

CONDICIONANTES SÓCIO-HISTÓRICOS DA GESTÃO PARTICIPATIVA E DEMOCRÁTICA DA ESCOLA E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

Universidade Federal da Grande Dourados –MS

paulog.lima@gmail.com

Resumo: Este trabalho analisa os condicionantes sócio-históricos da gestão participativa e democrática da escola no Brasil e o Projeto Político-Pedagógico como um dos canais de sua legitimação, por meio de um estudo crítico-reflexivo, organizado em três eixos: a) A democracia na escola brasileira b) a reestruturação produtiva e as exigências de uma tipologia de trabalhador, c) condicionantes sócio-históricos da gestão participativa, democrática e do projeto político-pedagógico. O estudo evidenciou a necessidade do despertar da consciência coletivo-reflexiva como condição imprescindível para a emancipação e exercício da gestão democrática por meio de canais legitimamente constituídos.

Palavras-chave: gestão democrática; participação; projeto político-pedagógico

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo a problematização dos condicionantes sócio-históricos da gestão participativa e democrática da escola no Brasil e o Projeto Político-Pedagógico como um dos canais de sua legitimação. Estabelecemos como caminho metodológico a perspectiva crítico-reflexiva de cunho dialético, por entendermos que as múltiplas determinações dos arranjos de produção necessitam ser problematizadas de forma recorrente de maneira a explicitar suas implicações na totalidade da vida social.

Se de fato os homens se educam em comunhão e a educação é o instrumento que possibilita não somente o recebimento do legado cultural, mas a sua transformação e reinvenção, então é necessário ressignificar o caráter educativo da escola na contemporaneidade numa relação dialógica e democrática, primadora pela emancipação do homem e promotora de sua atuação não somente como leitor no/do mundo, mas como sujeito em ação, situando-se na história e mobilizando por escrever outra para si e os demais protagonistas que o sucederão.

Daí a importância do presente trabalho no foco crítico-reflexivo conforme sua dinâmica de exposição organizada em três seções encadeadas, a saber: a) A construção da democracia na escola brasileira b) a reestruturação produtiva mundial e as exigências de uma tipologia de trabalhador, c) condicionantes sócio-históricos da gestão participativa, democrática e do projeto político-pedagógico na escola brasileira. Em sua totalidade esta organização infere que as múltiplas determinações dos rearranjos do modo-de-produção capitalista condicionam mecanismos e instituições sociais na conformidade de um controle social conservador de suas ideologias com nova roupagem como podemos analisar a seguir.

A CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA NA ESCOLA BRASILEIRA

Não se pode identificar no período colonial ou imperial uma planificação propriamente dita para educação no Brasil que atingisse ou correspondesse à sua universalização, pois, como aponta Lima (2009) os arranjos históricos de exclusão estarão norteando as políticas de Estado para a conservação das estruturas sociais, na qual a escola, delimitando o período imperial, existirá para “todo cidadão do império”, mas a sua própria oferta e administração, como é sabido, demarcará “quem é cidadão” e “o que é ser cidadão” no contexto do pensamento dos bem nascidos ou “privilegiados”, portanto, para quem a escola nascente estava sendo dirigida.

O ideário positivista da ordem e do progresso que inaugurado na Europa penetrava a política da coroa aqui instalada, não encontrou qualquer resistência em sua instalação paulatina, mesmo no estabelecimento de escolas de primeiras letras em 1827 (ao invés de uma planificação estruturada de uma educação comprometida com todos os cidadãos do império a formação escolar autorizada reforçava a visão dual da divisão social de interesse de classes) sem qualquer projeto específico que lhe desse sustentação.

Estas escolas funcionavam precariamente sem planificação de espaço físico, sem professores em suficiência e nem mesmo escolas de formação de professores, portanto, não causando impacto na totalidade da população de então e nem mesmo na parcialidade que tinha acesso. O modelo econômico agroexportador emoldurava as dimensões de escola que tinha interesse para ratificação de seu ideário, logo, a ideologia difundida contribuía para toda e qualquer desmobilização sócio-política que reunisse esforços para reivindicar transformações substanciais. Internamente a escola refletia esta realidade em sua forma, estrutura e condicionamento dos atores que nela trabalhava.

A este respeito vale destacar que a dimensão de participação na vida social e política do país e também da incipiente escola não será um processo natural e de maneira alguma prevista por legislação, ao contrário, se vinculará ao modo pré-capitalista de então centrado nos meios de produção e força de trabalho escravo.

