

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA É POSSÍVEL NO CAPITALISMO?

Clarice Zientarski

Universidade Federal de Santa Maria
claricezientarski@yahoo.com.br

Daniele Rorato Sagrillo

Universidade Federal de Santa Maria
sagrillodaniele@yahoo.com.br

Resumo: O artigo discute as possibilidades para a educação democrática na sociedade capitalista neoliberal e, nela, o papel dos professores. Analisa se as dimensões de uma educação para a democracia se fazem presentes na escola. Consiste em um estudo bibliográfico baseado nas contraposições entre pensadores liberais, progressistas e marxistas sobre esta temática. A pesquisa demonstra que a gestão democrática da escola pública no Brasil não se efetiva, por conta do contexto no qual a sociedade está inserida. Constata que a democracia, entendida como poder popular, é incompatível com o capitalismo, considerando que este limita o poder do povo.

Palavras - chave: gestão democrática; professores; sociedade capitalista.

Este trabalho tem como objetivo tratar da democracia e da gestão democrática na escola pública no contexto neoliberal e, nesta dimensão, discutir o papel dos professores como sujeitos sociais capazes de contribuir para a construção de políticas públicas que visem os direitos fundamentais de cidadania. Isto porque, a escola pública torna-se um espaço legítimo para o enfrentamento das desigualdades emanadas do modelo de Estado capitalista, desde que incorpore às suas reivindicações as lutas mais gerais do povo por transformações estruturais da sociedade. Neste sentido destaca-se a importância da práxis docente visto que o professor em seu trabalho, de acordo com Gramsci, pode exercer uma dupla função estratégica (ou seja, a função dialética) de conservar ou transformar as estruturas capitalistas.

Este debate se faz necessário tendo em vista a realidade da educação brasileira e as sérias dificuldades enfrentadas no momento atual, identificadas nos baixos índices de aprendizagem, altos índices de reprovação e evasão escolar, sem falar dos níveis alarmantes de analfabetismo e analfabetismo funcional. Neste contexto o Estado se descompromete com os princípios constitucionais relacionados aos direitos sociais, nos quais se inclui o da obrigatoriedade de escola para todos¹. Ao retirar-se deste compromisso, responsabiliza as instituições escolares pelo fracasso, recaíndo, especialmente no professor a culpa pelo quadro educacional do país.

¹ Segundo Dados do IBGE, divulgados pelo INEP (2009), o Brasil possui 14 milhões de analfabetos, com 15 anos ou mais e 30 milhões de analfabetos funcionais. (Fonte: <http://web.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/default.htm> – dados in 08 de outubro de 2009)

A reversão da imagem do professor visto, ao mesmo tempo como “protagonista e obstáculo” das transformações na educação (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007), requer que este sujeito histórico e social se assuma como um intelectual orgânico contra-hegemônico, diante de um contexto capitalista fetichizado e alienante tornando-se sujeito e não objeto no processo de transformação da educação, assumindo, assim, o papel de intelectual transformador.

Isto evidencia a necessidade de uma leitura crítica da realidade da educação por parte dos professores junto à comunidade, de modo que a escola constitua-se, não apenas um local para atividades específicas no cumprimento de sua função social de educar o alunado, mas em um espaço legítimo para o debate público e igualitário sobre o que se quer da educação para a sociedade.

A ação do professor é fundamental como membro da sociedade civil e protagonista do processo educativo, pois, como cidadão deve participar de forma argumentativa e crítica nos espaços públicos, podendo assim provocar rupturas na ordem social vigente, contribuindo para a construção de uma “sociedade para além do capital” (MESZAROS, 2002).

Neste contexto o debate sobre democracia faz-se imprescindível, considerando a realidade capitalista em que se insere a escola e os sujeitos por ela responsáveis, embora seja necessária uma (re) organização do Estado, com base na descentralização das políticas públicas. Nesta perspectiva o professor poderia contribuir para erradicar as relações dominantes postas pelo Estado, pois as ações do Estado na maioria das vezes se contrapõem aos interesses sociais e impedem que o cidadão participe e viva uma possibilidade democrática, concretizando seus direitos fundamentais de transformar e criar novas políticas públicas.

