

PROCESSO CIVILIZATÓRIO, ESPAÇO PÚBLICO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONTRADIÇÕES NO CONTEXTO DO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

Rubens Luiz Rodrigues*

RESUMO

Trata-se de abordar o contexto das contradições desenvolvidas pelas relações sociais capitalistas na sociedade contemporânea em relação à questão educacional, especialmente no que se refere às mudanças no âmbito da gestão da escola pública. Apesar das restrições à valorização da escola pública, as alternativas democráticas para a educação adquirem potencialidade na medida em que conseguem inspirar formas de gestão que articulem compromisso estatal com inclusão social. Isso implica desenvolver propostas em que a centralidade do trabalho ofereça condições de apropriação e reapropriação do saber por parte das classes historicamente subalternizadas pelas desigualdades sociais e educativas, contribuindo para a afirmação de uma escola unitária, pública e democrática.

Palavras-chave: trabalho, educação, gestão, escola democrática.

ABSTRACT

Trata-se de abordar o contexto das contradições desenvolvidas pelas relações sociais capitalistas na sociedade contemporânea em relação à questão educacional, especialmente no que se refere às mudanças no âmbito da gestão da escola pública. Apesar das restrições à valorização da escola pública, as alternativas democráticas para a educação adquirem potencialidade na medida em que conseguem inspirar formas de gestão que articulem compromisso estatal com inclusão social. Isso implica desenvolver propostas em que a centralidade do trabalho ofereça condições de apropriação e reapropriação do saber por parte das classes historicamente subalternizadas pelas desigualdades sociais e educativas, contribuindo para a afirmação de uma escola unitária, pública e democrática.

Palavras-chave: trabalho, educação, gestão, escola democrática. Esse texto visa abordar o contexto das contradições desenvolvidas pelas relações sociais capitalistas na sociedade contemporânea em relação à questão educacional, especialmente no que se refere às mudanças no âmbito da gestão pública. Três características dessas contradições orientam a análise: as complexidades, heterogeneidades e radicalizações produzidas pela globalização; as controvérsias sobre a reforma de Estado diante do colapso do modelo de modernização-desenvolvimentista; a democratização dos sistemas de ensino e das instituições escolares.

A expansão do conhecimento científico adquiriu uma dimensão qualitativa com a instauração de uma organização produtiva que substituiu a tecnologia rígida dos sistemas

* Graduado em História, Mestre e Doutor em Educação. Professor Adjunto do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da UFJF.

taylorista e fordista pela tecnologia flexível. Entretanto, essa expansão não se converteu na melhoria de condições de vida para uma parcela significativa da população do planeta, pois esteve atrelada aos interesses do capital no contexto de intensificação da competição intercapitalista. Expansão e monopólio tornaram-se, assim, a dupla face do desenvolvimento capitalista, produzindo, em muitas ocasiões, intensas contradições econômicas, políticas, sociais, culturais.

Compreender como educação escolar pública, sobretudo em países de desenvolvimento capitalista subordinado e dependente como no caso do Brasil, se situa nos termos das contradições delineadas na fase global de desenvolvimento do capital constitui-se em um objetivo político importante para os que lutam pela democratização da sociedade e da educação. De um lado, a educação passou a ser ressaltada como capaz de empreender um conhecimento voltado para a formação de um cidadão crítico, participativo, flexível, com nível elevado de raciocínio abstrato para armazenar informações complexas, tomar decisões seguras e tornar o Brasil mais competitivo. De outro, o aprofundamento da crise do sistema capitalista, decorrente da negação do trabalho pelo capital, vem bloqueando as condições de qualificação da escola pública e gratuita para todos.

A demanda por educação escolar pública cresceu significativamente e mudou qualitativamente com a presença das classes trabalhadoras. Mas, alicerçar esse crescimento e essa mudança em patamares consistentes de autonomia, participação, descentralização e qualidade ainda se constitui numa questão e num desafio em termos de democratização do Estado com o aprofundamento das políticas de universalização.

Para debater essa questão e esse desafio, esse texto desenvolve-se com a seguinte organização: a primeira parte aborda o capital na fase do imperialismo hegemônico global; a segunda articula a globalização capitalista, a reforma de Estado e a gestão pública frente ao colapso do modelo de modernização-desenvolvimentista; a terceira parte do texto considera as implicações dos processos de dominação na sociedade contemporânea para as instituições escolares.

É importante enfatizar que a crise implantada pela necessidade de acumulação capitalista e a crescente demanda popular por educação desmembraram-se em ações e propostas conflituosas, divergentes e até antagônicas que colocavam a escola pública no centro das disputas por um projeto de socialização do saber para todos. Na conclusão do texto

reforça-se que, apesar das restrições à valorização da escola pública, as alternativas democráticas para o campo educacional adquirem potencialidade na medida em que conseguem inspirar formas de gestão que articulem compromisso estatal com inclusão social. Isso implica desenvolver propostas em que a centralidade do trabalho ofereça condições de apropriação e reapropriação do saber por parte das classes historicamente subalternizadas pelas desigualdades sociais e educativas, contribuindo para a afirmação de uma escola unitária, pública e democrática.

O CAPITAL NA FASE DO IMPERIALISMO HEGEMÔNICO GLOBAL

No contexto de dispersão geográfica das forças produtivas, intensificaram-se e generalizaram-se as formas de organização do que Ianni (1995) denominou como “fábrica global”. De acordo com o autor de *Teorias da globalização*, a ciência, a tecnologia, a força de trabalho, o planejamento, o mercado adquiriram uma dimensão global na divisão internacional do trabalho e da produção, que passava a ser caracterizada pelo toyotismo, pela flexibilização e pela terceirização. Globalizaram-se, também, as instituições, os princípios jurídico-políticos, os padrões socioculturais e os valores ideológicos e éticos.

Junto com a expansão das forças produtivas, a fase global do sistema do capital criou condições de manifestação de sua crise estrutural, que pode ser verificada através do acirramento da competição intercapitalista. Os efeitos mais destrutivos dessa crise aparecem não só em relação à preservação da paz mundial e da natureza, mas principalmente na intensificação da taxa de exploração sobre os trabalhadores.

Em que pese a ampliação do grau de cooperação e socialização do trabalhador no processo produtivo, as relações entre capital e trabalho não se tornaram mais horizontais com os trabalhadores se reapropriando do produto do seu trabalho. A suposta integração do trabalhador serviu, apenas, para escamotear a real direção das mudanças que acentuava a racionalização do processo produtivo, ditada por forte disciplina da força de trabalho e configurada pela necessidade de implantar formas de capital e trabalho intensivo.

À sofisticação e à complexidade que marcaram as transformações ocorridas no processo de produção seguiu-se a fragilização das formas tradicionais de resistência e de organização solidária ocasionada pela intensificação da exploração capitalista. Os

trabalhadores já não permanecem durante toda a vida profissional desempenhando uma mesma atividade, tendo a oportunidade de se articularem em torno da promoção de estratégias para resistir e obter conquistas de cunho econômico, político e social. A organização flexível exige que os trabalhadores estejam preparados a acompanhar a rapidez das mudanças tecnológicas, aprimorando e até mudando suas atividades ao longo do tempo, impingindo-lhes a constante necessidade de transferir-se de um local para o outro.