Vale destacar que na fase agroexportadora, quando todos os esforços políticos, econômicos e sociais eram destinados a atender aos interesses da classe hegemônica, a escola fora “arranjada” de maneira diretiva e autocrática em sintonia com os mesmos. O arranjo diretivo e autocrático da escola brasileira e o âmbito da democracia referem-se ao âmbito de projeção de uma estrutura tradicional segundo os pressupostos positivistas, portanto que prescindia de qualquer tipo de interlocução com a sociedade, pois a mesma era representada somente pela elite.

O acesso e oportunidades sociais na escola não eram sequer mencionados, uma vez que o modo de reprodução das estruturas sociais e econômicas regulava o condicionamento consentâneo às solicitações dos interesses das classes dirigentes ao lado dos interesses de mercado, representados pelos países que estavam no pioneirismo das relações do mercado internacional de então. Entretanto, quando do declínio do sistema escravista e a chegada dos imigrantes, novas solicitações começaram a ter lugar, tendo em vista as suas vivências e as transformações

no modo de produção capitalista em efervescência na Europa por conta da revolução industrial. Em todo o império do Brasil o arranjo diretivo e autocrático da escola outorgada e tida como “possível” para a realidade do Brasil, permanecia como elemento reforçador das desigualdades sociais, apropriadamente regulado pelo modelo econômico excludente defensável para os interesses da elite e agente de naturalização das disposições políticas para os poucos das classes desfavorecidas que nela ingressavam.

O quadro em relação à oferta da educação para o povo era assustador com mais de 85% da população analfabeta e excluída dos bens e direitos públicos. Havia que se pensar outra tipologia de escola, porque os meios de produção davam passos significativos em relação à industrialização, à abertura para o comércio internacional e ao pensamento liberal que centrando o seu ideário na liberdade de produção e comércio exigia maiores espaços de participação política, social e econômica, inclusive por meio da educação que deveria acompanhar as transformações no mercado de trabalho, já que muitos parlamentares, considerando tal quadro, a exemplo dos países economicamente desenvolvidos de então, consideravam a educação para o povo como fator salvacionista de desenvolvimento e projeção econômica.

Lima (2009) observa que com a proclamação da república, os discursos acerca da educação para o povo e das maneiras de sua difusão corporificavam-se de tal modo, a ser inadmissível a um governo liberal que projetasse o crescimento da riqueza de sua nação, o não investimento e não formulação de políticas públicas para a organização da escola, mesmo porque o analfabetismo apresentava uma taxa quase que dominante da sociedade de então afetando diretamente as oportunidades sociais e necessidades de alimentação dos meios de produção.

Portanto, a planificação e a diretividade educacionais, embora permanecessem nos novos arranjos dos estados nacionais e reproduzidas no interior da escola no Brasil sofreriam as implicações e solicitações do modo-de-produção capitalista, por conta das interferências da internacionalização do trabalho quanto à inserção das classes desfavorecidas em seu processo, isto é, a industrialização requeria um trabalhador mais preparado para o exercício e controle das novas maquinarias e serviços. Embora a palavra democracia tenha se tornado bem comum em toda a república velha no Brasil, a sua efetivação, inclusive na oferta de oportunidades sociais para o povo estava bem distorcida. Após a década de 1930, já no governo provisório de Getúlio Vargas, houve uma maior efervescência na direção de políticas públicas que acompanhassem as demandas do crescimento econômico e estruturação produtiva do Brasil, pois, nesta fase, conhecida, do ponto de vista econômico como urbano-industrial, se requeriam pessoas qualificadas para trabalhar na emergente indústria brasileira e a democracia, isto é, um governo que representasse as “expectativas populares” era um assunto efervescente.

O processo de qualificação para o incipiente mercado industrial deveria passar necessariamente pelo ensino formal, isto não significava a convocação de indivíduos para o despertar de sua cidadania, mas a conformação à nova engenharia nas relações entre os meios de produção e a força de trabalho.

Este panorama insurgido por meio do modo de produção industrial de ordem taylorista-fordista, contribuiria certamente para a instauração de dois marcos legais reguladores da educação brasileira e que traziam em si a idéia de democratização da educação, tendo em vista o processo econômico, o mercado de trabalho e, portanto, o “desenvolvimento do país: a inauguração do Plano Nacional de Educação referendado pela constituição de 1934 e a dimensão democrática, enfatizada na constituição de 1988.