Para Wood (2006, p.46):

[...] o poder econômico do capital, apesar de separado do poder político e militar, precisa ser implementado através de meios políticos e militares. Na verdade, o capitalismo mais do que qualquer outra forma social requer, para a efetivação das suas transações diárias, ordem e regularidade previsíveis, um elaborado aparato legal e administrativo e uma infra-estrutura complexa. Ao mesmo tempo, o sistema econômico propriamente dito é anárquico, precisando da intervenção externa para impor a ordem de que necessita. Apenas o Estado territorial tem sido capaz de proporcionar estas condições. É difícil imaginar qualquer forma de “governo global” capaz de prover a ordem administrativa e legal da vida diária de que o capitalismo necessita para conduzir os seus negócios, ou a coerção necessária para a manutenção do sistema de propriedade (ou da falta de propriedade) numa situação de gritante desigualdade. [...] Para exercer o seu alcance global, o capitalismo precisa dos Estados locais que mantêm as condições básicas para as suas operações.

O Estado é uma instituição organizada, política, jurídica e social que ocupa um território e de acordo com Gramsci, é composto pela sociedade civil e sociedade política, diferenciando-se pelas funções que exercem na organização da vida cotidiana, na articulação e na reprodução das relações de poder. Em conjunto, formam o Estado em sentido amplo: “sociedade política + sociedade civil”. Na sociedade civil, as classes procuram ganhar aliados para seus projetos através da direção e do consenso. Já na sociedade política as classes impõem uma “ditadura”, ou, por outro lado, uma dominação fundada na coerção (GRAMSCI, 1978).

Nesta concepção, Ellen Wood reforça os argumentos de Gramsci, no que se refere ao conceito de sociedade civil, destacando com ele que a mesma deveria representar uma arma contra o capitalismo, nunca uma acomodação a ele (WOOD, 2003, p. 208). Atualmente as idéias apresentadas sobre sociedade civil fortalecem, em parte, a defesa de instituições e relações não-estatais e tendem a enfraquecer a resistência às coerções do capitalismo.

A lógica totalizadora e o poder coercitivo do capitalismo se tornam invisíveis quando se reduz todo o sistema social, lógica esta que se traduz em um modelo de organização do Estado limitado a um conjunto de instituições e relações, entre muitas outras, em pé de igualdade com associações domésticas ou voluntárias. Essa redução é a principal característica da sociedade civil na nova “encarnação” (WOOD, 2003, p. 210), pela qual se restringe o conceito de capitalismo ao desagregar a sociedade em fragmentos.

Neste prisma o sistema capitalista neoliberal apresenta como esfera da liberdade o descomprometimento do Estado com a sociedade, em nome de um maior espaço que assume duas formas principais relacionadas, por um lado à minimização para o público e, por outro a ampliação para o setor privado o que, de acordo com Wood:

[...] pode designar a própria multiplicidade contra as coerções do Estado e da economia capitalista; ou, o que é mais comum, ele pode englobar a “economia” numa esfera maior de instituições e relações não – estatais. Nos dois casos, a ênfase está na pluralidade das relações e práticas sociais, entre as quais a economia capitalista é apenas uma entre muitas (WOOD, 2003, p. 208).

As teorias atuais ocultam a sociedade civil em seu sentido característico, específica do capitalismo, uma totalidade sistêmica dentro da qual se situam todas as outras instituições (WOOD, p. 212). Diante disso, conceitos como democracia ou liberdade perdem sua especificidade e tornam-se formas de sustentação do arcabouço do capital.

Nesta lógica de “naturalização” da ideologia neoliberal, a escola, que deveria se constituir em um espaço democrático utiliza esta condição como um simples argumento retórico. Com isso, torna-se um dos instrumentos de sustentação do capitalismo, contribuindo com o processo de alienação e de exclusão de grande parcela da população.

Não existe, portanto, no capitalismo, nem ação democrática, nem educação para a democracia, o que faz com que a escola não garanta a universalização do acesso e nem a permanência de todos, tal como preconizam os princípios constitucionais e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Necessário seria assegurar e extrapolar estes princípios, avançando no processo de transformação social.

Temos de considerar que a “idéia” de democracia no capitalismo é difusa, pois a mesma confunde-se, ou com processo eleitoral, ou com idéia de coletivo, existindo quase como uma falácia, ou como enfatiza Chauí (1980, p.145) uma “farsa bem-sucedida”, pois modelada sobre o mercado e sobre a desigualdade sócio-econômica, ela (democracia) própria conserva a impossibilidade efetiva de concretização, do que decorre, principalmente, a naturalização e a banalização que se fez do próprio conceito de participação e democracia.

