

Gestão democrática da escola pública e a participação emancipável

ELIZA BARTOLOZZI FERREIRA*

RESUMO: O artigo objetiva refletir sobre a participação coletiva na escola pública a partir da análise das contradições do processo institucional, fundado em uma racionalidade técnica que se materializa na divisão das diversas funções existentes na instituição com vistas à maior eficácia e rendimento. O projeto político pedagógico (PPP) é analisado como instrumento que possibilita a participação coletiva desde que as políticas educacionais produzam alterações na estrutura escolar e faça emergir a participação emancipável.

Palavras-chave: Gestão democrática da escola. Participação emancipável. Educação para a participação. Projeto Político-Pedagógico. PPP.

Existe uma produção científica ampla e significativa a respeito da gestão democrática da escola pública e de seus mecanismos de participação coletiva, sobretudo após a promulgação desse princípio constitucional como organizador da escola pública no País, em 1988, reforçado com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996. Na literatura da área domina a assertiva de que a participação é requisito fundamental para a gestão democrática. Todavia, os debates sobre a gestão democrática mantêm um fôlego inquietante na agenda educacional, tendo em vista as contradições que perpassam o processo político institucional em face das condições estruturais e culturais, dentre as quais se encontra a escola, e que inibem a participação coletiva.

Este artigo objetiva trazer uma reflexão sobre as possibilidades da participação coletiva na escola pública, partindo da análise das contradições do processo institucional, sendo este fundado em uma racionalidade técnica que se materializa na divisão das diversas funções existentes na instituição com vistas à maior eficácia e rendimento. Tais valores são atualmente medidos segundo critérios estabelecidos pe-

* Doutora em Educação. Professora Adjunta e Coordenadora do Núcleo de Estudos e Políticas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo (NEPE/UFES) e Vice-Presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae). E-mail: <eliza.bartolozzi@gmail.com>.

los instrumentos nacionais de avaliação e por uma abstrata concepção de qualidade na educação.

Há muito que tem sido discutida e defendida nos sistemas educacionais no País e, também na academia, a construção de um projeto político-pedagógico (PPP) que organize a instituição, tendo como base a participação da comunidade escolar. A LDB, em seu artigo 12, responsabiliza os estabelecimentos de ensino pela elaboração de um projeto pedagógico (BRASIL, 1996). Ao mesmo tempo, planos e programas são enviados pelos sistemas educacionais à escola e, geralmente, se sobrepõem à tarefa de elaboração do PPP, por terem um caráter mais estratégico e financeiro ao relacionarem metas e ações com o seu financiamento. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDEescola) pode ser citado como o maior exemplo disso, mas também muitos sistemas municipais e estaduais têm seus planos próprios que se juntam aos nacionais e se avolumam na escola.

Todos esses instrumentos de gestão e/ou gerenciais podem ser analisados à luz dos referenciais que tratam dos processos de descentralização, cuja prática tornou-se recorrente na política nacional após anos 1990. Em tese, a descentralização é uma característica presente em instituições democráticas porque pressupõe a partilha do poder entre os sujeitos, um poder calçado na ação de planejar e de executar. Os defensores dessa estratégia entendem que a descentralização irá promover a autonomia, a eficiência e a eficácia aos sistemas de ensino. Já os críticos, apontam os limites das condições objetivas em que as políticas descentralizadas são implantadas, mesmo porque as ações são planejadas pelo poder central, cabendo aos trabalhadores docentes uma gestão financeira e uma organização escolar compatível com a lógica das empresas privadas. Os novos processos de regulação alteraram a dinâmica da instituição escolar e conferem uma intensa agenda de trabalho aos docentes.

Nesse sentido, torna-se primordial reconhecer a prática de descentralização desenvolvida no período para fins de entendimento das possibilidades de participação coletiva em uma instituição educacional. Ou seja, torna-se necessário identificar se os processos de descentralização empreendidos no contexto da reforma do Estado significaram a ampliação do grau de autonomia e de organização coletiva do trabalho pedagógico e, por fim, de uma melhoria na qualidade do ensino.