Assim, estabeleceu-se uma série de ataques à organização dos trabalhadores e aos seus direitos conquistados tanto no campo das relações de produção quanto no campo mais amplo das relações políticas e sociais. As próprias inovações tecnológicas contribuíram para fragilizar a organização solidária dos trabalhadores. Isso porque a redução do contingente de trabalhadores que ocupavam postos de trabalho nas empresas diminuiu, por sua vez, o poder de reivindicação dos sindicatos, uma das principais instituições que atuam em defesa dos direitos trabalhistas.

Constituiu-se um cenário propício para flexibilizar as relações de trabalho, que se configurou na abolição dos direitos trabalhistas, viabilizando uma isenção de encargos do capital com os trabalhadores e favorecendo suas intenções de lucros intensivos. A redução dos postos de trabalho na produção capitalista proporcionou, igualmente, a proliferação de desempregados, trabalhadores terceirizados, subempregados, pessoas que foram destituídas de mínimas condições de vida e reféns da lógica excludente estrutural do capital.

Cabe aqui ressaltar a dimensão ideológica do processo de globalização do capital. Essa dimensão ideológica considera que o problema do desemprego e da precarização do trabalho decorre da necessidade de qualificação e requalificação de mão-de-obra, deslocando, conforme indica Leher (2002), o problema da crise estrutural do capital para uma questão de formação profissional.

Esse deslocamento atribui a inserção dos trabalhadores num mundo de prosperidade, com expectativas em construção e esperanças sempre renovadas, à sua capacidade de adaptação às transformações científico-tecnológicas proporcionadas pela reestruturação produtiva. A exclusão passa a ser compreendida como um problema particular, e não estrutural, pois “somente os que se dispuserem a abrir a mente para os novos valores (neoliberalismo), fizeram as escolhas educativas corretas (uma educação voltada para o

mercado globalizado) e assimilarem as reformas estruturais com entusiasmo, terão um futuro grandioso“ (LEHER, 2002: 197).

As transformações provocadas no processo de produção afetaram os valores, as concepções de mundo, as perspectivas de futuro de modo a exacerbar um estilo de vida estreitamente vinculado às novas exigências da reestruturação produtiva voltada para a acumulação capitalista. O risco capitalista foi transferido, no entanto, para os trabalhadores.

O capitalismo constitui-se como um sistema que, especialmente ao longo do século XX, investiu vivamente na autonomia individual, mas contraiu enormes dificuldades de estabelecê-la como uma conquista da cidadania. Isto ocorreu devido a uma exacerbação de características perversas do individualismo, consolidadas, sobretudo, com a generalização da competição.

Mas se delineou também porque o capitalismo resiste ao fortalecimento do processo de democratização. Além de tentar compreender como o capitalismo pode produzir distorções ideológicas, expandindo ao mesmo tempo em que desvalorizando determinados bens políticos, a participação das camadas populares em processos coletivos revela-se fundamental para todos que lutam pela igualdade nas condições de socialização dos bens materiais e culturais presentes na sociedade.

Decerto que nesse contexto não há garantias quanto ao alcance dos objetivos de uma participação popular que visa potencialmente confrontar-se e superar as formas de sociabilidade capitalista. Além disso, sua construção não cabe no receituário de programas, modelos e planejamentos bem elaborados pela competência das tecnocracias. Porém, a inserção ativa dos sujeitos coletivos e individuais na ampliação e no fortalecimento da dimensão democrático-coletiva pode auxiliar no encaminhamento de soluções de problemas cruciais, dentre eles como valorizar os bens extra-econômicos produzidos pela sociedade capitalista pela sua apropriação e reapropriação por parte daqueles que tiveram seus direitos negados.

A ampliação dos bens extra-econômicos sem a construção de determinados eixos ético-políticos que orientem a ação humana pode resultar em lutas com metas muito restritas ou pouco precisas, que dificilmente se traduzem em probabilidades concretas de efetivação de reivindicações ou de conquistas parciais. Nesse sentido, podem perder de vista seu sentido mais universal.

Um aprofundamento da cidadania democrática, da apropriação e da reapropriação dos direitos por parte das classes trabalhadoras, aponta para a sua necessária articulação com a abrangência de um campo de conhecimento que contribui para a construção de projetos coletivos e emancipatórios. Essa articulação pode evitar o isolamento de grupos, classes, movimentos e organizações sociais tão próprios dos mecanismos de fragmentação social impostos pelo capitalismo.

Vale destacar, com Mészáros (1993) que a expansão das forças produtivas como forças sociais torna cada vez mais imponderável manter a grande maioria da população no estado de ignorância apática. Nesse sentido, o conhecimento científico-tecnológico adquiriu importância central para os grupos e classes trabalhadoras se situarem de maneira crítica no processo produtivo. Como explica Frigotto:

Esta nova realidade técnico produtiva, como vimos, não só demanda para aquele conjunto de trabalhadores exigidos no processo produtivo bases de conhecimento científico (unitárias), cuja universalidade lhes permita resolver problemas e situações diversas, como também visa a um trabalhador capaz de consumir bens culturais mais amplos. (FRIGOTTO, 2003: 174)

Em que pese o movimento do capital no sentido de esvaziar o conhecimento científico do trabalhador como já abordado acima, o próprio desenvolvimento técnico produtivo exige sua apropriação em outras bases, isto é, com um sentido qualitativo distinto, que aponta para sua construção unitária e universal. Esta apropriação torna-se fundamental na construção de estratégias para a emancipação sócio-política e econômica do trabalhador.

A sociedade globalizada tende a produzir um conhecimento associado a informações fragmentárias, a especializações compartimentadas, a conteúdos aligeirados com escassa ou nenhuma conexão com processos econômicos, políticos, sociais e culturais. Mas, essa mesma sociedade tornou o conhecimento um elemento essencial na constituição do que Konder (2002) denomina como visão abrangente, como reflexão na construção da concepção de mundo, como percepção do conjunto social e como ponto de vista “totalizante”, subsidiando os indivíduos para fazer escolhas, definir prioridades, tomar decisões. Potencializar essa visão significa superar os limites do conhecimento constituído e instituir um “campo dos

conhecimentos capazes de reconhecer sua própria historicidade e aptos para uma participação ativa, decisiva, na invenção histórica dos homens por eles mesmos” (KONDER, 2002: 266).

Os processos de formação humana não podem prescindir de estar estreitamente vinculados à realidade concreta da classe historicamente subalternizada sob o risco de contribuir para a formação de um conhecimento unidimensional, generalista e abstrato. Em contrapartida, realidades concretas desvinculadas de princípios éticos e estéticos que orientem ideais podem se traduzir num tipo de conhecimento que, ao cristalizar-se na competência técnica, no âmbito local e na imaginação, valoriza o pragmatismo das opções imediatas, de curto prazo e improvisadas. Significa, portanto, produzir um conhecimento que busque orientar-se pela relação dialética entre unidade e diversidade, formação humana e competência técnica, contexto global e comunidades locais, razão e imaginação.

