

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O SUJEITO DA PSICANÁLISE E AS (IM) POSSIBILIDADES DA
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

MARCOS JULIANO HÜBNER

SANTA MARIA, RS, BRASIL, 2009

**O SUJEITO DA PSICANÁLISE E AS (IM) POSSIBILIDADES DA
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

POR

MARCOS JULIANO HÜBNER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação,
da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM – RS), como
requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

ORIENTADOR: PHIL. DR. JORGE LUIZ DA CUNHA

Santa Maria, novembro de 2009

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação
de Mestrado

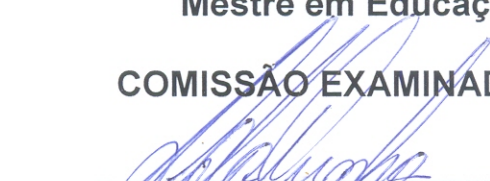
O SUJEITO DA PSICANÁLISE E AS (IM) POSSIBILIDADES DA
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

elaborada por

Marcos Juliano Hübner

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA



Jorge Luiz da Cunha, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Maria Cecília Lorea Leite, Dra. (UFPEL)



Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM)

Lúcia Salete Celich Dani, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS, Brasil, 25 de novembro de 2009.

DEDICATÓRIA

A esta pesquisa, pelos momentos de pura satisfação que consegui ao realizá-la, em
que pude conhecer para além do que estava escrito...

Dedico este sentimento Àquela que se inscreve constantemente em minhas
realizações...

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE – Associação Nacional de Profissionais da Administração da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RBPAE – Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação

RESUMO

A pesquisa desenvolveu, em uma perspectiva psicanalítica, análises acerca das relações entre o sujeito da Psicanálise e a gestão democrática. Partiu-se da seguinte problematização: considerando o sujeito da Psicanálise, quais (im) possibilidades da gestão democrática da educação escolar constituir-se como política pública transformadora do discurso hegemônico do social? A investigação foi recortada a partir de um critério histórico, incluindo a análise de vinte e dois artigos sobre gestão democrática escolar, publicados na RBPAAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (1997-2009), ou seja, após a LDB 9394/96, quando, por força de Lei, a gestão democrática se tornou princípio da organização escolar. Neste contexto, surge a importância de contextualizar o sujeito da gestão democrática escolar, em uma tentativa de compreensão dos elementos subjetivos que operam nas determinações deste processo político. Nesta perspectiva, acredita-se que a Psicanálise pode contribuir para este entendimento, à medida que descreve o sujeito como ser de uma cultura, isto é, enfatiza os fatores sociais na sua constituição. A gestão democrática, nos textos legais, serve como instrumento político para o Estado. Ao instituir uma nova forma de gestão que oportuniza a comunidade escolar a fazer parte do “governo”, colabora com a ação democrática anunciada na Constituição, democracia esta que zela pelo direito de voz e justiça em relação às condições de representatividade. O que se conclui, preliminarmente, das leituras e da análise dos discursos que circulam na educação é que uma vida melhor seria oportunizada desde que a educação escolar se efetivasse pelo viés da gestão democrática, isto é, com a condição de representatividade do sujeito nos planos e ações dentro da escola. Foi considerado que a escola parece ter se configurado em um dos espaços anunciados na cultura como um lugar do Discurso Social, mas não do desejo, o que comprometeria o alcance dos objetivos de participação dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: sujeito, gestão democrática, escola, Estado, Psicanálise.

ABSTRACT

The research developed, in a perspective of the psychoanalysis, analyses concerning the relations between the citizen-fellow of the Psychoanalysis and the democratic management. It was broken of the following problem: considering the citizen-fellow of the Psychoanalysis, which (in) possibilities of the democratic management of the pertaining to school education to consist as transforming public politics of the hegemonic speech of the social one? The inquiry was cut from a historical criterion, including the analysis of twenty and two articles on pertaining to school democratic management, published in the RBP AE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (1997-2009), that is, after LDB 9394/96, when, for act of law, the democratic management if became principle of the pertaining to school organization. In this context, the importance appears of inside in the context the citizen-fellow of the pertaining to school democratic management, in an attempt of understanding of the subjective elements that operate in the determination of this process politician. This perspective, it is given credit that the Psychoanalysis can contribute for this agreement, to the measure that describes the citizen-fellow as to be of a culture, that is, emphasizes the social factors in its constitution. The democratic management, in the legal texts, serves as instrument politician for the State. When instituting a new form of management that give a oportunity the pertaining to school community to be part of the “government”, collaborates with the announced democratic action in the Constitution, democracy this that watches over for the right of voice and justice in relation to the representation conditions. What if it concludes, preliminarily, of the readings and the analysis of the speeches that circulate in the education is that a better life would be of the chance since that the pertaining to school education if accomplished for the bias of the democratic management, that is, on condition that representation of the citizen-fellow in the plans and action inside of the school. It was considered that the school seems to have if configured in one of the spaces announced in the culture as a place of the Social Speech, but not of the desire, what would compromise the reach of the objectives of participation of the citizens-fellows.

KEYS WORDS: citizen-fellow, democratic management, school, State, Psychoanalysis.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
CAPÍTULO 01 – PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	12
1.1 Aspectos metodológicos.....	14
CAPÍTULO 2 – REVISÃO TEÓRICA	18
2.1 Sujeito da Psicanálise	18
2.2 Sociedade contemporânea: alguns pressupostos.....	21
2.3 Educação Escolar	24
2.4 A Escola e o Estado.....	31
2.5 Gestão e democracia na escola.....	39
CAPÍTULO 03 ANÁLISES DOS ARTIGOS DA RBPAE.....	46
3.1 Aspectos analisados: (im) possibilidades da gestão democrática segundo a RBPAE (1997 – 2009).....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61

APRESENTAÇÃO

Esta investigação surgiu da minha prática profissional como professor e psicólogo. Nesses espaços, tenho me questionado quanto às concepções de gestão democrática e às problematizações em torno do tema, muito recorrentes nos discursos e nas políticas públicas educacionais¹. Vinculo este tema, em minhas análises, à categoria de sujeito, descrição psicanalítica que subsidia a minha prática profissional. Em particular, para esta pesquisa, empenhei esforços no sentido de compreender a estreita relação entre a política e o sujeito, embora ciente da impossibilidade de, nesse momento, esgotar ou aprofundar devidamente tal análise que revela em si ser digna de objeto para outra pesquisa. Como o foco é a gestão democrática, as descrições estarão remetidas a este tema, sendo perpassado pelo olhar de diferentes áreas do conhecimento. Entendo a sociedade como produto da relação entre subjetividade e a cultura, sociedade esta que não cessa de subsidiar as bases para a constituição psíquica. Nesta argumentação, considero o que afirma Elia:

Para a psicanálise, portanto, o sujeito só pode se constituir em um ser que, pertencente à espécie humana, tem a vicissitude obrigatória e não eventual de entrar em uma ordem social a partir da família ou de seus substitutos sociais e jurídicos (instituições sociais destinadas ao acolhimento de crianças sem família, orfanatos etc). Sem isso ele não só não se tornará humano (a espécie humana, em termos filogenéticos, não basta para fazer de um ser nela produzido um ser humano, argumento que dá sentido à palavra humanização) como tampouco se manterá vivo: sem a ordem familiar e social, o ser da espécie humana morrerá. (2007, p. 38)

¹ Para fins deste trabalho, as políticas educacionais são apresentadas como uma das modalidades de políticas públicas, elaboradas para atender a demandas sociais.

Democracia e Sujeito, tal como os compreendo, estiveram sempre unidos em uma relação dual, interdependentes diante das possibilidades de efetivação das políticas públicas em uma sociedade democrática. Isto porque, se as políticas visam a um fim social no que se refere ao desenvolvimento e bem-estar da coletividade, supõe-se que o que se busca é para o sujeito – que, em grupo, constrói a coletividade – e, ao mesmo tempo, através do sujeito, na medida em que se entende democracia como ação política.

Em um cenário onde os discursos políticos se intensificam no sentido do enaltecimento da democracia em âmbito educacional, a compreensão acerca do sujeito e de suas relações com o social e com a cultura passou a configurar objetos de análises constantes em minhas práticas. Creio ser necessário explicitar um primeiro entendimento de cultura. Para tanto, concordo com Pérez Gomez, quando se dedica a apresentar um entendimento de cultura: “[...] a cultura é um texto ambíguo, inacabado, metafórico, que requer constante interpretação”. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 15). Em relação à cultura, sugere o autor, faz-se necessária uma atitude interpretativa especialmente elaborada, assim descrita:

A cultura, como fenômeno fundamental e radicalmente interativo e hermenêutico, requer interpretação mais do que explicação causal. Conhecer, inclusive, a própria cultura é um empreendimento sem fim. O próprio fato de pensá-la e repensá-la, de questioná-la ou compartilhá-la supõe seu enriquecimento e sua modificação. Seu caráter reflexivo implica sua natureza cambiante, sua identidade autoconstrutiva, sua dimensão criativa e poética. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 15)

Cabe também considerar a concepção apresentada por Silva:

[...] a cultura não é apenas um código comum entre um repertório de respostas a problemas recorrentes. Ele constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais previamente assimilados e a partir dos quais se articula, segundo uma “arte de invenção” análoga à escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares. (SILVA, 1987, p. 208)

As reflexões produzidas até o momento não se iniciaram com projetos ou ações pré-estabelecidas para tal objetivo, mas tratou-se e, cotidianamente, trata-se de conseqüências naturalmente elaboradas em função das análises das relações escolares, dos sujeitos das culturas, dos valores e dos diferentes desejos, que

perpassavam e perpassam o meu trabalho. Precisamente, neste espaço de reconhecimento e constituição de uma problematização para a pesquisa acadêmica, é que a gestão democrática da educação passou a ser o foco das minhas leituras, particularmente no que se refere aos aspectos institucionais e políticos relativos ao tema.

Assim, na pesquisa desenvolvida parti de pressupostos teóricos utilizados no decorrer da ação profissional, afinal o objeto de estudo em questão não surge somente da observação empírica, mas dos estudos que vêm sendo realizados. Leituras de bibliografias auxiliaram significativamente no momento de formular e delimitar a problematização e os objetivos aqui propostos. Tais referências eram e são demandadas constantemente diante das indagações que surgem, exigindo-me que, de certo, haveria de iniciar já com algumas conceitualizações e teorias incorporadas nas argumentações constantes neste trabalho. Evidentemente, que no decorrer da pesquisa, outros autores e teorias foram vinculados às referências que subsidiaram o texto.

Como já mencionado, a ênfase da pesquisa foi a gestão democrática da educação escolar, na perspectiva de uma análise, basicamente teórica, procurando contextualizá-la no campo das ações políticas na educação. Destaco, entretanto, que não concebo distinções e antagonismos entre teoria e prática. A expressão de uma teoria pressupõe a elaboração sobre uma prática e a prática é a teoria em ação. Portanto, estão imbricadas.

Nesta perspectiva, em um primeiro momento, a pesquisa visou a um melhor entendimento acerca da democracia como categoria vigente na contemporaneidade, bem como a compreensão dos propósitos e definições da educação escolar ao longo da história e na atualidade. A partir deste delineamento, buscou-se compreender a relação que se estabelece entre democracia e educação escolar, enfatizando a gestão democrática como produto desta relação. A ênfase nas abordagens apresentadas recaiu sobre os diferentes momentos e sentidos de democracia, no processo de formação e ação políticas, propósitos, contradições, possibilidades e impossibilidades evidenciadas ao longo dos tempos históricos. Para tanto, foi selecionado um percurso de leituras das obras de autores do advento do período moderno: Hobbes e Rousseau; e de autores contemporâneos, entre os quais, destaco, para iniciar a discussão: a) em uma abordagem mais histórica: Dahl

(2001); b) em uma abordagem mais neoconservadora, Bobbio (2000); c) abordagens da democracia na educação: Luce & Medeiros (2006), Lerche (2007), além dos artigos da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE), de 1997 a 2009, analisados. Da mesma forma, a educação escolar, seus sentidos e determinações são objetos de estudo, de modo a evidenciar sua contribuição para a formação cultural das sociedades contemporâneas, de modo genérico.

Em relevo, a pesquisa desenvolveu, em uma perspectiva psicanalítica, análises acerca do sujeito, buscando estabelecer as devidas relações com a gestão democrática, partindo da idéia de que a coletividade se revela a partir do desejo singular.

Portanto, a proposta foi desenvolver estudos sobre o sujeito da democracia, já que a gestão democrática da educação, como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB 9394/96, implica na convocação à participação de toda a comunidade escolar. Esta coletividade não deixa de expressar suas pretensões, seus sentidos como grupo singular que tenta organizar uma prática política, respondendo à convocação que lhe é dirigida através do texto legal. A força construtiva desta comunidade, suas possibilidades de fazer o que é demandado constituem-se objetos de análise neste momento da pesquisa.

Em suma, a pesquisa foi orientada por questões referentes à gestão democrática da educação escolar, que, inserida no campo das políticas públicas, apresenta um estudo dos aspectos mais intrínsecos, relacionados ao veemente discurso da gestão democrática nas escolas, operando com categorias e autores da área da Educação, Psicanálise, Sociologia e outros, como já foi mencionado. Trata-se de um trabalho que privilegia a análise política na educação escolar, tendo no Estado o representante instituidor e regulador do campo educacional. Análise esta, importante porque, aparentemente, nas escolas, parece haver somente um cotidiano tomado pelo imediato, sem contextualizar, refletir, produzir sentidos sobre as ações.

É sobre estes temas que discorrerei a seguir. Para tanto, organizei este trabalho em quatro etapas que se sucedem de modo interligado: os aspectos metodológicos, os fundamentos teóricos até o momento elaborados, uma caracterização da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação e a análise dos artigos selecionados nesta Revista que tratam do tema gestão escolar.

Este percurso está apresentado nos três capítulos que integram este t denotam como foi organizado e encaminhado o trabalho até o presente.

CAPÍTULO 01 – PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento aspectos que auxiliam a entender como foi realizada a investigação: a problematização, os objetivos e os aspectos metodológicos. Tal esforço visa a esclarecer quanto às intencionalidades e aos percursos desta proposta no campo da educação.

Entendo que a metodologia é o conjunto de procedimentos, que, em compatibilidade com um aporte teórico, permitem envidar esforços em busca de resposta a uma questão. Como já mencionei, a questão geradora desta investigação diz respeito a uma leitura e análise da relação entre sujeito e democracia no contexto escolar. Importante reiterar que são duas categorias elaboradas a partir de áreas do conhecimento diferenciadas: o sujeito a que me refiro é o sujeito da Psicanálise; a democracia é relativa à ciência política. Este fator gerou a necessidade de leituras, transitando por estas duas áreas do conhecimento. Portanto, entendo que o percurso metodológico implicou em recorrer a fontes que contextualizam a educação pública brasileira de modo a evidenciar aspectos que a constituem, para, então, estabelecer um diálogo. Por isso, se pode afirmar que se trata de um trabalho de cunho bibliográfico, visto não ter se detido em realizar uma ação empírica direta, mas ter se embasado nas elaborações advindas de meu trabalho profissional.

Assentado nesses pressupostos apresento a questão para a qual esta pesquisa buscou respostas: considerando o sujeito da Psicanálise, quais (im) possibilidades da gestão democrática da educação escolar constituir-se como política pública transformadora do discurso hegemônico do social?

Recortei a problematização a partir de um critério histórico. Escolhi me dedicar à análise de exemplares publicados da RBPAE apenas após a LDB 9394/96, que, em seu artigo 3º, inciso VIII, estabelece a gestão democrática da educação:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...]
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Como esta Lei foi sancionada nos últimos dias do ano de 1996, detive-me na análise dos exemplares publicados a partir de 1997 e, destes, nos artigos relacionados à gestão democrática da educação escolar. Os artigos publicados na RBPAE foram lidos e analisados fundamentalmente para o esclarecimento dos ideais da gestão democrática, visando a melhor defini-la como conceito e objetivando ter uma referência do que está acontecendo no plano real, uma vez que se trata de uma publicação representativa na área da gestão educacional. Este intento oportunizou melhor situar a concepção de sujeito, bem como as (im) possibilidades citadas na problematização, uma vez que contribui para elucidar as implicações do sujeito no processo de gestão democrática escolar.

Como objetivo geral, estabeleci: analisar as relações entre o sujeito da Psicanálise e as (im) possibilidades da gestão democrática da educação escolar.

Para ao alcance deste objetivo, realizei uma discussão sobre o sujeito contemporâneo, sua participação política na construção social, e sua relação subjetivadora com a cultura. Penso que esta discussão é fundamental quando se pretende abordar democracia e democratização. Presumo que alguém somente fará parte espontaneamente de uma construção política se considerá-la como um movimento de mudança em relação à própria vida. Para tanto, no mínimo é preciso haver o medo, uma insegurança ou desejo em relação a outro futuro. Para participar é preciso estar em falta, é preciso não se reconhecer completo. Somente nestas condições, há responsabilidade pela decisão de luta pela mudança. Neste caso, talvez, possa falar numa aposta na escola como a instituição política supostamente provedora das realizações pessoais, fundamento que poderá se apoiar nos princípios da gestão democrática, entendida como possibilidade e mecanismo de participação social. Deste modo, com esta problematização e objetivo, estou questionando os limites das ações frente à demanda convocativa, uma vez que, na

condição de pertencente à comunidade escolar, necessitaria se haver com as bases culturais da própria subjetivação. Bases estas perpassadas pela lógica do capital, evidenciada no imperativo do objeto² fetichizado³.

Para tanto, estou considerando que a escola parece ter se configurado em um dos espaços anunciados na cultura como um lugar do Discurso Social, mas não do desejo⁴. Na linguagem da Psicanálise, trata-se de um Discurso organizador das relações, que representa a ordem simbólica do social, revelada nos imperativos culturais vigentes. No caso em questão, deve-se considerar o Discurso Social contemporâneo (a ser explicitado no próximo capítulo). A escola poderá ser o lugar de passagem para a satisfação futura, de imaginário que cria um vir-a-ser. Seria a escola como o espaço real para a promessa imaginária de um gozo por vir, em que o sujeito é obrigado a estar e, agora, a participar. Trata-se de um dos muitos espaços anunciados nas políticas públicas. Porém, esta primordialidade no campo político é necessária por força da lei⁵ que obriga o pertencimento à escola. Para os sujeitos, não há a escolha, uma vez que a Lei os obriga a freqüentar e, mais, participar da escola. Um aspecto que perpassou esta pesquisa vincula-se à proposta de melhor compreender os motivos e tendências de participar da escola.