Isto se reveste de um processo de descrédito e, naturalmente, no que Norberto Bobbio (2000), embora seja um pensador liberal, define como apatia política dos cidadãos, o que compromete o futuro da democracia, pois, vista como uma das “promessas não cumpridas” para a consolidação do ideal democrático, destaca o relativo fracasso da educação para a cidadania como transformação do súdito em cidadão.

Nesta perspectiva, a educação, parte integrante do processo de transformação social, teria que ir além do que afirma Bobbio, pois deixar de ser apático politicamente não é suficiente para que a democracia de fato aconteça, visto que a democracia no capitalismo é aparente, ou formal, uma unidade contraditória de avanço e recuo, tanto um aperfeiçoamento quanto uma desvalorização da democracia (WOOD, 2003).

Entende-se, portanto, com Wood (2003) que a democracia formal existente no capitalismo só vai avançar em suas limitações quando aperfeiçoada pelo socialismo, modelo de democracia que se contrapõe à democracia liberal que, ao defender os princípios “democráticos” do capitalismo, impede a emancipação humana. Este impedimento se deve ao fato da democracia liberal dar “à propriedade privada e a seus donos o poder de comando sobre as pessoas e sua vida diária, um poder reforçado pelo Estado, mas isento de responsabilidade, que teria feito a inveja de muitos Estados tirânicos do passado” (WOOD, 2003, p. 218).

Desta forma este trabalho pretende discutir as possibilidades que se apresentam para a democracia na sociedade capitalista, na educação e o papel dos professores diante desta questão. Busca ainda analisar até que ponto as dimensões de uma educação para a democracia se fazem presentes na escola, se considerarmos os valores democráticos e a formação para a tomada de decisões em todos os níveis, tratando-se neste caso de poder popular, segundo o entendimento de Wood (2006).

A democracia é possível no capitalismo?

O termo democracia assumiu um lugar central no campo político durante o século XX, embora, sempre que usado, remonte à experiência fundadora dos gregos, quando em suas cidades, os cidadãos exerciam o poder de decisão de forma direta consoante o princípio da predominância da maioria. O experimento grego era restrito, visto que as mulheres, os escravos, os artesãos, os estrangeiros e os imigrados eram excluídos. Mesmo assim, sempre vem à tona quando o assunto é democracia, como referência de análise sobre este modelo de organização social e política.

A democracia, neste sentido, o “governo do povo”, tem uma história comum com a existência da polis, das cidades-Estado da Antiga Grécia. A cidade, a polis era para eles “a unidade por excelência da vida social”, o ambiente de caráter sagrado, que lhes permitia levar em comum uma vida mais rica de significados, em total independência de outros seres humanos. Da mesma natureza era o “agrupamento ideal dos seres humanos”, desde que fossem gregos e não bárbaros, fossem homens livres e não escravos, fossem homens, não mulheres, o que significa que nem todos eram cidadãos por não terem os mesmos direitos (CHEVALIER, 1982, p.1-21).

Ao defender princípios de liberdade e direitos sociais, Rousseau introduziu idéias importantes sobre a democracia em sua obra *O Contrato Social*, embora em um contexto de valorização do Capitalismo emergente. No entanto, sua teoria não foi capaz de provocar transformações, fragilizando-se diante do fortalecimento das idéias da burguesia, bem como, pelo enfoque moralista defendido por ele como argumentam alguns intérpretes de sua obra.

Para Rousseau as sociedades humanas são construídas a partir deste pacto, o contrato social. Através do contrato cada indivíduo aliena seu poder em favor da coletividade. Entretanto, a vontade geral não poderia jamais ser alienada nem representada. Nesta perspectiva Rousseau defende que:

Há, às vezes, diferença entre a vontade de todos e a vontade geral: esta só atende ao interesse comum, enquanto outra olha o interesse privado, e não é senão uma soma das vontades particulares. Porém, tirando estas mesmas vontades, que se destroem entre si, resta como soma destas diferenças a vontade geral (ROUSSEAU, s/d. p. 41).

O conceito de vontade geral revela a posição de Rousseau sobre democracia. No seu modo de ver as coisas, todo indivíduo é - ao mesmo tempo - uma pessoa privada e uma pessoa pública (cidadão): enquanto pessoa privada, ela trata de seus interesses particulares; enquanto pessoa pública faz parte de um corpo coletivo que tem interesses comuns.

Em outro enfoque, Tocqueville (1987) assegurava que a democracia consistia no impulso irresistível da igualdade que levaria ao nivelamento das condições. Nesse movimento, segundo ele, inscrever-se-ia não apenas a sociedade americana (embora considerasse que foi nos Estados Unidos onde o processo igualitário mais se desenvolveu), mas sim toda a humanidade.

