

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO: IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO ESCOLAR

Cleonice Halfeld Solano *

Amanda Cristina Bastos Costa **

RESUMO

O presente trabalho busca compreender o processo de constituição do Estado brasileiro, suas articulações e implicações para a sociedade contemporânea, especificamente para a gestão educacional. Para subsidiar as discussões, buscamos suporte no referencial epistemológico do materialismo histórico, por meio de estudos bibliográficos de autores dessa matriz teórica. Entendemos que a inserção do Estado brasileiro no âmbito capitalista efetivou-se de forma subordinada e dependente frente ao capital internacional. Nesse sentido, os desdobramentos e as especificidades desse processo materializam-se na escola, onde as propostas de gestão escolar são evidenciadas como mecanismo para busca de eficiência, de maior autonomia e elevação da melhoria da qualidade do ensino. No entanto, observamos que os pressupostos que embasam a gestão escolar após a Reforma de Estado dos anos 1990 reduzem os problemas da escola pública a uma questão técnica, apregoam uma pseudoparticipação e não potencializam o fortalecimento da luta pela superação dos valores dominantes. Assim, a análise revela uma estreita similaridade entre o processo de formação do Estado brasileiro e a perspectiva atual de gestão da escola.

Palavras-chave: Estado brasileiro. Formação Social. Subordinação. Gestão Escolar.

ABSTRACT

THE PROCESS OF THE BRAZILIAN STATE CONSTITUTION: IMPLICATIONS FOR THE SCHOOL ADMINISTRATION.

The present study attempts to understand the process of constitution of the Brazilian State, its articulations and implications for contemporary society, specifically educational administration. To support the discussions, we seek support in the epistemological framework of historical materialism, through bibliographical studies of authors of this theory. We understand that the inclusion of the Brazilian State under capitalism was accomplished in a subordinate and dependent way towards international capital. In this regard, the consequences and particularities of this process are materialized in the educational setting, where the proposals of school administration

* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). Professora Substituta da UFJF. Professora Efetiva da Escola Municipal União da Betânia. Endereço para correspondência: Rua Esperanto, 123, Bandeirantes – CEP: 36047-060. Juiz de Fora/ MG. halfeldsolano@yahoo.com.br

** Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/UFJF). Professora Substituta do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora. Endereço para correspondência: Rua Tupinambás, 29, Vila Ozanan – CEP: 36020-360. Juiz de Fora/MG. amandinhabastos1@yahoo.com.br

are emphasized as a mechanism to search for efficiency, greater autonomy and improvement of education quality. However, we observed that the underlying assumptions of the school administration, after the State reform of the 1990s, reduced the problems of public school to a technicality, proclaim a so called participation and do not enhance the strengthening of the struggle to overcome dominant values. We conclude to a close similarity between the process of the Brazilian State establishment and the school administration current outlook.

Keywords: Brazilian State. Social Education. Subordination. School Administration.

1 Introdução

O Brasil atualmente enfrenta vários problemas que se inter cruzam nos mais diversos âmbitos da existência humana. Analisá-los, entretanto, depende não somente de fatores recentes e localizados, como também de fatos históricos que se refletem em nossa atualidade, que se constituem como causa e consequência da materialidade das condições de vida em nossa sociedade. Este artigo pretende realizar uma reflexão em torno do processo histórico de formação social do Brasil e das suas relações com a gestão da escola pública apoiando-se nos pressupostos que embasam essas temáticas, sob o viés de análise do pensamento social crítico brasileiro. Para sua produção, partiu-se da análise de produções bibliográficas e documentais.

Algumas questões são importantes para se analisar a realidade brasileira e as suas interfaces com a gestão escolar, além das peculiaridades de nossa formação social e caminhos de superação das contradições educacionais: Como o capitalismo consolidou-se no Brasil e quais as suas particularidades? Quais as implicações desse processo para o contexto educacional brasileiro contemporâneo e como essas concepções materializam-se na gestão escolar?

Para tanto, faz-se necessário estabelecer mediações, identificar as contradições que perpassam a constituição do Estado brasileiro como uma sociedade capitalista e compreender os desdobramentos dessa inserção para a realidade contemporânea.