GLOBALIZAÇÃO CAPITALISTA, ESTADO E GESTÃO PÚBLICA: O COLAPSO DO MODELO DE MODERNIZAÇÃO-DESENVOLVIMENTISTA

No contexto da globalização do capital, o discurso monetarista neoliberal assumiu uma posição preponderante como orientador ideológico na sociedade capitalista, promovendo ataques constantes à inoperância do Estado – que conduziu ao déficit público – e, especificamente, às possibilidades de convivência entre “planejamento e mercado” (IANNI, 1995: 149-162). Segundo os críticos da inoperância do Estado, o planejamento centralizado acarretou no colapso do modelo de modernização difundido na sociedade capitalista, especialmente nos países do chamado Terceiro Mundo.

Seu caráter excessivamente intervencionista e burocratizado tornou o Estado incapaz de administrar políticas públicas e sociais. Ao analisar as políticas educacionais, Gentili (1998) destaca os elementos que teriam conduzido à crise estatal: incapacidade e inaptidão para combinar expansão quantitativa de serviços e contínua melhoria de sua qualidade; ineficiência por parte do sistema público em eliminar os alarmantes índices de exclusão e de marginalidade social; e demagogia em prometer universalizar os serviços públicos com critérios igualitários.

Nogueira (2004) considera que o modelo de modernização pautado no planejamento burocrático do Estado passa a ser substituído por um modelo que denomina de “pós-

burocrático”. Orientado pelo paradigma da “administração gerencial”, esse modelo tem na flexibilização, na desregulação, na privatização, na abertura de mercados e na monitoração das políticas econômicas nacionais as condições necessárias para adequar o desenvolvimento nacional, regional e local aos interesses e as ações do capital.

Controlar a qualidade dos serviços públicos, atribuir maior autonomia às instituições através da descentralização, flexibilizar procedimentos tornando-os mais competitivos, ágeis e abertos à participação dos cidadãos constituíram-se em alguns eixos políticos e plataformas de ação para os sistemas públicos. Processava-se, assim, uma verdadeira reengenharia nas estruturas do Estado, condensando atividades, cancelando outras e acarretando sempre numa equação que busca adaptar a máquina administrativa às exigências do mercado.

Diante das necessidades de supremacia dos mercados e de consolidação de uma cultura concorrencial, foi se alicerçando uma agenda sobre reforma do Estado que afetou a própria gestão de suas instituições. Houve uma transferência de atribuições que sobrecarregou as unidades diretamente envolvidas com o desenvolvimento dos direitos sociais em atividades de caráter essencialmente técnico-administrativo, exaurindo as instituições estatais e inserindo-as no processo de “sofrimento organizacional” (NOGUEIRA, 2004, 202-213)¹.

¹ A denominação “sofrimento organizacional” vem de Nogueira para caracterizar o deslocamento do eixo constitutivo das diversas organizações da vida social, impulsionadas pelas imposições dinâmicas e tensões da globalização. Assim, desde as organizações econômicas até as políticas passando pelas culturais, um vasto universo de entidades associativas tem sido desafiadas pelos processos de reestruturação produtiva e concorrência exacerbada. Para o autor, as organizações sofrem porque não conseguem forjar centros indutores e vetores consistentes de direcionamento, evoluindo meio fora de controle ou meio artificialmente sem criar impulsos espontâneos capazes de promover interações comunicativas e campos de entendimento. Nessa perspectiva, as organizações mergulham numa espécie de mal-estar coletivo. Nogueira ressalta que o “sofrimento organizacional” não implica em desordem ou paralisia apenas “reflete um quadro em que certezas convertem-se em apostas, em que a perda de segurança é compensada pelo crescimento das expectativas e das promessas, em que a movimentação vale mais do que a construção, em que se vive sempre com culpa (por não se fazer tudo o que se devia, por não assimilar todas as informações, por perder tempo inutilmente, por não se conseguir relacionamentos elevados), em suma, no qual a obsessão pelo sucesso individual, por vencer na vida, combina-se com a exponenciação artificial dos controles. Trata-se de um Estado de turbulência e de inquietação, no qual qualquer decisão custa muito e produz poucos efeitos. Tudo isso cria inúmeros desafios para a direção e administração cotidiana. Por serem complexas e viverem em um ambiente igualmente complexo, as organizações atolam-se em demandas e em atividades que exigem processos de gestão ágeis e bem articulados. A cultura em que se vive não aceita morosidade, desperdício, excesso de burocracia ou ineficácia. Todos desejam participar e influenciar o tempo todo, e em boa medida podem fazer isso sem muitas restrições ou dificuldades. Mas nem sempre existe disposição para assimilar os tempos mais longos inerentes às decisões. É um paradoxo: desejam-se decisões rápidas (porque os problemas se superpõem incessantemente) e ao mesmo tempo deseja-se deliberar a respeito de tudo. O “sofrimento” organizacional reflete esse desencontro de expectativas.” Ver Nogueira, Marco Aurélio. *Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 195-238.

Obrigadas a abrirem-se para uma sociabilidade complexa; envolvidas pela velocidade dilaceradora das informações; e absorvidas por relações cada vez mais plurais, as instituições estatais vivem um processo bastante conturbado de revisão de sua natureza, de seus procedimentos e de seus objetivos sociais. Terminam aprisionadas entre um passado nostálgico refém do modelo burocrático de administração pautado na divisão pormenorizada do trabalho e na hierarquização vertical do poder e da autoridade e um presente triunfalista apregoado pelo modelo gerencial baseado na organização horizontal de redes flexíveis. Buscam se sintonizar com as transformações técnico-científicas explorando muito seus efeitos artificiais, mas articulando-os pouco com objetivos políticos.

A preocupação com a eficácia e a eficiência em torno de maior produtividade disseminou-se pelas instituições, deslocando a perspectiva de desenvolvimento de objetivos sociais voltados para a promoção igualitária dos direitos e da justiça. Assim, as instituições promotoras de direitos e da justiça passam a fixar-se na idéia de prestação de um serviço em concorrência com outras instituições afins, demonstrando sua capacidade de adaptar-se rapidamente a mudanças constantes e surpreendentes do “meio ambiente”.

A idéia de que as instituições oferecem um serviço, e não garantem um direito, permite que se estabeleçam relações de mercado entre estas e a sociedade entendida como um cliente em potencial. Nessa perspectiva, estão longe de se comprometerem com a vida de suas sociedades e articuladas a poderes democráticos.

As promessas incutidas por aqueles que apóiam o modelo gerencial de reforma do Estado - a descentralização, a flexibilização, a desregulamentação, a participação - não se converteram automaticamente na elevação da qualidade dos serviços prestados pelas instituições públicas e estatais. Ao contrário, o modelo gerencial promoveu uma precarização ainda mais perversa na gestão dos direitos sociais através da vigência do trabalho temporário, da parceria e da filantropia.

Nogueira (2004) também alerta para o fato de que as instituições têm sido pressionadas a assimilar a rapidez alucinante do processo de globalização capitalista sem considerar a complexidade de ritmos presentes nos sujeitos coletivos, as especificidades das propostas políticas e as multiplicidades de suas metas. Atingidas por novos padrões de subjetividades coletivas e individuais, por redes de informação e de saber mais ágeis, por dilemas de incerteza, instabilidade e risco, essas instituições incorporam procedimentos de

gestão pautados em práticas mais integradoras, em organizações mais horizontais, em relações mais dialógicas. Entretanto, o fazem acionando mecanismos unilaterais de autoridade técnica e direção.