Alexis de Tocqueville atribui à democracia um significado sagrado que lhe inspirou segundo confessa, uma espécie de “terror religioso”. Para o autor “querer deter a democracia seria como lutar contra o próprio Deus e só restaria às nações acomodar-se ao estado social que lhes impõe a Providência” (TOCQUEVILLE, 1987, p.13). A democracia, portanto, para Tocqueville, consistia no impulso irresistível da igualdade que levaria ao nivelamento das condições.

Este autor defende o princípio da liberdade no momento em que se consolida o capitalismo, anunciando os princípios do liberalismo econômico, reafirmados pelo neoliberalismo na atualidade, doutrina em que a liberdade perde a característica de emancipação e é confundida com a exacerbação do individualismo e da propriedade privada.

Ainda na perspectiva de democracia liberal, Schumpeter (1984), esclarece que a mesma é um mecanismo para escolher e autorizar governos, pela existência de grupos que competem pela governança, associados em partidos políticos e escolhidos pelo voto. O chamado *governo pelo povo* é uma ficção; o que existe, na verdade; é o governo *aprovado pelo povo*, “o povo como tal nunca pode realmente governar ou dirigir” (SCHUMPETER, 1984, p. 308-9). Assinala também que a função daqueles que votam é a de escolher homens que decidirão quais são os

problemas políticos e como resolvê-los.

Schumpeter (1961, p. 328) pretende com estes argumentos fazer uma crítica que atinge a concepção clássica da democracia: a soberania popular. A democracia significa para este pensador um “sistema institucional, para a tomada de decisões políticas, no qual o indivíduo adquire o poder de decidir mediante uma luta competitiva pelos votos do eleitor”. Diante disso justifica a existência de um aparato governamental capaz de neutralizar as demandas da vontade política pela estabilização da “vontade geral” através do aparelho de Estado.

Macpherson (1978, p.81), por sua vez, critica o modelo schumpeteriano de democracia, afirmando que se trata de um modelo de “equilíbrio elitista pluralista”. A partir desta crítica, o autor propõe um outro projeto que intitula como “democracia participativa” que seria:

[...] um sistema piramidal com democracia direta na base e democracia por delegação em cada nível depois dessa base. Assim, começaríamos com a democracia direta ao nível da fábrica ou vizinhança – discussão concreta face a face e decisão por consenso majoritário, e eleição de delegados que formariam uma comissão no nível mais próximo seguinte [...]. Os delegados teriam de ser suficientemente instruídos pelos que os elessem, e responsáveis para com eles de modo a tomar decisões em nível de conselho em caráter razoavelmente democrático. Assim prosseguiria até o vértice da pirâmide, que seria um conselho nacional, e conselhos locais e regionais para questões próprias desses segmentos territoriais (MACPHERSON, 1978, p.110).

O que cabe destacar em relação aos pensadores supramencionados, alguns liberais e outros em uma vertente mais progressista, é que, tanto na civilização grega, quanto no mundo moderno, a concepção e a prática política que nos foram legadas, foram fruto das forças materiais e culturais então existentes, o que, para Wood (2006, p.45) a própria democracia no sentido literal de “governo do povo” não possui necessariamente o mesmo significado para todos.

Neste sentido, democracia pode expressar simplesmente que o “povo”, como um agregado político de cidadãos individuais, tem o direito de votar de tempos em tempos em representantes e funcionários. No entanto, também pode ter um sentido social mais profundo, relacionado com “demos”, o povo comum, desafiando a dominação de classe dos ricos. Este “governo do povo”, ou poder popular, é o que a palavra democracia significa literalmente (WOOD, 2006, p.45). Desta forma sua definição de democracia se aproxima da idéia de “desafio ao governo de classe”, evidenciando que “o capitalismo é, na essência, incompatível com a democracia”. Sobre isto, a autora justifica:

E é incompatível não apenas no caráter óbvio de que o capitalismo representa o governo de classe pelo capital, mas também no sentido de que o capitalismo limita o poder do ‘povo’ entendido no estrito significado político. Não existe um capitalismo governado pelo poder popular, não há capitalismo em que a vontade do povo tenha precedência sobre os imperativos do lucro e da acumulação, não há capitalismo em que as exigências de maximização dos lucros não definam as condições mais básicas da vida (WOOD, 2006, p.7 e 8).