2 A formação do Estado brasileiro e suas implicações na contemporaneidade

Desde a sua gênese, o Estado brasileiro constituiu-se a partir não de ações das camadas

populares, mas sim do curso da dominação exercida pelas classes dominantes, protagonizando transformações sociais, econômicas e políticas empreendidas a partir do aparelho estatal. Assim, as decisões foram, ao longo da história, sendo realizadas pelo Estado de “cima para baixo” e de forma autoritária. As representações dos interesses burgueses prevaleceram em seu interior, o que, de variados modos, foi se refletindo na constituição da sociedade brasileira.

Coutinho (2008) nos auxilia na interpretação dos processos de transformação brasileira, destacando que o modelo liberal europeu que vinha sendo importado para o nosso país e que começava a surgir no final século XIX não se adequava à realidade escravocrata em que vivíamos, visto que tal modelo não desenvolvia o mercado interno, constituindo-se como um empecilho ao pleno desenvolvimento do capitalismo.

Para que a realidade brasileira começasse a se adequar aos interesses de desenvolvimento do capitalismo, havia a necessidade de mudanças que se empreenderam a partir de múltiplas determinações que configuraram um modelo específico de capitalismo. Conforme fora mencionado, as transformações ocorridas em nosso processo histórico foram realizadas “de cima para baixo”. Desse modo, o desenvolvimento capitalista de forma dependente no Brasil foi sendo construído de acordo com as necessidades das classes dominantes, sendo engendrado e dinamizado por essas.

Nesse sentido, a revolução burguesa no Brasil se processou por meio de uma reestruturação de poder, fruto da conciliação de interesses oriundos da velha oligarquia e da burguesia de comércio. Dessa coalizão de interesses e pela manutenção da hegemonia configurou-se a materialização da classe burguesa brasileira. Uma das peculiaridades da

burguesia brasileira, conforme ressalta Fernandes (2006, p. 204):

Ao contrário de outras burguesias, que forjaram instituições próprias de poder especificadamente social e só usaram o Estado para arranjos mais complicados e específicos, a nossa burguesia converge para o Estado e faz sua unificação no plano político, antes de converter a dominação socioeconômica no que Weber entendia como ‘poder político indireto’. As próprias ‘associações de classe’, acima dos interesses imediatos das categorias econômicas envolvidas, visavam a exercer pressão e influência sobre o Estado e de modo mais concreto, orientar e controlar a aplicação do poder político estatal, de acordo com seus fins particulares. Em consequência, a oligarquia não perdeu a base do poder que lograra antes, como e enquanto aristocracia agrária; e encontrou condições ideais para enfrentar a transição, modernizando-se, onde isso fosse inevitável, e irradiando-se pelo desdobramento das oportunidades novas, onde isso fosse possível.

Assim, a revolução burguesa brasileira caracteriza-se pela conservação, visto que herda e conserva das oligarquias a forma de fazer política e a maneira de instauração do aparelho estatal. Na verdade, como não havia um projeto constituído para materialização do Estado burguês, houve um rearranjo de poder, prevalecendo a dominação burguesa.

A expansão da classe burguesa no Brasil transcorreu sob um cenário de fortes desagregações sociais, conservando e reproduzindo elementos do “atraso”, sendo resultado da ação do Estado, pelo comando da classe dominante. Nesse processo, com a participação da classe trabalhadora limitada, caracterizou-se por ser um movimento “pelo alto”, antipopular e elitista. Uma associação entre o arcaico e o novo, “combinado e desigual”, em que o novo se alimenta do velho para se manter e para se expandir. Nesse sentido, a população brasileira convive com um imenso paradoxo social, “com uma minoria social dominante que retém para si todos os privilégios como se fossem direitos e que exclui a grande maioria de todos os direitos, como se isso fosse natural” (LIMOEIRO-CARDOSO, 1995, p. 5).