A literatura sobre o PPP afirma ser ele o instrumento que viabilizará a organização coletiva do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, a autonomia da escola; ele deverá dar materialidade à identidade da escola. Entretanto, observa-se uma grande dificuldade de elaboração deste instrumento; a rigor, a dificuldade é plural, pois é constituída por diversos elementos que compõem a estrutura organizacional da escola. Dentre eles, pode-se destacar o elemento político como o elo integrador do coletivo; aquele que vincula as práticas cotidianas e promove o compartilhamento das diferenças ao afirmar as possibilidades de comunicação e de trocas sob a ideia

de uma comunidade constituída por regras e condutas. O político é a dimensão que integra as diferenças, que expõe os conflitos e que traduz as identidades. Todo agrupamento humano expressa essa dimensão (ou a escamoteia) por meio das relações de poder: da sua divisão e das formas de definir o conjunto de regras e de normas de funcionamento; os valores e as crenças orientadores da organização social.

Se como já dizia Weber (2007), a política é uma atividade geral do ser humano, está em toda a sua história, observa-se atualmente um movimento de oposição a ela no contexto da globalização econômica. Além da separação do político e do econômico, fomentado no contexto da modernidade capitalista, um movimento sistemático tratou de potencializar o afastamento da política no contexto de um capitalismo tardio, como assinalado por Jameson (2002).

É nesse movimento ininterrupto e contraditório de construção de uma gestão democrática na escola pública em um quadro histórico de individualização dos problemas, dos desejos e das expectativas; de diluição dos planos e das regras e de padronização de instrumentos avaliativos, que o trabalho coletivo é formalmente instalado por meio dos órgãos colegiados. Conhecer os mecanismos de participação coletiva na escola e seus impactos na qualidade da educação socialmente referenciada pela comunidade é tema importante de investigação, sobretudo, porque pode apontar diversas formas de práticas, de resistências e de organização do trabalho coletivo a partir de condições objetivas específicas. Provavelmente a ampliação desses tipos de pesquisa revelará as potencialidades dos agrupamentos sociais na realização de trabalhos coletivos e poderá orientar a formulação de políticas educacionais.

Reformismo racional e participação

Wallerstein (1995) afirma que o “reformismo racional” era o conceito organizador do liberalismo no final do século XIX, o qual dispensava aos homens ilustrados a competência para planejar os melhores caminhos de mudança política, pois o que importava aos liberais não era o *laissez-faire* em si, mas o progresso deliberado mensurável rumo à boa sociedade, que podia ser alcançada da melhor maneira por meio do reformismo racional. Essa foi uma forma atrativa de apaziguamento dos conflitos de classes. Os homens ilustrados eram definidos pela educação, pois tinham a capacidade técnica de dirigir a sociedade que então estava a caminho da democracia. Com o tempo, o Estado de Bem-Estar Social foi sendo gestado sob o princípio democrático, mas dirigido pela tecnocracia. Foi nessa trilha que a sociedade de massa pôde se erguer ao transferir para técnicos a definição de bom governo.

A participação social ficou no limite do institucional cujo domínio era dos técnicos. Portanto, a democracia moderna tem a característica da representatividade, do

cumprimento de regras e de procedimentos definidos em parlamentos dispostos na hierarquia social. Essa forma de organização social potencializou a burocracia, tornando os processos mais lentos, hierárquicos e de alto custo financeiro. Esse problema somente se instalou de fato com a crise do capitalismo no final do século XX. Com isso, reformas foram projetadas para fins de solucionar os desequilíbrios financeiros.

Todos esses fatos são bem conhecidos, fazendo-se desnecessários maiores aprofundamentos. Para o que diretamente interessa à discussão da gestão democrática da escola, as reformas política, administrativa e financeira projetadas para a sociedade brasileira traçaram um novo perfil institucional centrado na divisão de responsabilidades e até mesmo na transferência de serviços sociais para organizações civis, públicas e não-estatais. No campo da educação escolar, os trabalhadores assumiram maiores responsabilidades na gestão, passando a administrar recursos financeiros, cuja quantidade, forma de aplicação e de prestação de contas são definidas e controladas pelo sistema. Os recursos não chegam à escola a partir de suas necessidades, mas da capacidade financeira do sistema e de sua burocratização.