Consideramos que apesar da sociedade defender a idéia da democracia na realidade capitalista, o poder popular - pressuposto para que ela aconteça- não se efetiva em sua essência.

Isto porque este modelo insere-se em uma conjuntura totalmente desigual, na qual a grande maioria da população, excluída econômica, cultural, política e socialmente, fica à margem dos direitos básicos para sobrevivência. Neste contexto, seria possível uma real ação democrática para a transformação social?

Afinal, como é possível traçar caminhos para uma outra concepção de mundo e de sociedade se a própria escola e os professores estão alienados diante dos inúmeros problemas sociais? Quais as alternativas possíveis para que os professores na função de ensinar, *possam contribuir com o processo de transformação social ao invés de corroborar com o processo de exclusão social*? Diante da gravidade dos problemas e contradições sociais presentes na sociedade brasileira tais como; a injustiça social, a violência, a criminalidade, a corrupção e a miséria, que rumos a escola pode assumir na busca de alternativas de transformação social e não apenas se submeter às leis de mercado?

Manifestando a apatia política como se refere Bobbio, estarão os professores assumindo uma postura de neutralidade? Acomodação? Esta é uma realidade que leva a questionamentos sobre o papel que os professores poderiam assumir em uma perspectiva transformadora, pois segundo Freire:

Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? ou seja, o silenciamento frente às atitudes e ações opressoras constitui-se numa aceitação passiva da própria opressão, ainda mais quando serve ao interesse de fortalecimento do “discurso opressor hegemônico” (FREIRE, 1996, p. 70).

No que diz respeito à educação, para que a sociedade seja democrática, necessário seria a possibilidade de desenvolver, em todos os seus membros, a capacidade de pensar, participar na elaboração e aplicação das políticas públicas, questionar os resultados e buscar novas formas de decisão, o que implicaria em uma postura crítica, de contestação, de transformação social, especialmente por parte do professor como intelectual transformador.

A Gestão Democrática da Escola Pública

Os debates que tratam sobre a democracia são inúmeros, sem, contudo, efetivar-se como uma situação real. No Brasil o processo de democratização da sociedade tem se revelado lento e muito difícil de ser conquistado, limitando-se o conceito de participação política às orientações liberais democráticas, à participação institucional, pois, a própria comunidade não tem participado de forma sistemática deste movimento. Trata-se da participação “voltada à tomada de decisões de poder, por meio de representantes escolhidos pelo sistema eleitoral” (SHUMPETER, 1984, p. 338), ou seja, de acordo com o próprio Shumpeter: democracia “é a livre competição pelo voto livre”.

Acresce-se a isto o fato de que a proposta de democratização das instituições educacionais encontra respaldo no projeto neoliberal, cuja política de descentralização de poder, como

conseqüência, instituiu a possibilidade da participação da comunidade nas instituições. Lembramos com Bianchetti (1999, p. 27) que a proposta neoliberal, convertendo-se “no fundamento de uma nova ordem internacional reformulada a partir das novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia” passa a ser a concepção dominante na sociedade e, naturalmente, no cotidiano escolar.

Esta situação, no entanto, deslocando a idéia de participação para a educação e para a sociedade como um todo, tem apontado para direcionamentos mais participativos e críticos. É neste contexto que pode-se considerar que a ação das forças na sociedade civil contribuiu em parte para que ocorressem os pequenos avanços conquistados pois, a democratização da educação tem sido uma bandeira defendida em alguns momentos, com grandes embates, tanto pelos professores, como pelos demais trabalhadores no Brasil. Esta característica, na área da educação, tem sido resultado dos movimentos sociais dos professores, o que, em parte, evidencia desacomodação e luta pelos direitos sociais, mas por sua vez, têm de ser compreendidos politicamente no contexto liberal em que se dá, visto que acabam, em parte, servindo ao próprio sistema que se utilizou dos propósitos defendidos pelo professorado para transferir para a comunidade educativa e para os próprios reivindicantes a responsabilidade que cabe ao Estado.

O processo de democratização passou por vários estágios, tendo sido a idéia da democratização compreendida, inicialmente, como direito universal ao acesso e, mais tarde, como direito a um ensino de qualidade e à participação democrática na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino.