O protagonismo do Estado brasileiro no processo de modernização capitalista e os limites à

participação da sociedade civil trazem implicações para nossa formação política e social, ou seja, o Estado desempenhou o papel de dirigente político, substituindo a função das classes sociais. De acordo com Coutinho (2008, p. 204-205):

[...] no Brasil as transformações foram sempre o resultado do deslocamento da função hegemônica de uma para outra fração das classes dominantes. Mas estas, em seu conjunto, jamais desempenharam, até recentemente, uma efetiva função hegemônica em face das massas populares. Preferiram delegar a função de dominação política ao Estado – ou seja, às camadas militares e tecnoburocráticas –, ao qual coube a tarefa de ‘controlar’ e, quando necessário, de reprimir as classes subalternas. Mas essa modalidade anti-jacobina de transição ao capitalismo não significa absolutamente que a burguesia brasileira não tenha levado a cabo sua ‘revolução’: fez isso, precisamente, através do modelo da revolução passiva, que tomou entre nós a forma – para utilizar a terminologia de Florestan Fernandes – de uma ‘contrarrevolução’, que é outro modo de dizer ‘ditadura sem hegemonia’.

Seguindo esse viés de análise, entende-se que, no Brasil, têm permanecido processos de modernização conservadora, em que, embora se proponham novas mudanças, mantêm-se antigas estratégias. De acordo com Coutinho (2008, p. 50):

As transformações ocorridas em nossa história não resultaram de autênticas revoluções, de movimentos provenientes de baixo para cima, envolvendo o conjunto da população, mas se processaram sempre através de uma conciliação entre os representantes dos grupos opositores economicamente dominantes, conciliação que se expressa sob a figura política de reformas ‘pelo alto’.

Historicamente, no Brasil, tem persistido o caráter autoritário do Estado, buscando implementar soluções pelo alto, oriundas dos interesses da classe dominante, organizando o aparelho estatal de modo a garantir a manutenção dos privilégios do bloco no poder, em detrimento das aspirações da classe trabalhadora. Segundo advoga Ianni (1984, p. 19), “é tão acentuado o divórcio entre o Estado e a maioria da sociedade civil, que o povo se sente estrangeiro no próprio País; emigra para dentro de si mesmo”.

Embasados pelos pressupostos da teoria da fragilidade da sociedade civil brasileira, muitos

representantes do bloco no poder alegam que a população necessita de ser tutelada pelo Estado. Como denuncia o autor supracitado:

Na prática ‘o povo brasileiro ainda não está preparado sociologicamente para gozar de uma democracia plena’. Tanto assim que cabe o Estado proteger, tutelar e disciplinar o cidadão e o povo, pois que ‘liberdade e direitos emanam do Estado’. Daí a criação da figura da cidadania regulada, que não tem raízes ‘em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional’. A lógica do capital impõe-se a todas as relações e poros da sociedade, sem mediações. (IANNI, 1984, p. 37).

Diante da crise do poder burguês (que sofria pressões externas), frente à fase do capitalismo competitivo, Fernandes (2006) reitera que a tomada do poder pelos militares, em 1964, resultou na “revitalização e a subsequente unificação do poder burguês” (FERNANDES, 2006, p. 257). E ainda diz que

A reorganização do Estado, concentração e a militarização do poder político estatal, bem como a reorientação da política econômica sob a égide do Estado, foram a mola mestra de todo processo de ‘recuperação’ e de volta à ‘normalidade’. Todavia, nada disso foi posto a serviço de uma transição independente e não ocorreu nenhuma ruptura nas relações de dependência: ao contrário, atrás da crise política (a partir de dentro) havia uma crise econômica (de fora pra dentro), e esta se resolveu através da reorganização do padrão de dominação externa (que é o que significou a passagem do capitalismo competitivo para o capitalismo monopolista: uma nova forma de submissão ao imperialismo). (FERNANDES, 2006, p. 257).

Com a implantação da ditadura em 1964, o governo dos militares confirmou o protagonismo do Estado na economia, quando a ligou ao capital internacional. Essa união só representou uma readequação aos interesses da classe burguesa brasileira. Desse modo, podemos compreender que o futuro do Brasil passa a ser subordinado ao capitalismo mundial, de forma dependente, definitiva e mais complexa, desde então. A hegemonia burguesa revelou-se, nos dizeres de Coutinho (2008, p. 124), como “uma hegemonia seletiva, limitada e, nesse sentido, precária e instável [...]”. Isso por que, quando o governo não conseguia cooptar segmentos de

organizações sociais, a saída foi reprimi-los. Entretanto a repressão teve um movimento contrário aos interesses dos militares.

