas para a manutenção e a conservação da escola e eleição para diretor”. Representa uma grande possibilidade de organização para a classe trabalhadora, que poderia utilizar o ambiente escolar para sua organização na construção de proposições e organização da luta pela educação pública de qualidade, bem como na organização da própria escola. No entanto, a lei que expressa o desejo das camadas populares esbarra nos limites dos determinantes impostos pela sociedade do capital.

Em 1990, assumiu o poder o primeiro presidente eleito por voto direto da população após o período da ditadura civil-militar de 1964: Fernando Collor (PRN). Governos como de Thatcher na Inglaterra,

⁷³ Foi declarada a inconstitucionalidade do dispositivo na ADI n.º 578, DJU, 18 maio 2001.

Reagan nos Estados Unidos, haviam aberto a ofensiva neoliberal na política mundial. Collor espelhou-se nestes ao defender a privatização, reformas do Estado, abertura da economia para a concorrência internacional, redução dos órgãos públicos e demissão de funcionários, medidas que provocaram profunda recessão e desemprego. Assumiu a pauta do Consenso de Washington⁷⁴, aplicando as reformas prescritas pelo ideário neoliberal, como a reforma educacional, a reforma da previdência, a reforma trabalhista e a reforma administrativa ou reforma do Estado. Segundo Sander (2008), após a queda do muro de Berlim, os Estados Unidos ganharam força na formulação de políticas internacionais e na condução da economia e das políticas sociais. A globalização é orientada a todos os setores da atividade humana. O projeto neoliberal de educação orienta a Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990⁷⁵, redefinindo as prioridades de projeto da UNESCO e da OEA, que na gestão da educação na América Latina passam a priorizar, “de um lado, a descentralização e a autonomia local e os critérios clássicos de eficiência e eficácia administrativa, e de outro, a articulação entre educação e política social para apoiar as populações mais carentes” (SANDER, 2008, p. 162). Estas reformas, segundo Riscal (2009), embora com aparência democratizante, fazem parte de um conjunto mais amplo de políticas educacionais pautadas pela racionalidade econômica, nas exigências de produtividade, competitividade e empregabilidade.

Sander (2008) considera o lançamento do livro *Educação e conhecimento: transformação produtiva com equidade*, em 1992, pela

⁷⁴ Consenso de Washington é um conjunto de medidas - que se compõe de dez regras básicas - formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras situadas em Washington D.C., como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, fundamentadas num texto do economista John Williamson, do International Institute for Economy, e que se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990, quando passou a ser "receitado" para promover o "ajustamento macroeconômico" dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades.
Disponível em:
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Consenso_de_Washington>. Acesso em 22 mar. 2013.

⁷⁵ O documento resultante da Conferência Mundial, *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, encontra-se disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2014.

CEPAL e UNESCO, um divisor de águas que redefine a agenda política e ideológica na educação na América Latina, onde UNESCO, OEA e CEPAL abandonam a *teoria da dependência* e adotam o *paradigma da globalização*, procurando equacionar os princípios de competitividade e equidade. Segundo o autor, esta redefinição exige “reformas institucionais dos sistemas de ensino, visando fomentar a modernização, a descentralização administrativa e a competitividade no contexto do mundo globalizado” (SANDER, 2008, p. 162). O autor afirma que “esse foi o momento da ruptura com o passado e a adoção definitiva da agenda liberal no âmbito das organizações internacionais e que se mantém até hoje” (SANDER, 2008, p. 162).

Leher, referindo-se ao período pós-ditadura civil-militar, contribui de forma esclarecedora sobre como se dá a hegemonia do pensamento neoliberal sobre a educação, explicando que

[...] a partir do final das duas últimas décadas do século XX, o braço da balança voltou a pender para o lado particularista do capital e do Estado, impondo transformações muito profundas na educação da classe trabalhadora. A perspectiva universalista, de que a escola pública deveria assegurar uma formação geral a todos os estudantes por meio da garantia, pelo Estado, da educação pública, gratuita e estruturada em sistemas nacionais, foi combatida em prol de políticas focalizadas, referenciadas na pedagogia das competências, atributos utilitaristas que objetivam a adaptação das crianças e jovens ao *ethos* capitalista e, mais precisamente, ao chamado novo espírito do capitalismo flexível, referenciado no trabalho super explorado e precário. (LEHER, 2012, p. 3).

O autor (LEHER, 2012), analisando retrospectivamente o período, explica que nos países dependentes a expansão da oferta de escola pública é acompanhada pelo esvaziamento dos conteúdos científico, histórico-cultural, tecnológico e artístico, transformando a escola para adaptá-la ao padrão de acumulação em curso.

Nesse período, valores e princípios da empresa capitalista foram inseridos na pedagogia e na organização dos conteúdos escolares, bem como na forma de educar e na gestão da escola, que devem preparar o

trabalhador para as novas formas de exploração. Segundo Neves (2008, p. 52),

A educação escolar brasileira, na primeira metade dos anos 1990, por sua vez, foi redefinindo, pouco a pouco, seus objetivos, transformando-se em veículo de uma certa “qualidade total”, ou seja, em instrumento de disseminação de um conjunto de elementos cognitivos e comportamentais destinados a aumentar a competitividade e a produtividade empresariais nessa nova fase do capitalismo monopolista.

Aparentemente na contramão do movimento (pois a essência confirma que era um movimento de concessão necessário para a busca de consenso e implantação do programa do capital), o governo gaúcho Sinval Guazzelli (PMDB) publicou em 1991 as leis 9.232 e 9.233, dando poder consultivo, deliberativo e fiscalizador como órgão máximo de discussão dentro da escola aos conselhos escolares (que seriam constituídos por eleição direta), e determinando a eleição de diretor uninominal e por chapas, elegendo também os vice-diretores (RIO GRANDE DO SUL, 1991a, 1991b). Cabe apontar que o projeto de lei havia sido elaborado por uma comissão de entidades representativas da comunidade gaúcha, da qual o CPERS-Sindicato fez parte, participação conquistada através de luta pela pauta de sua campanha salarial, aceita pelo governo como tentativa de buscar acordo e consenso com o sindicato de professores, fortemente organizado e mobilizado. Ainda no mesmo ano, mas com Alceu Collares (PDT) no governo, as leis anteriores foram alteradas pelas leis 9.262 e 9.263 (RIO GRANDE DO SUL, 1991c, 1991d). Os diretores seriam eleitos individualmente e não mais em chapas e escolheriam os vice-diretores após a eleição; o conselho escolar passaria a ter função consultiva. As novas leis foram motivo de protestos nas escolas e, em consequência, objetos de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) pelo próprio governo que questionava a eleição, uma vez que considerava o diretor como seu cargo de confiança.

Itamar Franco, em 1992, assumiu como presidente após o impeachment e renúncia de Collor. Manteve a mesma direção política, de desobrigação do Estado com a educação, e com os discursos de desburocratização iniciou o processo de descentralização. Este período foi de um governo de introdução das políticas neoliberais, que facilitou

a realização das reformas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e subsequentes.

No RS, segundo Amaral (2010, p. 77), nesse período é que surgem as parcerias público-privadas, divulgando a filosofia e os princípios da qualidade dos processos e dos produtos para as empresas, o que resultou na estruturação do Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade, a partir de 1992, com a meta inicial de que no ano 2000 “a metade das pessoas em atividade no estado estivessem usando as ferramentas e os conceitos da Qualidade Total”, acirrando a competitividade.

Em 1995, assumiu como presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (PSDB), que manteve o rumo do governo e das políticas educacionais. FHC aprofundou as políticas neoliberais no contexto geral e educacional, e com isto, pôs em prática políticas e ações de aprofundamento das privatizações (que no setor educacional se realizaram através de terceirizações e parcerias), de precarização da escola pública incentivando o investimento da iniciativa privada, de redução dos serviços públicos, de ampliação das terceirizações, de reforma do Estado e de implantação do Estado mínimo para a população. Utilizando-se do discurso da crise do Estado e da necessidade de modernização para inserção num mercado globalizado, o governo criou condições para a consolidação do capitalismo e a expansão de seus mercados, garantindo a exploração do trabalho e do trabalhador em condições favoráveis ao sistema do capital. Através do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) liderado por Bresser Pereira, propunha uma reforma

[...] apoiada na proposta de administração pública gerencial, como uma resposta à grande crise do Estado dos anos 80 e à globalização da economia – dois fenômenos que estão impondo, em todo o mundo, a redefinição das funções do Estado e da sua burocracia. (PEREIRA, 1996, p. 1).

A ideia era implantar um modelo mais eficiente de administração que resultasse em racionalização de recursos financeiros, ou seja, de natureza neoliberal. Zanardini; Blum e Michellon (2013) explicam que é possível afirmar que, no campo da gestão escolar, a partir das orientações do governo do Presidente FHC, implantou-se uma proposta de gestão baseada nos valores do mercado e sua propalada democracia. A partir de 1995, no governo de FHC a reorganização da política

educacional é focalizada na gestão por programas e projetos⁷⁶ “em direção à descentralização federativa e desconcentração do poder decisório das suas estruturas organizacionais” (ZANARDINI, 2006, p. 110). A natureza desta política de programas e projetos é a mesma que embasa as reformas de Estado – racionalização de recursos e formação para garantir bases à expansão do capital. Segundo Zanardini, Blum e Michellon (2013, paginação irregular) na década de 1990 ainda estão em evidência as categorias que na década de 1980 significavam a democratização da educação sob um viés popular, no entanto, estas categorias foram destituídas de seu caráter popular e revestidas pelo caráter da administração pública gerencial “capaz de superar a rigidez e a centralização da administração pública burocrática e ‘democratizar/descentralizar’ para construir o consenso necessário à sobrevivência do capital”. De acordo com Zanardini (2006), o objetivo da busca por uma gestão escolar eficiente presente nos documentos do MEC a partir de 1995 era a implantação da administração pública gerencial, substituindo a administração burocrática, conforme explicitado por Bresser Pereira (1996), argumentando que a gestão em curso “apresentava uma rigidez de procedimentos e um excesso de normas e regulamentos, concentrando e centralizando funções no aparelho do Estado” (ZANARDINI, 2006, p. 107).

⁷⁶ Alguns programas e projetos, apresentados pelo governo FHC como políticas de descentralização e participação do MEC, foram elencados por Zanardini, Blum e Michellon (2013, paginação irregular): “o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Bolsa Escola, os Parâmetros Curriculares em Ação e o Programa de Expansão e Reforma da Educação Profissional (PROEP)”. Os autores relatam que “Em outro Relatório intitulado Política e resultados (1995-2002) Gestão nas Escolas indica-se como instrumentos criados ou reformados também na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que se propuseram a partir da sua lógica, e fortalecer a autonomia escolar: o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), o estímulo à criação das Associações de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), o Projeto de Adequação do Prédio Escolar (FUNDESCOLA), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Fundo Nacional de Alimentação Escolar (FNAE), o Censo Escolar realizado pelo INEP e o Sistema de Administração Escolar (SAE)”.

Ainda em 1995, no governo de caráter neoliberal desenvolvido por Antônio Britto (PMDB) no RS, a Assembleia Legislativa gaúcha aprovou a Lei de Gestão Democrática do Ensino Público do Rio Grande do Sul, Lei 10.576, que representou um avanço importante em direção à democracia na escola e em sua gestão, embora no embate de posições tenha prevalecido o projeto construído pelo governo, em detrimento do projeto construído e apresentado pelo fórum de entidades representativas (que contou com ampla participação da população). Embora ela represente algumas possibilidades na participação da comunidade na gestão da escola, é preciso ter claro que a intenção que move as políticas de governo para a administração do estado é a implantação dos conceitos e ferramentas da Qualidade Total, pautada na produtividade e competitividade. Conforme Amaral (2010) a Secretaria de Educação aderiu ao Programa de Qualidade na Administração Pública implantado por Britto para superar o que considerava a causa da crise do estado: a má administração estatal.

Neste cenário de avanço das políticas neoliberais sobre o país e de uma democracia formal e não real, em que as reivindicações da classe trabalhadora não eram ouvidas e suas mobilizações esmagadas pelo aparato coercitivo e repressivo do Estado, em 1996 foi publicada a nova LDB (Lei 9.394), não sem debate e polêmica entre as diferentes concepções de educação e de sociedade. Esta ordenava no Artigo 3º, inciso VIII, “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” e nos Artigos 14 e 15,

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as 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.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Novamente a aparência é de que de fato se conquistou a gestão democrática, no entanto um olhar global na LDB demonstra que sua

medula é de cunho neoliberal, e os poucos preceitos democráticos incluídos são fadados a não realização uma vez que estão limitados pelo conjunto legal e são ressignificados desta forma visando a contribuir com o projeto neoliberal. Tanto a Constituição Federal quanto a LDB se caracterizam pelo caráter neoliberal.

Saviani (2011) explica que com a redefinição do papel do Estado, redefiniu-se o papel das escolas e o processo foi flexibilizado, como prescreve o toyotismo, e o controle deslocou-se do processo para o resultado. Assim, a LDB traz a questão da avaliação como principal papel do Estado, como forma de garantir a eficiência e a produtividade e usando estas como critérios para a alocação de recursos implantando a competição. O conceito de qualidade total foi levado para as escolas, implantando o modelo empresarial de gestão e organização, minimizando o espaço para a democracia e a construção coletiva. Para Martins (2011?), ao mesmo tempo em que a LDB instituiu princípios democráticos como a participação da comunidade escolar na gestão da escola, engessou as possibilidades de ampliação da autonomia escolar.

A LDB determinou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que foram publicados logo após, em 1997. Sobre este documento, Zanardini critica o enfoque sistêmico adotado:

Há nesse, e em outros documentos referentes à reforma da educação básica, a ideia de que os alunos irão aprender a viver juntos, a respeitar a diversidade, a reconhecer o outro e assumirão um compromisso social, na medida em que as relações estabelecidas na gestão e organização do ambiente escolar estiverem pautadas nessa espécie de relações. (ZANARDINI, 2006, 117).

Lück (2000, p. 8) sintetiza a visão que vem sendo disseminada nos documentos que defendem a gestão democrática atualmente, de que

O aluno não aprende apenas na sala de aula, mas na escola como um todo: pela maneira como é organizada e funciona; pelas ações globais que promove; pelo modo como as pessoas nela se relacionam e como a escola se relaciona com a comunidade, pela atitude expressa em relação às pessoas, aos problemas educacionais e sociais, pelo modo como nela se trabalha, dentre outros aspectos.

Segundo Zanardini (2006), essa concepção segue uma tendência mundial, defendendo que a escola deve ser autônoma no sentido de desenvolver uma gestão em nível local, visando à desresponsabilização dos governos com a manutenção das mesmas e a redução de custos, e jogando a responsabilidade dos resultados sobre a própria escola, como se ela pudesse sozinha transformar-se de modo a responder às exigências sociais.

Essa postura dissemina que a sala de aula e a escola podem se organizar isoladamente da sociedade, sem sofrer suas determinações, como se os problemas decorrentes da organização capitalista da sociedade e os valores por ela engendrados pudessem ser resolvidos no âmbito escolar.

As políticas do governo gaúcho seguiram a rigor as políticas neoliberais de expansão do capitalismo aplicadas pelo governo federal. O governo Britto privatizou e fechou estatais, demitiu servidores com o Plano de Demissão Voluntária (PDV), enxugou o funcionalismo, sempre com os discursos de modernização e eficiência, atacando a imagem dos servidores públicos e enfrentando os movimentos sociais com truculência e repressão, numa tentativa clara de desestruturar as organizações sindicais e sociais.

Shiroma (2007, p. 73) expõe que “a reforma dos anos 1990 também envolveu e comprometeu intelectuais em comissões de especialistas, análises de parâmetros curriculares, elaboração de referenciais e pareceres” e que a prioridade do governo foi garantir o acesso e permanência na escola através de programas de governo e do MEC, e avaliações da educação, e no campo da gestão promoveu a municipalização do ensino.

Em 1998 passou a vigorar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que segundo Davies (2004) era inspirado “na orientação dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, de priorização do ensino fundamental” e não cumpriu o objetivo de desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério já que não previa recursos novos. Ao invés disto, apenas redistribuiu, em âmbito estadual, entre o governo estadual e os municípios, “uma parte dos impostos que, antes de sua criação, já eram vinculados à MDE com base no número de matrículas no ensino fundamental regular das redes de ensino estadual e municipais” (DAVIES, 2004, não paginado). Embora o fundo tenha contribuído para a redução da desigualdade entre os municípios num mesmo estado, não teve o mesmo

resultado entre os estados, mantendo a desigualdade, e principalmente a insuficiência de recursos para as escolas. Além disso, outro problema dos fundos é que ao priorizar determinado nível (ensino fundamental) trata a educação de forma fragmentada, desconsiderando que os principais problemas da educação só podem ser resolvidos com uma visão da totalidade (desde a creche até a pós-graduação), além de não considerar a qualidade da educação, mas apenas os valores fixos estipulados (DAVIES, 2006). Os princípios orientadores da gestão da educação e do FUNDEF são os mesmos baseados no paradigma neoliberal que orientam a gestão escolar. Conforme indica Militão (2011, p. 7), o FUNDEF era “alinhado às orientações de reforma e racionalização do Estado, hegemônicas a partir da década de 1990 em escala planetária” e foi o responsável por inaugurar no Brasil “a política de fundos para o financiamento da educação pública”.

Segundo Oliveira, “a década de noventa foi uma década de implantação de um modelo neoliberal de gestão pública, sendo que esse germe neoliberal já estava em desenvolvimento há algumas décadas” (OLIVEIRA, 2007, p. 24). Os embates de posições travados pelas diferentes concepções de gestão estão refletidos nas contradições entre a legislação (acerca da gestão) construída neste período e a prática cotidiana de gestão escolar. As bandeiras de luta da classe trabalhadora são tomadas pelo capital, ressignificadas com os valores e princípios neoliberais e utilizadas como ferramentas em busca do consenso da classe trabalhadora para a aplicação das propostas do capital. Noronha (2002, p. 90 apud ZANARDINI, 2006, p. 117) explica que:

[...] a mudança do enfoque, do social para o individual, é traduzida no campo da política educacional pela autonomia e descentralização. A justificativa ideológica que se manifesta nesta retórica é a do respeito às singularidades e particularidades locais junto a do desenvolvimento de atitudes de auto-sustentação. A justificativa econômica é a da otimização e redistribuição de recursos escassos, sugerindo que seja gerido de modo mais eficiente aquilo de que se dispõe (...) os sistemas de educação baseados na descentralização significam, de um lado, a adoção de formas mais flexíveis de gestão e de distribuição das responsabilidades pelo fracasso ou sucesso dos empreendimentos (a avaliação é realizada pelos resultados e pela eficiência de

cada um) e, de outro, o estímulo ao caráter competitivo e fragmentado que se instaura entre os diferentes níveis de ensino.

Em 1999, assumiu o governo do estado Olívio Dutra do Partido dos Trabalhadores (PT), com um projeto mais voltado para os interesses dos trabalhadores e de caráter democrático. Aliado ao Orçamento Participativo implantou o debate da Constituinte Escolar⁷⁷, por meio do qual as comunidades escolares deveriam definir os rumos da educação gaúcha, construindo os regimentos e planos político-pedagógicos de suas escolas e as diretrizes para a educação estadual como resultado de um amplo debate democrático e popular. O CPERS-Sindicato, num embate contra o governo que não contemplou as reivindicações salariais da categoria, chamou sua base de trabalhadores em educação a não participarem na Constituinte Escolar, representando um prejuízo para a força das propostas da categoria.

Sendo oposição ao governo federal, e com minoria de representação na Assembleia Legislativa, o governo do PT teve dificuldades em aprovar seus projetos, como o de aperfeiçoamento da gestão democrática do ensino (Lei n. 11.695/2001) construído pelo fórum de entidades representativas da sociedade, o qual apoiava, que foi substituído na Sessão Plenária por um projeto apresentado por deputados de oposição, sendo este último o projeto aprovado. Com o envolvimento no processo da Constituinte Escolar e com o incentivo da Secretaria Estadual de Educação bem como a formação oferecida, as escolas viveram um período diferenciado na democratização de suas práticas de gestão, concretizadas na constituição dos conselhos escolares, na autonomia ampliada de elaboração dos objetivos da escola, na elaboração dos Planos Políticos-Pedagógicos e Regimentos Escolares através do amplo debate com a comunidade escolar com tempo previsto dentro do calendário escolar para reuniões pedagógicas e assembleias de segmentos viabilizando a participação, que apesar de apresentar limites, se destacou nos últimos anos. Amaral cita como alguns limites

⁷⁷ Para informações mais detalhadas acerca do Orçamento Participativo e da Constituinte Escolar, bem como alguns limites e avanços na gestão escolar democrática durante o governo de Olívio Dutra, indicamos a leitura de: CAMINI, Lucia. **O processo de construção da política educacional no Rio Grande do Sul de 1999 a 2002: relações, limites, contradições e avanços.** Dissertação de Mestrado. UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2005.

[...] continuidade do Círculo de Pais e Mestres (CPM) como Unidade Executora [...]; instituição do voto universal na eleição para diretor; [...] continuação dos cargos de vice-diretor, assim como toda a equipe diretiva serem escolhidas como cargo de confiança, não como uma chapa; [...] ininterrupção da avaliação externa com base no Padrão Referencial de Currículo; [...] não retirada do termo “relativo” no que diz respeito à autonomia administrativa, financeira das escolas [...] dificuldade por parte do poder legislativo estadual em aceitar as diretrizes convencionadas por meio da democracia participativa, devido à desconsideração das discussões realizadas nas Comissões Paritárias. (AMARAL, 2010, p. 113).

Além destes, a alteração na legislação e a política de governo não resultaram em valorização do magistério de forma satisfatória, em uma reavaliação do financiamento da educação e na consolidação de uma nova cultura escolar de compromisso, participação mantendo a submissão. A experiência desse começo de democratização da gestão da escola findou com a intervenção do governo subsequente.

Em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei Nº 10.172, que sobre a gestão das escolas propunha:

[...] democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, cap. 2, item 2).

De acordo com Zanardini (2006) é evidente como gestão adjetivada como democrática é usada pelo MEC para traduzir os elementos ideológicos e mercadológicos que apoia como meios de superar a crise de eficiência das escolas através da descentralização e da autonomia, e de formar parcerias. Acentua-se a busca pela organização do coletivo escolar para executar as políticas do MEC de forma efetiva e responsável, buscando superar na escola os problemas da educação nacional. Uma política clara de desresponsabilização oculta sob as bandeiras de luta da classe trabalhadora.

O PNE também propunha:

Deve-se promover a efetiva *desburocratização e descentralização da gestão* nas dimensões pedagógica, administrativa e de gestão financeira, devendo as unidades escolares contar com repasse direto de recursos para desenvolver o essencial de sua proposta pedagógica e para despesas de seu cotidiano.

Finalmente, no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar *gestão democrática*. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares. (BRASIL, 2000, cap. V, item 11.2, grifos no original).

A desburocratização, que é colocada como algo positivo no sentido de garantir a eficiência no repasse das verbas para que a escola possa realizar a sua proposta pedagógica, mascara ao mesmo tempo em que revela a essência neoliberal do projeto. O PNE propunha ainda como um objetivo e meta “Promover a autonomia financeira das escolas mediante repasses de recursos, diretamente aos estabelecimentos públicos de ensino, a partir de critérios objetivos” (BRASIL, 2001, cap. V, item 11.3.1).

Em oito anos de mandato, o governo de FHC fez a reforma administrativa, a reforma previdenciária, a reforma trabalhista e a reforma universitária, além das demais emendas constitucionais e reformas, aplicando a fundo o receituário dos órgãos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial para garantir a reestruturação do capital. Zanardini (2006, p. 113) afirma que:

Descentralização e autonomia seriam, por razões financeiras, políticas e ideológicas, ao lado da avaliação de resultados, os elementos centrais da reforma da gestão escolar e do conjunto de

reformas relacionadas à reforma do Estado e às demais que a sociedade globalizada requer.

A autora ainda alerta para os embustes que esta política apresenta, uma vez que joga com as mesmas categorias defendidas pelos trabalhadores na década de 1980, deixando margem para ilusões acerca do projeto:

Ao introduzir a descentralização e a autonomia como corolários do modelo de racionalidade que emerge na gestão dos sistemas e unidades escolares, recupera-se, de certo modo, o movimento da década de 1980, porém com um caráter ideológico e financeiro bem delineado e canalizado para a perspectiva de solidariedade, cooperação e compromisso coletivo, que permeia o ideário neoliberal e pós-moderno, e que requer, além de recursos financeiros, a aprendizagem pelas diferentes instituições e organizações sociais, dos valores que as levariam à eficiência e à democracia. (ZANARDINI, 2006, p. 113).

Em 2003 assumiu a presidência Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), eleito pelo Partido dos Trabalhadores em aliança com partidos conservadores, manteve o mesmo rumo para as políticas de governo. No estado, Germano Rigotto (PMDB), num governo mais fechado e conservador, porém moderado, apoiado pela burguesia iniciou seu governo com políticas de defasagem salarial, suprimindo a falta de pessoal através de contratações precárias, sem direitos trabalhistas, dando margem ao clientelismo e subserviência. Seu governo, na Educação aliado ao PDT com o secretário José Fortunatti, implantou o Contrato de Gestão como projeto piloto em parte das escolas do RS, que pautado na meritocracia visa aumentar a produtividade e melhorar a qualidade da gestão. O Contrato de Gestão firmado entre diretores de escola e Secretaria da Educação apresentava metas a serem cumpridas e previa punições no caso destas não serem atingidas, além de premiação para os melhores resultados, pautados em critérios como evasão, repetência, classificação nas avaliações externas, promovendo a competição pelos poucos recursos disponibilizados. No início do governo Rigotto, em 2003, o RS tinha 3.041 escolas estaduais em funcionamento. Sofreu o

fechamento ou municipalização de 185 escolas, findando o período dessa gestão, em dezembro de 2006, com 2.856 escolas estaduais⁷⁸.

