

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS CONSTRUTOS DA PARTICIPAÇÃO E DA DEMOCRACIA NA ESCOLA PÚBLICA

Leila Procópio do Nascimento¹

Resumo

O presente artigo é parte integrante de uma tese de doutoramento, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, e tem como objetivo geral analisar as possíveis configurações assumidas pela gestão organizacional da Escola Pública, com base na proposta de “democratização da gestão” sustentada nos documentos oficiais do Estado de Santa Catarina. Pretende-se investigar as políticas públicas da educação e os documentos oficiais produzidos entre 1995 e 2009, tais como, os Planos Estaduais de Educação, as políticas e os programas de implantação da Gestão Democrática na Escola. *Questionamos se “os documentos oficiais que propõem a democratização da escola pública, estão essencialmente legitimando a democracia e a participação plena da comunidade escolar?”*. As informações serão obtidas por meio de documentos oficiais, tais como o Plano Estadual de Educação, projetos e programas de ação da Secretaria Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia (que objetivam a implantação da gestão democrática na Escola Pública), documentos das escolas, registros e observação in loco, entrevistas, entre outros.

Palavras-chave: Políticas educacionais – Participação e democracia – Escola pública.

ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS SOBRE A PESQUISA

A hipótese assumida é que a escola pública, desde sua gênese, configura-se, e agora, reestrutura-se na lógica capitalista. Assim sendo, busca adequar-se às propostas de 'novas formas de gestão', assumindo uma configuração de acordo com a lógica empresarial, cuja motivação maior é o atendimento aos 'desígnios' do mercado. E ao responder, nesta forma de sociabilidade às demandas do mercado, revela contradições à sua lógica existencial e em relação ao projeto de gestão democrática. Para tanto, a questão central desta pesquisa, concentra-se em investigar se: *os documentos oficiais que propõem a democratização da escola pública, e, ao mesmo tempo propõem a “modernização da gestão” – via implantação de tecnologias gerenciais – estão efetivamente legitimando a democracia e a participação plena da comunidade escolar?*

Nesta perspectiva, o estudo será conduzido de acordo com o método materialista histórico. Acredita-se pois, que este método nos orientará para uma análise dialética do objeto em estudo, e será capaz de capturar o movimento e as contradições resultantes deste estudo. Para o pensamento marxista, importa descobrir as leis dos fenômenos de cuja investigação se ocupa; o que importa é captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem. O método dialético desenvolvido por Marx é o método de interpretação da realidade. O princípio da

¹ Doutoranda do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE/UFSC. E-mail: leila.ced.ufsc@gmail.com

contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial.

Segundo Kosik (1995, p. 19), “para compreendermos a essência de um fenômeno faz-se necessário propor antecipadamente a decomposição do todo na ação e no conhecimento filosófico, decorrendo, neste sentido, uma separação do que seja essencial e secundário neste fenômeno”. Apesar do fenômeno mostrar-se como um todo, isto não ocorre de forma imediata, mas como uma visão de ‘mundo das aparências’, o qual não reconhece a essência verdadeira. Tal visão de mundo aparente é denominada pseudoconcreticidade. Conseguir chegar ao concreto parece ser possível somente com esta mediação do abstrato ou mediação da análise. Nesta perspectiva, Saviani (1991, p.11) esclarece que:

[...] a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto.

Para Kosik trata-se da “aparência”, que é o mundo da pseudoconcreticidade, o olhar falso sobre o mundo e da “essência” que é a concreticidade que nos aproxima da verdade. Embora não consigamos alcançar a verdade, temos que fazer sucessivas idas e vindas, e um *détour* para nos aproximarmos dela. Tal pensamento pode ser considerado dialético e deve ser aplicado na prática. E, como a escola a escola é o objeto de estudo desta investigação e esta, compõe uma complexidade em sua configuração, há a preocupação pela escolha adequada do método de análise das informações obtidas nesta pesquisa. É necessário entendê-la enquanto fruto de um contexto que gera interpretações diferentes dos conteúdos aparentes. Portanto, para este estudo será adotado o procedimento metodológico de análise dialética.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A ESCOLA PÚBLICA: (IM) POSSIBILIDADES PARA OS CONSTRUTOS DA PARTICIPAÇÃO E DA DEMOCRACIA

