

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**AS VIAS HORIZONTAIS DE GESTÃO: A
REESTRUTURAÇÃO DAS RELAÇÕES DE PODER
NA ESCOLA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Vera Beatriz Bauer Scheffler

Sapiranga,RS, Brasil

2013

VIAS HORIZONTAIS DE GESTÃO: A REESTRUTURAÇÃO DAS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA

Vera Beatriz Bauer Scheffler

Trabalho de Conclusão apresentado ao curso de Especialização em Gestão Educacional – EAD, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para a obtenção de grau de **Especialista em Gestão Educacional.**

Orientadora: Dra. Cristiane Ludwig

Sapiranga, RS, Brasil

2013

Universidade Federal de Santa Maria

**Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Monografia de Especialização

**VIAS HORIZONTAIS DE GESTÃO: A REESTRUTURAÇÃO DAS
RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA**

elaborada por

Vera Beatriz Bauer Scheffler

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Cristiane Ludwig, Profa. Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Sueli Menezes Pereira, Profa. Dra. (UFSM)

Roseane Martins Coelho, Profa. Dra. (UFSM)

Micheli Daiani Hennicka, Profa.Me.(UFSM-Suplente)

Sapiranga, 29 de novembro de 2013

Dedico este trabalho ao meu parceiro e esposo
Noimar e aos meus filhos amados, Natanael e
Gabriele.

Muito obrigada! Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

Aos meus pais, Lindolfo e Leonilda (in memoriam), por terem me escolhido em adoção, pelos valores e ensinamentos transmitidos que construíram minha vida e que continuam presentes sempre, alicerçando o meu viver.

Ao meu esposo, Noimar pelo carinho, amor e compreensão nos momentos de angústia e ausência.

Aos meus queridos filhos, Natanael e Gabriele, luzes da minha vida, que são a razão da minha existência e também auxiliares no “universo da informatização”.

À minha orientadora Cristiane Ludwig, cujo incentivo e dedicação me deram ânimo e persistência para continuar.

Aos meus professores do curso de Extensão em Gestão Educacional- EAD, pela oportunidade de “conviver virtualmente” com professores dedicados.

Às tutoras, pelas trocas e sugestões que contribuíram para a minha caminhada nessa especialização.

À Banca Examinadora, pela leitura crítica e sugestões que contribuíram para a qualificação e execução final do trabalho.

À amiga Claudia Garcia, pela parceria e cumplicidade nessa nova etapa, mas principalmente na elaboração desta pesquisa.

Aos colegas do curso de Gestão Educacional – EAD, Polo Saporanga, pela troca de conhecimento.

Às amigas especiais e colegas de trabalho, pelo constante apoio durante o curso.

Aos demais amigos e familiares, pelo carinho que sempre me dedicaram e pelas orações partilhadas.

Existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

Michel Foucault

RESUMO

Monografia de Especialização

Curso de Especialização em Gestão Educacional

Universidade Federal de Santa Maria- EAD

VIAS HORIZONTAIS DE GESTÃO: A REESTRUTURAÇÃO DAS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA

AUTORA: VERA BEATRIZ BAUER SCHEFFLER

ORIENTADORA: CRISTIANE LUDWIG

DATA E LOCAL DA DEFESA: SAPIRANGA, 29 de Novembro de 2013

Este trabalho é uma reflexão dos discursos das políticas educacionais e suas implicações nas relações de poder dos espaços da escola. Nesse sentido, esta monografia objetiva analisar o caráter antagônico das reformas educacionais e suas implicações nas relações de poder nos espaços escolares. A análise partiu da seguinte problemática: em que medida a gestão, diante do caráter antagônico das reformas educacionais, pode organizar as relações que permeiam nos espaços escolares para instituir a gestão democrática da escola pública? Para tanto, apoiou-se na abordagem qualitativa, utilizando como procedimento a pesquisa bibliográfica, apresentando assim a interpretação de uma realidade com base em obras relevantes do universo acadêmico. Dentre os estudos optou-se pelas bases teóricas das mudanças e desafios da proposta democrática da gestão escolar, como também as diretrizes e bases da educação nacional e da legislação que embasam a nossa temática. Tomando a gestão como campo, tem-se a necessidade de compreender sua gênese social e as relações acerca do poder e suas implicações nos espaços escolares. Pode-se pontuar uma saída para as relações de poder que se tecem na escola, ao lançar a hipótese de vias horizontais de gestão na organização dos espaços escolares. Nesse caso, a organização da escola é pensada não por uma linha vertical, fechada e isolada em si mesma, mas ao contrário, orientada nos princípios democráticos. Ao tomar essa referência a escola se abre para as diferentes opiniões, reinterpretando os significados (explícitos e implícitos) mediante contínuos e complexos processos de intercâmbio e negociação.

Palavras-chaves: relações de poder; vias horizontais; gestão democrática.

ABSTRACT

Monograph Specialization
Specialization in Educational Management
Universidade Federal de Santa Maria-EAD

HORIZONTAL PATHWAYS MANAGEMENT: THE RESTRUCTURING OF POWER RELATIONS IN SCHOOL

AUTHOR: BEATRIZ VERA BAUER SCHEFFLER
GUIDANCE: CRISTIANE LUDWIG

DATE AND PLACE OF DEFENCE: SAPIRANGA, 29th, November 2013.

This work is a reflection of the discourses of educational policies and their implications in power relations of school spaces. In this sense, this monograph objective analyze the character antagonist of educational reforms e your implications in the power relations school space. The analyze going of the follow-on problematical: the extent to which the management, on the antagonistic character of educational reforms, can organize relations that permeate the school spaces to institute democratic management of public schools? For this relied on a qualitative approach using the procedure of the research literature, thus presenting the interpretation of a reality in works relevant to the academic world. Among the studies was chosen by the theoretical bases of changes and challenges of the proposed democratic school management, as well as the guidelines and bases for national education and legislation that support our theme. Taking the management as a field, it has the need to understand its genesis and social relations on the power and its implications in school spaces. One can score an outlet for the power relations that are woven in school, to hypothesize horizontal management pathways in the organization of school spaces. In this case, the organization of school is think nor for line vertical, closed, isolate in itself, but the contrary, oriented on democratic principles. At take references the school it open for the different opinions, reinterpretation the denote (explicit and implicit) means of continuous and complex processes of exchange negotiation .

Keywords: power relations; horizontal pathways; democratic management.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1A CONSTITUIÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	16
2PODER E GESTÃO NA ESCOLA:PARA ALÉM DO AUTORITARISMO.....	24
3 RELAÇÕES DE PODER E PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS: EXISTE SAÍDA?.....	34
CONCLUSÃO.....	42
REFERÊNCIAS.....	45

INTRODUÇÃO

Os discursos das reformas¹ propostas para as escolas, em decorrência da minha práxis e das inúmeras reclamações ouvidas pelos colegas ao longo da minha² trajetória profissional levaram-me, a desenvolver esse trabalho. A condução do trabalho sob esse pano de fundo se ampara nas inquietações que tais discursos provocaram e confrontaram com as concepções que trago sobre educação. Ao estudar no Curso de Pós-graduação a Distância Especialização *Lato Sensu* em Gestão Educacional, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, passei a me interessar pela temática Gestão Democrática, pois os assuntos foram tratados de forma reflexiva e crítica, aguçando cada vez mais minha curiosidade. Junto com as leituras, veio a percepção da complexidade do assunto, ao visualizar que a reforma educacional tornou-se necessária sob o pressuposto de enfrentar os desafios da nova ordem mundial.

Chego então, a problematização do trabalho. As análises reportam ao período em que acontece o processo de redemocratização no Brasil, na metade da década de 80, que

é assegurado na Constituição Federal de 1988, no Art. 206, inciso VI, a “Gestão Democrática do Ensino Público” e, em 1996, na LDBEN nº9.394, que ratifica este princípio. Esta normativa, reconhecida como conquista das forças civil-democráticas, introduz um novo tipo de organização escolar, não mais calcado nos pressupostos da Administração, evocados como tradicionais, hierárquicos e burocratizados, mas, sim, nos princípios da Gestão, entendidos como mais democráticos. (DRABACH, 2009, p.12).

¹A reforma educacional no Brasil iniciou-se na segunda metade da década de 1990 com o intuito de consolidar uma nova forma de gestão da educação e da escola e, ao mesmo tempo, de reverter o exíguo atendimento dos ensinos fundamental e médio, bem como os altos índices de fracasso e evasão escolar. A reconfiguração do papel do Estado com a institucionalização do Estado mínimo resultou, no caso da educação, em um processo de centralização/descentralização em que o governo federal ficou responsável pela definição de parâmetros curriculares nacionais e pela implantação de um sistema de avaliação institucional comum para o país – concentrando a direção e o controle de todo o sistema educacional –, enquanto se ampliava a responsabilidade dos estados e dos municípios quanto à gestão e ao provimento da educação à população em todos os níveis, embora os recursos fossem canalizados prioritariamente para o ensino fundamental (KRAWCZYK, 2008, p. 799).

²Na introdução desta monografia, optamos por utilizar em alguns momentos, a conjugação verbal na primeira pessoa do singular, pois se trata de expor as razões pessoais que justificam a escrita.

Esse contexto de reivindicações - em que se destacam os movimentos sociais, fundamentados numa perspectiva de direitos sociais coletivos e da cidadania coletiva -, “é ao mesmo tempo, um reflexo e um exemplo dessas mudanças.” (GOHN, 1997, p. 226). No entanto, em contrapartida a esses ideais, outros princípios são instaurados. Tais projetos, orientados pelas correntes neoliberais, impõem uma reforma de Estado baseada nos princípios do neoliberalismo³. Nessa proposta, as políticas públicas sociais, dentre elas, a educacional, tornam-se alvo de adequações e ajustes dos que estão no poder. Sobre essas discussões, o modelo de educação serve para a manutenção do domínio de uma classe sobre a outra. Os organismos internacionais são representantes das classes dominantes. Conseqüentemente, a gestão educacional sofre interferências através das estratégias ideológicas de dominação, representadas pelo governo, que culminam em ações concretas e impõem que as escolas as sigam.