Nesse contexto, as instituições tendem a se orientar por uma estratégia já tradicionalmente instalada no campo da gestão pública: assimilar a lógica da administração privada, especialmente a que se desenvolve no mundo dos negócios com todo o seu repertório de livre iniciativa, competitividade e seletividade. Assim, a apreensão de valores como a democracia, os direitos, a participação, a descentralização fica enviesada, pois se desenvolve a partir de uma referência que está fora do universo material e simbólico daqueles que compartilham do cotidiano das instituições públicas.

Pressionadas por critérios que avaliam a sua imagem, o seu desempenho e a sua produtividade, as instituições tentam gerar um clima favorável à formação de sujeitos como seres autônomos, criativos, críticos e capazes de tomar decisões, mas sobra pouco tempo e espaço para essa construção. Como ressalta Nogueira (2004), exaltam uma liberdade individual centrada no “sucesso profissional”, sem produzir sentimentos seguros e confiantes quanto as condições de se tornar uma fonte estável de prazer diante de situações concretas no mundo e de perspectivas de futuro sempre provisórias, desafiadoras e turbulentas.

Seria ilusório pensar, entretanto, que o modelo gerencial de gestão pública com sua ênfase no mercado descarta todo e qualquer tipo de planejamento. O capitalismo necessita promover reorganizações constantes e decisivas nas forças produtivas e nas relações de produção de modo a racionalizar e dinamizar sua produtividade e lucratividade. Nesse sentido, não só as políticas de “modernização”, mas também as de “desregulação”, “desestatização” e de “liberalização” delineadas pelos organismos internacionais, como Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento, pelas corporações transnacionais e disseminadas pelos ideólogos do neoliberalismo buscaram criar condições para a realização dessa perspectiva, o que implicou na articulação mercado-planejamento nos níveis setoriais, nacionais, regionais e mundiais. Ianni (1995) considera que, mesmo quando os governos reduzem sua interferência, subsistem diretrizes, estímulos, restrições e punições que orientam decisões e opções dos proprietários dos meios de produção, envolvendo a institucionalização e o controle das condições sociais e jurídico-políticas da força de trabalho.

No período de crise estrutural do sistema em escala global, a falsa dicotomia entre mercado e planejamento dificulta a compreensão dos mecanismos utilizados pelo capital para justificar a reforma do Estado e a implantação do modelo gerencial. Na verdade, o planejamento parece ter se transformado em atividade exclusiva a ser desempenhada pelo mercado. Mas não um mercado regulado por uma “mão invisível” - para lembrar o famoso termo empregado por Adam Smith (1988) - com repercussões certamente catastróficas para os próprios capitalistas, e sim encarnado em proprietários dos meios de produção, gerentes, técnicos. Enfim, instaurou-se uma estrutura tecnocrata que compõe empresas e organizações internacionais e transnacionais, definindo a expansão e consolidação de empreendimentos, as disponibilidades e prioridades orçamentárias, os controles e desregulações econômico-sociais em favor da concorrência, do consumo, da produção e, principalmente, da acumulação capitalista.

Nesse contexto, esvaziou-se de poder o Estado sem retirar sua força em determinadas esferas da vida social. Esse esvaziamento visou atingir, de maneira mais imediata, a dimensão das atividades econômicas estatais. De um modo geral, as políticas industriais encampadas pelo Estado no período de modernização-desenvolvimentista foram negligenciadas com o objetivo de tornar mais atrativos os territórios nacionais para as inversões estrangeiras. Segundo Behring (2003), sua função econômica restringiu-se a investimentos em algumas infra-estruturas (sobretudo aquelas em que não há interesse do setor privado), na aplicação de incentivos fiscais, na garantia de escoamentos suficientes e na institucionalização de processos de liberalização e desregulamentação para proporcionar mais competitividade.

Em termos de sua função social e pública – incluindo educação, saúde, seguridade -, se processou uma ambivalência entre expansão física e quantitativa e restrição na qualidade do serviço prestado, que terminou por atribuir um sentido fraco à abrangência das instituições estatais que as tornou vulneráveis à garantia de direitos e das políticas sociais.

Embora tenha possibilitado alguma melhoria em relação aos critérios de eficiência e eficácia da organização administrativo-burocrática das instituições estatais, a racionalização técnico-científica provocada pelo modelo gerencial não se traduziu na elevação de critérios sociopolíticos que alimentam políticas públicas e projetos sociais, tais como: promoção social, fortalecimento da democracia, construção do espaço público. Nesse sentido, os sistemas públicos perderam em organicidade e em capacidade de contribuir para a formação

cidadã e para o desenvolvimento sustentável. Os problemas da burocracia foram agravados, já que se desmotivou e se desvalorizou servidores públicos, classe política e instituições que compunham o aparelho estatal, produzindo o que Nogueira (2004) denominou como dessolidarização, quebra de vínculos e diluição do *ethos* organizacional.

Ao sentido fraco da abrangência das instituições públicas estatais contrapôs-se um sentido forte na capacidade de controle do poder executivo. Os recursos materiais, humanos e financeiros tornam-se escassos, provocando um declínio na manutenção e na melhoria das condições de viabilização na prestação do serviço para toda a população. Em contrapartida, amplia-se a força do núcleo central do Estado através da determinação das diretrizes e da avaliação de resultados dos serviços prestados pelas instituições públicas.

Ao mesmo tempo, a disseminação da democracia por todas as esferas da vida social, analisada por Bobbio (2000), e, em especial, nas instituições públicas, com os cidadãos organizados controlando seus governos, cobrando responsabilidades de seus políticos e instaurando processos ampliados de deliberação a partir da participação coletiva direta e indireta não se tornou automaticamente incompatível ou mesmo inconcebível com o modelo gerencial. De qualquer forma, essa convivência se desenvolveu com base em alguns referenciais que alteraram a compreensão de um Estado republicano e democrático.

Um dos referenciais que permitiram essa alteração foi a concepção de sociedade civil empreendida pelo modelo gerencial de gestão. Nesse sentido, Nogueira (2004) considera que não se trata mais de compreender a sociedade civil como expressão da vontade coletiva para organizar formas inovadoras de Estado e de comunidade política, mas de exaltar o “terceiro setor”, o voluntariado, a responsabilidade social de cidadãos, grupos, empresas e associações como recursos que substituem o poder do Estado. A sociedade civil adquire um sentido antiestatal não necessariamente contrário mas alheio a controles e parâmetros institucionais públicos. Já o Estado se distancia da sociedade civil pelo menos no que se refere a sua consolidação como organização autônoma, de caráter emancipatório, construtora de consensos, formadora de hegemonias e potencializadora da organização coletiva. É através desse distanciamento que a sociedade civil se torna uma instância cooperativa e parceira em relação às políticas públicas, minimizando suas características de atuação como campo de lutas e oposições e assumindo a perspectiva do engajamento e da colaboração. Há uma valorização da ênfase técnica da reforma do Estado - cuja preocupação central consistia na

capacitação dos cidadãos e seus representantes para o entendimento dos procedimentos cada vez mais especializados das políticas públicas – e uma contração de sua dimensão política – que se traduz na redução de espaços de organização de subjetividades onde ocorre a passagem dos interesses do plano “egoístico-passional” para o plano “ético-político”.