A instituição de objetivos através de políticas educacionais afinados com os interesses e ‘desígnios’ do mercados, bem como, a necessidade de trabalhadores mais flexíveis, multifuncionais e polivalentes, são exigências do mundo do trabalho que, ao penetrarem na constituição e funcionamento da escola pública, diluem-se de tal forma que – no plano da aparência – ratificam uma veemente necessidade de práticas docentes e escolares mais compatíveis com a chamada sociedade do conhecimento e da informação. Em sua essência, todas estas tendem a responder às expectativas delineadas externamente ao espaço escolar e estão a responder ao capitalismo globalizado.

Até os anos 70 do século passado – a adoção do modelo de administração escolar oriundo do modelo de produção taylorista/fordista para o campo educacional, a teoria gerencial utiliza-se do discurso neutro da técnica, da eficiência, da modernização para atrelar as políticas e o processo educativo às novas necessidades do capitalismo. A reestruturação produtiva no Brasil acarretou profundas mudanças nas políticas educacionais, impostas tanto de forma ideológica, como por meio da coerção (decretos e medidas provisórias), sem,

portanto, uma ampla participação parlamentar e da sociedade civil. Exemplo concreto dessa dualidade entre discurso ideológico e coação normativa é o processo de elaboração da *nova* Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96.

A reforma educacional implementada no Brasil a partir da Lei 9394/96 (LDB) e, a seguir, nos dispositivos de regulamentação no que se refere à educação profissional,¹⁶ como o Decreto-Lei 2208/97¹⁷ e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, consubstanciadas no Parecer CNE/CEB nº 16/99,¹⁸ na Resolução CNE/CEB nº 04/99¹⁹ e nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, assume como concepção orientadora o modelo das competências.

Os elementos das novas práticas de gestão que configuram o modelo da competência no mundo do trabalho são a valorização dos altos níveis de escolaridade nas normas de contratação; a valorização da mobilidade e do acompanhamento individualizado da carreira; novos critérios de avaliação que valorizam as competências relativas à mobilização do trabalhador e seu compromisso com a empresa; a instigação à formação contínua; e a desvalorização de antigos sistemas de hierarquização e classificação, ligando a carreira ao desempenho e à formação (DELUIZ, 1996, p. 1).

Assim, a lógica de uma educação instrumental e adaptativa já se mostrava de forma consistente nos discursos iniciais e se tornaria um elemento mais visível na medida em que as intenções de reforma se materializavam em políticas públicas. Objetivamente, a intenção é transformar a escola em uma fornecedora de 'mão-de-obra' (força de trabalho) adaptada às necessidades da economia globalizada, subsidiando e fortalecendo a "mercantilização da educação". O encaminhamento dos processos de ensino e aprendizagem, assentados no modelo de competências, visa, prioritariamente, o atendimento ao mercado de trabalho passa a ser o foco nas relações pedagógicas da escola.

É pela via da educação que novas significações são impostas – conferindo à escola como um espaço ideológico por excelência. Assim, o capitalismo em sua fase atual, denominada por Harvey de "acumulação flexível"² parece impor novas significações e funções a diversos tipos organizacionais, dentre os quais a empresa (seu agente maior) e a escola (instituição de reprodução material e ideológica por excelência) figuram como essenciais aos seus propósitos. Laval (2004) em sua obra: *"A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público"*, salienta que "[...] a escola republicana voltada à formação do cidadão e que destacava o saber não somente pelo seu valor profissional, mas por seu valor social, cultural e político, vem sendo substituída por uma escola voltada à formação de capital humano", ou seja, de conhecimentos apreendidos pelos indivíduos desde que sejam valorizáveis economicamente. Em suma, a escola está sendo conduzida a uma adaptação à economia capitalista contemporânea e às novas demandas da sociedade neoliberal. Nesse contexto, constata-se um propósito explícito de simultaneamente obrigar a instituição Escola a adaptar-se a esse novo contexto mundial e enfraquecer "tudo o que faz contrapeso ao poder do capital" (LAVAL, 2004, p. 14). Ou seja, transferindo a sua função da esfera pública e coletiva para a esfera privada e individual, sujeita à razão econômica e mercantil.