Nesse sentido, o presente estudo visa a reflexão sobre a temática da gestão participativa e autônoma na construção de uma escola democrática, na busca de superar a gestão gerencialista de ensino, que centraliza o poder na própria gestão. Conforme Drabach (2009, p.10), “o modelo de gestão gerencialista, põe em risco a construção da democracia, embora envolta por termos que são associados à democracia, a gestão gerencial atribui aos mesmos, sentido antagônico, desviando-se da lógica democrática, ao aproximá-lo dos interesses de mercado”.

Todavia, a gestão democrática, como outras bandeiras empunhadas, encontra limites políticos e pedagógicos, entre outras dimensões, advindos dos que estão no poder interferindo diretamente na dimensão formativa da educação. Desenvolver o conceito de gestão democrática, implica compreender um caminho que vai além do pedagógico, em detrimento das relações de poder e, assim, evitar possíveis deslizamentos em nossa prática cotidiana. Assim, “é nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio

³ O neoliberalismo, de acordo com Bianchetti, é caracterizado como “um movimento político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas desenvolvidos, em meados da década de 1970, cuja proposta econômica significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo, ou seja, as propostas da economia clássica como única alternativa de superação da crise pelas quais passam essas sociedades” (BIANCHETTI, 1999, p. 21). Ao referendar Przeworski (1988), o autor considera que o neoliberalismo se pauta num pensamento antiestadista, alicerçado na convicção da racionalidade do mercado e sua valorização da moeda autônoma, tendo como finalidade alavancar a acumulação do capital, considerado o fantasma dos anos 1920 (Ibid., p. 21).

trabalho no interior da escola” (PARO, 2000, p.10). Faz-se necessária uma mudança de paradigmas. Tal reviravolta, implica na participação de toda a comunidade escolar, promovendo ações que possibilitem a mudança da gestão gerencialista para a gestão cooperativa e participativa, que inclui a tomada de decisões coletivas na construção de uma escola democrática.

O aprofundamento teórico em relação à temática que se deseja estudar requer distintas reflexões, como o teor das reformas educacionais voltadas para a governabilidade. Inicialmente vamos introduzir Nora Krawczyk (1999), professora e investigadora na área da educação da Unicamp, São Paulo. Ela aponta para o caráter antagônico de conceitos como descentralização, autonomia e participação sob o prisma do neoliberalismo. Ainda que tais conceitos formem a base que pauta os princípios democráticos, sob o véu do neoliberalismo, buscam como finalidade enxugar a participação do Estado em nome da movimentação livre do mercado:

Pesquisas⁴ sobre as reformas educacionais feitas em vários países indicam uma tendência à fragmentação do sistema educativo das políticas de gestão em curso, sustentadas pelos conceitos de autonomia, descentralização, flexibilidade, individualização, poder local etc. (p. 112).

Diante disso, pretendemos analisar o caráter antagônico das reformas educacionais e suas implicações nas relações de poder nos espaços escolares. A análise partiu da seguinte problemática: em que medida a gestão, diante do caráter antagônico das reformas educacionais, pode organizar as relações que permeiam nos espaços escolares para instituir a gestão democrática da escola pública?

Partindo dessa problemática, questionamos: será que as relações de poder estabelecidas nos espaços escolares abrem espaço para instituir a gestão democrática? Até que ponto é possível afirmar que essas relações de poder inibem a capacidade de pensar, de questionar e, assim, inaugurar o novo?

A visão dessa situação de dúvida, fez amadurecer o interesse pelo assunto. Isto levou-nos a problematizar e investigar se as relações que acontecem na escola

⁴ Pesquisas realizadas por diferentes pesquisadores como Dagnino (2004); Bruno, (2002); Oliveira (2002), apontam, conforme expõe Drabach, que se instaura um paradoxo de forças antagônicas que resultam na hibridização de duas diferentes propostas: a redemocratização da sociedade e de suas instituições sociais, dentre elas as educacionais, e o projeto neoliberal de sociedade que, embora fazendo uso de uma mesma linguagem das reivindicações sociais: descentralização, autonomia, participação, visa à redução do Estado nas suas funções sociais, em prol da livre circulação do mercado (DRABACH, 2011, p. 2).

viabilizam o coletivo, as ações cooperativas, participativas e autônomas. Citando Souza, “pensar democracia exige pensar as possibilidades reais de sua realização [...]” (2009, p.128).

Para atender as proposições desta monografia, optamos por utilizar a metodologia na abordagem qualitativa de caráter bibliográfico. A pesquisa qualitativa pode ser entendida como uma forma de investigação social. O objetivo deste tipo de pesquisa deixa de ser o de descrever ou comprovar fatos, como o é na abordagem quantitativa, mas abre possibilidades para a “construção de textos que dizem respeito a fatos socialmente construídos e que mantêm a consciência da distância que separa a interpretação da ‘realidade’”. (MELLUCI, 2005, p.34, grifos do autor).

Como procedimento de pesquisa, fundamentamos a análise em diferentes fontes, com o intuito de aprofundar nossos saberes, buscar conhecimentos e promover a reflexão sobre o assunto. Como diz Marques: “Ler é descortinar muitas leituras possíveis, é dilatar os horizontes das próprias percepções, horizontes dos muitos mundos abertos à inventividade criativa.” (2006, p.12). Ressaltamos que a nossa pesquisa não abrange a totalidade dos teóricos, mas procuramos obras relevantes no universo acadêmico, pela necessidade de filtrá-las frente a gama de obras em circulação.

Buscamos a teoria em autores como, Paro (2000, 2007,2008,2011), Libâneo (2003, 2004), Lück (2000, 2004), Freire (1980,1983), Drabach (2009, 2011), entre outros que colaboram para o entendimento das mudanças e desafios da proposta democrática da gestão escolar. Abordamos algumas reflexões de Krawczyk (1999,2008, 2010), sobre as reformas educacionais, de forma a tocar nas relações de poder na gestão escolar . Valemo-nos também da LDB (1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e da legislação que embasam a gestão democrática. Também a obra “O Futuro da Democracia”, do filósofo Norberto Bobbio (2000), indispensável para entendermos as dificuldades a respeito das regras do jogo democrático⁵.

A monografia também foi organizada sob a ótica de: Michel Foucault (1987) e Pierre Bourdieu (2005,2006). Reservadas as diferenças conceituais, esses autores

⁵ Democracia entendida, como um método de governo, um conjunto de regras de procedimento para a **formação das decisões coletivas, no qual está prevista e facilitada à ampla participação dos interessados.**

nos dão suporte por diversas vezes, para a fundamentação da nossa pesquisa acerca do poder e suas implicações. Tomando a gestão da educação como campo, tem-se a necessidade de compreender sua gênese social e “apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram (BOURDIEU, 2006, p. 69)”.

As relações de poder estão presentes nos indivíduos e nos diferentes contextos, produzindo verdades, como afirma Foucault: “Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais de verdade” (1987, p.161). Logo, a realidade é construída discursivamente; ou seja, os objetos do mundo social são construídos discursivamente: “o indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade [...]” (FOUCAULT, 1987, p.161, grifos do autor).

Sob esse pano de fundo, organizamos o presente trabalho, que está estruturado em três capítulos assim distribuídos. Primeiramente, procuramos apresentar a discussão da constituição da gestão democrática. Nele buscamos o entendimento a respeito das instituições de ensino, fundadas na gestão democrática, amparada pela legislação vigente. No entanto, pautada na literatura da área, as reflexões apontam para o caráter antagônico desse processo, que se dá por meio de uma alteração significativa do Estado no processo de gestão política e educacional. No segundo capítulo, abordamos as relações de poder na escola e suas implicações nestes espaços, considerando com quais objetivos se manifesta. Paraphrasing Foucault (1987), as relações de poder estão em todos os lugares, e não é diferente nas instituições de ensino. Tal cenário permite a reflexão das diferentes maneiras de disputa de poder existentes nas instituições de ensino, como o poder simbólico trazido à tona por Bourdieu (2006). No terceiro capítulo estudamos as relações de poder existentes nos espaços escolares e em que medida a gestão da escola se relaciona com as práticas democráticas. E, por fim, apresentamos as considerações finais, com uma síntese das questões examinadas e, além disso, acrescentamos as nossas ideias, costurando-as de acordo com nossos objetivos.

Contudo, vale mencionar, que esse estudo não se esgota nesta monografia, uma vez que, vários são os autores que podem contribuir para o aprofundamento da temática levantada. Salientamos que:

Vimos que a substância da pesquisa está em ter-se um tema, colocar-se uma questão que centralize nossas incessantes buscas de esclarecê-lo sempre melhor, de entendê-lo em suas sempre novas dimensões e desdobramentos. Não se esgota nunca, por isso, a pesquisa; não se conclui de todo [...] (MARQUES, 2006, p.143).

CAPÍTULO 1

A CONSTITUIÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Nesse capítulo nos propomos a abordar sobre a constituição da gestão democrática, considerando que o objetivo da pesquisa é analisar o caráter antagônico das reformas educacionais e suas implicações nas relações de poder dos espaços escolares. Julgamos necessário expor algumas concepções de gestão escolar apontadas na literatura da área.

Assim, é preciso apontar que a organização da escola e seu processo de gestão requerem novas formas de atuação reestruturadas em espaços participativos e coletivos. Isso demanda verificar possibilidades e concepções que se internalizam nas instituições de ensino e nas práticas cotidianas da escola. Para desenvolver esse conceito, usaremos as reflexões do teórico José Carlos Libâneo (2003). Ao referir-se ao processo de construção escolar, aponta a concepção técnico-científica em oposição à concepção sociocrítica. Assim, pensamos ser importante apontar as concepções de gestão escolar, condensando brevemente, para um melhor entendimento da temática aqui estudada.

A posição defendida por Libâneo (2003), traz à tona a visão da concepção técnico-científica, como uma perspectiva burocrática e tecnicista da escola, em que as decisões são hierárquicas, ou seja, são tomadas de cima para baixo. Nessa concepção de caráter técnico-científica, a participação, tanto dos professores, como dos alunos, funcionários e comunidade em geral, não é considerada conveniente e, portanto, deixada de lado. A escola é administrada como neutra e técnica para alcançar resultados capazes e eficientes, buscando a racionalização e a eficiência do trabalho escolar,

A versão mais conservadora dessa concepção é a administração clássica ou burocrática. A versão mais recente é conhecida como modelo de gestão da qualidade total⁶, com utilização mais forte de métodos e de práticas de gestão da administração empresarial (LIBÂNEO, 2003, p.234).