A Constituição Federal promulgada no ano de 1988 estabeleceu em seu Artigo 1º o “Estado Democrático de Direito” e, com isto, a participação na esfera pública a todos os cidadãos. Os artigos 205 e 206 garantem o direito à educação e o direito à participação nas decisões educacionais através da gestão democrática, respectivamente, como princípios do ensino público brasileiro, em todos os níveis, o que respalda o engajamento da sociedade na efetivação desses direitos fundamentais. Desse modo a Constituição institucionalizou, no âmbito federal, práticas ocorrentes em vários sistemas de ensino estaduais e municipais. Neste sentido, a LDB aprovada em 1996, afirmando o princípio da gestão democrática instituído com a Constituição Brasileira dispõe que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de 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 político-pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes.

As deliberações da LDB encaminham para os sistemas de ensino as normas para a gestão democrática, ou seja, a necessidade de que a gestão das escolas se efetive por meio de processos coletivos, envolvendo a participação da comunidade local e escolar em processos decisórios de

caráter administrativo-político-pedagógicos. Assim, para que a gestão democrática aconteça entende-se ser necessária a garantia de mecanismos e condições para que espaços de participação, tomada de decisões e descentralização do poder ocorram, caracterizando-se a possibilidade de construção do exercício da participação popular.

De uma maneira geral os instrumentos e práticas que organizam a vivência da gestão das escolas brasileiras mesclam democracia representativa com democracia participativa. No primeiro caso, pela utilização de instrumentos e instâncias formais que pressupõem a eleição de representantes, no segundo caso com o estabelecimento de estratégias e fóruns de participação direta, articulados, dando fundamento a essas representações.

A participação na gestão da escola, como assegura Santos Filho (1998), implica no poder real de tomar parte ativa no processo educacional, tanto no nível microssocial como no macrossocial, por parte de todos os envolvidos nesse processo, ou seja, os alunos, pais de alunos, professores, administradores do sistema educacional e da escola, inclusive grupos sociais organizados. Esta participação permite que os agentes tenham um papel ativo nas decisões sobre a elaboração das políticas educacionais, sua execução e o controle de sua aplicação (SÁNCHEZ DE HORCAJO, 1979).

Considerando, portanto, a importância do papel docente no processo de democratização da sociedade torna-se necessário trazer alguns aspectos que revelam as possibilidades que se abrem para a efetiva participação dos professores e como eles têm reagido em relação a este processo na sociedade capitalista com suas nuances e características.

O trabalho docente e as perspectivas da Gestão democrática

Muitas pesquisas publicadas em vasta bibliografia sobre o assunto evidenciam que a gestão democrática não tem sido no cotidiano das escolas uma realidade, o que revela também a situação encontrada na sociedade brasileira como um todo. Ciavatta (2003), afirma que na sociedade capitalista a democracia é “frágil, exatamente porque supõe a expressão das condições concretas, contraditórias da vida social, dos interesses de grupos e classes sociais” (CIAVATTA, 2003, p. 90).

O contexto social se mostra, portanto, complexo, conturbado e extremamente excludente na sociedade capitalista. Como resultado desta prática também na escola se evidencia e preocupa o fato de que as posições que poderiam ser capazes de provocar mudanças revelando uma ação contra-hegemônica no âmbito educacional, não se tornam uma realidade.

Os professores, enquanto agentes de transformação, colocam-se a serviço da manutenção da ordem social vigente, sem compreender-se no contexto das políticas determinadas pelo capital. Isto fica explícito em muitas instituições e revelam uma total desconsideração com a transformação da escola e sua função social.

Neste sentido não há uma ação efetiva de mudança, resultando em apatia, em desmotivação e na aceitação passiva de determinações emanadas de “cima para baixo”, sem que as escolas ou

seus professores busquem alternativas para a sua realidade.

Inúmeras são as razões que levam a isto, dentre elas pode ser destacada a questão da naturalização das relações sociais no capitalismo, visto a cultura do individualismo, do cumprimento de normas previamente estabelecidas, o que se traduz em práticas educativas isoladas e descontextualizadas. A impressão que se tem é que as coisas não podem ser diferentes, ou até que “se mexer pode piorar”. Neste sentido pode-se entender com La Boetie (2003), que no interior das instituições escolares os professores se habituaram a aceitar a servidão.

Ao mesmo tempo em que se sentem impotentes, os docentes passaram a aceitar o que está posto. O sentimento de impotência assume um papel tão importante na vida e no trabalho do professor que, como assegura La Boettie: “ao homem todas as coisas parecem naturais, nas quais é criado e nas quais se habitua, mas isso só o torna ingênuo, naquilo que a natureza simples e inalterada o chama; assim a primeira razão da servidão voluntária é o costume” (LA BOETIE, 2003, p. 37).