Em 2007, no governo Lula (PT), que foi reeleito, foi aprovado o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação), para vigorar até 2020, com objetivo de corrigir falhas do anterior FUNDEF, como a incorporação da educação infantil, da educação de jovens e adultos (EJA), do ensino médio e da educação especial e um gradual aumento no valor de financiamento. No entanto, com a inclusão desses alunos, o acréscimo no valor do financiamento mesmo que sendo alto, quando distribuído por aluno acabou sendo irrisório, ou mantendo o mesmo valor (DAVIES, 2006).

Yeda Crusius (PSDB) assumiu o governo do RS em 2007, eleita surpreendentemente, numa manobra das campanhas eleitorais dos partidos conservadores, apoiados na grande mídia, que pretendiam tirar do segundo turno o candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), o que acabou deixando fora do segundo turno o candidato favorito nas pesquisas de opinião, Rigotto (PMDB). Os partidos conservadores apoiaram Yeda, que vencendo pelo voto contra o PT, sem apoio popular ao seu programa, assumiu enfraquecida politicamente e construiu um governo pautado na distribuição de cargos para acomodação dos apoios partidários obtidos. Exerceu um governo voltado aos interesses do grande capital e da burguesia bem como da bancada ruralista latifundiária da qual recebeu apoio. Fez o fechamento de 255 escolas estaduais no primeiro ano de mandato⁷⁹ e efetuou inúmeras tentativas de acabar com a lei de gestão democrática, apoiada na culpabilização das escolas por sua condição de precariedade, pelos resultados negativos nas avaliações externas, pela evasão e repetência. Instituiu uma política de centralização e burocratização apoiada nos diretores de escola, levando-as a uma situação de autoritarismo exacerbado, violento assédio moral, perseguições políticas, ameaças e corrupção. Atacou sistematicamente o sindicato com o aparato da imprensa, e nos movimentos grevistas e manifestações com a violência do aparato policial e pela via da

⁷⁸ Fonte: MEC/INEP - Censo Escolar da Educação Básica 2003 e 2006. Disponíveis em:

<<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>>.

Acesso em: 17 jun. 2014.

⁷⁹ Conforme números de levantamentos do CPERS-Sindicato, e constatáveis pelo número de escolas apresentado pela Secretaria de Educação do Estado anualmente.

judicialização. Usou da corrupção para conseguir apoio a seus projetos e teve o governo investigado pelo Ministério Público pelos crimes de corrupção, desvio de verbas públicas, e esteve envolvido num caso de assassinato como “queima de arquivo”⁸⁰. Neste ambiente, a democracia se tornou insustentável, mesmo que estivesse prevista na legislação.

Sua política de privatização da educação e sucateamento da educação pública ficou evidente com o fechamento de 302 escolas⁸¹ realizado até o final de seu governo, em dezembro de 2010, quando o RS encerrou o ano com 2.554 escolas estaduais, sendo que no início do mandato de Yeda Crusius em 2007 havia 2.856 escolas em funcionamento.

Em 2012, assumiu como presidente Dilma Roussef, para um terceiro mandato do mesmo partido, não rompendo com a lógica de aprofundamento das políticas neoliberais a serviço do capital. No estado do Rio Grande do Sul assumiu Tarso Genro, pelo mesmo partido da presidente da República, com uma pauta educacional próxima às aspirações da comunidade gaúcha, porém segue as prescrições externas do Banco Mundial, FMI, OCDE e a pauta do movimento Todos pela Educação. Implantou o projeto Ensino Médio Politécnico⁸², usando referenciais marxistas para embasar um projeto de caráter mercantilista

⁸⁰ Conforme reportado pela mídia, pelos materiais sindicais de diversos sindicatos de servidores públicos e documentos de denúncias protocolados junto à Assembleia Legislativa. Acerca do envolvimento de queima de arquivo ver notícias relacionadas à morte de Marcelo Cavalcante (ex-assessor de Yeda Crusius), em fevereiro de 2009: < <http://congressoemfoco.uol.com.br/noticias/misterios-na-morte-de-ex-assessor-de-yeda-crusius/>>; < <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticia/2009/02/ex-chefe-da-representacao-do-governo-do-estado-em-brasilia-esta-desaparecido-2407974.html>>; < <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticia/2009/02/corpo-de-ex-representante-do-governo-do-rs-e-encontrado-em-brasilia-2408046.html>>; < <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/gravacoes-comprometem-governo-yeda-crusius>>. Acesso 13 jan. 2014. < <http://lucianagenro.com.br/2013/11/nota-oficial-da-direcao-e-da-bancada-do-psol-sobre-a-reportagem-do-zero-hora/>>. Acesso em: 26 maio 2014.

⁸¹ Fonte: MEC/INEP - Censo Escolar da Educação Básica 2006 e 2010. Disponíveis em: < <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

⁸² Para consulta de detalhes do projeto indicamos a leitura dos documentos oficiais, disponível em: < http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/ens_medio.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 20 jul. 2013.

e neoliberal, que visa à produção de trabalhadores formados especialmente para atender as demandas do mercado. Oferece ao aluno um conjunto de técnicas esvaziadas do conteúdo científico num processo de adestramento para o trabalho alienado. O projeto tem sido alvo de protestos da comunidade escolar, especialmente de estudantes.

Como forma de construir consenso com a comunidade escolar e trabalhadores em educação, o governador alterou a Lei de Gestão Democrática pela Lei n. 13.990 e pelo Decreto 49.502, ambos de 2012. A alteração contemplou as elaborações constantes do anteprojeto de lei de Gestão Democrática enviado à Assembleia Legislativa em 2001, construído democraticamente pelo fórum de entidades representativas da sociedade gaúcha, que havia sido substituído na sessão plenária, que são: eleição da equipe diretiva por chapas, dando à comunidade escolar o direito de escolher também os vice-diretores, fortalecendo a escolha de um programa e não o indivíduo “diretor”; responsabilização da equipe diretiva (e não apenas o diretor como constava) com a administração da escola que deverá ser feita de forma integrada e em consonância com as deliberações do Conselho escolar; garantia de indicação da equipe diretiva mediante votação direta e por chapas (a legislação anterior trazia uma redação de possibilidade “Os Diretores das escolas públicas estaduais poderão ser indicados” (RIO GRANDE DO SUL, 1995) enquanto esta legislação estabelece a indicação pela comunidade como definitiva); imposição do limite de uma recondução sucessiva para o cargo de diretor e vice-diretor; implantação do voto proporcional (com peso de 50% para o segmento pais-alunos e 50% para o segmento magistério-servidores). Além destas constantes da reivindicação da comunidade escolar, outras mudanças foram: inclusão do coordenador pedagógico como membro da equipe diretiva (mas como cargo de confiança do diretor e vice-diretor e por eles escolhido); para a candidatura e de uma chapa, exigência de “apoio expresso de, no mínimo, dez membros da comunidade escolar, sendo cinco do segmento magistério-servidores e cinco do segmento pais-alunos, vedado o apoio a mais de uma chapa” (RIO GRANDE DO SUL, 2012) nas escolas com trinta ou mais integrantes no segmento magistério-servidores; acrescentou como atribuição do diretor “coordenar os procedimentos referentes ao recebimento, execução, prestação de contas e aplicação dos recursos financeiros” (RIO GRANDE DO SUL, 2012); impedimento de concorrer à equipe diretiva no caso de estar sob sanção penal condenatória ou processo disciplinar administrativo em órgão da Administração Pública Direta ou Indireta nos últimos cinco anos; atribuiu ao Conselho Escolar a função executora além das já constantes

(consultiva, deliberativa e fiscalizadora); torna o Conselho Escolar responsável pelo recebimento, execução, prestação de contas e aplicação dos recursos financeiros transferidos às escolas (antes atribuição do diretor apenas); ampliação de dois para três anos do mandato de cada membro do Conselho Escolar e limite de uma recondução sucessiva; inclusão de material didático-pedagógico e administrativo nas despesas possíveis da escola; ampliação do horário de funcionamento das urnas na indicação da equipe diretiva para até as 21 horas visando garantir a participação de toda a comunidade escolar.

A mudança abrange inúmeras reivindicações da comunidade escolar, que podem contribuir na democratização da gestão, no entanto, vêm aliadas à tentativa de intervenção direta nas escolas com a exigência de reformulação dos regimentos escolares e dos planos político-pedagógicos à luz das prescrições do governo, através de regimento padrão (embora este apresente elementos progressistas), cassando completamente a autonomia que ainda restava à escola e à comunidade na construção de seu projeto de educação.

Na greve deflagrada no dia 23 de agosto e encerrada no dia 13 de setembro de 2013, como nos demais movimentos grevistas, a gestão escolar, foi ponto da Pauta de Reivindicações⁸³ da categoria de trabalhadores em educação organizados no sindicato, exigindo “Autonomia para a gestão das escolas públicas. Fim do autoritarismo da SEDUC e CREs⁸⁴.” Recebeu do governo uma resposta⁸⁵ justificativa alegando que a relação não se pauta pelo autoritarismo, relatando algumas ações que serviriam para aperfeiçoar a gestão democrática, como o aumento da verba de manutenção das escolas, conforme decreto de agosto de 2013; descentralização financeira aumentando os valores que a escola pode utilizar em compra de equipamentos e reformas; e a ampliação das atribuições do conselho escolar. Em nossa concepção, medidas paliativas, que terão pouca repercussão nos resultados.

83

Disponível

em:

<http://www.cpers.org.br/includes/thumbs.php?src_rw=imagens/sinetas/sineta_julho.pdf>. Acesso em: 20 set. 2013.

84 SEDUC – Secretaria do Estado de Educação e Cultura; CRE – Coordenadoria Regional de Educação.

85

Disponível

em:

<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/binary/down_sem/DownloadServlet?arquivo=arquivos/0409_Anexo_DocCPERS_1378333107319.pdf>. Acesso em: 12 set. 2013.

Assim como nesse movimento grevista, os debates e proposições acerca da gestão escolar no sindicato nos últimos anos têm sido a defesa da Gestão Democrática. A partir da conquista da Gestão Democrática na legislação, o CPERS-Sindicato limitou-se a defendê-la, como ponto final no projeto de gestão da escola, não mais atuando de forma propositiva tentando pautar os governos por avanços, e levando a comunidade escolar a perceber as contradições entre capital e trabalho as quais não permitem a efetivação da democracia, mas atuando timidamente pela democratização das relações que ocorrem no interior da escola, tendo como exemplo campanhas contra o assédio moral. Alguns encontros educacionais têm aprofundado o debate apresentando algumas propostas de práticas que democratizem a gestão, o que também ocorre em algumas teses aos congressos do CPERS-Sindicato, e teses aos congressos da CNTE, mas que não chegam a ser construídas com a comunidade escolar como eixo de luta. A situação atual vivenciada na gestão das escolas também é reflexo dessa lacuna deixada pela política sindical, que abriu mão da proposta de transformar a escola e de mobilizar a comunidade como forma de acirrar as contradições da escola capitalista.

De 2010 a 2014, vem sendo feito o debate na Câmara Federal e no Senado acerca no Projeto de Lei 8035/2010⁸⁶, do PNE 2011-2020. Neste, a *Meta 19*, que diz respeito especificamente à gestão escolar, demonstra o projeto do capital para a educação, e evidencia que novos desafios e limites estão sendo colocados para a luta pela democratização da gestão da escola. A *Meta 19* visa à

Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar. (CONGRESSO NACIONAL, 2010).

Tal meta implanta definitivamente a gestão aos moldes neoliberais, pautada na gerência e controle, no mérito mensurado pelo

⁸⁶

Disponível

em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=63A2953767624F2B3C26F9E93160CFF7.proposicoesWeb2?codteor=831421&filename=PL+8035/2010>. Acesso em: 14 jun. 2014.

desempenho, na qual o diretor é nomeado pelo governo à revelia da opinião da comunidade escolar, devendo atuar como representante dos interesses do capital. Para garantir o consenso, o texto apresenta que a gestão deve ser vinculada à participação da comunidade escolar, no que a própria meta se contradiz e inviabiliza quando nomeia um diretor para a escola e coloca a participação como um acessório, um adorno, regulada para não interferir nos rumos da educação. Embora ainda esteja sujeito a alterações, o projeto aponta que a legislação que decorrer dele representará um retrocesso em relação à legislação estadual que regulamenta a gestão da escola pública no RS, exigindo dos trabalhadores a organização e a luta ainda mais contundente na defesa da educação pública de qualidade socialmente referenciada.

O percurso de desenvolvimento da legislação educacional, como resultado das contradições das forças em luta na sociedade, reflete a correlação de forças nos momentos determinados de sua promulgação. As alterações que ocorreram, em momentos progressistas e, em outros, conservadoras, foram utilizadas pelas classes dominantes como forma de construir o consenso com sua classe antagônica: a classe trabalhadora. Algumas reivindicações desta, como participação, democracia, autonomia, foram incluídas, porém foram carregadas de significados atribuídos pela classe dominante que os afastam de sua origem e permitem que a legislação se torne mais uma ferramenta de domínio e de disputa da consciência da classe trabalhadora. Esta, por sua vez, acaba por não perceber as intenções postas nas políticas educacionais, como o controle do Estado sobre a formação do trabalhador para garantir as condições de expansão do capital. Sob a ilusão de que a inclusão do direito na legislação garantirá de fato o direito, o trabalhador entende como encerrada sua luta, permitindo que, ao invés de avanços, ocorram retrocessos. A análise da gestão escolar, fazendo uma relação com a legislação, demonstra como estas mediações ocorrem no ambiente escolar e como determinam as ações e a consciência dos trabalhadores. É o que expomos no capítulo 5.

5 RELAÇÕES ENTRE A PRÁTICA DE GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA E A LEGISLAÇÃO

Nosso objeto de estudo é um fenômeno material social, contendo, portanto, como todos os fenômenos materiais, todas as categorias do materialismo dialético. Estas se apresentam em pares dialéticos indissociáveis: espaço-tempo; matéria-consciência; singular-particular-geral; qualidade-quantidade; causa-efeito; necessário-contingente; conteúdo-forma; essência-fenômeno; realidade-possibilidade e as categorias fundamentais da contradição, negação, movimento e relação, que procuramos dar conta de analisar (mesmo que não nomeadamente).

Procurando responder ao nosso problema de pesquisa optamos por agrupar as informações obtidas em nossa pesquisa em algumas categorias de estudo que são: participação-ausência-exclusão; espaço-tempo; consciência-ideologia-hegemonia; recursos-financiamento; divisão do trabalho intelectual e manual-estratificação-hierarquização; intensificação do trabalho-precarização. Estas nos ajudaram a compreender as relações que se estabelecem entre os elementos que constituem nosso objeto de estudo.

Compreendemos que a gestão da escola pública sofre as determinações do momento histórico, da sociedade de classes e da divisão do trabalho, formas próprias da sociedade capitalista. Saviani expõe que

[...] compreende-se que o trabalho didático seja determinado pela forma de organização da própria sociedade. No entanto, é preciso ter presente que essa determinação não é direta e imediata, caracterizando-se, ao contrário, por mediações mais ou menos complexas. (SAVIANI, 2010, p. 13).

Estas determinações não ocorrem de uma forma fatalista, sem sofrer resistências. Como em todo o fenômeno material, na gestão existem aspectos contrários em luta que desenvolvem o fenômeno mantendo-o em movimento. Suas contradições essenciais o definem, e se definem, pelas determinações da forma capitalista de sociedade. Estas determinações e contradições nem sempre se expressam de forma clara na aparência do fenômeno, exigindo que para poder conhecê-las, se faça um “mergulho” em suas entranhas, buscando a sua verdadeira essência nas mediações e relações mais ocultas.

Inicialmente consideramos que o Plano Político Pedagógico da Escola, complementado pelo Regimento Escolar, pudesse ser a propriedade essencial de nosso fenômeno, uma vez que se constitui no documento organizativo da escola, que contém descritos os conteúdos a serem trabalhados, os métodos a serem empregados, a forma de avaliação e os objetivos. Segundo Freitas (1994), o que pauta a ação do professor é a avaliação, uma vez que os alunos precisam apresentar nos instrumentos de avaliação determinados conhecimentos, estes precisam ser ensinados pelos professores, tornando-se assim seu objetivo. Assim, no cotidiano da escola o que move os professores é a busca por vencer os conteúdos programados. Isso somado à intensificação do trabalho, não lhes permite tempo – e por consequência aos alunos – para envolverem-se com atividades que não sejam as letivas programadas, o que inviabiliza a organização dos segmentos, a realização de reuniões, assembleias e discussões, a participação efetiva na gestão da escola, determinando-a a ser o que é. Desse modo, o fator determinante da gestão atual poderia ser o tempo, ou a ausência dele, pois o PPP, através de seu programa de conteúdos, estaria inviabilizando o tempo, que reflete na não participação. O tempo, no entanto, não pode ser considerado o elemento fundamental da gestão democrática, pois se o tempo for alterado em quantidade, não necessariamente o será em qualidade, e não necessariamente resultará em participação.

Pensamos que, uma vez que quem elabora o PPP e define os conteúdos são as pessoas que compõem a escola (a menos que esteja determinado definitivamente pelos órgãos educacionais), ele poderia ser modificado. Além disso, o programa de conteúdos não é algo que venha definitivamente pronto, então trata-se de chegar ao seu determinante. Com a avaliação externa, mesmo que não haja uma determinação formal por uma lista de conteúdos a ser contemplada no PPP, o currículo acaba tendo que contemplar todos os conteúdos necessários para garantir uma boa classificação. A propriedade essencial poderia então ser a avaliação. Freitas (1994) a considera um elemento central para compreender a escola e para compreender os objetivos da escola, não apenas os formais descritos no PPP, mas os reais objetivos que pautam a prática cotidiana. Segundo o autor,

[...] o conteúdo da avaliação guia a ação do professor e, neste sentido, a avaliação encarna objetivos. Da mesma forma que o aluno estuda para a avaliação, o professor também ensina para

a avaliação. Neste sentido, o que irá ser avaliado constitui o seu objetivo. (FREITAS, 1994, p. 208).

Assim, a categoria avaliação forma um par dialético indissociável com objetivos – tanto dos objetivos ligados ao conteúdo, quanto aos ligados aos valores e atitudes. Pensamos então, considerando que o que move os professores e os envolve completamente é o programa de conteúdos, poderia ser a avaliação a propriedade essencial da gestão. Não a avaliação interna, uma vez que, em tese, depende de decisões da escola, mas a avaliação externa. Esta vem estabelecida, baseada num conjunto de objetivos e conteúdos os quais o professor deve dar conta de ensinar, alterando os conteúdos e os objetivos da escola, os quais determinam a avaliação interna. Mudando o conteúdo da avaliação, mudariam os objetivos e conteúdos a serem ensinados, alterando as outras propriedades.

Oliveira (2007), ao analisar os conselhos escolares, elegeu como propriedade essencial a legislação que os institui e regula. No caso da gestão democrática, pensamos essa possibilidade. No entanto, após analisar a prática da escola, ficou evidente que a legislação funciona mais como Pachukanis (1988) explica⁸⁷, que a lei reflete uma prática, e se ela se antecipa à prática e não gerou a ação esperada, ela representa e se mantém como intenção. É o que ocorre com a Lei de Gestão Democrática, em que o descrito como norma foi incluído a partir da proposição das organizações de classe e das organizações populares que lutavam pela transformação da escola, e buscavam no respaldo legal uma possibilidade a mais para implantar nas escolas as mudanças na gestão. Atualmente, a regulamentação legal apresenta uma forma de organização da gestão escolar que é mais avançada em direção à democratização do que a forma realizada no cotidiano da escola. O direito à participação, incluído na lei, aceito pelas classes dominantes como forma de criar o consenso, permanece como uma intenção das classes populares, frustrando a expectativa de que, por ser uma reivindicação da população que constitui a escola pública estadual, a lei teria força para impulsionar a ação desses mesmos trabalhadores que a reivindicaram a realizarem a mudança. Sabe-se que a transformação da escola depende do contexto histórico como um todo e não pode dar-se por completo sem que a sociedade mude. Porém o que se percebe é que, com a conquista da lei, as mesmas pessoas que lutavam cotidianamente na escola pela democratização das relações acabaram por dar a tarefa

⁸⁷ Apresentamos as ideias do autor no capítulo 4.

como encerrada, provocando um retrocesso no que já havia sido conquistado. Fica evidente o limite da concessão das classes dominantes: promulgam as leis de forma a criar consenso e recriar as formas de domínio já existentes, sob a nomenclatura aceita pela classe trabalhadora, fazendo apologia à democracia, regulamentam as formas de domínio de classe e a participação das classes populares, que passa a ser aceita em momentos e instâncias restritas. Isso comprova que, no caso da gestão, a legislação não pode ser considerada sua propriedade essencial, pois alterando-a não necessariamente se altera a prática, além do que compreendendo a gestão escolar como a organização de todos os elementos que compõem a escola, ela é intrínseca ao processo de formação da escola. É organizada de alguma forma, mesmo que seja de forma espontânea, não planejada, então a própria existência da escola gera sua gestão. Quanto à gestão democrática, é uma forma de gestão que depende de elementos diversos, a se estabelecer qual é o prioritário.

Considerando que nosso fenômeno não é um fenômeno natural, mas social, que depende das relações e mediações entre os seres humanos, percebemos que nossa propriedade essencial não necessariamente seria um elemento material dos que compõem o conteúdo da gestão, mas que poderia ser um dos elementos não-materiais. Assim, a participação (que se efetiva através de uma ação) poderia ser essa propriedade essencial que buscamos conhecer, uma vez que para que a gestão seja democrática é necessária fundamentalmente a participação, e alterando a quantidade e/ou a qualidade da participação, teremos outra forma de gestão. Aqui está envolvida a qualidade da participação (no par dialético com a quantidade), pois qualquer participação não é suficiente, a participação passiva não alteraria o fenômeno. Alterando-se a propriedade essencial pela quantidade gera-se, numa relação dialética, uma alteração na qualidade, resultando em outra forma de gestão, podendo ser autoritária, ditatorial, representativa etc. Contribui com nossa ideia a afirmação de Mendonça (2000, p. 93)

[...] as questões ligadas à participação podem ser consideradas o pano de fundo de todos os mecanismos que, de alguma maneira, materializam os processos de funcionamento da gestão democrática do ensino público. [...] a participação e os mecanismos de gestão democrática apresentam-se imbricados.

Buscamos então compreender qual seria o fundamento de nossa propriedade essencial. Retornamos então para a questão do tempo disponível para a participação, mas recaímos novamente na questão da definição do que seria tempo disponível, na questão do tempo permitido para reuniões pedagógicas e não utilizado pelas escolas, na ausência de participação dos estudantes, professores e funcionários que seriam, formalmente (pois existem implicações práticas não previstas na lei) liberados para participarem, e pensamos que alterando simplesmente o tempo, ainda assim a participação poderia não ocorrer, demonstrando ser um equívoco tomar o tempo como fundamento da participação. Apoiados nas informações obtidas em nossa pesquisa, em nossa experiência cotidiana, nos relatórios de pesquisas da bibliografia estudada, bem como na revisão de literatura e estudos bibliográficos, entendemos que a hegemonia, decorrente do mundo da produção material da existência e da ideologia dominante, é o que fundamenta a exclusão ou a não participação nas instâncias decisórias.

Na análise da relação entre prática e legislação da gestão democrática transparecem os elementos que nos permitem identificar o poder da hegemonia sobre a ação e o comportamento das pessoas. São um conjunto de elementos que tornam possível identificar a hegemonia analisando a sociedade, e seu desenvolvimento, ou analisando um fenômeno social, como o em questão, ou mesmo analisando o comportamento individual de alguém.

Neste sentido, compreende-se que apenas uma estratégia global, que dê conta de alterar a ideologia dominante pela luta e pela transformação da sociedade, por consequência transformando a hegemonia, é capaz de ir transformando a essência da gestão tornando-a de fato democrática. Sem alterar as relações sociais de produção não há como conquistar a democracia plena.

A concepção de democracia predominante na legislação e nas reivindicações do sindicato e fóruns ao longo da história da construção da Lei de Gestão Democrática do RS vincula-se mais às questões da constituição do corpo diretivo da escola e do Conselho Escolar do que à construção de novos mecanismos de funcionamento destes e de organização do cotidiano no interior da escola que venham a desenvolver e/ou fortalecer a democracia e a participação efetiva das pessoas na gestão e na construção de novos rumos para a escola. Por isso, identificamos que a democratização da escola, de sua gestão e da sociedade é um processo que depende de todos os envolvidos e a democracia não ocorre de forma espontânea, ou por concessão da legislação ou dos governos. A gestão democrática da escola pública

esbarra em limites sociais, culturais, econômicos, políticos e jurídicos, de acordo com Paro (2000).

Segundo a legislação, a democracia na gestão da escola acontece baseada em alguns pilares fundamentais para sua realização: autonomia, liberdade e participação. No caso do Rio Grande do Sul, estes princípios encontram-se regulamentados na Lei n. 10.576/95, com as alterações da Lei n. 13.990/12 e regulamentada pelo Decreto n. 49.502/12, legislação em vigor atualmente. Analisando seu Artigo 1º, que regulamenta:

A gestão democrática do ensino público [...] será exercida na forma desta lei, com vista à observância dos seguintes preceitos:

I – autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica;

II – livre organização dos segmentos da comunidade escolar;

III – participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios e em órgãos colegiados;

IV – transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;

V – garantia de descentralização do processo educacional; [...]