⁶ Os princípios orientadores da gestão escolar têm sua origem, de acordo com Krawczyk (2010) na mudança do modelo de gestão da produção material do fordismo para o de Qualidade Total (modelo toyotista de produção). O pressuposto que embasa a gestão de Qualidade Total é que “quanto mais claro seja o entendimento que as pessoas tenham das organizações que integram, e quanto maior o poder decisório e o compromisso delas com os objetivos da instituição/empresa, maior a produção e melhor o produto” (p. 67). Em linhas gerais, o que tal proposta busca é a “cumplicidade do

Para os fins que a concepção técnico-científica busca alcançar, a qualidade total se volta apenas para o rendimento escolar, tomado como referência para o estabelecimento de mero ranking entre as instituições de ensino. Tal configuração molda a educação como um serviço a ser oferecido ao mercado. Logo, pais e alunos são incumbidos a zelar pela qualidade da escola. No entanto, a educação como direito de todos e que prima pela formação crítica, não pode pautar-se nas leis competitivas do consumo e do mercado. É em contraposição a essa perspectiva que brota a outra concepção de escola, que é a sociocrítica.

No modelo da concepção sociocrítica, a escola é entendida como um espaço de construção social, edificada pela participação de todos os envolvidos com a escola. Ela segue orientada pela gestão escolar de princípio democrático. O processo de tomada de decisões acontece coletivamente, dando oportunidade a todos, para discutir e deliberar de maneira colaborativa. Assim sendo, almejam um novo paradigma de gestão escolar fundado em questões democráticas. Tal intenção implica na construção de mecanismos para garantir a participação da comunidade escolar no processo de organização da gestão. Acerca dessas mudanças, valemos dos estudos feitos por Drabach:

De uma concepção centralizadora de diretor escolar, hoje as discussões a cerca do perfil do gestor gravitam em torno da dimensão articuladora do trabalho escolar e não mais detentor do poder na escola (2011, p.3).

Porém, conforme expõe Vitor Henrique Paro (2007), podemos considerar que ainda existem escolas com práticas de gestão centralizadora, uma vez que as ações impostas são propostas de cima para baixo - hierarquicamente e, assim, a mudança não é entendida e praticada por quem a estabelece. Assim relata o autor

Numa empresa comum podem-se conseguir produtos de boa qualidade com trabalhadores (produtores) descontentes (embora menos eficientes); na escola não: aqui, a não identificação dos agentes com os objetivos compromete a qualidade dos resultados (p.32).

trabalhador individualizado, por meio da participação, o compromisso e o poder de decisão na resolução de problemas, consideradas os elementos-chaves do êxito de uma gestão". A ênfase do modelo de Qualidade Total reside na importância do trabalho em equipe e da extensão das responsabilidades, mas ressalta, de modo especial, a liderança da gestão. Assim, "uma boa gerência é a alma do êxito institucional" (p. 68).

Essa citação pressupõe a reflexão de que a gestão escolar necessita estar pautada nas transformações das instituições e seus processos, visando à melhoria das condições de funcionamento e viabilizando a participação e a autonomia. Diferentes autores tratam da necessidade das transformações no modelo de gestão escolar, dentre eles citamos Neto e Castro que salientam:

A defesa assumida, nesse momento direciona-se no sentido de se desenhar modelos de gestão escolar flexíveis, em acordo, portanto com o movimento de reforma em gestão para o setor público no seu conjunto (2011, p.751-752).

Estas transformações sugerem a ressignificação do poder local, em que se valorize o espaço da democracia como uma força social e uma forma de envolvimento da comunidade no espaço escolar. As mudanças estruturais que dizem respeito à educação têm sua origem na Constituição Federal de 1988 e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). Do mesmo modo, também a gestão democrática é alvo de atenção, como se vê pelo texto da LDB/96:

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 da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas e educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

Conforme definem os artigos supracitados, a LDB remete a regulamentação da gestão democrática escolar nas escolas públicas. A regulamentação estabelecida na lei conduz as unidades escolares a produzirem de forma participativa o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Gestão. A gestão democrática coloca-se numa perspectiva emancipatória, na medida em que se utiliza de instrumentos que conduzem a participação e ao comprometimento dos segmentos da escola e da comunidade em seu entorno.

Na concepção de escola democrática, a gestão tem a função de criar estratégias de participação da comunidade escolar frente ao projeto da escola, de

maneira a articular espaços de discussões e decisões que fazem parte da unidade escolar. Essas estratégias podem ser exemplificadas por meio da elaboração de propostas que buscam a melhoria das aprendizagens dos alunos, a qualificação das práticas docentes, as questões que envolvem os recursos materiais disponíveis ou necessários para a melhoria desses espaços. Na mesma direção, essas estratégias também podem auxiliar a refletir sobre teorias e práticas pedagógicas, como ainda a avaliação escolar, a didática, o currículo, entre outras questões que permeiam a realidade da unidade escolar.

A gestão democrática precisa ser vista, não somente como premissa de um novo paradigma, mas como um objetivo a ser conquistado no cotidiano escolar. Nessa nova prática, a autonomia e a participação são elementos indispensáveis. A gestão implica em processos de participação, autonomia, levando a uma corresponsabilidade, divisão e descentralização⁷ do poder vigente.

No entanto, essas estratégias de participação ganham outro sentido com as novas reformas educacionais vinculadas ao projeto neoliberal. Essa mudança se dá em função da alteração significativa do papel do Estado no processo de decisão política e da gestão. Diante dessa concepção - que focaliza a escola como centro de autonomia e entendida como descentralização de recursos financeiros públicos -, incide um incentivo a formação de parcerias entre escola e comunidade, no sentido de compartilhar as responsabilidades do poder público na manutenção da educação. As políticas educacionais instituídas nos anos 90, principalmente a descentralização administrativa, reduzem os recursos financeiros públicos destinados ao desenvolvimento da educação e pressupõem a diminuição das responsabilidades do Estado, traduzindo na minimização de responsabilidade social. Referendamos Krawczyk (1999), que aponta as novas tendências relativas à gestão escolar:

⁷ Descentralização é primordial para entendermos as políticas educacionais no contexto neoliberal. Na literatura Anderson (1995), Gentili (1996), Soares (2000), apontam que: o Estado neoliberal reafirma suas responsabilidades sobre o oferecimento e a manutenção da educação básica, mas defende a divisão dessa responsabilidade com a iniciativa privada e a comunidade em geral. Para os neoliberais os problemas apresentados na educação são decorrentes de uma crise de eficiência e eficácia na condução das políticas e tem sua origem na ampliação desordenada da educação e na centralização do poder. A busca da qualidade na educação requer uma reforma que leve a eficácia, eficiência e produtividade, tendo como preceito básico a descentralização das ações. Quando a descentralização se vincula aos preceitos neoliberais fazemos uma ligação entre democratização e de descentralização, como justificativa para se transferir responsabilidades que seriam do poder central para o poder local. Porém, quando o conceito de descentralização está baseado numa lógica democrático-participativa (Azevedo, 2001), tem por referência a criação de mecanismos que levam ao avanço democrático, em que a democratização dos aparelhos estatais está ligada com a participação em nível local.

As tendências atuais do debate educacional expressam de maneira bem clara a mudança do cenário socioeconômico dos últimos anos. [...] A globalização dos mercados e o desenvolvimento de novas tecnologias criaram a necessidade de dar um novo significado à organização escolar para que a escola seja eficiente e democrática no processo de formação do novo cidadão, o cidadão da era globalizada. (p.114-115)

Ao refletirmos sobre as questões educacionais, não só no Brasil, mas também em todo o continente da América Latina, percebemos o quanto é intenso o debate que permeia a qualidade da educação oferecida pelas novas ordens mundiais do setor produtivo e das novas tecnologias. As novas exigências do mercado de trabalho indicam propostas pedagógicas voltadas para uma melhor qualificação frente aos enfrentamentos econômicos. A liberdade de ação e de decisão em relação aos órgãos superiores da administração e maior participação da comunidade escolar - conquistada com a redemocratização - acabam restritas aos propósitos neoliberais.

Tal liberdade possibilita não só a administração mais autônoma dos recursos financeiros e materiais, como também “[...] a concretização de ideias progressistas com equidade, justiça social, redução do clientelismo e aumento do controle social” (KRAWCZYK, 1999, p.114). Tal configuração também reflete na relação com as pessoas e na adoção de políticas internas mais adequadas para o funcionamento da escola com suas demandas específicas. Assim, na passagem do âmbito empresarial para o escolar, e no marco da reconfiguração do papel do Estado no fornecimento e na regulação educacional, a escola autônoma tem sido entendida como aquela que tem maior liberdade de organização, gestão e ação. Pressupõe-se que liberalização da gestão escolar estaria garantindo o aumento da responsabilidade de seus atores e, como consequência, a eficiência da instituição. Essa ideia de liberdade na gestão aparece como possibilidade de serem suprimidas as ações governamentais, o que obriga as instituições a se tornarem autônomas.

Sabemos que a gestão democrática e autônoma surge como uma forte possibilidade para diminuir um dos grandes problemas da escola e da sociedade: a evasão e a repetência. Para Krawczyk (1999), esses argumentos defendem a necessidade de uma gestão autônoma para melhorar a qualidade de ensino. No

entanto, essa qualidade se volta para a escola formar indivíduos “preparados” para atuar no mercado e não para uma formação crítica.

Desponta a ideia de que no espaço escolar é possível iniciarmos a diminuição dos problemas educacionais que convergem para a autonomia da escola. Contudo, essa tese - de o Estado se eximir de suas responsabilidades e conferir a autonomia a escola, como ainda transferindo a responsabilidade para ela -, alimenta a cobrança do Estado sobre a escola, caso ela não cumpra seu papel.

Sem uma leitura mais atenta e crítica, conceitos como liberdade e autonomia - ainda que definida pela ausência de uma ação governamental -, tornam-se armadilhas para os diferentes atores educativos. Sua força “manipuladora” se assenta na ideia de poder e justiça. Poder para fazer o que consideram melhor (para elaborar seus próprios projetos) e premiação ao esforço pessoal (ou institucional). Assim, quando os efeitos desejados não são alcançados ou não se produzem “o fracasso é interpretado como fracasso pessoal dos atores da escola, tirando do Estado qualquer tipo de responsabilidade na gestão dos problemas educacionais” (KRAWCZYK, 2010, p.69). Daí porque “o novo modelo de gestão escolar faz questão de propor a construção de instituições autônomas com capacidade de tomar decisões, elaborar projetos institucionais [...]” (KRAWCZYK, 1999, p.118- 119).