Deve-se considerar ainda, que apesar de se sentir impotente, o professor é cobrado no sentido de dar respostas aos problemas que se apresentam na sociedade e atingem a escola. A partir das determinações legais, o trabalho docente tem sido ampliado, indicando a necessidade de maior envolvimento com a instituição educativa e, em alguns casos, é possível evidenciar sinais de ruptura com a problemática anteriormente apontada, visto que, no momento atual, a atuação do professor não se restringe mais somente à sala de aula, abrangendo outras atividades como participação na gestão, na elaboração de projetos, planejamento e discussões coletivas da avaliação democrática de acordo com as suas particularidades.

Nesta perspectiva, não se pode ignorar que, ao mesmo tempo em que estas variantes no trabalho estejam apontando para algumas perspectivas de avanços, elas estão inseridas num contexto, em que, mesmo os educadores, respeitando e apoiando inclusive a própria cultura das comunidades, eles sentem e sofrem o impacto da política educacional e da conjuntura neoliberal como um todo.

Estas políticas também se aplicam à legislação trabalhista e aos planos de carreira que foram regulamentadas em lei, que promoviam incentivos aos professores, entretanto, não foram suficientes para a conquista efetiva de direitos, visto que os próprios Governos não atendem aos princípios e garantias explicitadas na legislação. Acomodados, ou coniventes, a maioria dos professores também se adapta e aos poucos vai abrindo mão dos direitos conquistados. À medida que pactuam com esta situação, muitas vezes decidem trabalhar “apenas pelo salário que recebem”, esquecendo ou ignorando, neste caso, como assegura Freire (2003, p.11) que como seres políticos:

Os homens não podem deixar de ter consciência do seu ser ou do que está sendo, e “é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias”. A vocação do ser humano não é de ser dominado, massacrado, modelado ou dirigido, mas, de “ser mais”, fazer e refazer a sua história, intervindo no seu meio.

Neste sentido os professores precisam ter a clareza da importância do seu trabalho e entender que a democracia escolar passa, também, pelo processo de gestão democrática, entendida “como uma das formas de superação do caráter centralizador, hierárquico e autoritário que a escola vem assumindo ao longo dos anos...” (ANTUNES, 2002, p. 131). Nesta ótica a “gestão da escola não visa apenas à melhoria de seu próprio gerenciamento (ANTUNES, 2002), devendo, principalmente, visar à melhoria da qualidade do ensino. Isto, no entanto, não garante que a gestão democrática seja uma realidade na escola brasileira, nem que exista participação popular efetiva, pois, como já afirmamos anteriormente, a escola está inserida e faz parte da sociedade capitalista.

As limitações impostas pelo modelo capitalista neoliberal levam ao entendimento de que a gestão democrática por si só não garante o pleno funcionamento da escola, embora neste momento ela se apresente como um caminho para minimizar, em parte, as dificuldades históricas das escolas da rede pública no Brasil.

Em relação aos professores, ao processo de democratização e às perspectivas de transformação social da escola, existem algumas possibilidades que exigem atitudes efetivas o que implica em buscar alternativas para mudanças, tomar decisões para a inovação da prática educacional e envolver-se concretamente no processo de transformação.

Nesse sentido, a ação pedagógica poderá se consolidar realmente numa práxis transformadora. Esse processo é importante, pois “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2003, p. 92). Embora concordemos com Freire, entendemos ser necessária uma transformação no próprio sistema para que efetivamente se concretize uma prática capaz de provocar os avanços necessários em termos de democratizar a escola pelo envolvimento consciente e politizado de seus profissionais. Isto inclui, além dos docentes, os grupos com os quais eles trabalham e revela, nesta perspectiva, um projeto educacional em uma sociedade que busque o modelo socialista como forma de governo e de ação, o que indica que qualquer entendimento sobre democracia passa necessariamente pela condição de existência de uma sociedade concreta.

Considerações finais

A gestão democrática da escola pública no Brasil, longe de ser uma realidade, tem caminhado a passos lentos, por conta de todo o contexto no qual sociedade está inserida. A escola e seus professores têm reagido de forma extremamente vagarosa em relação a um processo mais amplo de transformação da sua própria condição, do sistema e da sociedade como um todo.

