

DESAFIO À ESCOLA PÚBLICA: *TOMAR EM SUAS MÃOS SEU PRÓPRIO DESTINO*

VERA LÚCIA SABONGI DE ROSSI*

RESUMO: Este texto tem por objetivo refletir sobre algumas das novas estratégias reguladoras – de demandas externas de trabalho de grupo e de participação de pais, alunos e professores no sistema educativo – que vêm sendo apressadamente generalizadas enquanto argumentos democráticos, contribuindo para a despolitização das práticas de gestão escolar nas escolas públicas. Estratégias do neoliberalismo de reestruturação da capacidade de decisão dos agentes do sistema educativo, facilitadoras da retirada do protagonismo do Estado das Políticas Sociais que garantem os serviços essenciais de educação.

Palavras-chave: Trabalho de grupo participativo; Práticas de (co)gestão Político-Pedagógica.

O som dessas palavras ainda pode ser ouvido...

Mudar a cara da escola pública implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães. Diretoras, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras (...). É claro que não é fácil! Há obstáculos de toda ordem retardando a ação transformadora. O amontoado de papéis tomando o nosso tempo, os mecanismos administrativos emperrando a marcha dos projetos, os prazos para isto, para aquilo, um deus-nos-acuda (...). (Paulo Freire, 1991, p. 35 e 75)

Nas últimas décadas, outros grupos de interesses, aproveitaram-se desse argumento democrático de longa duração entre grupos progressistas, transformando-o em um dos pilares mais conservadores da racionalidade técnica e instrumental. Afim de orientar-se e dividir responsabilidades políticas, reclamam um novo tratamento as relações entre poderes atribuídos aos que participam da educação no tempo flexível ditado pelo mercado. Quais os outros grupos interessados em fazer com

* Professora Doutora do Departamento de Administração e Supervisão Escolar (Dase) da Faculdade de Educação da Unicamp. *E-mail:* derossi@mpc.com.br

que na democracia escolar os agentes sociais *tomem em suas próprias mãos seu próprio destino?*

Para atuação direta no micro-sistema, é preciso reordenar os papéis dos agentes sociais que estão em jogo – convocação de pais e comunidades para participar nos assuntos escolares –, *para tanto*, será dado apoio a participação na **gestão das escolas** através da ênfase crescente no marco regulador da educação, essa forma facilita a inovação (...), os consumidores (pais e alunos) elege os provedores (escolas e instituições) tomando um papel mais ativo e exigente (...). (Banco Mundial, 1986, 1996, apud Sacristán, 1999, p. 290)

Para tanto, foi preciso construir condições políticas legais e institucionais de participação:

Os sistemas de ensino definirão as normas da **gestão democrática** do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: 1. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; 2. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalente. (...) os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira (...). (artigos 14 e 15, da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394, 1996)

Esta forte tendência vem sendo também espalhada nas escolas, por duas vias complementares: pelas imagens televisivas e pela literatura educacional. No momento em que o Estado aparenta ser também um instrumento da *solidariedade organizada*, pede aos cidadãos para assumirem *voluntariamente* as organizações de auto-ajuda. Observe-se a convocação televisiva de participação das comunidades feita pela rede Globo, para que se integrem ao grupo dos “Amigos da Escola”, como um exemplo atual oportuno. Pela literatura educacional (livros, jornais e subsídios oficiais), percebe-se a tendência de encarar a categoria da “gestão coletiva” junto das comunidades como se o interesse “coletivo”, *naturalizado*, já fosse “um bem comum”, constituído com valores neutros e consensuais. Como se cada aluno, cada professor pudesse agir coletiva e espontaneamente, como se já fosse, de partida, motivado para obtenção do interesse comum.

A teoria que daí decorre esbarra no processo social, o conhecimento é considerado constitucional e individual. No entanto, as críticas que dão ênfase ao caráter social do conhecimento estipulam que as pessoas podem, através da cooperação, aumentar seu entendimento sobre as conseqüências sociais de seus atos, ainda que nunca venha a saber plenamente suas conseqüências. É bem provável que, reforçando a maneira

socialmente constituída do conhecimento e das práticas de gestão do trabalho coletivo (cooperativo e/ou colegiado), tal como apontam freireanos, por exemplo, proporcione-se a base para questionar os valores e mecanismos despolitizadores que regulam a ordem *social* (McLaren, 2000).

Este texto¹ tem por objetivo refletir sobre algumas das estratégias reguladoras – de demandas externas de trabalho de grupo e de participação (dos pais, alunos, professores) no sistema educativo – que vêm sendo apressadamente generalizadas enquanto argumentos *democráticos* entre os agentes da educação, contribuindo para a despolitização das práticas de gestão escolar nas escolas públicas. Estratégias do neoliberalismo de reestruturação da capacidade de decisão dos agentes do sistema educativo, facilitadoras da retirada do protagonismo do Estado das Políticas Sociais que garantem os serviços essenciais de educação.

