

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS ESCOLAS COMO PRÁTICA DE CONSENSO – AVANÇOS E CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA HOJE

Adriana Almeida Sales de Melo

Universidade Federal de Alagoas/Brasil

adrianaufal2008@gmail.com

Resumo: O objetivo do texto é o de discutir como a implantação da “gestão democrática”, tanto como princípio legal como quanto nova forma de organização escolar, faz parte do processo histórico de instituição dos princípios da nova social-democracia no Brasil, principalmente no que diz respeito à necessidade preconizada pelo pensamento conservador da instituição de novos espaços de consenso e conformação social. A nova organização política e social que se desenvolveu no final do século XX no Brasil se refletiu fortemente em mudanças na organização da escola pública em todos os níveis.

Palavras-chave: educação brasileira; gestão democrática; organização escolar; nova social-democracia.

Conversar, investigar e discutir sobre o presente, analisando as formações sociais concretas nas quais vivemos, torna-se uma tarefa necessária se queremos planejar, num sentido amplo, nosso futuro.

Tornar claro, esclarecer que educação nós queremos para os nossos países hoje e construir um projeto de educação, pensando “concretamente, como pode a educação escolar contribuir para a reconstrução da soberania nacional, com a socialização da riqueza, do poder e do saber (NEVES, 2002)” em nossos países, significa também assumir a luta pela construção do projeto de uma nova sociabilidade, de um projeto democrático de massas em meio a todas as contradições sociais que vivemos hoje sob o capitalismo.

O objetivo a que nos propomos nesse texto é o de discutir como a implantação da “gestão democrática”, tanto como princípio legal como quanto nova forma de organização escolar, faz parte do processo histórico de instituição dos princípios da nova social-democracia no Brasil, principalmente no que diz respeito à necessidade preconizada pelo pensamento conservador da instituição de novos espaços de consenso e conformação social.

De que estamos falando quando falamos de democracia no Brasil de hoje? Apesar de estar presente em nosso país desde as idéias e ideais que impulsionaram a proclamação de nossa República, em 1889, as idéias e os ideais democráticos assumiram diversas formas durante todo o século XX, atravessando nossas décadas de populismo e aparecendo como roteiro básico do desenvolvimentismo, sobrevivendo mesmo ao período da ditadura militar – ainda lembrada por alguns setores conservadores no Brasil como a época da “revolução” -, a

democracia esteve sempre fortemente ligada a um sentimento de pátria livre, autônoma, soberana e por vezes fez esteio para ideais nacionalistas. Procuraremos contextualizar as mudanças históricas atuais de nosso país, a fim de justificar que o conceito de gestão democrática que queremos investigar é o que aparece em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, a Lei n.9.394 de dezembro de 1996, que desencadeou uma série de reformas e transformações nos nossos sistemas de ensino nacional, estaduais e municipais, a partir dos artigos terceiro e quatorze:

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.

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.
- (BRASIL, 1996)

A promulgação da referida Lei também desencadeou diversos processos de formulação de instrumentos legais que resultaram na realização do Plano Nacional de Educação, em 2001, bem como na articulação de muitos Planos Estaduais e Municipais de Educação.

A MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A TENDÊNCIA HOMOGENEIZANTE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS DÉCADAS DE NEOLIBERALISMO. UMA QUESTÃO DE AGENDA REGIONAL

A mundialização do capital, como uma nova fase no processo de internacionalização do capital, aprofundou e consolidou de novas formas a desigualdade social, a super-exploração do trabalho, as práticas de extermínio e a exclusão social, entre as classes sociais e também entre os países e regiões de nosso planeta. O discurso da globalização como forma integrada e harmoniosa de desenvolvimento e crescimento capitalistas, associado à realização do projeto neoliberal de sociedade e de educação, conduziram o processo excludente da mundialização do capital desde os anos 80.