1.1 Aspectos metodológicos

Para realizar este trabalho, propus uma investigação qualitativa. Trata-se de uma abordagem que visa a analisar o fenômeno em questão de maneira ampla, incluindo dados, textos legais, observação e comendo, junto com os estudos da Psicanálise, uma possibilidade de chegar-se a uma sistematização possível, entre tantas outras. Do mesmo modo, entendendo a pesquisa qualitativa como a melhor

² “[...] o objeto: é o meio para atingir a satisfação. É variável e só se liga *a posteriori*. Não precisa ser exterior. Pode ser uma parte do próprio corpo. Mas, ao ligar-se de forma duradoura, configura uma fixação que, aliás, põe limites à mobilidade da pulsão”. (CABAS, 2009, p. 58)

³ Na Psicanálise, fetiche seria a condição que o objeto adquire de substituição da falta estruturadora do sujeito. Objeto cujo sentido transcende o real, revelando-se no valor simbólico, íntimo de um sujeito. (QUINODOZ, 2004, p. 271)

⁴ O desejo remete ao passado, ao que não é atual, e, do mesmo modo, é singular, “[...] indissociável de sua ligação com o inconsciente. É uma intenção de reencontrar os signos das primeiras experiências de satisfação da infância, ele reenvia a um passado e a uma história individual. O objeto de desejo, enfim, não é um objeto real” (DEJOURS, C; ABDOUCHELLI, 1994, p. 36)

⁵ Refiro-me à obrigatoriedade do Ensino Fundamental de sete a quatorze anos e ao artigo 14, da LDB 9394/96, que estabelece a participação da comunidade e dos sujeitos como determinantes na gestão democrática da escola.

abordagem dos fenômenos sociais, pois permite maior interlocução, inserção e participação tanto do pesquisador em relação ao objeto de estudo. Segundo Chizzotti:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto; um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (2006, p. 79)

Não dissocio pesquisa qualitativa e quantitativa, embora faça prevalecer a análise qualitativa dos dados sobre os aspectos de quantificação. Penso que estão inter-relacionadas como abordagens e cabe-me, na condição de pesquisador, apropriar-me das possibilidades que me apresentam na investigação que realizei.

Como procedimento, realizei um estudo de caso, caracterizado por Yin como sendo

[...] uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência. (2005, p.23)

No caso, considerei como contexto a Revista, isto é, seus colaboradores, a sua realidade, intencionalidade ou razão de ser. O fenômeno que apresentado é a gestão democrática. Ambos não definem fronteiras claras. Quanto a evidências seria o discurso reiterativo de processos de gestão democrática como um ideal absoluto, ou seja, aonde, e como fica claro isto na Revista.

Deste modo, o caso estudado foi relativo à gestão democrática na educação escolar, tendo como fontes a pesquisa bibliográfica e a análise de artigos contidos nos exemplares da RBPAE, a partir de 1997. A escolha deste periódico se deve ao fato de considerá-la uma fonte bibliográfica importante sobre política e administração da Educação. Importância que se revela nos discursos governamentais e acadêmicos e na repercussão de suas produções no contexto escolar. A RBPAE é uma publicação da Associação Nacional de Profissionais da Administração Educacional, a ANPAE, uma

das instituições que, no Brasil, se faz presente no cenário das discussões sobre educação.

Acredito ser possível, a partir de artigos contidos na RBPAE, elaborar sistematizações sobre a gestão democrática da educação escolar, além de ampliar concepções sobre esta categoria, prezando o fato de que a gestão democrática situa-se no campo das reflexões sobre políticas públicas e gestão escolar. Por isso, delimito textos que evidenciem em seus títulos a palavra **Gestão**, especificando ainda mais o critério selecionado. Convém considerar que outros textos da RBPAE foram utilizados como leituras de base. Porém, a ênfase na menção nos títulos dos textos foi apenas para especificar as bases centrais para o entendimento de gestão democrática mencionada durante a pesquisa. A sustentação teórica também constou da leitura de obras de autores que vêm discutindo conceitos a serem aplicados na área de gestão e políticas públicas em educação, como, por exemplo: Barzotto (2003), Luce & Medeiros (2006), Saviani (2006), Bittar & Oliveira (2004), Dahl (2001), Wood (2003), Lerche (2007), Vieira & Freitas (2003), Fortuna (2000), Peroni (2003).

Essas fontes permitiram, ao mesmo tempo, um maior conhecimento da realidade educacional e melhor compreensão dos fatores diretamente relacionados à condução e à formatação das políticas públicas, suas implicações na gestão e na escola. As análises decorrentes estiveram sempre vinculadas ao projeto político da gestão democrática, de modo a perceber como tem se desenvolvido a educação neste contexto.

Assim, a coleta de dados foi realizada a partir de uma ampla pesquisa bibliográfica, com especial atenção para a análise teórica que sustenta a gestão democrática na educação pública brasileira. Para tanto, iniciei pelas leis que a mencionam como princípio e mecanismo político, cabendo citar a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, ambas reveladoras dos ideais democráticos no campo educacional. No entanto, em tais menções não constam conceitualizações acerca desta categoria, para além de tratá-la como um princípio, como na LDB 9394/96:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos **seguintes princípios**:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;**
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (grifos meus)

Dessa maneira explicitada como princípio, acaba não ilustrando uma elaboração conceitual mais desenvolvida. Surgiu, então, a necessidade de um estudo capaz de melhor esclarecer a categoria, ou pelo menos de evidenciar elementos que ajudem a compreender o discurso da gestão democrática na educação e nas escolas. Esclarecimento este que leve ao conhecimento conceitual para fins de melhor utilizá-lo nas análises propostas.

Importante destacar ainda o viés da Psicanálise na contextualização do sujeito, servindo, do mesmo modo, de base teórica para a descrição e compreensão do mesmo. Tal escolha justifica-se, primeiramente, pela formação acadêmica em Psicologia, cuja ênfase teórica era a Psicanálise⁶. Mas, principalmente, por considerar que o sujeito da Psicanálise oferece excelentes subsídios para a compreensão dos mecanismos psíquicos que perpassam a ação social. Entendo, neste sentido, que a Psicanálise pode se constituir em aporte teórico-metodológico, na medida em que entende o ser humano como uma imbricação entre o social e o corpo, isto é, um ser que emerge como sujeito a partir da relação com a cultura. Sujeito, assim definido, a partir do desejo que o particulariza na busca por realizações. Freud, em 1921, no texto “Psicologia de Grupo e Análise do Ego”, já estabelecia que o objeto da Psicanálise seriam os processos psicossociais. Por esses aspectos todos, acredito ser importante a análise contextual das políticas públicas na educação a partir da gestão democrática, partindo do pressuposto de que os sujeitos, convocados à participação política na educação, poderão estar

⁶ Cursei Psicologia (Bacharelado e Licenciatura) na UNIJUI – Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, cuja proposta era assentada na Psicanálise, com destaque para o estudo das obras de Freud e Lacan.

representando ideais mantenedores de um discurso unilateral organizador das relações sociais vigentes.

CAPÍTULO 2 – REVISÃO TEÓRICA

Nesse capítulo, apresentarei aspectos que descrevem o sujeito a partir de uma perspectiva psicanalítica. Trata-se de uma tentativa de elaboração e produção de sentidos sobre a dinâmica psíquica que opera nas relações sociais. Não há a intenção de descrever uma teoria sobre o tema, mas apenas apresentar elementos subjetivos que permitem conjugá-los com a prática política do sujeito da gestão democrática. Tal proposta surge diante das inúmeras indagações realizadas em âmbito profissional, em busca de justificativas para as ações e pensamentos envolvidos no processo democrático nas escolas. Neste cotidiano, o suporte sempre foi a Psicanálise, embora recorresse inevitavelmente a outros campos do conhecimento. Questionar as intencionalidades, os desejos, os motivos, enfim, todas estas inquietudes constituíram as dúvidas que projetei nas relações do sujeito com a política e a democracia.

2.1 Sujeito da Psicanálise

Neste contexto surge a importância de contextualizar o sujeito da gestão democrática escolar, em uma tentativa de compreensão dos elementos subjetivos que operam nas determinações deste processo político. Nesta perspectiva, acredita-se que a Psicanálise poderá contribuir para este entendimento, à medida que descreve o sujeito como ser de uma cultura, isto é, enfatiza os fatores sociais na sua constituição. Convém dizer que a psicanálise, mesmo na obra de Freud, não propõe um conceito de sujeito, apenas discorre sobre os elementos psíquicos ativos que

conferem um “lugar” de posição subjetiva: “Ela não é uma teoria do sujeito, mas uma teoria da atividade psíquica do ser humano” (MOUGIN-LEMERLE, 2004).

O que estou apresentando até então não deixa escapar a importância de uma compreensão acerca de aspectos subjetivos que engendram o comportamento humano. Quando se trata de aspectos culturais, que revelam e denunciam traços da condição humana está-se referindo a um determinado tempo, perpassado por sentidos que não cessam de constituir o sujeito. Esta relação próxima entre o ser e a cultura que tenho insistido em mencionar permite justificar a proposta de uma reflexão acerca da política e da psicanálise. Política que oferece contorno ao contexto das relações, que sustenta teoricamente a forma com que as instituições respondem ao apelo da sociedade. A política, como elemento privilegiado do Estado, situa o sujeito no lugar de dependente desta instituição, afinal, a política estatal vincula-se de modo direto a um suposto bem comum. O objetivo, portanto, seria o de apresentar a população as vias de contemplação de um futuro com algumas garantias. Eis onde reside a importância da Psicanálise uma vez que oferece possibilidade de questionar sobre os motivos e objetivos do sujeito. Isto porque se faz necessário compreender as vias de gozo reconhecidas na cultura, e quais as possibilidades de que o discurso social vigente consiga oportunizar a plenitude anunciada.

No intuito de dar continuidade ao pensamento desenvolvido ao longo da pesquisa, é oportuno falar em sujeito política da psicanálise. O objetivo neste momento é de compreender a gestão democrática partindo da análise de quem é convocado a realizá-la, e quais seus possíveis propósitos.

Especificamente, estar-se-ia falando nas intencionalidades que se revelariam via Desejo, conceito fundamental na teoria psicanalítica, justificando as escolhas, e a forma de vinculação ao social. Desejar é a forma de dar conta da falta intrínseca do ser humano, falta que não é a de um objeto, ou de outro ser. Desejo seria o impulso que busca uma forma de satisfação, atender a um estado de excitação em função de uma busca pelo fim do desprazer. Em outras palavras, a Psicanálise permite apresentar a idéia de que o desejo desencadeia a ação em busca de uma situação prazerosa, de vivências que remeteriam a experiências infantis de satisfação e completude. Obviamente, não se trata da reedição da experiência real vivida, mas

de projetar por uma catexia libidinal⁷ a busca pelas sensações prazerosas experienciadas. Um traço de memória é capaz de evocar a sensação prazerosa vivida, fazendo com que o sujeito projete sobre o mundo formas de dar conta desta condição faltante. Assim estar-se-ia dependente da falta, do vazio estrutural, que subjetiva à medida que ordena escolhas, a forma de ser, o modo de gozar, ou seja, obter satisfação.

Como já se tentou ilustrar, a condição de pertencimento à cultura faz do sujeito um ser adaptado, remetido à ética, a um modo de vida socialmente aceito. Ao mesmo tempo, este meio, perpassado pela cultura, forma, subjetiva o ser, oferecendo-lhe contornos psíquicos através da relação com o outro. Esta relação nada mais é do que os vínculos sociais que se produzem ao longo da vida, logo as vias de realização, muito provavelmente, encontram-se disponibilizadas na cultura. Ou ainda, em uma visão mais ampla que abrange o tema em questão, as vias para a realização do desejo seriam possíveis nas relações sociais, isto é, nas condições e nas formas como se organizam os laços.

Neste momento, se é levado a pensar sobre as características estruturais da sociedade contemporânea. Da política a economia, da religião à filosofia, da matemática até ao mais abstrato sentido das coisas, todos os saberes constitui-se particulares no tempo. Explicam, organizam, narram em seu tempo a realidade, passando a configurar o social. Vale lembrar que se considera o fato de que o centro desta produção de sentidos é o sujeito, para ele é endereçado o sentido, assim como é dele que parte a necessidade desta produção. (JERUSALINSKI, 2000) A sociedade se faz na relação entre subjetividade e meio, como uma espécie de negociação revelada nas ações sobre a realidade. Ser feliz depende desta relação, ou seja, depende da possibilidade do desejo encontrar vias de realização. O que determina estas vias é mais do que nunca delimitado pelo discurso organizador dos laços sociais, algo singular que define um tempo, um momento do desenvolvimento humano: “No conceito de civilização de Freud, é incontestável que tudo que o ser busca para se proteger das ameaças das fontes de sofrimento fazem parte da própria civilização” (REHBEIN, 2009, p 137).

⁷ A partir de um embasamento psicanalítico, este termo designa a energia pulsional que se liga a objetos para fins de satisfação. Particularmente neste contexto, Freud (1996) apresenta o conceito de sublimação o qual remeteria esta energia a condição dessexualizada, podendo desta forma satisfazer-se através de um objetivo não sexual, investindo em objetos valorizados na cultura. (ROUDINESCO & PLON, 1998, p. 398)

Destaca-se a dinâmica que, ao desenvolver uma via para o encaminhamento da vida, inevitavelmente as escolhas encontram-se remetidas ao princípio do prazer, o qual impera na demanda pela satisfação e do prazer. É esta busca por sensações agradáveis que rege os anseios do sujeito. No entanto, esta tendência pela procura de satisfação incondicional, encontra, no real, os limites que oferecem legitimidade ao princípio da realidade freudiana. Estas duas forças ilustradas no eterno jogo prazer x desprazer, irão determinar o que comumente se chama de qualidade de vida. Dito de um modo ainda mais explícito: a possibilidade do prazer passa pela experiência do desprazer, do desconforto frente a uma excitação que não se é capaz de evitar. Realizar-se nada mais é do que experienciar o fim do desprazer através de um ato; é reconhecer a falta e a necessidade de desejá-la, como quem deseja o impossível para garantir que a pulsão de vida e a pulsão de morte possam indeferir uma a outra.

2.2 Sociedade contemporânea: alguns pressupostos.

Tenho ressaltado ao longo do texto o caráter cultural do sujeito, em uma tentativa de marcar o aspecto formador da cultura. Não me parece haver algo de novo nesta concepção, porém a dinâmica que engendra esta subjetivação é digna de maiores esclarecimentos.

A cultura é tanto formadora do homem como produto desta formação e se manifesta no modo de viver e pensar de cada um de nós e de todos nós. Neste sentido, podemos tomar a cultura como a capacidade de construção que o homem pode fazer de si mesmo. O homem como aquele responsável pela própria humanização, a partir da vida em comunidade. (FERREIRA, 2009, p. 9)

O objetivo neste momento do trabalho é oferecer elementos para pensar o sujeito da gestão democrática, como se fosse perguntado sobre as características da sociedade em que tal proposta se configura. Acredito que uma breve contextualização da contemporaneidade, considerando elementos formadores da ética social vigente, permite estabelecer relações entre as atuais políticas públicas educacionais e o sujeito. Particularmente, leva à compreensão sobre alguns fatores que fazem da gestão democrática um princípio de força política tão imperativo no discurso governamentais.

É facilmente presumível que a configuração social atual revela o caráter primordial dos fatores econômicos sobre a formatação das relações sociais. Parece-me inegável que as transformações engendradas pela sociedade capitalista trouxeram mudanças no modo de viver das pessoas, o que remete à possibilidade de que se passe a contar com novas vias de representação subjetiva. Tal questão fica ainda mais evidente quando se considera a quebra de valores instituídos pelas transformações no mundo do trabalho, e, conseqüentemente na organização das famílias e das comunidades.