Embora a maioria dos estudiosos da gestão escolar não veja identidade absoluta entre a Escola e a Empresa (Paro, 1998), embora os educadores sempre tenham lutado pelos processos de democratização e de participação nas decisões políticas, tais problemas tornam-se, hoje, mais complexos. Deixam de ser apresentados como relevantes, política e socialmente, passando a ser definidos como obstáculos a uma gestão moderna, racional, mais eficaz e eficiente. Essa despolitização das práticas de gestão (e/ou de administração) da organização escolar vem ocorrendo com maior ou menor intensidade em quase todos os países e sistemas escolares: ora (re)centralizando certos poderes de decisão, ora descentralizando outros compatíveis com estratégias de desregulação e de privatização do setor público da educação (Lima, 2000, p. 17).

Há uma tensão de longa duração entre a educação política e a política educativa, entre educadores e Estado. A natureza da prática da gestão é contraditória e ambivalente – ora é mais desafiadora, ora mais legitimadora de grupos de interesses, ora, as duas coisas. É preciso esclarecer que as práticas de gestão político-pedagógica não se esgotam no âmbito da instituição escolar, nem se reduzem à ação dos gestores nos processos administrativos e pedagógicos. Mas entendo que devem ter em conta uma organização do trabalho escolar colegiada, envolvendo (se possível) todos os personagens que atuam na escola, pois uma prática que dê respostas a alguns problemas existentes é uma construção mais coletiva (nós-eu) na qual devem comprometer-se diferentes ações mais individuais.² Este seu caráter educativo pode gerar um movimento dialético entre interesses externos, reguladores das suas funções, e internos, próprios da vida escolar, remetendo os educadores a outros âmbitos mais amplos de pensamento e de ação política (Sacristán, 1992, 1999).

Tais práticas contribuem também para organizar algo que hoje tem encontrado pouco espaço: as bases do procedimento político e a essência da política, entendida como a organização da esfera pública na qual as pessoas ampliam sua comunicação, articulam suas opiniões e se unem para alcançar objetivos coletivos e interesses comuns (Hobsbawm, 2000). Não seria isso, em outras palavras, tudo o que entendemos por política nas sociedades democráticas?

A participação e o diálogo democráticos não estão prefigurados, mas representam um exercício democrático de participação decisória que é lento, processual e conflituoso, por lidar simultaneamente com o conflito de interesses (de classes, partidos, grupos) e de valores culturais tais como crenças, regras (in)visíveis da regulação, pontos de vista diferentes, (res)sentimentos (raivas, hostilidades, solidariedade). Boa parte da profissão de professor (com alunos) e de gestor (com todos os agentes que participam do trabalho escolar) consiste em mediar e entender o sentido cultural dos conflitos no processo decisório, manter o princípio da diferença, sem deter, em última instância, o poder de decisão. Defensores da democracia sempre tiveram por objetivo amenizá-los (senão reequilibrá-los) com a tolerância, com cooperação para poder reconhecer as pessoas e seus direitos. Já os ideólogos liberais, desde o século XVIII, para confirmar os efeitos reguladores/desmobilizadores da democracia, permanecem ocultando o conflito, utilizando estratégias participativas, com novas prescrições impostas pelo novo tempo do mercado. Importante destacar alguns efeitos reguladores mais atuais.

É preciso manter os ouvidos afinados com os três diferentes fragmentos iniciais que contêm argumentos democráticos, descentralizadores, demandas de (auto)gestão colegiada das comunidades locais e de pais no sistema educativo, aparentemente semelhantes. Será que os apelos do Banco Mundial e da nova LDB estão indicando novas vias de emancipação e de legitimação da escola pública, tal como fez Paulo Freire?

Por comportar, em princípio, a ampliação do processo decisório, a descentralização do sistema educativo, que se apresenta como bandeira de democratização (pelo BM e pela LDB), aproxima-se, à primeira vista, da reivindicação histórica de setores progressistas (tal como o de Paulo Freire), na defesa de relações menos desiguais e injustas entre grupos e setores sociais de diferentes regiões do país, em sua articulação com a política central. No entanto, descentralização implica necessariamente alterações efetivas no funcionamento das várias esferas do poder público, envolvendo transferência do poder decisório, de atribuições e de recurso entre elas. Mas, geralmente, tais iniciativas, quando concedidas pelo

Estado, terminam desgastadas pelos princípios privatistas de autofinanciamento do investimento social, de exclusão da participação social e política da população nos processos decisórios (Höfling, 2000). O mercado, apresentado como antídoto contra os excessos da regulação estatal, aproveita os insucessos do capitalismo e do socialismo real para se transformar numa nova ideologia, que os ventos da globalização ajudam espalhar rapidamente (Afonso, 2000, p. 129).