VII – eficiência no uso dos recursos. (RIO GRANDE DO SUL, 2012b).

Tem-se a ideia de que a gestão da escola se desenvolve baseada em práticas democráticas conforme a legislação estabelece. A autonomia citada no Inciso primeiro como um preceito absoluto é relativizada no artigo 2º:

Os estabelecimentos de ensino serão instituídos como órgãos relativamente autônomos, dotados de autonomia na gestão administrativa, financeira e pedagógica, em consonância com a legislação específica de cada setor. (RIO GRANDE DO SUL, 2012b).

A priori, parece necessária a relativização, uma vez que do ponto de vista financeiro a escola depende do Estado. No entanto, a autonomia entendida como a faculdade de se governar por suas próprias leis, dirigir-se por sua própria vontade, não se refere à busca de recursos

disponíveis à sua sobrevivência, mas sim à liberdade e capacidade de direcionar a ação conforme interesses próprios. Também parece necessária a relativização do ponto de vista legal, pois a autonomia não será absoluta uma vez que a rotina escolar e a própria gestão escolar estão submetidas à legislação e às rotinas dos órgãos superiores, como a Secretaria de Educação. No entanto, a relativização apresentada no artigo 2º denota o que de fato ocorre – a autonomia é relativa dado que as diretrizes para a educação pública, se considerado o conjunto de políticas públicas, deixa margem muito pequena para decisões da escola. O financiamento tem sido por meio de programas de governo, os quais disponibilizam recursos já direcionados aos objetivos previamente gestados em gabinetes de instâncias governamentais. As escolas trabalham sob a pressão de cumprir metas de produtividade, baseada em índices que não dependem da escola apenas para mudá-los, como o caso da evasão e repetência. As escolas estaduais têm que seguir o Regimento Padrão estabelecido pela SEC, além de ter seus conteúdos determinados pela avaliação externa, que desconsidera as especificidades locais de cada escola e determina um conteúdo padrão. A autonomia é atualmente utilizada pela legislação educacional como a intenção do Estado de repassar a responsabilidade pela manutenção da escola e pelo gerenciamento dos problemas cotidianos à comunidade escolar. A autonomia, significando a liberdade de ação, de fato só pode ocorrer de forma relativa e limitada na gestão da escola na atualidade dentro da formação social de domínio do capital.

A autonomia assegurada no Artigo 5º, aliado ao Artigo 1º, inciso IV, o controle do poder e ação da autoridade, parece plena já que prevê a escolha do diretor pela comunidade, a participação da comunidade na divisão do poder, nas decisões:

A autonomia da gestão administrativa, financeira e pedagógica dos estabelecimentos de ensino será assegurada:

I – pela indicação do Diretor e do(s) Vice-Diretor(es), mediante votação direta da comunidade escolar;

II – pela escolha dos representantes de segmentos da comunidade no Conselho Escolar;

III – pela garantia de participação dos segmentos da comunidade nas deliberações do Conselho Escolar;

IV – pela atribuição de mandato ao Diretor indicado, mediante votação direta da comunidade escolar;

V – pela destituição do Diretor, na forma regulada nesta lei. (RIO GRANDE DO SUL, 2012b, Art. 5º).

No entanto, segundo Martins (2011?), a autonomia prevista é a autonomia tutelada, vigiada, fiscalizada pelo estado, entendida como a escolha de como aplicar na escola as políticas do estado. A autonomia não existe se a escola, sua comunidade, direção e conselho, não tiverem a liberdade de definir os objetivos, definir os recursos necessários à sua realização e tê-los disponíveis, e se não puder decidir os instrumentos e métodos de que vai se utilizar para isso. Também não existe através da escolha de representantes e da direção se estes atuarem em consonância com o governo na defesa do projeto do capital, em oposição aos interesses da classe trabalhadora que compõe a comunidade escolar, e se não houver a escolha consciente entre distintos projetos a serem votados. A diretora entrevistada evidenciou o limite da autonomia da escola em sua fala⁸⁸:

A democracia tem que ser bem entendida. Porque nós não temos autonomia de gestão. Eu tenho autonomia em algumas coisas. Eu tenho autonomia de quais os sábados que vamos trabalhar. Mas eu tenho um limite de sábados que eu posso trabalhar. [...] Sobre os recursos que a escola recebe, eu tenho um valor para a manutenção. Eu tenho um valor para o permanente. Eu não posso misturar. Eu não posso tirar o dinheiro da merenda para consertar um telhado que caiu. Eu não posso contratar quem eu quero para fazer um trabalho. Eu tenho que

⁸⁸ A entrevista foi concedida à pesquisadora no dia 01 abr. 2014. Na transcrição da entrevista foram eliminadas repetições, hesitações e feitas correções verbais conforme linguagem padrão, tirando vícios próprios da linguagem oral. Adotaremos a seguinte identificação dos participantes D – Diretora, E – Estudante, PR – Pai/mãe ou Responsável e F – Funcionário, P – Professor, acompanhado pelo número atribuído exclusivamente a cada um destes. Não divulgaremos mais informações como idade, sexo e outras, para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa. Apresentamos os quadros de tabulação dos dados da pesquisa nos apêndices G, H, I e J.

contratar quem tem a documentação e o menor preço. Então o democrático, no sentido de autonomia nós não temos. Nenhuma escola tem. Nós temos, dentro de limites, a democracia, mas nós somos engessados por questões legais. [...] Ela [a autonomia] é muito comprometida, muito. Tem que existir normas, claro que essas normas às vezes me aprisionam. (D).

Outro limite para a gestão democrática é a divisão do trabalho própria da sociedade capitalista. De acordo com Amaral Sobrinho (1987 apud MENDONÇA, 2000, p. 69), parte do problema do planejamento educacional pode ser explicado pela divisão do trabalho, pela separação entre política e administração, entre planejamento e implementação, o que faz com que:

O planejamento, pelo aspecto técnico e científico que envolve, e por sua proximidade com o poder político, formula políticas, define estratégias, define programas e projetos, na maioria das vezes nos gabinetes situados nas capitais, para que sejam implementadas pelas estruturas da educação nas regiões, estados ou municípios. Assim, os que se encarregam da implementação dos programas e projetos não são os mesmos que os formularam. Os que formularam as políticas definem os padrões de referência e mensuração com o fim de constatar o grau em que o sistema real afasta-se do estado desejável. Todo desvio, carência ou obstáculo, toda anormalidade ocorrida no processo de implementação aparece, a partir desta ótica, como um sinal de patologia que conspira contra a materialização do modelo especificado conceitualmente. Os que executam são assim os responsáveis pelo fracasso. (AMARAL SOBRINHO, 1987 apud MENDONÇA, 2000, p. 69).

A divisão do trabalho se expressa na gestão da escola, na medida em que a direção é que desempenha o papel de elaboração e planejamento, dentro das limitadas possibilidades deixadas pelo sistema educacional, seguido pelos professores que vão assessorar ou complementar e os pais que irão concordar ou não, e ajudar na execução

se for o caso. Cabe ao diretor também o papel de gerência, que comanda a execução de todo o trabalho na escola conforme sua visão de escola que “funciona” e cumpre também o papel de supervisão, vigiando os ambientes escolares, investigando possíveis desacordos com seu comando. Segundo Freitas (1994), o maior controle exercido pelo capital na escola é desenvolvido pela direção. Esse papel de controle da direção sobre a execução dos programas de governo, bem como do funcionamento da estrutura, em muitos casos, não é baseado no que a legislação ou governo exige, mas no que é necessário ao diretor para garantir sua condição privilegiada de direção. Leher nos explica alguns dos motivos da gerência do capital sobre a escola:

Para impedir que os trabalhadores façam da educação pública um espaço em que quem educa não é o Estado, mas os educadores auto-organizados em conselhos, os setores dominantes operaram, historicamente, a redução do espaço de autonomia real do aparato escolar através de um enorme aparato de avaliação (da alfabetização à pós-graduação) e de materiais pedagógicos tidos como obrigatórios objetivando converter a educação em uma ferramenta de produção do consenso sem consentimento. A meta dos setores dominantes é educar a massa de crianças e jovens para um conformismo (que nada tem de estático) com a situação social vigente que pode e deve mudar para que tudo fique como está. (LEHER, 2012, p. 4).

Outro aspecto a ser analisado é a questão dos objetivos da educação e do financiamento, que se encontram intrinsecamente ligados. Não há como planejar a gestão ou administração sem recursos suficientes para alcançar os objetivos determinados. Nesta concepção está implícita a necessidade de que os recursos sejam suficientes e adequados aos fins. Para que a Lei de Gestão Democrática seja realmente capaz de assegurar autonomia, deveria estar aliada a uma legislação que garantisse o financiamento conforme a necessidade e o projeto de cada estabelecimento, diferente do que acontece, onde os gestores precisam dispendir grande parte de seu tempo buscando alternativas para conseguir recursos, pois os destinados pelo governo do estado são insuficientes. Paro (2000, p. 13) nos esclarece que “O autoritarismo se dá também, e em especial, quando o Estado deixa de

prover a escola com os recursos necessários à realização de seus objetivos”. A carência de recursos por si só inviabiliza a autonomia na formulação de objetivos, que serão estabelecidos conforme os recursos permitirem.

O Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172 de 2001, também trata o financiamento como parte essencial à autonomia, quando em seu capítulo V, item 11.2, Diretrizes, define que

Deve-se promover a efetiva *desburocratização e descentralização da gestão* nas dimensões pedagógica, administrativa e de gestão financeira, devendo as unidades escolares contar com repasse direto de recursos para desenvolver o essencial de sua proposta pedagógica e para despesas de seu cotidiano. (BRASIL, 2001, grifos no original).

E “Promover a autonomia financeira das escolas mediante repasses de recursos, diretamente aos estabelecimentos públicos de ensino, a partir de critérios objetivos” é lembrado como objetivo e meta no item 11.3.1 (BRASIL, 2001). O cotidiano da escola mostra que isto não se efetiva. No RS, em março de 2007, o montante de valor em verbas devido às escolas em consequência de repasses parciais e atrasados somava o valor correspondente às verbas de um ano inteiro. Atualmente os repasses sofreram um reajuste, no entanto continuam insuficientes para a manutenção da escola como um ambiente que ofereça um espaço adequado à atividade pedagógica, agradável, limpo e seguro para a permanência diária dos estudantes bem como para a aquisição de materiais pedagógicos. As escolas encontram-se com suas estruturas deterioradas pelo uso e falta de investimento em manutenção ao longo do tempo, como demonstra o relato do estudante: “Falta estrutura, teto caindo, professor faltando, carga horária desequilibrada, mas do resto tá valendo.” (E1). A avaliação dos estudantes, pais e responsáveis, diretores, professores e funcionários, divulgada nos meios de comunicação, ouvida nas visitas às escolas, nas conversas informais e descrita nos questionários, é de que há em curso uma política de desmonte da educação pública que fica evidente na estrutura física das escolas. Sobre a carência de recursos são reveladoras algumas falas da diretora da escola pesquisada:

Sempre as necessidades são maiores do que a verba disponível. Então... assim, é um pouco chato de dizer, mas onde mais se gera a discussão

dentro do conselho, é em cima de necessidades. [...] A maioria das reivindicações ficam na questão de melhorias físicas, na questão da infraestrutura, e aí a gente tem que colocar as restrições que a gente tem, porque os valores que a gente dispõe, não alcançam... para reformar uma escola, construir nada, nós não temos essa capacidade. (D).

A melhoria da estrutura física da escola e a qualidade da merenda escolar foram reivindicações recorrentes nos questionários respondidos por pais/responsáveis e estudantes no espaço destinado a comentários.

Além da falta de recursos financeiros, a liberdade e a participação implicam substancialmente na autonomia, uma vez que as três são interdependentes. O Inciso II do Artigo 1º da Lei de Gestão Democrática (RIO GRANDE DO SUL, 2012) trata da liberdade de organização, no entanto não prevê em que tempo e espaço isto será possibilitado dentro do cumprimento do calendário letivo e do cotidiano da escola. Se o tempo despendido com a organização dos segmentos e de agrupamentos ou entidades representativas nos momentos que se reúnem para discutir a escola não é considerado “letivo”, a organização deixa de ser livre. E a participação dos professores, servidores e alunos no processo de gestão da escola requer tempo, discussão, pesquisa, estudo das condições da escola para conhecer a realidade e poder construir soluções para os problemas identificados. E ainda, o tempo dos pais ou responsáveis pelos alunos, para que participem da escola, deve estar regulamentado de forma a permitir a participação real e não figurativa, ou apenas restringir a participação aos momentos de eleições ou busca de resultados na avaliação dos estudantes. A legislação trabalhista prevê liberação do trabalho aos trabalhadores que tiverem filhos na escola quando for solicitada sua presença na escola, quando houver reuniões e entrega de avaliações. Os mecanismos de efetivação desta liberação não funcionam, uma vez que a lógica capitalista não permite o pagamento de um trabalhador que não esteja produzindo mais-valia. Neste sentido, as empresas dão preferência para a contratação aos trabalhadores que não têm filhos em idade escolar, e acabam por demitir os pais (ou responsáveis) que costumam se afastar do ambiente de produção para responder ao chamado da escola. É comum os trabalhadores, no momento da contratação, assumirem o compromisso de não solicitarem liberação para irem à escola e chegam a assinar termos garantindo não serem eles os responsáveis por seus filhos na escola, passando a

responsabilidade ao outro (pai responsabiliza a mãe e vice-versa perante o empregador). Como o comum é os dois serem assalariados, acaba nenhum podendo participar da vida escolar, nem mesmo nos momentos regulados em lei. Participar da escola significa a dura escolha entre o emprego e a escola do filho, como evidencia a fala da diretora sobre a participação dos pais no Conselho Escolar:

Como você tem muita dificuldade de conseguir que as pessoas se candidatem, você tem que praticamente implorar. Dá para entender, porque as pessoas trabalham. As reuniões do conselho eventualmente são dentro do horário de trabalho [...]. (D).

A organização dos segmentos da escola em associações e grêmios também não é comum nas escolas estaduais. As direções, apoiadas pelos órgãos de governo, combatem qualquer forma de organização que possa significar alguma ameaça ao seu poder. Na maioria das escolas não existe grêmio estudantil, e o CPM funciona apenas como veículo de captação de recursos e de apoio à direção, não servindo como espaço de organização dos trabalhadores da escola, como constatado na escola pesquisada. Quanto ao grêmio estudantil, esta não é uma questão menor, visto que é através de sua organização enquanto segmento e da práxis, ao elaborarem suas pautas de reivindicações e ao se unirem e lutarem pela realização destas pautas e na defesa de seus direitos que os estudantes têm a possibilidade de desenvolverem a consciência de classe. Não há grêmio estudantil na escola pesquisada, e foi reivindicação recorrente de estudantes e pais no questionário aplicado, no espaço destinado a comentários. Quanto ao CPERS-Sindicato, sindicato dos trabalhadores em educação do RS, o número de associados têm diminuído nas escolas, compondo-se, em Porto Alegre, majoritariamente por aposentados. Quase não existem mais representantes de escola (representantes de base que organizam um núcleo do sindicato na escola e levam as propostas da escola para o sindicato mensalmente no Conselho do Núcleo Regional) e os poucos que existem não conseguem atuar de forma a garantir espaços de discussão e organização para os associados. O sindicato vem sendo combatido pelas direções de escola, que usam o fato de terem poucos associados na escola e de estes não aderirem às greves e paralizações como moeda de troca com o governo, por pequenos favores e benesses. A ausência da organização sindical dentro das escolas através dos

representantes de base que deveriam ser atuantes na organização dos trabalhadores da escola num corpo, num coletivo capaz de discutir e formular proposições para a educação e se perceberem como classe e se unirem na luta por interesses comuns, facilita o domínio da fragmentação e do individualismo no ambiente escolar. Hoje não se permite mais esse espaço de organização no ambiente de trabalho, mesmo estando previsto na legislação. Os educadores, agindo isoladamente, acabam perdendo a capacidade de compreender que têm reivindicações comuns entre si e entre os segmentos da escola e que apenas unificados por estas reivindicações comuns é possível traçar táticas de luta capazes de alcançar os objetivos estratégicos e transformar de fato a realidade. A fala da diretora sobre a participação em movimentos reivindicatórios e greves revela o individualismo e fragmentação disseminados pelo sistema do capital para o qual as direções agem como representantes na escola:

Já participei de movimentos grevistas, hoje como diretora é minha obrigação manter a escola funcionando, [...] claro, as pessoas me conhecem, elas sabem que ninguém está feliz com o que ganha, todos nós gostaríamos de ganhar mais, sabemos que o governo do estado tem dificuldade em pagar isso também. Recebemos um professor agora há poucos dias que disse ‘tudo que o núcleo [do sindicato] determinar eu vou fazer. Se o Núcleo determinar paralisação eu vou fazer, se o núcleo determinar greve eu vou fazer’. É seu direito, a única coisa que eu peço para ele não fazer, é tentar convencer o outro a fazer o que não quer. Eu falo [...] que cada um tem o livre arbítrio, se o grupo decidir que vai entrar em greve, ou dez professores, ou nenhum, me comunica, pois eu preciso dar uma posição pra comunidade. (D).

O pensamento hegemônico domina o ambiente escolar, o individualismo se sobrepõe ao coletivo, inviabilizando a organização dos trabalhadores e enfraquecendo-os enquanto classe.

Além do tempo, merece destaque o espaço de organização da gestão escolar. Obviamente, como a gestão perpassa todas as instâncias e dimensões do trabalho na escola, ela perpassa todos os espaços da escola. O ambiente físico das escolas estaduais é estereótipo a quem entra pela primeira vez, e desconcertante, mesmo aos que a frequentam

diariamente. É visível ao primeiro olhar porque se constitui em foco de reclamação constante. É um ambiente envelhecido, degradado pelo uso, pela falta de manutenção, por ser foco também de expressão cultural e dos sentimentos dos estudantes (seja de revolta contra os colegas, contra os professores, contra a direção, contra a escola, seja de amor, de orgulho ou outros motivos). Paredes descascadas, pichadas, sujas, quebradas, tetos com partes caídas, cadeiras e mesas quebradas, vidros quebrados, chão com buracos, lâmpadas queimadas, armários com portas caídas, quebradas, cortinas rasgadas, bebedouros estragados, ausência ou insuficiência de bebedouros, insuficiência de banheiros, insuficiência de cadeiras e mesas para os alunos, ausência ou insuficiência de armários para os materiais pedagógicos dos professores, salas pequenas, ausência ou insuficiência de ambientes para recreação, de ambientes para aulas de educação física, laboratórios de informática inoperantes, por falta de internet e/ou computadores estragados, ausência de bibliotecas, falta de material didático, de folhas, de giz, de fotocópias, presença de grades e portões chaveados separando direção e secretaria dos corredores e ambientes onde os professores e alunos têm acesso, separando ambientes de professores e direção de alunos e funcionários, entre cozinha e refeitórios, ambientes sujos, com lixo espalhado pelo chão, entre outros, são os problemas que envolvem a estrutura física e o espaço escolar, às vezes isolados, às vezes presentes em alguma escola, às vezes, todos presentes na mesma escola, e muitos deles presentes em todas as escolas. Não é um espaço físico acolhedor, onde se queira estar. Além disso, a legislação que institui o conselho escolar prevê assembleias de segmentos e assembleias gerais da escola, não prevê, no entanto, o espaço para que ocorram. A maioria das escolas não tem auditório ou salão, nem sala disponível para a reunião do conselho escolar, que acaba ocorrendo na sala dos professores, ao mesmo tempo em que outras atividades se desenvolvem no mesmo ambiente, até mesmo a visita de parentes dos membros da direção ou professores. Este é um dos elementos utilizados pelas direções como justificativa para não fazerem reuniões e assembleias.

A participação da comunidade escolar na administração se encontra como garantia nos Artigos 1º, 4º e 5º da Lei de Gestão Democrática: o Art. 1º, Inciso III regula: “participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios em órgãos colegiados;” (RIO GRANDE DO SUL, 2012b); “Art. 4º - A administração dos estabelecimentos de ensino será exercida pelos seguintes órgãos: [...] II – Conselho Escolar” (RIO GRANDE DO SUL, 2012b), constituído pela direção da escola e representantes eleitos dos segmentos da comunidade

escolar; aliado ao Artigo 5º que estabelece que a autonomia da gestão será assegurada, entre outros, “III – pela garantia de participação dos segmentos da comunidade nas deliberações do Conselho Escolar” (RIO GRANDE DO SUL, 2012b). Subentende-se que os membros que compõem os segmentos da comunidade escolar devem ser consultados por seus representantes no conselho sobre cada deliberação a ser feita, caso contrário, não estão participando. O que ocorre normalmente nas escolas, é que os membros do conselho escolar nem sequer são reconhecidos como tal por seus pares. A participação restringe-se ao momento da eleição dos conselheiros, que é feita sem debate, sem informação, onde muitos relatam que o fazem por ser obrigatório, outros relatam que não sabem para o que é a votação, e em muitos casos, tiveram a orientação de um professor ou da direção para votar em determinado candidato. Os que foram candidatos por sua vez, não raro, dizem tê-lo sido por terem sido convidados pela direção, enquanto outros nunca se candidataram por não terem sido convidados, e outros por não saberem que haveria eleição e como ela ocorre. Estes fatos evidenciam a falta de informação e de conhecimento da legislação e do funcionamento da escola. Além da predominância do poder do diretor sobre o conselho escolar e sua composição.

A leitura do Artigo 42 permite criar uma imagem da escola como um ambiente democrático e do coletivo, no qual o conselho escolar exerce o papel central na organização da escola, no entanto, considerando as contradições presentes na sociedade e na gestão da escola, pode-se compreender que a aparência não reflete a realidade:

Art. 42 - São atribuições do Conselho Escolar, dentre outras:

I - elaborar seu próprio regimento;

II - *criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do Plano Integrado da Escola;*

III - *adendar, sugerir modificações e aprovar o Plano Integrado da Escola;*

IV - *aprovar o plano de aplicação financeira da escola;*

V - apreciar a prestação de contas do Diretor;

VI - *divulgar, quadrimestralmente, informações referentes à aplicação dos recursos financeiros, resultados obtidos e qualidade dos serviços prestados;*

VII – coordenar, em conjunto com a direção da escola, o processo de discussão, elaboração ou alteração do regimento escolar;

VIII - convocar assembleias gerais dos segmentos da comunidade escolar;

IX – encaminhar, quando for o caso, à autoridade competente, proposta de instauração de sindicância para os fins de destituição de Diretor da escola, em decisão tomada pela maioria absoluta de seus membros e com razões fundamentadas e registradas formalmente;

X - recorrer a instâncias superiores sobre questões que não se julgar apto a decidir, e não previstas no regimento escolar;

XI - analisar os resultados da avaliação interna e externa da escola, propondo alternativas para melhoria de seu desempenho;

XII - analisar e apreciar as questões de interesse da escola a ele encaminhadas;

XIII - apoiar a criação e o fortalecimento de entidades representativas dos segmentos da comunidade escolar. (RIO GRANDE DO SUL, 2012b, grifos nossos).

A realidade da gestão em vigor nas escolas não é a de um ambiente com conselho escolar como uma instância democrática de gestão. Os estudos e a pesquisa demonstram que o conselho escolar se configura mais num órgão formal do que propriamente um colegiado para organizar o trabalho na escola. As atividades descritas como atribuições do conselho escolar ou são desenvolvidas pelas direções ou nem sequer são praticadas, como é o caso principalmente dos incisos II, VI, VII, VIII e XIII.

Freitas (1994, p. 108), explica que a tensão entre gestão autoritária da escola e a participação do coletivo escolar configuram outro aspecto contraditório no interior da escola. Na escola capitalista atual, a própria organização configura uma contradição uma vez que “a organização coletiva dos alunos em classes aparece em contradição com o exercício do poder individual do professor e do diretor” (FREITAS, 1994, p. 108). Segundo o autor:

Gestão/participação estão [...] em permanente tensão e disputa pelo aparato escolar. Tanto a relação professor/aluno como a relação

diretor/coletivo estão perpassadas por outras, de poder, que pretendem controlar a objetivação dos propósitos gerais fixados (formal ou informalmente) para a escola. (FREITAS, 1994, p. 108).

Estas contradições se configuram também em possibilidade, uma vez que podem gerar o desequilíbrio entre as forças em luta e, acirrando as contradições, direcionar o desenvolvimento do fenômeno para uma alteração ou transformação. É preciso ter claro que o equilíbrio é apenas aparente, pois neste sistema do capital há o domínio da classe capitalista sobre os trabalhadores. Este aparente equilíbrio significa que o fenômeno se move em direção à realização dos interesses da classe burguesa, movimento que só pode ser alterado pelo contrapoder da classe trabalhadora em luta.

Segundo Paro (2010b, p. 73-74),

Estudar a prática escolar da perspectiva do poder implica levar em conta tanto o contrapoder, que se manifesta em suas múltiplas formas de dominação e de violação da subjetividade, quanto o poder-fazer, que engrandece personalidades e incrementa o vigor da ação humano-social. Trata-se de considerar e ter como foco de análise os micropoderes que se exercem no interior da instituição escolar, estando alerta para as interdições, a vigilância, as coerções, os controles e as proibições, mas não deixar de atentar também para as relações de libertação, de fortalecimento mútuo de subjetividades, de companheirismo, de lealdade e de incremento do poder-fazer uns dos outros.

