

# TRABALHO E A (INDI)GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA

**Antonio Bosco Lima<sup>1</sup>**

Universidade Federal de Uberlândia/Brasil

[bosdag@terra.com.br](mailto:bosdag@terra.com.br)

**Simone Vieira de Melo Shimamoto<sup>2</sup>**

Universidade Federal de Uberlândia/Brasil

[shimamot@netsite.com.br](mailto:shimamot@netsite.com.br)

**Resumo:** O artigo visa refletir a categoria trabalho presente no modelo da gestão democrática escolar. Utilizando pesquisa bibliográfica analisamos em Braverman (1980), Sander (2005) e Tragtenberg (2005) a concepção de trabalho, pressupondo que as condições materiais de existência não são dadas, mas constituídas histórica e dialeticamente. Concluímos que por mais intensos que sejam os debates para superação da organização autocrática, uma sociedade baseada na relação de exploração da força de trabalho fragiliza os processos de participação e autonomia e, logo, impede a ação gestora educacional democrática.

**Palavras-chave:** trabalho; democratização; gestão democrática escolar.

## INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva propor reflexões concernentes à categoria trabalho, sobretudo no modelo de estruturação e organização da gestão democrática escolar na contemporaneidade. Dentre os estudiosos que embasam estas apreciações, destacamos Braverman (1980), subsidiando análises referentes à categoria *trabalho*; Sander (2005), compreendendo a estrutura atual da administração educacional brasileira, sobretudo o contexto da administração pública e o *desenho* da perspectiva do trabalho neste processo; e Tragtenberg (2005), discutindo o sistema capitalista e a burocratização das relações, as estruturas de trabalho no domínio do processo, o condicionamento / reprodução deste modelo na gestão escolar constituída / constituinte.

A pesquisa bibliográfica, de cunho investigativo analítico, é nossa opção metodológica, posto que atenda ao objetivo de se pensar trabalho, gestão e democratização do

---

<sup>1</sup> Professor da Universidade Federal de Uberlândia. Doutor em Educação pela PUC-SP. Pesquisador Coordenador do Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação (GPEDE). Pesquisador FAPEMIG. Email: [bosdag@terra.com.br](mailto:bosdag@terra.com.br).

<sup>2</sup> Mestranda na Universidade Federal de Uberlândia, na Linha de Política e Gestão em Educação. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação (GPEDE). Bolsista FAPEMIG. Email: [shimamot@netsite.com.br](mailto:shimamot@netsite.com.br).

ensino público no país com vias à reflexão das contradições inerentes às teorias analisadas em relação ao contexto sócio-cultural, político e econômico no qual tais ações se fundam e se efetivam.

Partimos do pressuposto que as condições materiais de existência não são dadas, mas construídas nas relações estabelecidas pelos homens ao longo de sua trajetória histórica, sendo o trabalho o meio radical – enquanto raiz - para que tais se processem. O trabalho humano, consciente e proposital, é categoria relacional, visto que o homem, ao interagir com a natureza e com seus pares no processo de hominização, cria, recria e transforma suas próprias condições concretas de existência. Pode-se dizer, então, que o trabalho é, para o homem, o potencial de transformação dinamizada na contradição; ao agir sobre o mundo externo e transformá-lo, modifica sua própria natureza, transformando-se.

O trabalho é assim razão essencial da existência humana, condição vital para o estabelecimento de uma relação / organização em torno da cultura, da política e do mundo social. Nesta relação o homem se institui de poder organizacional, de controle e de disputa no que diz respeito às formas, modo e processos produtivos, tornando o trabalho fonte de alienação ou de emancipação.

Braverman (1987), ao analisar o trabalho humano, discute que diferentemente dos animais, o homem desfaz a unidade concepção e execução, utilizando a primeira como instrumento de dominação em relação à segunda. Neste sentido, as ideias concebidas por uma pessoa podem ser executadas por outras, sendo estas geralmente dirigidas e/ou controladas pela idealizadora sem, contudo, compreenderem a totalidade do projeto e suas conexões políticas e sócio-culturais. Há a continuidade da consciência humana enquanto força diretiva do trabalho, no entanto, rompe-se a unidade concepção-execução.