As instituições públicas estatais tornaram-se frágeis porque não conseguem completar o ideal do Estado republicano de conjugar crescimento econômico e distribuição de renda, de articular conquista da igualdade e construção do processo de democratização. Também se fragilizam ao não combinar adequadamente formas de representação com participação, de modo a eliminar a privatização de suas funções social e pública, a aprofundar sua dimensão ética e política indispensável ao estabelecimento do contrato social e da construção da cidadania e a modernizar-se incorporando novas tecnologias de gestão e mecanismos de descentralização sem promover um enxugamento administrativo pouco transparente e articulado em termos de atribuições e responsabilidades.

Sem dúvida, o Estado imaginado em tempos de modernização-desenvolvimentista contraiu muito mais problemas do que virtudes, e a globalização capitalista radicalizou ainda mais esse quadro na medida em que atribuiu uma complexidade e uma diversidade sempre crescentes as relações econômico-sociais, desestabilizando seu poder tanto em relação ao controle sobre seus territórios quanto em relação a preservação da soberania nacional. Num contexto de agravamento da crise capitalista e de expansão dos valores democráticos em termos globais, era difícil mesmo manter o Estado ileso a multiplicidade de pressões que se confrontavam com seu caráter intervencionista, centralizador e paternalista.

Entretanto, a imposição da supremacia do mercado e a consolidação de uma cultura competitiva esvaziaram o Estado de sua face mais positiva, isto é, constituir-se como um campo de forças voltado para o planejamento da ação política. Não se trata de um planejamento entendido como o conjunto de mecanismos legais (leis e normas) e de instrumentos técnicos (convênios, sistemáticas operacionais, projetos e programas) elaborados e implantados a partir de diretrizes e procedimentos adotados pelo poder central, que moveu o Estado nos moldes da modernização-desenvolvimentista.

É preciso que o Estado recupere uma outra concepção de planejamento que não se cristalice na sistematização de leis e na elaboração de mecanismos que garantam a intervenção da União. Evitar essa cristalização significa vislumbrá-lo como aparato de gestão

em busca de um diagnóstico da realidade; da fixação de objetivos para uma intervenção intencionada e integrada sobre a mesma; do estabelecimento de estratégias para alcançá-los com metas, prazos e recursos definidos; e, finalmente, do controle e avaliação das ações.

Mas recuperar uma outra concepção de planejamento significa também atribuir uma racionalidade ético-política que se articula com o debate sobre suas possibilidades e perspectivas para o conjunto da sociedade. Em outros termos, o planejamento estatal extrapola sua dimensão de recurso gerencial de definição adequada e eficiente dos recursos técnicos, humanos e financeiros a serem aplicados para viabilizar determinado projeto para se envolver com questões tais como: para que e para quem gerir o Estado?; que valores fundamentam uma gestão pública na direção da superação da grave crise social provocada pelo capitalismo contemporâneo? como esses valores podem estar presentes no cotidiano das instituições públicas de modo fortalecê-las no contexto da globalização e da democratização da sociedade?

AS IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE DOMINAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA PARA A GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

As transformações produzidas pela globalização capitalista colocaram no centro do debate educacional a questão da formação e da qualificação humanas. Essas transformações logo se fizeram sentir nas instituições educacionais, em especial na gestão das escolas públicas, traduzindo-se em exigências quanto ao conteúdo e a forma de seu desenvolvimento.

A organização escolar pautada na divisão pormenorizada do trabalho e na hierarquização rígida do sistema educacional passava a ser percebida como um entrave às novas perspectivas de formação de cidadãos e trabalhadores. Essa organização hierárquica e tarefaira pôde se manter até o momento em que a necessidade de elevação da capacidade competitiva dos países na concorrência intercapitalista e o movimento pela democratização da educação com a inclusão dos grupos e classes subalternizadas intensificaram os embates políticos, éticos e ideológicos em torno dos desafios a serem enfrentados pela sociedade no contexto da globalização.

A sociedade não tinha mais condições de conviver com graves problemas contraídos pela escola pública no processo de universalização do ensino. Seu caráter autoritário,

patrimonialista e clientelista – fruto de um Estado onipresente e pouco sensível às demandas sociais – serviram apenas para manter uma parcela significativa de crianças, jovens e adultos fora da escola, através de mecanismos que provocaram índices alarmantes de analfabetismos tais como a repetência.

Ganha força uma idéia de gestão em que as escolas são compreendidas como unidades abertas aos movimentos globalização capitalista. A escola foi pressionada a absorver os ritmos acelerados e a multiplicidade de movimentos que convergiam para a formulação de um conhecimento mais dinâmico, inovador e conectado à avalanche de experiências, espaços e informações que proliferavam desde o local até o mundial. Em contrapartida, as escolas também tinham que estar dispostas a resolver as questões que envolvem o seu cotidiano, o que podia se confrontar com a velocidade imposta pelo desenvolvimento tecnológico e científico. Através de teorias pedagógicas e psicológicas que influenciavam a organização dos sistemas educacionais, as escolas substituíam, gradativamente, categorias como seleção e adaptação por outras que enfatizavam a integração e o envolvimento, introduzindo no processo de gestão uma sociabilidade cujo meio social era entendido como uma rede de relações intersubjetivas dispostas a satisfazer as necessidades de grupos sociais como pais, estudantes, professores.

Não se tratava apenas de a escola exercer a função de formar para a cidadania e de qualificar um trabalhador capaz de resolver problemas, solucionar imprevistos, compreender seu lugar frente aos processos cada vez mais complexos, heterogêneos e plurais da globalização capitalista. Era necessário que o próprio espaço escolar desenvolvesse condições que permitissem aos sujeitos concretos exercer a democracia de modo a contribuir com a formação de cidadãos e trabalhadores autônomos, reflexivos, participativos e polivalentes.

No bojo dos embates, tornaram-se hegemônicos na década de 1990 argumentos que sustentavam uma escola produtiva e de qualidade para todos, sem renunciar a aspectos democratizantes, mas alinhando-os ao gerenciamento eficiente e eficaz dos recursos materiais, humanos e materiais. De um modo geral, as políticas públicas em educação passaram a incentivar mudanças na gestão das escolas a partir de um conjunto de conceitos que valorizam a autonomia, a participação, a descentralização e a qualidade. A introdução desses conceitos na gestão das escolas públicas se deu, entretanto, como um amálgama de concepções, perspectivas e propostas, em que suas potencialidades ficaram retidas entre os

mecanismos autoritários, patrimonialistas e clientelistas historicamente vigentes na escola; os critérios diretamente relacionados à lógica da administração empresarial que se tornaram fontes de referência para o gerenciamento da escola pública; e a intensificação dos movimentos que atuavam na direção da democratização da escola para todos.