As principais características desta nova fase de acumulação capitalista incluem: a) a incorporação do conhecimento como força produtiva principal do modo de produção social, processo que se consolida de forma concentrada nos países desenvolvidos, incluindo aí os acordos de cooperação tecnológica, provocando um aprofundamento da marginalização dos países subdesenvolvidos; b) o fortalecimento do capital privado e enfraquecimento da esfera pública como movimento de reprodução ampliada do capital, aprofundando a dependência econômica entre os países; c) o desemprego e mudanças nas necessidades de qualificação para o trabalho associadas ao desmonte das políticas sociais, como movimento de reprodução ampliada do trabalho; d) intensificação das políticas de “formação de consenso”, associadas à captação de recursos e às políticas de empréstimo de agências financeiras internacionais, estabelecendo novas condicionalidades na formulação de políticas para as regiões e países e incluindo a participação da sociedade civil em novos processos de participação democrática (MELO, 2004).

Nesta época, a partir dos anos 80, as políticas educacionais também seguiram estes movimentos da mundialização do capital. Proclamada como área fundamental a ser desenvolvida nas ações para a redução da pobreza nas regiões subdesenvolvidas, a educação também sofre mudanças nas condicionalidades para empréstimos do FMI e do BM, no sentido tanto de sua uniformização, quanto na importância dada à eficiência e eficácia dos seus projetos e programas.

Conduzida principalmente pelo FMI e pelo BM, associado à UNESCO, é construída uma agenda de formulação e realização de políticas educacionais para a América Latina e Caribe (MELO, 2004).

Esta agenda, centrada no programa de Educação para Todos, provocou uma uniformização das políticas educacionais na nossa região, tendo sido implantada paulatinamente e concomitantemente em nossos países.

Do ponto de vista das agências de empréstimos internacionais, a educação é eleita como eixo principal para as políticas de redução da pobreza, associada à vocação dos países subdesenvolvidos de consumir ciência e tecnologia: combinação de argumentos que resulta numa condução política educacional que privilegiou o investimento na educação que vai preparar para o trabalho simples, focalizada principalmente para a população entre 7 e 15 anos (cada país tem uma faixa etária e uma denominação diferente para o ensino fundamental regular).

Estes direcionamentos acabaram por causar danos nefastos na direção das políticas educacionais dos nossos países, diminuindo os investimentos na educação pública em outros

níveis e dimensões, como a educação infantil e educação de jovens e adultos, bem como contribuindo para o desmonte dos sistemas educacionais de nossa região.

O programa de Educação para Todos, desde seu planejamento inicial, é um programa amplo de redirecionamento e condução política educacional para a América Latina e Caribe, de caráter restritivo e profundamente excludente, tendo também contribuído para estimular a privatização competitiva no campo educacional, restringindo e seccionando os vários níveis de ensino, acabando também por restringir à população o próprio acesso ao conhecimento.

No entanto, este processo de mundialização da educação, que pressupõe vocações produtivas regionais, se realiza de forma concomitante, mas profundamente diferenciada em cada país, enfrentando a resistência de diversos sujeitos políticos coletivos.

Assim como o projeto neoliberal não apresenta uma uniformidade, mas um pluralismo de tendências ao qual devemos estar atentos (COUTINHO, 2000), também o projeto democrático de massas representa uma grande diversidade de sujeitos políticos coletivos com propostas educacionais diferenciadas. Contribuir para a construção deste projeto democrático de massas significa também priorizar a análise histórica de nossas formações sociais concretas.

No Brasil, o projeto neoliberal começou a ser implementado em 1990, tendo sido redirecionado em 1995 com uma condução social-democrata até os dias de hoje. O processo de ‘refuncionalização do Estado’, implantado deste 1995, deu início a um novo dimensionamento entre as esferas pública e privada no país, sendo que a reconfiguração do serviço público associado à realização das políticas sociais tomou novos rumos nos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva e, principalmente no início do século XXI, atingiu as redes estaduais e municipais com uma nova legislação de financiamento e gestão que vem permitindo uma administração cada vez mais regulada e centralizada por parte do Ministério da Educação.

A MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A NOVA SOCIAL DEMOCRACIA. UMA NOVA AGENDA PARA A DEMOCRACIA

O processo de mundialização da educação, como parte do processo de mundialização do capital, tem efeitos restritivos e seletivos nas políticas educacionais dos países de nossa região. Por um lado, tivemos grandes ganhos nos anos 90, em relação à necessidade de se implantar ações com uma maior continuidade – planejadas para ultrapassar a dimensão das gestões governamentais em seus diversos níveis – e à exigência de uma maior eficiência e

eficácia, incluindo a necessidade de se ampliar a discussão sobre a necessidade da avaliação contínua das políticas educacionais. Nos anos 90, aconteceram tentativas de ampliação da participação popular nas decisões e realizações das políticas educacionais, fruto também de intensa resistência da sociedade civil organizada, tornando mais expressiva a participação de diversos sujeitos políticos coletivos. Em alguns países latinoamericanos as metas de universalização da educação e de implantação da gestão democrática também foram perseguidas.

No entanto, as brutais conseqüências da exclusão de nações e povos da chamada *sociedade do conhecimento* recendem à barbárie. Vão desde a ignorância sobre os atuais códigos científicos e tecnológicos de nossa civilização à intolerância social, religiosa e cultural. Vão desde o analfabetismo crônico presente nos países pobres e menos pobres a crianças que, após quatro anos de escolaridade não sabem expressar-se nem reconhecer-se socialmente e culturalmente, e a adolescentes que, após seis a oito anos de escolaridade, nem conhecem o funcionamento do próprio corpo nem têm idéia das repercussões sociais de seus próprios atos. Acrescida à exclusão da *sociedade do conhecimento*, a necessidade precoce de assumir uma função de trabalho informal precária e desqualificada prende nossas novas gerações aos grilhões da *sociedade do desconhecimento* de forma tão mais perene quanto mais fugazes e flexíveis se tornam nossos produtos e mercadorias de conhecimento. Essa exclusão também aparece no refluxo dos acordos de cooperação tecnológica com os países pobres (CHESNAIS, 1996) e redirecionamento de sua capacidade de produção de conhecimento para a inovação tecnológica.

Neste cenário pouco promissor para os países periféricos, a educação básica – com denominações diversas entre os países – se tornou prioridade nos programas de ajuda e empréstimos internacionais desde 1991, a partir do lançamento pelo Banco Mundial do Programa de Educação para Todos, em conjunto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e outras agências internacionais parceiras nos programas de empréstimos e apoio ao desenvolvimento para os países necessitados. No entanto, mesmo como prioridade, a educação básica para as massas sofreu desde essa época, declínio na destinação de recursos públicos. No Brasil, durante os anos de 1990, houve uma restrição do financiamento para a educação pública nacional, para todos os níveis e modalidades, concomitante à focalização do governo federal e das diversas instâncias administrativas locais para o planejamento de ações para a educação fundamental, isto é, para a educação de primeira a oitava séries, para crianças entre sete a quatorze anos (MELO, 2004; TORRES, 1999)

Nessa conjuntura, as políticas educacionais, científicas e tecnológicas para o ensino superior também começaram a apresentar as conseqüências do aprofundamento das políticas de liberalização, desregulamentação e privatização consolidadas nos anos de 1990, com características específicas que se tornaram cada vez mais explícitas no início do nosso século atual.

Nos anos de 1990, as mudanças provocadas pelo neoliberalismo e pelo social liberalismo (NEVES, 2005) no sentido da globalização excludente, direcionaram as políticas para o desenvolvimento focadas no alívio da pobreza, estimulando características como a competitividade e o individualismo como um valor moral radical (MELO, 2004; LIMA; MARTINS, 2005), gerando transformações tanto materiais quanto de recondução de estratégias políticas para geração do consenso (NEVES, 2005) em torno do projeto conservador.

Essas mudanças também contribuíram para o aprofundamento do processo de transformação do conhecimento em bens e serviços, em mercadorias que atualmente carregam cada vez mais um alto valor agregado de inovação tecnológica. Em nosso país, além de termos testemunhado os processos de empresariamento do ensino superior (NEVES, 2002) e desmonte de nosso aparato científico e tecnológico (LESBAUPIN, 1999), podemos dizer que, num ritmo particular, o ensino superior também sofreu esse processo de transformação de local por excelência de criação para local de produção de inovação, produção de bens comercializáveis e gerenciamento de serviços, em todas as áreas do conhecimento.