A progressiva transição combinou processos de movimentos “pelo alto” e “de baixo”, tendo a preponderância de um procedimento sobre o outro indicado a direção em que se colocou a mudança para um período democrático. Assim, o resultado de tal processo no ano de 1985 caracterizou-se por uma ruptura “passiva” e controlada pelas elites, que mantiveram as marcas autoritárias e que excluíram as massas de um protagonismo nas transformações sociais brasileiras.

No novo modelo que ia se constituindo após o término da ditadura, a burguesia brasileira reorganizou-se, abrangendo interesses mais amplos de maiorias políticas, já que nesse período não havia como manter a dominação sem o consenso mínimo da população. As antigas formas de governar, como o populismo, não se adequavam mais à realidade do Brasil a partir dos anos 1990. Desse modo, a burguesia empreendeu o esforço para combinar a coerção com mecanismos de direção hegemônica, para obter legitimação frente às massas populares. A pequena política, ou seja, as discussões empreendidas que não colocam em pauta as bases sistêmicas do modo de produção econômico brasileiro e a formação de um senso comum como legitimador da ordem vigente são traços marcantes que vieram se consolidando nesse período. A reestruturação produtiva que apontava para exigências de maximização dos lucros capitalistas mediante a intensificação da exploração do trabalho gerou mudanças políticas que atingiram aos Estados nacionais, especialmente os países de economia dependente como o Brasil.

Os organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), encarregaram-se de impor uma agenda política a esses Estados, buscando ajustar sua economia aos interesses colocados pela maximização dos lucros capitalistas. De um modo geral, pode-se considerar que essa agenda política foi responsável pela implantação do receituário neoliberal, que visava reforçar os interesses burgueses frente ao Estado, em detrimento das reivindicações populares em torno das políticas sociais.

A proposta neoliberal teve início, com maior força, no começo dos anos 1990, a partir do governo Collor, mais uma vez readequando-se às exigências do capital internacional. Contudo é a partir do bloco no poder de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que mudanças significativas são adotadas em longo prazo.

Quando ainda no cargo de ministro da Fazenda, FHC empreende o Plano Real visando à estabilização da moeda nacional, para que a inflação diminuísse. Com a sua candidatura sustentada por forças políticas das elites e sua consequente tomada no poder, iniciam-se mudanças que subordinam os direitos sociais, previstos na Constituição Federal de 1988, aos econômicos.

A intenção era enxugar a máquina estatal, para que ela funcionasse com menos gastos. Esse foi o palco para a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Estado, que teve como sistematizador Bresser Pereira, então ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Esse plano era justificado por uma crise fiscal do Estado que era vinculada a sua má gerência. Deu-se início, assim, a uma proposta gerencial de governar o aparelho estatal que pregava agilidade, flexibilidade, descentralização das ações políticas e um incentivo à privatização, com maior direcionamento aos resultados em detrimento dos processos.

O resultado desse enxugamento estatal foi a restrição e perda de direitos sociais, o que é colocado por Behring (2003) como um processo de “contrarreforma” do Estado. As consequências disso para a sociedade brasileira e para a educação especificamente se refletem até os dias atuais, como o aumento da desigualdade social, subdesenvolvimento e uma sociedade marcada pelo clientelismo e paternalismo. Isso em razão do caráter autocrático e unilateral da dominação burguesa ao longo da história.

3 A gestão escolar frente à perspectiva de reforma de estado constituída a partir dos anos 1990

Por meio da educação tem-se a possibilidade de estabelecer determinadas mediações entre o homem e o mundo. Assim, a escola, que tem a

função de proporcionar uma educação sistematizada dos saberes acumulados ao longo dos tempos (PARO, 1997), apresenta-se como um espaço onde permeiam as contradições e correlações de forças que estão presentes na sociedade de classes. Além disso, é preciso entender a instituição escolar como uma organização social que promove uma relação entre seus atores em um processo de constante reconstrução.

Logo, a educação escolar assume um papel político de mediação entre os saberes acumulados e os interesses das classes subalternizadas, sendo estes antagonísticos aos interesses privatistas. Isso posto, torna-se importante a discussão em torno do modelo de política educacional que vem se constituindo atualmente frente às políticas neoliberais implementadas a partir dos anos 1990 no Brasil e, sobretudo, quais as consequências, para o âmbito da gestão escolar, da transição ao capitalismo de forma dependente e arcaica.