No que se refere à autonomia, apesar das intenções sinalizadas nas políticas desenvolvidas pelos órgãos superiores de educação, sua instituição por decretos esteve longe de garantir a responsabilidade coletiva dos sujeitos no desenvolvimento da proposta político-pedagógica da escola e de sua aproximação sociocultural em relação à sociedade. Isso porque a autonomia ainda esbarra no prolongamento passivo do tipo burocrático de administração que zela pela preservação de rotinas, pela consolidação de procedimentos e pelo encaminhamento de deliberações, que prescindem da intervenção ativa dos diferentes grupos e impede a construção solidária e socialmente responsável da proposta pedagógica no contexto escolar. Um ambiente plural onde os interesses particulares, os valores conflituosos e as vontades divergentes possam se manifestar como livre expressão dos sujeitos tende a ser suprimido pelo prevaecimento das relações monolíticas, hierárquicas e patrimonialistas. Ao inibir a capacidade de iniciativa e de decisão dos sujeitos coletivos e individuais, o modelo burocrático evita também que a autonomia se instaure como um elemento que estimula processos originais, ousados e criativos, que referendam uma práxis reflexiva superando práticas repetitivas, que constroem consensos substantivos rompendo com o imobilismo e que propõem novas ações pressionando os órgãos superiores no sentido do incremento de políticas mais sintonizadas com a democratização da sociedade. Em outros termos, a autonomia fundamentada na conquista de maior poder por parte da escola implica sua atuação como instituição integrante e integradora do sistema público de educação, cumprindo suas responsabilidades e exigindo da União, Estados e Municípios que cumpram as suas na direção político-pedagógica do projeto educacional.

Ao mesmo tempo, a autonomia tem sido implantada como liberdade total e absoluta de a escola desenvolver sua proposta pedagógica sem prestar conta de suas ações nem ao Estado e, tampouco, à sociedade. Tal perspectiva se fundamenta na idéia de que a escola precisa priorizar a originalidade, a ousadia, a iniciativa e a criatividade não como forma de produzir consensos na relação com os sujeitos coletivos e individuais reforçando sua imagem e credibilidade frente à sociedade, mas como estratégia para dinamizar ambientes, seduzir

“clientes”, promover “espetáculos”. Seus objetivos giram em torno da produção de resultados, em muitas ocasiões artificiais, sem as articulações com a realidade concreta dos sujeitos. Valorizam a competência, mas ficam pouco a vontade para exigir o cumprimento de atribuições no desenvolvimento do trabalho, assim como de discutir critérios, regras e normas para o encaminhamento do processo pedagógico, pois não a sustentam em bases consistentes de responsabilidade social. Terminam, então, por sujeitar-se ao seu principal desafeto – o modelo burocrático - aplicando modelos, pacotes e programas de forma hierarquizada e cortando gastos como forma de estabelecer um ajuste fiscal.

Resguardar a democracia parece ser um dos desafios mais significativos para instituições que, como as escolas públicas, se vêem entrecortadas pela heterogeneidade, pela instabilidade e pelo risco e, por isso, tendo que lidar ainda com mais ênfase com as dimensões da universalidade, dos direitos, das responsabilidades e deveres diante do bem comum. Nesse sentido, apesar dessas permanências e distorções, não há porque negar a autonomia como uma expressão importante da gestão da escola pública, sobretudo se pensada em termos de formação cidadã, virtudes cívicas e educação política, que ajudam aos sujeitos coletivos e individuais desenvolverem a livre manifestação de seus interesses, valores e vontades junto com e não apesar do “outro”.

Ao lado da autonomia caminha a participação. Esta também tem sido alvo de polêmicas, controvérsias e avaliações bastante variadas desde que passou a ser considerada um elemento importante na gestão da escola pública. Em pesquisa acerca da gestão democrática na rede estadual paulista, Paro (2001) destaca que a participação de estudantes, suas famílias e representantes da sociedade civil passa por determinações externas e condicionantes internos à escola. Essas determinações e condicionantes - que influenciam a visão que os diferentes sujeitos presentes no cotidiano da escola pública têm do processo participativo – têm respaldado argumentos e atitudes que inibem a participação, perpetuando, assim, as relações autoritárias no âmbito escolar.

Embora estivesse sempre presente nas discussões sobre democratização da escola, a participação vem sendo entendida mais como um recurso de auxílio à administração escolar do que como estratégia de partilha do poder com a população diretamente interessada na melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, os processos participativos ficaram retidos à manutenção das práticas assistencialistas, à perpetuação dos interesses corporativistas e às

restrições da democracia liberal que restringe ao momento do voto a capacidade de intervenção da grande maioria da população.

Entretanto, as características atuais da modernidade - com todo o seu repertório de crescimento dos interesses particulares, de impacto das tecnologias de comunicação sobre a sociedade e de continuidade e intensificação do processo de democratização – também geraram um movimento de abertura da gestão das escolas públicas à participação política da população. Surgiram no âmbito da escola mecanismos que buscavam ampliar o poder decisório daqueles que estão envolvidos em seu cotidiano, especialmente os pais, com o objetivo de viabilizar uma educação mais vinculada aos seus interesses.

A participação popular no processo de tomada de decisão não implicou, todavia, uma automática inserção dos sujeitos coletivos e individuais na gestão da escola, proporcionando avanços importantes no que se refere a uma discussão mais abrangente em torno da vida das instituições de ensino. Tampouco inibiram práticas de cunho assistencialista, corporativista e elitista. Entretanto, vale destacar dois argumentos que permitem pensar a participação de estudantes, pais e representantes da sociedade civil como um dos elementos mais importantes no processo de democratização da gestão da escola.

Em primeiro lugar, a participação desses sujeitos nos espaços de deliberação da escola evita o imobilismo que lança, segundo Paro (2001), os determinantes de ordem econômica, política, social e cultural como desculpa para não se fazer nada, esperando que a sociedade se transforme para depois transformar a escola. Em segundo lugar, consolida a idéia de que a democratização da escola pública se faz na prática, sem seguir fórmulas, programas ou projetos pré-estabelecidos, de modo a levar estudantes, professores, funcionários, pais, a se defrontarem com os comportamentos individuais, coletivos e institucionais que se relacionam com o autoritarismo presente na realidade social. O repensar crítico desses comportamentos pode gerar um movimento de inclusão, aperfeiçoamento e superação das formas de participação assistencialista, corporativista e eleitoral, potencializando formas de relacionamento social solidárias, justas e democráticas.

Dentre os conceitos que introduziram mudanças significativas nas propostas educacionais da última década do século XX, talvez tenha sido o da descentralização que adquiriu contornos mais expressivos e, por isso, mais controversos. Fundamentado na crítica ao Estado centralizador, na idéia do mercado como regulador da vida social e no

aprofundamento da democratização com governos eleitos pelo povo e em busca de maior participação, especialmente nos países da América Latina, o conceito de descentralização definiu-se como a transferência de responsabilidades no âmbito da educação para os níveis inferiores do sistema - sobretudo estados e municípios – e mesmo para as organizações da sociedade civil, diminuindo, assim, a intervenção do governo central na estrutura burocrático-administrativa regular.

Os argumentos favoráveis à descentralização giravam em torno da insatisfação em relação aos resultados obtidos na área educacional, especialmente no que se refere à qualidade do ensino oferecido à população. Havia também razões de ordem geográfica, histórica e cultural que fortaleciam esses argumentos: aumento do contingente de pessoas envolvidas no processo educacional, extensão territorial, especificidades políticas, heterogeneidade social, pluralismo de valores entre os sujeitos coletivos e individuais presentes na sociedade.