Nos primeiros anos do século XXI, podemos acrescentar, como novas características do projeto de realização do social-liberalismo, a incorporação de novas qualidades ao projeto conservador (HOLM-NIELSEN, 2002): a) o argumento exaustivamente utilizado da inclusão social, construído sobre a crescente demanda dos países periféricos pela educação superior, causada por sua vez pelos movimentos a favor da universalização da educação; b) a necessidade da integração de ações em prol do *desenvolvimento compreensivo*, que seria alcançado por meio de saltos científico-tecnológicos evolutivos por meio da inovação; c) o salto tecnológico da produção de conhecimento para a produção de mercadorias de conhecimento; d) e a necessidade crescente por novos conceitos de gerenciamento e controle dos gastos públicos, principalmente os decorrentes do uso dos empréstimos e das doações internacionais, como uma garantia de que os recursos estão sendo utilizados para cumprir os objetivos propostos nos acordos.

A preocupação com a necessidade da realização de reformas continua e se aprofunda no século XXI. A questão da sustentabilidade, do ‘crescimento sustentável’ continua sendo

uma questão tanto da realização de reformas macroeconômicas quanto de reformas estruturais para os países periféricos. Assim, o conceito de sustentabilidade aparece no projeto neoliberal da terceira via de forma cada vez mais explícita, como estabilidade e continuidade de crescimento.

O objetivo principal dos programas de empréstimos e ajuda do FMI e do BM, com todas as suas condicionalidades, seria manter os seus novos investimentos em crescimento, isto é, garantindo lucros futuros em ritmo crescente e acelerado. Quando o ritmo do crescimento dos países periféricos desacelerou nos anos de 1990, para o FMI, a culpa seria da não implantação completa da agenda das reformas preconizadas (SINGH,2005). Como o próprio FMI reconhece, as reformas criam nos países pobres situações de vulnerabilidade doméstica e em relação a choques externos, problemas que seriam sanados por um aprofundamento e implantação completa das reformas.

Para superar as dificuldades com a implantação das reformas, tanto o BM quanto o FMI apontam para a necessidade de se encorajar, nos países periféricos, o ‘fortalecimento de instituições de governança’, de apoio à iniciativa privada e a reforma do ‘mercado de trabalho’, a fim de reestruturar o seu ‘crescimento sustentável’ de longo prazo, em conjunto com o apoio popular para as reformas (SINGH,2005).

Assim, para o FMI, é a falta de estabilidade dos países na condução da implantação das reformas que provoca níveis crescentes de desigualdade, provocando também o ‘não-crescimento econômico’ associado ao ‘não desenvolvimento social’.

Para realizar uma agenda futura seriam indispensáveis nesta nova fase de aprofundamento de reformas, mudanças nas ‘instituições de governança’, centralizando decisões e esclarecendo objetivos de formação de consenso “especialmente porque mudanças constitucionais poderão ser necessárias para implementar muitas das reformas listadas” (SINGH,2005:xix), exigindo também novas formas de convencimento da população.

Seguindo as propostas fundamentais do neoliberalismo da terceira via, a intenção mais direta entre os projetos e condução do Estado em seu sentido estrito com as demandas da população desloca cada vez mais o foco das causas da desigualdade social da esfera econômica para a esfera social, responsabilizando cada vez mais as comunidades locais e a própria população pelo não cumprimento das reformas. Se na população está a causa dos problemas, na população também poderiam estar suas soluções.

Aliado ao conceito de ‘governança’, está o de ‘empoderamento’, reforçando o individualismo como um valor moral radical em suas dimensões individual e coletiva. No

entanto, no projeto do neoliberalismo da terceira via, esse individualismo não implica uma atomização de ações sociais, mas em estímulo a formas despolitizadas de associativismo.