3.1 Implicações do modelo de gestão gerencial para o contexto escolar

Os serviços educacionais, após os anos 1990, tendem a se incorporar diretamente à redefinição, ampliação das forças produtivas e acumulação do capital. Como a escola está imersa socialmente, acaba refletindo a lógica da ideologia dominante que explora o trabalho pelo capital, mantendo uma ordem social que exclui a classe dominada das decisões que são tomadas no âmbito da sociedade. A evolução científica e tecnológica ocorrida nesse período acaba por exigir um aumento do nível de formação, incluindo os saberes necessários para a produção de força de trabalho qualificada e que se adapte às mudanças constantes. Essa questão fica explícita nos estudos de Neves e Pronko (2008), quando as autoras expõem que uma das funções da escola na contemporaneidade é formar o educando para os papéis de direção da sociedade, ou seja, para a ampliação direta do capital.

Sob esse prisma, as reivindicações históricas dos setores vinculados à educação passam a se ligar diretamente a esse movimento do capital. Não se pode negar a grande expansão do sistema educacional brasileiro nesse período, principal-

mente no que diz respeito ao ensino fundamental regular, e também do grau de escolarização da força de trabalho. Entretanto, essa expansão não foi acompanhada de forma qualitativa e também não se pode afirmar que houve universalização em todas as etapas do ensino básico.

De acordo com Frigotto (2002, p. 54), o período dos anos 1990 representou uma nova forma de ditadura “do mercado ou do capital das megacorporações”. Além disso, ressalta-se que

[...] as conquistas da década de 1980 foram sendo uma a uma anuladas em nome do ajuste da economia e da atração do capital especulativo, mediante os mecanismos da desregulamentação, descentralização, flexibilização e privatização. A ditadura das leis do mercado, vale dizer do capital e, particularmente, o capital financeiro especulativo, condena milhões de brasileiros ao desmonte dos direitos públicos de saúde, educação, trabalho, cultura, renda mínima, transporte, habitação e aposentadoria. (FRIGOTTO, 2002, p. 55-56).

A hegemonia conquistada pela classe burguesa, por mecanismos não mais apenas coercitivos, mas, sobretudo, pelo artifício do convencimento/consenso, assume legitimidade e vem dificultando, ao longo dos anos, a construção de uma democracia de massas para a constituição de propostas contra-hegemônicas.

A democracia, como constatada por Coutinho (2008), como uma marca da soberania popular, é expressa pela reapropriação dos cidadãos aos bens produzidos pela sociedade. Contudo a divisão da sociedade em classes antagônicas é um dos fatores que impossibilita essa reapropriação, já que esta se mostra totalmente fora das perspectivas de sociedade da classe dominante. Isso acaba por gerar um processo histórico de luta das classes subalternas em busca da cidadania, que é caracterizada por Coutinho (2008, p. 50) como

[...] capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado.

Seguindo essa linha de pensamento, a escola pode apresentar uma função importante diante de

uma perspectiva social, que é proporcionar ao educando a capacidade de pensar criticamente diante da sociedade da qual faz parte e potencializar a pluralidade cultural. Entretanto, a classe dominante ganha, a cada dia, mais espaços entre as frações de classes no âmbito da sociedade civil. Mediante mecanismos coercitivos e de consenso, ela vem conseguindo a legitimação que, na escola, traduz-se na reprodução de sua ideologia.

No entanto a administração de uma escola pública deve ter objetivos educacionais diferentes de uma empresa capitalista, deve-se focar nos fins pedagógicos visando à integração de todos no ambiente escolar de modo uno e comprometido com o objetivo da escola de formar para a vida e não especificamente para um mercado de trabalho que subalterniza seus membros. Seguindo esse mesmo pensamento, Paro (2008, p. 119-120) destaca que

[...] é importante notar que a estratégia da classe operária para a conquista da hegemonia social guarda uma diferença fundamental em relação à maneira pela qual a burguesia procura manter-se como classe hegemônica. Enquanto esta, através de uma abordagem metafísica do real, busca manter as pessoas afastadas da compreensão objetiva do mundo social, refugiando-se numa concepção idealista da realidade, como forma de ocultar os conteúdos que comprometem sua situação dominante, à classe operária interessa precisamente o contrário, ou seja, o desvelamento, mais radical possível da realidade concreta, já que o conhecimento dessa realidade já traz, em si, um caráter revolucionário, na medida em que põe à mostra as injustiças e contradições existentes, apontando para a necessidade de sua superação.