² "O padrão de acumulação flexível é caracterizado, por setores da produção inteiramente renovados, por diferentes maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, por taxas altamente intensificadas de inovações comercial, tecnológica e de organização, sendo marcada, portanto, por um confronto com a rigidez do fordismo" (HARVEY, 2004, p. 143).

O autor supracitado aponta em seus estudos, elementos constitutivos desta nova configuração onde a reforma das escolas de muitos países está intimamente relacionada à nova ordem econômica mundial. Cita relatórios de organizações internacionais, como o Banco Mundial, a OMC, a OCDE e a Comissão Europeia para esclarecer que “nunca havia sido tão claro que um modelo homogêneo podia se tornar o horizonte comum dos sistemas educativos nacionais e que seu poder de imposição viria justamente de seu caráter mundializado” (LAVAL, 2004, p. 14)³. Na teia social, as complexificações das relações micro e macrosociais permeiam o cotidiano escolar e são reflexos da própria estrutura da sociedade que é, geograficamente e temporalmente, mutável. A relação espaço-tempo é que delinea isto. O que se pretende, em concordância com as afirmações de Laval (2004, p. 20), é que se compreenda que este é “um processo que, embora iniciado, não está terminado e nem é inevitável.

Para nos aproximarmos das possíveis respostas às hipóteses e problemática supracitadas, é necessário analisar e procurar entender cuidadosamente que há um movimento contemporâneo de renovação das formas de dominação e, especialmente, que há um redirecionamento da gestão da escola pública rumo aos propósitos corporativos, assumindo modelos e formas de gestão empresariais ‘inovadores’. Para adentrarmos nessa complexa - e polêmica- reflexão, torna-se indispensável o aporte teórico-referencial de autores que vêm discutindo a questão numa perspectiva histórico-crítica, estabelecendo os nexos entre o caso brasileiro e as mudanças fundamentais na economia política internacional ocorridas nas últimas décadas; apontando detalhadamente os elementos constitutivos desta nova (velha) fase do capital e como a escola está inserida neste contexto. Nesse ponto, destacamos que esta pesquisa encontra-se em andamento e que, a despeito de já termos realizado um levantamento significativo do 'estado da arte' em relação ao tema, o espaço deste texto nos coloca uma limitação seletiva de autores que adentram ao debate.

Dentre os autores já citados neste escrito, destacamos algumas obras que julgamos ajudar na compreensão mais aprofundada do assunto, como o livro: *“Direita para o social e esquerda para o capital - intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil”*, Organizada por Lúcia Maria Wanderley Neves (2010), onde analisam o papel político e intelectual de ponta exercido por organismos internacionais (como Banco Mundial e UNESCO) e grandes fundações norte-americanas (como Ford e Rockefeller), bem como a densa malha de relações que os conecta, no âmbito nacional, a prestigiosas instituições de ensino e pesquisa, empresas privadas 'socialmente responsáveis' e organizações não-governamentais especializadas em 'participação'. Também adentra ao debate o pesquisador André Silva Martins com sua obra *“A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo (2009)”*, na qual desenvolve uma análise aprofundada das imbricadas relações do Estado capitalista com o empresariado. Este autor investiga o cenário de 1990 a 2006, tendo como eixo as seguintes questões: o empresariado no Brasil é, de fato, portador de um novo projeto para reordenar a sociabilidade; existe efetivamente um ‘novo projeto’, qual o seu conteúdo e estratégias de sua implementação? Especialmente no terceiro capítulo da referida obra, *“O neoliberalismo da terceira via: uma proposta para educar a sociabilidade”*, Martins destaca o fato de que as diretrizes políticas neoliberais, dominantes na segunda metade da década de 1990, foram consideradas muito agressivas e avaliadas como não compensatórias aos esforços de maximização dos lucros. O aprofundamento da crise de acumulação, aliado à retirada de direitos sociais, não possibilitava a estabilidade da economia de forma equivalente aos ‘anos de ouro’, o que levou ao esgotamento o então ‘modelo neoliberal’. Martins esclarece que, o trabalho dos aparelhos formuladores da “[...] nova ideologia destinada a renovar o padrão de sociabilidade no Brasil e legitimar a condição de dirigente do empresariado foi fortalecido pela