Na constituição de 1934, sob a influência do Manifesto dos Pioneiros, solicitava-se a modernização ou organização do Estado nacional e a planificação da educação pela via democrática, conseqüentemente, acrescidos das exigências do próprio mercado internacional, foi instituído o PNE (Plano Nacional de Educação), os sistemas de ensino e os conselhos de educação nas esferas federal e estadual.

A instituição desses entes, embora significativa, conformava-se ideologicamente aos interesses e expansão da indústria capitalista, externando a aproximação entre poder político e educação de elite e, por outro lado, uma formação necessária ao mercado destinada às classes menos favorecidas, delimitada à manutenção dos estratos sociais historicamente instituídos no Brasil. As décadas posteriores haveriam de reivindicar novos contornos de trabalhadores pelas exigências da expansão do mercado internacional, o que passaria pelo reforço do ideário da liberdade da pessoa humana, mas que trazia subjacente a idéia-força da liberdade de mercado.

Paulatinamente as legislações educacionais passariam a refletir tais solicitações em maior ou menor grau, consentindo o âmbito da participação e democracia sob a esfera de controle ideológico delimitado. A escola no Brasil, mais especificamente a escola pública e as poucas profissionalizantes destinadas às camadas populares embora nas décadas de 1970 e 1980 já contassem com organismos colegiados como A.P.M e Conselhos Escolares, naturalizava a idéia de democratização em seu interior e contraditoriamente, como é próprio do velamento dos interesses capitalistas, permanecia autocrática, restritiva e contencionista. Dito de outra forma, além de não haver escola para todos, a escola que existia contribuía para a reprodução da estrutura social da realidade brasileira.

O segundo marco, a constituição de 1988, avançou com a idéia de democratização, por conta da efervescência política mundial e das mudanças no mundo do trabalho, acrescentando os sistemas municipais de educação como esfera proximal de atendimento educacional e também com a reinstauração do PNE, marginalizado no período militar. Neste patamar a idéia de participação nas decisões dos sistemas e nas escolas não era nova, uma vez que tomada como condição para o processo de democratização do país, como defendia Anísio Teixeira, ainda na década de 1930, tomando corpo na C.F. de 1988, onde a construção da democracia da e na escola brasileira começava a se materializar propriamente, com as diretrizes e incentivos à participação da comunidade em suas decisões (BORDIGNON, 2009, p.19)

Segundo Lima (2009) o século XX a partir de sua segunda metade orientará esforços internacionais no “amparo” ao desenvolvimento da capacidade produtiva de países periféricos, aguardando devolutivas substanciais na formação de mão-de-obra equivalente, projetando

uma nova dimensão da escola e uma evocação a participação da coletividade como sinônimo ou naturalização da legitimação, mas não sem intencionalidades e consentimentos, ou seja, representando os interesses do capital internacional.

Isto se dará também no interior das escolas no rol das teorias pedagógicas, na forma de gestão e participação da comunidade, convocada a decidir e envidar esforços para a resolução ou suprimento de ações que o Estado não pudera atender satisfatoriamente até a proposição de instrumentos de representação social nas unidades escolares como os conselhos e colegiados que, participando de um instrumento comum, o Projeto Político-Pedagógico, constituiriam a democracia reivindicada para a escola no Brasil. Vale retomar este período para se compreender como se deu este desdobramento, como se verá na próxima seção.

A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA MUNDIAL E AS EXIGÊNCIAS DE UMA TIPOLOGIA DE TRABALHADOR

Até a década de 70 os processos de produção e organização do trabalho eram baseados no modelo Taylorista e Fordista inclusive sua introjeção no campo educacional. Com os impactos dos avanços científicos e tecnológicos de se pensar a produção industrial e comercial era necessário o desenvolvimento de nova orientação ou reestruturação produtiva correspondente ao quadro identificado, pois, os modelos anteriores já não davam mais conta.

Em relação à tipologia do trabalhador desejado havia que se pensar em sua qualificação profissional ajustando-se aos processos de produção e à teoria social do capital, o que a escola deveria referendar em todos os seus arranjos, inclusive quanto à participação comunitária. Lembrando Mészáros (2006), os meios alienados de produção necessitam de sujeitos com habilidades específicas apropriadas à atividade produtiva essencial do capital utilizando a educação formal como propulsora de sua gestação.