Entre os organismos internacionais que participam ativamente desse novo bloco histórico conservador que se constitui desde os anos de 1990 reforçando o processo de mundialização do capital – como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Diálogo Interamericano em Washington, a Corporação para o Desenvolvimento da Pesquisa (CINDE), a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Econômico (USAID), o Centro Internacional de Desenvolvimento de Pesquisa do Canadá (IDRC) e o Fundo GE, e diversas instituições semelhantes em todo o mundo – o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) produz em suas diversas parcerias, documentos de pesquisa e discussão para subsidiar ações de financiamento e ajuda, que sinalizam tanto para a operacionalização do processo de desenvolvimento com estabilidade para os países periféricos quanto busca se expressar entre os temas mais diversos relativos a essas ações.

Uma das discussões presentes nesse início de milênio são as formas de se estimular e desenvolver as características do empoderamento em áreas de ação e locais diversos no mundo inteiro. Na série do Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina (PREAL) de debates especiais, um dos textos escolhidos para compor as discussões atuais sobre o tema do desenvolvimento, é o de Bernardo Kliksberg (coordenador geral da Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética e Desenvolvimento do Banco Interamericano de Desenvolvimento e Consultor da UNESCO) intitulado “Capital social e cultura: as chaves esquecidas do desenvolvimento” (KLIKSBERG, 2002) que se soma a tantos outros resultantes de observações realizadas, nesse caso, nos países da América Latina e Caribe.

Nessa discussão coloca-se em relevância a necessidade de utilizar o ‘capital social e cultural’ que existiria de forma latente nos países periféricos como uma chave, uma alavanca para o desenvolvimento e, conseqüentemente, o crescimento, sustentabilidade e estabilidade.

Nesse documento (KLIKSBERG, 2002), antes de apresentar ações de empoderamento virtuosas em alguns dos nossos países, Kliksberg analisa os meios de se escapar das formas convencionais de se pensar soluções do ponto de vista de um pensamento econômico mais ortodoxo e as ‘formas básicas de capital’ que poderiam contribuir para o processo.

Com relação à “crise do pensamento econômico convencional” e à relação entre “capital social, cultura e desenvolvimento”, uma das suas preocupações centrais é que, com uma complexidade crescente de fatores que envolvem as questões do desenvolvimento, se

ampliam as “oportunidades reais dadas aos seres humanos para desenvolverem suas potencialidades” (KLIKSBURG, 2002:10).

Complexidade tem aqui mais um sentido de indeterminação, de inespecificidade, de difusão, do que de agregação de fatores diversos; um sentido de desagregação que deveria ser superado com a valorização dos fins principais do desenvolvimento que, na visão do autor, se realizariam nos anos que as pessoas vivem, na qualidade de suas vidas, e no desenvolvimento de seu potencial, assim como na capacidade da realização de atividades livremente escolhidas e valorizadas.

A importância do desenvolvimento econômico estaria assim, vinculada ao empoderamento das pessoas e comunidades para o desenvolvimento social. A desigualdade é vista não só como carência de desenvolvimento econômico, mas também como carência de decisões acertadas e determinadas para o desenvolvimento social. Para resolver essas carências, o autor afirma que as decisões tomadas por meio da participação democrática da população serviriam diretamente para aumentar a equidade.

Uma nova visão do capital humano, para além das determinações econômicas é apregoada, no sentido da valorização da aquisição de informações, da valorização da vida das pessoas, das famílias e o aumento da produtividade das empresas. Esses são fatores que deveriam ser agregados ao capital e ao capital humano para promover a equidade.

“(...) os diversos componentes invisíveis do funcionamento cotidiano de uma sociedade relacionados com a situação de seu tecido social básico afetam silenciosamente as possibilidades de crescimento e desenvolvimento.” (KLIKSBURG, 2002:15)

Nesse documento esses seriam os componentes do capital social a serem agregados ao capital humano, fundado nas inter-relações cotidianas de indivíduos – portadores de escolhas e atitudes – em sua coletividade – que refletiria as ações dos indivíduos.

No sentido de estimular o ‘empoderamento’ dessas inter-relações, a relação entre democracia e participação social nas decisões como fator dependente de estabilidade política também aparece como uma peça importante na composição do desenvolvimento social. Ações que contribuiriam para a construção de uma sociedade que funcionaria sem resistências, sem confronto social, plena de ações virtuosas em defesa do projeto de sociabilidade do capital.