Embora a Constituição Federal brasileira tenha incorporado, pela primeira vez, em seu texto – *A gestão democrática do ensino público, na forma da lei (art. 206, inciso VI)* – devido às exigências dos educadores no processo constituinte de 1987, a nova LDB, que não foge da inspiração neoliberal, está envolta no pacto conciliatório com os agentes sociais. Todas as iniciativas de política educacional, apesar de sua aparente autonomia, têm um ponto em comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos, buscando senão transferi-los e/ou dividi-los, com a iniciativa privada e organizações não governamentais. Em lugar do dever do Estado (como está inscrito em nossa Constituição), a solução das questões educacionais foi deixada ao encargo à *boa vontade* da população, ao invés da responsabilidade pública (Saviani, 1997, p. 200).

Estratégias ministeriais sem fronteiras. Face aos insucessos do sistema educativo, o Ministério da Educação de Portugal tem também encorajado *a autonomia e a participação “em equipes”* para consolidar uma comunidade educativa abrangente para dentro do sistema. Por meio de parcerias, papéis e perícias diferentes, criam a ilusão de que serão respeitados na difícil tarefa de articulação de saberes diferentes. Trata-se de responsabilizar os que foram tradicionalmente *excluídos*, perante a escola e a educação em geral, para que não possam “mandar bocas” sobre um sistema que em nada lhes diz respeito. Assim, em sua função de regulação, o Estado saberá com quem pode contar. Trata-se também de dar uma dimensão nacional a uma tentativa que aparentemente parece recuperar centenas de anos de oportunidades perdidas (Magalhães & Stoer, 1998).

A entrada das famílias na atividade escolar é uma das medidas preconizadas pelas Reformas Educativas dos anos 90, que se denominaram reestruturadoras e estiveram apoiadas na equidade, qualidade, diversidade e eficiência. Sua característica essencial consiste em alterar as regras básicas do sistema educativo e escolar. Reestruturar, nesse contexto, significa recolocar a capacidade de decisão sobre as práticas de gestão em uma nova distribuição da legitimidade de intervenção para prover de direção o sistema escolar. O discurso *democrático* presente nas estratégias

do Banco Mundial para conduzir políticas educacionais envolve não só a descentralização das instituições escolares, mas primordialmente o autofinanciamento das escolas, ou seja, a privatização gradual do ensino médio e superior (Sacristán, 1999, p. 255). Todos os elementos necessários à esta reestruturação política e econômica fundem-se e confundem-se com as crenças religiosas presentes na organização do tempo de trabalho nas instituições escolares.

Enquanto instituição externa à fábrica, a escola foi vital para inculcar a dolorosa noção de “economia de tempo” e formar “hábitos de trabalho” para obter a submissão passiva que o trabalho industrial exige do operário. Desde o século XVII, principalmente na Inglaterra, os evangélicos de parceria com os metodistas, atrelados à pregação religiosa, também tomaram conta do tema. Wesley publicou, em 1786, seu sermão *O dever e as vantagens de levantar cedo*, arrebatando todo momento fugaz das mãos de Satã, do pecado e da preguiça: “Ficando ‘de molho’ (...) tanto tempo entre os lençóis quentes, a carne é como que escaldada, torna-se macia e flácida. Os nervos, nesse meio tempo ficam bem debilitados”.

Hannah More, em *Acordar Cedo*, contribuiu com versos imortais:

Assassino calado, oh preguiça,
Pare de aprisionar minha mente;
E que eu não perca outra hora
Contigo, oh sono perverso

Para transportar a imagem do “lembra-te que tempo é dinheiro” (de Benjamin Franklin) para o mercado de trabalho, para internalizar a disciplina que preparou para o estudo sobre tempo e movimento de Taylor, quando a Revolução industrial avança, a retórica moral da ociosidade encontrada em todos os sermões e brochuras destinadas ao consumo da classe trabalhadora assume um tom mais forte. Exalta não tanto a morte, mas a brevidade da vida mortal e as recompensas palpáveis pelo consumo produtivo do tempo com novas atitudes proféticas, capazes de amenizar o dia do terrível “ajuste de contas” no Juízo Final. Não é por acaso que essa “provisão de orientações ideológicas” tivesse sido bem acolhida na Fundação Ford (Thompson, 1998, p. 296-298).

Apesar da contestação intensa dos trabalhadores, a mudança do senso do tempo sempre afetou a disciplina de trabalho e a vida emocional. Desde os fins do século XIX, administração do tempo nas classes escolares foi utilizado como solução preventiva mais barata que os cárceres, tanto para conter resistências coletivas, quanto para reconhecer a liderança do

mundo empresarial. Suas vias de acesso foram: subdivisão e supervisão do trabalho, multas, relógios, incentivos em dinheiro, pregações religiosas, esportes e escolas. Nestas não faltaram cronômetros, relógios, sinos, campainhas, assinaturas em “livros de ponto”, cadernetas de classe (sempre conferidas pelos supervisores de ensino), sem falar da sonoridade dos cantos e do movimento das bandeirolas das crianças nas festas cívicas.