³ Esclarecemos que neste texto não se tem a pretensão de adentrar na discussão acerca dos inúmeros problemas instaurados no âmbito escolar e se estes decorrem dessa lógica estrutural da escola.

participação direta das empresas que passaram a intervir na sociedade por meio de projetos sociais” (2009, p. 163, 164) ⁴.

Desse modo, foi aprimorando-se o projeto neoliberal, no sentido de inserir a participação popular como articuladora da nova sociabilidade, afirmando a democracia como instrumento, propondo a reforma do aparelho do Estado, a reeducação política das massas; tudo isso para consolidar a crença em um modelo de capitalismo disfarçado por uma 'face humana'. Para esta reflexão nos orientamos pelas mudanças nos processos normativos que marcaram a educação brasileira a partir da década de 1990. Nesse período uma série de políticas públicas foi produzida tendo como objetivo a realização de reformas que, no discurso do Ministério da Educação, de empresários e de setores importantes da academia, criariam as condições para adequar o sistema de ensino às novas demandas oriundas dos processos de trabalho.

Outra obra que elencamos é “*A Produtividade da Escola Improdutiva*” de Gaudêncio Frigotto⁵, onde o autor disserta acerca das razões que levaram o exercício atual da educação a alcançar os patamares hoje vivenciados nas escolas, onde, aparentemente, a chamada ‘economia da educação’ assume caráter de maior destaque, deixando a formação enquanto essência principal, em um segundo plano. Frigotto (1993, p. 32) sustenta que “o caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital historicamente toma formas e conteúdos diversos, no capitalismo nascente, no capitalismo monopolista, e no capitalismo transnacional ou na economia globalizada”. Ou seja, para o capital, torna-se necessário um trabalhador mais ‘qualificado’ para estar de acordo com as necessidades produtivas e comerciais, para melhor gerenciá-los, retirando maior produtividade possível para que a acumulação se torne cada vez mais rápida e maior. Estes elementos seguramente seguem rumo a uma formação de base individualista e contrapõem-se à essência da formação do homem omnilateral⁶ que objetiva a constituição do homem integral, pelo trabalho produtivo e pela vida em sociedade em contraposição a formação unilateral que visa somente a preparação do homem para o trabalho alienado⁷.

Na atualidade, a educação escolar abrange grande diversidade de aspectos que fortalecem esta dicotomia porque são, na maioria das vezes, contraditórios no que diz respeito à formação humana para a vida, e a formação para o trabalho, conforme já enfatizamos. Mézáros (2008, p. 25) esclarece como esta 'teia' configura-se em nível global e reproduz localmente os propósitos do mercado, aproximando-nos de uma maior compreensão de como isso acontece via reformas político-econômicas e educacionais:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas

⁴ “[...] o esquema teórico proposto pela Terceira Via [...] é de um elevadíssimo grau de abstração e de generalização. Nele os homens perdem a condição humana de sujeito histórico [...] Ao lado da 'sociedade civil ativa' e do 'Novo Estado democrático' a Terceira Via apresenta o 'individualismo como valor moral radical' como um de seus princípios políticos de articulação das estratégias de ação do capital sobre a cidadania” (MARTINS, 2009, p. 68, 88, 94).

⁵ FRIGOTTO, Gaudêncio. [A produtividade da escola improdutiva](#) : um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

⁶ Segundo Manacorda (2007, p. 89) a omnilateralidade é “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, a mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais [...]”. Para tanto, a efetivação da essência humana se dá pelo trabalho.