Analisando historicamente tais questões, temos que a cada modelo sócio-político e econômico, nos deparamos com diferentes organizações das relações humanas, que se desenham em termos de mecanismos de controle e defesa. Assim, cada época possui uma forma de controle e um esquema de resistência próprios. A política de organização das resistências não está, portanto, posta, mas define-se e constitui-se nas relações dialéticas construídas nas relações humanas de trabalho.

É sabido que na contemporaneidade a máquina se apropria do como trabalhar; controla a propriedade e o funcionamento dos processos de trabalho, fazendo com que a produção independa dos limites do trabalhador. O capitalista passa, deste modo, a aprimorar as formas de controle para superar as formas de resistências. E o processo dialético se mantém na dinâmica de classes: luta pelo controle x luta pela resistência.

A ideologia capitalista defende a ideia de liberdade e igualdade, negando a exploração e a expropriação. Não obstante, uma das discussões postas em relação a esta ideia é a de que distintas são as formas de controle neste modelo social, podendo estas se organizar em: técnico-burocrático – divisão entre concepção e execução; e sócio-cultural / comportamental – sistema de gerenciamento que busca interferir no comportamento social dos trabalhadores, quebrando a identidade de classes e moldando a sociabilidade.

A submissão é garantida pelas inovações técnicas e/ou organizacionais e pelos critérios de seleção e treinamento (qualificação, habilidades e competências); e a resistência revista em seus aspectos coletivos (estratégia de confronto ou negociação) e individuais (protesto velado – mais frágil). Cresce assim a lógica do enquadramento sob as mais diversas nomenclaturas (parceiros, equipes de trabalho...) engrossando as fileiras de renúncia às lutas revolucionárias e a concordância de negociação do predomínio capitalista nos termos de um compromisso.

Neste contexto, o homem deixa de ter domínio sobre o pensar, os meios de produção e seus resultados. Passa a ser alienado de si, do objeto e da espécie, não se reconhecendo em seu próprio trabalho e não reconhecendo no outro o mesmo que em si. O capitalista, ao dominar o trabalho alheio, desqualifica e expropria o sujeito em sua essência, que é o trabalho, e cria fetiches para assegurar o crescimento do capital e a perpetuação / consolidação das relações de trabalho neste modelo.

E como ocorre tal perpetuação? Nas formas culturais, sociais e educativas em que se constitui o trabalho. Por um lado, temos ideologias que consistem em adequar o sujeito ao mundo do trabalho, por outro, temos uma prática que se garante no binômio administrador / administrado. A congruência destes dois vetores vai solidificar as relações de exploração, no qual dominador (administrador) e dominado (administrado) têm poderes, um de mando, outro

de obediência. Este quadro é garantido por várias formas; umas delas é a meritocracia, muito apropriada para a educação.

## **TRABALHO E GESTÃO EDUCACIONAL ESCOLAR**

Pensar a gestão na/da educação escolar atual neste contexto significa analisar criticamente o conjunto histórico no qual os discursos e propostas se materializam, identificando as relações sociais processadas e problematizando o intercâmbio entre políticas educacionais, trabalho e contextos sócio-políticos, culturais e econômicos.

A educação é aqui concebida enquanto expressão humana, dialética e contraditória e a sociedade determinada pelo movimento histórico e social em dado espaço-tempo. A história tem nos revelado um processo de intensas oscilações teóricas e práticas nas políticas educacionais, uma clara contradição entre mudança e permanência, concepção e execução, que demonstra e gera pontos de vista distintos de homem, trabalho e sociedade. As matrizes e as forças motrizes que delineiam os projetos de sociedade e de seus núcleos constitutivos estão sempre envoltas nos padrões da sociedade humana, em seu espaço-tempo de (co) existência.

De acordo com Braverman (1987), o controle é conceito fundamental dos sistemas gerenciais, característica intrínseca às relações sociais moldadas pela fragmentação e divisão entre o pensar e o agir. A sociedade contemporânea, especialmente a ocidental, desenha seus modelos organizacionais a partir da divisão do trabalho. No Brasil, a administração educacional tem se pautado no paradigma empresarial, norteando suas ações e expressões na Teoria Geral da Administração.