Logo, a linha condutora que ampara a possibilidade de autonomia na instituição está associada ao fato de a escola ter a liberdade de gerir sua esfera pedagógica, financeira e administrativa. Essa abertura possibilita aos sujeitos escolares de atuarem utilizando seus próprios recursos - tanto em recursos materiais, como também em ideias, desejos, valores, contatos sociais -, pela ausência dos tradicionais recursos normativos e do Estado na sua política financeira.

Para além de ficar refém desse tipo de política pública como ainda reduzida à capacidade de administrar problemas e captar recursos financeiros, entendemos que a autonomia é um conceito construído social e politicamente a partir das interações de todos os sujeitos envolvidos. Essa concepção de autonomia partilhada vem sendo cobrada para as instituições escolares no sentido de dar respostas aos problemas que se apresentam na escola, superando, assim, práticas burocráticas e hierarquizadas:

A luta pela democratização dos processos de gestão da educação no Brasil está relacionada aos movimentos mais amplos de redemocratização do país e aos movimentos sociais reivindicatórios de participação. Na sua especificidade, porém, esta luta está também e particularmente vinculada a uma crítica ao excessivo centralismo administrativo, à rigidez hierárquica de papéis nos sistemas de ensino, ao superdimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, com o conseqüente enfraquecimento da autonomia da escola como unidade da ponta do sistema. (MENDONÇA, 2000, p.92).

A autonomia das instituições e a participação dos diferentes grupos sociais no âmbito local e, no gerenciamento das instituições de ensino consolidam um novo caminho de participação pela mútua responsabilidade dos indivíduos no provimento e na busca pela qualidade da educação.

Desse modo, autonomia não se refere apenas às questões financeiras, mas sim, na capacidade de tomar decisões para a resolução dos problemas que surgem no cotidiano escolar e perante as reais necessidades da escola. Em outras palavras, as soluções devem ser buscadas e articuladas em conjunto. Validamos nossa afirmação com as palavras de Barroso:

A autonomia da escola não é a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), das quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local (1996, p.186).

Sendo uma construção social e política a autonomia parte das interações de todos os sujeitos envolvidos. Nesse caso, precisamos refletir que não há autonomia escolar sem o reconhecimento da autonomia dos indivíduos que dela fazem parte. Todos no universo da gestão escolar demonstram querer a autonomia em seu processo, mas na maioria das vezes, seu entendimento permanece confuso. Tal equívoco pode ser retratado pelo fato de que

[...] ela está muito em moda, espalhando demais, utilizada e requerida demais para ser verdadeiramente significativa. Todos reivindicam a autonomia, ninguém é contra ela. A formação na autonomia é exaltada em todos os projetos do estabelecimento escolar; a autonomia dos estabelecimentos é exaltada em muitas reformas [...] sem que se veja bem, na maior parte das vezes, pelo que ela se personifica e como se concretiza. (MEIRIEU, apud THURLER, 2001, p.46).

Desse ponto de vista, é preciso buscar alternativas para que se configure uma escola autônoma de fato. Para elucidar nosso pensamento, trazemos uma reflexão em que o desafio está na medida em que os diferentes sujeitos envolvidos possam redefinir seu papel e sua função para se adequarem as oportunidades, viabilizando alcançar os objetivos, metas e ações desejadas coletivamente.

Pensamos na participação em todas as áreas do contexto escolar, juntamente com autonomia, que significa a forma das pessoas tomarem decisões, conduzindo suas vidas, conforme nos aponta Libâneo (2004). Isto implica que a gestão democrática tem na autonomia um dos seus importantes princípios, por meio da interação entre as diversas vozes: professores, alunos, funcionários, pais e comunidade. Outras pesquisas também apontam para essa direção. Para isso, valemo-nos de Krawczyk (1999, p.134), que diz: “uma gestão pedagógica com ampla margem de autonomia, mas sem uma articulação clara com um projeto político educativo para todo o sistema, pode deixar espaços institucionais desamparados [...]”.

Surgem então os desafios para uma gestão democrática, eliminando a postura autoritária, com um trabalho autônomo, coletivo e divisão de atribuições numa parceria de cooperação em uma gestão participativa.

CAPÍTULO 2

PODER E GESTÃO NA ESCOLA: PARA ALÉM DO AUTORITARISMO

Nesse capítulo nos propomos a analisar as relações de poder e gestão na escola, tomando como fio condutor da análise o conceito de poder, esboçado por Foucault entre outros autores e suas implicações no contexto escolar.

O poder se relaciona a quaisquer possibilidades de tomada de decisão pelos sujeitos acerca de seu dia a dia ou sobre os fatos do contexto em que vivem. Em “Vigiar e Punir: nascimento das prisões”, Foucault expressa:

Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que se seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio. Temos, em suma, de admitir que esse poder se exerça mais do que se possui, que não é ‘privilégio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzidas pela posição dos que são dominados. (1987, p.26, grifos do autor).

Ao nos debruçarmos na obra de Foucault (1987), é possível refletirmos sobre algumas instituições como formadoras sociais e de poder: as prisões, hospitais, psiquiatrias, como também as escolas. As relações de poder estão em todos os lugares e em todas as pessoas como afirma o autor. Nas instituições escolares as relações de poder podem se tecidas entre professor e aluno, pais e professores, direção e pais, supervisão e alunos. Conforme o autor, uma relação de poder é construída a partir da relação de poder sobre outros. Assim, as relações de poder acontecem, reagindo e interferindo no cotidiano escolar.

Ao falar do poder disciplinador o referido autor nos relata que na época clássica as arquiteturas circulares ou piramidais, não visavam apenas as belezas, mas também um aparelho de vigiar. Com o passar do tempo a vigilância se infiltra entre as relações, em que um indivíduo observa um determinado grupo e que também era observado pelo superior: uma vigilância funcional.

Esta relação de fiscalização está inserida na prática da educação, como um mecanismo que multiplica sua eficiência. Assim, a vigilância atua como uma máquina que produz poder. No campo escolar, essas relações de poder são sentidas por diversas formas na prática pedagógica. Uma delas é retratada aqui no aspecto que toca na avaliação escolar.

No campo escolar são comuns as avaliações. Elas têm características de exercício do poder, pois é um controle que permite qualificar, classificar e punir, conforme destaca Foucault,

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado [...] (1987, p.154, grifo nosso).

Os efeitos das avaliações enquanto exercício de poder e controle, fundadas na vigilância, convergem em formas de “manter o aluno sob um olhar permanente, registrar, contabilizar todas as observações e anotações sobre os alunos, por meio de boletins individuais de avaliação, ou uniformes-modelo, por exemplo, perceber aptidões, estabelecendo classificações rigorosas.” (TRAGTENBERG, 2010, p. 14).

No tocante as reformas educacionais, as relações de poder refletem no campo escolar sob o manto das avaliações externas⁸. De acordo com o discurso político-educacional mais visível, a redefinição do papel do Estado na educação, sem suas funções dirigistas e centralizadoras, tem buscado, segundo Krawczyk (1999), a criação de condições para que as práticas inovadoras não sejam

⁸ As avaliações realizadas por um órgão externo tem origem, de acordo com Shiroma (2009), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de Formação de Professores para a Educação Básica no Brasil, cuja finalidade se traduz na “aferição da qualidade e criação de novas formas de regulação” (p. 379). As Diretrizes Curriculares Nacionais buscam por um lado, atender a reivindicação da categoria em torno da definição da base comum docente associada à diversidade de trajetórias para a formação dos profissionais, mas, por outro lado, estimular a pulverização dos percursos formativos, expondo a contraface da diversificação. A heterogeneidade demandaria regulação por parte do Estado e traria implicações tanto às instituições formadoras quanto aos profissionais da educação. Na perspectiva apontada pelo parecer nº 67/2003, que apresenta como vantagens da DCN a flexibilidade e desregulamentação apontadas, a instituição autorizada a formar o profissional adaptável deveria ensinar as competências e habilidades, mas não poderia atestar o preparo para o exercício profissional. Buscava-se justificar por aí a exigência de avaliação periódica dos docentes via implantação do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, o “Provão Professor”. (SHIROMA, 2009, p. 379).

impedidas ou condenadas ao fracasso pela burocratização. Como também ainda pela tendência à rotina do aparelho estatal, ao favorecimento da regulação à distância e ao incentivo à autonomia e avaliação dos resultados.

Esse discurso está pautado pelos organismos multilaterais (OM) como Cepal, Unesco, Banco Mundial. Em nome da qualidade, da autonomia, da excelência, esses documentos recomendam inculcar a orientação para os resultados e a responsabilização (*accountability*) como balizas da política educacional contemporânea. Nessa direção, o Banco Mundial⁹ declara, em 2006, que para maximizar a efetividade das ações no setor o banco insiste que as intervenções na educação precisam ser orientadas pelos resultados e propõe uma estratégia para implementá-la, a qual envolve “inclusão de indicadores de educação nas estratégias de assistência ao país, especialmente com foco na qualidade e resultados da aprendizagem, suporte para monitoramento sistemático e avaliação da performance; (...) assistência técnica para produção de dados sobre resultados dos alunos, sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem, uso de resultados, entre outros” (SHIROMA, 2009, p. 380). Assim, num sistema educacional descentralizado como é o brasileiro assegurar que uma decisão política tomada no centro, ainda que federal ou estadual, seja operacionalizada na sala de aula requer um conjunto articulado de mecanismos de controle de qualidade e *accountability*.

A autora conclui que das estratégias recomendadas pelos organismos multilaterais (OM) na década de 1990, é possível afirmar que se busca operar a incorporação subordinada das bandeiras históricas dos movimentos dos que vivem do trabalho, reivindicações já depuradas, síntese das diversas posições em torno das quais já se fechou acordo.