A constituição de um sujeito requer bases simbólicas de sustentação para a elaboração de sentidos, significados e pretensões. Desde a sociedade medieval, muito provavelmente, se compreende que as pessoas se encontravam remetidas a uma ordem inquestionável, infalível diante da internalização da lei formadora da moral. Poder-se-ia dizer que a Idade Média se configurou como o auge de uma sociedade sob a égide de uma estrutura de poder verticalizada, com poder de constituição através de seus valores e normas. Trata-se de um período sem necessariamente haver imposições, o inquestionável era natural diante de uma ética verdadeiramente internalizada. A tradição sempre foi a força organizadora dos laços sociais, o que era garantido através da transmissão entre as gerações. Os sentidos da vida, do trabalho, da sociedade, de modo geral, estavam garantidos pelo poder simbólico da Igreja de organizar as relações e a subjetividade. Neste contexto, as certezas constituíram um aporte á estruturação psíquica, como verdades que se transmitiam entre as gerações, garantindo a perpetuação de uma forma de organização social. A ordem Divina, como lei simbólica que une uma comunidade, é também aquela que produz os limites, os afetos, e por que não dizer, as neuroses de um tempo. Portanto, o sujeito ascende de uma posição frente ao Outro⁸, diante da demanda que lhe é dirigida, e, a qual deverá dar conta. (CALIGARIS, 1993)

Convém discorrer acerca das características da contemporaneidade, tomando como ponto de partida um paradoxo nas relações sociais. A análise que estou propondo tem como ponto de partida a era cristã, em uma tentativa de contrapor as

⁸ “Outro é termo utilizado por Lacan para designar um lugar simbólico – o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente, ou ainda Deus – que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intra-subjetiva em sua relação com o desejo. Pode ser simplesmente escrito com maiúscula, opondo-se então a um outro com letra minúscula, definido como outro imaginário ou lugar de alteridade especular. Mas pode também receber a grafia grande Outro ou grande A, opondo-se então quer ao pequeno outro, quer ao pequeno a, definido como objeto (pequeno) a. (ROUDINESCO & PLON, 1998, p. 558).

diferentes concepções de vida em sociedade. Para tanto, tenho me detido no trabalho de melhor compreender as características do tempo atual, principalmente no que se refere aos valores e padrões que definem o modo de ser. Deste percurso, que não cessa de existir e convocar-me, tenho apresentado como centralidade na produção de uma nova dinâmica social o Déficit Simbólico. Em particular, na contemporaneidade, em que as bases de sustentação subjetiva encontram-se em grande medida voltadas ao próprio sujeito. O desejo em ação faz do sujeito um ser social em constante atividade de busca, de satisfação tal como na Idade Média, porém, agora, projetando suas fontes em circunstâncias, momentos, e principalmente nas certezas efêmeras oferecidas pelos objetos. Em uma sociedade industrial, cujos valores se intensificam cotidianamente, quais seriam as certezas, ou talvez, as verdades que serviriam como bases para a constituição do sujeito? Tal pergunta remete as palavras de Jerusalinsky:

Com efeito, essa distorção discursiva viria se demonstrar de valor mítico para organizar nosso futuro. É a partir dessa época que os esforços da humanidade se encaminham de um modo crescente na direção de produzir engenhocas, artifícios e mercadorias que capturam, amarram o saber do lado do objeto, lançando o sujeito para um ponto cego. Surge ali um sujeito ao mesmo tempo fortalecido na sua autonomia produtiva e na sua inventiva, mas cada vez mais cego no endereçamento de seu saber. (2000, p.36)

Como já descrito anteriormente em linhas gerais, pode-se dizer que, em uma sociedade onde os objetos adquirem centralidade na organização das relações, torna-se presumível que não mais o sujeito se reconhece como base de sustentação simbólica das relações. Pode-se afirmar que o Objeto organiza o saber, a ação, o valor do conhecimento. Este objeto, apresentado em uma perspectiva psicanalítica, perpassa a verdade dos vínculos, da estrutura social, pois se trata de um objeto que transcende o valor real, é, antes de tudo, uma produção imaginária que o define na certeza de uma fonte de satisfação. Em outras palavras, não é mais o sujeito que domina o objeto, é o objeto que comanda e organiza a vida social. Quanto vale o saber do sujeito, se ele não estiver vinculado a um objeto, a uma área do conhecimento, a uma forma de produção tida como científica? Objeto que estou tratando não como pura e simples matéria física, “[...] objetos não somente no plano da satisfação, senão nesse plano onde eles são fonte de saber, ou seja, onde eles,

pelo efeito do imaginário atual, levam a nos sentirmos amparados”. (JERUSALINSKY, 2000, p.41)

Seguindo no objetivo de contextualizar a contemporaneidade em suas interações, quando menciono o déficit simbólico como um dos fatores centrais da mudança discursiva, sugiro uma tendência a diluição do passado, a intensificação do presente como manifestação contínua do futuro. O que pretendo com isso é tentar evidenciar que o indivíduo volta-se a si mesmo na busca de elementos para a realização, sendo que, para constituir a si, aposta quase que incondicionalmente nas supostas verdades transformadas em promessas de um futuro que pode se dar a qualquer momento, todos os dias. Creio não ser difícil identificar em nossa cultura aspectos que revelem este discurso de uma promessa de um Gozo fálico, isto é, total, sem frustrações.

O sujeito, então, tende a buscar suas referências visando à satisfação naquilo que a cultura lhe apresenta, embora não mais nas figuras parentais, nem mesmo em instituições tradicionais. Para reiterar esse argumento, cita-se Hobsbawm, cujo balanço do final do século XX, inclui a mudança radical nos modos de relação entre os sujeitos e as instituições: “[...] desintegração de velhos padrões de relacionamento social humano, e com ela, aliás, a quebra dos elos entre as gerações, quer dizer, entre o passado e o presente” (1999, p. 24). A partir desse contexto, evidencia-se a concepção de uma sociedade voltada para o indivíduo, isto é, as vias de realização deverão ser produzidas de maneira autônoma através daquilo que a cultura oferece como possibilidade. É perceptível, muito por força da lógica do mercado, uma dissipação dos ideais muito rapidamente, porque o produto, estando atrelado a uma satisfação, torna-se fugaz, renovando-se continuamente por meio de reiterados discursos que se substituem.

A partir deste contexto, são empenhados esforços na tentativa de estabelecer relações entre os ideais da escola e o recorrente discurso da gestão democrática na educação. Neste ponto, no decorrer da pesquisa, ampliei a compreensão sobre democracia, afinal, passou ser centralidade no estudo, uma vez que passa a ser anunciada como fundamento de práticas de gestão nas escolas públicas.

2.3 Educação Escolar

Início, reiterando que a educação é um campo social de ação e conhecimento. Para melhor explicitar o que entendo, cito Saviani, quando afirma ser a educação:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (1995, p. 17)

Nessa perspectiva, também, cabe pôr em revelo minha crença quanto ao que pode vir a ser o propósito da educação escolar. Penso na educação escolar como um espaço significativo e necessário de transformação, porque parto da análise de fatos e experiências extremamente desalentadoras vivenciadas profissionalmente, na condição de psicólogo escolar, relativas à expectativa de mudança e transformação social a partir dos sujeitos, em um porvir. Passei a crer que, tal como se configuram as relações sociais, princípios de justiça e igualdade social estão distantes de se concretizarem. A educação escolar necessita acontecer sem a instituição de uma ordem unilateral, organizadora das relações sociais por um único viés, ou seja, necessita ser problematizadora, reflexiva acerca da estrutura vigente. Não há exagero ao dizer que a escola cumpre com uma função muito mais política do que social. Política⁹ esta que não corresponde e nem estabelece o lugar da palavra, mas de uma política remetida aos ideais de uma Ordem institucionalizada e talvez irrevogável pela sociedade.

É uma característica própria de um contexto social capitalista, com características neoliberais e globalizadas, no qual há, no capital, a centralidade que organiza as relações sociais. Neste contexto, a escola parece advogar em prol do discurso unilateral do capital, e se apresenta como instrumento fundamental na manutenção da situação, como se apresenta no social. A escola, como instituição eminentemente moderna, representa um lugar de excelência no campo da educação, disponibilizando ao sujeito um espaço de possibilidades anunciadas nos ideais de uma cultura. Neste sentido, concordo com Pérez Gómez (2001), quando

⁹ Política aqui é entendida como ação de Estado, intencional e visando a um objetivo, o que revela seu alto teor ideológico.

explica que a escola contemporânea é, ainda, a escola moderna, idealizada nos anos setecentos e oitocentos para educar na perspectiva burguesa, embasada nos ideais iluministas. Desse modo, reproduz a lógica da sociedade capitalista.

Há, então, uma sobreposição de responsabilidades atribuídas à escola: educar e moralizar, ou seja, escolarizar os seres humanos, incluindo-os na dinâmica da sociedade capitalista:

A escola é uma instituição vinculada ao mundo vivido, mas sua lógica organizacional vincula-se aos mecanismos do mundo sistêmico. Nesse sentido, a escola transforma-se em colônia do estado e do mercado, dificultando o reconhecimento do lugar do sujeito nos processos de discussão e decisão coletiva. (MEDEIROS; FORTUNA; BARBOSA, 2006, p. 112)

E tudo isso acontece em espaços sociais escolares, um mundo particularmente vivido pelos sujeitos, mesmo que estejam sempre em grupos: “O mundo vivido na escola tem suas particularidades, que não cabem na dinâmica das ações e relações estratégicas [...]”. (MEDEIROS; FORTUNA; BARBOSA, 2006, p. 113)

A escola é esse mundo, então, ao mesmo tempo, simbolicamente elaborado coletiva e individualmente, acabando por marcar indelevelmente a vida em todos os lugares, posto que ir à escola, pelo menos até os quatorze anos é obrigatório, não há como não ter experiência escolar. A escola é uma construção social, articulada para atingir a todos, de algum modo, além de alcançar seus objetivos. Segundo Azevedo, a escola desempenha funções sociais:

- a) a função social de diferenciar os cidadãos segundo estatutos sociais, o que constitui a principal fonte de legitimação da desigualdade entre pessoas, entre profissões e entre grupos profissionais;
- b) a função social de ensinar os cidadãos a submeterem-se ordeiramente ao funcionamento das organizações formais, respeitando hierarquias e procedimentos administrativos, e a agir em conformidade com as normas estabelecidas;
- c) a função social de treinar os indivíduos a crescerem individualmente em sociedade, habituados ao enquadramento em categorias formais de organização social, em ambientes impessoais. (AZEVEDO, 2007, p. 07).

Nas relações de mercado, nas relações competitivas, no consumismo e no individualismo constituinte, o Estado se justifica, devendo, através de políticas

públicas, administrar os anseios e vontades da sociedade. Assim, a escola se apresenta apropriada para a função política do Estado, o que, em si, não se configura como um problema filosófico ou social, visto que é a instituição social escolar apresentada pelo Estado como alternativa de vida. Acredito que toda instituição é ideológica, propõe um fim, que deverá se realizar pelas funções que operam através de seus sujeitos. A mudança principal é a institucionalização, pois, o propósito, visto de modo mais amplo, continua sendo o bem-estar individual e social. E Arendt conclui:

Na prática, a primeira consequência disso seria uma compreensão bem clara de que a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa o quanto a vida seja transcorrida no presente. (ARENDR, 1979, p. 246-247)

Neste ponto, é possível afirmar que, como instituição eminentemente educativa, a escola intenciona cumprir esta função, isto é, mesmo não rompendo ou transformado, afirma educar ou preparar o ser humano para o exercício do que em seu tempo é cidadania, mesmo que uma cidadania distante das construções autônomas do sujeito.

A partir desta perspectiva que oferece um sentido descrente quanto à possibilidade de realização do papel do Estado através da escola, é que se busca justificar o argumento de que a educação escolar desconfigura a naturalidade do aprender para a vida. De modo mais específico devemos ressaltar o governo como reduto das ações estatais que impedem o desenvolvimento da autonomia humana em sociedade. Em outras palavras, cabe perguntar o que e como se escolheria aprender na escola caso não houvesse a sobreposição dos imperativos sociais sustentados pelas formas de governabilidade? Mesmo em uma sociedade, cujas relações baseiam-se em ideais capitalistas, é possível pensar em sujeitos com alternativas próprias de vida, que não as direcionadas pelas promessas de uma cultura. A escola não é uma opção, logo, pode não revelar o desejo e o afeto. O querer e o sentir de um aluno nem sempre se conjugam com o clima e a proposta da escola. Para que haja uma consonância entre aluno e escola, foi necessário que esta apresentasse a justificativa para os sentimentos e propósitos do sujeito, tornando o aluno espectador de um aprender sobre aquilo que supostamente

necessitaria para uma vida melhor, ou seja, para dar conta do que na cultura se configura em problemas para si. Obviamente, o sujeito sente, percebe e age a partir da legitimidade que a cultura concede aos seus atos e a sua existência. No entanto, poder-se-ia afirmar que as sensações, os afetos e as emoções, normalmente não são justificadas no sujeito, e sim, no social, como uma revelação externa ao ser. Como se este não produzisse os sentidos de seu modo de ser, pensar e sentir. As razões das condições de vida presente são anunciadas na escola como conseqüência de um não saber, da impossibilidade de apropriação de algo que está no mundo. Acredito que este tenha sido o elemento central produzido pelo Estado para justificar a escola na vida do sujeito. Cabe ressaltar, que apresentar a escola como representação ideológica, não se configura em uma crítica a sua estrutura, fundamentalmente trabalha-se na intenção de contextualizá-la. Diante desta afirmação, surge a indagação sobre a escola como função para uma ordem Instituída, ou função para o sujeito como ser autônomo?

A forma como a escola é entendida orienta a formulação de políticas públicas e, do mesmo modo, as políticas públicas estabelecem parâmetros de escola a serem tornados reais. Nesse processo, o Estado é um dos elementos fundamentais para que se entenda o processo político em educação. Nas vias em que se representa politicamente o Estado, torna-se alvo da crítica sobre os seus direcionamentos. Como já mencionado, anteriormente, a educação relaciona-se à originalidade das relações para a vida em sociedade, para o dar conta da cultura. Os elementos básicos para a constituição de um indivíduo se encontram e se produzem nas relações puras entre os sujeitos, o que significa dizer que, fora da institucionalidade do ato de educar, aprender é o próprio viver. Isto reporta a uma condição mais próxima da autonomia anunciada pela educação visando à construção social. A escola moderna nos moldes de sua configuração não permite pensar na autonomia, nem mesmo na liberdade na construção de uma sociedade reiteradamente prometida pelo ideal da educação escolar. O caráter institucional da escola não permite ao sujeito definir a intenção de uma relação educativa, a intenção de um ato que o leve à escola. Parte-se de que se tratam de pré-determinações, de um propósito para o ser humano, tornando a escola um espaço para se fazer sujeito apto e operante para a cultura.

A escola parece configurar uma diferença histórica para a educação, isto é, não depende mais somente das relações entre os diferentes desejos e afetos dos sujeitos para que as faltas educacionais possam emergir. Agora, supõe-se uma demanda instituída, a mesma para a qual o aluno deverá estar apto a responder. A escola revela para o sujeito as demandas, direciona os problemas, apresenta-os para que sejam pensados e problematizados. Nesta perspectiva, não haveria uma demanda do sujeito. Este deveria demandar a demanda apresentada pela escola de modo a incorporá-la à sua condição de vida. É facilmente presumível que, uma vez incorporada, esta demanda passaria a justificar a própria existência da escola, e, conseqüentemente, a sua obrigatoriedade.

É como se a própria sociedade produzisse através de um desenvolvimento sócio-histórico um processo único para rerepresentá-la, como quem elege uma forma de vida que supostamente daria conta do presente, futuro e, portanto, de um passado. Assim, quando, muitas vezes, para justificar a escola, fala-se em desigualdade social, injustiças, violência e guerra, também estar-se-ia legitimando todos estes problemas como produção própria.

Nas políticas públicas, a educação escolar se anuncia como uma proposição indispensável ao sujeito, o que faz da escola um espaço obrigatório, de lei, onde se supõe encontrarem-se as bases para uma vida futura. Neste espaço ocorre uma educação formal, assumida a partir do caráter ideológico¹⁰ que o Estado lhe atribui.

Chrispino enfatiza a necessidade de as políticas evidenciarem suas características e relações diretas com o social: “[...] a Política Pública – como intencionalidade política – deveria surgir da sociedade e retornar a ela. Este seria o chamado interesse público, tão proclamado nos estudos de políticas públicas”. (CHRISPINO, 2005, p. 68) Höfling auxilia na compreensão do conceito de políticas públicas, apresentando-as como:

¹⁰ Para fins deste trabalho, em acordo com Severino, “A ideologia se dá quando a consciência passa a ilusão de que as ações humanas decorrem de decisões livres e soberanas, não vindo sua vinculação à realidade social” (1986, p. 09). E sintetiza: “[...] ideologia é toda forma de pensamento teórico, cujo conteúdo se constitui de representações ilusórias do real objetivo, apresentadas como correspondendo aos interesses universais, mas correspondendo de fato aos interesses particulares das classes sociais e elaboradas com a finalidade de justificar o exercício do poder político sobre as outras classes ou grupos em decorrência do exercício do poder econômico fundado no domínio da propriedade privada. (SEVERINO, 1986, P. 10)

[...] o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para os setores específicos da sociedade. [...] E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (2001, p. 31)

Sobre o fato de haver ou não condições sociopolíticas para todos os sujeitos cidadãos, trata-se de um questionamento que não elimina ou destitui o trabalho que a escola realiza. É, antes, um problema social, econômico, enfim, não significa necessariamente que a educação escolar não educa. O que a escola gera é, para a cultura, um sujeito que, aparentemente, produz cada vez menos sentidos aos fatos e acontecimentos, apenas reproduz discursos, enquanto busca sua realização. Nesse contexto, a gestão democrática é apresentada e anunciada, via discurso e política pública, como oportunidade de viabilizar estes ideais de educação e formação de cidadãos.

Em uma perspectiva etiológica, a educação pode ser vista, inicialmente, como elemento natural das relações sociais. Este aspecto condizente com a educação escolar revela-se um terreno fértil para o início da discussão proposta nesta investigação. Para tanto, faz-se necessário discorrer sobre as mudanças ocorridas neste campo, principalmente no que se refere à educação escolar e ao papel do Estado.

Educar deixa de ser uma relação natural com propósito de sobrevivência e civilidade, para tornar-se possibilidade de ser usurpada a autonomia do sujeito em suas relações, em sua produção social, que não mais se aplica às contingências educativas próprias das mais puras relações familiares, das singelas formas de enculturação e de desenvolvimento das comunidades. Assim, considero haver um deslocamento do centro legitimador da educação, sendo ilustrado no movimento de mudança do sujeito para o Estado. Neste sentido, Brandão (2007), em um breve comentário histórico, revela que o espaço educacional escolar é relativamente recente, enquanto a educação é algo histórico e permanente na condição humana. Para o autor, educação é:

[...] o lugar da vida e do trabalho... espaço que apenas reúne pessoas e tipos de atividades e onde viver o fazer faz o saber"... Em todo o tipo de comunidade humana onde ainda não há uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes desiguais, e onde o

exercício social do poder ainda não foi centralizado por uma classe como um Estado, existe a educação sem haver a escola e existe a aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal, como um tipo de prática social separada das outras. E da vida. (BRANDÃO, 2007. p.32)

Educar sempre foi uma forma de apropriação de uma cultura, elementar no processo civilizatório, em que o ser se faz sujeito a partir da inserção na linguagem¹¹, na cadeia simbólica que organiza as relações sociais¹². Em uma perspectiva anterior à invenção da escola, o conhecimento era instituído pelo próprio grupo, por leis que regulavam a sobrevivência da comunidade, o que fazia da educação um processo constante em que a vida ia proporcionando a aprendizagem necessária ao desenvolvimento humano e social. Em certa medida, a educação se confundia com a conjugação da própria vida, revelando-se com os significados das mudanças do corpo, os rituais, os valores, os tempos históricos, e as demandas produzidas com o desenvolvimento. Desses tempos, ainda se fazem sentir características que organizam o campo educacional. Educar-se, então, é constituir-se apto a dar conta das necessidades que a vida apresenta. Ao mesmo tempo, é possibilitar atender às demandas que a cultura apresenta para que o sujeito pertença a uma comunidade. A educação, neste sentido, se revela fundamental para uma vida melhor em sociedade.