As relações de cooperação que persistem em pequenos grupos representam uma possibilidade para a associação dos trabalhadores em educação em torno de pautas comuns, uma possibilidade de ação coletiva, desde que unidos por um eixo comum.

Outro limite a ser superado, de acordo com Freitas (1994), é a organização atual da escola, que inibe a participação dos alunos e professores no processo de gestão, não da participação consensual ou de adesão aos projetos apresentados, mas a participação na formulação do projeto político-pedagógico e da gestão da escola de forma crítica. Esta

é que nos parece ser a principal tarefa da gestão, estabelecer objetivos para a escola, articulando-os com os recursos a serem empregados para atingi-los. Do ponto de vista dos objetivos que as escolas apresentam em seus PPPs, parecem artificiais, sem vida, uma vez que são desconhecidos pela maioria dos envolvidos no processo educacional e que não são considerados na preparação das aulas e na gestão propriamente. No PPP da escola pesquisada, encontramos inúmeras referências à participação da comunidade, à formação dos estudantes com consciência crítica, à criação de espaços democráticos, que não se realizam nas práticas cotidianas e nem mesmo há um esforço ou um compromisso tentando realizá-las. O PPP apresenta na introdução que a escola “pretende direcionar suas atividades em sintonia com as aspirações da comunidade escolar” e “estabelecer ações que visam atender os anseios de sua comunidade” o que é inviabilizado pela ausência da comunidade para expor seus anseios e aspirações. Na seção “Marco Filosófico” descreve

- Queremos uma sociedade mais justa, acesso igual a bens e serviços sem esquecer valores humanísticos – liberdade, honestidade, respeito e amor.
- Queremos uma sociedade de pessoas atuantes, críticas, que não aceitem tudo que lhe é imposto, mas que saibam lutar pela justiça e seus ideais sem deixar se corromper. [...]
- A escola deve ser mediadora entre realidade e conhecimento, refletindo o pensamento e a identidade dos membros da comunidade.
- A escola deve ser um local em que toda a comunidade escolar possa expor suas dúvidas, possa conhecer os problemas de sua sociedade e encontrar meios para resolvê-los.

Não há espaços de debate com a comunidade escolar, conforme a pesquisa demonstrou, e as práticas não referendam os objetivos colocados no PPP como reais objetivos, haja vista que a efetivação da participação da comunidade não é perseguida no cotidiano da escola. Na seção “Marco Operativo” novamente está descrita a participação como central para a realização dos objetivos:

Propomos uma educação voltada para a realidade, que atenda às necessidades socioeconômicas,

políticas e culturais de sua população [...]. Este tipo de educação caracteriza-se pela inserção da escola na comunidade.

Este tipo de inserção pressupõe a abertura à participação comunitária valendo-se de uma pedagogia crítico-social [...]. Será fundamental que a comunidade escolar, nesse processo, repense a sua política pedagógica com vistas a uma ação transformadora.

Pretendemos uma educação onde não haja dominantes e dominados. Que o aluno possa expor seu ponto de vista sem temer as consequências [...].

Essa educação poderá se efetivar a medida que a escola se torne aberta e participativa, permitindo que os segmentos que compõe a comunidade possam discutir o processo ensino-aprendizagem [...]. As regras e normas criadas pela própria comunidade atendem melhor suas necessidades.

Pretendemos uma escola voltada para a realidade e interesses da coletividade [...].

Os elementos descritos como fundamentais para a escola não se concretizam. A possibilidade colocada como intenção não é a realidade que fica evidente através dos relatos e respostas da comunidade escolar à pesquisa, que aponta a falta de tolerância e aceitação da opinião, o domínio da direção e dos professores sobre a organização da escola, tratamento diferenciado para os indivíduos conforme os diferentes segmentos a que pertencem e a ausência de atividades participativas e ambientes de discussão nos coletivos. Duas frases dos participantes da pesquisa ilustram essa realidade: “Tudo é imposto, não há democracia.” (PR8); “Falta um espaço em que o aluno se sinta acolhido pela escola. [...] não possui grêmios estudantis [...]. É muito ‘fechada’ para a opinião dos alunos, e que deveria ser diferente, pois a escola é para nós.” (E2).

Oliveira (2007) apresenta outro limite ao relatar que o conselho escolar também não se concretiza como um espaço de democratização e que a eleição para o conselho escolar não ocorre de forma democrática, conforme prevista na legislação, na maioria das escolas. Relata, ainda, que há uma grande dificuldade em ter pessoas que se disponibilizem a participar, fazendo com que a direção busque candidatos para compor uma chapa, que normalmente será chapa única. Assim, “Os pais, alunos e professores que acabam por aceitar participar do CE normalmente são os que possuem uma certa ligação com a diretora da Escola, pois essa é

uma das cláusulas do convite” (OLIVEIRA, 2007, p. 68). A autora afirma que o mesmo processo ocorre com o CPM. Segundo a autora, o objetivo da escola, ao invés de buscar a participação efetiva da comunidade, é cumprir os procedimentos formais exigidos pela legislação. Percebe-se que as direções de escola vêm atuando ainda no modelo que Lück descreve:

Até bem pouco tempo, o modelo de direção da escola, que se observava como hegemônico, era o de diretor tutelado dos órgãos centrais, sem voz própria, em seu estabelecimento do ensino, para determinar os seus destinos e, em consequência, desresponsabilizado dos resultados de suas ações e respectivos resultados. Seu papel, nesse contexto, era o de guardião e gerente de operações estabelecidas em órgãos centrais. Seu trabalho constituía-se, sobretudo, repassar informações, controlar, supervisionar, “dirigir” o fazer escolar, de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino ou pela mantenedora. Era considerado bom diretor quem cumprisse essas obrigações plenamente de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em hierarquia superior. (LÜCK, 2000, p. 13).

Embora a autora o tome como modelo em superação, percebe-se que este papel ainda é o desempenhado e defendido como adequado por grande parte das direções de escola, incentivadas pelos órgãos de governo.

Oliveira (2007) expõe também que sua pesquisa revelou um medo entranhado na sociedade como fator de exclusão das instâncias de poder, mesmo da escola. As pessoas deixariam de participar em função do medo de contrariar ou fazer oposição aos governantes e exporem suas opiniões. Pensamos que isso pode ser reflexo das formas de governo ditatoriais pelas quais passamos ao longo da história recente do país, ainda presente na memória de muitos. Chaui explica que “as classes populares carregam os estigmas da suspeita, da culpa e da incriminação permanentes”. (CHAUÍ, 2008, p. 72).

Oliveira acrescenta como fator de passividade e não participação a lógica do livre mercado, que é percebido como uma esfera de

liberdade, implantando a lógica do *laissez-faire*⁸⁹ (deixai fazer) como senso comum. Em nossa análise, o “deixai fazer” acaba sendo fundamental para a manutenção do *status quo*, acaba se tornando o “deixai como está”. Avaliamos que esse é reforçado por conceitos como *cultura da paz* e *justiça restaurativa*, que buscam impedir os questionamentos, a discordância, criando um apassivamento em busca do consenso para suas pautas.

Sobre o aspecto da presença dos conselheiros para cumprir as formalidades relacionadas à gestão democrática, Oliveira (2007) revela em seu estudo que uma forma de cumprir esta formalidade é falseando o número de presentes nas reuniões do conselho. Como a participação é algo difícil de conseguir, faz-se a reunião com o número de conselheiros presentes, mesmo que de forma a contrariar a legislação, depois de realizada a reunião colhe-se as assinaturas na ata dos membros que estiveram ausentes até no mínimo preencher o requisito legal. Assim o registro arquivado na escola falseia a realidade. E descoberto este mecanismo, não há mais empenho em buscar a participação, e nem sequer em divulgar a informação de que vai haver reunião (alguns conselheiros não tomam ciência da realização de algumas reuniões). A autora revela que as reuniões do conselho escolar normalmente são conduzidas pela direção, que apresenta a prestação de contas sem que haja nenhuma verificação ou questionamento, apenas concordância, e o mesmo ocorre com as propostas apresentadas, que já são apresentadas com caráter de deliberação, o que acaba se confirmando. A gestão da escola está de fato nas mãos do diretor. Este aspecto foi evidenciado também na pesquisa de campo, em formulações que se repetiram, como “Porque a diretora tem o poder! She gets the power!”⁹⁰ (E1); “Porque é tudo como a diretora quer, não temos participação ativa.” (E2); “Nada relacionado à verba, merenda, compras de livros, decisão de provas e trabalhos, nada disso é consultado para ver se os alunos estão de acordo. Decidem sozinhos. Acredito que nem todos os professores participam!” (E3); “Isso os adultos decidem.” (E6); “A diretora impõe.” (E22); sobre a decisão do que fazer com as verbas da escola afirmam “É feita só pela diretora.” (P1); “Somente a direção decide. Centralização de poder.” (P2); “Fica a cargo da direção.” (P3); “Apenas a direção [decide].” (E1);

⁸⁹ Expressão em francês que significa *deixai fazer*, retirada da expressão *laissez faire, laissez aller, laissez passer*: deixai fazer, deixai ir, deixai passar, no sentido de deixar livre, sem regulação. Tornou-se a expressão símbolo do liberalismo econômico e político.

⁹⁰ Ela tem o poder! - foi escrito em inglês no questionário.

“Não é decidido pelos alunos.” (E19). O diretor, por sua vez, se configura num gerente/gestor do capital na escola, buscando alcançar as metas impostas pela Secretaria de Educação, mesmo que estas estejam em total desacordo com os objetivos da escola ou com a opinião da comunidade escolar. Agem dessa forma por ignorância, desconhecendo o projeto do capital para a escola e seus objetivos, por ingenuidade, por não perceberem a que se presta o projeto, ou por convicção de que este é o programa que defendem para a escola ou de que necessitam dele para manterem-se no cargo.

Martins (2011?, p. 4) citando dados do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares aponta que, dos cento e um sistemas de ensino analisados pelo programa, poucos têm o conselho constituído como “colegiado deliberativo, consultivo, fiscal e mobilizador, inserido na estrutura de gestão da escola e regulamentado em seu regimento”. Grande parte deles está organizado apenas como “entidade jurídica (com independência executora) para driblar a necessidade de administrar verbas como as que são vinculadas ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)”, configurando-se em mais um elemento de autoritarismo.

Além desses aspectos do autoritarismo, há o aspecto dos objetivos da gestão, os objetivos que se revelam além dos escritos nos documentos, que pautam a prática cotidiana. Oliveira (2007), referindo-se à escola pesquisada, afirma que, embora a atividade-fim da escola seja o processo ensino-aprendizagem, o qual a gestão escolar deve organizar para que atinja seus objetivos educacionais,

[...] estes objetivos ficam distantes de serem alcançados, devido à própria prática dos gestores dessa escola, que priorizam as solicitações emanadas dos diversos órgãos que controlam a educação no RS, os quais acabam por monopolizar suas atividades cotidianas, em detrimento das ações pedagógicas, ou seja, há a inversão de prioridades. (OLIVEIRA, 2007, p. 58).

O objetivo da escola acaba sendo responder às demandas da Secretaria de Educação por procedimentos burocráticos, informativos e descritivos juntamente com a busca por solução dos problemas cotidianos.

Além das condições jurídicas e materiais, Paro (2000) aborda outros diferentes tipos de condicionantes da participação da comunidade na vida escolar, alguns internos à escola, outros presentes na comunidade. São quatro os tipos de condicionantes presentes na instituição escolar citados por Paro: “materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos” (PARO, 2000, p. 43) e os determinantes da participação presentes na comunidade podem ser divididos em três tipos:

1) condicionantes econômico-sociais, ou as reais condições de vida da população e a medida em que tais condições proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar; 2) condicionantes culturais, ou a visão das pessoas sobre a viabilidade e a possibilidade de participação, movidas por uma visão de mundo e de educação escolar que lhes favoreça a vontade de participar; 3) condicionantes institucionais, ou os mecanismos coletivos, institucionalizados ou não, presente em seu ambiente social mais próximo, dos quais a população pode dispor para encaminhar sua ação participativa. (PARO, 2000, p. 54).

Em nossa compreensão, estas dimensões dos condicionantes estão ligadas, se interpenetram, ocorrem simultaneamente. Sobre os condicionantes institucionais, Paro (2000) faz a crítica ao caráter hierárquico da distribuição da autoridade, que, segundo ele, “visa estabelecer relações verticais, de mando e submissão, em prejuízo de relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo” (PARO, 2000, p. 45). Embora o autor se refira ao sistema de designação de diretor via concurso, a realidade nas escolas gaúchas onde o diretor é eleito tem se mostrado equivalente, pela participação apenas formal dos membros do Conselho Escolar, e a ausência de discussões, debates e assembleias de segmentos para tomada de decisões. A participação e democracia restringem-se ao momento específico da votação. Segundo Oliveira (2007), muitas das características do conselho escolar derivam dos conselhos de empresa, que têm por objetivo a participação formal em que se reúnem apenas para formalizar decisões assinando documentos ou apenas estarem presentes por exigência estatutária.

Os condicionantes político-sociais podem resumir-se nas “múltiplas expressões de interesses contraditórios, nas relações interpessoais” (PARO, 2000, p. 46) que se devem à falta de consciência dos interesses de classe, mais amplos, o que permite que no dia-a-dia as pessoas se orientem por seus interesses imediatos⁹¹. Em momentos em que há uma luta por um objetivo coletivo, de interesse de todos os segmentos, a tendência é que os conflitos sejam relegados a um segundo plano. Na ausência de objetivos amplos comuns a todos, os conflitos pela garantia dos interesses distintos aos grupos e indivíduos se acentuam. Se considerarmos a realidade atual de nosso objeto de pesquisa, fica evidente a ênfase nas discordâncias, nas diferenças de opinião como obstáculo à organização do coletivo. Nos períodos em que ocorre a eleição de direção de escola e de conselho escolar (este último nas poucas escolas em que a comunidade é informada e participa), as disputas ganham um caráter pessoal, o debate ocorre em torno da divulgação de elementos da vida pessoal dos candidatos, sem atenção ao programa e propostas defendidas. É comum ocorrerem transferências e afastamentos como forma de perseguição aos componentes de chapas vencidas, o que reflete na ausência de candidaturas de oposição à direção que está no cargo. Nas escolas onde há mais de uma candidatura para direção da escola, as disputas pessoais, e não de projetos, envolvem as comunidades em conflitos que, não relacionados a diferentes projetos de educação e de escola, esvaziam de sentido a participação e o envolvimento dos pais e estudantes. Os próprios professores e funcionários dessas escolas relatam ser um período desafiador, difícil, conflituoso e que é melhor não demonstrar afinidades para não sofrer punições. O direito à opinião e à divergência, como pressuposto da democracia, é negado nessa forma de gestão.

Isso nos remete à Chauí (2008), que, ao explicar o caráter autoritário da sociedade brasileira, nos expõem que uma das formas de autoritarismo se dá pelo bloqueio que se faz à esfera pública da opinião que representa interesses de grupos e classes antagônicas, onde a informação é monopolizada, “e o consenso é confundido com a unanimidade, de sorte que a discordância é posta como ignorância ou atraso” (CHAUÍ, 2008, p. 72). São comuns relatos de tentativas de ridicularização da opinião de quem discorda, caracterizando o assédio moral, cujos casos se repetem cotidianamente e apenas uma parcela é

⁹¹ Como expressão disso, ao serem perguntados sobre o porquê da participação, temos respostas como: “É legal.” (E4), “Deu vontade.” (E5) ou sobre ser líder de turma “Mostra imponência.” (E1).

levada ao conhecimento das entidades de classe e à Secretaria de Educação para providências na defesa dos assediados. Podemos considerar como a dimensão ideológica destes condicionantes, o fato de que o autoritarismo é aceito pelas pessoas, que não se insurgem, ou nem questionam. A aceitação às vezes ocorre de forma espontânea pela cultura social e política autoritária construída ao longo da história, e é perceptível através de frases como “Manda quem pode, obedece quem precisa” (F1); “Questão de hierarquia” (F2);

A escola está sob o “braço forte” de um comando há anos no poder, contudo, tem exercido esse comando com primor e dedicação, o que torna a escola menos democrática, mas muito funcional. (P4).

A escola e a educação desenvolvidas autoritariamente têm contribuído para a construção e o reforço desta cultura, e, como Paro nos explica ao falar da imposição arbitrária de conteúdos feita pela escola tradicional, a escola

[...]deixa de contribuir para a formação de personalidades democráticas [...], em vez de formar cidadãos predispostos a agir democraticamente, acaba por contribuir para a formação de *personalidades autoritárias*, cujas principais características são, “de uma parte, a disposição à obediência preocupada com os superiores, incluindo por vezes o obséquio e a adulação para com todos aqueles que detêm a força e o poder; de outra parte, a disposição de tratar com arrogância e desprezo os inferiores hierárquicos e em geral todos aqueles que não têm poder e autoridade”. (PARO, 2010b, p. 61-62 - grifos do autor).

Embora a aceitação possa ser espontânea, na maioria das escolas é construída através da coerção, pelo medo, por ameaças, e/ou através da manipulação, onde parte das informações é sonogada, convencendo as pessoas com informações equivocadas, confusas ou verdades parciais.

Kuenzer (1984, p. 44) nos ajuda a compreender outra dimensão desta busca por consenso na administração da escola, vinda da administração científica, na qual “ocultar a divisão, a diferença, a

contradição através de um imaginário, é condição ‘sine qua non’ para a manutenção do poder, que é a dominação do particular em nome do universal [...]”. Para isso, as contradições e conflitos são tratados como comportamentos patológicos, desvios que não contemplam a dimensão social e perturbam a harmonia do todo, devendo ser evitados e tratados. Segundo a autora, a teoria da administração, como corpo coerente de representações, “‘explica’ a realidade da organização, as variáveis que a compõem e fornece um corpo de normas coerentes para orientar a prática, de modo a reproduzir a dominação” (KUENZER, 1984, p. 44), motivo pelo qual a teoria da administração não questiona o fato da não distribuição efetiva do poder.

Segundo Oliveira (2007, p. 57-58), a forma que se concretiza na maioria das escolas públicas é a mesma que revela o atual organograma da escola estudada, que:

[...] coloca em destaque a divisão do trabalho intelectual e manual, sendo que no trabalho intelectual encontra-se estratificado o(a) diretor(a), no topo e em seguida, a vice-direção e, abaixo dessa, o corpo docente. No trabalho manual, que é a base dessa pirâmide, encontramos o pessoal administrativo, limpeza, portaria e merenda.

A autora explica que as relações de trabalho na escola se dão de forma contraditória uma vez que, por um lado, a legislação aponta para uma gestão coletiva da escola, e por outro, coloca a direção como núcleo que organiza, coordena, controla e superintende todas as atividades administrativas, financeiras e pedagógicas da escola. Avaliamos que a Lei também se contradiz quando afirma a importância da equipe diretiva, composta pelo diretor, vice-diretores e coordenador pedagógico, mas ao estabelecer as atribuições, o faz apenas responsabilizando o diretor e não a equipe diretiva como consta no início da lei – e após a distinção do diretor, também não regulamenta de forma separada as atribuições dos vice-diretores e do coordenador, deixando uma lacuna na abrangência da gestão democrática uma vez que esta envolve a equipe diretiva toda e, por conseguinte, as atividades dos vice-diretores e do coordenador.

Paro explica que por condicionantes ideológicos entendemos “todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e

comportamentos no relacionamento com os outros.” (PARO, 2000, p. 47). Aqui importa a visão que o coletivo escolar tem da comunidade e a visão que a comunidade tem da escola, além da concepção de participação que as pessoas têm. O mais comum é as pessoas se sentirem participando quando podem votar e escolher o dirigente, e não consideram necessária a participação na organização da escola, e a direção da escola aceitar a participação no momento da execução de tarefas, mas questionar e não aceitar a participação na tomada de decisões. A ampla maioria dos participantes da pesquisa relata que não lhes é permitida a participação nas decisões que fazem parte da gestão da escola, a não ser a eleição de direção, que muitos dizem participar por ser obrigatória, enquanto outros afirmam que isso é importante. Já por sua vez, a direção critica a ausência, inclusive pelo fato de não desejarem responsabilidades. Constitui-se mais uma contradição, sem perceberem que os dois polos desta contradição são determinados, em suas ações, pela sociedade capitalista, abre-se mais um campo de disputa: de quem é a responsabilidade pela não efetivação da participação e democracia. Foram expressões recorrentes da comunidade escolar quando perguntados sobre os motivos da não participação nas decisões que a gestão da escola envolve: “Não podemos participar e não temos oportunidade de dar nossa opinião.” (E7); “Acho que a diretora devia aceitar as sugestões dos alunos para melhorar a escola.” (E8); “Porque não nos perguntam nada.” (E3); “Não nos dão essa possibilidade.” (E10); “Não deixam os alunos darem opinião de [sic] merenda.” (E16); “Não podemos decidir isso.” (E9); “A escola não aceita a opinião [...]” (E16); “Não permitem a gente decidir isso.” (E9); “Não pedem a opinião dos pais e nem dos alunos.” (PR2). A diretora percebe de outra forma a causa da ausência de participação:

Eu acho que o que está por trás de tudo que existe: a ideia de que você possa chamar as pessoas para fazer um trabalho, não é bem-vinda, das pessoas assumirem um compromisso, não é bem-vinda. [...] É difícil. As pessoas não disponibilizam tempo para a escola. (D).

Outra contradição presente na visão da escola sobre os pais é o fato de se excluir os pais da participação nas decisões por conta de seu baixo nível de escolaridade e por não conhecerem as discussões pedagógicas, ao mesmo tempo em “que se exige que os mesmos pais participem (em casa, no auxílio e assessoramento a seus filhos) da

execução do pedagógico” (PARO, 2000, p. 52, grifo do autor). A partir dos estudos bibliográficos e das informações da pesquisa, ficou evidente que os próprios pais e responsáveis, e mesmo os estudantes, assimilam esta visão de inferioridade e se sentem incapazes de poder opinar, e atribuem a tarefa de decidir sobre as questões de organização da escola aos professores e à direção. Quando perguntados sobre decisões como carga horária semanal por disciplina, instrumentos de avaliação, cardápio da merenda escolar, aplicação da verba entre outras, foram recorrentes respostas como “Isso é com os diretores.” (E16); “Apenas nutricionistas e cozinheiras.” (E1); “São coisas dos professores.” (E5); “Isso quem sabe são os professores.” (PR3); “Coisa deles.” (PR3); “Cabe à direção da escola.” (E2); “Só a diretora sabe o que fazer.” (E22); “São assuntos internos.” (PR4); “Coisa da SEC.” (E5); “É outro setor.” (F3). Maria Malta Campos (1991, p. 58-59 apud MENDONÇA, 2000, p. 97) afirma que as mães percebem como autoritarismo e humilhação terem que participar de reuniões nos horários que se adequam à vida dos professores e sobre assuntos que não se sentem competentes. Sobre os pais participarem das discussões e decisões pedagógicas, a diretora nos explica que “Essa é até uma dificuldade que a gente tem, porque os pais dizem pra gente assim: ‘olha eu não entendo esse assunto, eu conheço pouco disso, eu não devia opinar sobre isso’.” (D).

Segundo Paro (2000), se a escola julga que os pais são incapacitados para opinarem e decidirem sobre os rumos pedagógicos e administrativos da escola, também não poderia responsabilizar estes mesmos pais pelo fracasso escolar de seus filhos, pois contraditoriamente julgam que deveriam ter a competência formal e profissional da docência sem sequer aceitar que têm conhecimento suficiente para poderem opinar nas questões cotidianas do processo educativo e de organização da escola. Esta contradição revela a falta de consciência, de reflexão e de conhecimento sobre quem são os pais, quem é a comunidade, o que pensam e como desenvolvem seu conhecimento.

Este sentimento de incapacidade também se constrói como reflexo da falta de informação sobre o funcionamento da escola e sobre as possibilidades de participação que a própria lei apresenta. Enquanto algumas teorias afirmam que vivemos a sociedade do conhecimento e da informação, o que ficou evidente é a falta de conhecimento e de informação, que nos leva a uma sociedade de seres humanos paralisados politicamente, empobrecidos espiritualmente e, não raro, satisfeitos com sua condição material de existência mesmo em condições precárias de

sobrevivência. Quando perguntados sobre alguns instrumentos e instâncias de gestão, repetiram-se inúmeras vezes respostas como “Nem sei se tem na minha escola.” (E6). “Nem sei o que é isto.” (E11); “Nunca ouvi falar que tivesse tido alguma.” (F1); “Talvez não tenham...” (E1); “Estamos sempre sem saber nada.” (E5); “Não sei se existe.” (P1); “Desconheço a realização desta atividade.” (P5); “Nunca sabemos o que fazem.” (PR3); “Não tenho conhecimento deste tipo de evento.” (PR4).