⁷ “Alienação é um processo no qual o homem se torna cada vez mais estranhado no mundo criado pelo seu trabalho [...]” (FARIA, 2009, P. 74).

vitalis e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. Pois caso não se valorize um determinado modo de reprodução da sociedade como o necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos em nome da reforma apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da *lógica global* de um determinado sistema de reprodução. [Grifos do autor]

O que nos leva a crer, que em virtude de um projeto, o maior espaço escolar, mais propriamente, a instituição escolar está apresentando transformações no seu interior conferida por uma desvalorização de seu *'ethos educativo'* e sua própria desinstitucionalização, perdendo gradativamente, a sua autonomia e estabilidade. Contudo, a escola neoliberal não está plenamente instalada e convive com contradições. Uma delas é que se contrapõe na sua essência aos valores que dão sentido ao aprendizado, a criticidade, à medida que o que deseja é passar dos valores científicos e culturais aos valores econômicos. Um dos aspectos proeminentes neste contexto é a “[...] incorporação do discurso da participação e da democracia no espaço escolar, acompanhando um modismo que se instaurou nas instituições e organizações (produtivas e não produtivas), a partir da última década do século passado” (GUIMARÃES, 1995).

A contradição básica insere-se quando se constata a aproximação cada vez maior da escola pública (pois na escola privada essa é uma questão permanente e explícita) das organizações produtivas, do mundo empresarial em geral, movidas pela lógica da acumulação (lucratividade) e da excelência na gestão. Nesse sentido, os objetivos da escola pública e o seu comprometimento com a transformação social diluem-se em detrimento de uma nova lógica – a da inserção da formação profissional (da especialização da mão-de-obra) – mediante a valorização exacerbada do econômico. Estes elementos têm influência direta na gestão escolar e na forma como a participação e a democracia estão configuradas neste espaço.

Entendendo a democracia de acordo com o seu sentido etimológico como o “governo do povo, o governo da maioria” e que “a comunidade política está assim aberta ao seu desenvolvimento e aperfeiçoamento graças as instituições que ganham o estatuto da imortalidade” (ROSENFELD, 2007, p. 09, 10), podemos depreender que uma destas instituições a que se refere o autor, é a escola, consideravelmente enraizada e imortalizada na forma de organização social existente. Mas, esta mesma forma de sociabilidade que proporcionou as condições materiais e ideológicas para formação e gênese da instituição escolar, agora recria o seu papel, colocando em xeque sua função participativa e democrática. Ou seja, uma vez que atende à lógica de mercado, imposta globalmente e não mais localmente, instaura em sua própria estrutura de funcionamento (administrativa e/ou pedagógica) elementos que irão impossibilitar as potencialidades para participação e a democracia em seu interior.

Todavia, para se exprimir a respeito das potencialidades e das dificuldades da participação da comunidade na gestão das escolas públicas, é necessário ter a dimensão de que os determinantes imediatos de tal participação se encontram dentro e fora da escola e

estes condicionantes são de ordem material, institucional, econômico-social e ideológico. Porém, é necessário enfatizar que, quando falamos em participação da comunidade, remetemos nossa preocupação, em especial para a questão da participação na tomada de decisões. Evidentemente que isto não suprime a questão da participação na execução (e não tem esta como fim, mas sim como meio), para a participação propriamente dita.

O caráter hierárquico da distribuição da autoridade, que configura a organização formal da escola pública, ao estabelecer relações verticais de poder no interior da escola, prejudica as possibilidades de desenvolvimento de relações horizontais, que por sua vez são favoráveis ao envolvimento democrático e participativo da comunidade escolar na gestão. Nesta perspectiva, as questões econômico-sociais, assim como as condicionantes institucionais e culturais, são para Paro (1992, p. 17), os determinantes da participação presentes na comunidade; explica que:

“[...] essa participação é geralmente determinada pelos seguintes elementos: 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 da participação, movidas por uma visão de mundo e de educação escolar que lhes favoreça ou não a vontade de participar; 3) condicionantes institucionais, ou os mecanismos coletivos, institucionalizados ou não, presentes em seu ambiente social mais próximo, dos quais a população pode dispor para encaminhar sua ação participativa”.

As condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e relações no interior da unidade escolar são os elementos que constituem as condicionantes materiais para uma gestão participativa na escola. “Embora não se deva esperar que mesmo condições ótimas de trabalho proporcionem, por si, a ocorrência de relações democráticas e cooperativas, da mesma forma não se deve ignorar que a ausência dessas condições pode contribuir para o retardamento de mudanças no sentido do estabelecimento de tais relações” (PARO, 1992, p. 10). É notório, e amplamente divulgado pela mídia, que na maioria das escolas públicas faltam recursos de toda ordem e o esforço despendido para remediar tais insuficiências tem concorrido com outras demandas significativas que a escola apresenta, como por exemplo, as transformações nas relações de trabalho, tornando-as mais democráticas, a ampliação da participação dos professores e pais nas APP's (Associação de Pais e Professores) ou mesmo na construção democrática do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola. Entretanto, não se deve supor que apenas existindo ótimas condições de trabalho, esta garanta por si só, a existência de relações democráticas e cooperativas na escola. Como, da mesma forma, não se deve ignorar que a inexistência dessas condições sirvam como argumento e justificativa para protelar as mudanças necessárias ao estabelecimento de tais relações.

Os condicionantes institucionais, podem ser observados, por exemplo, nas escolas onde não há mecanismos de eleição democrática dos diretores pela comunidade escolar. Dentre os condicionantes internos da participação na escola, os de ordem institucional são, sem dúvida nenhuma, de importância fundamental. “Diante da atual organização formal da escola pública, podemos constatar o caráter hierárquico da distribuição da autoridade, que

visa a estabelecer relações verticais, de mando e submissão, em prejuízo de relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo” (PARO, 1992, p. 08).

Quando estes mecanismos políticos de ação coletiva são afastados da comunidade escolar, o diretor aparece diante dos interesses do Estado como responsável último pelo funcionamento da escola e, diante dos usuários e da escola, como autoridade máxima. Situação esta, que acaba por encobrir o caráter político de sua função, atribuindo-lhe um caráter de neutralidade. No entanto, aqui cabe a ressalva de Libâneo (2011) no sentido de que “[...] nem sempre a eleição para cargos diretivos pode ser considerada isoladamente como um indicativo de democratização da escola”. Este autor enfatiza que não é suficiente a democratização do processo de tomada de decisões, é preciso democratizar o conhecimento, isto é, buscar uma adequação pedagógico-didática aos alunos (acrescentaríamos aos professores, também⁸).

As questões econômico-sociais que envolvem a 'vida da comunidade escolar', é outra condicionante para que seja exercido os interesses dos grupos dentro da escola. Cabe ressaltar que de maneira generalizada os atos e relações no interior da instituição escolar nem sempre se processam de forma harmoniosa. Em muitos casos, há conflitos. Uma vez que, a percepção dos interesses mais amplos não se dá imediatamente nas relações e tão pouco, se expressam com frequência. Isto porque na prática cotidiana os indivíduos se guiam segundo seus interesses mais imediatos e estes por sua vez, conflituam-se com os diversos grupos atuantes na escola.

Os aspectos supracitados também irão contribuir para caracterizar outra condicionante que diz respeito à democratização da escola: a ideológica. Isto porque, a participação democrática na escola pública sofre também os efeitos dos condicionantes ideológicos. Conforme Paro (1992, p. 10), “Por condicionantes ideológicos imediatos da participação, estamos entendendo todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros”. Se o que interessa é a participação da comunidade na escola, “[...] é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários. Para isso, é importante que se considere tanto a visão da escola a respeito da comunidade quanto sua postura diante da própria participação popular”, segundo Paro (1992, p. 10).

Nestas circunstâncias, considera-se que a tenacidade histórica de todas as ideias, crenças e valores existentes na personalidade de cada indivíduo delinea seu comportamento (e sua conduta de ação) no relacionamento com os outros. Por isso, é necessário levar em conta a dimensão que assume o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam e relacionam-se cotidianamente, pois isto pode facilitar ou dificultar a participação da comunidade escolar e, por conseguinte, todo um processo de democratização da gestão e da escola como um todo. Não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tomar-se realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁸ Há muitos outros elementos que devem ser considerados, tais como a natureza do Projeto Político Pedagógico, a existência e funcionamento democrático-participativo de APP's, os Conselhos, entre outros elementos constitutivos da escola.