A reestruturação produtiva sob inspiração do capital transnacional apontava como ponto consolidado à crise do modelo fordista, o parâmetro neoliberal. O neoliberalismo, muito mais do que prescrições para as economias capitalistas, caracterizava-se como filosofia equalizadora de índole social-democrata, inclusive na supressão de desigualdades sociais e redistribuição de renda. A inspiração do modelo neoliberal se dá inicialmente no Chile, quando da derrubada do governo socialista de Allende em 1973 e depois nos governos de Margareth Thatcher (Inglaterra) e do governo republicano de Ronald Reagan (EUA), cujos pressupostos inundaram o mundo capitalista nos anos de 1980 por meio da operacionalização de medidas neoliberais e no caso brasileiro a partir dos anos de 1990 (LIMA, 2005).

Na década de 1990, por conta dos acordos multilaterais, exigia-se contrapartidas do governo brasileiro quanto à tipologia de homem que deveria ser formado (perfil do trabalhador e do consumidor), no espaço de democracia que tinha como teoria social o metabolismo do capital.

Esta tipologia solicitava que a escola formasse indivíduos com competências e habilidades apropriadas para o mercado de trabalho, restringindo sua historicidade num saber-

fazer mecanicista a exemplo do que acontecera na década de 1970, omitindo-lhes a projeção da crítica reflexiva, ao passo que afinando e naturalizando o arranjo sócio-histórico a interesses velados pelas disposições capitalistas, ao mesmo tempo em que, ainda com concessões, alargando o fosso ou fortificando o dualismo entre educação para a “fábrica” e educação para a “academia”.

A convocação à participação por meios dos canais da gestão democrática era delimitada pelo conjunto ideológico difundido pelo governo brasileiro e regulada por meio dos documentos oficiais que passaram ser elaborados desde então. É bem verdade que as contestações eram evidenciadas pela busca de um projeto emancipador de gestão democrática, pelo chamamento consciente à participação social nas demandas da escola ressignificando os canais legítimos de protagonismo dos atores sociais, mas a sua não suficiência concorreu para o alargamento da perspectiva naturalizadora da teoria social do capitalismo e a difusão da participação outorgada.

A não-suficiência apontada não significa a sua não validade. A questão maior que perpassava o movimento de naturalização dos ideários capitalistas metamorfoseados de humanitários e comunitários difundia a sua dimensão ideológica por meio de idéias-força na mídia e na indústria cultural dos elementos necessários às novas formas de produção, o que, por meio de justificativas variadas, contemplaria necessariamente as reivindicações dos coletivos sociais.

O fato é que a amplitude alcançada pela difusão do ideário capitalista contribuiria para o enfraquecimento dos movimentos sociais e sob a orquestração do Estado, as escolas deveriam refletir a domesticação pretendida em seus tempos e espaços. Na perspectiva capitalista o planejamento participativo e espaços democráticos são evocados como os cernes da gestão democrática e na maioria das vezes, a finalidade em si das ações da escola, reduzindo as inferências dos segmentos representados em aceites de planejamentos, avaliações e implementações dos quais não tinham sequer conhecimento de suas razões ou porquês no interior da escola, descaracterizando, inclusive o sentido da dimensão de participação e democracia.

A orientação ideológica governamental considerava que por meio da organização das políticas públicas da educação, ouvidos os segmentos representativos, a escola no Brasil alcançaria o patamar necessário de qualidade concorrente para a transformação social. É interessante que ao tratar a realidade da educação escolar do ponto de vista político como um pacote confeccionado pelos ditos “segmentos representativos”, ignorou-se a própria educação como ato político, evidenciador da capacidade de refletir e atuar do povo, ratificando os alicerces da consciência ingênua, ao mesmo tempo em que buscando a adesão ao comprometimento da transformação social por meio da educação.

A idéia de gestão democrática e participação no âmbito da reestruturação produtiva requeria a conservação da consciência ingênua como meio de consecução do perfil do homem determinado nas sociedades menos desenvolvidas como no caso do Brasil. Logo, não tardaram a elaboração de políticas compensatórias de distintas orientações no campo educacional,

conforme a manifestação e tipologia dos movimentos sociais identificados pelos mecanismos do núcleo estratégico do governo, ratificados pelas dimensões legislativas, obstaculizando a leitura e a constituição da consciência reflexiva sobre a práxis da realidade e dos discursos.