A informação se constitui assim em outro limite para a participação e a democracia. Falta informação de como se organiza a escola, da existência do Conselho Escolar, de sua composição, da existência (ou não) de CPM (Círculo de Pais e Mestres), de Grêmio Estudantil, da Lei de Gestão Democrática, do PPP e sua construção, do Regimento Escolar e sua construção, de reuniões etc. As pessoas não conhecem a escola e na maioria das vezes a tratam como um ente abstrato, distante, do qual não faz parte, expresso em falas como “É a escola que decide.” (E13); “A escola não permite.” (E21); “Isto a escola é que sabe.” (PR6); “A escola é que tem que fazer isso.” (PR7); “Não temos decisão nenhuma, tudo escolhido pela escola.” (E20); “Eu não decido nada quem decide é a escola.” (E25); “A escola devia escutar mais a opinião dos alunos.” (E18); “Cabe à escola a decisão.” (PR1); “A escola deveria ser mais compreensiva com os alunos para melhorar a sua situação que não está das melhores.” (PR2); “A escola não nos permite opinar sobre esta questão.” (PR4). Percebeu-se nos questionários que a maioria das pessoas não busca conhecer e participar. Aceitam passivamente o que lhes é informado como sendo suficiente, esperam serem avisados, convidados, procurados para então intervirem, dando a impressão de que não se importam em estarem distantes, sem conhecimento da escola e que não desejam comprometer-se. Os aspectos da falta de informação, que aliados à passividade inviabilizam a participação na gestão da escola ficaram evidentes na recorrência de falas como “Não somos convidados.” (E2); “Só se me chamarem.” (PR2); “Não convidam.” (E18); “Nunca fui consultado.” (P1); “Não sei se tem.” (E5); “Nem sabia que tinha isso.” (E6); “Não pedem nossa opinião.” (E9); “Não perguntam isso aos alunos.” (E16); “Não faço nem ideia se tem verba.” (PR3); “Nunca tive conhecimento do que ‘fazem’ com a verba.” (PR4); “Não falam sobre isso com os alunos.” (E3); “Não consultam os alunos.” (E26); “Não sabemos o que fazem com o dinheiro.” (E13); “Nem sabemos como é feita [a avaliação].” (E17); “Não nos perguntam nada.” (E3); “Nunca tive interesse.” (E12); “Não

quis me responsabilizar pela turma.” (E14); “Não gosto de ser responsável pelos erros dos outros.” (E17).

Lück, ao analisar a descentralização do poder na educação, nos apresenta elementos para compreendermos um pouco mais esta relação:

Destaca-se, no entanto, o fato de que, muitas vezes, intenções claras de descentralização, em sua origem, na sua aplicação não passam de esforços de desconcentração, tendo em vista *o hábito arraigado de obediência como forma de transferência de responsabilidade pessoal*. (LÜCK, 2012, p. 55, grifo nosso).

Ao mesmo tempo em que não buscam abrir possibilidades para participarem, e aguardarem serem chamados, fica evidente a possibilidade: um espaço para construção da participação já que respondem ao convite ou convocação, conforme o relato de muitos, de terem participado de atividades de gestão por terem sido convidados.

Oliveira (2007) explica que as escolas estratificam seus alunos conforme o exposto por Wood (2003, p. 73) tratando classe como “uma camada numa estrutura hierárquica diferenciada por critérios ‘econômicos’ como renda, ‘oportunidades de mercado’ ou ocupação”. Deste modo, contribui para o mascaramento da realidade da sociedade dividida em duas classes antagônicas como ensinado por Marx, e faz com que os alunos, pais e trabalhadores em educação não se vejam na mesma classe social. Isso obstaculiza a organização destes trabalhadores em busca de objetivos comuns e a ação coletiva para a transformação da realidade, mesmo que a percebam da mesma forma e constatem os mesmos problemas necessários de soluções. Esta estratificação ocorre também nos órgãos de gestão: no conselho escolar, segundo Oliveira (2007, p. 76), pela sua formação e estratificação conforme a economia burguesa, os professores são elevados “a uma classe superior a dos pais, que se encontram em situações de extrema pobreza”. Por esta estratificação exercem influência ainda maior, e suas propostas tendem a ser mais consequentes. Podemos compreender esta assertiva a partir da análise do que ocorre na sociedade capitalista:

A classe detentora dos meios de produção atribui para si as decisões fundamentais da sociedade, enquanto o proletariado fica excluído desse nível de decisão. Em alguns momentos, para diminuir a pressão do proletariado, os donos dos meios de

produção acabam cedendo, mas o proletariado participará das decisões secundárias ou superficiais que não afetarão o sistema. (OLIVEIRA, 2007, p. 85).

No sentido de incluir os pais, segundo Rodrigues (1983, p. 48 apud MENDONÇA, 2000, p. 98) é preciso reconhecer que a comunidade escolar vai participar não para formular programas de ação completos para a escola, “mas para determinar quais são as necessidades e os tipos de educação necessários; que tipos de expectativas a comunidade tem em relação à escola”. A partir das considerações dos pais, todos em conjunto vão elaborar os planos, e os professores vão contribuir com as questões pedagógicas para que os pais possam acompanhar os debates, num intercâmbio de saberes.

Mendonça (2000, p. 98) explica que Oliveira e Catani (1993) consideram como fatores que inviabilizam ou dificultam a participação da comunidade, a resistência dos professores e especialistas a qualquer prática que possa significar perda de poder; a falta de sentido para os pais de participarem quando a influência que podem exercer não é clara; as inúmeras formas de participação com resultados pouco visíveis e um conseqüente desencanto. Nossa pesquisa na escola converge com a conclusão desses autores. Quanto à conseqüência de sua participação, a comunidade ou se mostra insegura, ou demonstra certeza de que nada vai mudar. O descaso da direção com sua opinião é percebido pelos pais e estudantes, que quando perguntados sobre por que não opinam nas decisões da escola, fazem comentários como: “Porque não muda em nada.” (E23); “Eu não falo, porque eu não vou me cansar sabendo que tem muito pouca possibilidade de me ouvirem.” (E24); “Eles não ouvem ninguém. O que nossa palavra vai adiantar para eles?” (E5); “É a mesma coisa que nada, perda de tempo.” (E15); “Porque se damos opinião não sai da teoria.” (E2); “Quando se dá opiniões, não são aceitas.” (E16); “Não ouvem os pais e nem os alunos.” (PR2); “Quando opinamos não somos ouvidos.” (PR4). Entre os estudantes, 76,5% responderam que suas opiniões e sugestões não são consideradas para a organização da escola, e apenas 13,7% responderam que são consideradas. Além deste aspecto, a autonomia da escola é tão limitada que apenas decisões “cosméticas” podem ser tomadas. As escolhas possíveis tornam-se insignificantes em relação ao esforço exigido para vencer os condicionantes e garantir a participação da comunidade escolar na decisão. Não há razão em priorizar em suas vidas discussões infrutíferas que não vão mudar de fato a escola.

Referenciado em Carvalho (1989), Mendonça (2000) acrescenta que a comunidade percebe que sua participação é oportuna em tarefas materiais como limpeza e manutenção da escola, ajuda financeira etc. enquanto que sua opinião e esforço para interferir nas decisões da escola é vista como intromissão, abuso, invasão. O corporativismo dos professores também se constitui num fator que acabou por excluir a comunidade da escola. Segundo Oliveira (2007, p. 77), existe o “receio da possibilidade de atrito entre pais e professores, na medida em que os pais possam passar a se intrometer na sala de aula”, sendo assim, melhor não dar muita abertura à participação.

Mendonça (2000, p. 103) constata a pressão que o segmento dos professores exerce sobre a organização da escola para garantir a sua hegemonia, e explica que à medida que a escola vai se abrindo para a participação dos demais segmentos e a participação vai sendo ampliada, os conflitos de interesses aumentam e “estabelecendo-se por vezes, uma verdadeira guerra de segmentos”, fato que pode ser observado de forma empírica na pesquisa.

Outro aspecto é descrito por Pereira (1967 apud MENDONÇA, 2000, p. 99) cujo estudo apontou que, embora a escola seja pública, a comunidade não sente este pertencimento. Em suas entrevistas com diretor, auxiliar de direção, pais, alunos, professores, serventes e moradores, todos definem a escola como sendo dos professores, do diretor e do auxiliar. Embora a pesquisa tenha sido realizada em 1960, ainda reflete o que se passa na escola pública hoje (mesmo que não de maneira absoluta quanto na época) demonstrando as determinações que se impõe à escola pela sociabilidade do capital. Em nossa pesquisa ficou demonstrado que ao se referirem à escola, parcela dos indivíduos dos diversos segmentos se refere a “eles” e quando questionados sobre as atividades de gestão dizem ser atribuição “deles” (referindo-se normalmente aos professores ou à direção). Mendonça explica que a concepção patrimonialista da escola,

[...] que permite ao professor apoderar-se da instituição e dos alunos como coisas que lhe pertencem, afasta a comunidade e impede, até mesmo o diretor, de interferir nas atividades e relações internas da sala de aula, já que o professor é o ‘dono’ de sua classe. (MENDONÇA, 2000, p. 101, grifos do autor).

Nesta concepção, o diretor, além de amortecer os conflitos, acaba sendo um guardião do poder do professor perante a comunidade, em alguns casos impedindo o contato entre os segmentos, como expresso por uma mãe de estudante: “Mal temos contato com os professores.” (PR4). Esta função da direção é muito evidente nas escolas. Assim, principalmente os pais, não se sentem legítimos em decidir, em participar da gestão, da organização, uma vez que sentem que a escola não lhe pertence.

O autor aponta ainda a questão da posse, do poder doméstico dos professores sobre os alunos, principalmente nos anos iniciais, onde se desenvolve uma relação afetiva de parentesco, baseada em relações de posse, de ingratidão, nela há espaço o castigo, a punição. O estudante não se configura num sujeito, nem sujeito de direitos, pois o professor exerce o domínio e quem tem a posse dos bens materiais é quem tem o poder, o professor, mesmo que a escola pertença aos estudantes também. A análise feita por Freitas (1994) revelou essas relações que se desenvolvem nas salas de aula, que vão condicionando o comportamento dos estudantes e formando-os para a inserção social. Ao acompanhar as aulas de uma professora por mais de um semestre letivo, o pesquisador concluiu que 52% dos episódios eram de ocorrências de situações aversivas aos alunos, como punições, ameaças e comparação negativa. O autor relata que:

Chega-se a temer pela saúde da professora tal é o grau de desgaste emocional a que é submetida. Por outro lado, pode-se imaginar as repercussões deste “stress” para a formação dos alunos. O professor – nos limites de sua atuação – recorre à punição como forma de motivar os alunos a realizar as tarefas escolares. A forma de organização do trabalho pedagógico acaba impondo estas condições. (FREITAS, 1994, p. 198).

Esta forma de interação entre professor e aluno é muito presente nas escolas atualmente, conforme relatos de alunos, pais e professores, e também é comum nas ações de gestão da escola, nos momentos de decisões “coletivas”, bem ilustrada pela resposta dada por um participante da pesquisa, quando perguntado se a escola é democrática, ao que responde negativamente justificando que: “Não temos voz. Se temos é suspensão.” (E1). Outra estudante faz algumas considerações no espaço destinado a comentários que apresenta inúmeros dos aspectos

que analisamos e nos apresenta uma imagem da realidade da escola pública contra a qual lutamos:

Nosso colégio vive numa burocracia, onde nem um aluno tem o direito de expor sua opinião, tudo para eles não tem valor tipo uma opinião de uma pessoa que não passa de um estudante. Tudo que eles não [nos] propõem nos [sic] temos que fazer pois se não coremos [sic] o risco de rodar. As salas de aula são um nojo tudo caindo e vamos pedir para ajudar e não adianta de nada... (E5).

A exclusão na gestão da escola também é percebida no segmento que convive dentro da escola, que são os estudantes, os professores e os servidores. Embora seja incontestável a primazia dos professores e funcionários, estes sofrem os mesmos condicionantes que os pais, e embora na aparência o acesso às discussões e decisões é mais fácil a eles, as pessoas ignoram quase que totalmente o direito de participação que a legislação traz, desconhecem quais as pessoas (seus pares) fazem parte do conselho escolar e são condicionados pelos mesmos elementos já analisados. Os relatos dos professores a seguir demonstram algumas especificidades que se estabelecem nas relações de gestão da escola que entravam a participação: sobre a participação na elaboração do PPP: “Nunca fui consultado.” (P1); “Nunca houve esta [dos professores] participação.” (P2); sobre a participação na elaboração do Regimento Escolar: “O atual foi imposto pela Secretaria de Educação.” (P1); “Desde que estou aqui não foi alterado o Regimento Escolar.” (P3); “Politécnico [Regimento para o Ensino Médio Politécnico] já veio estruturado.” (P6); sobre reunião de professores: “São obrigatórias, mas pouco produtivas.” (P1); “As decisões já vêm prontas da diretora.” (P1); “Só para dar recados. Não há nenhum tipo de estudo ou algo ‘útil’. Total perda de tempo. O que é necessário e preciso não é abordado.” (P2); sobre a participação em outros espaços ou atividades na escola: “A direção dificulta ao máximo a realização de qualquer atividade na escola.” (P1); “Na escola nenhum. Não há ‘abertura’.” (P2). Embora 44,5% dos professores que responderam à pesquisa consideram a escola autoritária e 22,2% um pouco autoritária, e, 77,8% avaliam que a escola devia ser mais aberta à participação, 88,9% consideram que têm autonomia de decisão sobre suas aulas e conteúdos, o que pode configurar-se em possibilidade de transformação da escola. Sobre o

caráter autoritário e não democrático da escola alguns professores assim justificam: “As decisões já vêm prontas. [...] Não há espaço para as ideias serem aceitas.” (P1); “Decisões centralizadas.” (P2); “A direção tem o poder de tudo – consegue administrar a organização da escola.” (P3); “Há a concentração de poderes decisórios nas mãos de uma pessoa, mas isso acaba sendo bom, pois há muita experiência e as decisões são bem tomadas!” (P4).

A relação dos professores e direção com os funcionários de escola também não é pautada em relações de igualdade, numa visão de que são colegas, ainda predomina a subalternidade dos funcionários e o mando pelos professores e direção. Apontada na pesquisa de Pereira (1967) aplicada em 1960, a realidade vem mudando lentamente. No RS houve um grande empenho da luta sindical pela aprovação do Plano de Carreira dos funcionários de escola, já que se acreditava que seria um fator decisivo para democratizar a relação com os demais trabalhadores da escola, uma vez que teriam suas atribuições especificadas em lei, não mais estando sujeitos às definições da escola e aos mandos das direções e professores. Mas, do mesmo modo que na Lei de Gestão Democrática, novamente a realidade desafia e demonstra que é preciso a ação consciente dos indivíduos para transformá-la. Não há como os funcionários participarem das instâncias de gestão da escola numa relação democrática se no cotidiano estão submissos aos que devem tratar como iguais nos momentos de discussão, elaboração e decisão. Segundo Pereira (1967), a posição inferior dos funcionários não deriva apenas de sua posição culturalmente vista como abaixo dos professores hierarquicamente, mas também da condição socioeconômica. Estes recebem salários mais baixos e vêm de estratos mais pobres da população. Esta caracterização da inferioridade é feita pelos próprios funcionários, como nossa pesquisa também demonstrou, onde parcela acha legítimo ser subordinado à direção e aos professores, e que estes são considerados bons apenas por não os humilharem ou explorarem em tarefas de exigências pessoais.

Percebe-se também a ausência de assembleias de segmentos para subsidiar os representantes para participarem das reuniões e deliberações formais do Conselho Escolar, e a ausência de pautas para as reuniões, as quais deveriam ser divulgadas previamente possibilitando a busca de mais informações sobre o assunto, o debate na comunidade escolar, o encaminhamento das decisões tomadas e a defesa de posições. Um aspecto trazido por Oliveira (2007), lembrado por uma mãe membro do conselho escolar da escola alvo de sua pesquisa, é o da dificuldade de organização ainda maior para o segmento pais. A mãe lembra que os

professores, funcionários, estudantes e direção, se encontram cotidianamente e se conhecem, sendo que muitos têm intimidade entre si, enquanto que os pais permanecem em um total isolamento. Apenas se enxergam no momento em que deixam ou buscam seus filhos na escola, o que inviabiliza sua organização e a representação deste segmento no conselho, pelo mesmo motivo, acaba não sendo consequente.

Além disso, a estrutura física das escolas estaduais, justificada na necessidade de proteção contra a violência, apresenta uma barreira quase intransponível para se chegar a entrar na escola ou conseguir falar com alguém interno à escola⁹². O comum são portões trancados, sem trabalhadores para atender na portaria, sem campainhas onde para entrar é preciso dispor de tempo e convicção do que se quer. Nas visitas às escolas era comum depararmos-nos com pessoas desistindo e afirmações como “*Aqui é assim, ninguém consegue entrar.*”; “*Nunca abrem o portão.*”; “*A gente nunca consegue entrar.*”⁹³ E uma vez dentro da escola, a exclusão se repete, não são atendidos, não podem falar com os professores, as direções não os recebem, não há pessoal disponibilizado para fazer um atendimento. Esses são fatores que desestimulam a participação dos pais, que em algum momento tentaram esse contato com a escola.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que a prática da gestão na escola não se apoia numa teoria do conhecimento, orientada por princípios coesos e coerentes, de modo a orientar ao alcance do que está descrito em seu PPP como seu objetivo. A gestão da escola é desenvolvida mesclando diferentes conceitos e princípios de gestão, tendo como principais influências os modelos de gerência e administração do taylorismo, do fayolismo, do fordismo, do toyotismo e pautada em princípios autoritários, hierarquizados e excludentes. Esta mistura não é algo planejado pelos gestores da escola, pois estes seguem as recomendações dos governos, e por falta de clareza teórica e entendimento das propostas, acabam por desenvolver uma prática baseada no espontaneísmo, sem um planejamento prévio, em que a direção dá conta de manter os alunos e professores em sala de aula, independente do que estejam fazendo, desde que não perturbem a “organização” da escola. Acaba sendo uma gestão do cotidiano, e dos

⁹² Isso foi constatado ao longo de alguns anos de visitação às escolas enquanto direção do sindicato, e no próprio momento da coleta de informações desta pesquisa.

⁹³ Anotações em relatórios pessoais de visitas às escolas como Diretora de Núcleo do Sindicato no período 2005-2008.

problemas imediatos, que afloram incessantemente, como a ausência do professor, desobediência e desacato pelos alunos (considerados indisciplinados), atos de violência, alunos gazeando aula, falta de recursos etc. Fica evidente na resposta da diretora quando perguntada sobre quem administra a escola:

Não, não dá para dizer que é direção e conselho. Porque, a direção da escola, pelas carências que existem... digamos assim, faltam dois ou três professores num dia, dá uma emergência, alguma sala alaga, estoura um cano, não dá tempo para chamar o conselho e discutir se vai fazer. [...] o ideal seria isso, mas você vive numa situação de muitas necessidades, e a escola é de muita diversidade [...] Mas isso é basicamente assim, em cima de necessidades. Planejamento a longo prazo, isso a gente não tem. [...] Então as coisas basicamente são quando surgem as demandas, por parte da Secretaria de Educação, por parte da escola, por parte da estrutura. É basicamente em cima disso. É a direção, supervisão, tá todo mundo envolvido, mas enfim, não há um planejamento a longo prazo. (D).

A falta de planejamento também se torna um limite para a ação coletiva. Não há como organizar momentos de discussão, debates, de levantamento de problemas, de construção de propostas e objetivos sem planejar um tempo para esta atividade. Para viabilizar a participação é necessário um planejamento prévio, uma agenda organizada, pautas definidas para as reuniões e encontros e muita disciplina para que as reuniões não acabem em instâncias de encontro para conversa, ou queixas sem propostas de soluções e longas discussões vazias. Definir objetivos requer planejamento de tempo, de recursos, de levantamento de necessidades e priorização de pontos aos quais devem ser direcionadas as ações. No entanto não é possível planejar quando as demandas cotidianas sufocam o tempo e os recursos (humanos e materiais) disponíveis.

Outro elemento da gestão, a avaliação, é citada por Freitas (1994) como sendo uma categoria central para a compreensão da organização do trabalho pedagógico, considerando que a avaliação em certa medida determina os objetivos da escola. Consideramos que a avaliação também é essencial para a gestão e sua manutenção ou transformação, já que é a

partir dela que se pode verificar se há a efetivação ou não dos objetivos aos quais ela própria conduz.

A avaliação interna proposta pela Lei de Gestão Democrática se pauta em objetivos neoliberais para a educação, pois tem como base o princípio da produtividade, baseado nos índices de permanência-evasão e progressão-repetência, conforme segue:

A avaliação do Plano Integrado de Escola, que se constitui na avaliação interna, será efetivada através da aferição do cumprimento das metas do Plano Integrado e da produtividade do processo escolar, com base na avaliação de desempenho dos alunos, considerando, entre outros, os índices de permanência e promoção na vida escolar. (RIO GRANDE DO SUL, 2012, Art. 76, § 2º).

Como produtividade é algo medido quantitativamente, e a avaliação da educação é por essência qualitativa, criam-se formas de quantificar, através da produção de índices de desempenho no que pode ser medido: evasão, repetência, competências entre outros.

Também como forma de controle e mensuração, a gestão por parte do Estado é feita através de programas (como PDDE, PDE, Mais Educação, ProEMI, Programa Brasil Alfabetizado etc.)⁹⁴ ligados a verbas específicas a serem investidas nas escolas, com orçamento pré-definido (verba já direcionada), nos quais a escola tem que optar entre aderir e ficar obrigada a cumprir metas, ou não receber recursos.

Villas Boas (1993, p. 360) nos apresenta outra dimensão importante da avaliação ao afirmar que

A avaliação formal e informal molda atitudes e valores que afetam a todos os alunos, mesmo os que são aprovados. Também estes incorporam os modelos impostos. Para permanecerem na escola e obterem sucesso é preciso que os alunos se conformem às suas normas. [...] A avaliação direciona o trabalho pedagógico e contribui para a formação do aluno para a ordem capitalista.

⁹⁴ Mais informações disponíveis em: < <http://pdeinterativo.mec.gov.br/>>; < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

A avaliação classificatória contribui para a lógica da competitividade, da exclusão, da hierarquização. No entanto ela se converte numa ferramenta de fácil justificação uma vez que os estudantes já chegam na escola com estes valores bastante enraizados por sua convivência na sociedade capitalista e desejam esta competição e classificação. No entanto, os efeitos são barreiras quase incapacitantes principalmente aos que não atingem o conjunto de atitudes, valores e conhecimentos estipulados pelo professor como ideais. Estes tendem a sentir-se inúteis à sociedade, visão incentivada pelo sistema.

A avaliação aplicada nas escolas atualmente não tem servido para construir alternativas aos principais problemas da educação, uma vez que estes não derivam da escola, mas tem suas raízes na formação socioeconômica. Não há uma avaliação permanente interna, e a avaliação dos alunos é insuficiente para forjar possíveis caminhos e soluções para os problemas que poderiam ser solucionados no âmbito da escola, e em alguns casos, é insipiente mesmo para apontar os problemas, pairando uma aparência de que, desde que cumpridos os 200 dias letivos e as 800 horas-aula, tudo está bem.

Outro limite a ser superado é a questão dos princípios da racionalidade técnica, aplicada tanto na gestão da educação e da escola como na formação de professores, em que se investe no aspecto técnico-prático, separado do aspecto crítico e teórico, onde se buscam pessoas capazes apenas de executar uma série de procedimentos sem refletir acerca da prática e de seus objetivos. A criticidade é vista como um elemento negativo, capaz de desestabilizar os ambientes e provocar polêmicas e discussões. O bom profissional é o que é capaz de adaptar-se às novas situações sem questionar, e realizar as tarefas práticas com eficiência.

Em 2012, foram alterados alguns elementos que faziam parte da legislação e que eram considerados entraves à democratização da gestão por contribuírem para a formação de uma cultura de relações autoritárias dentro da escola nos últimos anos. A alteração pode contribuir com a democratização de algumas práticas da gestão. O Art. 9º regulamentava: “O período de administração do Diretor corresponde a mandato de três anos, permitidas reconduções” (RIO GRANDE DO SUL, 2001). Não havendo limite de reconduções a lei possibilitava a perpetuação do Diretor no cargo, o que contraria o princípio da divisão do poder e da alternância das pessoas no poder. Um dos elementos que constituem a democracia é a condição dos indivíduos de serem governantes. O contexto de não alternância no poder, reduz o interesse das pessoas em prepararem-se para governar, constroem alternativas de direção, de

programa para a escola, de pensarem rumos, de se sentirem responsáveis. Além disso, a perpetuação no cargo foi criando vícios burocráticos e autoritários que foram sendo reforçados a cada novo mandato. Não é raro encontrar diretores de escola em seu décimo quinto, ou décimo sexto ano, como diretores da mesma escola, a exemplo da escola pesquisada em que é o décimo quarto ano da diretora no cargo. Na pesquisa isso apareceu como reclamação da comunidade escolar, a repetição da diretora no cargo e o fato de nas duas últimas eleições terem apenas uma candidata à direção, não tendo escolha nem sequer no momento da votação.

Outro elemento que foi alterado na Lei de Gestão Democrática em 2012 é a escolha dos vice-diretores, que era feita pelo diretor, depois de eleito. Votava-se apenas no diretor, e este ganhava poderes para decidir quem seria o restante da equipe diretiva, tão importante quanto o diretor, e quando do impedimento deste, assumiria como diretor o vice-diretor, que não havia sido escolhido pela comunidade. O diretor era dotado de um poder todo especial, de inclusive destituir seus vice-diretores se dele discordassem, prática comum conforme relatos ao sindicato. Atualmente a eleição ocorre por chapas, donde há a possibilidade de tirar a ênfase do debate personificado em quem se candidata para o cargo de diretor, dando maior ênfase ao programa e fortalecendo o debate acerca de uma alternativa de educação e escola. E o conselho escolar é que tem o poder de destituir alguém da direção.

