

**INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PÓS-GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR PARA OS
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

DANIEL MARCOLINO CLAUDINO DE SOUSA

**GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA COMO SINTOMA LIBERAL DA ESCOLA:
UMA PERSPECTIVA CRÍTICA A PARTIR DE VITOR PARO**

PINHEIROS - ES

2023

DANIEL MARCOLINO CLAUDINO DE SOUSA

**GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA COMO SINTOMA LIBERAL DA ESCOLA:
UMA PERSPECTIVA CRÍTICA A PARTIR DE VITOR PARO**

Monografia apresentada à Coordenadoria do Curso de Pós-Graduação Especialização em Gestão Escolar para os Profissionais da Educação, do Instituto Federal do Espírito Santo, *Campus* Centro-Serrano, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Gestão Escolar.

Orientadora: Profa. Ms. Rosane Maria Muñoz

PINHEIROS - ES

2023

(Biblioteca do Campus Centro-Serrano)

S725g

Sousa, Daniel Marcolino Claudino de.

Gestão escolar democrática como sintoma liberal da escola: uma perspectiva crítica a partir de Vitor Paro / Daniel Marcolino Claudino de Sousa. - 2023.
51 f..

Orientador: Rosane Maria Muñoz

TCC (Especialização) Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Centro-Serrano, Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Escolar, 2023.

1. Gestão escolar. 2. Democracia. 3. Educação e globalização. 4. Paro, Vitor Henrique, 1945-. I. Muñoz, Rosane Maria. II. Título III. Instituto Federal do Espírito Santo.

CDD: 370.2

Bibliotecário/a: Gabriela de Oliveira Gobbi CRB6-ES nº 825



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO
Autarquia criada pela Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008

ATA DE DEFESA DE TRABALHO FINAL DE CURSO VIA WEB CONFERÊNCIA

Ata de Defesa de Trabalho Final de Curso para concessão do Grau de Especialista pelo Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Gestão Escolar para Profissionais da Educação do Instituto Federal do Espírito Santo.

Vitória, (ES): 29 de Novembro de 2023.

Candidato: Daniel Marcolino Claudino de Sousa

Orientador: Prof.^a Rosane Maria Muñoz

Banca Examinadora:

Rosely Maria Aparecida Machado (Membro Interno)

Niléa Elias Rodrigues Moreira (Membro Externo)

Título do Trabalho: *A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA COMO SINTOMA LIBERAL DA ESCOLA: UMA PERSPECTIVA CRÍTICA A PARTIR DE VITOR PARO*

Hora de início: 15h30min

Link da apresentação virtual: <https://meet.google.com/zaa-fxgz-new>

Em sessão pública, após exposição de cerca de 2 h e 30 minutos, o candidato foi arguido oralmente pelos membros da banca, tendo como resultado:

- () APROVAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO FINAL POR UNANIMIDADE
(X) APROVAÇÃO SOMENTE APÓS SATISFAZER AS EXIGÊNCIAS QUE CONSTAM NA FOLHA DE MODIFICAÇÕES NO PRAZO FIXADO PELA BANCA (NÃO SUPERIOR A TRINTA DIAS)
() REPROVAÇÃO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO FINAL

NOTA DA BANCA: 9,5

RESULTADO: Aprovado.

Na forma regulamentar foi lavrada a presente ata, que será assinada pelos membros da banca via SIPAC.

Documento assinado digitalmente
ROSLEY MARIA APARECIDA MACHADO
Data: 01/11/2023 10:27:11-0500
Verifique em: <https://sipa.ifes.gov.br>

Vitória (ES), 29 de Novembro de 2023.

Orientador: Prof.^a Rosane Maria Muñoz

ROSANE MARIA MUÑOZ
Assinatura eletrônica
Data: 01/11/2023 10:27:11-0500

Membro Externo: Niléa Elias Rodrigues Moreira

Documento assinado digitalmente
NILÉA ELIAS RODRIGUES MOREIRA
Data: 01/11/2023 10:11:12-0500
Verifique em: <https://sipa.ifes.gov.br>

Membro Interno: Rosely Maria Aparecida Machado

Documento assinado digitalmente
DANIEL MARCOLINO CLAUDINO DE SOUSA
Data: 01/11/2023 10:48:40-0500
Verifique em: <https://sipa.ifes.gov.br>

Cursista: Daniel Marcolino Claudino de Sousa

Dedico este trabalho àqueles que produzem a resistência contra o fascismo, que se expressa tão corriqueiramente em diálogos despretensiosos do dia a dia, entre professores, inclusive.

Aos guerrilheiros do Araguaia e àqueles que surram a chamada gestão democrática praticada sob o manto liberal.

À resistência dos palestinos ao Estado supremacista e teocrático de Israel, que administra uma verdadeira limpeza étnica na Palestina.

Gostaria de agradecer imensamente à Profa. Rosane Maria Muñoz pela orientação e apoio para a realização deste trabalho.

Agradeço ainda aos professores e à coordenação do curso de especialização em Gestão Escolar para os Profissionais da Educação do IFES pela disponibilização à interlocução quando provocados pela turma ingressante, expressando um dos muitos elementos que compõem uma gestão democrática, a pronta permeabilidade ao diálogo.

Gostaria, por fim, de agradecer às duas professoras-tutoras, Sandrina e Fabiana, que, com muita dedicação, prestaram um grande serviço ao grupo de alunos, a despeito da precarização do trabalho docente convertido em tutoria, essa estranha designação que, dentre outros aspectos, como se sabe, não gera nem mesmo vínculo empregatício.

*Nasci para administrar o à-toa
o em vão
o inútil.*

(Manoel de Barros)

A escolha em abordar o neoliberalismo não apenas como modelo socioeconômico, mas também como gestor do sofrimento psíquico se impôs a nós como resultado da natureza disciplinar de seu discurso, no qual categorias morais e psicológicas são constantemente utilizadas como pressupostos silenciosos da ação econômica.

(Vladimir Safatle, Nelson da Silva Junior, Christian Dunker)

A eficiência da empresa capitalista é medida, pois, pela capacidade que esta tem de levar os trabalhadores a produzir um excedente do qual ela se apropria e que constitui o seu lucro, não havendo nenhuma incompatibilidade entre a busca dessa meta e a utilização dos meios dominadores para consegui-la, já que seus objetivos são, em última instância, de dominação.

(Vitor Paro).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM – Associação de Pais e Mestres.

CF – Constituição Federal de 1988.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

GEDEP - “Gestão Democrática da Escola Pública”, livro de Vitor Paro (2016).

IFPB - Instituto Federal da Paraíba.

FAIBI – Faculdade de Ibitinga.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei 9.394 de 1996.

ONG – Organizações Não Governamentais.

OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte (NATO, em inglês).

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

UDESC – Universidade Estadual de Santa Catarina.

UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei.

UFT – Universidade Federal do Tocantins.

UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa.

UniRV – Universidade de Rio Verde.

UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco.

USP – Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 A DEMOCRACIA, A PARTICIPAÇÃO E A GERÊNCIA NA ESCOLA.....	16
3 DEMOCRACIA E GLOBALIZAÇÃO	29
4 A REALIZAÇÃO DA “UTOPIA DEMOCRÁTICA” DE PARO	36
5 ADMINISTRAR É MEDIAR.....	41
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS.....	49