Esta teoria, produto da sociedade capitalista, objetiva transformar a administração em instrumento de acréscimo de produtividade, eficiência e eficácia. Tal concepção idealiza a escola como espaço neutro, burocrático e técnico, no qual a fragmentação do trabalho, a especialização e a organização são instrumentos essenciais à qualidade do processo. Neste sentido, as novas relações sociais geram e retroalimentam o processo de produção e o antagonismo entre os que planejam e os que executam, diluindo a visão do todo e, conseqüentemente, do homem em sua complexidade e totalidade.

Para Braverman,

A divisão do trabalho na sociedade é característica de todas as sociedades conhecidas; a divisão do trabalho na oficina é produto peculiar da sociedade capitalista. A divisão social do trabalho divide a sociedade entre ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção; a divisão pormenorizada do trabalho destrói ocupações consideradas neste sentido, e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer trabalho completo de produção. No capitalismo, a divisão social do trabalho é forçada caótica e anarquicamente pelo mercado, enquanto a divisão do trabalho na oficina é imposta pelo planejamento e controle. (Braverman, 1987, p. 72)

Estas reflexões demonstram claramente a contradição vivida pelos profissionais da administração da educação que, imersos no contexto capitalista, reproduzem em escala menor as ações de fragmentação desde o planejamento e o conhecimento do projeto de trabalho, até a sua consolidação. A fragilidade advinda deste processo determina o trabalho da educação, intensificando a alienação dos autores frente aos seus próprios instrumentos de ação política e fortalecendo ações de controle e despotismo.

Legitima-se um modelo no qual um sujeito administra e o outro é administrado. O que significa ser dirigido, controlado, em suma planejado. Esse modelo de planejamento tradicional é útil à conservação das coisas, que, por mais que tenha um brilho de verniz, como foi feito no Brasil, nas últimas décadas, por via de processos que buscaram democratizar a gestão escolar, continua condicionando uma formação educativa tradicional e conservadora, visto que a relação de poder hierarquizada e meritocrática continua em plena vigência. Ou seja, não rompe com a centralização da tomada de decisões.

Tendo em vista compreender a estrutura da administração educacional brasileira atualmente, bem como a forma de organização política de seus autores, há que se analisar o contexto da administração pública e o *desenho* da perspectiva do trabalho neste processo. Para isto, citamos Sander (1982) que, discutindo a administração da educação inserida no contexto da administração pública, propõe quatro enfoques analíticos distintos. São eles: jurídico, organizacional, comportamental e sociológico.

No enfoque jurídico, o autor traz a herança recebida da Europa - valores do cristianismo e, posteriormente, do positivismo lógico - quadro este iniciado na experiência jesuítica - com influência da filosofia francesa e das idéias liberais norte-americanas - e mantido, ainda que em menores proporções, nos períodos de independência e república. Neste

conceito, o homem é visto como neutro, desvinculado de classe social, sendo seu trabalho um processo predeterminado, acabado. A educação, isolada da realidade, desconsidera as contradições e busca o desenvolvimento de uma prática acrítica, na qual a matriz de análise é a neutralidade científica.

Passando ao enfoque organizacional, lembra que

A efervescência política e intelectual da década de 1920 que veio desaguar na Revolução de 1930 e que, na educação, se materializou no “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, em 1932, criou condições para amplos movimentos reformistas nas instituições sociais brasileiras. No campo da administração pública e da administração da educação começou, então, a fase organizacional que se estendeu até a década de 1960. Instala-se, na administração pública, o reinado da tecnocracia como sistema de organização, baseado na predominância dos técnicos que adotam soluções racionais para resolver problemas administrativos, em detrimento de seus aspectos humanos e sociopolíticos. (Sander, 1982, p. 14).