Pode-se apontar também a questão do voto universal, que com peso igual para cada voto, independente do segmento, até a alteração da lei em 2012, a decisão recaía sobre o segmento pais e alunos. Embora os professores e funcionários tenham um poder de persuasão maior sobre a comunidade do que o contrário, ainda assim em última análise quem decidia quem seria o diretor era o segmento pais e alunos, por ser absolutamente mais numeroso. Atualmente o peso dos votos é considerado por segmento, sendo que 50% a pais e alunos e 50% a professores e funcionários, dividindo por segmento a responsabilidade de selecionar o melhor programa para a escola e as pessoas que vão conduzir sua aplicação.

Embora essas alterações possam contribuir para o desenvolvimento da democracia, sabemos que apenas a ação da população pode de fato realizar essa possibilidade, e não isoladamente na escola, mas numa relação dialética com a sociedade. Oliveira (2007, p. 78) anuncia uma possibilidade sobre os conselhos escolares com a qual compartilhamos:

[...] as possibilidades de relações de trabalho realmente democráticas só serão possíveis quando homens e mulheres se reunirem, não para cumprir dispositivos legais, mas em espaços simples, pobres e, assim, lentamente, ganharem força para que se transformem através da luta [...].

Só pela ação prática e pensada, planejada, o trabalhador pode transformar a realidade e desenvolver sua consciência, transformando-se no processo de transformação da realidade externa.

Concordamos com Tilton (2006, p. 9), quando elenca entre as tarefas revolucionárias combater as práticas, comportamentos e valores próprios do sistema do capital, entre estas, que devemos “Combater práticas pedagógicas reacionárias, autoritárias, alienantes, alienadas e alienadoras”, das quais pensamos que a gestão da escola como se desenvolve atualmente faz parte, por isso a necessidade de nossa atuação consciente para a sua transformação.

Freitas (1994, p. 278) ensina que “As ‘possibilidades’ não são um produto ‘natural’. São concretizadas no bojo das lutas político-ideológicas e só se convertem em realidade com clareza política e ideológica”. A clareza política e ideológica também só pode ocorrer em decorrência da ação, da atuação na luta, o que exige uma integração da luta, da participação ativa e da formação contra-hegemônica, com uma escola que articule os conhecimentos científicos que possibilitam às classes populares a apropriação do real.

Idealizamos que através da participação popular na gestão da escola consigamos chegar ao que Saviani (2008) chama de o ponto correto da pedagogia, que recai na

[...] valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária. Esta identifica as propostas burguesas como elementos de recomposição de mecanismos hegemônicos e dispõe-se a lutar concretamente contra a recomposição desses mecanismos de hegemonia, no sentido de abrir espaço para as forças emergentes da sociedade, para as forças populares, para que a escola se insira no processo mais amplo de construção de uma nova sociedade. (SAVIANI, 2008, p. 46).

Só a participação pode criar os novos valores necessários à nova sociedade, sem classes, e as ações pautadas nestes novos valores. Como nos ensina Chauí (2008, p. 76),

Se compreendermos a democracia como instituição de uma sociedade democrática e o socialismo como instituição de uma política democrática, compreenderemos que somente numa política socialista os direitos, que definem essencialmente a sociedade democrática, podem concretizar-se e que somente numa sociedade democrática a prática política socialista pode efetivar-se. Assim, uma nova política cultural precisa começar como cultura política nova, cuja viga mestra é a ideia e a prática da participação.

No entanto, para que a participação ocorra de fato, são muitos os desafios a serem enfrentados. As formas de exclusão se reproduzem na sociedade capitalista como uma necessidade do sistema para garantir sua manutenção. São ferramentas de fortalecimento do sistema de poder do capital e perpassam todas as estruturas sociais, em todas suas organizações. Lenin (2007, p. 105) nos apresenta alguns exemplos de limites que estão postos, mesmo que a sociedade se diga democrática, que devem ser considerados em nossas reflexões:

Se observarmos mais de perto o seu mecanismo [da democracia da sociedade capitalista], só veremos, sempre e por toda parte, restrições ao princípio democrático, nos ‘menores’ [...] detalhes da legislação eleitoral [...], assim como no funcionamento das assembleias representativas, nos obstáculos de fato ao direito de reunião (os edifícios públicos não são para os ‘maltrapilhos’), na estrutura puramente capitalista da imprensa diária etc., etc. Essas limitações, exceções, exclusões e obstáculos para os pobres, parecem insignificantes, [...] mas, totalizadas, essas restrições eliminam os pobres da política e da participação ativa na democracia.

São muitos os limites impostos pela sociabilidade do capital à conformação de espaços democráticos, desde os mais evidentes aos mais

velados, cujo reconhecimento pela classe trabalhadora já representa uma possibilidade de sua superação.

São muitas as concepções e termos que se referem à gestão da escola, entre eles o de gestão democrática – que também é polissêmico – o que torna o tema ainda mais complexo e polêmico, configurando-se em mais um limite para a efetivação de uma gestão identificada com os interesses da classe trabalhadora e para a unidade dos trabalhadores na defesa de um projeto de educação que possa contribuir para a emancipação humana. No entanto, na perspectiva do capital, essa diversidade de termos e de significados que gera a fragmentação na luta por uma educação de classe, é o que possibilita a construção do consenso em torno da sua proposta e a realização do seu projeto educacional, que vai enfrentar pouca resistência por parte da classe trabalhadora.

Os trabalhadores, por todas as razões expostas, não estão conseguindo construir a unidade para a ação. Um ponto inicial para que a unidade se torne possível é a necessidade de os trabalhadores identificarem quais são suas reivindicações comuns. Tanto na escola quanto na sociedade não há espaços abertos para este tipo de discussão e elaboração, fazendo com que os indivíduos criem um falseamento da realidade e compreendam suas reivindicações de forma isolada do todo social, como se estas fossem demandas individuais para as quais não têm capacidade de exigir e propor soluções.

Várias reivindicações foram descritas livremente pelos participantes da pesquisa no espaço do questionário reservado para comentários. Estas reivindicações não parecem ter o caráter de uma pauta de luta dos coletivos da escola, faltando para isso apenas um impulso da discussão coletiva, na qual, compartilhando desejos e propostas para a escola, todos pudessem tomar ciência das reivindicações dos demais e organizar os coletivos para defenderem suas pautas. Algumas reivindicações descritas pelos estudantes foram: direito a todos opinarem nas decisões; maior abertura da escola para os alunos opinarem; maior abertura da escola para os alunos participarem e exporem suas ideias de como melhorar a escola; maior consideração com as opiniões dos alunos; grêmios estudantis; merenda melhor; festas; escola limpa; uma escola mais democrática; uso melhor das verbas para conforto dos alunos; mais investimento em livros novos; melhoria das condições de estrutura, salas de aulas, banheiros, prédio, limpeza, pintura etc.; realização de festas e passeios com a participação dos pais; cerimônia de formatura (reivindicação dos 3º anos do EM); mais passeios culturais para melhorar a aprendizagem; abertura para novas

atividades como gincanas, campeonatos; cantina; merenda antes do recreio, que é muito curto; atividades em que os alunos tenham voz e maior contato social.

As reivindicações descritas pelos pais foram: uma escola mais compreensiva com os alunos; limpeza no banheiro, nas salas; mudança do cardápio da merenda para os alunos; grêmio estudantil para decidir o que fazer com as verbas, passeios, direção da escola etc.; melhores condições de estrutura; abertura da escola aos finais de semana com atividades, por exemplo, esportivas para a comunidade, visando melhorar o desempenho físico e mental das crianças; brinquedos e atividades para as crianças das séries iniciais desenvolverem suas habilidades e preservarem a infância; atividades com pais e alunos para se aproximarem da direção, professores e outros pais.

Apenas uma reivindicação foi descrita pelos professores: gestão compartilhada, com setores mais autônomos no que diz respeito às suas funções. E pelos funcionários: a escola como um ambiente educacional devia ser um exemplo a ser seguido em todos os sentidos e não é o que se vê no dia-a-dia; valorização dos professores e funcionários e maiores investimentos nas escolas.

Estas reivindicações demonstram a possibilidade de unificar a luta no cotidiano da escola e de aumentar a participação da comunidade organizada nos seus segmentos, defendendo suas propostas e elevando sua prática ao nível da práxis reflexiva e criadora, desenvolvendo sua consciência cada vez mais e criando condições para transformar a escola e a sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE GESTÃO QUE CONTRIBUAM PARA O ACIRRAMENTO DAS CONTRADIÇÕES DA ESCOLA CAPITALISTA COMO ESTRATÉGIA DE LUTA PELA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Buscamos em nosso estudo compreender onde se encontram os limites impostos à gestão democrática da escola pelo modo de produção capitalista, e em suas contradições identificar que mediações entre a prática e a legislação acerca da gestão da escola pública indicam possibilidades de ação superadora que direcionem para práticas democráticas, emancipatórias, de modo a contribuir para o acirramento das contradições da escola e da sociedade capitalista e levar o coletivo da comunidade escolar a articular-se às lutas sociais pela superação da sociedade de classes rumando à emancipação humana.

O trabalho alienado decorrente da propriedade privada dos meios de produção tem como consequência seres humanos parcialmente desenvolvidos, destituídos do conhecimento em decorrência da divisão do trabalho e desumanizados pela exploração, precarização e intensificação do trabalho. Estas determinações perpassam todas as organizações e formações materiais na forma de mediações, incluindo as escolas públicas estaduais e a sua gestão, em todo seu processo de construção e desenvolvimento.

A comunidade escolar não pode ser culpabilizada pelo autoritarismo que envolve sua gestão e a gestão da educação como um todo. As determinações do sistema do capital perpassam toda a estrutura social, e a hegemonia exercida pela classe dominante controla e domina a consciência dos homens. Estes, guiados pelos valores da sociedade capitalista, têm poucas possibilidades de romper com o individualismo, com o isolamento e tomarem consciência de si enquanto classe, assim, repetem nas estruturas das quais fazem parte, os vícios da sociedade burguesa. O autoritarismo mascarado de democracia, ou a democracia burguesa, cria a ilusão do poder compartilhado, enquanto que a decisão que permite aos membros da classe trabalhadora participar com poder de interferir é a da escolha de seus representantes, o que faz sem condições subjetivas de discernir acerca de um programa que de fato contemple seus interesses. Assim como na organização do poder estatal, nas esferas de governo federal, estadual e municipal, na escola pública também a participação da população se restringe ao momento do voto; sem uma transformação do conjunto das estruturas, os trabalhadores

também não têm possibilidades de construir a gestão da escola de forma democrática. Por mais que a legislação aponte no sentido da democratização e da participação de todos na construção do Projeto Político Pedagógico da escola, na elaboração do Regimento Escolar e na parte administrativa através do conselho escolar, fica clara que a autonomia garantida é extremamente restrita, impedindo a elaboração de um projeto distinto de educação. A legislação prevê a elaboração de objetivos para a escola, no entanto, as diretrizes nacionais definem os limites impedindo possibilidades de superação do modelo de educação capitalista, que reproduz as desigualdades e a exclusão do trabalhador do conteúdo científico.

As possibilidades de romper com a lógica dominante se encontram colocadas na conscientização do trabalhador, na sua unidade e na sua luta, dentro de uma estratégia global de transformação da sociedade, da educação e da escola, com clareza da ligação entre elas e das determinações decorrentes do modo pelo qual os homens produzem sua existência, e que buscando romper com a tradição capitalista de organização social, através do conhecimento seja capaz de utilizar as possibilidades legais para superar os condicionantes históricos e realizar um novo projeto social para a humanidade.

Os esforços cotidianos dos trabalhadores que agem com consciência de classe dentro das estruturas sociais, como a escola, buscando criar espaços de atuação coletiva e ações democráticas e democratizantes, mesmo que se restrinja a um número extremamente limitado, provam a possibilidade de romper com a ideologia dominante e de passar a atuar de forma crítica contribuindo para a transformação da realidade concreta e para a conscientização dos que estão próximos.

Nos momentos de mobilização das classes populares a tendência é de se desenvolver mais o senso crítico, e com a participação popular os espaços irem se abrindo para o coletivo. A experiência positiva vivida no período da Constituinte Escolar no RS, quando houve uma maior mobilização das comunidades escolares para a construção do projeto de educação para o estado, e a participação das comunidades na construção dos PPPs e Regimentos das escolas, demonstrou em alguma medida a possibilidade de democratização da gestão da escola. No entanto, isso demanda que cada indivíduo assuma sua responsabilidade no processo de transformação, que demanda tempo, conhecimento, compromisso, formação, unidade e muita luta.

Apesar da precarização e intensificação do trabalho, que dificulta a organização dos trabalhadores e desumaniza-os, a escola apresenta uma especificidade em relação ao processo de trabalho que ocorre nas

empresas capitalistas que também se constitui em possibilidade. A escola, como uma organização que faz parte da superestrutura da sociedade, funciona como aparelho de persuasão, difundindo a ideologia da classe dominante. Mas como todo o fenômeno, se constitui sobre aspectos contraditórios, deixando aberta uma possibilidade para a classe trabalhadora. Neste caso, a contradição reside no fato de que a escola existe como ferramenta de preservação e transmissão do saber, e, como tal, tem um caráter revolucionário, mesmo que o saber seja utilizado ideologicamente. O capital não pode destituir por completo o trabalhador da escola do saber, já que o saber se configura em meio de trabalho no processo do trabalho educativo. Também não pode negá-lo por completo aos educandos, pois não cumpriria com o objetivo existencial da escola para o capitalismo, de formar o trabalhador com um conjunto de conhecimentos e técnicas necessárias aos processos de trabalho. Deste modo, cabe à classe trabalhadora (tanto aos trabalhadores da escola como os que frequentam a escola ou necessitam dela para seus filhos) identificar o espaço deixado pelas contradições, como possibilidade de luta e transformação, e reforçar o polo direcionado a seus objetivos revolucionários, de eliminar a dominação, abolir a propriedade privada, superar a divisão do trabalho e implantar o comunismo como forma única de realizar a emancipação humana. Para tal, é pré-requisito a unidade dos trabalhadores, pois só a classe trabalhadora que se coloque como classe dominante poderá implantar a democracia operária e levar a humanidade à revolução do modo de produção.

A legislação acerca da gestão das escolas estaduais do RS é progressista no sentido de apresentar uma possibilidade de participação da comunidade escolar na gestão, na tomada de decisões. Esta possibilidade não se realiza sem que se superem os condicionantes da participação, demonstrando que só se concretizará pelo esforço coletivo e também individual de todas as pessoas que compõem a comunidade escolar comprometidas com a transformação da realidade em sua totalidade.

Uma legislação que seja consequente precisa dar conta de todas as dimensões dos condicionantes, então é preciso garantir formação, tempo, informação, práticas que fortaleçam o diálogo, que construam a consciência de coletivo, a solidariedade, a cooperação. Neste sentido, a Lei de Gestão Democrática do Ensino Público do RS evidenciou seu caráter de ferramenta de criação de consenso, onde reivindicações dos trabalhadores para a gestão da escola e da educação foram incorporadas à legislação e ressignificadas para controlar e dosar a participação da

comunidade. A “gestão democrática” está colocada na legislação como uma forma de democracia representativa (burguesa) uma vez que os segmentos elegem seus representantes no conselho escolar e não mais tem controle sobre os mesmos. Assumindo as determinações da sociabilidade do capital, os representantes agem de forma descolada de sua base, com decisões advindas de suas opiniões e interesses pessoais, confluindo para o projeto das direções e dos governos, entenda-se do capital. As pautas são conhecidas na hora da reunião, não há instrumentalização para construir uma diversidade de opções a serem analisadas e escolhidas, além disso, a falta de informação sobre os assuntos faz com que se ouça a posição da direção e se legitime esta como a posição do conselho, uma vez que a maioria dos participantes não possuem as informações necessárias para uma elaboração própria ou diferente a partir do diálogo com o segmento representado.

A aparência apresentada pela legislação quando da leitura de seus artigos é a de que a gestão escolar por ela regulamentada é democrática, com autonomia, participação, liberdade e igualdade de condições dos envolvidos de interferir nos rumos da escola. As práticas e relações cotidianas da gestão das escolas contradizem a aparência, e apresentam evidências claras de que a gestão da escola se desenvolve de forma autoritária, dentro de determinados limites, nos quais a contradição engendra algumas possibilidades.

Os limites são de natureza teórica, legal, prática e estrutural, determinados pelas relações sociais de produção da sociedade capitalista. Os principais limites de ordem legal a serem superados são a questão da imposição do Regimento Padrão; a avaliação externa que determina conteúdos e condiciona os objetivos da escola; o tempo e o espaço para a organização e desenvolvimento da gestão democrática; a questão da insuficiência de recursos e a sua setorização (pré-definição externa de onde devem ser aplicados); a gestão educacional por programas, vinculada à questão das metas; a produção de índices para medição dos resultados; a avaliação classificatória.

Os principais limites de ordem prática e estruturais são a insuficiência de recursos financeiros e materiais; a insuficiência de pessoal; a divisão social do trabalho aplicada no interior da escola e na sociedade e a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre concepção e execução que expropriam o conhecimento do trabalhador; o esvaziamento dos conteúdos a serem trabalhados na escola; a estratificação social; a hierarquização; o controle do capital sobre o trabalho, transformando as direções em gerências/gestores da aplicação do projeto hegemônico; a intensificação e precarização do trabalho; o

assédio moral; o excesso de exigências de natureza formal, como relatórios, documentações e processos que envolvem a direção da escola e o conselho escolar; a falta de transparência; a centralização do poder nos órgãos de governo; o descaso com a opinião dos que participam e a ausência de consequências de sua participação; a insignificância das decisões que a escola pode tomar frente ao conjunto do que é, e o que representa a escola; o corporativismo e o patrimonialismo dos professores; o currículo oculto; a inexistência de grêmios estudantis, da organização sindical dentro da escola e da organização dos segmentos; ausência de assembleias e reuniões de segmentos e gerais.

Os principais limites de ordem teórica são a ausência de uma clara concepção teórica que embase o projeto de gestão da escola, predominando práticas pautadas no espontaneísmo e na gestão do cotidiano e seus problemas imediatos; a ausência de planejamento; ausência de objetivos claros para a escola, formulados à luz de uma visão de escola para a classe trabalhadora, que contribua com a luta pela transformação social e pela sua emancipação; o domínio ideológico dos valores e princípios capitalistas sobre a consciência da classe trabalhadora, como a fragmentação e o individualismo absorvidos da esfera da produção material da vida; a impossibilidade de estabelecer objetivos diferenciados para a escola e selecionar os conteúdos e métodos adequados para atingi-los; o senso-comum baseado nos valores neoliberais e capitalistas como o *laissez-faire* e os conceitos atuais como *cultura de paz*, *justiça restauradora* que impedem a discordância, a polemização e os questionamentos; a falta de informações e de conhecimento da organização da escola; equívocos a respeito do que é democracia e participação; o hábito da obediência e do medo como herança construída pela ditadura militar, pela violência do aparato repressor do Estado.

As possibilidades estão postas nas contradições que a gestão escolar engendra; no reconhecimento dos limites da realidade atual; na luta pela ampliação dos espaços democráticos, demonstrada pelas lutas e conquistas ao longo da história da educação e da gestão da escola, bem como no desenvolvimento da Lei de Gestão Democrática do Ensino Público do RS; no desenvolvimento da consciência de classe pela prática da luta, demonstrada nas pessoas e grupos que se mantêm atuantes e críticos, buscando a transformação da escola e da sociedade apesar das ofensivas do capital de ideologização e despolitização da classe trabalhadora; na organização coletiva da comunidade escolar demonstrada na existência de pequenos grupos organizados com lealdade e companheirismo; na participação dos que alegam como

motivo o convite recebido, e o grande número de pessoas que alegam como motivo de não terem participado o fato de não terem sido convidadas, que pode representar uma possibilidade a ser realizada pelo convite à participação; nas reivindicações dos estudantes, pais, professores e funcionários, como a criação do grêmio estudantil, a abertura de espaços para atividades conjuntas, e o desejo de espaços democráticos para intervirem nas decisões da escola.

Pensamos que nosso estudo apresentou elementos que nos permitem confirmar nossas hipóteses, de que o distanciamento da escola, de sua gestão e de seus objetivos em relação às lutas e reivindicações da sociedade e das organizações da classe trabalhadora se constitui no principal entrave ao desenvolvimento de uma gestão coletiva e democrática da escola uma vez que só pela prática é possível superar os condicionantes materiais e transformar as condições de consciência dos homens tornando possível a superação dos condicionantes ideológicos e o desenvolvimento da consciência de classe. Só pela luta da classe trabalhadora será possível transformar a sociedade para superar a sociabilidade do capital e suas determinações históricas. Também avaliamos ter se confirmado a hipótese de que a tradição de autoritarismo de longo período que envolve a sociedade e os indivíduos limita a possibilidade de efetivação da Gestão Democrática do Ensino Público nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, em que, pela construção do senso-comum, aceita-se a hierarquização, a distorção dos valores e das práticas democráticas e a centralização do poder de forma passiva e como natural e necessária. E de fato, ficou demonstrado que, mesmo que a classe trabalhadora tenha logrado incluir na legislação suas reivindicações, isso não encerra a luta pela democratização da gestão da escola, que depende da conscientização, do compromisso e da ação dos homens, cujo grau de alienação é um entrave à possibilidade de participar e de tomar decisões para a transformação, o que só pode ocorrer de forma efetiva se concomitantemente com a transformação das relações sociais e da sociedade. A participação popular é um fator decisivo para a realização da gestão democrática, que não se efetiva apenas pela conquista do direito na legislação. Não qualquer participação, mas a participação consciente pautada pelos interesses de classe, o que requer a formação da classe trabalhadora, pois a participação figurativa, sem consciência e sem formação, legitima o projeto do capital e contribui para o falseamento da realidade e a efetivação da democracia burguesa, afastando ainda mais a possibilidade da luta pela implantação da democracia operária. A luta é cotidiana e no chão da escola, aliada à estratégia de revolução social, e não pode se

restringir à luta pelo desenvolvimento da legislação, mas compreender a legislação que apresenta elementos progressistas como nova possibilidade de reafirmar e fortalecer a luta e avançar nas mudanças.

Pensamos que quando cada ser humano tomar parte na tarefa de transformar a realidade, esta por si só estará transformada, no entanto, a ação irá definir qual a possibilidade será concretizada.

Considerando que são muitos os limites que se apresentam para a transformação da escola, vislumbramos a necessidade de potencializar ao máximo o que se apresenta como possibilidades de essência, ou seja, a participação da comunidade na gestão da escola, de modo a construir a possibilidade de intervir na elaboração dos objetivos da educação e na elaboração da avaliação.

Mesmo que essa participação inicialmente seja pequena, por convite, convencimento ou convicção, representa a superação dos condicionantes por essa minoria que participa, e se apresenta como resistência à escola capitalista atual. A participação organizada dos coletivos da escola representa uma possibilidade de fortalecimento da classe trabalhadora e de desenvolvimento da consciência de classe, que contribuem para o acirramento das contradições da escola capitalista como parte na estratégia de luta pela emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. História da Educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. In: BRITO, Silvia H. A. de. [et al.] (Orgs.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

_____. Organização do trabalho didático: a questão conceitual. **Acta Scientiarum. Education. Maringá**, v. 34, n. 2, p. 169-178, Jul.-dez., 2012. Disponível em:< file:///C:/documentos-back%20up%202002-2010/BIBLIOTECA/Alves%20-Organizacao-do-trabalho-didatico.pdf>. Acesso em: 19 maio 2014.

AMARAL, Josiane C. S. R. do. **A trajetória da gestão democrática da educação na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado. UFRGS, Faculdade de educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2006.

_____. **A política de gestão da educação básica na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010)**: o fortalecimento da gestão gerencial. Tese de Doutorado. UFRGS, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação. Porto Alegre, 2010.

ANANIAS, M. A Administração Escolar no Período Imperial (1822-1889). In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L.W. (Orgs.). **História da administração escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

ANDREOTTI, A. L. A administração escolar na Era Vargas (1930-1945). In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L.W. (Orgs.). **História da administração escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. 10. reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. 6. ed., 8. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2005.

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

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, em 25 de março de 1824.

_____. Lei s/n, de 15 de Outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

_____. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, Sala das Sessões da Assembleia Nacional Constituinte, 1891.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, Sala das Sessões da Assembleia Nacional Constituinte, 1934.

_____. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937.

_____. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Palácio do Planalto, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 26 mar. 2013.

_____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Palácio do Planalto, 1967.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, Palácio do Planalto, 1971. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Palácio do Planalto, 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 22 mar. 2013.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Casa Civil.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. **Crítica y emancipación: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales - CLACSO**. Buenos Aires, Ano 1, n. 1, p. 53-76, jun. 2008. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

CHESNAIS, François. Um momento histórico crítico. **Revista Margem Esquerda, Dossiê: hegemonia em tempos de crise**. São Paulo, n. 13, p. 23-28, 2009. Editora Boitempo.

CORSETTI, Berenice. Fontes para pesquisa da história da educação no Rio Grande do Sul na Primeira República. **Revista História da Educação - ASPHE/FaE/UFPEL**, v. 6, n. 11, p. 193-222, abr. 2002. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30606/pdf>>. Acesso em: 7 maio 2014.

COUTINHO, C. N. A democracia como valor universal. In: Silveira, E. [et al.]. **Encontros com a Civilização Brasileira**. v. 9. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

CPERS-SINDICATO. **História da Gestão Democrática**. Documento fotocopiado. [199-].

_____. **A Escola Pública Pede Socorro**. Pesquisa nas escolas públicas da rede estadual. CPERS, 2010. Disponível em: <http://www.cpers.org.br/includes/thumbs.php?src_rw=imagens/publica/coes/revista_pesquisa_abril_2010.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2013.