Hoje, com os computadores, as formas de programação flexível do trabalho e do tempo podem alterar o controle cara a cara pela submissão eletrônica (*e-mails*, celulares), considerada mais aberta à reinvenção decisiva da gestão e do trabalho pedagógico, que por sinal nunca dispensou as “tarefas de casa” para professores e alunos. Assim, as tarefas podem ser controladas de forma mais eficiente no espaço íntimo das pessoas, podem ser alteradas com mais rapidez, evitando a lentidão burocrática de consulta aos chefes do topo da pirâmide.³

Por mais enfadonhas e infrutíferas que sejam as mudanças aceleradas, a vivência do tempo sem passado, como instantâneo, é constitutivo da lógica política e industrial futuroológica, desintegradora do laço social, limitadora do longo prazo necessário ao amadurecimento da confiança informal, do compromisso mútuo, da solidariedade. Apesar do mal-estar gerado pela auto-proteção fictícia de demanda externa do uso do “nós” grupal, que pode fortalecer o terrível anseio de (sub)grupos defensivos (do outro, do estrangeiro, de minorias), os educadores precisam acreditar ter mais tempo e liberdade de moldar suas vidas com menos riscos e menos ansiedades!

A demanda externa desta moderna ética do trabalho de grupo, que aparentemente aumenta o entendimento das pessoas sobre as seqüências sociais dos seus atos, concentra-se na experiência superficial, pois é no sistema fragmentado que está a possibilidade de intervir. Um exemplo atual do modelo de grupo auto-organizado está no perfil da formação profissional do trabalhador para as empresas alemãs. Seus objetivos? Reagir com maior flexibilidade, rapidez e competência às diferentes demandas dos clientes, e maior rentabilidade do processo de produção. O porta-voz da equipe é responsável, principalmente, pela cooperação das diferentes áreas e conciliação dos conflitos surgidos no grupo. A necessidade de alta flexibilização da disposição de cada um, de cooperação e de comunicação dos trabalhadores, dentro do processo de trabalho, representaram o maior obstáculo encontrado pelos operários (e, sem dúvida, pelos professores). Por isso, a empresa começou pelo treinamento das capacidades em grupos participativos, para que definissem o local de trabalho como local de aprendizagem (Market, 1998).

Certamente, os métodos de formação profissional de empresas inovadoras (não de escolas) tornaram-se modelos para as reformas pedagógicas, gestões escolares, revisões de currículo, típicas das *ilhas de aprendizagem*.

Para unir a educação aos requisitos dessa nova ordem do trabalho, para encurtar o caminho que leva do aprendizado ao mercado, as aulas estão sendo projetadas nas escolas atuais como “aprendizagem cooperativa”, desenvolvida por “comunidades de estudantes” para criar cidadãos em uma teledemocracia de imagens rápidas, representações e formas de vida. Para aumentar a eficácia do método de ensino do professor, há, na atualidade, exemplos extremos da permanência do princípio de imitar, servir e reconhecer a liderança empresarial, que superaram a invenção do alfabeto de economia, de 1915: *B* de Banco, *D* de Dólar, *J* de Juro... Os temas atuais “Jogo das Bolsas” e “Crianças aprendem com o capitalismo” fazem parte do dia-a-dia de muitas grades curriculares e cursos nas escolas primárias, não só norte-americanas. Seguindo o modelo das “Firmas Escolares” inglesas e holandesas, a Fundação Alemã para a Criança e a Juventude lançou na cidade de Berlim, em 1997, uma campanha intitulada *Espírito empresarial – Um Ensino*. Aos alunos cabia fundar “autênticas” microempresas e aprender a pensar em função dos lucros. Afinal, nas escolas públicas estatais ensina-se à chamada “geração @”, desde a infância, como devem “prover” seu sustento, como salvação, destino e oportunidade. Introjetados os critérios empresariais, desenvolve-se um tipo de pobreza intelectual e emocional com a máscara do sucesso estampada no rosto, com o objetivo de tornar a criança e o futuro adulto *infantilizado* “empreendedores próprios”, transformando as relações sociais em relações de oferta e de demanda, tal como um “contato entre clientes” (McLaren, 2000; Kurz, 2001). Exacerbando a individualização das competências, alunos e professores devem responsabilizar-se, pessoalmente, pelo processo formativo e pelo desemprego.