No mesmo passo em que a escola vai assumindo responsabilidades, a gestão vai tornando-se mais complexa porque inserida em uma sociedade em crise econômica e cultural: são mudanças profundas no caráter da família brasileira, com o aumento do desemprego, da pobreza, da marginalidade juvenil, com a perda de sentido da escola e com o desencanto dos professores para com sua profissão. Esses são alguns fatores que inibem a participação coletiva na escola.

Pode-se inferir que a lógica do reformismo racional se altera no contexto atual porque busca descentralizar as ações para as instituições e para os usuários de seus serviços já que o custo operacional dispendido anteriormente não cabia mais ao Estado cumprir. Aos técnicos ainda resta a função de controlar o tamanho da receita e de avaliar os serviços prestados. Por isso que muitos estudiosos das políticas educativas caracterizam a política de descentralização como de desresponsabilização, já que esta transfere para a escola a execução de um serviço planejado em instâncias superiores.

A categoria “governança” surge, no contexto da reforma do Estado, como estratégia de gestão pública e nos ajuda a melhor compreender o processo. Para Diniz (2004), governança significa a capacidade de o governo resolver aspectos da pauta de problemas do país mediante a formulação e implantação das políticas públicas pertinentes. Isto é, trata-se da capacidade de tomar e executar decisões, garantindo seu efetivo acatamento pelos segmentos afetados, a fim de assegurar a sua continuidade no tempo. Essa noção busca promover ações descentralizadas e um possível “empoderamento” local.

De forma mais geral, o que se pede para a escola é que cumpra, diariamente, com as tarefas pedagógica, administrativa e financeira, no quadro da mesma divisão do

trabalho, alterada por alguns mecanismos de controle acionados pela presença de representantes da família e da comunidade. Lima (2003) classifica tipos de participação na organização escolar e pode-se inferir a partir de seus estudos que esse é um tipo de participação formal porque reproduz a participação decretada, no sentido de que está sujeita a um corpo de regras formais-legais relativamente estável e organizado na forma de documento.

Outros tipos de participação podem ser referenciados no contexto escolar e estudados por Lima (2003). Mas interessa aqui destacar a participação como possibilidade de intervenção no projeto político democrático da sociedade capitalista, como capacidade de planejamento e de discussão dos diversos interesses em jogo e, sobretudo, como discussão de um projeto educativo que se traduza na emancipação intelectual, política e cultural dos sujeitos envolvidos na escola. Para tanto, a participação pressupõe sua vivência no cotidiano da escola, na superação da rígida divisão do trabalho e na troca das experiências e saberes construídos pelos diversos atores; pressupõe a prática da igualdade sobre o reconhecimento da diferença e das relações de poder traçadas pelo bem estar comum. Uma escola democrática pode ser construída por meio da participação emancipável que não esconde suas divisões e interesses, mas os trabalha pela práxis humana.

A possibilidade de manifestação da participação emancipável exige condições objetivas de realização, as quais podem ser garantidas em torno do PPP. Mas, por si só, o PPP como conjunto de regras estabelecidas e bem intencionadas ou como documento institucional, não promove as transformações na organização da escola e nem impacta na melhoria da qualidade do ensino. A elaboração do PPP não se dá por meio da adesão de um somatório de pessoas em torno de boas intenções ou do comprometimento pessoal de alguns. O envolvimento do coletivo precisa de condições concretas e contínuas para se efetivar com fins de consolidação de uma cultura participativa.

Participação emancipável: algumas aproximações

Uma discussão mais ampla e aprofundada sobre uma participação emancipável pressupõe uma interlocução com reflexões produzidas a partir das análises dos fenômenos sociais, culturais, políticos e econômicos perpassados em nossa sociedade atual. Todavia, faremos algumas aproximações que sinalizam a complexidade de uma participação e que se põe no movimento do real para fins de superação do momento prático-utilitário que nos encontramos.