O que vemos são novas demandas da categoria para arrebanhar consensos e adesões aos projetos internacionais para a educação. Cumpre observar que se trata de uma incorporação das bandeiras do movimento docente, mas subordinada a outra lógica, na qual fins viraram meios de se chegar a resultados, sobre os quais não há acordo. Como exemplo, dentre as próximas medidas, citam-se o retardamento do tempo de aposentadoria aos considerados melhores professores, os “eficazes”, por meio de incentivos como bolsas, e a desvinculação dos salários dos aposentados do pessoal da ativa. Alegando defender a qualidade, autonomia, excelência, os documentos da OM falam explicitamente em assunção pelos profissionais escolares da competitividade e da lógica do mercado no interior da unidade

⁹As propostas do Banco Mundial calcadas na meritocracia e na comparação de resultados entre escolas e professores já insemnavam o pensamento educacional brasileiro desde o início da década de 1990 (SHIROMA, 2009, p. 382).

escolar (Unesco) e em fazer mais com menos. (SHIROMA, 2009, p. 385, grifos da autora).

Essa onda à performatividade tende a produzir não o ensino de qualidade, mas a precarização e a intensificação do trabalho. Essa política de gerenciamento busca assim, novas formas de regulação no campo educacional, em especial os dispositivos de monitoramento, avaliação da performance, responsabilização, incentivos pelos resultados alcançados.

Desse modo, ainda que reduzida a sua participação, o Estado exerce o poder de controlar a escola por meio das avaliações. Assim, espera que a escola saiba administrar de forma adequada os recursos materiais e escolher as estratégias que lhe permitam chegar aos resultados desejados e que, em seguida, serão avaliados pelas autoridades centrais. Para Krawczyk (1999), o dado mais intrincado da proposta é a avaliação externa dos resultados por meio de testes, em vez dos mecanismos burocráticos do sistema, como o mecanismo de integração e unidade do sistema educativo. Tal cenário apenas reforça a necessidade de compreendermos a lógica que alimenta os discursos dos organismos internacionais.

Aproveitamos as palavras da autora e abrimos um parênteses para refletirmos sobre o significado de autonomia escolar em contraponto ao Estado impor as avaliações externas. Para Martins (2002), as políticas educacionais caracterizam-se na verdade, por desconcentração e não descentralização. Para a autora a diferença reside no seguinte aspecto: a desconcentração é o processo cujas responsabilidades são transferidas a unidade menor, mas o poder de decisão permanece nos órgãos superiores; já a descentralização assegura a eficiência do poder local, sendo que as unidades menores assumem as diferentes decisões a serem tomadas. Nesse sentido, podem representar um avanço político e operacional da gestão, mas tem seus limites no que diz respeito à autonomia e gestão democrática.

A avaliação externa é um elemento central na política educacional, capaz de cercear a gestão democrática como nos aponta o teórico Miguel Arroyo,

Põem limites à autonomia das escolas e das redes em definir seu projeto educativo, sua concepção de educação, sua gestão de um projeto de escola, sua decisão sobre que conhecimentos, cultura, valores, identidades formar e privilegiar em um projeto de escola e de sociedade. É sintomático que o movimento em defesa da gestão democrática da escola venha

acontecendo paralelamente ao movimento de defesa da cultura da avaliação externa da escola, impondo uma gestão de resultados. (2008, p.47)

Conforme a citação, podemos perceber que o Estado, enquanto criador de métodos avaliativos, revela-se um regulador das ações desenvolvidas pelos estabelecimentos de ensino, a fim de alcançar metas quantitativas exigidas pelos agentes financeiros. São elaboradas provas homogêneas para todo o país, desconsiderando os conhecimentos culturais e sociais bem como os contextos nos quais se dão os processos educacionais. As escolas passam a ter uma autonomia mais de “discurso” do que real, sendo responsabilizadas pelos resultados obtidos e o Estado se exime de seu compromisso. Percebemos aí mais uma vez, o poder que o Estado tem quando traça as políticas públicas.

Na mesma direção das relações de poder que permeiam os espaços escolares, pesquisadores como Paulo Freire apontam que ainda persistem em algumas realidades escolares, uma gestão que não está embasada nos princípios democráticos, pois há uma inibição de participação, substituída pelo ouvir e acatar. Avistamos aí um autoritarismo escondido, pois a participação verdadeira possibilita o “exercício da voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania [...]” (FREIRE, 1983, p.73). Temos aí o poder das políticas sobre a escola.

As relações de poder na escola também são sentidas nas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, na própria sala de aula, a relação professor/aluno, por muito tempo, manifestou o poder dos professores, como única fonte de conhecimento a ser abordado na sala de aula, descaracterizando a história de vida do aluno, seus conhecimentos, singularidades que devem compor o currículo escolar. Em sua obra *Crítica da Estrutura da Escola*, Vitor Henrique Paro aponta como o poder nas relações escolares é reproduzido de geração em geração:

As crenças, os valores, as visões de mundo e os modos de conduta incorporados durante os primeiros períodos de vida muito dificilmente serão apagados ou substituídos na idade adulta. É por isso que o professor do ensino fundamental de hoje, em geral, é muito mais um replicador das relações pelas quais ele passou no ensino fundamental do que aplicador dos conhecimentos, princípios e métodos com que teve contato em sua formação docente. Assim, **se levamos em conta o caráter autoritário das relações vigentes na escola que esse professor frequentou quando**

jovem, não é difícil imaginar sua conduta de hoje com seus alunos.
(2011, p.130; grifo nosso).

Nas salas de aula se tecem relações de poder vivenciadas na sociedade, principalmente através dos resquícios de dois períodos da história brasileira - Estado Novo (1937-1945) e o Período da Ditadura Militar (1964-1985), que transformou a instituição escolar, em mais um aparelho ideológico do Estado, condicionando às relações autoritárias também na escola e na sociedade em geral.

O espaço escolar se desdobra e evidencia as relações de poder, como nos aponta Foucault (1987). As salas de aula também podem ser entendidas como relações de poder, não só dos professores, mas dos alunos também, pois todos exercem poder uns sobre os outros, como as relações de força e as resistências que aparecem na relação pedagógica: a indisciplina por parte do aluno e por parte do professor, a “retirada” da sala de aula levando por vezes a suspensão.

Percebemos, que as relações de poder acontecem nas escolas e nas salas de aula. Existem hierarquias a serem obedecidas, tarefas a serem cumpridas, horários a serem obedecidos e todo um aparato que deve ser respeitado, definido em estatutos e ações que norteiam as instituições de ensino. Desde o momento em que chegamos às escolas somos submetidos às regras que existem para o cumprimento da ordem.

No entanto, é necessário esclarecer que o problema da “regra” reside na forma de moldar a subjetividade, isto é, na formação desse sujeito, na sua forma de compreender o mundo. Ou seja, o problema está no aprisionamento do seu pensamento, do que é dito e do que se espera para ele. Com isso, ele não pode pensar por si mesmo, construir sua compreensão de si e do mundo por meio da liberdade. Num projeto neoliberal, o que se espera desse sujeito? Que ele seja formado para atender unicamente aos interesses do mercado. Krawczyk (1999, p.139), explicita como se dá essa relação de autoritarismo no espaço escolar:

A escola em seu cotidiano está permeada pelo autoritarismo de professores, diretor, alunos, funcionários e pais. As relações autoritárias sustentam-se em condicionantes ideológicos que se expressam em determinadas concepções e crenças sobre criança pobre, a escola, a comunidade, o ensino e a aprendizagem etc. Por isso, é importante que se admita que se explicitem e se reconsiderem esses pressupostos para reformular as relações no interior da instituição escolar.

Na citação percebemos que a preocupação da autora se volta para a forma como se entendem e reproduzem as práticas pedagógicas. Tal preocupação se pauta no fato de que ignorar e/ou reafirmar esse tipo de concepção fere ou prejudica a formação integral do aluno, pois sua subjetividade enquanto um sujeito de direito da formação integral, tal como preconiza a LDB, é negada ao aluno.

Todas essas medidas de relações de poder levam-nos a compreender que a estrutura¹⁰ da escola, todavia, permanece, em alguns espaços escolares, praticamente igual há tempos atrás. Nessa perspectiva, a introdução de controles burocráticos na organização do trabalho docente representa para Tardif (2005), uma atitude prescritiva quanto às tarefas e aos conteúdos escolares, uma vez que introduzem medidas de eficiência e um controle cerrado do tempo (mensuração das tarefas por minutos, entre outros). O currículo torna-se pesado, separando-se em partes muitas vezes sem relação em si, engendrando o parcelamento do trabalho. O tratamento de um plano de organização escolar dessa ordem conduz os indivíduos de acordo com padrões uniformes para reproduzir resultados semelhantes, submetendo-os a regras impessoais, gerais, abstratas fixadas por leis e regulamentos. Isso repercute em um sistema de vigilância, de punições e recompensas não se limitando aos “conteúdos da aprendizagem”, mas também em relação a atitudes e posturas corporais. Nesse aspecto, o trabalho escolar se torna padronizado, dividido, planejado e controlado.

As práticas das escolas têm como centro a vigilância, os exames e a disciplina dentre outras práticas de controle de poder. Na perspectiva de uma escola democrática, de convivência em grupo - precisamos adotar posturas que exijam a superação das práticas autoritárias, pois a “educação como produção do humano-histórico não pode ser desvinculada de sua dimensão política” (PARO, 2011, p.26).

Conforme vimos na citação, a política se faz presente como uma realidade pertencente à espécie humana, pois não podemos imaginar que o homem possa existir isoladamente. Ele só consegue produzir realidades, relacionando-se com outros. Mas cada indivíduo só é humano por ser um sujeito dotado de vontades e interesses que permeiam o seu agir. Ao relacionar-se, o homem se depara com outros indivíduos com vontades e desejos, uma situação contraditória necessária

¹⁰ A estrutura compreende uma estrutura total: as que derivam da sua existência.

para a convivência em sociedade - um processo político. A gestão é sempre um processo político. Para uma melhor reflexão, referendamos Motta (1980), que diz que a gestão “é uma atividade meio-da política” (p.40), que lida diretamente com as relações de poder, “à medida que o poder se delega. Isto significa, que intermediária ou não, ela age como sistema de poder” (p.49).

Continuando nossa reflexão acerca do conceito de poder, façamos uso de Bourdieu, outro colaborador para nosso estudo. Para o autor, o poder em disputa na escola pode ser invisível-simbólico: “esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (2006 p.7-8). A educação pode ser vista como um poder simbólico.