Como observamos noutra lugar (LIMA, 2010) é na dimensão do entrecruzamento de múltiplas vozes que constituiremos a reelaboração de uma construção de conscientização histórica e crítica da realidade educacional e social do país. Tal construção implica a ultrapassagem da leitura de uma realidade simplista e espontânea como algo dado e a orientação para o alcance de uma esfera crítica que possibilita a leitura do real como objeto cognoscível e no qual o homem é sujeito ativo e não passivo de determinações historicamente forçadas. Se o exercício da consciência crítico-reflexiva não se constituir elemento transversal do processo democrático, anula-se a sua razão de ser, pois como adverte Freire (1980, p.26):

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, nesse sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se ‘des-vela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em ‘estar frente à realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou transformar o mundo que caracteriza o homem.

Sabe-se, entretanto, que a conscientização crítico-reflexiva não acontece de maneira linear ou mesmo por concessão; pois surge nos movimentos democratizantes contra-hegemônicos, portanto, num espaço coletivo em que os indivíduos não mais concedem a terceiros a deliberação de suas necessidades ou planificação de suas realidades, pois eles mesmos se constituem protagonistas de sua ação e leitura de mundo, logo, são sujeitos históricos que se reconhecem como tais e atuam no movimento da história.

Distintamente deste olhar a dimensão alienante e alienadora circunscreve ou delimita a idéia de mundo e de relações sócio-históricas que norteiam o seu ideário, criando e recriando mecanismos pontuais para enfrentamentos ou atenuação de desvios do mesmo. Tais mecanismos acrescidos de ações contingentes aos movimentos de contestação induzem medidas fragmentadas metamorfoseadas da idéia-força de conquistas universalizadoras que, por sua vez, desarticulam as mobilizações em prol dos processos democráticos reais, da luta pelo direito e da consecução da justiça social.

A escola neste contexto se apresenta como veículo de ratificação dessa conjuntura utilizando-se de canais democráticos, ao mesmo tempo em que negando a sua profundidade pela ocultação das múltiplas determinações do real, entretanto, ao ser despertada pela leitura da totalidade que articula democracia e emancipação concorrerá para o cultivo da transformação social, mobilizando e inquietando os atores sociais para a construção de outra história.

CONDICIONANTES SÓCIO-HISTÓRICOS DA GESTÃO PARTICIPATIVA, DEMOCRÁTICA E DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA ESCOLA BRASILEIRA

Conforme Lima (2009), a partir da década de 1970 há uma preocupação com a reestruturação produtiva em nível internacional, por isso, muitos eventos começam a se projetar em sentido universalista, no refrão das recorrências do processo de globalização. Como exemplo inicial o PROMEDLAC (Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe), assinado em 1979 pelos países da região, passando a ser chamado de PRELAC (Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe). Esse evento tinha como meta estabelecer objetivos, projetos e programas que favorecessem o avanço educacional e diminuição das desigualdades, a educação para todos já era elemento constitutivo de sua agenda.

Tais ideais passaram a década de 1980 criando eco na Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança (1989). Outros eventos internacionais que se seguiram foram a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (1990), Encontro de Nova Delhi (1993) e a Reunião de Kingston na Jamaica em 1996. Destacam-se destes encontros preocupações centradas nos seguintes eixos:

- Aproximação entre países desenvolvidos e em desenvolvimentos com ênfase em avanços na melhoria e qualidade da educação;
- Mudanças do sistema educacional firmando novos modelos pedagógicos e de gestão conforme a reestruturação produtiva do mercado internacional;
- Indivisibilidade dos direitos da criança à proteção;
- Encontro Mundial de Cúpula pela Criança: declaração sobre a sobrevivência, a proteção e o desenvolvimento da criança;
- Declaração de Nova Délhi: melhoria qualitativa dos sistemas educacionais, filosofia de atenção integral, questão educacional como responsabilidade de toda a sociedade (governos, famílias, comunidades, ONGs, etc.);
- Conferência de Kingston: progresso em escolarização e desafios da melhoria da “qualidade e equidade” da educação;
- Desafios: resposta as exigências da vida futura e o reforço da educação permanente.