Vista em seu vôo mais livre, a educação é uma fração da experiência endoculturativa. Ela aparece sempre em que há relações entre as pessoas e intenções de ensinar-e-aprender. Intenções, por exemplo, de aos poucos “modelar” a criança, para conduzi-la a ser o modelo social de adolescente e, ao adolescente, para torná-lo mais adiante um jovem e, depois, um adulto. Todos os povos traduzem de alguma maneira esta lente transformação que a aquisição do saber deve operar. Ajudar a crescer, orientar a maturação, transformar em, tornar capaz, trabalhar sobre, domar, polir, criar, como um sujeito social, a obra, de que o homem natural é a matéria-prima. (BRANDÃO, 2007, p.24).

¹¹ Linguagem entendida, na perspectiva da Gadamer (1988), como ambiente onde se produzem as interpretações, os sentidos, as possibilidades de os sujeitos interagirem.

¹² Simbólico e linguagem são processos co-relacionados: “Para explicar o modo pelo qual o sujeito se constitui, é necessário considerar o campo do qual ele é o efeito, a saber, o campo da linguagem” (ELIA, 2007, p. 36) Segundo Castoriadis, tudo o que se encontra está relacionado ao simbólico e tudo é impossível senão dentro desta rede simbólica: “Encontramos primeiro o simbólico, é claro, na linguagem. Mas o encontramos igualmente, num outro grau e de outra maneira, nas instituições. As instituições não se reduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico, são impossíveis fora de um simbólico em segundo grau e constituem cada qual sua rede simbólica” (1982, p. 142).

Cabe, a partir de agora, inserir essas concepções de educação no campo escolar regulamentado pelo Estado, de modo a buscar melhor elucidar o quanto a educação é regulada pela intervenção estatal, portanto, passando a reproduzir ideais de uma ordem instituída ideologicamente.

2.4 A Escola e o Estado

Apresento a escola pública como instituição estatal, instituição moderna, logo, específica em relação aos objetivos e princípios sociais. Convém ressaltar que, nesse contexto, a educação se transforma em uma proposta de Estado, isto é, passa a incorporar uma estrutura política de Estado, e não mais representar a conotação intrínseca das relações sociais de outrora. A escola moderna, sob a égide do Estado, toma para si a delimitação das funções e dos propósitos da educação. O início de uma nova ordem social a ser expandida passa pela normatização da escola em suas ações educativas. Esses processos convergem para uma mudança educacional que se faz sentir contemporaneamente, assim descrita por Azevedo:

A escola tradicional, *lato sensu* humanista, metamorfoseia-se em duas direções, passando por um processo de reconversão cultural. Os dois sentidos desenvolvem-se em posições opostas e contraditórias. No primeiro, a escola adapta-se aos princípios e valores da economia de mercado, formando cidadãos clientes, produtores e consumidores, identificados com a ideologia de mercado. É a transformação da escola em uma instituição educadora da cultura de mercado, *a mercoescola*. No segundo, desenvolve-se um movimento que tem a pretensão de resgatar os princípios humanistas, ressignificá-los ante o contexto da globalização, construindo um núcleo formado por conceitos e valores comprometidos com a humanização do ser humano, com uma ordem moral, ética e política comprometida com os ideais emancipatórios, a escola cidadã, também denominada educação cidadã. (AZEVEDO, 1997, p. 11)

Na contemporaneidade, a educação mantém a sua proposta de inserir e apresentar a cultura ao sujeito, apresentando também os ideais, as normas, e os imperativos para que, como ser social, possa se desenvolver. Para pertencer à cultura, e reconhecer-se sujeito de um lugar, é necessário aderir à ética que organiza as relações sociais. Dar conta dela seria o desafio que o Estado, através

da escola, busca oportunizar. Portanto, fundamentalmente, esta instituição adquire conotação ideológica, que, em si, revela propósitos e ideais anunciados como verdades para o bem comum.

A referência em relação ao Estado vincula-se a uma perspectiva que o descreve como instituição que se produz pelas relações sócio-históricas. Os sujeitos, a partir de suas relações, produzem sentidos, demandas e convocações de interdição e governabilidade. São as características de organização social que constituem o Estado, sociedade esta que o convoca a intervir a partir da necessidade de regulação. A estrutura estatal que hoje opera é produto das relações e adquire formas que se justificam no contexto em que a história se produz. Por este caminho chega-se naturalmente à idéia de que o Estado atual cumpre com uma função ligada à lógica de um sistema capitalista, que se constituiu através de um processo eminentemente humano e social, na medida em que passa a organizar, em certa medida, interações.

O Estado, na perspectiva lógico/histórica... tem na vida material dos indivíduos sociais a sua base. Esta não se dá segundo a vontade do Estado, mas é condicionado pelo modo de produção capitalista e pelas suas formas de intercâmbio, necessárias enquanto houver divisão do trabalho e propriedade privada. (PERONI, 2003.p 21)

O Estado se revela como um mediador diante da possibilidade de caos produzido pelo sistema vigente. Como pensar o cotidiano sem uma regulação externa ao sujeito, particularmente na vida pública em que as relações encontram-se mediadas por uma lógica de mercado, em que o trabalho absorve um tempo significativo das vidas? Os ideais em que vão sendo produzidos e as paixões que acometem o ser social revelam-se como fontes constantes de desestrutura, constituindo-se numa ameaça a ordem política vigente. O que é o Estado se não uma representação política, um ente público, desde que regido por ideais democráticos? Com estas características pode-se afirmar que o Estado advém das forças estruturais do povo, da vontade que se estabelece, do pacto que vai sendo construído e reconstruído ao longo do tempo. Esta descrição pontual acerca do Estado e sua relação com os seus sujeitos demandantes levam a considerar impróprio o discurso que situa o sujeito no lugar de vítima das forças estatais, como se houvesse um pai permanentemente castrador, incapaz de instituir possibilidades

de ascender a condições melhores de vida. Obviamente que esta conotação psicanalítica ajuda a não desmerecer a função paterna castradora do estado, afinal ele organiza, legisla, limita e condiciona as vias de representação do sujeito. Por que não dizer que ele ordena, para que o prazer individual não se sobreponha invariavelmente ao do coletivo? Desta forma, creio ser oportuno considerar que o Estado mencionado neste texto organiza e viabiliza as condições para uma vida em sociedade, de modo que a satisfação de um sujeito possa ser pensada dentro de uma convencionalidade. Isto significa que haveria limites apenas e não impossibilidade de realização pessoal. Acredito que o Contrato Social descrito por Rousseau oferece suporte para a compreensão da relação entre Estado e sociedade, salvo as diferenças culturais e políticas de seu tempo em relação à atualidade. Na sua obra, Rousseau parte do suposto que a vida em sociedade assenta-se sobre um contrato em que os cidadãos relacionam sua liberdade ao bem-estar da comunidade, agindo em acordo com o interesse da maioria. E esclarece:

Logo, ao invés da pessoa particular de cada contratante, esse ato de associação produz um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quanto a assembléia de vozes, o qual recebe desse mesmo ato sua unidade, seu eu comum, sua vida e sua vontade. A pessoa pública, formada assim pela união de todas as outras, tomava outrora o nome de cidade, e toma hoje o de república ou corpo político, o qual é chamado por seus membros: Estado, quando é passivo; soberano, quando é ativo; autoridade, quando comparado a seus semelhantes. No que concerne aos associados, adquirem coletivamente o nome de povo, e se chamam particularmente cidadãos, na qualidade de participantes na autoridade soberana, e vassalos, quando sujeitos às leis do Estado. Todavia, esses termos freqüentemente se confundem e são tomados um pelo outro. É suficiente saber distingui-los, quando empregados em toda a sua precisão. (ROUSSEAU, 2000, p. 10)

Pressupõe, portanto, que os direitos individuais são anteriores aos direitos coletivos.

O que o homem perde pelo contrato social é a liberdade natural e um direito ilimitado a tudo que o tenta e pode alcançar; o que ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo o que possui. Para que não haja engano em suas compensações, é necessário distinguir a liberdade natural, limitada pelas forças do indivíduo, da liberdade civil que é limitada pela liberdade geral, e a posse, que não é senão o efeito da força ou do direito do primeiro ocupante, da propriedade,

que só pode ser baseada num título positivo. (ROUSSEAU, 2000, p. 12)

Ao descrever o contrato social, Rousseau, em consonância com seu tempo, adverte, ainda: “Nada é mais perigoso que a influência dos interesses privados nos negócios públicos; e o abuso das leis por parte do governo constitui um mal menor que a corrupção por parte do legislador, continuação infalível dos alvos particulares. (ROUSSEAU, 2000, p. 33) E, nesse rumo argumentativo, considera que, se o Estado for alterado em sua essência, impossibilita-se qualquer reforma, pois “Um povo que jamais abusaria do governo, também jamais abusaria da independência; um povo que sempre governasse bem, não teria necessidade de ser governado”. (ROUSSEAU, 2000, p. 33) Desse modo, o contrato social pode ser uma alternativa para os sujeitos no sentido de defesa e proteção à sua condição particular e social.

Nesta perspectiva de um estado como produção social surge o questionamento sobre as diferenças estruturais na sociedade. Diferenças que se revelam no campo político, cultural e, principalmente, econômico. Este último aparentemente detém uma importância peculiar, visto sua relevância na determinação do que hoje se vê como problema político e, portanto, o que seria o desafio de ordem pública. Afinal, o que se tem assistido na contemporaneidade é uma tendência intensificada de medir o sujeito a partir da condição econômica, estabelecendo uma medida de valor ao ser humano que não a sua natural condição de sujeito. Jerusalinsky, em uma contextualização, destacando a relação estabelecida pelo sujeito com o social, afirma: “Como nunca antes na História, hoje o sujeito fica numa total dependência, para estabelecer seu valor simbólico, de sua equivalência ao objeto” (2000, p. 37). Isto se dá porque há entre sujeito e objeto uma relação dependente da ação. O sujeito é sujeito em relação ao objeto: “Seja por possuí-lo, seja por fabricá-lo, seja por dominá-lo, ou por usufruí-lo, eis como o sujeito encontra seu valor” (JERUSALINSKY, 2000, p. 37) Este objeto se refere ao que o próprio autor vai definir como o principal valor pelo qual o sujeito é reconhecido em uma sociedade cuja centralidade é o produto materializado e fetichizado.

Este contexto, ora brevemente comentado, introduz um dos principais impasses da sociedade contemporânea, qual seja o de oportunizar, através do Estado, condições de igualdade, baseadas no que se entende por justiça social. Não me parece inconveniente apostar que esta justiça passa pela condição de que todos, de uma mesma sociedade, possam dispor de condições econômicas dignas para os

tempos atuais. Não há a intenção neste texto de defender o reducionismo do sujeito ao fator econômico. Pelo contrário, compactua-se com a importância de um ser constituído na pluralidade social, nas relações perpassadas por uma diversidade de fatores, cuja complexidade, muitas vezes, impede a consciência dos fatos. Pretendo ressaltar a ênfase do fator econômico sobre os demais na determinação do que, na prática, e na mais crua realidade, vem evidenciar o que se considera injustiça social.

Quando enfatizo o Estado como produção social, afirmo a responsabilidade do sujeito com a constituição das ações políticas estatais. Não se trata de uma responsabilidade voluntária, pensada cotidianamente, tal como um projeto a ser entregue à execução do Estado. Antes, deve-se referir à imanente relação entre o sujeito e o Estado, relação esta iniciada no desejo de cada um, na ação proposta para dar conta da vida em sociedade. A forma de ser, de se representar frente à vida gera peculiaridades nas relações. Penso que tais particularidades são instituintes¹³, isto é, tornam-se elementares na formação do papel do Estado de modo a determinar e justificar os seus fins. Desta forma, gera-se uma “instituição-estado” com poder constituído de organização. Significa dizer que a responsabilidade dirigida ao poder estatal não é provisória e circunstancial, é perene, assim como as relações sociais e suas determinações. Poder-se-ia afirmar que o constituído e o instituinte são obras sociais, sendo o primeiro a representação de um poder central organizador e regulador, e o segundo, a ação contínua do ser humano em sociedade. O instituinte se revela a partir da angústia, nos medos, nos prazeres vinculados ao comportamento do sujeito, cuja ação contínua no mundo produz sentidos e formas de sentimentos: “[...] imaginário instituinte em ação, ou seja, uma criação não redutível a fatores ‘reais’, não assimilável a um ‘desenvolvimento racional’ e nem mesmo a um ‘desenvolvimento’” (CASTORIADIS, 2007, p. 51). De tudo que se vive e que se sente surge o constituído para cumprir uma espécie de função paterna provedora e reguladora: “A instituição estabelece a identidade enquanto instituição e estabelece a identidade para tudo que ela carrega, regra, regula, forma – e ela forma tudo isso identitariamente” (CASTORIADIS, 2007, p. 206). Eis o que se pode considerar como o lugar simbólico do Estado.

¹³ Utilizo os termos constituído e instituinte com base em Castoriadis (1982), que, em sua obra, analisa como se organiza a sociedade, caracterizando-a como uma instituição imaginária, com seus elementos instituintes e constituídos.

Na busca de responder a esta dinâmica instituída, o Estado propõe políticas públicas necessariamente elaboradas de acordo com as demandas sociais. Isto porque não haveria razão de ser para as ações do Estado sem que sua legitimação não passasse pela realidade social, pelas suas contradições e medos. Políticas públicas, portanto, vinculam-se a práticas de intervenção do Estado na sociedade, práticas estas sustentadas e operadas por um complexo processo, estabelecendo deveres e direitos que, ao serem cumpridos e respeitados, garantem as condições financeiras e políticas para a sua efetivação. Não haveria como negar que as bases que viabilizam a intervenção são, de certo modo, acordadas com a sociedade, uma vez que há uma convencionalidade na forma de arrecadação de recursos e das regras para a governabilidade. A aceitação do modo de estruturação e ação estatal traduz uma espécie de complacência da sociedade, como um fenômeno velado em relação a um poder Instituído. Assim, o Estado regula a partir de uma conveniência acertada com o público. Acerto sem voz, sem presença, sem encontro, mas de valor simbólico, como quem exerce um poder, ocupando um lugar de autoridade instituída na cultura. Trata-se da convocação de um ente mediador e controlador das “forças” que regem o sujeito e a relação em sociedade.

O desenvolvimento de um contexto e significação do Estado, tal como vem sendo apresentado, revela o seu caráter benevolente na composição de uma estrutura social. Atualmente, há uma forte tendência à crítica ao Estado como representação perversa de interesses de uma minoria. Tal discurso tende a lançar sobre o Estado a responsabilidade pelas principais mazelas políticas e econômicas, ressaltando, como consequência, o caos vivenciado por uma maioria de excluídos sociais. No entanto, penso ser oportuno destacar que as fontes deste discurso não apelam para o fim do Estado. Há uma intensificação da defesa de uma mudança da forma como o Estado se representa politicamente. Esta posição é sustentada na parcialidade das ações estatais, evidenciando intenções que não agregam valor a toda a população.

Mesmo com apropriação de fatos e dados que revelam e justificam uma posição crítica ao Estado, isto não significa que a sua condição de Instituído seja o problema. As questões que se apresentam na atualidade advêm de um processo histórico, de uma produção social que faz emergir um Estado legitimador das forças hegemônicas do capital. Este aspecto ressalta que a crítica ao Estado se dá sob o

olhar atento de uma realidade negativa, quando se enxergam as contradições políticas de um governo em relação ao seu papel frente à sociedade. Portanto, tal como compreendo, tais crítica recaem sobre a forma de vigência social, suas características materiais e subjetivas que, mesmo não produzindo apenas o bem, podem encontrar respaldo nas ações do Estado. Este atenderá sempre a contextos social e econômica peculiares, perpassados pelo ideal de cada sujeito que faz da vida uma forma constante de busca por algo melhor. Como já mencionado anteriormente, o sujeito demanda o Estado à medida que este garante a regulação e a manutenção de uma forma de vida cujas potencialidades e prazeres dependem de cada sujeito. Trata-se de um Estado que estabelece um acordo com a sociedade, respondendo de um lugar de uma verdade sobre o caos e a dignidade. Isto é, do estado se espera o “céu” e o fim do “inferno”. Esta é a promessa que o torna instituído. Cabe uma nota para evidenciar com maior propriedade o aspecto do estado como produção social, tendendo a uma descrição marxista do termo:

Na recente teoria marxista, o estado é concebido como uma dedução da lógica da valorização do capital. O enfoque metodológico geralmente seguido nestes processos dedutivos é “genético” e “funcional”: genético quando se indaga a origem histórica das funções do Estado, que está nos conflitos entre as classes sociais ou na contradição que opões os diversos setores do capital: funcional, quando se verifica se as tarefas historicamente criadas, a que o Estado deve presidir, resolvem-se ou não numa relação de funcionalidade com os processos de valorização da estrutura capitalista. (BOBBIO & MATTEUCI & PASQUINO, 2000. p.404)

Até então tenho falado do Estado sem uma definição mais clara, mais contextualizada. Não se constitui em propósito neste trabalho o desenvolvimento de uma teoria sobre o mesmo, porém reconheço a necessidade de um posicionamento acerca desta categoria. Por tudo que já foi escrito, creio ter revelado evidências de que entendo o Estado como aquele que determina politicamente as possibilidades e limites das ações. Trata-se de uma representação de um poder constituído historicamente pelas vias interativas do sujeito, uma forma de poder que remete ao Estado Moderno como uma “[...] forma de ordenamento político surgida na Europa a partir do século XIII até os fins do século XVIII ou início do XIX [...]” (BOBBIO & MATTEUCI & PASQUINO, 2000, p. 425). Como tal, o Estado se tornou

representativo da composição de forças que mantêm o social. Sobre este aspecto, Wood pondera sobre a necessidade que o capital tem do Estado:

[...] seja para facilitar o planejamento capitalista, para assumir responsabilidades ou para conduzir e conter o conflito de classes, mas também para cumprir as funções sociais abandonadas pela classe expropriadora e pra compensar os efeitos anti-sociais gerados por esse abandono. (2003, p. 49)

Com este aspecto corporificado de atuação política fundamental na sociedade, o Estado se vê diante dos dilemas que esta mesma sociedade produz com a obrigação de intervir frente aos mesmos. As vias de intervenção estarão perpassadas por uma ideologia, pela busca de uma idealização de sociedade que legitima este poder. Neste sentido, a política adquire certas peculiaridades, de modo que fazer política apresenta uma conotação específica, com rumos e objetivos assentados nas crenças ideológicas. É natural que os moldes do poder estatal não irão agradar a todos, afinal ele não assegura o fim dos problemas produzidos pela sociedade, apenas administra os conflitos, garantindo, às vezes, através da angústia da população, um lugar de verdade que gera esperança de dias melhores.