A ação pedagógica é na verdade uma violência simbólica, pois impõe uma cultura. Reproduz a cultura dominante, contribui para a reprodução das estruturas de poder. Todo o processo de transmissão cultural é produzido por uma autoridade. Parafraseamos Bourdieu e Passeron (1975), a transmissão dos significados é arbitrária, pois pertence à classe dominante. Quem ensina pertence a uma classe dominante ou expressa essa mesma cultura¹¹ dominante. Essa ação leva numa inculcação de ideias, “ [...] que implica que a instância pedagógica reproduz os princípios de arbítrio cultural que um grupo ou uma classe impõe como digno de ser reproduzido [...]” (p. 54). Assim, o sistema de ensino produz uma homogeneidade, através da produção cultural e social, conforme nos apontam os autores.

Outra relação dominante desse jogo de poder está presente no discurso ou na comunicação da escola. Quando os alunos chegam à escola com discursos distintos, revelam formas diferentes de sentir e ver a realidade. Mas, a escola usa de um discurso elaborado, e não é entendida pelas crianças dos meios sociais mais desfavorecidos, ela pode estar promovendo a exclusão. Ao utilizar o código elaborado, a escola contribui para a manutenção e preservação das desigualdades sociais. Daí a importância de relacionar a cultura elaborada (transformação dos conteúdos culturais) com a cultura cotidiana.

Percebemos que os autores Bourdieu e Passeron (1975), acentuam uma escola que é reprodutora das desigualdades sociais, contrariando a visão utópica

¹¹ Cultura são representações acerca do mundo social que contribui como algo com sentidos para os sujeitos.

dos discursos voltados para a educação e ajudando a perceber a escola como algo que existe na sociedade e colabora para as desigualdades sociais.

Contra essa perspectiva, surge a necessidade de uma mudança. Essa transformação passa da designação dos processos de direção, organização e coordenação de instituições educacionais centralizadoras, para uma gestão baseada nas dimensões dos princípios democráticos. E como seria pensar essa gestão? A consciência e autonomia dos envolvidos para esses fins, será desenvolvida à medida que forem levados a questionar os discursos educacionais vigentes, na busca da superação e na tentativa de democratizar os mecanismos que articulam o exercício de poder na escola, corroborando para a implementação de novas práticas educacionais e sociais. Validamos nosso pensamento com as palavras dos teóricos Neto e Castro, que percebem a democracia como condição ímpar, “o que se coloca no horizonte é a necessidade de se consolidar práticas democráticas com características duradouras, o que não será possível sem o desenvolvimento da importância da democracia em todos os níveis [...]” (2011, p. 574).

Esse envolvimento de práticas democráticas referendado na citação, está relacionado aos órgãos deliberativos, aos pais, professores, alunos, conselhos de classe, colegiados e a comunidade que se faz presente no espaço escolar. Essa prática resulta na formação de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil e assegura a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Na opinião de muitos estudiosos, os órgãos são de importância fundamental para a ação política. Paro afirma que,

Uma das formas de aferir as perspectivas democráticas da atual escola é examinar a situação em que se encontram os mecanismos de ação coletiva de que ela dispõe nomeadamente o conselho da escola, associação de pais e mestres e o grêmio estudantil (2007, p.100).

Portanto, é na escola que os envolvidos se tornam sujeitos de sua história, construindo e reconstruindo conhecimentos significativos e relevantes para a realidade em que vivem com seus semelhantes. É de suma importância a interação entre todos que fazem parte da escola, e que todos participam dos processos decisórios, de acompanhamento, execução e avaliação das ações nas instituições de ensino, envolvendo as questões administrativas, pedagógicas e financeiras.

Sendo assim, nosso propósito está em verificar em que medida a gestão pode organizar as relações que permeiam os espaços escolares para a concretização dos princípios democráticos e em que medida a forma como se distribuem o poder e a autoridade na escola interfere a capacidade de inaugurar o novo: existe saída? É isto que tentaremos discorrer nas páginas seguintes do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

RELAÇÕES DE PODER E PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS: EXISTE SAÍDA?

Iniciamos expondo que este estudo está focado na gestão democrática e na reestruturação das relações de poder nos espaços escolares. Contudo, tal prática apresenta desafios para a sua concretização. Com base nessas considerações, os aportes teóricos estudados, demonstram que atualmente as instituições escolares que compõe a rede pública de Ensino no Brasil, não estão sendo organizadas e estruturadas numa concepção democrática, prevalecendo ainda a hierarquia de poder.

A prática democrática na escola encontra limites para a sua concretização. Por isso, se quisermos caminhar para a democratização, precisamos encontrar mecanismos que construam este processo. Um desses mecanismos passa pela formação crítica da realidade na qual estamos inseridos, procurando identificar os determinantes que inibem essa democratização. Para examinarmos os determinantes, cabe a seguinte reflexão:

Uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta da democracia. Como sabemos os determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos é que agem em favor dessa tendência. (PARO, 2000, p.19)

Sabemos que o Brasil tem em sua história uma cultura de comandos autoritários, centralizadora. Lembramos em especial de dois períodos marcantes da nossa história, já citados no segundo capítulo: Estado Novo e o Período da Ditadura, momentos que determinam o afastamento da sociedade quanto aos assuntos do Estado, onde a comunidade não tinha vez nem voz para a participação.

No bojo dessa reflexão, retomamos Foucault (1987, p.71), que expõe

Existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso sobre o saber. Poder esse que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade.

Isso refletiu na submissão à ordem e regras. Mas, a essência do indivíduo não é ser dominado, mandado, dirigido, mas sim, participar e atuar nas questões e situações que fazem parte do seu cotidiano e envolvem a sua vida e a vida de seus semelhantes.

Ao considerarmos o universo escolar, percebemos nas fontes estudadas, que a gestão democrática está amparada pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. A democracia na escola necessita de ações práticas. Para além dos registros documentados em lei, ela deve buscar “promover a partilha do poder entre dirigentes, professores, pais, funcionários, e de facilitar a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões [...]” (PARO, 2011, p.15)

Tais considerações a respeito da democracia nos permitem perceber as práticas democráticas na sala de aula, em espaços que os alunos também podem ser ouvidos, numa relação horizontal, em que o professor pode aprender ao ensinar e o aluno também ensina ao aprender. Espaço de discussões da realidade, forçando o surgimento de possibilidades e alternativas de modificar algo, ou contribuir para melhorias, no contexto em que se vive. Quando o aluno participa do processo de sua aprendizagem, a escola inicia a possibilidade de participação, a partir das vozes que compõem esse espaço.

A partir desse espaço, temos indicadores das práticas democráticas na escola, como por exemplo, a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, a eleição de diretores, Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantil, Conselho de Classe e outros. Essas situações evidenciam que a escola é gestada através da participação. A redefinição das tarefas e funções dos envolvidos na perspectiva de construir novas maneiras de se partilhar o poder, também indica a prática de uma gestão participativa. Entretanto, há que se concretizar a responsabilidade destas ações, a condução e o envolvimento dos eleitos no processo democrático de participação dos diversos segmentos da escola.

Mas como concretizar? Para alcançarmos os resultados que a escola busca atingir, é importante estabelecermos coletivamente as finalidades e os objetivos almejados, bem como os procedimentos a serem adotados. A participação coletiva requer o confronto de ideias, mas é preciso o respeito à diversidade cultural, a coexistência de ideias e concepções pedagógicas, mediante o diálogo. A gestão implica descentralizar o poder, incentivando a participação, pois ela proporciona

mudanças significativas na vida dos envolvidos, na medida em que passam a se sentir responsáveis por tudo o que é comum. Isso traz possibilidades de mudanças que atendam aos interesses coletivos.

Essa articulação da comunidade escolar: professores, equipe diretiva, alunos, funcionários, permite o acompanhamento e a fiscalização dos recursos públicos aplicados na educação, uma vez que é da responsabilidade de todos os cidadãos. Como cidadãos, precisamos estar informados sobre os recursos disponíveis, assim, como também sobre quando e como esses recursos chegam até a nossa cidade e/ou escola. Essa prática conduz na direção de decidirmos como e onde serão gastos os recursos, bem como zelar por sua aplicação, pois isso é direito de todos.

Sabemos que não é tarefa fácil compartilhar o envolvimento de todos. Mas, como promover a participação? Precisamos formar uma comunidade escolar democrática consciente da importância de sua participação, como também do conhecimento das normas e diretrizes que regem a educação. Dentre eles, podemos citar as políticas públicas educacionais quando efetuam seus projetos, pois o debate da qualidade de ensino passou a fazer parte das discussões dos políticos “[...] como meio para alcançar a competitividade da produção nacional no mercado mundial e o desenvolvimento de uma cidadania apta a operar no mundo globalizado” (KRAWCZYK, 1999, p.115).

A globalização é uma tendência internacional do capitalismo que juntamente com o projeto neoliberal impõe entre outras questões a minimização do Estado na área econômica e social. Algumas das questões decorrentes disso são a exclusão social, o desemprego e o aumento da miséria. Dita as regras quem tem maior poder econômico e este significa poder político. “A globalização dos mercados e o desenvolvimento de novas tecnologias criaram a necessidade de dar um novo significado à organização escolar [...]” (KRAWCZYK, 1999, p.115). E as políticas educacionais são projetadas e implantadas segundo a exigência daqueles que dominam o mercado.

No Brasil, a proposta das políticas públicas educacionais é de uma formação que visa à qualificação de mão de obra para o mercado. Com efeito, o conhecimento é produzido tendo como base o lucro e não a promoção da cidadania. Assim, as alterações decorrentes das políticas públicas estão chegando às escolas e, muitas vezes, são aceitas sem maiores discussões impedindo uma efetiva contraposição.

Logo, uma ação que a gestão pode propor como objetivo da escola, por exemplo, é formar não só para o mercado de trabalho, mas também de compreensão da lógica que está por trás dessa sociedade inserida no projeto neoliberal. Isso porque os anseios, valores, interesses vividos em sociedade são trazidos também para o contexto da escola. Assim, as relações entre “professores, alunos, funcionários, diretores, orientadores”, tecidas no espaço da escola reproduz, ainda que em menor escala, “a rede de relações de poder que existe na sociedade.” (TRAGTENBERG, 2010, p.13).