Com razão histórica, Lima (2003) afirma que a participação tornou-se uma palavra-chave, onipresente nos discursos político, normativo e pedagógico do final do século XX. O autor fala de sua experiência em Portugal a partir da década de 1970,

mas no Brasil também podemos observar essa tendência. A participação consubstanciada pela organização dos conselhos e órgãos colegiados tornou-se prática recorrente na “nova gestão pública”, isto é, houve uma institucionalização da participação das comunidades, dos trabalhadores, enfim, da sociedade civil no planejamento dos serviços sociais. Na escola, Lima reconhece o surgimento da “participação organizada” e, no Brasil, observamos tal tendência após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) e, em seguida, com a LDB, a qual definiu os tempos e os espaços de participação da comunidade escolar. Muitas das experiências vivenciadas por conselhos de escolas nestes últimos treze anos, pelo menos, revelam, grosso modo, uma fragilidade no caráter da participação da comunidade, caracterizado pelo viés burocrático e formal¹. A institucionalização da participação se deu sob a perspectiva pragmática e instrumental a partir dos critérios da descentralização das ações para o alcance da eficiência e eficácia do ensino.

O afastamento de um período marcado pela prática da não-participação e a passagem para um outro, que promove a institucionalização da participação e traz consequências sérias para o processo formativo da democracia brasileira. A prática da participação construída sobre a base humanista parte do princípio de que este é um movimento ininterrupto de um coletivo que pensa o bem comum. Muito diferente, portanto, da prática desenvolvida atualmente na qual a participação acontece de forma planejada, organizada e distribuída em diversos grupos da sociedade, com ênfase na divisão social capitalista. Tal construção cultural nos afasta do caráter político da participação ao enfatizar os aspectos técnicos de forma potencializada.

A participação para se tornar emancipável tem a política como raiz de toda ação e entende que o conflito e os interesses são diversos. A participação emancipável na escola é constituída por sujeitos que vivem os conflitos, identificando-os nas relações de poder e de interesses, nas concepções de mundo e, portanto, nas diversas concepções de educação e de escola existentes no campo educativo. A reflexão coletiva sobre as condições objetivas da escola assentada em uma concepção pedagógica da prática social, pautada, pois pela diversidade, é uma possibilidade de diálogo que se abre para a superação do momento prático-utilitário.

A educação escolar é um campo propício para o desenvolvimento da participação emancipável devido ao seu trabalho ser voltado para a formação humana e, nesse sentido, o planejamento de seu trabalho tem força porque é sustentado pela necessidade de organizar a educação de um país mergulhado em iniquidades sociais. A importância de construção do PPP de uma escola se justifica pela importância de seu papel na sociedade. A ênfase, entretanto, não é dada pela definição/adoção de um modelo de PPP, pois a sua construção se desenvolverá no processo de formação do coletivo a partir das trocas de experiências, de práticas e de elaboração de concepções teóricas. A garantia de um tempo contínuo de elaboração do PPP pode se configurar na emancipação do coletivo, revelada na autonomia intelectual e técnica dos participantes.

O PPP como mecanismo de participação coletiva

A prática do PPP para os trabalhadores de uma escola e para a comunidade escolar, em geral, não nasce de um discurso sobre sua importância e nem dos ensinamentos sobre as formas de sua operacionalização. É preciso mais do que isso. Não basta o oferecimento de cursos de formação sem a explicitação das condições concretas de sua realização e a transformação da divisão do trabalho escolar. O PPP pressupõe a formação política do trabalhador docente, dos funcionários e da comunidade em geral. Portanto, exige um tempo longo, entendido como o debruçar-se sobre o objeto de forma a compreendê-lo em sua totalidade e dialeticidade.

Tratar da categoria “tempo longo” no atual contexto histórico é no mínimo um contra-senso, seria estar contra a marcha da história e ignorar a dinâmica institucional da escola. Certamente! Mesmo assim, não há como negar que o PPP pode promover uma reflexão sobre os fundamentos da educação e da formação humana, de análise da sociedade na multiplicidade de seus aspectos a partir de parâmetros ético-políticos-econômicos-culturais; de organização de um currículo que favoreça a formação de sujeitos emancipados, críticos e livres do domínio do conhecimento assistemático, fetichista e alienante. Para tanto, a escola precisa de mais tempo e de espaço para pensar o seu papel social em busca de um projeto de transformação social mais amplo.

Esse movimento implica numa formação política dos sujeitos envolvidos na escola e deve passar pela valorização do espaço público, no qual são deliberadas e decididas as ações concernentes à coletividade. Em tese, o PPP promoveria essa valorização e discussão da coletividade sobre o papel social da escola, assim sendo, aprimorará a concepção de educação como prática social e também a gestão democrática.