RESUMO

Este trabalho se propõe a investigar na obra “Gestão Democrática da Escola Pública”, de Vitor Paro (2016), se a promulgação de uma gestão escolar democrática não é ela própria um sintoma, na medida em que inexista correspondência entre sua *enunciação* e a *materialidade* para sua efetivação. A suposta autonomia da escola, sob a égide da gestão democrática, cujo diretor é o gestor-gerente e a figura hierárquica dominante, no entanto, o aspecto econômico das comunidades escolares, que implica outros, inviabiliza, com frequência, a participação da comunidade na vida escolar. O problema da ausência de participação da comunidade na vida escolar é secundarizado e mesmo entendido como falta de interesse, comprometendo sua mobilização e fomento da participação da vida escolar. Além disso, o livro de Paro apresenta que as escolas não mencionam planos para realização do que chama de participação democrática, quando se sabe que “dar voz” significaria também qualificar as vozes, politizando a participação que, de modo geral, é, na verdade, de checagem (fiscalização informal) e não de participação qualificada dos processos que compreendem uma gestão escolar. Sendo assim, para citar um paradoxo, as avaliações externas, que são legitimadas e fomentadas pela gestão, implicam o teor das práticas pedagógicas. Essas avaliações, tal como se sucede no Brasil, indicam quem “merece” ou não receber bonificação do Estado, sendo essa a compreensão de sucesso escolar e, sobretudo, da chamada *política de responsabilização*. Para pensar a desconexão entre o que se afirma como preceito democrático e a prática, este trabalho pretende, por meio de pesquisa bibliográfica qualitativa e de modo dialético, colocar-se como mais uma prática possível de leitura e crítica de textos a ser aproveitada nas discussões acerca do campo da gestão escolar. Pretende apontar aquilo que aqui estamos entendendo se tratar de um discurso ideológico sobre a educação. Além de bibliografia que trata do assunto serão objeto de pesquisa os documentos oficiais citados, que orientam a criação de Conselhos Escolares, cuja função é amplamente tomada como espaços de consolidação de práticas democráticas. Muito se discute sobre a necessidade de se aplicar ou de se constituir uma *gestão escolar democrática*, parecendo pressupor-se a *participação* como mote principal, sobretudo, pela referência constitucional (Art. 206) e da LDB (Arts. 14 e 56). No entanto, a presente pesquisa procurará deter-se sobre o que se trata ao se falar em Gestão Escolar *Democrática* a partir da percepção de Paro (2016), ainda que nos utilizaremos de outros autores, que, com Paro, formam uma espécie de plataforma crítica ao (neo)liberalismo. Por fim, neste trabalho nos propomos a investigar se a promulgação de uma gestão escolar democrática não é um sintoma - ela própria - em razão da raridade de exemplos de gestão a serem considerados democráticos e se a promoção de uma gestão democrática não pretende, na verdade, amortizar a radicalidade sugerida pelo termo ou pela prática efetiva da democracia, que pressupõe a participação da comunidade na gestão escolar.

Palavras-chave: Gestão escolar. Democracia. (Neo)Liberalismo. Globalização. Vitor Paro.

RESUMEN

Este trabajo se propone investigar en la obra “Gestão Democrática da Escola Pública”, de Vitor Paro (2016), si la promulgación de la gestión escolar democrática no es en sí misma un síntoma, en la medida en que no existe correspondencia entre su enunciación y la materialidad para su implementación. La supuesta autonomía de la escuela, bajo el amparo de una gestión democrática, cuyo director es el director-gerente y la figura jerárquica dominante, sin embargo, el aspecto económico de las comunidades escolares, que involucra a otros, hace muchas veces la participación comunitaria en la vida escolar. El problema de la falta de participación de la comunidad en la vida escolar es secundario e incluso entendido como una falta de interés, comprometiendo su movilización y promoción de la participación en la vida escolar. Además, el libro de Paro muestra que las escuelas no mencionan planes para llevar a cabo lo que él llama participación democrática, cuando se sabe que “dar voz” también significa calificar voces, politizar la participación que, en general, se trata de control (supervisión informal) y no de participación calificada en los procesos que componen la gestión escolar. Por eso, para citar una paradoja, indicamos que las evaluaciones externas, legitimadas y fomentadas por la gestión escolar, implican el contenido de prácticas pedagógicas. Estas evaluaciones, como es el caso de Brasil, indican quién “merece” recibir un bono o no del Estado, siendo esta la comprensión del éxito académico y, sobre todo, la llamada *política de responsabilización*. Para pensar la desconexión entre lo que se afirma como precepto y la práctica democrática, este trabajo pretende, a través de una investigación bibliográfica cualitativa y de manera dialéctica, situarse como otra posible práctica de lectura y crítica de textos para ser utilizados en las discusiones sobre el campo de gestión escolar. Pretende señalar lo que aquí entendemos como un discurso ideológico sobre la educación. Además de la bibliografía que trata el tema, serán objeto de investigación los documentos oficiales antes mencionados, que orientan la creación de los Consejos Escolares, cuya función es ampliamente vista como espacios para la consolidación de prácticas democráticas. Se discute mucho sobre la necesidad de aplicar o establecer una gestión escolar democrática, que parece presuponer la participación como lema principal, sobre todo, por la referencia constitucional (Art. 206) y la LDB (Arts. 14 y 56). Sin embargo, esta investigación buscará centrarse en de qué estamos discutiendo cuando se habla de Gestión Escolar Democrática a partir de la percepción de Paro (2016). Para hacerlo, utilizaremos otros autores que, con Paro, forman una especie de plataforma crítica contra el (neo)liberalismo. Finalmente, en este trabajo nos proponemos investigar si la promulgación de una gestión escolar democrática no es un síntoma - en sí mismo - de la escasez de ejemplos de gestión para ser considerada democrática y si la promoción de una gestión democrática no pretende en realidad amortizar la radicalidad que sugiere el término o la práctica efectiva de la democracia, que presupone la participación de la comunidad en la gestión escolar.

Palabras clave: Gestión Escolar. Democracia. (Neo)Liberalismo. Globalización. Vítor Paro.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a homogeneização da subjetividade social é cumprida hoje, em grande medida, pelas redes sociais e suas bolhas, mas também pela grande mídia, pelo cinema e pela escola que, de modo geral, consolida esse projeto, amparando-se num processo de globalização hegemônico, que também homogeneiza culturalmente o país.

Essa homogeneização se dá na dimensão linguística e na materialidade, por exemplo, com a sofisticação dos estádios de futebol, encarecendo as entradas, em que as classes menos abastadas do país são substituídas dos estádios pelos segmentos populacionais de maior prestígio, numa clara desapropriação e transformação dos jogos em mercadoria.

Nesse sentido, pode-se dizer que Durkheim (1971) referencia esse sistema, cujo papel majoritariamente da educação define-se pela manutenção das hierarquias de poder, por meio de uma educação escalonada, segundo a posição socioeconômica das pessoas.

No bojo dessa configuração ideológica, apresento rapidamente, a seguir, uma ilustração desse processo de homogeneização da subjetividade que me levou ao tema da presente pesquisa, Gestão Escolar Democrática como Sintoma Liberal da Escola: uma Perspectiva Crítica a partir de Vitor Paro.

Resistindo ao apagamento das singularidades regionais, que é operado pela hegemonia cultural, a partir de um determinado momento, comecei a perceber essa operação na programação do jornal televisivo de grande audiência como violência simbólica, quando, por exemplo, anunciava “tempo bom”, referindo-se ao “sol” que brilharia sobre nossas cabeças naquele determinado fim de semana.

Incompreensível o escancarar de dentes da apresentadora ao noticiar a previsão do “mau” como “bom” tempo. Enunciação, por excelência, ideológica, uma vez que desconsiderava a polissemia da língua e as condições geográficas do país continental, convidando ao passeio praiano, eu que morava mais de uma dezena de horas do mar. Essa diferença de dialetos ideológicos me jogou no meio de uma torrente babélica que me fez pensar que seria necessário (des)educar-me de uma verborragia oficializada e avassaladora.

Assim, era preciso produzir um movimento de resistência à discursividade oficializada¹, uma anticolonização interna, evidenciando as nuances que operavam no e pelo

¹ Louis Althusser (1970), para quem a grande mídia compõe um conjunto de mecanismos de manipulação da opinião pública, que ele chamou de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), não devem ser confundidos com os aparelhos (propriamente) repressivos de Estado. No entanto apesar do que sugere o termo “repressivo”, essa

discurso. Essa desconfiança dos dispositivos ideológicos, depois de algum tempo, levou-me a fazer Filosofia na Universidade Federal do Maranhão e, a seguir, na Universidade de São Paulo – USP, a estudar filosofia e cinema no mestrado e, no doutorado, cinema e educação.

Com esse último tema pude estreitar familiaridade com os meios operadores daquilo que se considera funcional em termos de cinema na escola. Mesmo quando havia diligência na utilização do cinema na escola faltava uma perspectiva crítica que colocasse a alta produção internacional de cinema no horizonte (à mão) dos professores a fim de fazer com que ele vislumbrasse a possibilidade de projetar (para o seu público, sobretudo, alunos e professores) uma filmografia significativa nesse espaço institucional.

A gestão escolar não contribuía com o trabalho dos professores. No cargo de professor efetivo de Filosofia no Ensino Médio da Secretaria de Educação do estado de São Paulo, passei por quatro escolas e nelas pude perceber como a gestão escolar se contrapunha aos interesses dos docentes pela imposição unilateral e autoritária, como dirá Paro (2016), quando se refere ao caráter autoritário dos diretores, que controlam os projetos dos professores sem critérios claros, pois “son las inercias más desesperantes, porque es imposible convecerlas.” (Bergala, 2006, p. 1 apud Sousa, 2017, p. 77).