De uma maneira geral, observam-se algumas experiências de caráter transformador, sem, contudo, se consolidar em uma realidade abrangente. Em relação aos professores e ao trabalho que vem sendo desenvolvido, especialmente nas escolas públicas, muitos professores cumprem papéis burocráticos, por ordem do próprio sistema sem nenhum questionamento, evidenciando estarem à disposição do Estado para o exercício da função hegemônica. Nesta perspectiva, a

serviço do sistema, apenas um grupo pequeno de professores exerce uma função “intelectual plena”, do mesmo modo que no processo industrial, como aponta Gramsci:

[...] no aparato produtivo industrial, a alta intelectualidade está identificada com o estado-maior industrial enquanto a massa de intelectuais assemelha-se aos oficiais subalternos, não elabora os planos de construção, limitando-se a controlar suas fases executivas complementares (GRAMSCI, 1978, p.12).

Lembrando Gramsci, o autor assegura que os intelectuais são elementos imprescindíveis, tanto à hegemonia da classe dominante como à contra-hegemonia proletária e, nesta última perspectiva, vislumbra uma saída para os educadores e a educação, vislumbrando os professores como intelectuais transformadores. Acreditar, portanto, nos professores como intelectuais transformadores, implica em unificar o discurso pedagógico, através da linguagem da crítica e das possibilidades de forma que eles, como educadores sociais e políticos, percebam que podem promover mudanças.

Argumenta ainda o autor, que a categoria intelectual é útil de diversas maneiras, pois ela oferece primeiramente uma base teórica para examinar a atividade docente como forma de trabalho intelectual em contraste com termos puramente técnicos ou instrumentais e, em segundo lugar, esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores atuem como intelectuais. Nesta perspectiva, assinala que ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (GRAMSCI, 1978, p.161).

Portanto, professores transformadores devem se envolver e manifestar-se contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas e a escola deve ser democrática de forma a permitir o ingresso e permanência dos alunos. Uma escola conforme Gramsci, que “forme uma consciência coletiva homogênea”, ou seja, uma escola democrática, onde aconteça a unidade entre o trabalho produtivo e o intelectual, uma escola de base socialista que tem na liberdade e na igualdade a sua sustentação.

Referências

- ANTUNES, A. “Aceita um conselho? – como organizar o Colegiado Escolar”, in: **Guia da Escola Cidadã**, vol. 8. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002
- ARRETCHE, Marta. **Relações Federativas nas políticas sociais**. Educação e Sociedade. Campinas: vol.23, nº 80, 2002.
- BOBBIO, Norberto. **Teoria do ordenamento jurídico**. 8. ed. Brasília: UnB, 1996.
- _____. **Teoria Geral da Política**. A Filosofia Política e as lições dos clássicos. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora campos. 2000.
- BOÉTIE, Étienne de La. **Discurso da Servidão Voluntária**. Revista dos Tribunais. São Paulo, 2003.
- BRASIL, **Constituição Federal da República Federativa do Brasil** promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Ed. Fisco e Contribuinte, 1988.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- CHAUÍ, Marilena de S. A questão democrática. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980

Clavatta M. e Frigotto, Gaudêncio. **Educação básica no Brasil na década de 1990**, subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educação e Sociedade, Campinas: vol 24, nº 82, p.93-130, 2003. <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso, 05/03/2010, 13h.

Coraggio, José Luis. Propostas para o Banco mundial para Educação: sentido oculto ou problema na concepção? In: Tommasi, Livia de et al: (org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Evangelista, O.; Shiroma, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, dez. 2007.

Freire, Paulo. **Política e educação: ensayos**, 7.ª ed. São Paulo: Cortez. 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

• • • • • • • • • • • • • •
• • • • • • • • • • • • • •

Doimo, Ana Maria. **A vez e a voz do popular**. Rio de Janeiro: ANPOCS/Relume Dumará, 1995.355 p.

Gramsci, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2ª ed. 1978.

Macpherson, C. B. **A democracia liberal: origem e evolução**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.

Mészáros, Istvan. **Para Além do capital**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2002.

Rousseau, Jean Jacques, **O Contrato Social**. São Paulo: Ed. Cultrix, s/ d.

Shiroma, Eneida Oto e Moraes, Maria Célia Marcondes de. Evangelista, Olinda. **Política Educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Schumpeter, Joseph A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Zahar. 1984.

Santos Filho, José Camilo dos. “Democracia Institucional na Escola: Discussão Teórica”, **Revista de Administração Educacional**, 1 (2), 41-102, [80-185] (1998).14:10

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A Democracia na América**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1987.

Wood, Ellen Meiksins. **Democracia contra o Capitalismo**. Tradução de Paulo Sérgio Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. O que é (anti) capitalismo? **Revista Crítica Marxista**. Nº17, p.37-50, 2006.