A construção do PPP depende de ações que ultrapassam a própria escola. Para que a instituição educacional seja resgatada como um *locus* social e democrático, a sua estrutura organizacional precisa ser transformada. Nos limites deste texto, serão destacadas, sinteticamente, três questões consideradas relevantes como possibilidades de ampliar as condições de participação coletiva para a consecução do PPP da escola. São elas: i) a valorização dos trabalhadores da educação; ii) a ampliação do tempo e do espaço escolar; iii) a superação da divisão rígida do trabalho e redução dos ordenamentos burocráticos.

A valorização dos trabalhadores da educação é problema discutido amplamente pela categoria. Os trabalhadores da educação são compreendidos aqui como todos os professores, especialistas, funcionários de apoio e técnico-administrativo que atuam em uma instituição educacional e, sua valorização pressupõe uma política de formação continuada, o ingresso por concurso público para todos os trabalhadores e um reconhecimento salarial compatível com as necessidades sociais desses traba-

lhadores. Segue abaixo uma citação retirada do documento referência da Conferência Nacional de Educação (Conae) como expressão das reivindicações ainda presentes na realidade atual.

Considerando a legislação vigente, as necessidades das instituições e sistemas de ensino e, ainda, a garantia de um padrão de qualidade na formação dos que atuam na educação básica e superior, é fundamental a institucionalização de uma **Política Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação**. Essa política deve articular, de forma orgânica, as ações das instituições formadoras, dos sistemas de ensino e do MEC, com estratégias que garantam políticas específicas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada, conjugadas à valorização profissional efetiva de todos os que atuam na educação, por meio de salários dignos, condições de trabalho e carreira. Acrescente-se a esse grupo de ações, que garantem a valorização desses profissionais, o acesso via concurso público, para aqueles que atuam na educação pública (Conae 2010, 2008, p. 61).

Há de se considerar a importância da conquista de um piso salarial para a categoria docente, Lei nº 11.738, de 2008, que estipulou o valor de R\$ 950,00 para os professores da educação básica, como formação em nível médio e em regime de trabalho de no máximo 40 horas/semanais, além de garantir 1/3 da carga horária de trabalho do professor para outras atividades docentes, tais como: planejamento e avaliação; reuniões pedagógicas, atualização e aperfeiçoamento. Entretanto, muitos sistemas municipais e estaduais ainda não implementaram a citada lei e, há de se calcular que, é bem provável, que a lei não atingirá o objetivo de manter o trabalhador em uma escola, pois dois vínculos de emprego em sistemas de ensino diferente, representam um salário mais elevado que o piso nacional. Portanto, a lei não garante a ampliação de tempo e espaço na escola.

Outro ponto relevante nesse item da valorização dos trabalhadores da educação está na necessidade de ingresso do pessoal de apoio e técnico-administrativo por concurso público. Os sistemas educacionais no País adotaram, no final do século XX, uma prática de contratação de trabalhadores via estabelecimento de parcerias com empresas, uma lógica que vem na esteira das transformações no processo produtivo, conhecida como processo de acumulação flexível do capital, termo cunhado por Harvey (1993). Especificamente, no campo escolar, essa lógica gera inúmeros problemas no que diz respeito ao envolvimento e a compreensão dos funcionários com o papel social da instituição. Os contratos de trabalho, geralmente, delimitam as tarefas e ações que os funcionários podem ou não cumprir. Por exemplo, em escolas de educação infantil são contratados vigias do patrimônio público e que não podem interceder caso uma criança sofra um acidente em sua frente.

Essa forma de divisão do trabalho e de contratação do emprego limita a participação dos funcionários na escola e, sobretudo, traz a ideia de que a formação dos

estudantes matriculados na instituição depende somente do que acontece na sala de aula, ou seja, é uma responsabilidade única do professor. É no mínimo um equívoco essa compreensão de que a educação, como processo formativo, possa ocorrer de forma fragmentada e isolada dos hábitos, comportamentos e experiências obtidas extra-sala de aula ou no currículo oculto. Sendo assim, todos os trabalhadores da educação estão, constantemente, em processo formativo no espaço escolar. Portanto, precisam de condições iguais de emprego e trabalho.