DAVIES, Nicholas. O financiamento da educação e seus desafios. **Eccos**, Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2004. Não paginado.

_____. Fundeb: a redenção da educação básica? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, out. 2006.

DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. spe. 01, p. 37-57, 2011.

ENGELS, F. Introdução. In: MARX, Karl. **A guerra civil na França**. Versão para eBook, eBooksBrasil.com, 1999a. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/guerracivil.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2013.

_____. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Versão e-book pela eBooksBrasil.com, set. 1999b. Disponível em: < <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2014.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 1. ed. São Paulo: Global Editora, 2009.

FERREIRA, Luiz Carlos. A inelegibilidade do não-alfabetizado como inibidora da democracia brasileira. **Revista Direito e Liberdade – ESMARN**, v. 13, n. 1, p. 117-140, jan./jun. 2011.

FIOD, Edna G. M. Mudanças nas formas de aprendizagem do trabalhador. In: AUED, Bernardete W. (org.). **Traços do trabalho coletivo**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005a. p. 237-274.

_____. A Precarização do trabalho docente. In: **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2005b.

_____. **Escola e Trabalho**: forças que resistem no tempo. Florianópolis: Insular, 2008.

FONSECA, S. M.; MENARDI, A. P. A Administração Escolar no Brasil Colônia. In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L.W. (Orgs.). **História da administração escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

FONTES, Virgínia. **O brasil e o capital imperialismo**: teoria e história. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Tese apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP para a obtenção de título de livre-docente na área de Metodologia do Ensino – Teoria Pedagógica. Campinas, SP: UNICAMP, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. (org.). **Educação e Crise do Trabalho**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GALLINDO, J.; ANDREOTTI, A. L. A administração escolar no Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964). In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L.W. (Orgs.). **História da administração escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1989].

Perspectivas do homem. Série Filosofia, v. 48.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

HEINZ, Flavio M. Positivistas e republicanos: os professores da Escola de Engenharia de Porto Alegre entre a atividade política e a administração pública (1896-1930). **Revista Brasileira de História** [online]. São Paulo, vol.29, n. 58, p. 263-289, dez. 2009. ISSN 0102-0188.

HIDALGO, Angela M. **Gestão e currículo: fundamentos políticos e epistemológicos dos projetos Escola Cidadã e Cidade Educadora**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

HORN, Carlos H.; CALAZANS, Roberto B. Por quem os sinos dobram? Conflito trabalhista e salários do magistério público do Rio Grande do Sul, 1974-1991. **Análise Econômica**, ano 10, n. 18, p. 63-81, set. 1992. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/25268/000114399.pdf?sequence=1&locale=en>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Z. A teoria da administração educacional: ciência e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 39-46, fev. 1984.

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. C. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LEHER, Roberto. **Educação popular e luta de classes: um tema do século XXI**. [2012]. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fxa.y>

img.com%2Fkq%2Fgroups%2F1624466%2F1372899910%2Fname%2FFEUSP_%2Bed%2Bpopular%2Be%2Bluta%2Bde%2Bclasses_RL.doc&ei=D-I5UtibJ4H68QSGmYCQCg&usg=AFQjCNG6Qjh5AHmdAz2w23cUOs2VhLu_oQ&sig2=PzsipenPnTpmA8puynPnA&bvm=bv.52288139,d.eWU>. Acesso em: 18 set. 2013.

LENIN, V. I. **O Estado e a revolução**: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/maristelaii/heloisa-luck>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LUXEMBURGO, Rosa. **A Revolução Russa**. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. **Reforma ou revolução?** 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2 ed. Campinas: Editora Alínea, 2010b.

MARTINS, Angela M. **Autonomia da escola**: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. [et al] (Coord.). **Estado da arte**: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000-2008). [2011?]. Disponível

em: <<http://www.fcc.org.br/biblioteca/GESTAO.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

MARTINS, André S.; NEVES, Lucia M. W. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lucia M. W. (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Volume I, livro primeiro, Tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983a.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Volume III, livro terceiro, Tomo 2, parte segunda. São Paulo: Abril Cultural, 1983b.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Volume I, livro primeiro, Tomo 2, parte segunda. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. **A guerra civil na França**. Versão para eBook eBooksBrasil.com, 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/guerracivil.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2013.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010a.

_____. **Sobre a questão judaica**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2010b.

_____. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858 – esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011a.

_____. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011b. Versão eletrônica.

_____; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977.

_____; _____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martim Claret, 2003.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de; LUCE, Maria Beatriz. **Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências**. [2006?]. Disponível em <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_escola/modulo1/gd_concepcoes_vivencias.pdf>. Acesso em 13 dez. 2013.

MENDONÇA, Erasto Forte. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2011.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. **FUNDEB: mais do mesmo?** 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0492.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OBER, Josiah. The Original Meaning of “Democracy”: Capacity to Do Things, not Majority Rule. **Constellations**, Vol. 15, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8675.2008.00471.x/full>>. Acesso em: 15 ago. 2013.

OIT. **Trabalho Escravo no Brasil do Século XXI**. 1. ed. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/forced_labour/pub/trabalho_escravo_no_brasil_do_%20seculo_%20xxi_315.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2013.

OLIVEIRA, Maria de Fátima. **A prática dos conselheiros numa escola estadual de ensino fundamental: um estudo de caso**. Porto Alegre: 2007. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PACHUKANIS, E. B. **Teoria geral do direito e marxismo**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010a.

_____. **Educação como exercício de poder:** crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. **Administração escolar:** introdução crítica. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

PARRO, Ana Lúcia G. Gestão da escola e qualidade do ensino: das concepções veiculadas às representações sociais do cotidiano escolar. In: **Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.** Curitiba: PUC, 2013.

PENTEADO, Ana E. de A.; NETO, Luiz B. N. As reformas educacionais na Primeira República (1889-1930). In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L.W. (Orgs.). **História da administração escolar no Brasil:** do diretor ao gestor. 2.ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

PEREIRA, Luiz. **A escola numa área metropolitana:** crise e racionalização de uma empresa pública de serviços. São Paulo: Pioneira, 1967.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, n. 47, jan./abr. 1996.

PERONI, Vera M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. **Pro-Posições.** Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, maio/ago. 2012.

PISTRAK, Moisey M.. **Fundamentos da escola do trabalho.** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PONGE, Robert. **A Comuna de Paris (1871).** [1996?]. Disponível em: <<http://www.oohodahistoria.ufba.br/04ponge.html>>. Acesso em: 03 ago. 2014.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre, Palácio Piratini, 1989.

_____. Lei n. 9.232, de 13 de fevereiro de 1991. Dispõem sobre os Conselhos Escolares nas escolas públicas estaduais e dá outras providências. Porto Alegre, Palácio Piratini, 1991a.

_____. Lei n. 9.233, de 13 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre eleição de diretores e vice-diretores das escolas públicas estaduais e dá outras providências. Porto Alegre, Palácio Piratini, 1991b.

_____. Lei n. 9.262, de 5 de junho de 1991. Altera a Lei nº 9.232, de 13 de fevereiro de 1991. Porto Alegre, Palácio Piratini, 1991c.

_____. Lei nº 9.263, de 5 de junho de 1991. Altera a Lei 9.233, de 13 de fevereiro de 1991. Porto Alegre, Palácio Piratini, 1991d.

_____. Lei n. 10.576, de 14 de novembro de 1995. Dispõem sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Porto Alegre, Palácio Piratini, 1995.

_____. Lei n. 11.695, de 10 de dezembro de 2001. Altera a Lei n. 10.576 de 14 de novembro de 1995, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Porto Alegre, Palácio Piratini, 2001.

_____. Lei n. 13.990, de 15 de maio de 2012. Introduce modificações na Lei n.10.576, de 14 de novembro de 1995, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT O&Hid_TodasNormas=57715&hTexto=&Hid_IDNorma=57715>.

Acesso em: 20 set. 2013. Porto Alegre, 2012a.

_____. Lei n. 10.576, de 14 de novembro de 1995. Atualizada até a Lei n. 13.990, de 15 de maio de 2012. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/lei_10.576_compilado.pdf>.

Acesso em: 20 set. 2013. Porto Alegre, 2012b.

_____. Decreto n. 49.502, de 23 de agosto de 2012. Regulamenta o processo de indicação para as funções de Diretor e Vice-Diretor(es) de Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual, de que trata a Lei n.10.576, de 14 de novembro

de 1995. Disponível em:
<http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=58235&hTexto=&Hid_IDNorma=58235>. Acesso em: 20 set. 2013. Porto Alegre, 2012c.

RISCAL, Sandra A. **Gestão democrática no cotidiano escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciências Sociales – Clacso, São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANDER, Benno. Educação na América Latina: Identidade e globalização. **Educação**. Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, maio/ago. 2008. Disponível em: < file:///C:/documentos-back%20up%202002-2010/BIBLIOTECA/Sander%20-%20Ed%20na%20Am%20Latina%20-%20identidade%20e%20Globaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 22 maio 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **Escola e Democracia**. Ed. Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Trabalho Didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, Silvia H. A . [et al.] (Orgs.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTDBR, 2010.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA JÚNIOR, C. A. da. Espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SOUZA, Nelson Batista de. **História e evolução da administração**. 2012. Disponível em: <<http://www.uflajr.com.br/comunicacao-uflajr/noticias/historia-e-evolucao-da-administracao.html>>. Acesso em: 20 maio 2014.

TITTON, Mauro. **O limite da política no embate de projetos da educação do campo**. 2010. Tese de Doutorado em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa: breve estudo comparativo entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa**. Porto Alegre, 2004. Material didático fotocopiado.

TUMOLO, Paulo S. **Movimentos Sociais, Educação dos Trabalhadores e Transformação Social: Anotações de uma Discussão Polêmica e Inconclusa**. 2003?. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/html/304-of11b-st3.htm>>. Acesso em 18 jul. 2013.

_____. A produção em “trabalho e educação”. Esboço para a discussão de suas marcas e de suas perspectivas. **Revista Trabalho & Educação**, vol.14, n. 1, p. 11-22, jan/jun 2005.

VIANA, Nildo. **Estado, Democracia e Cidadania**. A Dinâmica da Política Institucional no Capitalismo. Rio de Janeiro, Achiamé, 2003.

VIEIRA, Evaldo A. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 49.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico**. FE/Unicamp, tese de doutorado em Educação, 1993.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escola Normal Rural no Rio Grande do Sul: história institucional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 14, p. 35-50, jan./abr. 2005.

WOOD, Ellen M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2006.

_____; BLUM, Marcia Sabina Rosa; MICHELLON, Edimor Antonio. Uma análise das políticas de gestão escolar no Paraná e no Brasil entre os anos de 1980 e 2006. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.3, n.7, p.131-139, jan./abr. 2013. Paginação irregular.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

CNTE. **Cadernos de teses aos Congressos Nacionais**. 2002 a 2014.

CPERS. **Magister**. Informativo do CPERS-Sindicato às suas bases. 1985 a 1995.

CPERS. **Cadernos de Teses aos Congressos Estaduais**. 2001 a 2013.

_____. **Sineta**. Informativo do CPERS, especial de aniversário, maio de 2006.

SAVIANI, Dermeval. **PDE. Plano de Desenvolvimento da Educação**. Análise crítica da política do MEC. Campinas, SP. Autores Associados, 2009.

_____. **Sistema Nacional de Educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil**. In: Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED. Caxambú: ANPED, 2008b.

TONET, Ivo. **Marxismo e Democracia.** [2005-2014].
Disponível em:<
http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/MARXISMO_E_DEMOCRACIA.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2013.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para direção

1. Há quanto tempo você trabalha na escola pública e há quanto tempo faz parte da direção da escola?
2. Quando foi elaborado o Plano Político Pedagógico da escola?
3. Quem construiu este Plano Político Pedagógico e com que metodologia?
4. Quando foi elaborado o Regimento da escola? Por quem e com que metodologia?
5. O Plano e o Regimento são observados e cumpridos por todos na escola? Como isso pode ser observado?
6. O Conselho Escolar da escola é ativo?
7. A cada quanto tempo se reúne?
8. Como se organiza? Quem marca as reuniões?
9. Quem faz a pauta das reuniões?
10. Quem dirige as reuniões do Conselho Escolar?
11. Quem e como apresenta as propostas?
12. Todos os conselheiros tem espaço para apresentar solicitar esclarecimentos, propostas, fazer avaliações ou encaminhamentos?
13. O tempo de fala dos conselheiros é livre ou existe algum controle?
14. Todos os conselheiros são ouvidos igualmente e tem suas opiniões respeitadas?
15. Todos os conselheiros costumam opinar?
16. As datas e as pautas das reuniões são divulgadas previamente aos conselheiros? Se sim, com quanta antecedência e como (aviso verbal, mural, bilhete etc.)?
17. Como são tomadas as decisões? Por voto (aberto ou secreto), por consenso ou outra forma.
18. As decisões do Conselho Escolar são divulgadas para a comunidade escolar? Como?
19. Os conselheiros fazem assembleias de segmentos para saber das demandas e como se posicionarem nas reuniões do Conselho Escolar? Ou usam outra forma de consulta – qual?
20. A escola faz assembleias gerais?
21. Como é escolhido o presidente do Conselho Escolar?
22. Quem administra a escola?
23. Quem decide o que fazer com as verbas da escola (de merenda, de materiais permanentes e rotativos)?
24. Quem decide que conteúdos são ensinados na escola?
25. Quem decide quantas horas de aula terá cada disciplina na escola?

26. Quem decide como a escola é organizada (se por séries ou ciclos, bimestres, trimestres ou semestres, nota, conceito ou parecer descritivo, o horário das aulas etc.)?
27. Como é a metodologia empregada nas reuniões de professores?
28. Como se organizam os conselhos de classe?
29. Como ocorre o processo de eleição para direção? Há várias candidaturas?
30. Como é a participação da comunidade na eleição de direção?
31. Por que você optou por estar na direção?
32. Qual é o objetivo desta escola? Para que ela prepara os alunos?
33. O que se espera é alcançado?
34. Você acha a participação da comunidade importante? Por quê?
35. Como você acha que deveria ser a participação? Em que espaços?
36. Quais os espaços ou atividades desenvolvidas na escola que você identifica como participativas?
37. Você é sócio de algum sindicato ou participa de associação de moradores, de bairro ou alguma outra? Por quê?
38. Você já participou de algum movimento reivindicatório como greve, protesto, ato público ou algum outro? Qual? Por quê?
39. Você considera a gestão/ direção da escola democrática? Por quê?
40. Você acha que a escola tem autonomia para se organizar?
41. Como você considera a relação da SEC com a escola e a direção?
42. Quais as barreiras/limites que você encontra no desempenho da função de direção da escola?
43. Você considera os programas de governo como o PDE, PDDE e outros importantes?
44. Você já participou da direção de outra(s) escola? Se sim, quando? Mudou a forma ou a autonomia? Quais as diferenças entre os períodos?
45. Você considera que a comunidade escolar participa de fato da escola?
46. Se não, quais você considera ser os maiores entraves para a participação?
47. Em sua avaliação, você avalia que a participação vem aumentando ou diminuindo?
48. Você acredita/sente que há possibilidades de melhorar o índice de participação?

APÊNDICE B - Questionário para estudantes

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A Escola foi selecionada para contribuir com dados para a pesquisa “**A gestão das escolas públicas estaduais do RS: limites e possibilidades**”. Esta pesquisa deseja conhecer como acontece a gestão/administração da escola. Com esta pesquisa buscamos identificar que mediações demonstram possibilidades de avanços na democratização da escola pública.

Não existem respostas certas ou erradas, buscamos apenas seu relato, de forma simples, da forma que você conhece, com respostas simples, e podem ser curtas ou longas, como quiser. Se quiser use o verso da folha. De forma alguma este material será divulgado ou entregue a outras pessoas. Somente eu, como pesquisadora, terei acesso às respostas. Fragmentos das respostas poderão ser transcritos, mas de nenhuma forma quem escreveu será identificado. Sua identidade e participação serão mantidos em sigilo. Para isso, pedimos que **NÃO** coloque seu nome, apenas escreva as informações pedidas e as respostas.

Desejamos melhorar a qualidade da educação construída nas escolas públicas, e você está sendo convidado a participar. Deixamos claro que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo, ou punição ou recompensas pelo tipo de respostas ou se não responder a todas as perguntas, ou seja, você foi convidado a participar e fará se concordar, e do jeito que você quiser. A pesquisa se compõe de perguntas sobre a organização, a gestão/administração da escola e de sua participação na escola.

Pesquisadora: **LERIANE TITTON**

E-mail: **lerititton@gmail.com**

Telefone:

Estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima – Bairro Trindade - Florianópolis - Santa Catarina – Brasil - CEP: 88040-900

Secretaria de Pós-Graduação em Educação – fone (48) 3721 2251 / Fax: (48) 3721 8638 / ppge@contato.ufsc.br

Linha Trabalho e Educação – sob a orientação da Prof. Dra. Adriana D’Agostini.

SÉRIE: _____ IDADE: _____

Quais os espaços ou atividades desenvolvidas na escola que você participa?

1. Festas: () Sim. () Não.

Por quê? _____

2. Conselho de classe: () Sim. () Não.

Por quê? _____

3. Reuniões do Conselho Escolar: () Sim. () Não.

Por quê? _____

4. Assembleia/reunião de pais: () Sim. () Não.

Por quê? _____

5. Assembleia de estudantes: () Sim. () Não.

Por quê? _____

6. Assembleia da escola toda: () Sim. () Não.

Por quê? _____

7. Grêmio Estudantil: () Sim. () Não.

Por quê? _____

8. Decisão de cardápio da merenda escolar: () Sim. () Não.

Por quê? _____

9. Decisão do que fazer com as verbas (dinheiro) da escola:

() Sim. () Não.

Por quê? _____

10. Decisão de que livros comprar para a biblioteca: () Sim. () Não.

Por quê? _____

11. Decisão de que visitas ou passeios os estudantes farão fora da escola: () Sim. () Não.

Por quê? _____

12. Decisão se as aulas serão organizadas em trimestres, bimestres ou semestres: () Sim. () Não.

Por quê? _____

13. Decisão se as aulas e a progressão serão organizadas em anos ou ciclos: () Sim. () Não.

Por quê? _____

14. Decisão de quantas horas de aula terá em cada disciplina:

() Sim. () Não.

Por quê? _____

15. Decisão de quais conteúdos vão ser ensinados em cada disciplina:

() Sim. () Não.

Por quê? _____

16. Decisão de que instrumentos serão usados para avaliação como observação das aulas, provas, trabalhos etc. : () Sim. () Não.

Por quê? _____

17. Decisão de como a avaliação será expressa, se por notas ou pareceres descritivos: () Sim. () Não.

Por quê? _____

18. Elaboração do Plano Político e Pedagógico da escola:
() Sim. () Não.

Por quê? _____

19. Elaboração do Regimento Escolar: () Sim. () Não.

Por quê? _____

20. Se você participa de reuniões, você dá sua opinião (fala)?
() Sim. () Não.

Por quê? _____

21. Se você dá sua opinião ou sugestões, você acha que são ouvidas para a organização da escola? () Sim. () Não.

22. Já participou do Conselho Escolar como conselheiro?
() Sim. () Não.

Por quê? _____

23. Se você já foi membro do Conselho Escolar, consultava seus colegas representados por você para saber suas demandas, o que defender e como votar? () Sim. () Não.

Por quê? _____

24. E já participou como candidato a conselheiro do Conselho escolar?
() Sim. () Não.

Por quê? _____

25. Já foi candidato a presidente do Grêmio Estudantil?
() Sim. () Não.

Por quê? _____

26. Já foi candidato a líder de turma? () Sim. () Não.

Por quê? _____

27. Já votou nas eleições de direção da escola? () Sim. () Não.

Por quê? _____

28. Já votou nas eleições para o Conselho Escolar? () Sim. () Não.

Por quê? _____

29. Outros espaços e atividades que você participa:

30. Você acha que a escola é democrática?

() Sim. () Não. () Um pouco.

Por quê? _____

31. Você acha que a escola é autoritária?

() Sim. () Não. () Um pouco.

Por quê? _____

32. Você acha que a escola deveria ser mais aberta para a participação?
() Sim. () Não.

Comentários caso queira: _____

APÊNDICE C - Questionário para funcionários

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A Escola foi selecionada para contribuir com dados para a pesquisa “**A gestão das escolas públicas estaduais do RS: limites e possibilidades**”. Esta pesquisa deseja conhecer como acontece a gestão/administração da escola. Com esta pesquisa buscamos identificar que mediações demonstram possibilidades de avanços na democratização da escola pública.

Não existem respostas certas ou erradas, buscamos apenas seu relato, de forma simples, da forma que você conhece, com respostas simples, e podem ser curtas ou longas, como quiser. Se quiser use o verso da folha. De forma alguma este material será divulgado ou entregue a outras pessoas. Somente eu, como pesquisadora, terei acesso às respostas. Fragmentos das respostas poderão ser transcritos, mas de nenhuma forma quem escreveu será identificado. Sua identidade e participação serão mantidos em sigilo. Para isso, pedimos que **NÃO** coloque seu nome, apenas escreva as informações pedidas e as respostas.

Desejamos melhorar a qualidade da educação construída nas escolas públicas, e você está sendo convidado a participar. Deixamos claro que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo, ou punição ou recompensas pelo tipo de respostas ou se não responder a todas as perguntas, ou seja, você foi convidado a participar e fará se concordar, e do jeito que você quiser. A pesquisa se compõe de perguntas sobre a organização, a gestão/administração da escola e de sua participação na escola.

Pesquisadora: **LERIANE TITTON**

E-mail: **lerititton@gmail.com**

Telefone:

Estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima – Bairro Trindade - Florianópolis - Santa Catarina – Brasil - CEP: 88040-900

Secretaria de Pós-Graduação em Educação – fone (48) 3721 2251 / Fax: (48) 3721 8638 / ppge@contato.ufsc.br

Linha Trabalho e Educação – sob a orientação da Prof. Dra. Adriana D’Agostini.

FUNÇÃO: _____ IDADE: _____

Quais os espaços ou atividades desenvolvidas na escola que você participa?

1. Festas: () Sim. () Não.

Por quê? _____

2. Conselho de classe: () Sim. () Não.

Por quê? _____

3. Reuniões do Conselho Escolar: () Sim. () Não.

Por quê? _____

4. Assembleia/reunião de pais: () Sim. () Não.

Por quê? _____

5. Assembleia de estudantes: () Sim. () Não.

Por quê? _____

6. Assembleia de professores: () Sim. () Não.

Por quê? _____

7. Reunião de professores: () Sim. () Não.

Por quê? _____

8. Assembleia de Funcionários: () Sim. () Não.

Por quê? _____

9. Assembleia da escola toda: () Sim. () Não.

Por quê? _____

10. Decisão de cardápio da merenda escolar: () Sim. () Não.

Por quê? _____

11. Decisão do que fazer com as verbas (dinheiro) da escola:

() Sim. () Não.

Por quê? _____

12. Decisão de que livros comprar para a biblioteca: () Sim. () Não.

Por quê? _____

13. Decisão de que visitas ou passeios os alunos farão fora da escola:

() Sim. () Não.

Por quê? _____

14. Decisão se as aulas serão organizadas em trimestres, bimestres ou semestres: () Sim. () Não.

Por quê? _____

15. Decisão se as aulas e a progressão serão organizadas em anos ou ciclos: () Sim. () Não.

Por quê? _____

16. Decisão de quantas horas de aula terá em cada disciplina:

() Sim. () Não.

Por quê? _____

17. Decisão de quais conteúdos vão ser ensinados em cada disciplina:

() Sim. () Não.

- Por quê? _____
18. Decisão de que instrumentos serão usados para avaliação como observação das aulas, provas, trabalhos etc. : () Sim. () Não.
- Por quê? _____
19. Decisão de como a avaliação será expressa, se por notas ou pareceres descritivos: () Sim. () Não.
- Por quê? _____
20. Elaboração do Plano Político e Pedagógico da escola:
() Sim. () Não.
- Por quê? _____
21. Elaboração do Regimento Escolar: () Sim. () Não.
- Por quê? _____
22. Se você participa de reuniões, você dá sua opinião (fala)?
() Sim. () Não.
- Por quê? _____
23. Se você dá sua opinião ou sugestões, você acha que são ouvidas para a organização da escola? () Sim. () Não.
24. Já participou do Conselho Escolar como conselheiro?
() Sim. () Não.
- Por quê? _____
25. Se você já foi membro do Conselho Escolar, consultava seus colegas representados por você para saber suas demandas, o que defender e como votar? () Sim. () Não.
- Por quê? _____
26. E já participou como candidato a conselheiro do Conselho escolar?
() Sim. () Não.
- Por quê? _____
27. Como candidato à direção da escola? () Sim. () Não.
- Por quê? _____
28. Você já foi da direção da escola? () Sim. () Não.
- Por quê? _____
29. Já votou nas eleições de direção da escola? () Sim. () Não.
- Por quê? _____
30. Já votou nas eleições para o Conselho Escolar? () Sim. () Não.
- Por quê? _____
31. Outros espaços e atividades que você participa:

32. Você acha que a escola é democrática?
() Sim. () Não. () Um pouco.
- Por quê? _____
33. Você acha que a escola é autoritária?

() Sim. () Não. () Um pouco.

Por quê? _____

34. Você acha que a escola deveria ser mais aberta para a participação?

() Sim. () Não.

Comentários caso queira: _____

APÊNDICE D - Questionários para responsáveis, pais, mães

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A Escola foi selecionada para contribuir com dados para a pesquisa **“A gestão das escolas públicas estaduais do RS: limites e possibilidades”**. Esta pesquisa deseja conhecer como acontece a gestão/administração da escola. Com esta pesquisa buscamos identificar que mediações demonstram possibilidades de avanços na democratização da escola pública.