Há ainda mais alguns traços de comportamento desejáveis. Embora ainda perdue nas escolas o comportamento rígido acionado pelos dispositivos dramaturgicos, que tinham valor legitimador na estrutura burocrática – talento dramático, culto da aparência e dos gestos ríspidos do diretor severo, do professor exigente, do supervisor rígido (Tragtenberg, 1978) –, hoje, parte dos educadores tendem a trabalhar juntos numa outra imagem. Com salários cada vez mais baixos, passam a ser apreciados como *criaturas flexíveis*, ou seja, aquelas que agüentam ano após ano, trabalham duro, sempre mantendo sua capacidade de mudar, de adaptar-se *em fluxo* às circunstâncias. No ato de sua comunicação é desejável o domínio da superficialidade dos questionamentos que vão se esgotando

em si mesmos no jogo aparente da conversa aberta e *flexível*. Além de bons ouvintes cooperativos, devem ser capazes de despreendimento do passado, da pesquisa, correndo riscos (*No limite?*), deslocando-se para várias escolas devido aos *contratos de trabalho flexíveis* (de curto prazo, extinguindo a carreira docente). Tudo sem queixas, sem traições, sem mau-humor. Alimentam-se da ficção de que já não competem entre si, de que não existe mais antagonismo, confiam na fragmentação dos grupos e, acima de tudo, que o gestor administra o poder horizontalmente – *em grupo* –, como um líder que está ao seu lado. Tal como devem ser entendidos os seus governantes?

Importante recordar, só mais uma vez, a aparente semelhança entre três apelos citados no início do texto, que envolvem também a prática de auto-gestão democrática. A lógica da auto-gestão, enquanto utopia dos educadores progressistas, tal como Freire, é outra. Sua matriz ideológica advém da tendência libertária do socialismo e implica uma modificação, mais ou menos ampla, de toda ordem econômica e política, como condição de sua realização. Ela tem seu momento de síntese ao nível das comunidades locais, onde a autoridade é socializada. Todas as decisões são tomadas pela coletividade que é concernida pelo objeto dessas decisões, nos limites exclusivos que lhes traçar sua coexistência com outras organizações coletivas e com suas representações (Bobbio et al., 1986, p. 76-77). As demandas participativas do Banco Mundial e da nova LDB estão mais atreladas à concepção tecnocrata, que define autonomia como auto-gestão na produção e como modelo de gestão descentralizada para vencer a crise da centralização burocrática, com o planejamento “democrático” da participação dos executantes (Chauí, 1989). Trata-se da prática de co-gestão com controle remoto, com autonomia administrativa/pedagógica outorgadas e controladas, com descentralização de decisões circunscritas ao nível técnico-operacional. Trata-se de uma alternativa moderna de despolitizar o sistema, inserindo a participação de professores, pais, alunos e comunidades locais no processo que se diz *neutro*. No entanto, é uma prática decorrente da nova estrutura de poder comandada pelos maiores grupos econômicos, operando em bases supranacionais para reinventar instituições, privatizá-las e ampliar o consumo em escala mundial.

A repressão direta praticada pelos regimes ditatoriais brasileiros (de 1937/45 e de 1964/85) foi substituída por essa nova estrutura de poder, que além de reduzir custos, reduz os atritos sociais. Quando, em 70/80, as lutas sociais tornaram-se mais autônomas e mais numerosas (inclusive a dos professores das redes públicas), quando o eixo de decisão ficou concentrado nas assembleias e comitês de greves, houve um duplo

alerta aos capitalistas: que os conflitos poderiam inaugurar uma nova ordem social, quando conduzidos pelos próprios trabalhadores auto-organizados, e que existem na força de trabalho mais componentes a serem explorados: sua inteligência e capacidade de auto-organização para trabalhar cooperativa e coletivamente (Bruno, 1999). Por que não assimilar tal aprendizado para diluir conflitos e oposições?

Desde o século XIX, vem-se dando a destruição metódica das estruturas coletivas de trabalho, tal como medida preventiva/reguladora dos movimentos das coletividades para a defesa de trabalhadores (sindicatos, associações, cooperativas), capazes de levantar obstáculos à mobilidade do capital. Nas últimas décadas, com a individualização das profissões e dos salários (com o *contrato* de trabalho flexível), o programa político de ação do neoliberalismo, paradoxalmente, estimula grupos participativos escola-comunidade e, efetivamente, nega direitos aos grupos sociais que vêm construindo, a duras penas, a democracia participativa combinada com representação política plena. Seus efeitos mais perversos estão presentes na redução do convívio e afrouxamento dos laços de solidariedade entre professores (trabalhadores); na produção de insegurança de desemprego (mal estar social); exército de reserva permanente; e traz de volta a tarefa confusa da “conciliação” capital-trabalho, combinada com a retórica democrática distante da realidade histórica.⁴

Contudo, as práticas sociais tendem a aparecer como *independentes*, cada qual buscando *seus* princípios e *sua* legitimidade. Assim, a sociedade separa-se da política, esta separa-se do jurídico que, por seu turno, separa-se do saber que, finalmente, separa-se em conhecimentos independentes. A nova formação social aparece como fragmentação de seu espaço e de seu tempo, sustentada por um processo real de generalização e de unificação, qual seja, o mercado ou o movimento posto pelo capital (Chauí, 1989, p. 274). As Reformas Educativas contemporâneas produzem regras de razão. No entanto, apelos ilusórios e emocionais mantêm suas antigas *ofertas político-religiosas*, contando histórias de *salvação da alma*⁵ e procurando garantir a eficácia ao processo de despolitização e evitar que a gestão (micro)político e pedagógica da escola possa cobrar relevância sobre a macropolítica.