Quando menciono que o Estado não garante o ideal desejado, creio ser oportuno destacar o governo como um agente das forças do Estado. Isto porque governar traduz a ação política necessariamente carregada por uma ideologia, por um projeto que revela o modo como o Estado se fará presente na sociedade. Eis uma questão central para um possível entendimento da crítica que comumente recai sobre o Estado. Independente da face que adquire – bem-estar social, mínimo, neoliberal – enfim, possuem um governo como modo de representar o poder executivo. Governo, cuja ação, pode ou não configurar o desenvolvimento esperado pela população. Em outras palavras, governar vincula-se à função vitalícia do Estado, qual seja a de encontrar e disponibilizar alternativas de bem-estar social.

Os caminhos que diferentes governos utilizam para tal objetivo é o que na prática irá definir se o papel do estado converge com os princípios que regem a vida em sociedade. Os valores que se apresentam fundantes de uma ética e de um bem comum, deverão sempre configurar a condição privilegiada para o julgamento do Estado. O papel do governo, neste sentido, seria o de proporcionar as condições para uma vida melhor, fazendo da política um meio de utilização das forças estatais.

O problema que busco destacar com estas palavras é que, se o Estado legitima-se pelo compromisso com o todo e pela imparcialidade, o governo tende a revelar a parcialidade de suas ações, de seus compromissos. Isto não significa dizer que este último não atinja a todos, apenas necessita na prática direcionar investimentos e compromissos de modo que garanta a governabilidade. Eis o que na contemporaneidade, principalmente no Brasil, parece decrescer a realidade política, traduzida em um Estado Mínimo que regula, mas não provê, porém do qual muito se espera. Ao mesmo tempo, para se fazer representar como tal (estado mínimo) necessita construir as condições políticas para governar. Esta construção tem denunciado as mazelas do sistema político, uma vez que as bases da governabilidade situam-se no poder das ideologias dominantes. De certa forma, revela-se um cenário político controlador, que tende a desencadear uma forma de poder regulador das instituições representativas da sociedade.

Especialmente na sociedade capitalista contemporânea, este processo de regulação é descrito do seguinte modo:

O processo de regulação social capitalista é um ordenamento normativo que media as relações entre Estado e sociedade, historicamente legítimo, que busca a solução de conflitos e compensação de mecanismos de desigualdade e exclusão próprios do modo de produção capitalista. Esse processo tem o propósito de manter a governabilidade necessária para o desenvolvimento do sistema. Esses ordenamentos supõem uma concepção de organização social, política e econômica, a partir da qual se definem responsabilidade, competências do Estado, do mercado e da sociedade, e também tendem a desencadear processos de re-socialização. (KRAWCZYC, 2005, p. 816, em nota de final de texto)

Portanto, o Estado não se faz pela força através de um autoritarismo impositivo. Estas características devem ser atribuídas aos governos, que legitimam formas explícitas de um poder controlador e autoritário, ou mesmo implícitas através de artifícios populistas que contam com a subserviência social.

2.5 Gestão e democracia na escola

Ao partir de uma análise crítica, deve-se considerar a importância de uma reflexão sobre os propósitos da relação democracia/escola, o que exige um entendimento dos fundamentos políticos que estruturam esta relação. Tal análise

centra-se na busca de compreensão acerca dos fundamentos do discurso que privilegia a gestão democrática como alternativa quase totalizante para os desafios da gestão escolar. A ênfase neste processo de gestão traz à discussão a democracia e seus princípios, o que leva ao questionamento e a necessidade de entender quais as possibilidades e intencionalidades que se apresentam nesta perspectiva de gestão.

A partir de leituras preliminares, foi possível desenvolver alguns aspectos da democracia, pois, para a investigação proposta, é fundamental um ponto de partida conceitual.

Dahl (2001) apresenta cinco critérios para o processo democrático, os quais considero oportunos para a compreensão da democracia que se busca na gestão escolar. Optei por esta descrição por considerá-la ilustrativa quanto aos propósitos anunciados, atualmente, no campo da educação. Desenvolverei cada um dos critérios estabelecendo algumas análises.

- Participação efetiva. Antes de ser adotada uma política pela associação, todos os membros devem ter oportunidades iguais e efetivas para fazer os outros membros conhecerem suas opiniões sobre qual deveria ser esta política. (DAHL, 2001, p. 48).

Este critério enaltece a individualidade, a singularidade do sujeito. Penso que tal critério é o mais fácil de ser atingido, tendo como desafio a reunião das pessoas, isto é, a implicação com algum compromisso. Tenho percebido que o problema, na maioria das vezes, é o excesso de opiniões, embora isto não signifique a inviabilidade do processo. Uma boa gestão tende a lidar com estas circunstâncias. Da mesma maneira, ressalta a relação entre democracia e sujeito, posto que, embora se discuta em nome da coletividade, é na singularidade que a palavra se anuncia, é pelo desejo individual que a democracia se viabiliza e se justifica.

- Igualdade de voto. Quando chegar o momento em que a decisão sobre a política for tomada, todos os membros devem ter oportunidades iguais e efetivas de voto e todos os votos devem ser contados iguais. (DAHL, 2001, p. 48)

O princípio de igualdade é também uma das máximas teóricas pregadas nas propostas democráticas. Porém, particularmente na gestão escolar, tal princípio

pouco se evidencia na prática, embora perpassasse os discursos dos gestores escolares. De qualquer modo, uma vez oportunizada a participação política, é coerente que o valor da palavra não sofra discriminação.

- Entendimento esclarecido. Dentro dos limites razoáveis de tempo, cada membro deve ter oportunidades iguais e efetivas de apreender sobre as políticas alternativas importantes e suas prováveis conseqüências. (DAHL, 2001, p. 48)

Situo, neste critério, o maior desafio para que a democracia possa se configurar na prática como um modo de desenvolvimento político e social. Independente do campo a que a democracia se vincula, a compreensão mínima sobre a realidade social faz-se necessária aos sujeitos. Opinar, decidir com justiça e conhecimento requer capacidade de discernimento sobre os aspectos políticos e culturais, envolvidos com a área em que se representa. Não me refiro à formação acadêmica, necessariamente, embora defenda a importância de políticas públicas que viabilizem uma formação digna para que se possa fazer frente à responsabilidade da ação democrática. Politicamente, o que se busca com a gestão democrática é o fortalecimento da escola para que esta possa contribuir neste intuito. A democratização da educação vai ao encontro desta proposta.

- Controle do programa de planejamento. Os membros devem ter a oportunidade exclusiva para decidir como, e, se preferirem, quais as questões que devem ser colocadas no planejamento. (DAHL, 2001, p. 48)

Este critério ressalta a necessidade da compreensão mínima citada acima. Ao mesmo tempo, reforça os direitos sobre as decisões planejadas. Participar significa estender-se ao longo de um projeto, interferir, e ao mesmo tempo estar remetido ao dever da responsabilidade sobre as ações.

- Inclusão de adultos. Todos ou, de qualquer maneira a maioria dos adultos residentes permanentes deveriam ter o pleno direito de cidadão implícito no primeiro de nossos critérios. (DAHL, 2001, p. 48)

Não há como pensar a democracia sem a inclusão de todos ou de uma maioria na formulação e nas decisões políticas. Evidentemente que alguns

mecanismos são utilizados para viabilizar o pensamento democrático, cabendo como exemplo a democracia representativa em que as decisões são tomadas pelas pessoas que a comunidade em sua maioria elege através do sufrágio.

Esta descrição converge com uma verdadeira democracia, e acaba por revelar o distanciamento da realidade escolar, que, muitas vezes, apresenta uma fragmentação, isto é, alguns aspectos ativos, por um determinado tempo, e tendo que resistir a forças contrárias às ações democráticas. Também, parece contextualizar a democracia no âmbito da educação, apresentando princípios que se evidenciam na retórica das políticas públicas educacionais. O conceito e a história da democracia são oportunos para esclarecimentos e definições, porém seria conveniente um estudo paralelo, específico, o que não é o caso, neste momento, embora se reconheça a necessidade de pontuar bases para a argumentação do tema neste texto.

A partir, também, de Dahl (2001), é possível pensar a democracia com um projeto político social em que o sujeito possui um lugar central através da participação no processo de gestão pública. O direito de se fazer representar, de pertencer ao organismo social responsável pelo planejamento e decisão sobre o bem comum. Com Chomsky, amplia-se essa concepção, pois, para este autor, “[...] uma sociedade é democrática na medida em que o povo tem oportunidades significativas de participar da formação das políticas públicas” (1999, p. 10). Neste sentido, para o autor, “Uma sociedade pode ter o aspecto formal da democracia e não ser democrática” (CHOMSKY, 1999, p. 10).

Esta elaboração de democracia parece compor os textos legais vigentes sobre as diretrizes educacionais no Brasil, uma vez que estes anunciam explicitamente princípios de justiça, igualdade e vinculam-se ao retórico discurso sobre direitos que oportunizam educação e escola para todos, sem distinção de qualidade. Qualidade em educação está vinculada a) à disponibilidade de recursos, didáticos e pedagógicos, de estrutura física, política e social de acordo com conhecimentos científicos que regem o processo de ensino e aprendizagem; b) ao processo de ensino e aprendizagem em seus resultados; c) no alcance dos objetivos, constantes no projeto educativo.

Esta perspectiva explicita o sentido supremo da educação escolar na vida humana, quase como uma exigência cultural Instituída, mas que atualmente também se faz valer pela Lei Jurídica.

No fundo, a democracia parece ser um método ou uma técnica em que o menos importante é se interrogar sobre a necessidade, a utilidade, a veracidade ou a adequação daquilo sobre o que se toma uma decisão. No entanto, ela é a forma de governo de uma sociedade que pretende ser cada dia mais justa, eqüitativa, solidária e respeitosa dos direitos individuais e coletivos. (SANTOMÉ, 2003, p. 90)

Seguindo a hipótese de que a democracia vincula-se à autonomia¹⁴ para o sujeito da política pública, o que tem se revelado no conceito de participação, convém enfatizar esta tendência como presente nas bases do discurso democrático anunciado em lei, inicialmente na Constituição federal de 1988.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. ([CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988](#)).

Os princípios democráticos anunciadores de autonomia e participação para o sujeito no corpo do governo, são novamente citados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB- em 1996, no Art. 3º, já citado anteriormente e no Art. 14:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (LDB 9394/96)

¹⁴ Por autonomia, neste projeto, quero dizer a capacidade de gerir, coletivamente o próprio caminho, escolhendo e assumindo responsabilidades pelas escolhas. Como diz Gadotti: “[...] descentralização e autonomia caminham juntos. A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. Portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa. A eficácia dessa luta depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo caminho de construção da confiança na escola e na capacidade dela resolver seus problemas por ela mesma, confiança na capacidade de autogovernar-se”. (1995, p. 202).

É possível dizer que, pelas leis, o Estado anuncia ideais democráticos na formatação das diretrizes nacionais da educação, evidenciando uma lógica de fortalecimento do sujeito político em ações de governo.

Neste ponto, convém registrar a perspectiva de que uma escola seja a extensão do Estado, lugar de exercício de um governo que, na figura dos gestores, deverá incorporar os ideais democráticos na gestão. A democratização da gestão escolar evidencia esta tendência de ampliar a participação nas decisões sobre suas políticas e diretrizes, o que apenas acompanha a descentralização realizada em âmbito de Estado. O poder centralizador era um empecilho à participação, vindo a descentralização a oferecer maior coerência para uma prática verdadeiramente democrática.

A gestão democrática, nos textos legais, serve como instrumento político para o Estado. Ao instituir uma nova forma de gestão que oportuniza a comunidade escolar a fazer parte do “governo”, colabora com a ação democrática anunciada na Constituição, democracia esta que zela pelo direito de voz e justiça em relação às condições de representatividade.

O que se conclui, preliminarmente, das leituras e dos discursos que circulam na educação é que uma vida melhor será oportunizada desde que a educação escolar se efetive pelo viés da gestão democrática, isto é, com a condição de representatividade do sujeito nos planos e ações dentro da escola. Entende-se os sujeitos como quem compõe a comunidade escolar, convocada a produzir a sua cidadania através da educação. As concepções de gestão democrática, descritas através de conceitos ou mesmo desenvolvidas genericamente como ideal de ação em textos sobre administração e gestão escolar, evidenciam a ênfase no processo de participação social. Luce e Medeiros oferecem a seguinte leitura sobre este conceito:

No discurso pedagógico, a gestão democrática da educação está associada ao estabelecimento de mecanismos institucionais e á organizações de ações que desencadeiem processos de participação social: na formulação de políticas educacionais; na determinação de objetivos e fins da educação; no planejamento; nas tomadas de decisões; na definição de alocação de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações; nos momentos de avaliação. (2006, p. 18)

Ao considerar que a educação escolar cumpre o propósito de apresentar o sujeito à cultura, bem como oferecer as condições para que nela se represente e se constitua um ser social, espera-se uma sociedade melhor para o sujeito, isto é, que a vida possa se configurar em possibilidades de realização e menos mal-estar. O sujeito da democracia tende a buscar esta condição, o que permite pensar na gestão democrática como uma manifestação de autonomia frente às condições de vida. Como já descrevi na caracterização do sujeito da Psicanálise esta autonomia representa o desejo, a busca por vias de realização. O que faria um sujeito participar das decisões políticas de sua escola se não o reconhecimento da impotência desta frente ao que lhe é exigido? Tal como está sendo desenvolvendo este capítulo, me parece possível dizer que a gestão democrática na educação escolar não revela a democracia como uma manifestação política livre de condicionantes. Ao remeter a escola e a educação a princípios de gestão, torna-se claro que a instituição escola não está para a discussão como tal. Ela não é objeto de análise, sua condição de instituída não provoca questionamentos. A convocação é para que a democracia se faça presente na gestão, e não nas decisões sobre sua existência por exemplo. A gestão visa à manutenção da escola em seu melhor funcionamento. A palavra gestão remete a uma necessidade, a uma representação de objetivos, ela supõe uma intencionalidade. Nesta perspectiva, considerando o campo da educação escolar pública, segundo Vieira “as políticas que traduzem as intenções do poder público, ao serem transformadas em práticas se materializam na gestão.” (2007 p 58). Pode-se considerar que o Estado visa à educação democrática, que muitos educadores apóiam a proposição, resta saber se o entendimento acerca do para quê convergem os objetivos da instituição escolar. O que esperar da gestão escolar: a transformação da escola ou a transformação das vias que a mesma perpetua? O que quer o Estado e o que espera o meio acadêmico da gestão democrática? Tais questões se fazem necessárias visto que a gestão estará sempre direcionada para algum fim, neste caso, para o fortalecimento e o desenvolvimento da educação através da escola. Saber o que significa este fortalecimento e desenvolvimento é fundamental para que a gestão dita democrática potencialize os verdadeiros aspectos de uma democracia.

CAPÍTULO 03 ANÁLISES DOS ARTIGOS DA RBP AE

Conforme anunciado, neste capítulo, proceder-se-á à análise dos artigos da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, estabelecendo relações com base no objetivo desta investigação.

Estou falando de um sujeito que adentra a escola, tomado por demandas que se constituem nas relações sociais, convocado pelo suposto objetivo da escola de oferecer-lhe as condições ideais de vida. Como já mencionado, a educação, cuja instituição representativa é a escola, se propõe a melhorar a vida em sociedade, tornando o sujeito capaz de desenvolver-se e desenvolver o mundo. No entanto, o que traz à escola são as necessidades produzidas na sociedade, demandas estas que, muito provavelmente, supõe alternativas geradas nesta mesma sociedade. Em outras palavras, poder-se-ia dizer que, a cultura que produz mal-estar e desigualdades, é a mesma que apresenta as alternativas e possibilidades. Este ponto de vista parece estar atrelado ao sujeito, que, provido de anseios por realização, experimenta as sensações que o mundo lhe oportuniza, e, inevitavelmente, passa a identificar o caminho, as alternativas que o levariam às realizações. Portanto, está-se falando de uma sociedade que se apresenta como cenário para que os atos se cumpram.

A educação escolar potencializaria o sujeito para a atuação, o tornaria apto conforme uma ética social. A sociedade industrial, que se anuncia no sujeito do trabalho e nas relações de capital, requer uma forma de vida, uma concepção de ser que permita responder às suas faltas. O Estado responde com políticas públicas que permitam garantir a coerência de uma prática para o bem-estar deste comum. O que

se tem pensado até o momento condiz com a idéia de que a educação escolar se justifica na vigência social, ao passo que o sujeito desta educação também se apresenta como produção das relações com a cultura, logo, particularizado pelo desejo cujas vias de realização poderão estar pré-definidas.

É para este sujeito constituído na cultura que irá se dirigir a escola, lembrando que tal constituição reserva um bom espaço da educação já ocorrida. Um sujeito que entra na escola é dono de suas experiências, vivências, sensações, emoções e, principalmente, dos vazios que pretende dar conta. Neste ponto, reside a importância de estar refletindo sobre as demandas da comunidade escolar, a mesma mencionada nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Acredito que a participação na elaboração de um projeto político pedagógico por parte da comunidade escolar acaba sustentando a ordem, de modo que, pouco há de problematização quanto ao discurso vigente. Acredito que os sujeitos envolvidos como representantes sociais de uma comunidade farão reivindicações a partir de suas vivências, estas perpassadas por uma lógica subjetivadora e, portanto, constituidora da intencionalidade humana. A escola, assim, se tornaria um lugar de passagem, de aporte teórico para um processo de construção de um lugar de pertença. Lugar este já definido pelo social.