Esses pontos foram observados na agenda das políticas públicas de educação no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 na progressão de “eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental”, assegurar o acesso e permanência da criança na escola e favorecer uma qualidade sustentável de educação (o que seria estendido em nível conceitual sobre educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Este quadro acrescido dos movimentos sociais desdobrados na década de 1980 promove grande efervescência tanto no campo político como campo educacional. No campo político o movimento pela abertura democrática não mais admitia a coerção e orientação das políticas públicas do governo militar, por isso as “Diretas-Já” encampam toda a sociedade, reforçada pela mobilização mundial da quebra dos regimes autoritários.

No campo educacional o questionamento do modelo de escola e de gestão eram problematizados em Minas Gerais no I Congresso Mineiro de Educação em 1983, portanto, como um dos primeiros referenciais sobre a proposta de gestão participativa e democrática na escola brasileira que propunha:

[...] superar os processos centralizados e fundamentados em decisões de natureza técnica e burocrática, e partir para decisões nascidas da articulação dos interesses e das concepções diferenciadas dos diversos segmentos sociais envolvidos com a educação escolar. (RODRIGUES, 1984, p.70)

Este Congresso colocava como ponto central de reivindicação a eleição para diretores, a necessidade do planejamento participativo e a gestão colegiada como princípio para o diretor escolar, o que seria contemplado na Constituição de 1988, acompanhando as mobilizações internacionais no processo de democratização e as manifestações internas, no tocante às políticas educacionais no Artigo 206, Inciso VI: “gestão democrática [da escola] na forma da lei. Já na década de 1990, na delimitação do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) como foi observado anteriormente a reestruturação produtiva sob inspiração do capital transnacional apontava como ponto consolidado à crise do modelo fordista, o parâmetro neoliberal.

Todo o esforço das diretrizes neoliberais materializou-se certamente nas políticas educacionais do Brasil, implicando a incorporação de problemáticas sociais e redefinição do papel da Educação Básica na erradicação dos problemas sociais. A educação voltada para as classes trabalhadoras deveria ter como papel principal o de correção das desigualdades sociais, o Estado exime-se da responsabilidade direta pelo desenvolvimento econômico e social atuando como regulador do mesmo.

As políticas educacionais, a partir da reforma do Estado, seriam convenientemente orientadas com políticas sociais, não identificadas como de responsabilidade do mesmo Estado. A cargo desta correlação entre investimentos em educação e políticas sociais, organismos multilaterais como o Banco Mundial, atrelam as correções de dívidas sociais históricas como um novo paradigma que favorecerá o desaparecimento dos bolsões de pobreza no mundo.

Neste contexto, quando da promulgação da LDBEN 9394/96, em meio à reestruturação produtiva, a reforma do Estado e políticas educacionais, tanto a gestão democrática (Artigo 3º, Inciso VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino) como a proposta pedagógica ou projeto pedagógico da escola foram contemplados:

Artigo 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua **proposta pedagógica**;

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade

Artigo 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.

Considerando o embate de forças sociais, políticas e econômicas no processo de reestruturação produtiva e reforma do Estado, a gestão democrática e os meios de sua consecução, inclusive por meio do Projeto Político-Pedagógico da escola não poderia se legitimar por meio de uma proposição gerencialista, embora tenham sido gestados no contexto deste vetor. Entretanto, os mecanismos do sociometabolismo do capital projetam e operacionalizam a sua idéia de gestão democrática centrada naquela proposição, tornando os canais de sua comunicação um fim em si mesmo, portanto, distinguindo-se da centralidade conceitual e teleológica da gestão democrática propriamente dita.

Um indício primário deste olhar reside na cunhagem do termo Projeto Pedagógico que, como prevista na LDB exclui a expressão “político”, evidenciando o caráter pragmático do documento correspondente às expectativas da conformação sócio-econômica do sistema capitalista que, por sua vez, justificando a implicitude da mesma por conta da gestão participativa, encampou adesão de segmentos diferenciados de distintos segmentos da academia e sociedade. Entretanto, o contraponto de autores como Gemerasca & Gandini (2010), Veiga (2002), Lima (2009, 2010) aponta para a fragilidade dessa aceitação tácita da implicitude que coloca à margem o próprio propósito desse canal de participação, a construção da consciência coletiva e as inferências sobre a ação, a reflexão e a ação ressignificada no contexto social vivido.