Pretendia desenvolver um projeto, que envolvia projeção e análise de filmes. No entanto, a perspectiva dicotômica e mesmo antagônica das gestões dessas escolas era um entrave. Não sendo circunstancial, esse fenômeno me impressionou por sua recorrência e pelo grau de violência aos docentes, o que me levou à conclusão de que numa escola, a gestão, ou especialmente a direção, trabalha para exercer o controle dos professores, domesticando suas falas, suas posições políticas.

Algum tempo depois, fiz o curso de Pedagogia, estreitando meu interesse decisivo por gestão escolar. O curso de especialização do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES – aqui em questão surge nessa ocasião, o que tem sido uma oportunidade significativa de estudar os fundamentos da gestão escolar, mas também para além dela, articulando-se e se submetendo a setores exteriores à unidade escolar, caso das secretarias educacionais e da dimensão da política estrito senso.

violência pode ser administrativa e não assumir formas físicas. A grande mídia compõe o AIE da Informação, enquanto a escola se configura como AIE escolar. Althusser acrescenta à noção de repressão de Estado de Marx, uma tipologia ideológica, que age no campo discursivo, por assim dizer, para a consolidação do projeto da ideologia dominante.

No início desta Introdução, tratamos da imposição hegemônica da grande mídia do Sudeste (Rio de Janeiro/São Paulo). Algo similar do nosso exemplo opera na escola pública como enunciação da necessidade suposta de uma gestão escolar democrática, que, a despeito de funcionar a partir das formas diversas que compõem as comunidades local e escolar, opera para a objetificação da participação na gestão.

A legalização da gestão democrática como princípio arrolado na CF e na LDB parece produzir o sintoma², que imobiliza qualquer busca por sua efetivação. O não desejo de sua realização opera sintomas, que se fabricam na exata inadequação da cura, que seria a própria realização da democracia, que, por sua vez, implicaria o empenho na diminuição dos efeitos das desigualdades sociais e, por consequência, educacionais.

Para lidar com esse tema, que se dá em terreno discursivo, mas também com procedimentos práticos claros, escolhemos um autor que tem se notabilizado pela contribuição nesse campo, que é o paulista, professor aposentado da USP, Vitor Henrique Paro. A escolha de Paro como eixo deste trabalho – mas não único – deu-se, sobretudo, por sua definitiva contribuição para o tema, mas também pela onipresente centralidade de seus textos nos cursos de pós-graduação e de graduação em disciplinas de Gestão Escolar ou Educacional nas instituições públicas de nível superior do país.

A fim de constatar a impressão de que tínhamos dessa ampla ocorrência, fizemos uma pesquisa no “Google” com os buscadores “plano de ensino pedagogia disciplina gestão pdf”. Há 1.200.000 respostas a esse comando. Na primeira página, na ordem, aparecem as seguintes instituições: IFPB, FAIBI, UNIPAMPA, UniRV, UDESC, UNIVASF, UFT, UFSJ e Faculdade Anísio Teixeira. De todas, apenas esta última não trazia um Plano de Ensino de uma disciplina de Gestão. Sendo assim, não poderia mesmo conter o texto de Paro em suas referências. Todas as demais apresentaram textos desse autor.

Acrescentaria ainda algumas outras universidades com as quais mantive contato e que arrolam o texto de Paro em questão em seus planos de ensino. É o caso do curso de especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, o de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Ponta Porã – UFMS, e a disciplina “Gestão democrática e política educacional” do curso de Especialização em Gestão Escolar

² Segundo Adorno, no texto “Observações sobre políticas e neurose” (In: Adorno, 2015), Arthur Koestler transpõe o termo “neurose” para a política a partir de analogia, usando expressões como “neurose política”, por exemplo. É a partir dessa referência que aqui nos utilizamos do termo “sintoma”.

para os Profissionais da Educação do IFES, instituição esta que sedia a elaboração deste Trabalho Final de Curso.

Do conjunto da obra de Paro, para análise, escolhemos “Gestão Democrática da Escola Pública” (2016), sobretudo, por três razões. A primeira, por sua presença recorrente nos cursos listados nos parágrafos anteriores, mas também pela síntese expressiva que ela apresenta no pensamento do autor. Por fim, ela tematiza já em seu título o objeto de nosso estudo, qual seja, a gestão democrática da escola pública. A perspectiva do texto quanto à avaliação da noção de gestão democrática na escola pública corrobora o interesse desta pesquisa, pois, além de uma radiografia que parte de perspicaz observação da escola pública, tem um caráter propositivo, apontando o aspecto material da gestão democrática que defende Paro, sem o qual se produz o sintoma liberal, que é o que pretendemos demonstrar.

Antes de introduzirmos o objeto deste trabalho cabe ressaltar a grandiosidade de outros trabalhos como os de Paulo Freire (2013) e de José Carlos Libâneo (1984), que igualmente respondem ao mesmo *status* na contribuição para o tema. O texto de Paro, no entanto, aparece condensado com pesquisas do chão da escola a partir do qual situa sua perspectiva.

Além disso, o autor oferece para o professor interessado no tema material de vídeo que ajuda na compreensão e familiarização crítica desse tópico (Paro, 2013), com mais de 435 mil visualizações. Para Paro e os outros autores citados anteriormente, a gestão democrática da escola pública não se refere a uma questão de eficiência apenas, mas está no bojo de uma sociedade democrática.

Apresentados esses aspectos que amparam o objeto de nossa pesquisa, passemos à estrutura do livro “Gestão Democrática da Escola Pública” - GEDEP (2016). Ele se encontra atualmente na quarta edição, com três impressões, lançado pela editora Cortez, quando tinha sido originalmente publicado pela editora Ática em 1997. As reedições e reimpressões desse livro demonstram seu amplo acolhimento no campo universitário, justificando nosso interesse para esta pesquisa.

“GEDEP” tem sete capítulos (que variam quanto ao número de páginas, alguns curtos como o Cap. 1, que tem 7 páginas, por exemplo, mas também mais longos, como o Cap. 4, que tem 37). Eles discutem tanto a dimensão teórica da gestão democrática na ou da escola pública, quanto elementos fundamentais para sua efetivação nesse espaço, como a

participação da comunidade, mas também seus fundamentos e, por fim, uma proposta (Cap. 7). Os capítulos do livro são os seguintes:

1. A utopia da gestão escolar democrática.
2. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública.
3. A natureza do trabalho pedagógico.
4. Gestão da escola pública: a participação da comunidade.
5. O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública.
6. Situação e perspectivas da administração da educação brasileira: uma contribuição.
7. Gestão da escola pública: alguns fundamentos e uma proposta.

Os temas apresentados nos capítulos do “GEDEP” serão considerados neste trabalho à medida que interessarem ao nosso recorte. Portanto, não se trata de uma leitura *pari passu* do texto de Paro, mas de fazê-lo falar acerca do que, no nosso tema, apresenta-nos elementos marcantes para entendermos a questão que subjaz ao discurso acerca da gestão democrática na escola pública. Sendo assim, em vez de tomar cada capítulo para análise, ressaltamos o que neles suscitou nossa atenção e o que mais nos interessa para pensarmos a questão da “gestão democrática” como sintoma liberal. A pesquisa se constitui de uma revisão crítica de literatura, com uma abordagem de tipo qualitativa acerca do tema e do problema apresentados.

Antes de iniciarmos a análise de nosso tema, vale situá-lo no conjunto de textos que engendram e tornam-no laudatório de outros autores, dentre eles, os já citados Paulo Freire e José Carlos Libâneo, para ficarmos com dois exemplos. Tais autores coincidem em vários pontos abordados, razão pela qual recorreremos a um e a outros a fim de produzirmos referências no campo educacional acerca de nosso tema. Recorreremos também a outros textos, caso de “Neoliberalismo como Gestão do Sofrimento”, de Safatle, Dias Junior e Dunker (2018), que nos ajudará no alargamento do sentido de gestão na concepção neoliberal, dentre outros.

2 A DEMOCRACIA, A PARTICIPAÇÃO E A GERÊNCIA NA ESCOLA

“Yo tenía un cacique y le cambié por un gerente” (Facundo Cabral)

A noção edênica do mundo tem uma configuração regulada por uma gramática ordenadora pouco elástica, que admite, pois, poucas modificações. Assim, o descumprimento das ordens divinas recebe a pena máxima da expulsão. Fazendo um paralelo com as perspectivas pedagógicas, as ordens divinas seriam tradicionais, pois não precisam fazer sentido para os dois únicos habitantes do mundo, Adão e Eva.