Algumas experiências como profissional permitiram analisar discursos que projetam na escola a expectativa da formação de um sujeito autônomo, capaz de realizar sua cidadania a partir de seus direitos e deveres constitucionais e éticos. No entanto, pouco há de reflexão acerca deste sujeito, com a qual se poderia compreender sobre o que é cidadania, bem como a intenção da autonomia e o valor dos direitos frente ao seu desejo. Ocorre que, ao negar a subjetivação do sujeito, nega-se uma ordem da qual emanam os desejos e anseios humanos. O que esta pesquisa buscou desenvolver vai ao encontro da hipótese de que, tal como se desenvolvem o sujeito e a cultura, atualmente, a fonte de realização situa-se muito próxima dos ideais da sociedade burguesa. Supõe-se que o sujeito goza do lugar de burguês, logo é deste lugar que poderá enunciar a palavra, se posicionar, decidir, enfim, governar. Portanto, a gestão democrática precisaria ser analisada neste aspecto, visto com ela se espera fortalecer a educação e a escola como mecanismos transformadores da sociedade. Uma educação que permite superar um modelo hegemônico de relação com desejo.

Passar-se-á, agora, a relatar a análise de artigos publicados na RBPAE, entendida como um importante referencial sobre a gestão democrática na escola.

3.1 Aspectos analisados: (im) possibilidades da gestão democrática segundo a RBPAE (1997 – 2009)

Quando se recorre a textos da Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação – RBPAE, como associação acadêmica de referência para estudos sobre administração e gestão educacional, percebe-se que a gestão democrática é apresentada como alternativa para o desenvolvimento e qualificação da educação escolar. Supõe-se uma aposta para fazer com que a escola se aproxime cada vez mais da possibilidade de construção de um mundo melhor, tendo como base a participação dos sujeitos nos diferentes espaços e momentos de sua gestão.

Foram analisados 22 artigos, constantes na RBPAE, entre 1997 e 2008 (pois, até o momento não foi publicada nenhuma edição de 2009). Os artigos foram selecionados porque em seu título continham a palavra gestão. Inicialmente, pretendia selecionar os que contivessem a expressão gestão democrática, entretanto, observei serem tão poucos que resolvi ampliar. Após a seleção, passei a um amplo processo de leitura e releitura dos artigos, anotando aspectos, comparando-os entre si e observando como esses aspectos contribuíam para a discussão de uma das categorias centrais da investigação originária desta dissertação: gestão democrática.

O processo de categorização, com base em Bardin (2006), objetivou manter em foco a análise, centrando-se no modo como cada autor, em cada volume da RBPAE, apresentava contribuições para a discussão do tema gestão educacional democrática, tendo em vista ser o período selecionado para investigação, uma época de 12 anos subseqüentes à promulgação da LDB 9394/96, estabelecendo a gestão democrática da educação como princípio.

Já, desde o início das leituras, entre os artigos analisados (e, por serem artigos, excluíram resenhas, manifestações e documentos) algumas características acabaram se evidenciando: a ausência de um volume expressivo de artigos tratando sobre gestão democrática, a ausência de explicitações conceituais de democracia, gestão, gestão democrática, não evidência de relação entre os processos de gestão

e os sujeitos. Além disso, observei que, para discutir gestão, os autores refletem também sobre temas tidos como paralelos e complementares: formação de professores, qualidade da educação, financiamento da educação, autonomia. E o mais surpreendente: não encontrei explicitação de concepções de gestão, tampouco gestão democrática ou democratização da educação. Tais categorias são constantemente enunciadas no contexto dos textos analisados, porém não há uma conceituação especificamente elaborada.

Passo, agora, a narrar as análises realizadas.

Em texto, abordando questões relativas ao Estado, às novas configurações sociais e dentro destas as novas modalidades de gestão educacional, Gracindo (1997) caracteriza brevemente o que entende por gestão, tendo como suporte palavras de ordem, quais sejam: qualidade, cidadania, descentralização, eficiência, repetência, entre outras. Neste contexto, afirma: “A gestão da educação pode optar por contribuir ou não para a transformação social, não como ação direta de interferência, mas como formação de cidadãos conscientes, que participem ativamente do cotidiano” (GRACINDO, 1997, p. 16). Ainda sob o impacto da LDB 9394/96, promulgada há poucos meses da publicação de seu texto, a autora descreve gestão democrática, diferenciando sentidos de democratização: a) democratização como possibilidade de acesso e permanência; b) democratização como ação democrática na escola (GRACINDO, 1997, p. 10) e, conclui que qualquer processo de democratização da educação “[...] ressalta o sentido político do ser social”. (GRACINDO, 1997, p. 16).

Tal como venho descrevendo o sujeito em minhas considerações sobre sua importância na gestão democrática, penso que suas características e forma de vínculo com a cultura faz de si um agente político por essência. A democratização como acesso e permanência na escola se configura em uma potencialização do caráter político, uma vez que nela o cidadão passa a participar das decisões, o que revela a condição de reconhecimento da sua palavra. A questão que se coloca é saber de que lugar vem este discurso que apela por um novo projeto pedagógico, por novas ações e alternativas para a educação escolar. Não creio ser possível negar que há uma consciência operante antes mesmo da escola, do trabalho realizado em seus espaços. Tal consciência funda a cultura escolar, os anseios, as frustrações e as possibilidades dentro dela. É possível dizer que tal consciência age

no cotidiano, ela engendra o modo de ser, sentir e fazer da escola. O acesso é sempre rico para o sujeito como possibilidade de não se distanciar do cotidiano, isto é, de não ficar para trás em relação às convocações que se apresentam no mundo do trabalho, e no campo das relações sociais em geral. Portanto, convém questionamentos acerca de quais políticas devem ser apresentadas pela comunidade dentro das escolas.

Um texto emblemático aparece em 1998, cujo título anuncia gestão, mas seu conteúdo, paradoxalmente, fala em administração da educação, um processo que inclui “gestão das escolas” (FERREIRA, 1998, p. 136). Trata-se, aparentemente, de uma tentativa de configurar o social, mediante as transformações ocorridas nas décadas anteriores e, neste social, incluir as mudanças na educação, porém, estas ficam menos abordadas que o primeiro aspecto. O mesmo artigo distingue professores e gestores (FERREIRA, 1998, p. 136), sugere que não se confunda direção escolar com autoritarismo, embora lhes atribua uma função coletiva: planejar o projeto pedagógico. Mais adiante, então, parecendo optar pela gestão educacional, a autora afirma: “Um processo de gestão que construa coletivamente um projeto pedagógico de trabalho tem já, na raiz, a potência da transformação” (FERREIRA, 1998, p. 139).

Parece-me clara a proposta de transformação através da participação dos sujeitos no processo de construção e execução do projeto pedagógico. A pergunta que tenho mantido nas escolas é sobre o objeto de transformação referido, obtendo, normalmente, como resposta a sociedade, evidenciada na melhor formação de cada indivíduo. Não raro, tenho perguntado sobre o que se pretende mudar, quais as transformações necessárias para alcançar os objetivos pretendidos pela comunidade escolar. Observa-se uma luta por vias de inclusão, de participação não somente política, mas, e, principalmente social e econômica. Arrisco dizer que a gestão democrática, neste sentido, se configuraria como uma ferramenta política importante para a construção das vias para o pertencimento de cada um ao sistema.

Em outro artigo de 1998, na RBPAE, encontram-se tentativas de descrição dos procedimentos de eleição de dirigentes da escola pública e a relação deste processo com a democratização no Distrito Federal. Para tanto, recupera a história da escola pública em Brasília, reveladora da gestão democrática como princípio de governo, desde o surgimento da capital federal e a defende como uma possibilidade

cidadã, lembrando que “A gestão democrática não implica a perda do princípio da autoridade” (MENDONÇA, 1998, p. 32). Nesse caso, o que se ressalta diz respeito a esta citação, pondo em relevo a autoridade na gestão democrática, sem conceitualizá-la. Afinal, é significativo conhecer quais os limites e possibilidades dessa autoridade, de modo a entender se é configuração de um saber, de uma representação de poder instituinte ou a expressão de um modo de regulação da comunidade em suas ações.

Ainda no mesmo ano, no volume seguinte da Revista, Menin, com base em literatura relativa à subjetividade, apresenta leituras de gestão, entendendo-a como processo coletivo, que implica “[...] a fala plena de todas as pessoas envolvidas, uma vez que todos os corpos presentes nos encontros estão, de um jeito ou de outro, a produzir realidade e, portanto, a participar de alteração das paisagens do cotidiano” (1998, p. 260). Em tal perspectiva, democracia é “espaço de singularização” (MENIN, 1998, p. 260), pois os encontros entre as pessoas são sempre singulares. Este artigo apresenta uma percepção diferenciada, do ponto de vista teórico, da gestão, pois se embasa em obras cuja centralidade está relacionada a um aporte teórico denominado pós-moderno. Até, então, é o primeiro artigo nesta linha a ser publicado pela RBPAE. A leitura do artigo suscita questionamento quanto à enunciação de que o encontro, a participação, por si somente, indica a transformação da escola e dos sujeitos. Tal aspecto contraria o divulgado com esta investigação: quando se fala em mudança está-se falando das vias e caminhos apresentados pela escola ou da problematização da própria escola como instituição?

No mesmo volume, encontra-se um artigo que se tornou um verdadeiro clássico da área da gestão. Seu autor, Vítor Paro, no primeiro triênio após a promulgação da Lei, sobretudo, destacou-se no cenário educacional como alguém que discutia o tema. Neste artigo, o autor aponta elementos para uma crítica à proposição legal de gestão democrática, questionando se, conforme a Lei, somente se aplicaria à educação pública, como explicar que não seja obrigatória para o sistema privado de educação. Qual lógica orienta tal prerrogativa? A lógica de mercado? (PARO, 1998, p. 244) E assevera:

[...] dá para perceber a que disparates nossos legisladores se prestam, quando, cedendo à ânsia do lucro representada nos lobbies dos interesses privados, permitem que a lógica do mercado

se sobreponha à razão e aos interesses da sociedade. (PARO, 1998, p. 244)

E autor continua sua análise criticando elementos ao mesmo tempo aparentemente óbvios e ideologicamente elaborados, quais sejam, a indicação da necessidade de os profissionais da educação elaborarem o Projeto Pedagógico, a necessidade de participação da comunidade, a indicação de que os estados e municípios indicarão as decisões acerca de aspectos da gestão, como, por exemplo, a eleição dos diretores. O texto indica um descontentamento com a Lei 9394/96 no que se refere à gestão, mostrando-a como um documento pautado por fragilidades e pela tentativa de ignorar aspectos fundamentais como a intrínseca relação quantidade e qualidade, a participação efetiva nos planejamento e avaliação da ação escolar, a formação dos profissionais da educação. O texto não apresenta possibilidades, não visa à transformação, apenas atém-se a constatações e escrita de uma leitura da Lei, a leitura sob a perspectiva do autor. E por não visar à transformação denota aspectos conservadores e pouco indicativos de uma crítica aprofundada do tema.

Produção interessante e contributiva para a discussão que ora se propõe é o artigo de Fortuna, em 1999. A autora inicia por descrever uma concepção de Estado que, na sociedade capitalista, vem se tornando campo de disputa das classes sociais. Portanto, para a autora, Estado é “[...] produto e modelador de relações objetivas de classe” (FORTUNA, 1999, p. 161). Por isso, não é somente um poder que subjuga as classes subalternas, mas é

[...] o lugar do conflito organizado pelos movimentos sociais de massa para influenciar o planos de ação do Estado, para ganhar o controle dos aparelhos do Estado e dos aparelhos políticos fora do Estado”. (FORTUNA, 1999, p. 161)

É um espaço, desse modo, de conflitos entre as classes ou entre grupos, os quais acabam por contribuir na formulação de políticas e estas evidenciam lutas de forças e poderes. (FORTUNA, 1999, p. 161)

Ainda neste volume de 1999, encontra-se referência a como deve ser composto um conceito de gestão, mas não se encontra o conceito de gestão. Até este momento da Revista, um conceito claro de gestão se fez ausente nos textos analisados. Tal referência encontra-se no artigo de Cerqueira & Freitas, que narra

pesquisa realizada naquela época pelas autoras visando a analisar a gestão vivenciada em uma instituição educacional, e foi assim formulado:

[...] amplo e abrangente capaz de incorporar em um único e essencial processo o planejamento educacional, a formulação de políticas educacionais e a sua implementação, que pode ser entendida como englobamento do conjunto de ações operacionalizadas no interior das instituições educacionais partindo dos setores de nível macro até as unidades escolares. (CERQUEIRA & FREITAS, 1999, p. 187)

As autoras propõem divisão no conceito de gestão. Sugerem que gestão estratégica deva ser aplicada à escola, assim como a gestão participativa e concluem, diante dos resultados de estudos que já realizaram: “[...] as transformações significativas ainda são poucas e que a melhoria da qualidade do ensino continua sendo perseguida”. (CERQUEIRA & FREITAS, 1999, p. 187)

Para finalizar, neste volume de 1999, há um artigo com um título bastante instigante: “Os desafios de inovar na gestão educativa”. Entretanto, o artigo atém-se bem mais ao conceito de inovar do que propriamente consegue discutir o tema apontado no título. Acredita o autor ser importante analisar os estudos de caso realizados sobre a gestão da educação, de modo a captar quais foram as produções e, com base nelas, poder aprender (JACOBI, 1999, p. 168). Para tanto, adverte o autor, alguns cuidados são necessários:

[...] reitero que um dos aspectos que mais requer reflexão está associado à forma de avaliar o significado de inovações. Outro aspecto refere-se às mudanças no conceito de inovação, diante do esforço de superar uma visão etnocêntrica, procurando entender os problemas e as soluções no contexto em que os atores enfatizam o que consideram inovador na sua própria experiência. (JACOBI, 1999, p. 172)

Encontramos, na continuidade da leitura do periódico de 1999, um artigo tratando especificamente da gestão escolar. Interessante observar que não há um conceito de gestão escolar, mas diretrizes que, de acordo com a autora, deveriam organizá-la: “Uma gestão que vise a eficiência e que, para isso, invista na educação sem uma globalidade, envolvendo todos os aspectos da escola: físicos, humanos e participação da comunidade no gerenciamento escolar”. (LIMA, 1999, p. 205) E o texto continua abordando temas recorrentes: formação de professores, autonomia,

qualidade. A autora conclui o artigo falando em organização que, parece implicar, é tomada como sinônimo de gestão. Se o é, não seria uma redução do conceito de gestão?

Em 2000, o volume 16 da RBPAE será dedicado, parcialmente, a temas relativos ao financiamento da educação, acompanhando as discussões e o lançamento do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Tal iniciativa é saudada como promissora: “O FUNDEF veio alterar a sistemática de financiamento do ensino fundamental no Brasil, inclusive aumentando substancialmente os resultados à disposição de numerosos municípios” (GOMES & PASCOALINO, 2000, p. 197). Um contraponto é apresentado e interessa para esta investigação. Os autores denunciam haver notícias de desperdícios do dinheiro público por parte de muitos gestores e concluem: “[...] o desperdício se deve também à fragilidade da gestão educacional” (GOMES & PASCOALINO, 2000, p. 197). Para comprovar o que afirmam, relatam pesquisa realizada no Pará e no Ceará, em três municípios de cada Estado, em 1999, e concluem: a) a maior quantidade de recursos para os municípios não garante maiores condições de educação; b) expectativa que os resultados do SAEB/99 reflitam melhorias na educação; c) necessidade de fiscalização e controle da distribuição dos recursos. Há um tom de responsabilização dos gestores em todo o texto pela distribuição e por ações regulatórias desta distribuição, de modo a garantir o alcance de um objetivo central: mais e melhor educação.

Denunciando o avanço da administração burocrática da escola, Lordêlo, em artigo publicado no segundo semestre de 2001, encontra na expansão da educação pública uma possibilidade para se instaurar uma efetiva descentralização. Para tanto, o autor recupera os conceitos de descentralização, destacando que simplesmente afirmar que a descentralização inicia e retornar ao poder central, minimiza as ações dos movimentos sociais organizados. Por isso, sugere:

É mais lógico aceitar a idéia de que a descentralização era e continua sendo um desejo comum do Estado e da sociedade civil, mas com motivações distintas. O Estado tem motivações instrumentais enquanto a sociedade tem motivações políticas. (LORDÊLO, 2001, p. 174)

O autor ainda inclui na discussão, como aspectos da descentralização, a eleição de diretores e reitera que a escola pública ao se expandir acaba por descentralizar a gestão. Nesse aspecto, reflete sobre descentralização e democracia que, em sua opinião, por duas razões, estão muito próximas:

Dois discursos de origens distintas – um na sociedade civil, motivado pelo desejo de maior participação democrática, e outro a esfera político-institucional, motivado por razões instrumentais, convergem para um mesmo objetivo: a descentralização. (LORDÊLO, 2001, p. 179)

Há, em todo o texto de Lordêlo (2001), um comprometimento evidente do autor em defender que descentralizar não é desresponsabilizar o Estado com a educação. Tal argumento objetiva garantir a publicização da gestão escolar como um processo de sustentabilidade e governabilidade com vistas a uma nova dinâmica para a gestão educacional.

Freitas & Girling & Pinheiro, 2002, contribuem, no volume 18, com o relato de uma investigação em doze escolas públicas na Bahia, objetivando uma discussão sobre políticas educacionais e a gestão da escola pública. Centram a argumentação nas exigências que são feitas aos gestores em relação a adaptarem-se a novos modos de agir: “[...] sejam líderes e desenvolvam líderes pró-ativos, participativos e democráticos em seu ambiente” (FREITAS; GIRLING; PINHEIRO, 2002, p. 41) Concluem os autores que “A gestão participativa, ainda embrionária nas escolas, sofre retrocessos e avanços” (FREITAS; GIRLING; PINHEIRO, 2002, p. 51). Não havia até aquela época uma efetiva participação colegiada e os gestores não atendiam às características exigidas. Destacam ainda a falta de planejamento e encaminhamento do projeto pedagógico, mas destacam terem percebido que as decisões estavam acontecendo, paulatinamente, de modo mais coletivo.

Com tema semelhante, Oliveira (2002), embasada também em pesquisas sobre como são selecionados os diretores para escolas brasileiras, busca estabelecer relações entre a eleição de diretores e a cultura escolar. Questiona a autora se há possibilidade de se constituírem os sujeitos democráticos necessários à prática da gestão escolar. E conclui, afirmando:

[...] o estudo das políticas culturais pós anos 90, da cultura da escola, da organização pós-burocrática, não podem ser vistos como

determinantes exclusivos das dificuldades de travessia das práticas clientelísticas hoje predominantes para uma gestão pública popular, cidadã ou de avanços da gestão democrática na escola. Trata-se este de um processo complexo e multireferenciado. (OLIVEIRA, 2002, p. 65)

No volume seguinte, publicado ainda em 2002, Cury apresenta artigo discutindo o sentido de gestão e de gestão democrática. Alerta-se para o fato de ser o primeiro artigo desde 1997, com este objetivo tão claro, explícito e didaticamente elaborado. Cabe perguntar: se a gestão democrática da educação tornou-se princípio da educação brasileira, como pode o principal periódico da área não discutir essa concepção, no sentido até de elucidar acerca de suas implicações semânticas?