Não existem respostas certas ou erradas, buscamos apenas seu relato, de forma simples, da forma que você conhece, com respostas simples, e podem ser curtas ou longas, como quiser. Se quiser, use o verso da folha. De forma alguma este material será divulgado ou entregue a outras pessoas. Somente eu, como pesquisadora, terei acesso às respostas. Fragmentos das respostas poderão ser transcritos, mas de nenhuma forma quem escreveu será identificado. Sua identidade e participação serão mantidos em sigilo. Para isso, pedimos que **NÃO** coloque seu nome, apenas escreva as informações pedidas e as respostas.

Desejamos melhorar a qualidade da educação construída nas escolas públicas, e você está sendo convidado a participar. Deixamos claro que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo, ou punição ou recompensas pelo tipo de respostas ou se não responder a todas as perguntas, ou seja, você foi convidado a participar e fará se concordar, e do jeito que você quiser. A pesquisa se compõe de perguntas sobre a organização, a gestão/administração da escola e de sua participação na escola.

Pesquisadora: **LERIANE TITTON**

E-mail: **lerititton@gmail.com**

Telefone:

Estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima – Bairro Trindade - Florianópolis - Santa Catarina – Brasil - CEP: 88040-900

Secretaria de Pós-Graduação em Educação – fone (48) 3721 2251 / Fax: (48) 3721 8638 / ppge@contato.ufsc.br

Linha Trabalho e Educação – sob a orientação da Prof. Dra. Adriana D’Agostini.

RESPONSÁVEL POR ALUNO(S) DE QUE ANO/SÉRIE(S):
 _____ SUA IDADE: _____

Responda abaixo sobre os espaços ou atividades da escola que você participa:

1. Festas: () Sim. () Não.
Por quê? _____
2. Conselho de classe: () Sim. () Não.
Por quê? _____
3. Reuniões do Conselho Escolar: () Sim. () Não.
Por quê? _____
4. Assembleia/reunião de pais: () Sim. () Não.
Por quê? _____
5. Assembleia da escola toda: () Sim. () Não.
Por quê? _____
6. Participa do CPM: () Sim. () Não.
Por quê? _____
7. Decisão de cardápio da merenda escolar: () Sim. () Não.
Por quê? _____
8. Decisão do que fazer com as verbas (dinheiro) da escola:
() Sim. () Não.
Por quê? _____
9. Decisão de que livros comprar para a biblioteca: () Sim. () Não.
Por quê? _____
10. Decisão de que visitas ou passeios os alunos farão fora da escola:
() Sim. () Não.
Por quê? _____
11. Decisão se as aulas serão organizadas em trimestres, bimestres ou semestres: () Sim. () Não.
Por quê? _____
12. Decisão se as aulas e a progressão serão organizadas em anos ou ciclos: () Sim. () Não.
Por quê? _____
13. Decisão de quantas horas de aula terá em cada disciplina:
() Sim. () Não.
Por quê? _____
14. Decisão de quais conteúdos vão ser ensinados em cada disciplina:
() Sim. () Não.
Por quê? _____
15. Decisão de que instrumentos serão usados para avaliação como observação das aulas, provas, trabalhos etc. : () Sim. () Não.

- Por quê? _____
16. Decisão de como a avaliação será expressa, se por notas ou pareceres descritivos: () Sim. () Não.
Por quê? _____
17. Elaboração do Plano Político e Pedagógico da escola:
() Sim. () Não.
Por quê? _____
18. Elaboração do Regimento Escolar: () Sim. () Não.
Por quê? _____
19. Se você participa de reuniões, você dá sua opinião (fala)?
() Sim. () Não.
Por quê? _____
20. Se você dá sua opinião ou sugestões, você acha que são ouvidas para a organização da escola? () Sim. () Não.
21. Já participou do Conselho Escolar como conselheiro?
() Sim. () Não.
Por quê? _____
22. Se você já foi membro do Conselho Escolar, consultava seus colegas representados por você para saber suas demandas, o que defender e como votar? () Sim. () Não.
Por quê? _____
23. E já participou como candidato a conselheiro do Conselho escolar?
() Sim. () Não.
Por quê? _____
24. Já votou nas eleições de direção da escola? () Sim. () Não.
Por quê? _____
25. Já votou nas eleições para o Conselho Escolar? () Sim. () Não.
Por quê? _____
26. Outros espaços e atividades que você participa:

27. Você acha que a escola é democrática?
() Sim. () Não. () Um pouco.
Por quê? _____
28. Você acha que a escola é autoritária?
() Sim. () Não. () Um pouco.
Por quê? _____
29. Você acha que a escola deveria ser mais aberta para a participação?
() Sim. () Não.

Comentários caso queira: _____

APÊNDICE E - Questionário para professores

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

A Escola foi selecionada para contribuir com dados para a pesquisa “**A gestão das escolas públicas estaduais do RS: limites e possibilidades**”. Esta pesquisa deseja conhecer como acontece a gestão/administração da escola. Com esta pesquisa buscamos identificar que mediações demonstram possibilidades de avanços na democratização da escola pública.

Não existem respostas certas ou erradas, buscamos apenas seu relato, de forma simples, da forma que você conhece, com respostas simples, e podem ser curtas ou longas, como quiser. Se quiser use o verso da folha. De forma alguma este material será divulgado ou entregue a outras pessoas. Somente eu, como pesquisadora, terei acesso às respostas. Fragmentos das respostas poderão ser transcritos, mas de nenhuma forma quem escreveu será identificado. Sua identidade e participação serão mantidos em sigilo. Para isso, pedimos que **NÃO** coloque seu nome, apenas escreva as informações pedidas e as respostas.

Desejamos melhorar a qualidade da educação construída nas escolas públicas, e você está sendo convidado a participar. Deixamos claro que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo, punição ou recompensas pelo tipo de respostas, ou se não responder a todas as perguntas, ou seja, você foi convidado a participar e fará se concordar, e do jeito que você quiser. A pesquisa se compõe de perguntas sobre a organização, a gestão/administração da escola e de sua participação na escola.

Pesquisadora: **LERIANE TITTON**

E-mail: **lerititton@gmail.com**

Telefone:

Estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima – Bairro Trindade - Florianópolis - Santa Catarina – Brasil - CEP: 88040-900

Secretaria de Pós-Graduação em Educação – fone (48) 3721 2251 / Fax: (48) 3721 8638 / ppge@contato.ufsc.br

Linha Trabalho e Educação – sob a orientação da Prof. Dra. Adriana D’Agostini.

LECIONA EM QUE SÉRIES: _____ IDADE: _____
TEMPO NO MAGISTÉRIO PÚBLICO: _____

Responda sobre os espaços ou atividades desenvolvidas na escola que você participa:

1. Festas: () Sim. () Não.

Por quê? _____

2. Conselho de classe: () Sim. () Não.

Por quê? _____

3. Reuniões do Conselho Escolar: () Sim. () Não.

Por quê? _____

4. Assembleia/reunião de pais: () Sim. () Não.

Por quê? _____

5. Assembleia de estudantes: () Sim. () Não.

Por quê? _____

6. Assembleia de professores: () Sim. () Não.

Por quê? _____

7. Reunião de professores: () Sim. () Não.

Por quê? _____

8. Assembleia de Funcionários: () Sim. () Não.

Por quê? _____

9. Assembleia da escola toda: () Sim. () Não.

Por quê? _____

10. CPM: () Sim. () Não.

Por quê? _____

11. Decisão de cardápio da merenda escolar: () Sim. () Não.

Por quê? _____

12. Decisão do que fazer com as verbas (dinheiro) da escola:

() Sim. () Não.

Por quê? _____

13. Decisão de que livros comprar para a biblioteca:

() Sim. () Não.

Por quê? _____

14. Decisão de que visitas ou passeios os alunos farão fora da escola: () Sim. () Não.

Por quê? _____

15. Decisão se as aulas serão organizadas em trimestres, bimestres ou semestres: () Sim. () Não.

Por quê? _____

16. Decisão se as aulas e a progressão serão organizadas em anos ou ciclos: () Sim. () Não.

Por quê? _____

17. Decisão de quantas horas de aula terá em cada disciplina:

() Sim. () Não.

- Por quê? _____
18. Decisão de quais conteúdos vão ser ensinados em cada disciplina: () Sim. () Não.
- Por quê? _____
19. Decisão de que instrumentos serão usados para avaliação como observação das aulas, provas, trabalhos etc. : () Sim. () Não.
- Por quê? _____
20. Decisão de como a avaliação será expressa, se por notas ou pareceres descritivos: () Sim. () Não.
- Por quê? _____
21. Elaboração do Plano Político e Pedagógico da escola:
() Sim. () Não.
- Por quê? _____
22. Elaboração do Regimento Escolar: () Sim. () Não.
- Por quê? _____
23. Se você participa de reuniões, você dá sua opinião (fala)?
() Sim. () Não.
- Por quê? _____
24. Se você dá sua opinião ou sugestões, você acha que são ouvidas para a organização da escola? () Sim. () Não.
25. Já participou do Conselho Escolar como conselheiro?
() Sim. () Não.
- Por quê? _____
26. Se você já foi membro do Conselho Escolar, consultava seus colegas representados por você para saber suas demandas, o que defender e como votar? () Sim. () Não.
- Por quê? _____
27. E já participou como candidato a conselheiro do Conselho escolar? () Sim. () Não.
- Por quê? _____
28. Como candidato à direção da escola? () Sim. () Não.
- Por quê? _____
29. Você já foi da direção da escola? () Sim. () Não.
- Por quê? _____
30. Já votou nas eleições de direção da escola? () Sim. () Não.
- Por quê? _____
31. Já votou nas eleições para o Conselho Escolar?
() Sim. () Não.
- Por quê? _____
32. Outros espaços e atividades que você participa:
-

33. Você acha que a escola é democrática?

Sim. Não. Um pouco.

Por quê? _____

34. Você acha que a escola é autoritária?

Sim. Não. Um pouco.

Por quê? _____

35. Você acha que a escola deveria ser mais aberta para a participação?

Sim. Não.

36. Você acha que a escola tem autonomia?

Sim. Não. Um pouco.

37. Você tem autonomia de decisão sobre suas aulas e conteúdos?

Sim. Não. Um pouco.

Por quê? _____

Comentários caso queira: _____

APÊNDICE F - Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“A gestão das escolas públicas estaduais do RS: limites e possibilidades”**. A pesquisa é requisito do estudo e elaboração de dissertação no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Você foi convidado por fazer parte do corpo diretivo desta escola e não é obrigado a participar da pesquisa. A qualquer momento você pode desistir da pesquisa, retirar seu consentimento e solicitar que os dados fornecidos por você não sejam utilizados, sem qualquer prejuízo ou penalidade.

Os motivos que nos levaram ao presente estudo é a busca pela compreensão de como está se realizando a Gestão Democrática do Ensino Público regulamentada na lei estadual. Você participará desta pesquisa respondendo a entrevista da pesquisadora, que com seu consentimento será gravada.

As informações e respostas dadas por você serão confidenciais e a sua participação será mantida em sigilo. Para contribuir com o anonimato, a entrevista poderá ser realizada em local de sua escolha.

Sua identidade não será divulgada e os dados serão mantidos em sigilo, sendo utilizados apenas para a análise deste estudo. Os dados coletados só serão divulgados livres de elementos que possam permitir a sua identificação, e ficarão sob a guarda da pesquisadora. Apenas a pesquisadora e orientadora terão acesso aos documentos das entrevistas. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Com sua participação você ajudará a conhecermos melhor como é a gestão da escola pública e onde se encontram as possibilidades de práticas mais democráticas para que possamos propor mudanças no sentido de melhorar a qualidade da educação construída nas escolas públicas.

Este termo é constituído de duas vias, que serão assinadas por você e pela pesquisadora, sendo que uma delas ficará com você e a outra com a pesquisadora.

No termo constará endereço de e-mail, telefone e endereço institucional da pesquisadora por meio dos quais você poderá obter esclarecimentos e tirar suas dúvidas sobre a pesquisa ou sobre sua participação a qualquer momento do andamento do estudo.

Pesquisadora: **LERIANE TITTON**

E-mail: **lerititton@gmail.com**

Telefone:

Estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima – Bairro Trindade - Florianópolis - Santa Catarina – Brasil - CEP: 88040-900

Secretaria de Pós-Graduação em Educação – fone (48) 3721 2251 / Fax: (48) 3721 8638 / ppge@contato.ufsc.br

Linha Trabalho e Educação – sob a orientação da Prof. Dra. Adriana D’Agostini.

Assinatura da pesquisadora: _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa “**A gestão democrática da escola pública: limites e possibilidades**”, que fui esclarecido de minha participação e que posso desistir a qualquer momento e retirar meu consentimento, e que me foi garantida a confidencialidade e o sigilo sobre minha participação, e concordo em participar.

Por meio de entrevista gravada:

Nome: _____

Assinatura: _____

Local Data: _____, ____/____/2014.

APÊNDICE G - Quadro de dados da pesquisa estudantes

TOTAL 51 PARTICIPANTES

VOCÊ PARTICIPA DE:	SIM	NÃO	NÃO RESPON- DEU	OBSERVAÇÕES
Festas				Não há.
Conselho de classe				Apenas líderes de turma e professores participam.
Reuniões do conselho escolar				Acontecem 3 ou 4 por ano segundo a diretora – só representantes participam.
Assembleia/reunião de pais e responsáveis	11	39	1	A maioria relata que é só para pais.
Assembleia de estudantes				Não há.
Assembleia da escola toda				Não há.
Grêmio Estudantil				Não tem na escola.
Decisão de cardápio da merenda escolar	2	49		Muitos colocam como decisão da SEC, nutricionistas e cozinheiras.
Decisão do que fazer com as verbas (dinheiro) da escola	2	49		
Decisão de que livros comprar para a biblioteca:	1	50		
Decisão de que visitas ou passeios os estudantes farão fora da escola	12	38		
Decisão se as aulas serão organizadas em trimestres, bimestres ou semestres	5	46		
Decisão se as aulas e a progressão serão organizadas em anos ou ciclos	4	47		
Decisão de quantas horas de aula terá em cada disciplina	1	50		

VOCÊ PARTICIPA DE:	SIM	NÃO	NÃO RESPONDEU	OBSERVAÇÕES
Decisão de quais conteúdos vão ser ensinados em cada disciplina	4	47		
Decisão de que instrumentos serão usados para avaliação como observação das aulas, provas, trabalhos etc.	4	43		4 responderam que em alguma disciplina, dependendo do professor.
Decisão de como a avaliação será expressa, se por notas ou pareceres descritivos	6	44		1 respondeu que em alguma disciplina dependendo do professor.
Elaboração do Plano Político e Pedagógico da escola	2	48	1	
Elaboração do Regimento Escolar	1	50		
Se você participa de reuniões, você dá sua opinião (fala)?	15	28	2	6 responderam que não participam.
Se você dá sua opinião ou sugestões, você acha que são ouvidas para a organização da escola?	7	39	3	1 respondeu marcando "Sim." e "Não." e 1 respondeu "Raramente."
Já participou do Conselho Escolar como conselheiro?	4	46	1	
Se você já foi membro do Conselho Escolar, consultava seus colegas representados por você para saber suas demandas, o que defender e como votar?	1	3		
E já participou como candidato a conselheiro do Conselho escolar?	10	40	1	

VOCÊ PARTICIPA DE:	SIM	NÃO	NÃO RESPON- DEU	OBSERVAÇÕES
Já foi candidato a líder de turma?	21	28	2	
Já votou nas eleições de direção da escola?	36	14	1	
Já votou nas eleições para o Conselho Escolar?	24	25	2	
Outros espaços e atividades que você participa				1 respondeu "Passeios e festas." e 1 respondeu "Só a biblioteca." Os demais não participam de nada mais.
Você acha que a escola é democrática?	5	24	4	18 responderam "Um pouco."
Você acha que a escola é autoritária?	29	11	1	10 responderam "Um pouco."
Você acha que a escola deveria ser mais aberta para a participação?	45	5	1	

APÊNDICE H - Quadro de dados da pesquisa – pais e responsáveis
TOTAL 18 PARTICIPANTES

VOCÊ PARTICIPA DE:	SIM	NÃO	NÃO RESPON- DEU	OBSERVAÇÕES
Festas				Não há.
Conselho de classe				Apenas líderes de turma e professores participam.
Reuniões do conselho escolar	5	13		Acontecem 3 ou 4 por ano segundo a diretora – só representantes participam.
Assembleia/reunião de pais e responsáveis	12	6		
Assembleia da escola toda				Não há.
Círculo de Pais e Mestres - CPM	3	15		
Decisão de cardápio da merenda escolar		18		
Decisão do que fazer com as verbas (dinheiro) da escola	1	16	1	
Decisão de que livros comprar para a biblioteca		16	2	
Decisão de que visitas ou passeios os estudantes farão fora da escola		17	1	
Decisão se as aulas serão organizadas em trimestres, bimestres ou semestres	1	16	1	
Decisão se as aulas e a progressão serão organizadas em anos ou ciclos	1	16	1	
Decisão de quantas horas de aula terá em cada disciplina		17	1	

VOCÊ PARTICIPA DE:	SIM	NÃO	NÃO RESPONDEU	OBSERVAÇÕES
Decisão de quais conteúdos vão ser ensinados em cada disciplina		17	1	
Decisão de que instrumentos serão usados para avaliação como observação das aulas, provas, trabalhos etc.		16	2	
Decisão de como a avaliação será expressa, se por notas ou pareceres descritivos		16	2	
Elaboração do Plano Político e Pedagógico da escola	1	15	2	
Elaboração do Regimento Escolar	1	15	2	
Se você participa de reuniões, você dá sua opinião (fala)?	10	6	1	1 respondeu que não participa.
Se você dá sua opinião ou sugestões, você acha que são ouvidas para a organização da escola?	7	9	2	
Já participou do Conselho Escolar como conselheiro?		18		
Se você já foi membro do Conselho Escolar, consultava seus colegas representados por você para saber suas demandas, o que defender e como votar?				Nenhum foi conselheiro.
E já participou como candidato a conselheiro do Conselho escolar?		18		
Já votou nas eleições de direção da escola?	13	5		

VOCÊ PARTICIPA DE:	SIM	NÃO	NÃO RESPONDEU	OBSERVAÇÕES
Já votou nas eleições para o Conselho Escolar?	2	13	2	1 assinalou “Sim.” e “Não.”
Outros espaços e atividades que você participa				A resposta era descritiva. 5 escreveram “Nenhum.”, 1 escreveu “Não há outros.” e 12 não escreveram nada.
Você acha que a escola é democrática?	4	6	1	7 responderam “Um pouco.”
Você acha que a escola é autoritária?	6	9	1	2 responderam “Um pouco.”
Você acha que a escola deveria ser mais aberta para a participação?	16	2		

APÊNDICE I - Quadro de dados da pesquisa – funcionários

TOTAL 6 PARTICIPANTES

VOCÊ PARTICIPA DE:	SIM	NÃO	NÃO RESPON- DEU	OBSERVAÇÕES
Festas				Não há.
Conselho de classe				Apenas líderes de turma e professores participam.
Reuniões do conselho escolar		6		Acontecem 3 ou 4 por ano segundo a diretora – só representantes participam.
Assembleia/reunião de pais e responsáveis		6		
Assembleia de estudantes				Não há.
Assembleia de professores		6		
Reunião de professores		6		
Assembleia de funcionários				Não há.
Assembleia da escola toda				Não há.
Decisão de cardápio da merenda escolar	2	4		As duas merendeiras responderam que sim.
Decisão do que fazer com as verbas (dinheiro) da escola		6		
Decisão de que livros comprar para a biblioteca		6		
Decisão de que visitas ou passeios os estudantes farão fora da escola		6		
Decisão se as aulas serão organizadas em trimestres, bimestres ou semestres		6		
Decisão se as aulas e a progressão serão organizadas em anos ou ciclos		6		

VOCÊ PARTICIPA DE:	SIM	NÃO	NÃO RESPONDEU	OBSERVAÇÕES
Decisão de quantas horas de aula terá em cada disciplina		6		
Decisão de quais conteúdos vão ser ensinados em cada disciplina		6		
Decisão de que instrumentos serão usados para avaliação como observação das aulas, provas, trabalhos etc.		6		
Decisão de como a avaliação será expressa, se por notas ou pareceres descritivos		6		
Elaboração do Plano Político e Pedagógico da escola		6		
Elaboração do Regimento Escolar		6		
Se você participa de reuniões, você dá sua opinião (fala)?	3	2		1 respondeu que não participa.
Se você dá sua opinião ou sugestões, você acha que são ouvidas para a organização da escola?	3	3		
Já participou do Conselho Escolar como conselheiro?		6		
Se você já foi membro do Conselho Escolar, consultava seus colegas representados por você para saber suas demandas, o que defender e como votar?				Nenhum foi conselheiro.
E já participou como candidato a conselheiro do Conselho escolar?	3	3		

VOCÊ PARTICIPA DE:	SIM	NÃO	NÃO RESPONDEU	OBSERVAÇÕES
E como candidato à direção da escola?		6		
Já foi da direção da escola?		6		
Já votou nas eleições de direção da escola?	6			
Já votou nas eleições para o Conselho Escolar?	5	1		
Outros espaços e atividades que você participa				A resposta era descritiva. 1 respondeu “Capacitação para merendeiras.”; 1, “Comemorações que a escola realiza.”; 1, “Organização e limpeza da escola.”; 1, “Prefiro ficar reservada a meu ambiente de trabalho.”, 2 não escreveram nada.
Você acha que a escola é democrática?	1	2		3 responderam “Um pouco.”
Você acha que a escola é autoritária?	6			
Você acha que a escola deveria ser mais aberta para a participação?	5	1		

APÊNDICE J - Quadro de dados da pesquisa – professores

TOTAL 10 PARTICIPANTES

VOCÊ PARTICIPA DE:	SIM	NÃO	NÃO RESPON- DEU	OBSERVAÇÕES
Festas				Não há.
Conselho de classe	9	1		Apenas líderes de turma e professores participam.
Reuniões do conselho escolar	4	6		Acontecem 3 ou 4 por ano segundo a diretora – só representantes participam.
Assembleia/reunião de pais e responsáveis	9	1		
Assembleia de estudantes				Não há.
Assembleia de professores	8	2		1 relata que só ocorreu uma vez; 2, que não ocorrem.
Reunião de professores	10			
Assembleia de funcionários	3	7		Não há.
Assembleia da escola toda				Não há.
Círculo de Pais e Mestres - CPM	1	9		
Decisão de cardápio da merenda escolar	1	9		
Decisão do que fazer com as verbas (dinheiro) da escola	2	8		
Decisão de que livros comprar para a biblioteca	3	7		
Decisão de que visitas ou passeios os estudantes farão fora da escola	5	5		
Decisão se as aulas serão organizadas em bimestres, trimestres ou semestres	3	7		2 disseram que é decidido pela SEC, 1, pela direção.

VOCÊ PARTICIPA DE:	SIM	NÃO	NÃO RESPONDEU	OBSERVAÇÕES
Decisão se as aulas e a progressão serão organizadas em anos ou ciclos	1	9		1 disse que é definido pela SEC; 1, pela direção e 1, que é conforme o regimento escolar.
Decisão de quantas horas de aula terá em cada disciplina	3	7		1 disse que é definido pela SEC; 1, pela direção e 1, que é conforme o regimento escolar.
Decisão de quais conteúdos vão ser ensinados em cada disciplina	9	1		
Decisão de que instrumentos serão usados para avaliação como observação das aulas, provas, trabalhos etc.	9	1		
Decisão de como a avaliação será expressa, se por notas ou pareceres descritivos	3	7		No EM a decisão partiu da SEC e é por menção. 2 responderam que é conforme regimento, e 1, decidido pela direção.
Elaboração do Plano Político e Pedagógico da escola	5	5		
Elaboração do Regimento Escolar	3	7		2 relataram que o atual foi imposto pela SEC; 1, que é elaborado pela direção e 1, que desde que está na escola não houve alteração do regimento.

VOCÊ PARTICIPA DE:	SIM	NÃO	NÃO RESPON- DEU	OBSERVAÇÕES
Se você participa de reuniões, você dá sua opinião (fala)?	9	1		
Se você dá sua opinião ou sugestões, você acha que são ouvidas para a organização da escola?	7	3		
Já participou do Conselho Escolar como conselheiro?	4	6		
Se você já foi membro do Conselho Escolar, consultava seus colegas representados por você para saber suas demandas, o que defender e como votar?	4			
E já participou como candidato a conselheiro do Conselho escolar?	5	5		
E como candidato à direção da escola?		10		
Já foi da direção da escola?		10		
Já votou nas eleições de direção da escola?	7	3		
Já votou nas eleições para o Conselho Escolar?	9	1		

VOCÊ PARTICIPA DE:	SIM	NÃO	NÃO RESPONDEU	OBSERVAÇÕES
Outros espaços e atividades que você participa				A resposta era descritiva. 1 respondeu “A direção dificulta ao máximo a realização de qualquer atividade”; 1, “Passeios extra-classe, jogos e campeonatos com os alunos.”; 1, “Nenhuma. Não há ‘abertura’.”; 7 não escreveram nada.
Você acha que a escola é democrática?	3	2	1	4 responderam “Um pouco.”
Você acha que a escola é autoritária?	4	3	1	2 responderam “Um pouco.”
Você acha que a escola deveria ser mais aberta para a participação?	7	3		