A reversão dos efeitos da ação da lógica das políticas públicas passa, sem dúvida, passa pela educação e seu efeito transformador. Logo, “a mudança da maneira de pensar e agir dos professores é vista como imprescindível para viabilizar uma gestão escolar mais democrática e autônoma” (KRAWCZYK, 1999, p.143). Em qualquer projeto de transformação da escola é fundamental a participação da comunidade nas questões que abarcam o cotidiano da escola e na aplicação de recursos, na formação de medidas a serem tomadas para a organização do espaço, valorizando o diálogo, bem como as ações que envolvem o fazer pedagógico.

A comunicação e o diálogo são necessários para as relações democráticas, pois aprimorar esses elementos se constitui em possibilidades para romper posturas autoritárias. Eis que “o diálogo é a própria essência da ação revolucionária” (FREIRE, 1980, p.84), um viés para romper com a cultura autoritária e hierárquica.

No entanto, o tema participação da comunidade permanece ainda com muitos equívocos, como os limites e os sentidos dessa participação. Devemos ter em mente que quando adotamos esse conceito precisamos ir além das ajudas na manutenção das escolas ou na execução de serviços. Com certeza, nada proíbe esses tipos de ajuda, mas não pode ser o nosso foco principal quando tratamos de participação da comunidade. Acerca dessa participação nos pondera Paro:

Assim a participação *na execução* pode até existir e ser aceita no contexto da participação da comunidade, desde que ela seja uma decisão autônoma dos usuários, decorrente de sua participação *nas decisões*, ou até como mecanismos de atração dos pais para as questões da escola, com o fim de estimulá-los a participar nas tomadas de decisões (2011, p.195, grifos no original).

Precisamos criar condições que permitam a efetivação da democracia na instituição, mas como se constroem práticas democráticas? Parafraseamos Veiga

(2001), é preciso criar órgãos de gestão que garantam a representatividade e a legitimidade das instituições de ensino. A criação de tais alternativas pode ser exemplificada no âmbito do fomento da ideia de coletividade, da participação e oportunizando a construção de diferentes segmentos que colaboram para a gestão democrática, tais como: Conselho de Classe, Associação de Pais e Mestres e Grêmio Estudantil, Conselho Escolar entre outros.

A democracia faz parte de uma caminhada e não diferente a gestão democrática escolar viabilizará diferentes maneiras de incentivar pais, cuidadores, alunos, professores e funcionários a sentirem-se parte integrante da escola e assim motivada a participar dos órgãos escolares. Nessa perspectiva de análise, a participação dos pais e ou comunidade pode ser tímida no início, pois eles mesmos desconhecem o seu papel de cidadão; precisamos assim, esclarecer sobre a importância de sua colaboração na instituição escolar.

Vivenciamos em nossas experiências profissionais, os entraves e a ausência da participação da comunidade nas escolas, reflexo de uma cultura opressora que não estimula o desenvolvimento da participação. E como mudar essa realidade?

Podemos enumerar algumas possibilidades que acreditamos ser relevantes e possíveis de serem exercidas na escola e que colaboram para a construção de uma gestão democrática. Seguida desses indicativos, trazemos reflexões a respeito da democracia na escola que comprova a sua importância na formação da cidadania. Vejamos:

- experimentando e vivenciando a democracia, mudando a forma de gerir, interagindo com a comunidade, mudando as mentalidades de uma sociedade oprimida e sem autonomia;
- permitindo o diálogo e os debates entre os segmentos da escola, a livre circulação de ideias e possíveis divergências, propondo discussões sobre a prática da gestão na escola, sobre as formas de exercício de poder, em todos os níveis e setores da instituição;
- prática de gestão descentralizadora: faz-se necessária uma radical mudança na forma de organização do poder e da autoridade na gestão da escola, na medida em que houvesse partilha de poder nas decisões sobre os processos educativos;

- “[...] formas cooperativas de organização do trabalho e da autoridade na escola, por meio de uma gestão com maior força diante do Estado [...]” (PARO 2007, p.115): buscar autonomia frente ao sistema educacional;
- “[...] conjunto de medidas que melhorem as condições de trabalho dos professores, [...] mas também proporcione aos professores formação em serviço, com assessoria permanente e tempo reservado em suas atividades escolares para discutir seus problemas [...]” (PARO 2007, p.114): possibilitar encontros, reuniões, conversas que atribuam significados e reflexões para as práticas pedagógicas, bem como atuando decisivamente na elaboração, implementação e avaliação do PPP;
- superando práticas burocratizantes e rotineiras, contando com a participação dos órgãos colegiados e o fortalecimento dos mesmos: espaço de reivindicação da comunidade frente aos direitos garantidos em lei;
- atenção no currículo, avaliação tanto da aprendizagem dos alunos e da instituição;
- refletindo sobre os fatores que dificultam a garantia de um ensino de qualidade, mediante a análise de indicadores como: evasão, reprovação, repetência;
- transparência na aplicação de recursos, entre outros;
- formação de sujeitos capazes de pensar e construir com singularidades, aprendendo a lidar com os diferentes e as diferenças, viabilizando o sentimento de igualdade, em relações **horizontais** de respeito ao outro.

Tomando as reflexões desenvolvidas até aqui faz-se importante algumas considerações, tais como: não podemos negar que nas últimas décadas a caminhada em direção a uma gestão democrática deu passos significativos e relevantes. Porém, a distância entre o que se propõe na teoria para a efetiva democratização escolar está longe de acontecer. A realidade está alicerçada de limites que são difíceis de superar. O exercício do poder no espaço escolar dá-se a partir da relação sujeito-objeto, fundamentada na visão centralizadora, gerando posturas de dominação desiguais e autoritárias, privilegiando a **verticalidade** das relações fruto da hierarquia.

Em contraponto a verticalidade, a pesquisa lança a compreensão de que essas relações podem ser mediadas por uma gestão que prima pela **horizontalidade**. Por essa orientação buscamos pontuar uma possibilidade para as

relações de poder que se tecem na escola. Assim, ao lançarmos a hipótese de **vias horizontais de gestão** na organização dos espaços escolares, acreditamos sinalizar para uma saída aos impasses das relações de poder na escola. Ou seja, na resposta ao problema de pesquisa que questiona: em que medida a gestão pode organizar as relações que permeiam nos espaços escolares para instituir a gestão democrática da escola pública?, a pesquisa lança a compreensão de que essas relações podem ser mediadas por uma gestão que prima por vias horizontais.

Essa hipótese é assim fundamentada: a orientação das bases das **vias horizontais de gestão** segue alicerçada em parâmetros abertos, flexíveis, descentralizadores e contextualizadores para organizar os âmbitos pedagógicos, financeiros e administrativos da escola. Com isso, a gestão organiza de forma autônoma seu ambiente, tomando como referência as múltiplas realidades que desenham a vida de sua escola, isto é, partindo de seu contexto. No entanto, tomar tal posição, não significa virar as costas às políticas públicas que lhe são delegadas cumprir, como as que são solicitadas na atualidade, como por exemplo, o IDEB, PDE, PNE, o Programa Mais Educação, Escola para Todos, PROEJA, PROJOVEM, PROUNI, Brasil Profissionalizado, Luz para Todos, entre outros, mas para além de uma aceitação pura e cega, existe a possibilidade de um questionamento. Afinal, a escola, como muito bem expõe Tragtenberg: “é um espaço contraditório: nela o professor se insere como reprodutor e pressiona como questionador do sistema, quando reivindica. Essa é a ambiguidade da função professoral” (2010, p. 18). Entram em cena nesse contexto as **vias horizontais de gestão** como potencial questionador dos aspectos concernentes ao âmbito escolar. Tais vias ganham força justamente quando o debate é lançado ao diálogo em parceria com a comunidade. Nesse caso, a organização da escola é pensada não por uma linha vertical, fechada e isolada em si mesma, mas segue orientada nos princípios democráticos, isto é, aberta as diferentes opiniões, reinterpretando os significados (explícitos e implícitos) mediante contínuos e complexos processos de intercâmbio e negociação. E, assim, as diferentes vozes da comunidade são acolhidas para tratar de assuntos que englobam a escola. É nessa direção que aponta Tragtenberg,

A possibilidade de desvincular saber de poder, no plano escolar, reside na criação de estruturas horizontais onde professores, alunos e funcionários formem uma comunidade *real*. É um resultado que só pode provir de muitas lutas, de vitórias setoriais, derrotas, também. Mas sem dúvida a autogestão da escola pelos trabalhadores da educação – incluindo os alunos – é a

condição de democratização escolar. Sem escola democrática não há regime democrático; portanto, a democratização da escola é fundamental e urgente, pois ela forma o homem, o futuro cidadão. (2010, p. 18, grifos do autor).

Acreditamos que os entraves apontados até aqui, acerca dos impactos da globalização e do neoliberalismo sobre a educação, não podem apagar a esperança de viabilizar a gestão democrática. “O professor é agente de reprodução social, e, pelo fato de sê-lo, também é agente da contestação da crítica. [...]” (Tragtenberg, 2010 p.18). Quando se coloca a autogestão em prática, vislumbramos um caminho para a democratização da escola. Desprezado de qualquer discurso cético ou negativo a respeito da democracia Norberto Bobbio, em sua obra *O futuro da Democracia*, traz a tona uma reflexão que vem ao encontro do nosso pensamento: “[...] como todas as fórmulas ideais, esta também pertence não à esfera do ser, mas à esfera do dever ser.” (2000, p.13).

Conduzas, hábitos e ordens fazem parte insistente do nosso cotidiano escolar, que precisa a cada dia ser fomentado por ações que dão suporte e condições para as transformações que almejamos. Contudo, a participação só será efetiva se os agentes envolvidos conhecerem as leis que a regem, as políticas públicas propostas para a educação. Como ainda, as concepções que as norteiam e, fundamentalmente, se estiverem engajados na defesa de uma escola democrática que tenha entre suas finalidades a construção de um projeto de transformação do sistema autoritário vigente.

CONCLUSÃO

Este trabalho é resultado de preocupações que me¹² acompanham na trajetória da profissão docente. Constitui uma tentativa de reflexão sobre as relações de poder que contornam os espaços da escola e seus influxos na prática pedagógica, contando com as práticas e observações do cotidiano, nos momentos de estudo, leitura e nas conversas com os colegas. O que me levou a estudar os discursos das políticas educacionais e suas implicações nas relações de poder dos espaços da escola, foi a insistência das inquietações.