Cury (2002) inicia por denunciar que o uso da expressão gestão democrática tem sido relativo a tão-somente a eleição de diretores, reduzindo a abrangência de seu significado. Inicia, então, por recuperar a etimologia da palavra: “[...] o termo gestão tem sua raiz etimológica em *ger* que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer” (CURY, 2002, p. 165). Do ponto de vista histórico, a gestão democrática tem seu surgimento localizado na modernidade, mas, no Brasil, passa a ser pauta de discussão a partir da década de 1960, materializando-se na Constituição Federal de 1988, a partir da qual, passa-se a conceber a escola como uma organização que necessita ser democratizada:

A educação escolar deve ser, em qualquer rede de ensino, um princípio antiautoritário que postula a circulação do pensamento divergente, rejeita posturas dogmáticas e, por isso torna legítima e legal participação do corpo docente nos projetos pedagógicos da instituição escolar. (CURY, 2002, p. 171)

Tal descrição implícita, segundo o autor, a exigência que o gestor da escola seja alguém que vá promover e representar a democratização, gerando uma decorrência:

Daí a educação escolar se tornar pública como função do Estado e mais explicitamente como dever do Estado a fim de que cada indivíduo possa se autogovernar como este dotado de liberdade e ser capaz de participar como cidadão consciente e crítico de uma sociedade de pessoas livres e iguais. (CURY, 2002, p. 171)

Então, há uma relação próxima entre o Estado Democrático de Direito, que é “[...] aquele que reconhece explícita e concretamente a soberania da lei e do regime

representativo” ((CURY, 2002, p. 172) e a gestão democrática, exigindo desta que se pautem pela “[...] transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência” (CURY, 2002, p. 173). Por isso, para Cury, há, na LDB 9394, no trecho em que trata sobre gestão democrática um apelo para um “[...] trabalho coletivo, articulado e dialogal” (2002, p. 173). Tal condição faz da gestão democrática uma “[...] gestão de autoridade compartilhada” (CURY, 2002, p. 173).

Souza procura avaliar as mudanças na gestão escolar no Paraná, após 1995, avaliando a diferenciação entre os elementos pedagógicos e organizacionais (2003, p. 243). Para tanto, a autora atém ao processo de designação de diretores em detrimento da discussão anunciada no título, concluindo que os diretores foram escolhidos nas escolas paranaenses na época analisada como modo de garantir que se mantivesse a proximidade com a comunidade e a possibilidade de financiamento que isentasse o Estado e sobrecarregasse a comunidade escolar. (SOUZA, 2003, p. 248)

Discutindo sobre a democratização da educação, relacionada ao acesso e permanência na escola, Machado & Cavalcanti iniciam por resgatar o sentido de democratizar na história da educação brasileira e destacam que tal prerrogativa acaba por:

[...] transferir a responsabilidade da administração pública para o gestor escolar, ao mesmo tempo em que o exclui da participação nas definições de políticas públicas que atendam a demanda social pela educação, favorece o aprofundamento da crise da educação pública e compromete a qualidade aumentando as desigualdades. (MACHADO; CAVALCANTI, 2003, p. 142)

Em volume de 2004, Santos traz para a discussão a relação entre os colegiados e democratização da gestão escolar. No artigo, a autora destaca que a vivência de colegiado é:

[...] permanente aprendizado de democracia, instrumentos importantes de exercício e de formação para a emancipação, para a conquista de autonomia, sem a qual não se constrói a democracia a participativa, plena. (SANTOS, 2004, p. 133)

Entretanto, não é um processo simples, pois para que uma gestão colegiada se realize, há uma série de exigências, desde a autonomia, a democratização das

escolhas de gestores, descentralização, projeto pedagógico construído coletivamente. (SANTOS, 2004, p. 133)

O projeto político-pedagógico aparece mais uma vez, sendo agora incluído na discussão sobre gestão participativa, tendo como aspecto intermediário a autonomia. O projeto político-pedagógico se torna, no artigo de Diógenes & Carneiro, “[...] peça fundamental na construção de uma escola verdadeiramente democrática voltada a formar cidadãos capazes de um envolvimento importante no quadro de mudanças sociais”. (2004, p. 136) Atribui, mais uma vez, importância ao PPP no conhecimento da escola, sua cultura e na proposição de futuro, tornando-se: “[...] fruto da interação entre os objetivos e as prioridades estabelecidas pela coletividade, que estabelece, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade”. (DIÓGENES; CARNEIRO, 2004, p. 141)

O aprofundamento sobre PPP levou as autoras a constatar haver um interesse muito evidente pelos profissionais da educação pelo tema, uma construção sempre renovada e deve ser assumido por todos. (DIÓGENES; CARNEIRO, 2004, p. 152)

Em 2006, observa-se cada vez mais escassos os trabalhos centrados na discussão sobre gestão educacional. Entretanto, encontra-se um relacionando gestão e formulações do sujeito. Uma formulação apresentada é com base em Freud, um sujeito “[...] não em abstrato, mas marcado por sua história de vida, com a carga afetiva, social, política e econômica do contexto em que se inscreve”. (MEDEIROS; FORTUNA; BARBOSA, 2006, p. 115) Se assim é compreendido o sujeito, a educação e a gestão são “[...] antes de tudo, uma prática humana, política e social e, por isso, contraditória, inacabada” (MEDEIROS; FORTUNA; BARBOSA, 2006, p. 117). . Desse modo, os autores, mais especificamente Fortuna, responsável pela escrita deste trecho, defendem que “[...] a lógica psicanalítica pode oferecer uma possibilidade para localizarmos o jogo de subjetividades que subjaz invisível, mas condicionando as relações escolares, sua gestão e formas de organização, bem como o processo de ensinar e de aprender”. (MEDEIROS; FORTUNA; BARBOSA, 2006, p. 117). Infelizmente, a reflexão assim se encerra e não apresenta continuidade, pois, se fosse diferente, muito poderia contribuir para a discussão que aqui se apresenta.

Um texto apresenta características especiais, propondo a revisar e analisar a produção contida nos arquivos na CAPES e ANPED, sobre gestão escolar. Com base no material encontrado, Souza (2006) mostrou que, no material que analisou, encontrou trabalhos com temas que, organizados sob a forma de evidenciar a quantidade em ordem decrescente de preponderância nos cenários de pesquisas, assim seriam listados, respectivamente: gestão democrática, direção escolar, conselho de escola, processos e instrumentos de gestão em geral, APM, outros. E o próprio autor declara no resumo: “O texto conclui apresentando a tendência dominante da pesquisa científica na área e mostrando a variedade de abordagem no estudo da temática ao longo do período investigado (1981 – 2001)” (SOUZA, 2006, p. 13).

Nos dois últimos volumes, foram encontrados, igualmente, dois artigos que contém, em seus títulos, a palavra gestão.

O primeiro trata da relação entre financiamento e participação da comunidade na gestão, um tema já discutido em textos analisados anteriormente. Desta vez, é analisado o Programa Dinheiro Direto na Escola, no Estado de Pernambuco. Tal análise indicou que o Programa foi bem aceito naquele Estado e gerou maior participação da comunidade na escola (SANTOS, 2006, p. 315). Esta associação entre financiamento pelo Estado e obtenção da adesão da comunidade como relação de causa e consequência tem sido abordada com certa naturalização pela RBPAE.

O segundo artigo talvez seja um dos mais interessantes no sentido de esclarecer acerca do que sejam políticas e gestão da educação básica. Este é o segundo texto, entre os vinte e dois analisados que contém uma definição de gestão esclarecendo em suas diferentes adjetivações, a saber:

A gestão educacional refere-se ao âmbito dos sistemas educacionais; a gestão escolar diz respeito aos estabelecimentos de ensino; a gestão democrática, por sua vez, constitui-se num “eixo transversal”, podendo estar presente, ou não, em uma ou outra esfera. (LERCHE, 2006, p. 60)

Deste modo, prossegue o texto, recapitulando sentidos de gestão, relacionando estes sentidos à Constituição e à LDB 9394/96. Por isso, trata-se de um artigo que, ao mesmo tempo, sintetiza e retoma aspectos conceituais da área.

Quanto a possibilidades, observam-se, já em 1998, quando o discurso parecia ser mais enfático em prol da gestão educacional como uma espécie de solução para a educação e, nessa perspectiva, uma possibilidade transformação. (FERREIRA, 1998, p. 139). No mesmo ano, Mendonça apresenta a gestão democrática como um modo de ampliar as práticas cidadãs, tendo a eleição de diretores como modelo e podendo se pensar tal modo de vivenciar a autoridade em espaços ampliados, como, por exemplo, as cidades. (1998, p. 34)

Possibilidade também é apontada por Fortuna, mas remetida à escola e aos cidadãos os quais, enfrentando o liberalismo, poderiam compor um método democrático emergido do conflito entre os diferentes poderes, estabilizando-se porque submetido continuamente às relações sociais, uma democracia “com os pés fincados na concretude da realidade social” (FORTUNA, 1999, p. 162). A autora, desse modo, não apresenta a democracia como uma idealização, ou como uma exigência, mas apresenta-a como sendo processo “longo, contraditório, árduo e eternamente inacabado, isto é, em permanente construção” (FORTUNA, 1999, p. 163)

De modo geral, predomina nos textos uma preocupação em esclarecer, apresentar a crítica do texto legal, e, sobretudo, prescrever, utilizando com primazia o verbo “dever”, para designar o que cabe aos sujeitos da escola no sentido de garantir que haja gestão e democratização da educação e “não dever”, quando se refere às atribuições do social ampliado e do Estado. Portanto, não há, no discurso da RBPAE a evidência de um otimismo, mas de um criticismo, não raras vezes, neoconservador, porque não visa a transformar, mas a ajeitar e conformar a escola na perspectiva de agir por si, para garantir o alcance do que prevêm os textos e políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação suscitou novas reflexões, tornando-se uma fonte de questionamentos sobre temas que antes não perpassavam minhas análises. No entanto, acredito ser natural tal sentimento visto que as respostas alcançadas também suscitam no exato momento novas perguntas, que convocam a conhecer novas categorias em outras áreas do conhecimento. Confesso que este é o aspecto que melhor resume a finalização deste trabalho: algumas reflexões, sentidos e conhecimentos produzidos, tornam-se registros das considerações finais. É o que apresentarei agora.

Ao definir a gestão democrática na educação como central nesta pesquisa, em nenhum momento pude abrir mão do olhar da Psicologia, afinal, como já introduzido, trata-se da minha formação profissional, a qual, inevitavelmente, perpassa o olhar e a análise de minhas leituras e observações. Ressalto este aspecto por considerar que as considerações finais desta pesquisa acabam por enfatizar a relação subjetiva com a cultura e o quanto esta se encontra imbricada com as (im) possibilidades da gestão democrática. O sujeito, tomado na perspectiva psicanalítica, é, na gestão democrática, um agente político, mas também uma manifestação de busca pela formas de realização que a realidade lhe concede.

A educação, um campo social e político, apresenta-se como possibilidade de transformação social, o que se evidencia nos discursos acadêmicos e governamentais. O propósito tende a estar vinculado a uma sociedade melhor, mais justa, menos desalentadora e nociva à população. Pensar a gestão democrática nas escolas a partir desta perspectiva requer situar o sujeito do desejo, já que dele se esperam as mudanças almejadas. No texto, procurei enfatizar que os motivos pelos quais a escola almeja a transformação vinculam-se às condições de vida produzidas em sociedade, ou seja, no próprio individuo situam-se as demandas por uma escola. Tenho pensado que a aposta no sujeito para a construção de uma sociedade

melhor, através da gestão democrática, pode configurar-se numa prática política com efeitos contrários. A Psicanálise auxilia no entendimento de que há uma falta estrutural em cada vida, que remete à intrínseca relação com o desejo, com a necessidade constante de algo que jamais irá completar ou cessar em definitivo a ação desejante. Também auxilia na compreensão de que cada ser humano se encontra remetido a um ideal de ser, com o qual elabora a posição subjetiva de onde precisa responder. Convém ressaltar que este ideal não pode ser bem sucedido eternamente, pois frustra ao não oferecer suporte a todos os desafios impostos pelo princípio da realidade. O ideal remete ao princípio do prazer, visto que se supõe por ele vias de representação social que afastam de qualquer sofrimento. Porém, a realidade apresenta as impossibilidades do ser, mesmo quando este se apresenta a partir do ideal. Penso não ser difícil identificar, em cada vida, situações nas quais, por mais fortalecidos que se supõe estar pela proximidade de um ideal de eu almejado, não se possa ser capaz de sucumbir à necessidade de outra forma de ser. Enfim, parte-se do princípio de que os ideais estão, com mais ou menos freqüência, se diluindo. Não há como, já afirmei antes, um cais seguro para ancorar o desejo, não há a segurança de que se estará sendo bem-sucedido pelas escolhas que se faz. Esta é a impossibilidade estrutural do ser, isto é, a de não garantir a realização plena, a de indelevelmente estar inscrito na falta. O importante de tudo isso é perceber que a possibilidade do sujeito da gestão democrática almejar mudanças passa exatamente por este aspecto de sua condição subjetiva. Graças à impossibilidade de algo, ou alguém se manter na posição fálica, é que abre espaço para uma nova via de gozo. É nas brechas do discurso do Outro o surgimento do descontentamento, da frustração. Eis o que abre espaço para novas possibilidades.

Ao longo deste trabalho, procurei levar à compreensão de que uma sociedade, em seus aspectos culturais, não isenta o sujeito da condição de protagonista de sua produção. As mazelas que contextualizam uma comunidade são também conseqüências de desejos que imperam, e, como já dito, constroem uma realidade. Pode-se afirmar, então, que os prazeres e os desprazeres se produzem na mesma relação histórica, embora com proporcionalidades diferentes, de modo que uma se intensifica mais que a outra em dados momentos e circunstâncias. Parece-me que a escola, neste contexto, se apresenta como promessa de suporte para adentrar na cultura com maior garantia de realização. Realização esta que se

vincula à promessa de uma condição fálica do ser, apresentada pela Ordem social vigente, a qual, neste trabalho, foi descrita vinculada aos imperativos da sociedade capitalista contemporânea.

Assim, não pude deixar de pensar no caráter ideológico dos governos como impulsionador das tendências que se desenham dentro das escolas. Busquei resguardar o Estado, entendido como instituição, da responsabilidade por eventuais políticas perversas que adentram a escola. Lanço tal responsabilidade às formas de governo que se utilizam de mecanismos políticos tendendo a sucumbir a jogos de interesses corporativos nacionais e internacionais. Não foi minha intenção discorrer sobre as características do Estado contemporâneo, pelo menos não de maneira enfática. Tratar das particularidades do neoliberalismo, esta representação filosófica do aparelho estatal, não retira o fato relevante de que continuo entendendo o Estado como uma produção social. E não é demais repetir que, nesta perspectiva, a responsabilidade é muito maior daqueles que representam esta Instituição, isto é, que produzem sentidos através do ato de governar. Um governo, bem entendido, composto por sujeitos, por seres que colaboram com a construção e o desenvolvimento de uma cultura. O Estado, assim, seria o resultado do modo de agir e pensar do ser humano. Nesse contexto, passo a compreender a escola como uma extensão do Estado, que induz a produções políticas peculiares, representativas de uma mesma tendência cultural. Não há novidade nesta perspectiva, porém confiro-lhe a devida importância por considerá-la reveladora do fato de que os aspectos culturais externos e internos à escola se conjugam, ou, possivelmente, são os mesmos. Com isso, fica evidente a necessidade de esclarecer as diferenças de valores, princípios e possibilidades que a escola, como instituição, pode oferecer. Talvez se possa questionar se esta Instituição deve ser uma extensão dos valores da sociedade, afinal, que transformação ou mudança pode haver quando as pautas escolares estão repletas de reprodução daquilo que causa prazer ou desprazer para o sujeito? Em outras palavras, tudo que se contrapõe ao princípio do prazer no real engendra o discurso educacional. O problema é que este vem carregado com a ideologia de um sistema anunciador do fim deste real, como se fosse possível a sustentação de um gozo fálico, pleno.

Neste sentido, a escola, pela gestão democrática, poderá estar convocando o sujeito a partir de uma falsa promessa, isto é, muito provavelmente, devolverá o

aluno diante do mesmo dilema: como não sofrer. Não quero dizer com isto que a escola teria a condição de mudar a dinâmica psíquica do jogo prazer x desprazer, isso seria tão impossível quanto a felicidade plena anunciada. Apenas que esta máxima da vida psíquica do sujeito se fará sempre presente, independentemente do espaço e do tempo. Acredito que as vias de fuga àquilo que se contrapõe ao prazer serão buscadas através desta participação na gestão nas escolas, assim como se busca fora dela, e se buscaria em outro lugar caso não houvesse a educação escolar. Acredito que, nestes moldes, a gestão democrática pode se configurar em um mecanismo de sustentação de uma ordem para o desejo, isto é, o aluno apostaria na escola para sanar as fontes de desprazer, almejando a aptidão para uma vida plena. Ele estaria respondendo ao apelo da cultura de, através da escola, configurar-se no ideal de ser anunciado. Presume-se que, desta forma, uma escola bem-sucedida convergiria com a proposta de governos representativos de uma lógica política dominante.