Este enfoque, fortalecido nos movimentos de reformas da década de 1930, não extinguiu a estrutura jurídica existente, sendo inclusive assemelhado a ela por seu caráter densamente normativo. Teve como inspiração a teoria da administração clássica com seus movimentos científico, burocrático e gerencial, preconizada inicialmente por Taylor e Fayol - modelo que pregava a separação entre política e administração, e posteriormente pela teoria da burocracia de Weber, nos movimentos teóricos da fase reformista e etapas posteriores. Refletindo este enfoque, os estudos da época - que possuíam um cunho descritivo da realidade - identificavam as aproximações e os distanciamentos da realidade em relação à matriz da administração clássica não assegurando, contudo, a consistência teórica e a atenção aos aspectos econômicos, culturais e políticos.

Neste contexto surgem timidamente as primeiras tentativas e propostas de sistematizar a administração da educação no Brasil, materializadas no pragmatismo pedagógico, na concepção de um conteúdo universalista - veiculado por um currículo enciclopédico com base em metodologia empírica - e no autoritarismo centralizador da administração escolar (reproduzindo o modelo público). A preocupação primeira era com a harmonia, conquistada pela ordem, a disciplina e a uniformização. Nos dizeres de Sander

Até hoje o lema “Ordem e Progresso” não deixa de refletir a histórica preocupação dos professores de orientação positivista nas escolas brasileiras, em que a ordem e a manutenção do *status quo* são, muitas vezes, mais valorizados que a educação para a

liberdade, a criatividade, a consciência crítica e a cidadania responsável. (Sander, 2005, p. 97).

Como a administração escolar insere-se no contexto da administração pública, perpassando, ainda que em instância micro, pelas mesmas contradições e oscilações, os movimentos gerenciais da época, sustentados nos princípios da administração clássica, inspiraram fortemente ideias de intelectuais difundindo e influenciando, ainda hoje, as matrizes administrativas das escolas.

Retomando o raciocínio de Sander, trazemos como pressuposto de análise o enfoque comportamental, desenvolvido no contexto pós II Guerra Mundial. Esta concepção surge em crítica às discussões e práticas tradicionais da administração clássica até então imperante. As ciências do comportamento, sobretudo a psicologia – remontando ao psicologismo pedagógico de Pestalozzi e Froebel - e a sociologia – protagonizada inicialmente por Durkheim, norteiam as bases teóricas utilizadas por este enfoque. O período histórico mundial no qual tal visão floresce sustenta-se nos poderosos movimentos internacionais de administração para o desenvolvimento, com vias ao resgate da dimensão humana da administração nas fábricas, organizações governamentais, escolas e universidades.

São características fortíssimas deste período as práticas adotadas frequentemente na administração empresarial, pública e escolar, com a utilização de instrumentos de materialização deste fundamento em cursos de treinamento, dinâmicas, palestras direcionadas à motivação e autoestima, dentre outros. Tais propostas demonstram uma visão otimista que entende a educação como fonte de redenção e superação das fragilidades econômicas e sociais. Entretanto, conflitam com a estrutura sócio-política da administração pública brasileira, inserida e determinada por uma sociedade capitalista.

Ainda de acordo com Sander,

À luz da lógica que caracterizou esses movimentos, surgiu o planejamento governamental e, dentro dele, o planejamento educacional, ambos fortemente impulsionados pelas agências de assistência técnica e financeira dos países desenvolvidos, pelos organismos intergovernamentais de cooperação internacional e pelas organizações multilaterais de crédito. (Sander, 2005, p. 100).

Nesta perspectiva, a administração dedica-se à gestão dos programas de desenvolvimento e ao estudo dos métodos utilizados pelos governos para delinear políticas e planos concebidos com vias a atingir seus objetivos econômicos e sociais. Nos anos setenta, com a inadequação política das teorias organizacionais para justificar as questões suscitadas na realidade constituída, entra em crise o otimismo pedagógico.

Os estudiosos, especialmente da administração da educação passam, então, a elucubrar teorias que atendam à política e à cultura local. Como causas deste processo podem-se considerar: os intensos movimentos das associações profissionais de educadores, o avanço dos estudos e pesquisas em pós-graduação e o apoio internacional às ações em andamento. Importante lembrar que a década de transição para o século XXI teve por característica um contexto de novas relações de interdependência internacional, um esforço para consolidar a concepção de administração da educação a partir da perspectiva econômica, política e cultural da América Latina.