O texto atravessa a discussão da Constituição e do projeto neoliberal, tendo como objetivo analisar o caráter antagônico das reformas educacionais e suas implicações nas relações de poder nos espaços escolares.

A análise partiu da seguinte problemática: em que medida a gestão, diante do caráter antagônico das reformas educacionais, pode organizar as relações que permeiam nos espaços escolares para instituir a gestão democrática da escola pública?

Para respondermos a questão de pesquisa, apoiamos a metodologia na abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica, apresentando a interpretação de uma realidade em obras de cunho científico. Tomamos a gestão como campo e necessitamos compreender sua gênese social. Por considerarmos relevantes para o entendimento de nossa monografia, procuramos autores que tratam as relações acerca do poder e suas implicações nos espaços escolares. Optamos pelas bases teóricas das mudanças da proposta democrática da gestão escolar, e as leis que embasam nossa temática.

Assim, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 instituíram o caminho jurídico e legal ao determinar a gestão democrática como princípio na forma da lei. De todo modo, as conquistas que orientam os envolvidos são obtidas na vivência do cotidiano escolar, quebrando as esferas das estruturas do sistema e dos ideais, acostumados à ação centralizadora e as práticas rotineiras autoritárias. No entanto, ao analisar os discursos das reformas educacionais, localizamos o caráter antagônico desses discursos que se

¹² Na conclusão desta monografia, assim como na introdução, optamos por utilizar em alguns momentos, a conjugação verbal na primeira pessoa do singular, pois se trata de expor as razões que justificam a nossa escrita.

valem do teor conceitual dos princípios democráticos, mas em suas finalidades estão embutidos outros valores, voltados para o mercado de trabalho.

Tais finalidades mercantis se fazem presentes nas políticas neoliberais. Assim, colocar a escola no cerne das discussões, equivale a liberar o Estado de sua responsabilidade. Nesse sentido, há um descompromisso do Estado ao descentralizar ações políticas, sociais, repassando responsabilidades para outras instituições administrativas, institucionais, mas sem poder decisório. E a consequência tem sido o crescimento do desemprego e da exclusão social.

O desenvolvimento da tecnologia favorece o surgimento de uma nova sociedade – sociedade do conhecimento. Qualificar a educação para efetivar o crescimento econômico, é garantir condições da promoção de competitividade, da eficiência e da produção exigidas pelo mercado. Uma sociedade de conhecimento requer sujeitos polivalentes, capazes de eficiência e produtividade demandadas e exigidas pelo mercado. Assim, o que está em jogo é o poder de impor referenciais de conhecimento, ou seja, não podemos negar a interferência do sistema como instância macro de poder nos destinos das instituições escolares, através das ideologias, leis e decretos impostos.

A relação da educação mostra-se como uma relação social complexa de poder, em que interagem sujeitos. Observamos posturas de mando e obediência, de influências e vínculos e de forma oculta estão presentes as relações de poder. De maneira mecânica e pouco refletida as relações de poder vão fazendo parte do cotidiano, promovendo estados de conservação e ou também de transformação pessoal, social e política. A dominação é exercida com a cumplicidade objetiva dos dominados, pois para que ela exista, “[...] apoia-se no desconhecimento, portanto, no reconhecimento, dos princípios em nome dos quais ela exerce”. (BOURDIEU, 2005, p.168)

A década de 1980 torna-se um campo de reivindicações no campo educacional, assim como acontecia em outras instâncias da sociedade. A sociedade reivindica a participação nas instituições, assim como na educação. Em contraponto aos movimentos, temos a política neoliberal que delega à sociedade civil, obrigações nas questões sociais, banalizando o papel do Estado em tais obrigações, desviando a atenção para a economia e apresenta agora, um paradoxo entre forças econômicas e sociais no campo da gestão democrática.

Como visto, o exercício do poder no espaço escolar se ampara na relação sujeito-objeto, o que gera posturas de dominação desiguais e autoritárias, privilegiando a **verticalidade** das relações fruto da hierarquia. Como uma possível saída para as relações verticais lançamos a compreensão de que essas relações podem ser mediadas por uma gestão que prima pela **horizontalidade**. Reestruturar os espaços escolares pelas vias horizontais de gestão significa apoiar as relações e práticas educativas em parâmetros abertos, flexíveis e contextualizadores para organizar os âmbitos pedagógicos, financeiros e administrativos da escola. Com isso, a gestão organiza seu ambiente de forma autônoma, tomando como referência as múltiplas realidades que desenham a vida de sua escola, isto é, partindo do seu contexto.

Sob a luz dos diferentes autores estudados entendemos que, para a construção da democracia no espaço escolar, através da gestão democrática, a escola deve se preocupar em ser um local em que o diálogo, a participação seja constante, a fim de se efetivar na prática o que se propõe na teoria. É nesse espaço aberto ao diálogo que entram em cena as vias horizontais da gestão como potencial questionador dos aspectos concernentes ao âmbito escolar. Tais vias ganham força justamente quando o debate é lançado ao diálogo, em parceria com a comunidade. Nesse caso, a organização da escola é pensada não por uma linha vertical, fechada e isolada em si mesma, mas segue orientada nos princípios democráticos, isto é, aberta às diferentes opiniões, reinterpretando os significados (explícitos e implícitos).

As questões trazidas por esta monografia podem suscitar inúmeras outras reflexões, pois esse estudo não se esgota por aí. Ao final desta pesquisa, podemos afirmar, como autora deste trabalho, que foi extremamente gratificante entrar em contato com o estudo do tema e o contexto que permeia as relações de poder infiltradas no campo educacional. Esperamos ter contribuído para uma reflexão crítica e consideramos que muito temos a caminhar para a horizontalidade da gestão e a consequente reestruturação das relações de poder na escola.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. “**Balço do Neoliberalismo**”. In: SADER, E. & GENTILI, P. (Org.). Pós-Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel. **Gestão Democrática: recuperar sua radicalidade política?**. In: Correa, Bianca.C; Garcia, Teise O. (org). Políticas educacionais e organização do trabalho na escola. São Paulo: Xamã, 2008.

AZEVEDO, Janete M. Lins. Políticas de Descentralização da Educação, Municipalização do Ensino Fundamental e Desigualdades Educacionais. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2001 (Projeto de Pesquisa).

BARROSO, João. **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída**. In: BARROSO, João. (org). O estudo da escola. Portugal: Porto Editora, 1996, p.167-189.

BIANCHETTI, Roberto. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo, SP: Cortez,1999.119p.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000 (Pensamento crítico, 63).

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Organização Sergio Micelli. 6ª ed. SP: Ed. Perspectiva, 2005.

_____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

DRABACH, Neila. Pedrotti. **Primeiros Escritos sobre Administração Escolar no Brasil aos Escritos sobre Gestão Escolar: mudanças e continuidades.** UFSM/RS, 81 p. Monografia (Curso de Pós-Graduação a nível de Especialização em Gestão Educacional) Santa Maria, 2009.

_____. **Mudanças na Gestão da Educação do Rio Grande do Sul: Que Modelo de Gestão vem se Constituindo?** UFSM, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/262.pdf> Acesso em: 20 agos.2013.

FOUCAULT, Michel **Vigiar Punir: História da violência nas prisões.** Petrópolis: Vozes, 1987.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e Educação: manual do usuário.** IN: GENTILI, P. e SILVA, T. T. Escola S. A. Brasília, DF: CNTE, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3. Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 13ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria sobre os movimentos sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos.** São Paulo Edições Loyola, 1997.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n.9.393 de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e legislação correlata – 3. Ed – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicação, 2005 –(Série fontes de referência. Legislação; nº38).

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5ª Ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloisa. **Perspectivas da Estão Escolar e Implicações quanto à formação de seus Gestores.** Em aberto, Brasília. V 17.n.72.p.11-33. Fev/Jun 2000.

MARQUES, Luciana Rosa. **Democracia radical e democracia participativa.** Educação e sociedade. Campinas, vol.29, n.102, p.55-78, jan/abr.2008. Disponível

em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=SO101f33020080001000048script=sci_arttext> Acessado em 02 de jul. de 2013.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** 5. ed. rev. – Ijuí: Unijuí, 2006.

MARTINS, Angela Maria. **Autonomia na escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 2002.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura.** Petrópolis: Vozes, 2005.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira.** Campinas, SP, FE/UNICAMP, 2000.

MOTTA, Fernando Claudio Prestes. **Organização & Poder: Empresa, Estado e Escola.** São Paulo: Atlas, 1980.

NETO, Antônio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Gestão Escolar em Instituição de Ensino Médio: entre a gestão democrática e a gerencial.** Educação e Sociedade, Campinas, v.32, n116, p.745-770, jul-set, 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n11690888888v32.pdf>.>Acessado em 08 de agos de 2013.

PARO, Vitor. **Gestão democrática da escola pública.** 3.ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Gestão Escolar, Democracia e qualidade de Ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação como exercício do poder: crítica ao comum em educação.** São Paulo: Cortez, 2008. – (Coleção questões da nossa época).

KRAWCZYK, Nora Rut. **A gestão escolar:Um campo minado...Análise das propostas de 11 municípios brasileiros.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 67, Agosto/99, p.112-149.

_____. **O PDE: novo modo de regulação estatal? Cadernos de Pesquisa,** v. 38, n. 135, p. 797 – 815, set./dez. 2008.

_____. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. (orgs.). **Política e gestão da educação**. p. 61-74. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto. **Performatividade e intensificação**: tendências para o sistema de formação docente. In: CENCI, Angelo V; DALBOSCO, Claudio A; MÜHL, Eldon H. (Org.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. p. 375 - 387. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

SOARES, Laura Tavares. **Os Custos Sociais do Ajuste Neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**. Ed. em Revista / B.H. / v.25 / n.03 / p.123.140 / dez.2009.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. In: OLIVEIRA, D.A; ROSAR, M.F.F. **Política e gestão da educação**. p.13-18.3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Relações de poder na escola**. Artigo publicado na Revista Lua Nova, s/d. p.68-72. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ln/v1n4/a21v1n4.pdf> .> Acessado em: 16 de set.2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Maria Lucia de (Orgs). **Escola**: Espaço do Projeto Político-Pedagógico. 5.^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.