Estas conclusões apontam para uma crítica ao discurso educacional revelado nos textos da Revista Brasileira de Política e Administração Escolar – RBPAE, analisados nesta pesquisa. Tais referências indicam a gestão democrática como mecanismo político de transformação, de mudança no cenário social. Há evidências de que se espera um reposicionamento do sujeito frente à sociedade. A escola revela-se como o espaço para o aluno se reconstruir, se aprimorar e ascender de um lugar outro que não o da passividade frente aos acontecimentos. Parece-me haver evidências de que se ignora o fato de o aluno não demandar outras fontes para o prazer se não as estabelecidas pela cultura. Provavelmente, o que o pretendo aprimoramento através da aprendizagem irá oferecer ao aluno é o subsídio para equilibrar as vias de satisfação. Isto, principalmente, se considerados os aspectos administrativos, curriculares, pedagógicos e didáticos que estruturam a maioria das escolas brasileiras. Penso que a participação da comunidade nas decisões políticas da escola não gera transformação na ordem cultural vigente, por mais que esta possa ser apontada como responsável por muitos problemas na vida contemporânea. Não transforma a dinâmica social, apenas poderá viabilizar e escancarar quais são as vias mais coerentes para diminuir o mal-estar. Entendo que há a possibilidade de que se lute por melhorias, porém a primazia do desejo, fortalecida na centralidade do sujeito em caráter individualista faz com que a

individualidade acabe sobrepondo-se à coletividade. Tal conclusão é também reforçada pelo que descrevi como sendo a sociedade contemporânea e a sua ética voltada para a maximização dos prazeres individuais.

Ao considerar aspectos da sociedade contemporânea que contribuem na forma como o sujeito pensa e estrutura a sua vida, bem como das instituições que representam este sujeito, percebe-se uma ruptura nas concepções de justiça, direito e pertencimento. A constatação de patamares sociais opostos, de participação política e de ascensão social desiguais são indícios de uma herança do pensamento moderno, no qual o indivíduo é a medida de tudo. É deste contexto que o Estado responde e se constitui.

Pensar estes aspectos em relação às (im) possibilidades da gestão democrática me instiga a pensar nos membros da comunidade convocada a participar da gestão escolar como forma de garantir melhores condições de vida a serem produzidas pela educação. Nesta perspectiva, é possível pensar a participação, engendrada na gestão democrática da escola, como política de transformação social. Em texto de Benno Sander¹⁵, referindo-se aos desafios da Administração Educacional, situam-se elementos desta perspectiva:

Esta é uma questão central que nos colocam nossos concidadãos pelo Brasil afora, especialmente os que padecem as conseqüências da pobreza e da exclusão social, nela incluindo a exclusão educacional. Ela implica em resgatar todo um imaginário social, sustentado na luta histórica de milhões de políticos, intelectuais, artistas e educadores brasileiros comprometidos com um renovado projeto de educação e sociedade.. Ela implica em resgatar um projeto de educação popular, democrática e ética, alicerçada nos ideais de nossos mestres fundadores e dos líderes educacionais que nos precederam no âmbito da ANPAE. (2001, p. 115)

Há a intenção de mudança, de transformação social que se justifica pelos problemas e necessidades sociais crescentes. Sob este fundamento, é possível afirmar que o lugar ocupado pelo sujeito no Discurso Educacional irá oferecer sentido aos propósitos da democratização da gestão escolar. Este lugar de justificativa nada mais é do que as condições precárias de vida em sociedade. Logo, é para tal situação que estará voltada a gestão democrática, centralizando, no

¹⁵

sujeito da vida a ser melhorada, a responsabilidade de produzir alternativas para a escola. Por sua vez, esta instituição deverá, conseqüentemente, estar a serviço da população, contribuindo para o desenvolvimento do que se poderia chamar de um projeto de vida ideal, o que remete ao projeto político-pedagógico da escola.

Isto significa dizer que o sujeito situa-se no lugar da palavra anunciada como caminho e verdade, é nele que se supõe um caminho para um mundo melhor. É como se deixasse a retórica para o sujeito, e passasse para a retórica do sujeito, que acaba fortalecido sempre que suas relações e a própria condição de vida apresentar inconveniências e mal-estar. Em outras palavras, pode-se considerar que as condições sociais de vida engendram os propósitos da educação, fortalecendo um discurso que prioriza a resolução de problemas em detrimento da produção do desenvolvimento humano. Acredito que as demandas sociais mínimas e urgentes devam ser consideradas, porém atribuí-las uma força de determinação do papel da escola, creio ser equivocado.

Estas argumentações vêm sendo construídas ao longo de minha prática profissional, evidenciando a aposta altamente esperançosa, de que a escola seria a via para o fim de muitos problemas. O que se percebia neste contexto era o descontentamento com as condições de vida, que nem sempre denunciavam dificuldades de sobrevivência. De modo geral, tratava-se da angústia frente ao apelo por outro mundo, de sonhos que, por assim serem, não estava ao alcance. A escola era, muitas vezes, um espaço que convocava os alunos a estarem fora dela, isto é, anunciava o ideal longe de suas dependências. Aqui o imperativo lacaniano sobre o gozo encontra espaço apenas em uma projeção imaginária sobre o futuro que a escola ajuda a anunciar e produzir, ficando nas dependências da instituição uma espécie de preparação para um vir a ser ideal. A questão que deveria se apresentar, talvez, seja exatamente sobre esta ausência de gozo que a própria escola produz quando do discurso sobre um futuro melhor. Presumo que as dificuldades no trabalho da escola no que se refere à falta de interesse, à falta de comprometimento e responsabilidade, além da falta de vontade - apenas para citar alguns adjetivos que professores e alunos dirigiam-se uns aos outros nas escolas em que atuei - passam por esta projeção de um gozo centralizado em outro tempo, em outro lugar, que não o da escola.

O sujeito, em seu cenário de vida, parece oferecer função à escola. Escola, cujos propósitos são apresentados através de ações que a caracterizam como a instituição social capaz de renovar a sociedade, uma renovação que se apresenta como sinônimo de uma vida melhor. Não me escapa à análise o fato de que este “*melhor*” anunciado pela escola não se desvincula em nenhum momento dos ideais capitalistas, precisamente da lógica em que opera contemporaneamente o capital na função de regulador e organizador das relações sociais.

Ao considerar esta lógica, parece-me evidente que o sujeito contemporâneo irá apostar na escola para a sua sobrevivência social, afinal há um apelo para a institucionalização, é ético fazer parte de um grupo escolar. Já a obrigatoriedade de se estar em uma sala de aula em uma certa idade contempla as conseqüências pela falta de condições para o gozo, afinal seria bastante razoável pensar que, diante desta impossibilidade, a evasão pode ser um caminho lógico, que a obrigatoriedade busca dar conta. Um lugar de passagem necessário que já se encontra universalizado no Brasil, afinal 96,9 % da população brasileira entre 7 e 14 anos está na escola (IBGE, 2000)¹⁶, o que possibilitou a quase erradicação do analfabetismo. Evidentemente, a questão que passou a permear as discussões em âmbito educacional, tornou-se índice de qualidade do ensino, considerando que a falta de qualidade se revela na incapacidade de gerar mudanças significativas. Como já mencionado anteriormente, esta é uma possibilidade de compreensão do que vem sendo apresentado como busca para a educação, pois, em uma perspectiva educacional burguesa não há a mudança na estrutura social. A educação escolar burguesa apenas capacitaria para o desenvolver de uma cidadania vinculada a padrões de comportamento e ideais pré-estabelecidos. A qualidade educacional, portanto, depende da perspectiva de análise da educação. Não foi a intenção neste texto discorrer sobre princípios de qualidade na educação, embora considere oportuno destacar este aspecto, em função de que, tal como aparecem nos textos da RBPAE, espera-se da educação escolar uma reestruturação da realidade social, política e cultural. Clama-se por uma escola capaz de, através da educação, produzir um novo sujeito, uma nova forma de vida, e, talvez uma nova contemporaneidade com menos desigualdades e injustiças.

¹⁶ Dado coletado em <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>, acessado em outubro de 2009.

A questão agora é instituir o seu espaço de participação na gestão de modo a melhorar ainda mais a educação escolar brasileira e, conseqüentemente, a sociedade. Em linhas gerais, esta parece ser a gestão democrática, ou seja, viabilizar, através da garantia de autonomia, condições para uma educação escolar com base nas perspectivas, condições sociais, e faltas individuais e ou comunitárias.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

AZEVEDO, J. M. L. de. As relações sociais no Brasil, a política educacional e os desafios para uma educação de qualidade. **RBP**, v. 13, n. 1, jan./jun/1997, p. 107-118.

AZEVEDO, J. C. de. "Educação pública: o desafio da qualidade". In: **Estudos Avançados**, n. 21, v. 60, 2007, pp 7-26

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Porto: Edições 70, 2006.

BARZOTTO, L. F. **A democracia na Constituição**. São Leopoldo; Ed. UNISINOS, 2003.

BITTAR, M. & OLIVEIRA, J. F. **Gestão e políticas da educação**. RJ; DP&A, 2004.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. 10ª ed. SP: Paz e terra, 2000.

BOBBIO, N; MATTEUCCI, N; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 5 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000, vol. 1.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 47ª ed. SP: Brasiliense, 2007.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm> (Acesso em 23 de fevereiro de 2009)

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm> (Acesso em 23 de fevereiro de 2009)

CABAS, A. G. **O sujeito na psicanálise de Freud a Lacan** – da questão do sujeito ao sujeito em questão. RJ: Zahar, 2009.

CALIGARIS, C. "Sociedade e indivíduo". IN: FLEIG, M. (org). **Psicanálise e Sintoma Social**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1993. pp. 183-196.

- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTORIADIS, C. **Sujeito e verdade no mundo social-histórico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- CHRISPINO, A. “Binóculo ou luneta: os conceitos de política pública e ideologia e seus impactos na educação”. **RBPAAE**, v. 21, n. 1, jan./dez/2005. p. 61-90.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8ª. Ed., SP: Cortez Editora, 2006.
- CHOMSKY, N. **Segredos, mentiras e democracia** – Entrevistas a David Barsamian. Brasília: Ed. UNB, 1999.
- DAHL. R.A. **Sobre a Democracia**. Brasília: Editora UNB, 2001.
- DEJOURS, C; ABDOUCHELLI, E. “Desejo ou motivação ? A interrogação psicanalítica sobre o trabalho ». In: DEJOURS, C; ABDOUCHELLI, E; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho** – Contribuições da Escola Dejouriana à análise da Relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Editora Atlas, 1994, pp. 33-44.
- ELIA, L. **O conceito de sujeito**. SP: Zahar, 2007.
- FERREIRA, R. W. **Psicanálise e cultura**. Catalão: Editora da UFG, 2009.
- FORTUNA, M. L. A. **Gestão escolar e subjetividade**. SP: Xamã, 2000.
- FREUD. S “Psicologia de grupo e análise do ego”. (1921) In: **Obras psicológicas completas**. (Standard Brasileira). Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 13 – 299. v. XVIII.
- FREUD. S. “Conferências Introdutórias sobre psicanálise”. (1916-1917). In: **Obras psicológicas completas**. (Standard Brasileira). Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 281-483. v.XVI.
- GADAMER, H. G. **Verdad Y Método**. Madrid: Salamandra, 1988
- GADOTTI, M. “A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola”. In L. H. da Silva e J. C. de Azevedo (orgs.), **Paixão de aprender II**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HÖFLING, E. de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **CEDES**. v.21, n.55, Campinas, nov. 2001, p. 30-41.
- HOBSBAWM, E. **Era dos Extremos** – o breve século XX 1914-1991. SP: Civilização Brasileira, 1999.
- KRAWCZYK, N. R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26. n. 92, p. 799-819. Out. 2005.
- JERUSALINSKI, A. “Papai não trabalha mais”. In: JERUSALINSKI, A. **O valor simbólico do trabalho e o sujeito contemporâneo**. Associação psicanalítica de Porto Alegre – APPOA: Artes e Ofícios, 2000. pp. 35-49.

YIN, R. **Estudo de caso**. SP: Bookman CIA Ed., 2005.

LERCHE, S. "Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples". In: **RBPAE**, V23, n1, jan/abr. 2007. Porto Alegre: ANPAE.

LUCE. M. B; MEDEIROS. I. L. P. (org). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

MAGALHÃES, A. M; STOER, S Mapeando decisões no campo da educação numa época de globalização. In: MAGALHÃES, A. M; STOER, S. "**A diferença somos nós**": a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

MEDEIROS, A. M. S de; FORTUNA, M. L. A; BARBOSA, J. G. "A gestão escolar e a formação do sujeito: três perspectivas". IN. **RBPAE**, v. 22, n.1, jan-jun. 2006, p. 109-123.

MOUGIN-LEMERLE. R. "Sujeito do Direito, Sujeito do Desejo". Tradução P. Scheneider. ALTOÉ, S. (org) **Sujeito do direito, sujeito do desejo**. 2º ed., RJ: REVINTER, 1996. p 1-14.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e o papel do Estado**. No Brasil dos anos 1990. São Paulo. Xamã, 2003.

QUINODOZ, J. M. **Ler Freud**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. RJ: Zahar, 1998.

ROUSSEAU, J.J. **Do contrato social**. SP: Hemus, 2000.

SANDER, B. "Quadragesimo aniversário da ANPAE: reassumindo o nosso compromisso com a administração da educação no Brasil". In: **RBPAE**. V.17, n1, jan/jun. 2001. Porto Alegre. ANPAE, 2001.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38ª ed. SP: Autores Associados, 2006.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. SP: EPU, 1986.

SILVA. E. S. "Saúde mental e trabalho". In: TUNDIS, S. A; COSTA, N. R. (Org.). **Cidadania e loucura: políticas de saúde mental no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1987.

VIEIRA, S. L. "Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos básicos" In: **RBPAE**, v. 23, n.1, jan.abr. 2007. pp. 53-70.

VIEIRA, S. L. & FREITAS, I. M. S. **Política educacional no Brasil – introdução histórica**. Brasília: Plano, 2003.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS ANALISADOS

CERQUEIRA, D. M. A; FREITAS, K. S. “Eleição de diretores – uma mudança na cultura escolar”. In: **RBP**A**E**, v. 15, n.2, jul. dez. 1999. pp. 185-192.

CURY, C. R. J. “Gestão democrática da educação: exigências e desafios”. In: **RBP**A**E**, v. 18, n. 2, jul.dez. 2002, pp. 163-174

DIÓGENES, E. M. N; CARNEIRO, M. J. M. C. “A gestão participativa e o Projeto Político-Pedagógico: um exercício de autonomia”. In: **RBP**A**E**, v. 21, n.1/2, jan.dez. 2004. pp. 136-152.

FERREIRA, N. S. C. “Gestão da educação e formação: notas para um projeto pedagógico”. In: **RBP**A**E**, v. 14, n.1, jan. jun. 1998. pp. 131-142.

FORTUNA, M. L. A. “Sociedade, estado e educação: os contraditórios caminhos da gestão democrática”. In: **RBP**A**E**, v. 15, n.2, jul. dez. 1999. pp. 161-166.

FREITAS, K. S; GIRLING, R; PINHEIRO, J. X. “Políticas educacionais e a gestão da escola pública: cultura, liderança e legislação”. In: **RBP**A**E**, v. 18, n.1, jan.jun. 2002, pp. 41-52.

GOMES, C. A.; PASCOALINO, H. “O elo (às vezes perdido) da gestão: estudo de caso sobre resultados iniciais do FUNDEF”. In: **RBP**A**E**, v. 16, n.2, jul. dez. 2000. pp. 197-212.

GRACINDO, R. V. “Estado, sociedade e gestão da educação: novas prioridades, novas palavras-de-ordem e novos velhos problemas”. In: **RBP**A**E**, v. 13, n.1, jan. jun. 1997. pp. 07-18.

JACOBI, P. “Os desafios de inovar na gestão educativa”. In: **RBP**A**E**, v. 15, n.2, jul. dez. 1999. pp. 167-172.

KRAWCZYK, N. R. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26. n. 92, p. 799-819. Out. 2005.

LERCHE, S. “Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples”. In: **RBP**A**E**, V23, n1, jan/abr. 2007. Porto Alegre: ANPAE.

LIMA, S. A. S. C. “Gestão da escola: uma construção coletiva – superando conflitos e rompendo a rotina burocrática”. In: **RBP**A**E**, v. 15, n.2, jul. dez. 1999. pp. 205-216.

LORDELO, J. A. C. “Publicização da gestão escolar: descentralização radical, privatização ou desresponsabilização do Estado?”. In: **RBP**A**E**, v. 17, n.2, jul. dez. 2001. pp. 171-186.

MACHADO, G. M. A; CAVALCANTI, R. J. P. U. “Democratizar a educação: uma questão de administração pública ou do gestor escolar”. In: **RBP**A**E**, v. 20, n.2, jul. dez. 2003, pp. 137-143.

- MEDEIROS, A. M. S. DE. "Gestão escolar e a formação do sujeito: três perspectivas". In: **RBP****AE**, v. 22, n.1, jan.jun. 2006. pp. 109-124.
- MEDEIROS, A. M. S; FORTUNA, M. L. A; BARBOSA, J. G. "Gestão escolar e a formação do sujeito: três perspectivas". In: **RBP****AE**, v. 22, n.1, jan.jun. 2006. pp. 109-124.
- MENDONÇA, E. F. "Gestão democrática da educação no Distrito Federal: das eleições à diretriz política". In: **RBP****AE**, v. 14, n.1, jan. jun. 1998. pp. 09-38.
- MENIN, P. A. H. "Alguns aspectos da democratização da gestão e autonomia da escola sob uma leitura micropolítica". In: **RBP****AE**, v. 14, n.2, jul. dez. 1998. pp. 253-262.
- OLIVEIRA, L. C. V. "Práticas clientelísticas e gestão democrática na instituição escolar: a difícil travessia". In: **RBP****AE**, v. 18, n.1, jan.jun. 2002, pp. 53-66.
- PARO, V. H. "O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB". In: **RBP****AE**, v. 14, n.2, jul. dez. 1998. pp. 243-252.
- SANTOS, I. M. dos. "Política de financiamento da educação e participação da comunidade na gestão da escola". In: **RBP****AE**, v. 22, n. 2, jul. dez. 2006. pp. 315-330
- SANTOS, T. F. A. M. dos. "Os colegiados escolares no contexto da democratização da educação". In: **RBP****AE**, v. 20, n.2, jul. dez. 2004, pp. 116-136.
- SOUZA, A. R. "Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil". In: **RBP****AE**, v. 22, n.1, jan.jun. 2006. pp. 13-40.
- SOUZA, S. A. "Os sentidos da separação entre gestão pedagógica e gestão escolar nas políticas públicas educacionais do Paraná". In: **RBP****AE**, v. 19, n.2, jul. dez. 2003, pp. 243-252.
- VIEIRA, S. L. "Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos básicos" In: **RBP****AE**, v. 23, n.1, jan.abr. 2007. pp. 53-70.