Passa-se, portanto, à análise da administração pela lente sociológica que nos permite visualizar uma administração pública e educacional problematizada pelas discussões de cunho sociopolítico e antropológico, para além das instâncias técnicas e normativas. Aclara-se assim a insuficiência das questões econômicas, técnicas e burocráticas para a efetivação de uma administração contextualizada, dialética e coerente com as questões postas.

Este período histórico contempla os movimentos com vias à constituição de uma sociedade democrática, compromissada com a cidadania, os direitos humanos, a autoria e a participação da população nas instâncias micro e macro de decisões, a fim de se reduzir as distâncias existentes entre os debates e as práticas efetivas.

A sociedade civil se organiza e resiste, fortalecendo a busca por maior qualidade de vida e respeito aos direitos humanos. As teorias educacionais intensificam suas reflexões, ampliando as produções baseadas em valores e compromissos éticos. As ciências humanas e sociais modelam um novo perfil, “uma espécie de antítese das teses ortodoxas na economia e na sociologia, nas ciências da religião, na administração e na pedagogia.” (SANDER, 2005, p. 101).

As questões inerentes à administração educacional ganham espaços de debate nos quais vão se desenhando novas possibilidades de visualização, problematização e superação

das instâncias autocráticas, colocando-se os pontos nodais como objetos de estudos, debates, propostas e ações.

Esta breve retrospectiva histórica nos permite compreender a discussão dialética de nosso tempo, colocando-nos na posição de aprendizes autores do processo sócio-político e cultural. As diversas matrizes, lentes por meio das quais se interpreta e compreende a realidade convivem num mesmo espaço-tempo. São olhares, análises, discussões e ações diferenciadas, pois vindas de autores com vivências e concepções diversas. *Colocar estes autores a dialogar* é propiciar um avanço qualitativo das discussões, das teorizações, e – como não poderia deixar de ser – das ações. Aprimorar o estado de consciência requer politização.

## **DISCURSOS E PRÁTICAS (NADA) INOVADORES**

Apesar da força que possuem as discussões de entre *teoria e prática*, estas são essencialmente interligadas. Infelizmente, discursos inovadores podem se materializar em práticas retrógradas; termos idênticos para conceitos opostos são instrumentos de manutenção e fortalecimento de uma realidade autocrática, coberta pelo discurso democrático. Cidadãos passivos, sob a falácia da participação, colocam-se no *palco*, porém com atitude de *expectadores*.

Trata-se de uma lógica participativa que tende a legitimar o instituído. Assim como a democracia e a democratização são teses e práticas em disputa, não se constituindo enquanto valor universal, a participação também é obra de emancipação ou de legitimação do *status quo*. Não é *per si* uma garantia de sucesso na construção de uma escola e de uma sociedade democráticas.

A lógica da reprodução capitalista e, portanto, a apropriação privada dos mecanismos de poder sob o discurso da democracia, visa controlar o processo de democratização e socialização da participação política em todas as instâncias. Neste sentido, Oliveira (2007) analisa a crescente participação política organizada da sociedade civil na constituição de sujeitos coletivos destacando o choque destes com os interesses do Estado capitalista, que crê

no valor do capital e utiliza a força de trabalho humana apenas como parcela imprescindível à reprodução deste capital.

Segundo o pesquisador,

Apesar dessa participação político-social contribuir para instigar a emancipação social e política das pessoas que constituem esses sujeitos coletivos, há pouca capacidade deles se contraporem de modo radical às práticas, valores e hábitos da cultura política tradicional. Esta situação põe em risco sua capacidade de promover mudança social e política. O risco está no fato dos sujeitos atuarem num ambiente eivado de elementos da cultura política, onde velhos e novos valores coexistem, e dificilmente estes sujeitos conseguem isentarem-se dos efeitos das velhas práticas culturais. Tal constatação coloca em dúvida as possibilidades de mudança no âmbito estrutural, no campo político, econômico, social e cultural [...] Neste sentido, a participação nos espaços públicos do tipo conselhos, conferência e fóruns têm valor mais pedagógico e organizativo do que valor político deliberativo. (Oliveira, 2007, p. 12).