Assim, o autor, compreendendo a sociedade do ponto de vista humanístico, entende a emergência da superação da lógica do capital, em que prevalece a meritocracia e o individualismo na busca constante pelo lucro, por meio de uma compreensão da totalidade social que, por sua vez, traz implicações para a escola. Para isso, deve-se buscar sentido na educação que se baseia em princípios emancipatórios e, acima de tudo, buscar compreender a escola como um espaço que, embora permeiem contradições da sociedade capitalista, pode organizar-se de modo a consubstanciar-se com as formas de sentir, pensar e agir da classe trabalhadora.

O próprio conceito de gestão, empregado com usual frequência atualmente para se referir à administração da escola, é um termo que tem sua origem na empresa capitalista e que acabou por ser incorporado ao âmbito escolar e à agenda governamental. Entretanto é preciso analisar que tal conceito vem carregado de um sentido próprio, com valores que não acoplam a educação pública como um direito e acabam por reforçar as práticas de autoritarismo, quando centra nas mãos dos dirigentes escolares todas as responsabilidades e decisões referentes à administração da escola.

O termo associa-se, desse modo, à implementação de normas técnico-administrativas como forma de se alcançar o sucesso escolar e uma melhor reordenação dos recursos disponíveis, por se tratar de uma teoria neutra e aplicável a qualquer tipo de organização. Assim, todo e qualquer problema passa a se vincular a uma questão administrativa, deixando de se considerar as especificidades da escola, do contexto em que ela se insere e ligando-se a problemas meramente técnicos, desvinculados de seus determinantes econômicos, políticos e sociais. Conforme advoga Paro (2008, p. 127):

Assim, mecanismos de administração capitalista, como a gerência e a divisão pormenorizada do trabalho, gerados no seio da empresa capitalista e aí adotados, como vimos, para resolver problemas que são, antes de mais nada, de natureza econômica e social, são tomados, como transplantáveis para a situação escolar, sob justificativas meramente técnicas, sendo tratados de maneira autônoma, desvinculados dos condicionantes sociais e econômicos que os determinam. Desta forma, contribuem também para ocultar ou escamotear os próprios determinantes concretos da prática da Administração Escolar.

Dentro desse contexto administrativo inspirado na empresa capitalista, os dirigentes acabam por se transformar em “gerentes educacionais e as comunidades local e escolar vêm se inscrevendo nos diversos órgãos colegiados prescritos na legislação federal” (NEVES, 2002, p. 171).

Dentro da retórica de gestão escolar democrática, outra questão muito em pauta atualmente é a autonomia. Pautada nos preceitos empresariais, autonomia, em um contexto de reforma estatal, vem assumindo um caráter sutil de ocultação do real. Isso por que, cada vez mais, a suposta autonomia

das escolas é usada como propaganda de avanços da educação, sendo atrelada às diretrizes educacionais advindas do Estado, relativizando a participação que os dirigentes escolares têm frente às decisões que ditam os rumos das escolas. Fogaça (1999), ao analisar a educação a partir dos anos 1990, consubstancia nossa análise, ao colocar que, ao se descentralizar a direção escolar e colocar todas as responsabilidades nas mãos dos diretores, acaba-se por confirmar

A manutenção das decisões relevantes – por exemplo, aquelas relativas aos conteúdos do ensino, aos critérios de avaliação e à destinação dos recursos – ao nível do poder central, enquanto se ‘democratiza’ os problemas, com a transmissão aos sistemas e unidades escolares e, por extensão, às comunidades às quais servem da responsabilidade e do ônus da resolução dos seus problemas, sem que se forneçam a essas instâncias os instrumentos necessários para tanto. Assim, as secretarias de educação e as escolas não têm recursos para a manutenção das instalações físicas, apela-se para um ‘espírito comunitário’, que significa, de fato, isentar o Estado de suas obrigações e despesas, e cobrar da população, em particular dos pais dos alunos, uma contribuição a mais, em dinheiro ou em trabalho, além daquela que ele já faz através dos impostos que paga. (FOGAÇA, 1999, p. 60).