Há o estabelecimento da lei que proíbe que se coma de determinado fruto. Como se sabe, os dois humanos comem desse fruto metafórico e se tornam *como* Deus, distinguindo entre o bem e o mal. Do mesmo modo, os alunos, ao desobedecerem às ordens dos professores, tornam-se *como* professores, já que relativizam a ordem, tornando-se, por assim dizer, imunes à Lei. O Éden inventa o início da História. Com a contravenção dos humanos, estes são alijando dessa história contínua e forçados a habitar o mundo com o contraditório. No Éden tratava-se do mando de Um. Por consequência, podemos afirmar, ainda no terreno do pouco usual, que o Éden não é gerido segundo a ordem democrática.

A despeito do mito fundador predominante na cultura ocidental-europeia e convivendo com ele, o tema da democracia circula mundialmente como expressão da melhor organização política possível da vida civilizada. Fala-se na democracia como a melhor das organizações que possuímos como humanos, tecnologia administrativo-política, que teria sido inventada pelo Ocidente desenvolvido, e, por contraste, ausente ou rareada no Oriente incivilizado.

A reivindicação de autoria ocidental da democracia engendra, como se sabe amplamente, políticas de colonização e invasão a territórios que precisariam ser convertidos à moldura civilizacional, caso de países como Iraque, que, segundo a narrativa que se estabelece globalmente como hegemônica e, por esse motivo, imperialista, integrava o “eixo do mal”. Após o atentado às Torres Gêmeas, em 2001, o governo George Bush (Filho) criou a Lei Antiterrorismo, que permitia ao Estado prender suspeitos de terrorismo sem acusação prévia, o que, viola a liberdade individual, para ficarmos num aspecto.

É preciso dizer que nenhum direito é absoluto e, face a ameaças de larga escala, entende-se a motivação da mencionada lei. No entanto, conforme veio a ficar evidente, tratou-se de um pressuposto para manter o domínio sobre o cenário geopolítico mundial. Antes da década de 1980, quando começa a Guerra entre Irã e Iraque, estimulada pelo interesse dos

EUA em diminuir a crescente força do Irã, o Iraque possuía os melhores índices de desenvolvimento do chamado Oriente Médio. O aniquilamento que veio a sofrer por parte dos EUA em 2003, agora como antagonista, com apoio da Inglaterra, Espanha, Itália, Austrália, causa a morte de mais de 600 mil iraquianos³ e a conseqüente derrocada significativa do país. É nesse sentido que afirma Savell:

Not just in the post-9/11 wars but in most major conflicts since the late 1980s, malnutrition and disease have been the primary causes of death. Starvation kills people, especially young children, and permanently stunts and disables many more children, slowing their developmental growth. Malnutrition also weakens the immune system and results in higher susceptibility to and severity of infections. Concomitant diseases such as measles and cholera often sicken malnourished people, particularly children, and at the same time worsen malnutrition. The official cause of death of a young child might be cholera, but the underlying malnourishment weakened the child and made them susceptible. (Savell, 2023, p. 14)⁴.

Sendo assim, faz sentido pensar que os EUA se utilizassem de pretextos de justiça e de soberania nacional/internacional para destruir países, como os golpes que arquitetaram e realizaram só neste século XXI: Afeganistão, Síria, Sudão, Líbia, Iêmen, para citar alguns, e com o apoio a Israel, responsável por uma política de limpeza étnica (Pappé, 2017) desde, ao menos, o ano de 1948, ano da Nakba (catástrofe, em árabe). No entanto, a grande mídia derrama sistematicamente nos lares mundo afora a narrativa pró-EUA/OTAN/Israel de que a “Guerra da Ucrânia” é a maior e a mais injusta deste século e que a Rússia é a grande vilã, assim como dá nomes às vítimas de Israel, enquanto as vítimas palestinas não recebem tal tratamento.

Estamos trazendo essa questão da tensão política internacional para ressaltarmos o quanto o termo democracia circula indiscriminadamente para operar segundo interesses, na verdade, anti-democráticos. Órgãos internacionais patrocinam ONGs mundo afora que requeentam o debate, estabelecendo discursivamente a configuração maniqueísta bandido-

³ Cf. SAVELL, Stephanie. How Death Outlives War: The Reverberating Impact of The Post-9/11 Wars on Human Health. **Watson Institute (Brown University)**. Publicado em 15 de maio de 2023. Disponível em <https://watson.brown.edu/costsofwar/files/cow/imce/papers/2023/Indirect%20Deaths.pdf>. Consulta 12/11/2023.

⁴ “Não apenas nas guerras pós-11 de Setembro, mas na maioria dos grandes conflitos desde o final da década de 1980, a subnutrição e as doenças têm sido as principais causas de morte. A fome mata pessoas, especialmente crianças pequenas, e atrofia e incapacita permanentemente muitas outras crianças, retardando o seu crescimento. A desnutrição também enfraquece o sistema imunológico e resulta em maior suscetibilidade e gravidade das infecções. Doenças concomitantes, como o sarampo e a cólera, adoecem frequentemente pessoas subnutridas, especialmente crianças, e ao mesmo tempo agravam a desnutrição. A causa oficial da morte de uma criança pode ser a cólera, mas a desnutrição subjacente enfraquece a criança e torna-a suscetível.” (Savell, 2023, p. 14, tradução nossa adaptada a partir de tradutor online deepl.com).

mocinho. É nesse afã de condenar o condenável, que ONGs, fomentadas por grandes corporações no mundo, promovem socialmente, a partir de abaixo-assinados e ações várias de combate ao “terrorismo”, a impressão de que os cidadãos estão apoiando a justiça e, com isso, mobilizando-se por causas justas.

Se há ONGs que atuam no tema político propriamente, pretendendo-se arautos da democracia, há, por sua vez, aquelas que supostamente defendem a democracia e o melhor funcionamento da escola pública, defendendo, na verdade, interesses empresariais, caso de fundações como “Todos pela Educação”, do grupo Itaú, ou da Fundação Lemann, financiada por seu homônimo, Paulo Lemann, larápio contumaz, que, no entanto, não fora expulso de seu paraíso, mesmo depois de morder incontáveis frutos proibidos.

Num cenário ou noutro, tem-se a circulação do mote “democracia”, que permitiria a melhor funcionalidade das instituições, dos recursos. Na maior parte dos casos, trata-se de uma noção empresarial de administração. No entanto, ao mesmo tempo, essa noção convive com a de democracia no mesmo espaço público, caso das escolas públicas. Nossa hipótese neste trabalho é a de que a democracia arvorada, elaborada e posta em evidência como dispositivo político pelos órgãos mundiais e pelas escolas públicas abre mão da materialidade para a realização de uma gestão democrática.

Há uma autosuficiência discursiva que satisfaz uma noção dada previamente, fundada em determinado formato universalizante, como a convocação aberta e pública para reuniões do Conselho de Escola. Dito de outro modo, a democracia é amparada pelo liberalismo como condições universais anunciadas numa espécie de devir formal. É nesse sentido que Losurdo aponta a contradição entre uma universalização formal no Liberalismo - que pressupõe como condição inelutável de igualdade e liberdade para todos os seres humanos e povos - e seu componente material político que não contempla o princípio. Assim, diz Losurdo, John C. Calhoun, político e filósofo estadunidense representativo do século XIX, pronuncia-se contrário ao poder ilimitado, mas, ao mesmo tempo, “proclama que a escravidão, ao contrário, é um ‘bem positivo’ ao qual a civilização nunca pode renunciar.” (Losurdo, 2006, p. 13).

É esse componente virtual da concepção de democracia que é criticado por Paro (2016). Essa questão está latente em todo o seu texto, que lida com as bases materiais daquilo que chama de gestão democrática da escola pública. Segundo Paro, a prestação de serviço educacional, sobretudo, a do Ensino Fundamental, é especialmente relevante no país. Em razão disso, preocupa-se com a configuração de poder e de autoridade no interior da escola

(2016). Ele identifica nas escolas brasileiras uma relação de mando, prevalecendo a hierarquização entre os profissionais, cujo diretor é o “verdadeiro chefe da unidade escolar e responsável último por tudo o que acontece aí dentro” (Paro, 2016, p. 122).