A garantia e ampliação de tempo e espaço na escola pressupõem a regularização de condições concretas para a realização do trabalho coletivo, e mesmo individual, no interior da instituição. Como afirmado anteriormente, a construção do PPP constitui um processo de formação política e pedagógica sobre a totalidade da instituição educacional e esse alcance exige um tempo significativo para discussão e um espaço extra-sala de aula para viabilizar o encontro entre os trabalhadores. Concretamente, pode-se pensar no professor com 40 horas/semanais de trabalho, sendo 20 horas destinadas à sala de aula e o restante das 20 horas para atendimento individualizado ao aluno e reuniões coletivas de planejamento diário do currículo e de construção e avaliação do PPP. Em resumo, podemos destacar três aspectos positivos da extensão da carga horária de trabalho: profissionais com mais disponibilidade para estudar e acompanhar os educandos, desenvolvimento do trabalho coletivo e uma ação pedagógica reflexiva e integrada aos princípios estabelecidos pelo coletivo da escola no PPP.

Pelo exposto até agora, podemos desenvolver o entendimento em relação à necessidade de superação da divisão rígida do trabalho e da redução dos agrupamentos burocráticos, pois tais questões interferem na efetivação do PPP. Certamente, a gestão escolar não ficará livre da divisão do trabalho e da burocracia, uma vez que fazem parte da natureza da instituição, mas com o aprimoramento da gestão democrática, os trabalhadores podem procurar novas formas de organização que valorizem o coletivo. Quem sabe fazer emergir a “consciência situacional”, termo cunhado por Jameson (2002), para quem o contar da história individual e a experiência individual não podem deixar de envolver todo o árduo contar da própria coletividade. Tais hipóteses podem ser pensadas a partir de alterações profundas na organização escolar, de compreensão das relações de poder e de dominação presentes no cotidiano institucional.

Conforme Weber (1986) ressalta, a burocracia constitui tecnicamente o mais puro “tipo” da dominação legal. Nenhuma dominação é exclusivamente burocrática, já que não é exercida totalmente por funcionários contratados, tampouco é possível encontrar um quadro administrativo que seja de fato puramente burocrático: à medida que a sociedade se torna mais complexa e diferenciada, a administração burocrática se torna mais crítica. Mas, a burocracia é inevitável para Weber (1986); ela implica um tipo de poder. E a razão para o avanço da organização burocrática tem sido a superioridade da técnica sobre qualquer outra forma de organização. A inevitabilidade da

existência da burocracia se torna mais premente quando aumenta a complexidade do Estado, por isso se faz urgente a necessidade de unidade administrativa. A burocracia, segundo Weber (1986), é um sistema racional em que a divisão de trabalho se dá racionalmente, em função de objetivos; a burocracia não se esgota como fenômeno meramente técnico; é, acima de tudo, um fenômeno de dominação.

Por fim, podemos afirmar que a construção do PPP é um desafio para a superação das ambiguidades e como norte para a reflexão-ação das diretrizes para uma educação de qualidade, visando à maioria da população brasileira. É bom salientar que esse projeto é uma batalha de grande alcance e que envolve a sociedade como um todo. Por isso, não identificamos uma relação de causalidade entre PPP e qualidade da educação, mas acreditamos ser uma direção político-cultural que pode possibilitar o conhecimento efetivo do contexto educacional e do domínio dos mecanismos da reprodução global da sociedade em que pretendemos intervir.

Nesse sentido, entendemos que a organização do PPP não pode ser uma responsabilidade isolada da instituição escolar, mas depende de uma política programática, a partir de uma agenda de mudanças, visando à construção de um sistema nacional de educação, ao resgate do papel da universidade, de uma desburocratização do sindicato, para que possam, coletivamente, na dialeticidade do movimento histórico, construir a qualidade na educação que atenda aos interesses de emancipação da população majoritária do País.

Considerações finais

O debate sobre a gestão democrática e seus mecanismos de participação coletiva torna-se cada vez mais pertinente, haja vista a dificuldade das instituições educativas na concretização desse princípio constitucional e ético-político em um contexto marcado por profundas e significativas mudanças, como as que deram início na década 1990 e que alteraram a relação entre educação e Estado.