Contudo, o Estado pode ir se retirando do protagonismo das Políticas Sociais, do sistema público de ensino, para ser árbitro de um jogo onde parece não tomar partido: garante a competência dos *atores*, reduzindo as distâncias entre consumidores (pais, alunos e comunidades locais) e produtores de serviços da educação (escolas e professores). Essa retirada não produz liberdade, mas desigualdade e descontrole em um

mercado desregulado – a educação, onde seus referentes de poder passam a ter um exercício mais oculto e as mudanças escondem-se atrás de uma maior democratização. Trata-se de uma mudança na política educativa e, de certa forma, do desaparecimento da política como projeto de transformação global. O modelo clássico das políticas educativas pensadas para um “todo”, em linha vertical descendente, e desenvolvidas por um aparato escolar regido por regras idênticas, não é mais coerente com o *modelo flexível* assinalado. Torna-se necessário um modelo menos linear, mais descentrado e flexível, capaz de adaptar-se a particularidades, onde os agentes sociais (não os burocratas) reordenem seus papéis e *tomem em suas mãos seu próprio destino*. Certamente, não com a intenção de repartir cotas de representação política nos órgãos formais para dar conteúdo à democracia escolar (Sacristán, 1999).

Assegurar *poder de decisão sobre o destino* tem também um forte efeito retórico popular-religioso que faz uma mistura competente de concepções de representação teológico-política medieval e liberal, muito presentes no imaginário cristão ocidental atual: todos sabemos que, em decorrência do pecado original, homem algum tem direito ao poder, quanto mais sobre seu destino (seu futuro), pois a queda separou o homem de Deus, o tornou perverso e despojado de direitos. *Todo poder vem do alto* (afirmaram São Paulo e São Pedro), não *de baixo*, e, se algum homem tiver poder, o terá porque nele foi investido por Deus por uma graça e um favor.⁶ No entanto, quando este poder de decisão, recentemente, foi *transferido* aos agentes sociais das escolas públicas, certamente não significa que a questão da construção democrática participativa foi esgotada. Mas significa que foi produzido mais um forte efeito moderador/regulador (já utilizado em outro tempos e espaços), calcado em novas e eficientes atitudes proféticas e recompensas palpáveis: *atribuir direitos e poderes* até então “proibidos”, capazes de juntar o presente ao futuro (tão temido quanto desejado) com o objetivo de amenizar (quicá *substituir*) necessidades e direitos sociais negados. Significa que foram mais uma vez fortalecidas e entrelaçadas as preciosas minas políticas, religiosas e econômicas, responsáveis pelo transporte de crenças e pelas novas configurações das práticas *originárias de todo poder*.

É um *deus-nos-acuda!* alertou-nos Paulo Freire. No entanto, devido ao caráter educativo da gestão político-pedagógica, há um campo aberto de intervenção aos educadores que consigo espia, apenas por algumas frestas:

1. Abrir espaços e tempos para seus movimentos de (re)interpretação de experiências, fortalecendo as instituições educacionais

com a produção e com a crítica do conhecimento, sendo decisivo fazer uso do seu poder de reapreensão de conceitos próprios de grupos de autoridades (cujas práticas se pretendem invisíveis), que lutam pela universalização de uma determinada visão de mundo ditada pelo tempo do mercado.

2. O mercado depende, cada vez mais, da produção de potencialidades subjetivas, ou seja, do bom desempenho relacional da mercadoria-serviço (do professor) nas *equipes* (palavra preferida para estimular jogos e acirrar a competição), para que sejam *capazes* de se comunicar e decidir em meio às rápidas mudanças. Tais potencialidades podem gerar um movimento dialético entre interesses externos e internos, construindo as bases do procedimento político e pedagógico (já apontados anteriormente), oportuno, para professores avaliarem o peso da desmobilização subjetiva causado pela participação operacional, consolidando a participação decisória. Em oposição ao tempo do curto prazo das instituições modernas, que se concretiza na demanda externa do *trabalho de grupos/ equipes* (que muda de pessoas e de tarefas no caminho), é possível reatualizar o passado, a memória-história, impedindo que partes inteiras das tradições e dos saberes docentes acumulados nas escolas caiam no esquecimento, perdendo aspectos essenciais de seu aprendizado político pedagógico advindos de sua tradição profissional coletiva docente.