Toda essa forma de administração pautada no gerencialismo aparece na forma de implementação das reformas educacionais, como, por exemplo, políticas de avaliação e de melhoria da educação, parâmetros curriculares nacionais, elaboração de projeto político pedagógico, que evidenciam a participação dos membros escolares somente na execução de políticas vindas de “cima para baixo”, não competindo aos sujeitos que estão no chão da escola a possibilidade de discussão e decisão frente às demandas escolares.

Aumenta-se a burocracia e as responsabilidades da direção escolar diante das determinações estatais. Mesmo sob o discurso de autonomia, as políticas que chegam à escola devem ser implementadas, já que são atreladas ao recebimento de verbas. A autonomia, nesse sentido, permanece apenas em nível do discurso, visto que as escolas públicas atualmente carecem de estrutura física e material nos mais variados âmbitos e acabam por

não ter alternativas a não ser implementar todas as ações do Estado.

As políticas educacionais, desse modo, apresentam seu caráter antipopular (NEVES, 2002) e são executadas de forma fragmentada, criando uma intensa disparidade nos serviços educacionais que são oferecidos pelo Estado, além de impossibilitarem o controle social na execução e implementação.

Todos aqueles que defendem uma administração técnica implementada na escola o fazem por que, ao seguir os mesmos parâmetros da empresa capitalista, a escola se guia pelos altos índices de produtividade e lucratividade aí alcançados. De tal modo, transpõe-se para a escola toda essa lógica de eficiência, não considerando, entretanto, que, dentro da empresa capitalista, consolida-se a exploração do trabalho pelo capital. Nesse sentido, a administração técnica tem a função específica de mediar e reforçar essa relação (PARO, 2008). Essa lógica produtiva transposta às instituições escolares só faz escamotear o seu forte conteúdo ideológico, conferindo, assim, os problemas educacionais à má gerência.

Além de tudo, dentro dessa formulação de administração, o educando passa a se apresentar como cliente e espectador do processo educativo. Como espectador, o aluno não tem a possibilidade de participar do processo, encontrando-se apenas na situação de objeto, em que o professor e os dirigentes escolares simplesmente produzem o conhecimento que é passivamente consumido pelo aluno.

De acordo com Paro (2008, p. 141), a participação concreta, nesse sentido, “se dá na medida em que o aluno entra no processo ao mesmo tempo como objeto e como sujeito da educação”. Isso por que há uma transformação, principalmente no que tange à mudança de valores e atitudes, além de acúmulo de conhecimentos socialmente construídos, sempre se levando em consideração os determinantes sociopolíticos dos alunos. Essa transformação ocorre somente com a participação ativa do educando no processo de construção do conhecimento. Considerar o educando como objeto, desse modo, pressupõe um modelo de aluno que não corresponde à situação atual de grande injustiça e desigualdade social em que vivemos. Além disso, esse paradigma de ensino colabora para a negação da construção de espaços que permitam uma maior

socialização e compartilhamento das decisões que são tomadas na escola.

A negação dos espaços democráticos que possam direcionar os rumos da escola coloca seus membros, muitas vezes, em situações de práticas associativistas em busca do consenso. Esse fato resulta em um apaziguamento dos verdadeiros problemas enfrentados pelas escolas e, conseqüentemente, em uma anulação dos antagonismos inerentes ao espaço social. Desse modo, as decisões que são tomadas acabam sendo engendradas de maneira privada e não atingem a totalidade que surge dos antagonismos inerentes ao espaço escolar (RODRIGUES, 2009).

Dentro da diversidade presente no espaço escolar, a gestão deve fazer o papel de mediar os interesses e colocá-los de forma que abranja todo o coletivo. Sabe-se que essa proposição não é articulada de maneira fácil frente aos determinantes sociais, políticos e econômicos em que vivemos. Entretanto, ao não se articular as demandas imediatas em um nível coletivo mais amplo, acaba-se por aproximar as práticas pedagógicas de ações autoritárias e também clientelistas que não contribuem com a possibilidade de superação das injustiças enfrentadas pelos grupos dominados.