Este contexto fortalece a empregabilidade - “responsabilização do trabalhador pela obtenção e manutenção de seu emprego, através de um processo contínuo de formação e aperfeiçoamento” (ARANHA, 2001, p. 281) – trazendo como consequência a individualização da garantia do emprego e a ideia de que a educação suprirá a crise de emprego.

A escola, que segue esta linha empresarial, orienta-se pela proposta de aumento de produtividade e competitividade. Os profissionais não participam efetivamente das ações decisórias. Não obstante, devem, para além do espaço micro de ação, transpor os muros das escolas e adentrar movimentos maiores de constituição da autonomia de participação pela via do aprimoramento do estado de consciência em relação às tramas políticas e sócio-culturais tecidas historicamente nas relações humanas. Este aprimoramento é possível a partir do momento em que se aclara a herança histórica do exercício do poder determinando a qualidade das relações de autoridade hoje constituídas. Relações que exigem a duplicidade imersa na relação de poder, qual seja dominação e sujeição, mando e obediência.

Nas organizações atuais, ainda tão impregnadas da concepção clássica de administração, o poder assume posição fundamental. Weber define que

A estrutura de toda ordem jurídica inclui diretamente na distribuição do poder, econômico ou qualquer outro, dentro de sua respectiva comunidade. Isso é válido para todas as ordens jurídicas e não apenas a do Estado. Em geral, entendemos por poder a possibilidade de que um homem, ou um grupo de homens, realize sua vontade própria

numa ação comunitária até mesmo contra a resistência de outros que participam da ação. (Weber, 1946, p. 188).

Superar esta concepção de poder cristalizada e estratificada em nossa sociedade é necessário e urgente. Participar ativamente no processo de trabalho implica compreender as instâncias que o determinam. Não bastam competências e habilidades no desempenho das ações específicas de cada função organizada na compartimentalização empresarial. É essencial a superação do conformismo e da alienação, o que exigirá o aprofundamento das conexões entre as dimensões políticas do exercício do trabalho e do poder nas empresas educacionais, considerando-se obviamente o contexto de imensuráveis impulsos tecnológicos.

Tragtenberg, refletindo sobre estas conexões “dizia a seus alunos, recorrendo à ironia de Machado de Assis: ‘ a realidade é uma só, a retina é que varia’. Ou seja, diferentes práticas sociais, diferentes inserções na estrutura social produzem diferentes formas de se ver o mundo; distintas retinas.” (BRUNO, 2001, p. 117)

Neste sentido, não é apenas na relação dialógica homem - Estado que se encontram as relações de poder e autoridade; de expropriação e desqualificação; de mando e submissão. O autoritarismo e a ditadura, fenômenos considerados inerentes ao aparelho de Estado, são igualmente categorias reproduzidas e fortalecidas nas relações estabelecidas no dia-a-dia da sociedade civil. O discurso de representatividade dos governos como instrumento de superação das necessidades e de fortalecimento das potencialidades dos cidadãos possui sementes e frutos diários nos diversos espaços constitutivos da sociedade civil. A escola é um desses espaços nos quais, apesar da busca da democratização em seus discursos e ações, mantêm-se projetos e práticas consideravelmente autocráticas. (BRUNO, 2001, p. 131)

Tragtenberg (2005), da mesma forma, adverte que todos os personagens que interagem no espaço escolar “reproduzem, em escala menor, a rede de relações existente na sociedade.” Em suas reflexões, defende que “o que interessa é conhecer como estas relações se processam e qual o pano de fundo de idéias e conceitos que permitem que elas se realizem de fato” (p. 40). Demonstra como o universo burocrático, hierárquico, assegura amarras à comunicação e reduz a participação, utilizando, sobretudo, a política de relações humanas como instrumento de integração conformista, assegurando assim a não expressão política dos conflitos.