O termo “chefe” aí é proposital. A partir de Weber, que diferencia autoridade de poder, sendo aquele veículo e motivo de que determinado comando seja obedecido, e este como alguém que tem a força de que sua vontade seja obedecida, Paro identifica a figura do diretor, pois, como possuidor de “imensa autoridade” e “nenhum poder de fato”. A autoridade lhe é concedida pelo Estado, a quem deve responder pelo que se passa na escola.

Exatamente pela responsabilidade que lhe é conferida pelo Estado, Paro afirma que é essa designação que vai fazer com que o diretor concentre as responsabilidades, uma vez que será ele o culpado de qualquer irregularidade da unidade escolar, concentrando as decisões pertinentes à gestão. Para Paro, trata-se de uma regra “astutamente mantida pelo Estado” (Paro, 2016, p. 16) o estabelecimento de uma hierarquia na escola, cujo diretor tem o poder de mando, de caráter autoritário (Paro, 2016).

Essa concentração das decisões e de mando se intensifica mais ainda quando o diretor não passa por um processo eletivo, sendo indicado pelo poder governamental ou selecionado por concurso. De ambos os modos, é o Estado quem outorga o poder ao diretor, diferentemente de um processo eletivo, em que tende a haver o estabelecimento de legitimidade no grupo escolar. A configuração para que um diretor concentre poder é, por outro lado, que o Conselho de Escola seja inoperante ou conivente com o diretor. Este, como diz Paro, trata de “montar um conselho apenas formal e inoperante, que só decide questões marginais e sem importância significativa para os destinos da escola, ficando o diretor sozinho para tomar as decisões, já que sabe ser ele quem arcará com as responsabilidades.” (Paro, 2016, p. 124).

Submetido ao Estado como representante dos interesses da burguesia o diretor torna-se um gestor do não essencial, um gerente. Como gestor funcional e técnico, é aquele que deve cumprir seu papel específico fazendo parecer ser quem decide as regras do jogo, quando, na verdade, ele decide apenas dentro das limitações das circunstâncias fracas. O poder, com efeito, situa-se num circuito superior de onde emanam as verdadeiras decisões. O diretor de escola é, nessa perspectiva, um gestor do nada frente à engrenagem que faz a roda da educação girar.

O trabalho do diretor é, assim, um faz-de-contas. Trata-se de um gerente, um cuidador do modo de produção sem ser o seu proprietário. É aquele, por fim, alçado a parecer mais monarca do que o próprio rei, intermediário entre o patrão e o trabalhador. As responsabilizações legais atribuídas ao diretor se encarregam no desempenho interessado de sua função. Bem entendido, não estamos nos utilizando do termo “nada” como o fez Manoel de Barros, conforme trazido por nós em epígrafe deste trabalho. Ao contrário, o nada do poeta é o singular a que se dedica, o lúdico, o “inútil”, essencial inútil.

O diretor de escola, segundo Oliveira, Vieira e Augusto (2014), de acordo com as mudanças no perfil do diretor no final dos anos 1990, deve conduzir a escola a uma “dinâmica das organizações empresariais e nesse sentido deve adotar formas mais flexíveis de organização e gestão.” (Oliveira, Vieira e Augusto, 2014, p. 531). Se há uma descentralização no poder do diretor, essa mudança tem um “caráter gerencial, inspiradas no modelo das empresas privadas.” (Oliveira, Vieira e Augusto, 2014, p. 531).

As autoras afirmam ainda que

a expressão Estado gerencial passou a descrever uma nova forma de gestão em que a centralidade na obrigação de se alcançarem determinados resultados leva a dinâmica do sistema a um modelo de concorrência entre estabelecimentos, onde fatores como a remuneração dos docentes são colocados como dependentes do desempenho dos alunos. Ocorre uma centralidade dos sistemas de avaliação a partir desse processo. (Oliveira, Vieira e Augusto, 2014, p. 531).

Conforme dito, o diretor, segundo essa configuração, assume a posição de gerente. Com isso, a gestão escolar se submeterá às decisões exteriores, que submetem a gestão escolar. O Decreto N. 11.713, de 26 de setembro de 2023, por exemplo, abre as portas das escolas no país para ganhos exorbitantes de ONG, como a Fundação Lemann, do empresário que se apropriou indevidamente de bilhões no escândalo das Lojas Americanas fartamente noticiado neste ano de 2023⁵, Paulo Lemann. A gestão do senhor Camilo Santana, Ministro da Educação, eleva a educação em Sobral à política oficial do país.

Em Sobral, a Fundação Lemann é soberana; é quem oferece formação oficial dos professores e diretores de escolas em parceria com a Secretaria de Educação da cidade. Envoltos na ideologia dessa fundação, Amaury Gomes da Silva, diretor da Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional, dá ênfase à “importantíssima seleção meritocrática de gestores escolares.” (Sobral, 2022). Silva, que concede entrevista não

⁵ Cf: <https://icleconomia.com.br/americanas-lemann-processado-eua-rombo/>.

consegue conter sua ânsia em confirmar a tese liberal da Todos pela Educação⁶, que produz o documentário, conduzida por sua secretária executiva, Priscila Cruz, e que preza pela ideologia liberal como guarda-chuva.

Nesse guarda-chuva encontra-se a noção de meritocracia. Ao que parece, Silva não consegue fazer a crítica devida à seleção de diretores por indicação política, invertendo o critério para os indivíduos⁷. Camilo Santana, que foi eleito senador nas últimas eleições de 2022 é, pois, alçado a Ministro muito em razão dessa experiência de Sobral. Ele, pois, executa agora em nível nacional o que ali já se praticava em nível regional.

Sendo assim, o diretor – e a gestão das escolas - é submetido a esses direcionamentos exteriores sem que possa opinar ou contribuir mesmo com a aplicação de projetos destoantes com essa lógica indicada por Silva. A crítica de Paro ao sistema escolar não se limita à observação factual apontada anteriormente. Paro acredita que o sistema de poder poderia inverter a lógica de mando configurada na escola, alçando o Conselho de Escola a responsável último, e o diretor, que teria um mandato eletivo, assumiria a presidência do Conselho por um determinado período. Esse seria um aceno à materialidade tão vital na concepção de gestão democrática. A direção seria de reponsabilidade do colegiado e não do diretor. Sendo assim,

a instalação de um conselho de escola, constituído por representantes eleitos pelos vários setores da escola, com efetiva função de direção em regime de cooperação entre seus membros, parece ser uma medida que avança bastante no sentido de superar a atual direção monocrática da escola pública (Paro, 2016, pp. 124-125).

Essa circularidade no poder visa à maior e melhor participação dos componentes do Conselho de Escola. A participação é, pois, aspecto para a qual Paro chama a atenção, destacando a qualificação dessa participação, que não deve se restringir a referendar encaminhamentos da direção nem se prestar exclusivamente à fiscalização da aplicação de verbas da escola. Além da configuração hierarquizante da escola, sabe-se da indisponibilidade de tempo de membros da comunidade local para participação das reuniões, além da falta de familiaridade com as discussões travadas nessa instituição, o que gera a impressão de que a comunidade não tem competência nem vontade para compreendê-las.

⁶ Para uma análise rápida, mas consistente, dos interesses empresariais na educação pública defendidos por ONG como a Todos pela Educação, ver o “blog” do professor e pesquisador Luiz Carlos de Freitas, <https://avaliacaoeducacional.com/2023/06/05/a-politica-zumbi-do-mec/>.

⁷ O documentário contrapõe à seleção de diretores indicados politicamente, apontado como problema, a seleção de diretores por critérios técnicos. Paro, como mostraremos a seguir, defende eleições internas para diretor.

Paro chama ainda a atenção para a importância do fomento à participação do grêmio estudantil e da APM. Tal participação da comunidade e do grêmio na gestão escolar é pensada por Paro como fundamental para sua transformação, de modo que essa participação tome o sentido de apropriação da escola pela classe trabalhadora e não participação como tangenciamento pontual de agendas burocratizadas. Ela não se dá espontaneamente. Há condicionantes internos e externos da escola, como diz Paro, condensando-os em quatro tipos: materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos.

Vale a pena detalharmos um pouco esses elementos apresentados por Paro. Sobre a materialidade, ele alerta que condições adequadas de trabalho não se convertem em participação democrática ou cooperativa, tampouco a ausência de condições adequadas, o que nos leva a entender que o autor está caracterizando a participação democrática na escola como elemento da ordem do político.