Enfim, as agências e organismos internacionais representantes do projeto do neoliberalismo da terceira via, ou da nova social-democracia, consideram que são fatores essenciais para o aprofundamento da mundialização do capital a harmonia social e a realização cada vez mais intensa das estratégias de conformação social. A confiança que a população depositaria em si mesma se aliaria à confiança que a população teria que construir

com relação aos valores dos empresários do capital industrial e financeiro. Esta aquiescência e identificação amplia a realização do individualismo como um valor moral radical em suas dimensões individual e coletiva, encobrindo a correlação de forças sociais, distorcendo o nível de consciência social e as relações entre as classes sociais fundamentais do próprio capitalismo, tomando o partido do capitalismo internacional, tomando o partido dos países que se consideram como ‘comunidade do desenvolvimento’ e ‘países doadores’ desse desenvolvimento, agindo como condutores do desenvolvimento para os países periféricos. Nesse cenário, a implantação de práticas de participação democrática nas escolas públicas segue a necessidade tanto de fundar uma nova conformação social nos moldes da nova social-democracia brasileira, quanto incorpora realmente demandas da classe trabalhadora atuante no campo educacional.

A “GESTÃO DEMOCRÁTICA” COMO NOVA PRÁTICA DE CONSENSO

A incorporação, nos diversos espaços de realização das políticas sociais, das práticas que acompanharam as conquistas democráticas no Brasil, tanto refletiram demandas da classe trabalhadora e suas associações, que foram se esclarecendo e fortalecendo nos anos de 1980, quanto também foram expressão de outros atores da sociedade civil, como o movimento empresarial, os partidos políticos, a Igreja Católica enquanto empresária de ensino, e uma miríade de sujeitos políticos coletivos locais e nacionais que foram se organizando em nosso processo de democratização, revelando também a condução dos representantes do capitalismo internacional nas nossas políticas educacionais. Esse processo histórico atravessou os anos de 1980, chamados da “transição democrática” no Brasil, quando tivemos o exercício intenso das eleições diretas para estados e municípios, assim como para todos os cargos representativos locais e nacionais, culminando na grande festa democrática em que se tornou a promulgação de nossa Constituição Federal, em 1988 – conhecida internacionalmente por suas emendas populares – e também a eleição direta para presidência da República em 1989, revelando um país em um profundo processo de ocidentalização.

A nova organização política e social que se desenvolveu no final do século XX no Brasil se refletiu fortemente em mudanças na organização da escola pública em todos os níveis. Além das mudanças de recondução da esfera pública, os processos de privatização, em especial nos nichos da saúde e da educação brasileiras, nos impeliram à necessidade de instituição de mecanismos de condução de políticas cada vez mais complexos para “dar

conta” tanto de nossa complexidade institucional, quanto social, acompanhando também a multiplicação de espaços e instituições públicas e privadas no campo educacional.

A condução dessas políticas educacionais se associa à necessidade preconizada pelas agências financeiras internacionais, de estabelecer novas condicionalidades para ajuda e empréstimos, especialmente no que diz respeito à participação ordeira e harmônica da complexa sociedade civil, assim como no que diz respeito à formação de consenso e conformação social. A intensa responsabilização da própria população pela resolução de seus problemas, numa nova fase de incorporação do “individualismo como valor moral radical” (MELO,2004), está também intimamente ligado à necessidade do “empoderamento” das escolas para impulsionar o “desenvolvimento social”, ampliando a incorporação da “gestão democrática” como um espaço cada vez mais necessário de formação de consensos exigido pela nova social-democracia brasileira.

Para finalizar, podemos acrescentar que a multiplicação dos espaços de participação democrática incluiu, no decorrer dos anos de 1990, o exercício democrático do confronto, do diálogo, do esclarecimento, da tomada de decisões, desde os espaços deliberativos nacionais, até o dia-a-dia dos estabelecimentos de ensino, estimulando a construção de pesquisas científicas sobre o tema.