3. Torna-se vital aos mediadores de conflitos – professores e gestores – articularem interesses comuns e aceitarem o conflito de valores nas escolas, não como patológico, nem como antidemocrático, mas como pressuposto e como fundamento de nossa cultura. Seu poder pode ser construído, não como servidores dos pais no “Estado das famílias”, reduzindo a democracia a ajustes para obtenção do consenso, mas por uma racionalidade que algumas vezes será ilustradora para os que não sabem, às vezes será de colaboração, outras será de crítica e outras tantas de oposição (Sacristán, 1999). A sociabilidade, a solidariedade são sentimentos que (re)constróem laços sociais, potencializam o alívio das tensões nos grupos participativos e favorecem o entendimento recíproco das diferenças individuais. Senão, como fazer frente à apatia e à destrutividade emocional reinantes?

4. Outras dicotomias tradicionais perdem seu caráter explicativo, nomeadamente as que se assentam na oposição entre o campo do

Estado e o campo do mercado, quando não conseguem propor uma articulação original que dê conta do caráter híbrido dessas novas relações que, atualmente, são estruturadas por esses elementos. No entanto, ainda há um longo e complexo caminho a percorrer para que maiores exigências beneficiem todos os professores e alunos de forma articulada com a politização e democratização do espaço escolar público, que só faz sentido como parte e dever do Estado (primordialmente) e da comunidade. Esta escola tem que ser credível, o que passa também pela sua capacidade de realizar e consolidar projetos com qualidade democrática e científico-pedagógica (Afonso, 2000).

5. Apesar das experiências ditatoriais prolongadas; do jogo político permanente dos reformadores e legisladores do ensino (ora usurpando, ora assimilando, ora extinguindo interesses educacionais de projetos conflitantes); apesar do fundamentalismo conservador presente nas mudanças de direção e de controle da educação (dando autonomia financeira aos agentes para que possam dispor de recursos correntes e captar outros), não há um sistema que não tenha regras políticas e morais conflitantes, que não tenha bandas frágeis. Na realidade social fugidia das escolas públicas, pulsa um aprendizado perceptível, audível (nem sempre registrado), de (re)interpretação e de (re)criação de propostas curriculares, de projetos pedagógicos, de planejamentos e orçamentos participativos articulados em processo pelas práticas de gestão descentralizadoras e democráticas.

Há inúmeros educadores capazes de germinar idéias com astúcia em meio da regulação invisível e silenciosa dos poderes. Suas conquistas têm sido mais efetivas quando: articuladas às comunidades científicas, às representações partidárias, movimentos sindicais e sociais mais amplos, e quando prolongam conquistas eleitorais de partidos de esquerda; e, acima de tudo, quando as Políticas Públicas, com ação competente dos poderes, se opõem à hegemonia neoliberal, dirigem suas ações públicas à maioria da população, demonstrando que traduzem as Políticas Sociais. Alguns exemplos de gestões progressistas desenvolvidos por Secretarias Municipais de Educação: “Projeto Inajá” I e II – cidade de Santa Tereziinha no Mato Grosso; “Escola Cidadã”, cidade de Porto Alegre no Rio Grande do Sul; Cidade de Diadema, Região do Grande ABC/São Paulo (Camargo, 1997; Azevedo, 1999; Arelaro, 1999).

Portanto, a prática de gestão político-pedagógica, devido ao seu caráter educativo e socialmente mobilizador, pode abrir espaços para

reestruturar o poder de decisão junto das comunidades educacionais envolvidas (nos Conselhos de Escola, nas Associações de Pais e Mestres, nas Comunidades de bairro), potencializando e refinando procedimentos decisórios democráticos constituintes das práticas sociais capazes de influenciar na definição de políticas de interesses públicos e de realização humana.