Todavia, Paro anuncia um problema flagrante: a falta de recursos de “toda ordem”, inviabilizando, de cara, a argumentação de que o problema da escola pública brasileira seja o de gestão. Para Paro, o problema da escola pública é, sobretudo, de falta de recurso. Na análise que ele faz da EEPG Celso Helvens, em São Paulo, há ali falta de material didático, espaço físico impróprio, móveis e equipamentos deteriorados, formação inadequada do corpo docente, escassez de professores e demais funcionários, falta de recursos materiais e financeiros até para demandas elementares.

Da relação de elementos materiais arrolados por Paro dentro do que ele chamou de condicionantes materiais surpreende a “formação inadequada do corpo docente”. Ora, o que há de material nesse elemento? Para Paro, uma formação inadequada impede que os professores politizem a situação precária de trabalho, por exemplo. Uma formação adequada dos professores condiciona a ação desses professores em sala de aula, em suas pesquisas, na seleção de material, o que implica diretamente também a seleção de material para os alunos e, por consequência, aquilo que vão ler e ver como recursos didáticos e paradidáticos.

Quanto aos condicionantes institucionais, Paro destaca como fundamental. Isso porque refere-se à hierarquia de poder na escola, impossibilitando relações horizontalizadas. Além disso, acrescenta que a entrada do diretor por concurso público o coloca no cargo de forma vitalícia e, ressalta Paro, “sem o referendo dos usuários da escola que dirige. (...) Seu provimento apenas a partir de requisitos ‘técnicos’, aferidos em concurso público, encobre o caráter político de sua função, dando foro de ‘neutralidade’ a sua ação. (Paro, 2016, p. 57).

O terceiro condicionante é o político-ideológico. Paro relaciona essa dimensão à consideração que a escola tem da comunidade. Na pesquisa elaborada pelo autor na escola já referida, ele constata que a escola tem uma visão negativa sobre a comunidade. É nesse sentido que diz Paro:

Do Plano Escolar aos depoimentos dos professores, direção e demais funcionários, com raras exceções, o que se observa é a opinião generalizada de que os pais e responsáveis pelos alunos são pessoas padecendo das mais diversas carências (econômica, cultural, afetiva), com baixa escolaridade, sem interesse pelo desempenho dos filhos na escola e em boa parte agressivos para com o pessoal escolar. De forma semelhante, os alunos, além de carentes nos vários aspectos (alimentar, afetivo e cultural), são vistos em sua maioria como agressivos, desinteressados pelo ensino e ‘bagunceiros’. (Paro, 2016, p. 59).

Essa visão sobre a comunidade é central se considerarmos que, partindo de tal concepção, não se chegará a uma gestão democrática, uma vez que a comunidade é parte integrante dessa engenharia política. Não é raro haver pais e mães revoltados com algo que julgam injusto, inclusive, sobem o tom no trato com funcionários “abaixo” da direção. Em minha vida como profissional, cheguei a ver diversas ocasiões em que precisei conversar com os exaltados a fim de que pudessem conversar, apresentando sua queixa, mas, em contrapartida, tendo escutar os contraditórios. Sendo assim, é preciso politizar a participação de pais e mães na dinâmica escolar, ampliando a noção do ato de reclamação, como se se tratasse de um defeito de fabricação de uma mercadoria.

É preciso dizer que, de modo geral, essa exaltação se dá pelo desligamento que há entre escola e comunidade. Não há implicação processual dos pais e mães nas decisões da escola, desde o currículo às demais atividades que são discutidas na escola. A participação da comunidade termina sendo do tipo-fiscal, ou ainda de cliente, que cobra um produto segundo sua expectativa individual, privada.

No contato individual com os pais/mães, Paro chama a atenção ainda para o paternalismo ou de imposição com que a escola trata a comunidade, estendendo-se ao tratamento do professor em relação ao aluno em sala de aula, “onde a criança é encarada não como sujeito da educação, mas como obstáculo que impede que esta se realize.” (Paro, 2016, p. 60).

Mári, ex-professora da escola entrevistada por Paro, confirma o que é praxe nas escolas do país. As reuniões de “pais e mestres” são para chamar a atenção a problemas dos alunos e, por consequência, criticar os pais. Isso acaba afastando esse público da escola, que

se protege ao não voltar ou, muito a contragosto, reaparece para cumprir “seu dever”, sem entusiasmo ou abertura para falar.

Essa foi uma dimensão dentro dos condicionantes político-ideológicos. A segunda dimensão diz respeito à noção de participação que a escola tem. O que se espera da comunidade quando se fala da necessidade de sua participação na dinâmica escolar?

Paro ressalta a importância dessa dimensão e começa referindo-se à entrevista que fez com a diretora da escola em que desenvolveu sua pesquisa, que, a princípio, disse ser favorável à participação da comunidade, conforme Paro. Contudo, a concepção de participação logo se evidencia, quando diz que professores e funcionários valorizam a participação, promovendo eventos, como festas, bailes, concurso de pipa, ao passo que os alunos, para ela, segundo Paro, valorizam “somente da boca pra fora”.

Da entrevista, Paro conclui que não há estratégias programadas para fazer com que comunidades escolar e local participem das decisões da escola. Para a diretora, a participação dessas comunidades está relacionada ao que não é do cronograma da escola, ao que não é, portanto, essencial ao funcionamento da escola. Quando tais eventos são sugeridos à diretora, continua Paro, ela diz perguntar, de pronto, pela coordenação. “Quem coordena?”. Essa pergunta é para Paro a expressão da preocupação da “gerente” escolar, “responsável último pela Lei e pela Ordem na escola, que ‘não pode’ perder o controle das atividades.” (Paro, 2016, p. 62).

A partir desse destaque de Paro, podemos concluir como a escola pública se distancia de uma gestão democrática e como passa a se parecer estranhamente com uma empresa privada, cujos limites de Lei e Ordem estão muito bem regulados, cabendo ao gerente promover atividades que levantem o astral dos funcionários a fim de manter a funcionalidade programada.

Paro não se refere explicitamente ao diretor como gerente em relação à Secretaria de Educação ou à Diretoria Regional, e aos professores-coordenadores de eventos como gerentes em relação aos diretores, mas fica evidente essa qualificação quando ele analisa a entrevista da diretora em questão.

Na sequência, Paro pergunta explicitamente sobre a participação dos pais nas decisões da escola. A diretora responde que eles deveriam ao menos assumir a vida escolar de seus filhos, ao que é interpelada por Paro acerca da importância de sua participação na gestão da escola. Emparedada, a diretora responde que os pais poderiam dizer onde usar a verba, pois só

assim não teria “drama de consciência”. Depois dessa fala “forçada”, volta à noção de participação exclusivamente como execução de atividades.

Acrescente-se a tudo isso que dissemos sobre participação, conforme menciona Paro, o baixo salário, que acaba envolvendo os professores em problemas pessoais de modo que uma dinâmica de cooperação e solidariedade fica secundarizada.

Por fim, vale dizer que a resistência da escola em produzir condições para a participação da comunidade local retira da própria escola a possibilidade do estabelecimento de um processo de implicação mútua e de responsabilização pelo destino da gestão escolar. A resistência à participação da comunidade na escola consolida o preconceito de que pais e mães com baixa instrução escolar não têm competência para se inteirarem do trabalho pedagógico da escola. Paro lembra que não é difícil concluir que uma turma com 40 alunos é menos viável como condições pedagógicas do que uma com 25, além de perceber como a merenda escolar é importante para o desempenho escolar e que a falta de professores inviabiliza o cumprimento do currículo etc.

Se essas questões são evidentes por si, ressaltamos que em termos das disciplinas escolares, pais e mães podem perguntar acerca do que seus filhos estão estudando e por quê. Esse perguntar pode ser aprendido na medida em que o interesse seja fomentado. Perguntar ao professor e aos filhos concede-lhes a oportunidade de tentar justificar socialmente o que a escola selecionou (ou deixou de selecionar) como conteúdos disciplinares.