Distinta da forma alienada de sua possibilitação que emperra o entendimento do protagonismo social, a consciência coletiva propriamente dita deve primar pela construção e reconstrução do homem histórico e seu engajamento para assegurar pelo menos duas dimensões encadeadas, isto é, tanto o movimento pela democratização quanto a operacionalização de práticas democratizadoras. A primeira refere-se ao conjunto de conquistas horizontalizadas conseguidas, em andamento, aquelas projetadas como necessárias pela sociedade, portanto, referindo-se busca pelo direito de legitimação de seu protagonismo.

A segunda corresponde o modo pelo qual os canais de legitimação da democratização são vividos e assegurados com o cuidado de não desvirtuar o sentido e efetivação de seu propósito. Simplesmente depositar num instrumento de intenções e operacionalização a profundidade e esperança do exercício democrático e participativa é fragilizar qualquer tentativa de emancipação social em sentido mais primário, incorrendo numa leitura de reprodução das estruturas estabelecidas como únicas e possíveis de serem concebidas e o pior confundindo-se como caminho natural de solidarização entre as pessoas.

Logo o que estaria em jogo não seria somente o instrumento em si, mas a possibilidade da efetivação da gestão democrática. Entendemos, portanto, que a nomenclatura “Projeto Político-

Pedagógico” além de um dos canais da gestão democrática, é também um memorial que evoca o caráter e posicionamento participativo como eixo de engajamento, dimensão necessária, imprescindível e contrária à representatividade figurativa que reduz a participação ao voto, alienando a vez e a voz.

É de se notar que os mecanismos ou canais de comunicação da gestão democrática são muito importantes, materializados no Conselho de Escola, Conselhos de Classe e Série, na participação dos Conselhos Deliberativos, nas Eleições de Diretores, nas Associações de Pais e Mestres e após a Constituição Federal de 1988 e da LDBEN 9394/96, por meio dos artigos 3º, 12 e 14, no Projeto Político-Pedagógico da escola, mas se não legitimados pelo interesse político-social da comunidade se perderão em sua finalidade.

Como um dos canais da gestão democrática, a instituição do Projeto Político-Pedagógico da escola deveria ser trabalhado no incentivo da consciência coletiva não somente quanto à responsabilização dos fazeres instrumentais da comunidade intra e extra-escolar, mas e também na promoção de um clima organizacional de sua participação frente ao processo político no qual a escola e cada um dos atores sociais estão envolvidos. A este respeito Lima (2007, p.71) destaca que:

A consciência coletiva aprimora os relacionamentos na consecução de objetivos comuns, pois coloca como ponto de partida a participação de todos os atores sociais envolvidos com a escola e seu entorno. Esta consciência é gerada num espaço democrático, em que os sujeitos sentem-se parte indissociável da história na e da tomada de decisão sobre o seu destino. Neste quadro, as solicitações são analisadas em profundidade e a participação se materializa por meio do exercício do direito de vez, voz e voto.

É exatamente por este quadro de gestação da consciência coletiva que os canais de legitimação não devem ter prerrogativa sobre o âmbito democrático, mas concorrem para a sua realização de forma análoga as atividades-meio e atividades-fim. Um dos canais de legitimação da gestão democrática é o Projeto Político-Pedagógico caracterizado apenas como:

[...] uma oportunidade para que algumas coisas aconteçam e dentre elas o seguinte: tomada de consciência dos principais problemas da escola, das possibilidades de solução e definição das responsabilidades coletivas e pessoais para eliminar ou atenuar falhas detectadas. Nada mais, porém isso é muito difícil” (AZANHA, 1997, p.20)

Pode até parecer que este arranjo de comunicação entre os pares já está explícito e que basta determinar as funções de cada um no espaço escolar para que todas as coisas funcionem a contento, inclusive as práticas pedagógicas; mas não é bem assim que ocorre, quando os condicionantes internos da instituição e as políticas educacionais não são suficientemente problematizados. Daí que a gestão democrática e participativa solicita o necessário conhecimento dos mesmos numa perspectiva de utilizar-se do Projeto Político-Pedagógico como um dos instrumentos possíveis para a construção de uma escola de qualidade no Brasil paralelamente à construção da consciência da práxis coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A projeção ou o “lançar” metas e objetivos centrados em competências, atitudes e habilidades para serem alcançados em curto, médio e longo prazos, a partir da década de 1990, tornou-se o norteamento das novas relações de produção capitalista, exigindo da escola a formação de uma tipologia de homem correspondente às exigências da internacionalização do trabalho, portanto, aos interesses delimitados por uma solidarização por meio do mercado.