Em que pesem as referências democratizantes, a descentralização trouxe mais problemas do que soluções para a organização dos sistemas de ensino. Isso porque provocou um efeito desagregador sobre o sistema educacional, inviabilizando a atuação integrada dos diferentes níveis governamentais com o objetivo de concretizar a escola pública para todos os cidadãos e reforçando práticas clientelistas que submetem as redes municipais e estaduais ao controle de forças retrógradas. Além disso, a descentralização como transferência das atividades do Estado para a sociedade civil vem consolidando variados mecanismos de privatização da educação que vão desde a adequação da lógica produtivista de mercado nas escolas até o repasse de recursos públicos para empresas particulares mediante convênios firmados com a União.

A descentralização significou uma retirada do Estado do acompanhamento do processo de gestão da escola básica. Seu objetivo central era que quanto mais as escolas estiverem voltadas para os interesses e necessidades que atravessam as ações dos indivíduos, adaptando-se à complexidade, heterogeneidade e contingências da realidade social mais terão condições de reverter o quadro de graves problemas vivenciados pela educação e de atender as expectativas geradas pela globalização capitalista.

Ao contrário do que foi apregoado, a escola pública permaneceu atrelada aos critérios, padrões e diretrizes impostas por uma tecnocracia educacional que mantém o poder de definir quais os problemas vivenciados pela educação e de decidir acerca de suas principais soluções.

Houve uma intensificação no controle dos resultados obtidos pela escola, especialmente através de programas de avaliação institucional, do desenvolvimento do currículo, dentre outros. Nessa perspectiva, a escola se vê refém de uma política que impõe não somente o que fazer, mas também o como, porque, quando, para que e para quem fazer, tudo isso sem que se empreenda qualquer tipo de diálogo com aqueles que estão situados na ponta do processo pedagógico. Na medida em que a escola pública é chamada a contemplar interesses e necessidades divergentes e, invariavelmente, antagônicos que atravessam as relações sociais, ao mesmo tempo em que se vê pressionada a executar políticas instauradas pelos órgãos superiores com base nas orientações do sistema produtivo, “a escola tende a tornar-se uma espécie de bruca onde tudo cabe e da qual tudo se cobra: resolver o problema da pobreza, da fome, do trânsito, da violência, etc.” (FRIGOTTO, 2003: 168)

Exaurida por atividades que, em muitas ocasiões, extrapolam sua dimensão pedagógica, limitada em virtude da diminuição dos investimentos políticos e financeiros do Estado e acuada pela crítica que recebe por conta de seu desempenho social e da perpetuação de relações autoritárias em seu cotidiano, a escola pública tende a isolar-se do contexto social, sustentando um saber que resiste ao diálogo e perpetuando relações autoritárias, corporativas e clientelistas, que dificultam a superação de seus desafios. Quanto mais os profissionais da escola isolam-se em sua condição de promotores de um saber monolítico, mensurável e restrito, mais contribuem para o aprofundamento das ações preconceituosas, dos atos violentos e das discriminações sociais.

E nesse contexto onde tudo cabe e é cobrado, a escola acaba por se perder em sua finalidade pedagógica. Sem instituir-se como sujeito do conhecimento em sua necessária busca pela universalidade, a escola pública pouco encaminha para o Estado um debate sobre seus desafios e suas perspectivas junto à sociedade. Com isso, reduzem-se também as possibilidades das diferentes instâncias estatais de constituírem valores ético-políticos em termos do para que e para quem educar e, em consequência, para qual sociedade.

Por fim, a qualidade tem sido um conceito bastante disseminado no interior da escola. A definição de um padrão de qualidade no ensino vem se configurando como uma das principais questões colocadas para a concretização do desafio de garantir educação para todos. Afinal, as transformações na base técnico-produtiva, a diversificação e ampliação do consumo de bens culturais e a valorização do pluralismo e das diferenças entre as pessoas pressionam a

escola pública no sentido de corresponder aos anseios e expectativas geradas na sociedade. Essas pressões tornam ainda mais complexo o processo pedagógico, o que complica a tarefa de se estabelecer um padrão de desempenho para a escola pública.

Ocorre que, no contexto da sociedade capitalista, a tendência mais recorrente tem sido a de se aferir o processo pedagógico como uma mercadoria igual a outra qualquer no mundo da produção material. Assim, a educação tem sido cada vez mais entendida como um serviço e não mais como um direito, em que a escola precisa expor o seu produto num balcão para atender as expectativas de um educando, que também não se constitui mais num cidadão, mas num cliente pronto a consumir aquele produto que lhe permitir melhor aptidão para se integrar ao mercado.

As reivindicações por maior produtividade e competitividade têm proporcionado uma distinção entre escolas boas e ruins, entre alunos em situação de fracasso daqueles em situação de sucesso, entre professores antenados com o mundo globalizado e os que precisam ser “reciclados”, adquirindo habilidades e competências mais condizentes com o mercado de consumo. A qualidade se institui, portanto, como um parâmetro que divide o sistema público de ensino em duas camadas contrastantes e antagônicas. De um lado, algumas escolas - situadas especialmente nas capitais dos grandes centros - beneficiadas pela aquisição de recursos públicos ou privados em virtude de sua produtividade. Enquanto a grande maioria – localizada sobretudo na periferia urbana e nas regiões rurais – convive com péssimas condições de trabalho evidenciada na deterioração de seu espaço físico, na improvisação de seus recursos materiais, na baixa remuneração e capacitação de seus profissionais – inclusive com um expressivo contingente de professores leigos, na escassez financeira, no “barateamento” de conteúdos curriculares e de métodos de ensino. Em suma, a definição de um padrão de qualidade para o ensino a partir da perspectiva do mercado acentua as desigualdades entre as escolas públicas, ficando aquém de seus desafios tanto no que se refere ao processo de democratização quanto em relação às heterogeneidades, diversidades e pluralidades que afetam o processo pedagógico.

Não se pode abordar a questão da qualidade do ensino sem se prover as escolas públicas de condições materiais, humanas e financeiras suficientes para o atendimento do direito à educação para todos, o que torna necessária uma profunda ampliação dos compromissos do Estado que historicamente vem eximindo-se de suas responsabilidades. Ao

mesmo tempo, é preciso tratar a qualidade do ensino sob o ângulo da transformação das relações entre escola pública e sociedade civil. Isso implica na superação da escola como palco onde vigora a injustiça, a falta de solidariedade e o autoritarismo, que termina por atribuir aos professores, aos estudantes, suas famílias e demais grupos os problemas e mazelas da educação. Muito se fala em capacitação de professores, em reformulação do processo de ensino-aprendizagem, em apropriação das novas tecnologias, em participação da família, em otimização dos recursos, mas as frágeis condições de respeito, de incentivo e de diálogo para com aqueles que atuam no cotidiano da escola continuam negando a apropriação do saber como um valor universal e um direito indispensável para toda a população.

Criar condições concretas para o exercício da democracia na escola pública significa marcar o processo de gestão no sentido da garantia da universalidade do direito à educação. A ênfase com que se tem defendido a democratização dos processos decisórios na escola pública e o controle social sobre a qualidade dos serviços educacionais, em muitas ocasiões, não corresponde a uma efetiva apropriação dos temas e problemas mais recorrentes nas instituições escolares e, tampouco, a conquista de vez e de voz por parte daqueles que estão envolvidos em seu cotidiano. É preciso se aperfeiçoar os instrumentos e estratégias que mobilizam os sujeitos e grupos em torno da proposta pedagógica, sobretudo no que diz respeito ao fluxo de informações e ao acesso ao conhecimento para todos, mas também é crucial que a escola persiga princípios ético-políticos que possibilitem a fundamentação da formação cidadã, da atuação cívica e da educação política, combatendo e superando o monopólio das decisões, a fragilidade dos processos de formação de opinião e de declínio de valores coletivos, que pouco contribuem para um ambiente de debate entre os sujeitos, de negociação de projetos e de estabelecimento de consensos.