Portanto, a participação da comunidade está no horizonte do possível, do exequível, ao menos a princípio. No entanto, correntemente é no sentido liberal⁸ que essa perspectiva se encontra no horizonte da administração escolar. De partida, pois, temos que admitir que há uma concepção de gerenciamento de entrada e saída da instituição escolar como empresa. Esse é um dado básico, que é, na verdade, politizado como se fosse próprio de empresas privadas. Ora, qualquer empreendimento, seja estatal ou de iniciativa privada, segue ou

⁸ Segundo o Dicionário Básico de Filosofia, de Japiassú e Marcondes (1996), “o liberalismo político considera a vontade individual como fundamento das relações sociais, defendendo portanto as liberdades individuais - liberdade de pensamento e de opinião, liberdade de culto etc. – em relação ao poder do Estado, que deve ser limitado.” (Japiassú e Marcondes, 1996, verbete Liberalismo). Quanto ao liberalismo econômico, Adam Smith declara que há determinadas leis que devem ser respeitadas, caso da lei da oferta e da procura. Para ele, o “Estado não deve interferir na economia, mas apenas garantir a livre iniciativa e a propriedade privada dos meios de produção. O liberalismo econômico defende assim a chamada ‘economia de mercado’” (Japiassú e Marcondes, 1996, verbete Liberalismo), isto é, a autonomia da dimensão econômica, que é criticada por Safatle (2021), texto aqui utilizado por nós. A primeira acepção trazida pelo dicionário submete o social aos ditames da vontade particular, o que vai de encontro à noção de democracia como respeito à vontade geral. Já a segunda acepção estabelece uma estrutura que seria da própria dinâmica econômica, impondo-se à gestão.

deveria seguir essa lógica, ainda que haja uma diferença crucial: o lucro é a essência que caracteriza a empresa privada. Falaremos desse aspecto mais adiante.

Por ora, cabe-nos fazer a ressalva de Paro (2016), segundo a qual escolas públicas não são empresas cujo lucro se apresenta como elemento sintético do sucesso de tal instituição. Nesse sentido, não cabe à escola – como crença liberal contratual – pressupor que sua “clientela” seja formada por sujeitos prévios, já dados, prontos para participar de contratos sociais. Assim, não deve a educação ajustar seus objetivos para atender a vontade particular dos clientes, convertendo a sociedade em indivíduos fragmentados e absolutos, que saberiam o que é melhor para si mesmos.

Como se pode perceber, essa concepção fragmentária (neoliberal)⁹ e independente dos agentes da escola representa a falência da própria sociedade como horizonte do que se digna a pensar como lugar do legítimo da ação coletiva, da justiça, enfim, daquilo que costuma aparecer no horizonte dos documentos oficiais (CF, LDB), quando se referem à gestão democrática, e que, ao menos idealmente, deveria ser afirmado e cumprido. Por sua vez, o neoliberalismo pretende riscar essa projeção do horizonte utópico e emoldurá-la dentro do quadro dos impossíveis aqui já apontados (desinteresse e incompetência da comunidade e dos alunos).

Curiosa essa ação política que orienta a composição da gestão como independente dos outros agentes escolares e comunidade local. Na verdade, ao contrário do que se diz comumente, o neoliberalismo é o “estado total” (Safatle, 2021, p. 17), que favorece privilégios de contratos a grupos empresariais e age no sentido de estabelecer a autonomia da economia frente ao poder político. “No entanto, submeter-se à pretensa racionalidade das leis da economia exige uma despolitização radical da sociedade, uma recusa violenta de seus questionamentos a respeito da autonomia do próprio discurso econômico em relação aos interesses políticos.” (Safatle, 2021, p. 21).

Segundo Marcuse, de acordo com Safatle, o triunfo da dimensão econômica sobre a política depende de um estado forte. Assim, no capitalismo “monopolista, em que as relações de produção modificadas (sobretudo as grandes “unidades” dos cartéis, dos trustes etc.)

⁹ Já deixamos clara a noção de Liberalismo com a qual estamos lidando, pois Losurdo nos indicou sua contradição no tocante à universalização seletiva da liberdade e da propriedade. Quanto ao Neoliberalismo, o texto deixará claro, sobretudo, a partir de Safatle, Silva Junior e Dunker (2021), quando estes afirmam o neoliberalismo como intenso investimento na produção de uma sociedade fragmentada com o indivíduo como unidade social.

exigem um Estado forte, mobilizador de todos os meios do poder.” (Marcuse, 1997, p. 61 apud Safatle, 2021, p. 21). Os favorecimentos de contratos para grandes empresas são ocultados e apresentados como livre concorrência, em que venceriam os que mais e melhor se empenham.

Essa estrutura comportamental não se restringe ao campo econômico; é generalizada como uma forma de vida, em que as pessoas, de saída, já se sentem derrotadas, caso não consigam certa posição socioeconômica que lhes garanta os marcadores sociais de *status* desejados. No entanto, elas não criticam as formas sociais que estabelecem tal configuração de exploração de seu trabalho. Culpam a si próprias.

Essa forma econômica transformada em forma social é violência brutal, fundada na falta de solidariedade e na celebração do direito à propriedade privada (liberalismo) de uma minoria organizada. É nesse sentido que afirma Safatle:

Note-se ainda como esse tópico da generalização da forma-empresa é, ao mesmo tempo, a descrição das formas hegemônicas de violência no interior da vida social. Pois a empresa não é apenas a figura de uma forma de racionalidade econômica. Ela é a expressão de uma forma de violência. A competição empresarial não é um jogo de críquete, mas um processo de relação fundado na ausência de solidariedade (vista como entrave para o funcionamento da capacidade seletiva do progresso), no cinismo da competição que não é competição alguma (pois baseada na flexibilização contínua de normas, nos usos de toda forma de suborno, corrupção e cartel), na exploração colonial dos desfavorecidos, na destruição ambiental e no objetivo monopolista final. Essa violência pede uma justificação política, ela precisa se consolidar em uma vida social na qual toda figura da solidariedade genérica seja destruída, na qual o medo do outro como invasor potencial seja elevado a afeto central, na qual a exploração colonial seja a regra. (Safatle, 2021, p. 25).

A citação em recuo é muito clara ao caracterizar o neoliberalismo, retirando-lhe o véu ideológico que apresenta essa forma de vida. Para Safatle, o neoliberalismo é mais que uma economia, é uma gramática para compreensão do sofrimento. Ele gere e gesta o sofrimento psíquico. É, nesse sentido, um guia existencial. No entanto, os conflitos que se expressariam como sofrimento psíquico nos indivíduos não aparecem mais como conflitos de uma sociedade que privilegia a dimensão econômica em detrimento da solidariedade, mas como *modus operandi* de sujeitos despolitizados, fragmentados, violentados em incubadoras individuais em que o outro é o invasor em potencial, devendo me antecipar a ele, tomando-lhe o lugar ao sol.

Essa condição estrutural de uma espécie de guerra de todos contra todos aparece como efeito na frase corriqueira de amigas que se encontram na rua e, ao contar determinados êxitos

econômicos, seja de si ou de um filho, ouve da outra: “Que bom pra ti”. No mundo gerido pela lógica da autonomia econômica, que entrega as pessoas a suas próprias sortes, fazendo com que com os muros das casas sejam, de fato, opacos e intransponíveis à solidariedade espontânea, trata-se mesmo de mundos paralelos, que não se tocarão. Tem razão a interlocutora que diz ser a sorte da outra, porque ela terá que continuar lutando pelo básico.

3 DEMOCRACIA E GLOBALIZAÇÃO

Se por um lado, afirmamos a necessidade de a democracia realizar-se materialmente, por outro, lembramos o aspecto mundial que ordena e legisla sobre o possível. Sendo assim, não se pode desejar que determinada noção de democracia se realize em plano nacional sem considerar a imbricação dessa noção em termos planetários. Nesse sentido, falar em democracia implica considerar os movimentos internacionais tanto cultural quanto economicamente.

Aqui sintetizaremos esses movimentos no termo *globalização*. José Carlos Libâneo (2004) tem consciência dos perigos da globalização para os países do chamado Terceiro Mundo. Sabe, por exemplo, que a submissão desses países ao movimento de suposta integração comercial e cultural interplanetária é parte fundamental desse processo, que é industrial, mas também cultural e, atualmente, altamente financeirizado. Sabe-se da fragmentação das relações sociais e de quanto cada um precisa produzir suas garantias para acesso às mercadorias, incluindo educação e saúde. O estilo de vida que vem atrelado a esses modelos ou arranjos econômicos. Nesse sentido, há um processo de submissão ao eixo industrial-financeiro dos chamados países do Primeiro Mundo. A educação é parte fundamental desse pacote.

Para que tal processo seja exitoso é preciso que haja todo um conjunto de medidas que despolitizem as populações-destino do Terceiro Mundo a fim de que as medidas sejam assimiladas. As mudanças na economia que estamos aludindo referem-se ao neoliberalismo, que aqui é entendido como medidas de austeridade de um modelo que é executado primeiro no Chile, a partir do conhecido golpe militar¹⁰, em 1973, que asseguraria as mudanças como parte do processo de privatização de todos os setores da produção nacional e a transferência da responsabilidade dos direitos sociais do Estado para os indivíduos e iniciativa privada. Nesse sentido, Friedman afirma que o “governo não tem nenhuma responsabilidade. As pessoas, sim, têm responsabilidade. (...) você e eu temos responsabilidade.” (Friedman, 2009, tradução nossa).