Como consequência dessas mudanças, novas regulações passaram a orientar as reformas educacionais, as quais introduziram formas específicas de controle social capazes de submeter à educação, em sua vertente escolar, a assumir a tarefa de garantir a ordem; como uma agente de controle e de prevenção dos distúrbios sociais próprios de uma realidade alimentada por profundas desigualdades sociais.

Nesse quadro, as instituições educacionais públicas experimentam modalidades de planejamento, de gestão e de avaliação, pois foram considerados os principais instrumentos para o alcance da eficiência e eficácia do ensino. Os planos e programas dispostos para a escola, na atualidade, possuem um caráter gerencial e demandam um dispêndio de tempo e de energia da gestão para fins de equilibrar necessidades-

custos-benefícios de forma racional e contida. A participação da comunidade escolar, nesses tipos de programas, se resume ao seu aspecto formal, como mais uma estratégia técnica no corpo das ações e metas a serem cumpridas. Ou seja, a participação não se desenvolve por meio do envolvimento, compromisso e compreensão da importância da ação política; ela não promove uma catarse. Identificar essas políticas e suas formas de gestão local, analisando-as sob a perspectiva da escola democrática e comprometida com a qualidade e a justiça social, é a tarefa ético-política da academia, dos sindicatos e das organizações educativas, possibilitando então o aprimoramento da gestão democrática, construída sob as bases de uma participação emancipável.

Recebido em abril e aprovado em maio de 2009.

Nota

- 1 Tendência esta reforçada pelas políticas adotadas pelos sistemas de educação no país, cujo exemplo pode ser dado pela prática de separar as instâncias colegiadas de acordo com as tarefas a serem executadas: um conselho planeja e um outro executa.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: maio 2009.

CONAE 2010. **Construindo o sistema nacional articulado de educação:** o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento referência. Brasília: MEC, 2008.

DINIZ, Eli. **Globalização, reformas econômicas e elites empresariais.** 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo:** a lógica cultural do capitalismo tardio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1993.

LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva. **A escola como organização educativa.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice. As agonias do liberalismo: as esperanças para o progresso. In: SADER, Emir (Org.). **O mundo depois da queda**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 31-50.

WEBER, Max. Os três tipos puros de dominação legítima. In: COHN, Gabriel. **Max Weber. Sociologia**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Ciência e política: duas vocações**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

Democratic management of public school and emancipatory participation

ABSTRACT: This article seeks to reflect on collective participation in public schools starting from the analysis of the institutional process contradictions, founded in a technical rationality that materializes itself in the division of the various existing functions in the institution aiming at bigger effectiveness and productivity. The political and educational project is analyzed as an instrument that makes collective participation possible since educational policies produce alterations in the school's structure and makes emerge the emancipatory participation.

Keywords: Democratic management for the school. Emancipatory participation. Education for participation. Political and Educational Project. PPP.

La Gestion démocratique de l'école publique et la participation émancipatrice

RÉSUMÉ: Cet article a pour objectif de réfléchir sur la participation collective dans l'école publique à partir de l'analyse des contradictions du processus institutionnel, celui-ci se fondant sur une rationalité technique matérialisée dans les diverses fonctions qui existent dans l'institution afin d'y conférer une plus grande efficacité et un plus grand rendement. Le projet politique-pédagogique est analysé comme un instrument rendant possible la participation collective à condition que les politiques éducationnelles produisent des altérations dans la structure scolaire et favorisent l'apparition de la participation émancipatrice.

Mots clé: Gestion démocratique de l'école. Participation émancipatrice. Éducation pour la participation. Projet politique-pédagogique. PPP.

Gestión democrática de la escuela y la participación independizable

RESUMO: El artículo tiene como objetivo reflejar sobre la participación colectiva en la escuela pública a partir del análisis de las contradicciones del proceso institucional, fundado en una racionalidad técnica que se materializa en la división de diversas funciones existentes en la institución con vistas a la mayor eficacia y rendimiento. El proyecto político pedagógico es analizado como instrumento que posibilita la participación colectiva desde que las políticas educacionales produzcan alteraciones en la estructura escolar y hagan emerger la participación independizable.

Palabras-clave: Gestión democrática de la escuela. Participación emancipable. Educación para la participación. Proyecto Político-Pedagógico. PPP.