Como citamos inicialmente, o princípio da gestão democrática do ensino público tem como desdobramentos na Lei 9.394/96, duas vertentes: a participação dos profissionais da educação – no Brasil houve uma tendência a ampliar o conceito de profissional da educação para todos os que trabalham na área, mesmo os que tiveram formações distintas dos docentes, tendência que pode se consolidar como lei a partir da realização, em abril de 2010 da Conferência Nacional da Educação – na elaboração do “projeto pedagógico da escola”; e a participação das “das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996). Hoje, treze anos depois, a literatura da área da pesquisa educacional produzida no Brasil sobre a implantação da “gestão democrática” nos mostra como foram realizados os processos nos estados, municípios e escolas, descrevendo essa implantação, inclusive com diversos projetos estimulando localmente as escolas a elaborarem relatórios e dossiês sobre a composição e atuação dos conselhos escolares. Cada um dos “estudos de caso” mostra uma realidade diversa, com níveis diferentes de participação dessa “comunidade”, de acordo com as tradições locais de participação democrática construídas desde os anos de 1980.

Nos anos de 1990, algumas pesquisas costumavam medir a própria democracia nacional pelas formas de participação da comunidade escolar nos conselhos escolares, ora

pela condução das eleições diretas para diretor de escola – por exemplo, se havia eleição ou indicação política, se havia um processo eleitoral claro e que refletisse a correlação de forças local -, ora pelo dado de quem era o presidente do conselho escolar nas escolas públicas, concluindo pela aproximação ou não dos princípios democráticos, por exemplo: se o presidente do conselho fosse o próprio diretor da escola, o conselho não seria democrático.

Essas investigações realizadas e expostas numa forma descritiva, ou mesmo fenomenológica dos estudos de caso contribuiu para que se concluísse que o processo se realizou de forma heterogênea; trazendo uma desconfiança de que, se não havia homogeneidade na realização, não poderia haver uma condução em seu planejamento inicial, desvinculando assim a realização da “gestão democrática” aos processos históricos mais amplos, restringindo sua interpretação a uma maior ou menor aproximação do conceito do que seria democracia ou processo de democratização.

Reconhecendo a riqueza e multiplicidade de estudos na área – acompanhando a ampliação dos espaços de formação do pesquisador em educação no Brasil, ligados ao crescimento dos cursos de pós-graduação na área – reconhecemos também a necessidade de ampliarmos nacionalmente e mesmo realizar pesquisas que contribuam para sistematizar a coleção de estudos conceituados que já produzimos, aproveitando uma característica própria do pesquisador em educação no Brasil, que é a estreita relação do ensino superior com a educação básica, tanto no que concerne à formação inicial e continuada dos professores para a educação básica, quanto à vinculação estreita de nossas pesquisas e projetos de extensão voltados à escola básica no Brasil.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Lei n. 9.394 de dezembro de 1996**, de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, 1996.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2000.

HOLM-NIELSEN, Lauritz B. **Promoting science & technology for development**: the World Bank's millennium science initiative. First National Senior Fellows Meeting. The Wellcome Trust. Londres, 2002.

LESBAUPIN, Ivo (org.). **O Desmonte da Nação. Balanço do governo FHC**. Petrópolis: Vozes, 1999.

- KLIKSBERG, Bernardo. **Capital social e cultura: as chaves esquecidas do desenvolvimento**. Brasília, PREAL (Programa de promoção da reforma educativa na América Latina e Caribe), 2002.
- LIMA, Kátia; MARTINS, André silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In. NEVES, Lúcia M. W. (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005 (p.43-67).
- MELO, Adriana Almeida Sales de. Os organismos internacionais na construção de um novo bloco histórico. In NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005, p.69-82.
- MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio é escolhido à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do séc. XXI. In SEMERARO, G. e FÁVERO, O. (orgs.) **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: vozes, 2002 (p.163-174)
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- SINGH, Anoop (org.). **Stabilization and reform in Latin América: a macroeconomic perspective on the experience since the early 1990s**. Washington: International Monetary Fund, 2005.
- TORRES, Rosa María. **Educación para todos: la propuesta, la respuesta (1990-1999)**. Buenos Aires: [s.l.], 1999.