A ideologia neoliberal e o capitalismo desejam fortemente inserir a educação na lógica de mercado, de tal forma que ela seja, unicamente, dotada de um valor econômico. Para podermos reagir de forma coletiva e crítica a este 'desígnio', precisamos inicialmente compreender o fenômeno de forma concreta, desvelando-o e interpretando-o à luz de uma perspectiva histórico-crítica. Desse modo, entenderemos o processo de mercantilização da educação, incluindo-se nesse processo a instituição 'escola pública'. O despertar também para a compreensão de que a internacionalização da educação no sistema capitalista é algo que está diluído, mas presente no discurso dos organismos internacionais nos permitirá entendermos a lógica funcional desta "organização" e – talvez – nos faça ter dimensão do problema e apontar soluções coletivas para estas investidas.

Reconhecemos que as orientações de Marx e Engels são fundamentais à medida que acreditamos ser possível efetivarmos propostas e projetos que acreditam piamente na formação sujeito (histórico) que produz, pelo trabalho, suas condições objetivas de vida individual e em sociedade; portanto, omnilateral. Considerando-se a existência deste homem completo (crítico) no interior da escola, ou seja, de indivíduos politizados, atuantes no desejo coletivo, estaremos mais próximos da participação democrática espontânea – pelo construto histórico coletivo. Por conseguinte, os mecanismos institucionais para este condicionante, viabilizariam mais práticas participativas dentro da escola. Não se trata aqui de ignorar ou minimizar a importância dos conflitos dentro da escola, mas de considerar a sua existência, bem como suas causas e suas implicações na busca da democratização da gestão escolar, como condição e meio necessários à luta por objetivos coletivos de longo alcance, como o efetivo oferecimento de ensino de boa qualidade para a população e de uma escola efetivamente pública. Pois, o que deve ser resguardado é o fato de que a educação é legalmente um direito, sendo necessária uma "maior igualdade das condições concretas de ensino para todos os alunos" (LAVAL, 2004, p. 321) e deve também voltar a ser compreendida como 'um bem público e comum' para todos.

Aqui cabe a ressalva de Paro (1992, p. 02), para os discursos de nossas autoridades educacionais que estão repletos de belas propostas que nunca chegam a se concretizar inteiramente porque, no momento de sua execução, segundo ele, "[...] faltam a vontade política e os recursos (tão abundantes para outros misteres) capazes de levá-las efetivamente a bom termo. Por isso, parece haver pouca probabilidade de o Estado empregar esforços significativos no sentido da democratização do saber, sem que a isso seja compelido pela sociedade civil". No âmbito da unidade escolar, esta constatação aponta para a necessidade de a comunidade "[...] participar efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado. E isso só terá condições de acontecer na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização a escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los".

REFERÊNCIAS

DELUIZ, Neise. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 22, n.2, p. 15-21, maio/ago, 1996.

FARIA, José. Henrique de. Gestão participativa. Relações de poder e de trabalho nas organizações. São Paulo: atlas, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GRAMSCI, A. Americanismo e Fordismo. IN: Maquiavel, a Política e o Estado Moderno. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GUIMARÃES, Valeska Nahas. Novas Tecnologias de Produção de Base Microeletrônica e Democracia Industrial. Tese [Doutorado em Engenharia de Produção] – UFSC, Florianópolis, 1995.

HARVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública. A pedagogia critico-social dos conteúdos. 26 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MARX, Karl. O Capital: crítica da Economia Política. Livro Primeiro o processo de produção do Capital. 26 ed. Livro 1. v. I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã: crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na dos seus diferentes profetas. Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. 3 ed. v. 1. Brasil: Martins Fontes, 1979.

MARTINS, André Silva. A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Minas Gerais: UFJF, 2009.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

PARO, Vitor Henrique. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. Série Ideias, São Paulo, n.12, 1992.

_____. Gestão Democrática da Escola Pública. São Paulo: Ática, 1998.

ROSENFELD, Denis L. O que é democracia. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense,, 2007.

SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991.