Observa-se, neste contexto, a necessidade de entendimento das razões ou interesses que justificaram a abertura para que as escolas no Brasil gozassem de autonomia para o planejamento de suas ações e do quadro de qualidade desejada e veiculada por organismos nacionais e internacionais e que passariam a compor o norteamento das políticas públicas da educação no decorrer da história, tratando com maior especificidade a década de 1990.

Há que se observar que os condicionantes sócio-históricos da reestruturação produtiva e ajustes estruturais do Estado ou simplesmente reforma do Estado concorrerem para a anuência de uma tipologia de gestão participativa ou democrática da escola no Brasil e de seus canais de legitimação como os colegiados e a dimensão deliberativa na elaboração da proposta pedagógica da escola ou projeto pedagógico, como tratam os textos legais.

A participação e gestão democrática consentidas colocavam à margem os antagonismos e contradições de classes, ratificando a importância da sinergia internacional, das políticas públicas para a educação, das relações entre esferas federativas e da escola que deveria concorrer para o asseguramento dessa realidade. A ênfase na base dialogal consentida nos termos “participação” e “gestão democrática” que começavam a tomar corpo nos discursos, debates, legislações e orientações para as unidades escolares no Brasil excluía a possibilidade de discussão das problemáticas sociais conflitivas, portanto, dos enfrentamentos e afrontamentos necessários para se inaugurar uma educação de qualidade democrática e democratizante, humana e universal.

O Projeto Político-Pedagógico da escola no Brasil surge num momento de efervescência política e econômica no mundo em que a gestão democrática é considerada o vetor de uma estrutura governamental favorável às transformações sociais, maior potencialidade do mercado de trabalho e ao crescimento econômico das nações. A ideia de projeto, como afirma Veiga (2002), refere-se ao âmbito do planejamento de ações e avaliação coletiva de determinado quadro ou situação, tratando-se do campo educacional, de analisar como está, como deveria estar, quais metas e objetivos se pretendiam atingir e que mobilizações seriam efetivadas no sentido de materializá-las na unidade escolar. O conjunto de ações coletivas ou a gestão democrática por meio da participação deveriam constituir como meta evidenciada.

A gestão democrática como processo de lutas coletivas é um processo recorrente, isto é, ouvidos todos os representantes engajados na reivindicação político-social organizada, vai se orientando pelas leituras do mundo legitimando-se, não se reduzindo aos mecanismos de controle e se fortalecendo pelas mobilizações sócio-históricas. Até que ponto, de fato, totalizamos como escola pública esta dimensão ?

REFERÊNCIAS

- AZANHA, J. M. Proposta pedagógica e autonomia da escola. In **Seminário O que muda na Educação Brasileira com a Nova Lei de Diretrizes e Bases?** São Paulo, 1997.
- BORDIGNON, G. **Gestão da educação: sistema, conselho e plano.** São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire, 2009.
- FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GEMERASCA, M.P. & GANDIN, D. **Planejamento participativo na escola: o que é e como se faz.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- LIMA, P. G. **Ações afirmativas como eixo de inclusão de classes menos favorecidas à universidade: um terceiro olhar entre pontos e contrapontos.** Relatório de pesquisa [Pós-Doutorado]. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009.
- LIMA, P. G. **Saberes pedagógicos da educação contemporânea.** Engenheiro Coelho/SP: UNASPRESS, 2007.
- LIMA, P.G. **Formação de professores: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola.** Dourados/MS: Editora da UFGD, 2010.
- LIMA, P.G.; ARANDA, M.A.M.; LIMA, A. B. Estado, políticas educacionais e gestão democrática da escola no Brasil. [PAINEL]. In **Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais –UFMG, 20 a 23 de abril de 2010.
- LIMA, Paulo Gomes. **Unha de gato em novelo de lã ou do financiamento da pesquisa científica & tecnológica no Brasil no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002): o dito e o feito no “plano real”.** (Tese de Doutorado). Araraquara/SP: Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – FCLAR/UNESP, 2005.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital.** São Paulo/SP: Boitempo, 2006.
- RODRIGUES, N. “Ação Educacional em Minas Gerais. In **Seminário tendências e prioridades de currículos na realidade brasileira.** São Paulo: Educ, 1984.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas. Papirus, 2002.