CONCLUSÃO

A idéia central conduzida por esta análise foi a de buscar qualificar a gestão pública, especialmente em termos da educação escolar, frente às lutas por igualdade substantiva no interior da sociedade capitalista. A potencialidade contida nos movimentos e reivindicações em torno dos processos de democratização da gestão da educação pública adquire relevância

se vinculada às determinações estruturais objetivas da sociedade que estão fundamentadas em condições de classe e de uma profunda desigualdade social.

O aprofundamento das desigualdades do sistema do capital constitui-se num empecilho para a democratização da gestão dos sistemas de ensino e das instituições escolares. Como resultado de um processo de desenvolvimento cuja característica central sempre foi a desigualdade, a conduta dos sistemas públicos de ensino e das instituições escolares se pautou por uma trajetória autoritária, clientelista e privatista, expressando a construção ideológica que a elite forjou, e forja, para a política educacional.

As exigências de formação crítica, reflexiva e participativa com que a ideologia da globalização pressiona os sujeitos para uma adaptação às transformações tecnológicas esvaziam-se na prática, pois a escola pública continua legitimando o caráter compensatório e assistencialista das políticas de Estado. Sem o encaminhamento de políticas educacionais na direção da garantia na igualdade das relações sociais, a escola pública absorve os movimentos e reivindicações de uma forma improvisada, longe de produzir uma relação pedagógica com as formações culturais, as experiências subjetivas e coletivas e os projetos emancipatórios das classes trabalhadoras.

Na sociedade capitalista periférica e dependente brasileira, a escola pública vem promovendo mediações que preservam os processos ideológicos de dominação do capital na medida em que se apresenta aos trabalhadores como a instituição que os adéqua ao mercado globalizado, contribuindo para fortalecer suas expectativas em torno da ascensão social. Ocorre que tal perspectiva já não acoberta os limites e contradições que acentuam os mecanismos de exclusão e de violência que atingem a escola pública.

Esses limites e contradições expressam para a escola pública a necessidade de estabelecer mediações que possam fortalecer uma correlação de forças favorável à contra-hegemonia dos trabalhadores. Isso implica tentar superar as formas que negam as condições de igualdade nas relações sociais que atravessam a escola e, conseqüentemente, inibem seu processo de democratização.

O prevalecimento da igualdade nas condições sociais e, especificamente, educativas só pode ser plenamente alcançado com a constituição de uma sociedade socialista e democrática. Mas as bases para essa constituição se constroem mediante uma crítica das contradições na

sociedade capitalista e da capacidade de viabilizar propostas em torno de projetos pautados em valores de justiça.

A escola pública pode contribuir para o fortalecimento dessa construção na medida em que o trabalho se configura como princípio ordenador de suas finalidades pedagógicas num momento em que a sociedade está centrada no conhecimento. Significa dizer que as finalidades da escola estão voltadas para os processos de apropriação e reapropriação do conhecimento por parte de educandos-trabalhadores.

Na gestão da educação escolar pública, isso implica acolher as experiências individuais e coletivas de sujeitos que vão fomentando uma racionalidade democrática, para além da lógica competitiva, seletiva e excludente de mercado, através de sua progressiva participação consciente. A implantação dessa racionalidade democrática busca promover mudanças no processo pedagógico tanto em termos das condições de igualdade no desenvolvimento do trabalho escolar quanto em relação à valorização do pluralismo e da diferença na perspectiva de apreender as experiências subjetivas nos processos de individualização.

Em termos das condições de igualdade, o objetivo central é o de priorizar as atividades-fim em relação às atividades-meio como forma não só de melhorar a qualidade de ensino, mas como referência à apropriação e reapropriação do saber por parte da população e sua articulação com as reivindicações dos profissionais da educação. No que se refere à valorização do pluralismo e da diferença, a intenção é a de resgatar os processos de individualização frente às estruturas objetivas que alicerçam a sociedade capitalista de modo a romper com o desrespeito, o não-reconhecimento e a dominação cultural através do diálogo, da socialização entre os membros da classe trabalhadora.

A construção da educação numa perspectiva socialista e democrática não se faz apenas por fora da escola, esperando que as contradições das forças produtivas no capitalismo conduzam num processo espontâneo e natural à superação de uma realidade cada vez mais excludente e violenta. Tampouco a atuação voluntarista de agentes educacionais por dentro da escola pode ser capaz de incutir uma disposição revolucionária em um contexto tão marcado pela negação, pela desesperança e pela apatia. O que se pode viabilizar nessa construção consiste na mobilização de forças para um embate contra-hegemônico no âmbito mesmo da materialidade que produz a exclusão e a violência.

Do ângulo da gestão da educação escolar pública, isso significa aprofundar a organização ético-política dos sujeitos envolvidos em seu cotidiano e a consolidação dos recursos teóricos que permitam a fundamentação dos princípios, valores e propostas pedagógicas em torno da igualdade, da democracia e da solidariedade. Sem essa definição, a afirmação da pluralidade, das identidades e das diferenças pode restringir o sentido da participação, da autonomia, da qualidade e da aprendizagem aos pressupostos seletivos, competitivos e excludentes do mercado.

Na medida em que a gestão educacional potencializa a participação, a autonomia, a qualidade e a aprendizagem pelos princípios, valores e propostas de igualdade, de democracia e de solidariedade, suas finalidades pedagógicas se articulam com interesses da classe trabalhadora. Nesse sentido, confronta-se com a tradição clientelista, paternalista e autoritária da elite brasileira, que se aproxima de uma concepção reducionista de Estado, para perpetuar o mínimo em termos do direito à educação, ao conhecimento e à cultura.

A gestão na direção exposta acima se configura como uma necessidade para a construção do Estado democrático. Nessa necessidade reside a possibilidade de o campo educacional contribuir para a ampliação do espaço público como um lugar da disputa de interesses, da negociação de conflitos e da construção orgânica de projetos de transformação social.

Como salientam autores como Oliveira (1998) e Frigotto (2003), a ampliação do espaço público constitui-se como ponto de partida para a construção de uma sociedade socialista e democrática. Mas as contradições e lutas que partem dessa ampliação guardam muitas convicções e utopias de que a invenção humana pode ir além das determinações da sociedade capitalista. Pode-se afirmar que dessas convicções e utopias se fortalecem os sujeitos coletivos e individuais presentes no cotidiano da educação pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHRING, E. *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BOBBIO, N. *Liberalismo e democracia*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

FÁVERO, O.; SEMERARO, G. (OrgS.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FRIGOTTO, G. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILI, P.; SILVA, T.T.da (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

IANNI, O. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

KONDER, L. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MÉSZÁROS, I. *A necessidade de controle social*. São Paulo: Editora Ensaio, 1993.

NOGUEIRA, M.A. *Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. São Paulo: Cortez, 2004.

PARO, V.H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

VARELA, J; ALVAREZ-URÍA, F. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.