Este mesmo estudioso discute que o sistema capitalista burocratiza as relações e estruturas de trabalho assegurando o domínio do processo e condicionando a liberdade ao consumo. Esta burocratização se reproduz na gestão escolar constituída / constituinte neste modelo. Tragtenberg destaca que

No século XIX, a introdução da técnica e a ampliação da divisão do trabalho, com o desenvolvimento do capitalismo, levam à necessidade de universalização do saber ler, escrever e contar. A educação já não constitui ocupação ociosa e sim uma fábrica de homens utilizáveis. Hoje em dia a preocupação maior da educação consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, porém capacitados a modificar seu comportamento em função das mutações sociais. Não interessam, pelo menos nos países industrialmente desenvolvidos, operários embrutecidos, mas seres conscientes de sua responsabilidade na empresa e perante a sociedade global. (TRAGTENBERG, 2004, p. 46)

Defende que a escola - aparelho ideológico - auxilia na manutenção do modo de produção capitalista contribuindo para formar a força de trabalho, inculcar a ideologia hegemônica, reproduzir materialmente a divisão de classes e, assim, manter as relações de dominação.

Neste processo, a qualificação objetiva, para além da técnica, a sujeição, o consenso, a reprodução. A gestão, assumindo o discurso de funcionários parceiros, comunidade parceira, dilui e fragiliza as possibilidades de emancipação e superação da estrutura posta. A racionalidade organizacional camufla o trabalhador mutilado, assim como o fetichismo mercantil esconde o verdadeiro sentido da organização.

Vivemos o período de “culto à personalidade”, ocultando as contradições e os conflitos políticos. Pensando nisso, Tragtenberg discute que

O poder contemporâneo manipula os indivíduos, infantilizando-os e pervertendo-os pelo álcool, fumo, por monopólios do Estado, pela publicidade, pornografia, baixo nível da cultura de massa. A regressão do político ao psíquico leva a um modo pervertido de existência social, em que cada um compensa sua castração pelo prazer de manipular o outro. *O que o poder pede à psicossociologia é ocultar os conflitos do nível político*, pois o conflito no nível político pressupõe a divisão do poder. A relação de classe é uma relação de igualdade, de adulto. Igual à sua classe, na sua classe em relação a outras, o indivíduo recupera seu “ser social”, fragmentado pela divisão do trabalho. [...] O fato é que sem conflitos sociais não há história. (TRAGTENBERG, 2005, p. 40)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com estas reflexões concluímos que, por maiores e mais intensos que tenham sido (e sejam) os debates para superação das ações inconsistentes e desvinculadas das tramas políticas, não houve materialização necessária à superação das obras autocráticas - maquiadas pela linguagem democrática. No interior das instâncias educacionais e das unidades escolares, o que se percebe ainda é o domínio da falácia em detrimento das ações efetivas de participação e autonomia.

A condição essencial de mudança passa pela vontade, pelo conhecimento e por implementar resultados que não sejam os mesmos velhos resultados. As pessoas, comunidade escolar, sujeitos presentes na educação, sabem quando vivenciam uma retórica, sabem quando estão contribuindo por uma causa emancipatória. Aproximam-se e afastam-se da escola em momentos essenciais. As eleições de diretores, por exemplo, se tem uma forma democrática não coadunam na realização de uma prática administrativa que transforme os conteúdos das relações burocratizadas na escola. Enquanto não for rompida esta tradição patrimonialista de controle centralizado das decisões, pode-se adotar enquanto forma, mil formas, que o conteúdo continuará excludente.

Numa sociedade baseada na compra e venda da força de trabalho, controlar a produtividade, o tempo e os gastos no processo de trabalho fortalece o capital. Direcionar as ações, definir os programas e projetos, avaliar os resultados sob o véu da democracia e da gestão democrática são constantes no processo educacional escolar. Somos, cada vez mais, mercadoria. A inversão de valores é fato declarado na contemporaneidade – apesar de não necessariamente assumido e consciente.

O *jogo* capitalista de produtividade em massa e o consumismo exacerbado adentram os espaços educacionais desde a definição dos currículos e projetos político-pedagógicos até as relações desenvolvidas dia-a-dia. A falta de estrutura física e material, a descaracterização do trabalho docente e o autoritarismo nas ações gestoras, configuradas na centralização das decisões na figura do diretor, alimentam e camuflam ações com intencionalidades discutíveis, se pensadas do ponto de vista da superação da concepção do homem-máquina, que executa sem planejar, realiza sem compreender, distancia-se das decisões de fato e assiste ao espetáculo como se dele não fizesse parte... Aceita e, infelizmente, aquieta-se.