Notas

1. Parte dessa argumentação é fruto da fusão de dois textos apresentados em dois Congressos: “Gestão do Currículo no tempo flexível, publicado nas Actas *Caminhos da flexibilização e flexibilização: Políticas Curriculares*, Universidade do Minho, Porto Editora, 2000; e “Práticas docentes coletivas envoltas nas novas artimanhas do poder”, VI CLAB, Porto, Portugal, Setembro de 2000.
2. Elias, em *A sociedade dos indivíduos*, explica este traço básico da estrutura de personalidade social das pessoas da era moderna: não existe identidade-eu sem identidade-nós, tudo o que varia é a ponderação dos termos na balança eu-nós, o padrão da relação eu-nós. Obviamente a experiência subjacente à idéia do eu desprovido de nós é o conflito entre a necessidade humana natural de afirmação afetiva da pessoa por parte dos outros e dos outros por parte dela, e de outro lado, o medo de satisfação dessa necessidade e uma resistência à ela. Nos estágios mais primitivos, a balança nós-eu se inclinava para o nós e, mais recentemente, tem perdido intensamente para o eu (1994, p. 152/165).
3. A palavra “desburocratização” é enganadora. O sistema de poder das modernas formas de flexibilidade consiste em três elementos: reinvenção contínua de instituições; especialização flexível de produção e concentração de poder sem centralização. Modernas organizações que praticam concentração sem centralização (opostas ao fordismo) têm estrutura mais complexa sem a clareza de uma pirâmide. A operação de comando permanece forte e fica em aberto apenas o como fazer (Sennett, R. *A corrosão do caráter*, 1999, p. 54).
4. O texto de Evaldo Vieira (*Brasil: do golpe de 1964 à redemocratização*) possibilita compreender que “as ‘conciliações’, ou as ‘transações’, como se queira, têm composto a base do continuísmo e da inércia de cada momento da vida política e social do Brasil, encobertos pela voragem das ‘reformas necessárias das modernizações obrigatórias’, que à custa de enorme sacrifício da maioria da população mudam substancialmente muito pouco ou quase nada, conforme se pode verificar no período compreendido entre 1964 e a redemocratização brasileira de 1987” (2000, p. 215).
5. A maior parte da literatura educativa aceita as histórias inerentes de salvação sem questioná-las como práticas de governo que produzem sistemas de exclusão, ao abrir espaços sociais. Ver Popkewitz, *Reforma, conhecimento pedagógico e administração da individualidade: A educação escolar como efeito de poder*, 2000.
6. A representação, para liberais como Burke, resume-se na capacidade de uma elite captar “sentimentos populares” como indícios de *interesses objetivos* determináveis, com atendimento dos encarregados da administração, a partir da obtenção do consenso dos representantes nos parlamentos. A teoria da representação foi oferecida como paliativo e remédio contra o perigo dos conflitos e discórdias que têm por objetivo impedir a democracia política. Ver Chauí, *Representação ou participação*, 1989, p. 289/294.

ABSTRACT: *This text aims at reflecting upon some of the new regulating strategies – of external demands for group work and participation in the educational system from parents, students and teachers –, hurriedly generalized as democratic arguments, that contribute to despoliticize the school administration practices in public schools. The neoliberal strategies of restructuring the decision capacity of the educational system agents help the State lose its protagonist role in the Social Policies supposed to guarantee the essential services of education.*

Key words: *Participative Group Work; Political-Pedagogical (co)Administration Practices.*

Referências bibliográficas

- AFONSO, Almerindo J. *Avaliação educacional: Regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARELARO, Lisete R.G. A ousadia de fazer acontecer o direito à educação. In: OLIVEIRA & DUARTE (orgs.), *Política e trabalho na escola*, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- AZEVEDO, José C. Escola cidadã: a experiência de Porto Alegre. In: OLIVEIRA & DUARTE (orgs.), *Política e trabalho na escola*, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N. & PASQUINO, G. *Dicionário de Política*. Brasília: Editora da UnB, 1986
- BRUNO, Lúcia. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA & DUARTE (orgs.), *Política e trabalho na escola*, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CAMARGO, Dulce M.P. *Mundos entrecruzados: formação de professores leigos*. Campinas: Alínea, 1997.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- HOBSBAWM, Eric. *O novo século*. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- HÖFLING, Eloíza de Mattos. Notas para a discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação & Sociedade*, Campinas: Cedes, São Paulo, abr. 2000.

- KURZ, Robert. A comercialização da alma. *Folha de São Paulo*, Caderno Mais!, 11 fev. 2001.
- LIMA, Licínio C. *Organização escolar e democracia radial*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.
- MAGALHÃES, A.M. & STOER, S.R. *Orgulhosamente filhos de Rousseau*. Porto, Portugal: Profedições, 1998.
- MARKET, W. Trabalho em grupo nas empresas alemãs: Um novo modelo de produção e uma proposta conceitual de formação profissional. *Educação & Sociedade* n° 64, Campinas:Cedes, 1998.
- MCLAREN, Peter. Pedagogia revolucionária em tempos pós-revolucionários: Repensar a economia política da educação crítica. In: IMBERNÓN (org.), *A educação no século XXI*, Artmed, 2000.
- PARO, Vitor H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1998.
- POPKEWITZ, Thomas S. Reforma, conhecimento pedagógico e administração da individualidade: A educação escolar como efeito do poder. In: IMBERNÓN (org.), *A educação no século XXI*, Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, Jose Gimeno. Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores. *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago, Chile, 1992.
- _____. *Poderes inestables en Educación*. Madri: Morata, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova Lei de Educação: Trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: Conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- THOMPSON, E.P. *Costumes em comum*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.
- TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: *Educação brasileira contemporânea*, São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.
- VIEIRA, Evaldo. Brasil: do golpe de 1964 à redemocratização. In: MOTTA, C. Guilherme, *Viagem incompleta: a experiência brasileira*, São Paulo: Senac, 2000.