4 Considerações finais

O fato de o Estado consolidar-se como mediador de interesses particulares, desde o início de sua constituição, comprometeu e compromete, até os dias atuais, uma sólida organização da classe trabalhadora para que seus atores possam reverter o quadro de exploração por meio da busca pela direção hegemônica que, por sua vez, possa atender a seus interesses de classe. Interesses esses que se baseiem na construção de um coletivo forte e uma educação que possibilite a emancipação humana. Entretanto a dominação burguesa, mediante mecanismos de coerção e direção ideológica – sempre adequados a determinado tempo histórico –, também contribui para fragmentar e despolitizar movimentos da sociedade civil.

Para se pensar em formas de superação de toda essa dominação da classe hegemônica, que não se restringe somente ao âmbito escolar, deve-se iniciar um processo de articulação das maneiras de sentir,

pensar e agir das classes trabalhadoras, a fim de direcionar o trabalho escolar para se compreender objetivamente a realidade em que nos situamos. Ao se analisar as contradições geradas pelo capital e, principalmente, os antagonismos entre as classes sociais, pode-se imprimir à escola uma direção à emancipação dos sujeitos. Esta reside na capacidade de direção político-ideológica dos membros da escola, que não é alcançada por etapas e sim expressa pela construção de uma identidade de classe. Ao assumir esse posicionamento, a escola deve potencializar essas questões relativas ao pertencimento de classe, em nível prático, sem que isso signifique uma homogeneização, como colocada pela classe dominante, mas sim uma prática que permita a potencialização da dimensão política da educação.

Desse modo, as práticas pedagógicas são transformadoras quando se consegue dirigir e não somente administrar a escola. Essa direção político-ideológica implica um fortalecimento da luta pela superação dos valores dominantes que hoje se reproduzem na sociedade. De acordo com Rodrigues (2009, p. 142):

Essa perspectiva torna a escola um lugar de valorização de consensos em torno dos dilemas de redistribuição socioeconômica e de reconhecimento cultural, que respaldem a necessidade da transformação social através da mobilização dos diferentes grupos e da pressão junto ao Estado.

Além disso, a compreensão da escola referenciada por uma perspectiva democrático-popular abrange a formação política dos educandos. Com isso, a democracia participativa tem maiores condições de garantir um projeto político pedagógico

que seja reflexo das necessidades concretas de cada escola e que possa atender aos interesses coletivos de forma a superar o caráter clientelista, patrimonialista e autoritário, que são características marcantes da sociedade brasileira.

A construção de uma gestão escolar, desse modo, deve pautar-se na prática constante da igualdade de acesso à construção de conhecimento, buscando desenvolver e fortalecer movimentos e organizações que aprofundem o processo democrático. Os limites e as contradições apontados à participação nas decisões da escola revelam a necessidade de estabelecer mediações que possam fortalecer o movimento de contra-hegemonia da classe trabalhadora, superando, assim, a negação da educação como um direito social.

Para tanto, deve-se romper com a “pseudoconcreticidade”, desvelando a essência e analisando o objeto de pesquisa no âmbito das relações sociais. Nesse sentido, faz-se necessário questionar como a participação se constitui no espaço escolar, além de compreender quais as contradições advindas desse movimento a partir dos anos 1990.

Portanto, coadunando com o pensamento social brasileiro, é necessário retirar a exclusividade das classes dominantes de pensar sobre a nação. É preciso resgatar a politização da classe trabalhadora para possibilitar a construção de projeto nacional popular. Isso não é tarefa fácil, é um grande desafio que está colocado. Dessa forma, o movimento é de superação, não basta ficar só no denunciamento, sendo, antes, necessário estabelecer mediações que possam fortalecer uma correlação de forças favorável à contra-hegemonia dos trabalhadores.

REFERÊNCIAS

- BEHRING, Elaine. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil – Da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 53-67.

FOGAÇA, Azuete. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

IANNI, Octavio. **O ciclo da revolução burguesa**. Petrópolis: Vozes, 1984.

LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam. **Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 1995. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/textos/limoeirocardosoflorestan1.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 163-174.

_____; 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.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

RODRIGUES, Rubens Luiz. **Escola pública e pluralismo cultural frente ao desenvolvimento capitalista brasileiro**. 2009. 181 f. Relatório final de pesquisa (Cultura e construção do conhecimento: desafios e perspectivas presentes na gestão das escolas públicas do município de Juiz de Fora) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2009.

Recebido em 04.06.12

Aprovado em 13.08.12