É assim que tem sido, busca-se quantificar o máximo possível numa perspectiva cumulativa de mais-valia eterna. Nossos juvenzinhos são aclamados com provas, se positivamente for seu resultado, mas não adentramos no querer destes jovens, não sabemos quais suas necessidades e tampouco o que eles pensam e querem da escola. Nossas crianças são peças, quantificáveis, meras marionetes que ajudam a engrossar o caldo da sopa de números.

Buscar alternativas para lidar com este contexto é um desafio. Vale contrapor, trazer a tona, debater a educação formal enquanto espaço complexo de produção e reprodução da estrutura de valores liberais, no qual “os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas [...]” adotando “[...] as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações.” (MÉSZÁROS, 2006, p. 264)

Cabe, deste modo, a cada um de nós compreender as contradições que envolvem e constituem o homem e a sociedade em sua multiplicidade de relações, teorizações e materializações. E, quem sabe, a exemplo de Tragtenberg, buscar a minimização – e porque não a extinção – da lacuna entre os princípios teóricos e sua prática social; a superação da representatividade democrática e o fortalecimento das ações autônomas de participação na constituição de uma democracia direta, o que implicaria assumir-se autor e, portanto, responsável pelo processo constitutivo / constituinte do homem.

A gestão escolar, o trabalho da organização escolar, muito tem a contribuir para este salto, relacionar quantidade e qualidade, processo e produto, teoria e prática; porém, isto só será possível quando a gestão escolar democrática não for resumida a uma técnica, mas assumir-se parte e todo, processo e resultado, enfim, quando for considerada forma e conteúdo. Assim poderemos ter uma escola que forma e não deforma, uma escola do ser, uma escola do criar, uma escola aonde, todos, queiramos estar.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARANHA, A.V.S. Formação profissional nas empresas: lócus privilegiado da educação do trabalhador? In: PIMENTA, S.M., CORRÊA, M.L. (orgs.) *Gestão, Trabalho e Cidadania – novas articulações*. Belo Horizonte: Autêntica / CEPEAD / FACE / UFMG, 2001, p. 281-294.

BOBBIO, N., MATTEUCCI, N., & PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 10<sup>a</sup>.ed., 1997.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista*. A degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1987.

BRUNO, L. A heterodoxia no pensamento de Maurício Tragtenberg. In: SILVA, D.A. e MARRACH, S. A. (orgs.). *Maurício Tragtenberg – uma vida para as Ciências Humanas*. São Paulo: Editora UNESP, 2001, p. 113-120.

FILHO, S.S. *Braverman, divisão do trabalho e maquinaria: o alcance da análise do processo de trabalho presente em Trabalho e Capital Monopolista*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

HOBBSAWM, E. *Sobre História: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MÉSZÁROS, I. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 263-282.

OLIVEIRA, F. M. *Cultura Política e Construção de Identidades Coletivas dos Sujeitos Sociais*. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia (Maio, Junho / 2007); UFPE, Recife (Pe). Grupo de Trabalho: Emancipação, Cidadania e Reconhecimento. Disponível em: [http://www.sbsociologia.com.br/congresso\\_v02/index.asp?idcongresso=9](http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/index.asp?idcongresso=9). Acessado em 10 junho de 2009.

SANDER, Benno. *Administração da Educação no Brasil*. Brasília, DF: Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação, 1982.

SANDER, Benno. *Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

SMITH, Adam. *Inquérito sobre a natureza e as causas da Riqueza das Nações*. Rio de Janeiro, Hemus, 1984.

TRAGTENBERG, M. *Administração, poder e ideologia*. - 3.ed.rev. – São Paulo: Editora UNESP, 2005 (Coleção Maurício Tragtenberg).

TRAGTENBERG, M. *Sobre Educação, Política e Sindicalismo*. - 3.ed.rev. – São Paulo: Editora UNESP, 2004 (Coleção Maurício Tragtenberg, v. 1).

WEBER, M. *Ensaio de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1946.