Além de Paro, essa discussão encontra respaldo em outros autores da Pedagogia, que com ele, compreende certo arcabouço crítico ao neoliberalismo. É o caso de José Carlos

¹⁰ Frederick Hayek, como formulador do neoliberalismo, deixou claro que era preciso uma ditadura provisória “liberal” para a implantação das mudanças que julgava necessárias: “Às vezes, é necessário para um país ter, durante certo tempo, uma forma de poder ditatorial.” (Hayek, 1981 apud Safatle, 2021, p. 19).

Libâneo (2004). Para Libâneo, a escola tem a necessidade de partir de alguns aspectos. Seleccionamos alguns: globalização e a internacionalização do capital, difusão maciça da informação, alterações na concepção de Estado (neoliberalismo), agravamento da exclusão social.

Quanto ao papel do Estado, Libâneo destaca as mudanças na orientação econômico-ideológica do neoliberalismo. Nessa concepção, o Estado é mínimo quanto à garantia de direitos sociais e forte na intervenção e orientação de favorecimento de grandes grupos empresariais ou mesmo ausente, com a transferência da coisa pública para a da administração da iniciativa privada. Nesse sentido, as condições socioeconômicas da população se deterioraram, com conseqüente repercussão na educação, tanto no financiamento do ensino público quanto no desempenho dos alunos, que cai vertiginosamente. A conseqüência dessa orientação é o desamparo estatal e a conseqüente responsabilização dos próprios sujeitos, que terão que lutar entre si para obterem uma posição no mercado. Em vez de direitos garantidos, esses passam a se constituir como mercadoria.

No sentido contrário, pela enunciação da necessidade de uma escola para os novos tempos, já no título, o professor Libâneo (2004) denuncia o diagnóstico da escola atual. Parece propor mudanças fundamentais que tornariam a escola *atualizada* para os novos tempos. Sem dúvida, temos, no Brasil índices educacionais alarmantes. Mas, se esses índices não são nada favoráveis quanto a desempenho escolar, a partir dos exames internos e externos, quanto aos paradigmas que guiam a gestão escolar também são uma questão a ser reconfigurada nessa escola dos novos tempos.

A escola tem um papel insubstituível, conforme os termos de Libâneo, qual seja, o de resguardar "as condições intelectuais para toda a população" (Libâneo, 2004, p. 05). Esse elemento é definidor da escola, sem o qual a população é desamparada do básico e, por conseqüência, não participará da constituição de uma dinâmica democratizante na escola. E, no entanto, a expressão *gestão democrática* é arrolada com frequência em unidades escolares e mesmo na grande mídia.

Esse reforço discursivo, uma vez que despregado de sua correspondência e implicação material, que faz com que pessoas comuns, em seu cotidiano, passem a falar em democracia, condenando supostos países que seriam autoritários, caso da Venezuela, Cuba, Nicarágua, para ficarmos na América Latina. Tal reforço, contudo, na perspectiva liberal, segundo Florestan Fernandes (1990), esse "culto da democracia" reforça a ordem burguesa e pode

contribuir para que a esquerda adquira determinadas posições no espectro institucional.

É nesse sentido que esta pesquisa considerou como hipótese essa noção discursiva predominante de gestão democrática, que é sustentada nas escolas públicas brasileiras. Essa sustentação é, a nossos ver, um sintoma liberal. Isto é, de partida, a “gestão democrática” arrolada não pretende se realizar.

Como bem lembram Safatle, Silva Junior e Dunker (2018), o neoliberalismo propagado por Hayek, Friedman ou Mises não é apenas um modelo econômico, mas um modo de proceder na vida (uma forma de vida), uma praxeologia, ou ainda, uma psicologia, conforme Prefácio à Terceira Edição de “Ação Humana: um tratado de economia”, de Ludwig von Mises (2010), lançado em 1940, em que o autor se preocupou em reabilitar o termo “psicologia”, empregando-o à economia.

Ainda segundo Safatle, Silva Junior e Dunker (2021), para Jeremy Bentham e Stuart Mill, o sofrimento dos trabalhadores era um empecilho ao trabalho, à produção. A lógica desses dois autores era a da minimização do sofrimento em contraste com a maximização do prazer. Essa lógica é alterada sensivelmente com o neoliberalismo, que

descobriu que se pode extrair mais produção e mais gozo do próprio sofrimento. Encontrar o melhor aproveitamento do sofrimento no trabalho, extraindo o máximo de cansaço com o mínimo de risco jurídico, o máximo de engajamento no projeto com o mínimo de fidelização recíproca da empresa, torna-se regra espontânea de uma vida na qual cada relação deve apresentar um balanço e uma métrica. (Safatle, Dias Junior, Dunker, 2018, p. 07).

Para a submissão do trabalhador a uma lógica que o coloca como equivalente às empresas exige desse trabalhador um alto grau de despolitização (Safatle, 2021). Conforme apontamos a partir de Libâneo (2004), agora em consonância com esses autores que criticam o neoliberalismo como gestor do sofrimento (Safatle, Silva Junior e Dunker, 2021) cada vez mais a ideia é retirar os sujeitos de cena, e em seu lugar apresentar o indivíduo despolitizado, melancolizado, aquele que já não mais se fia no social como amparo, ao contrário, dele deve se defender: “Uma vida que deve ser apreendida, dirigida e avaliada como se o faz com uma empresa. Mas essa análise de risco, esse cálculo de decisões e essa administração de si presume uma psicologia implícita.” (Safatle, Dias Junior, Dunker, 2021, p. 07).

Segundo essa perspectiva, o trabalhador deve empregar-se como empreendedor. Eis o perfeito paradoxo (empregar-se como empreendedor) para compor o que muito já se chamou de sociedade de si. Por sua natureza, essa concepção de sujeito (ou cidadão) inviabiliza qualquer noção de democracia, e, por consequência, a noção de participação que comporia

uma gestão democrática. Quando muito, esse sujeito de si é aquele que fiscaliza pontualmente, que cobra, que na configuração da cena democrática da escola cumpre o papel de confirmação dos atos da gestão.

Esse sujeito atomizado passa a centrar a responsabilidade pelo seu sucesso em si próprio, produzindo suas expectativas de posição social, realização profissional etc. nas forças indicadas por um sistema solidamente alimentado pela grande mídia, mas também pela própria educação formal, para quem cada sujeito é uma espécie de “Você S/A”, conforme nome de revista do Grupo Abril.

Essas críticas ao neoliberalismo são convergentes ao projeto defendidos no livro de Paro aqui analisado. Nele, Paro preocupa-se em destacar a concepção setorializada de administração que predomina na gestão educacional. Para ele, a ideia aí corrente é a de que direção e secretaria da escola têm a ver com o administrativo e que os outros setores, como preparação de aula dos professores, reuniões pedagógicas, currículo etc., tudo isso é não administrativo. No entanto, Paro está compreendendo administração como mediação para alcançar os fins estabelecidos pela escola, desde o esforço humano no trabalho, a relações entre as pessoas no trabalho, os recursos financeiros. Aqui, Paro enuncia mais propriamente seu conceito de administração: “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados.” (Paro, 2016, p. 131).

Para ele, o objetivo da consolidação de uma gestão democrática se distingue frontalmente com a concepção gerencial de gestão, pois depende da articulação de vários mecanismos que representam a configuração política da gestão escolar, dentre eles, “processos eletivos de escolha dos dirigentes, colegiados com participação dos alunos, pais e pessoal escolar, associações de pais e professores, grêmios estudantis, processos coletivos de avaliação continuada dos serviços escolares, etc. (...)” (Paro, 2012, p. 126). Paro chama ainda a atenção nessa lista para a “avaliação continuada dos serviços escolares”.

Ora, se a escola quer se abrir efetivamente à participação plural de uma gestão, a avaliação institucional continuada pelos vários agentes (internos e externos) é uma oportunidade importante de apontamento e debate dos pontos nevrálgicos que compreendem a escola. A relação dos itens elencados por Paro não bastam por si. Ele pensa esses elementos em relação de reciprocidade, ou como diz ele:

(...) articulado por uma estrutura, em termos administrativos, [de modo que] propicie uma efetiva utilização racional dos recursos disponíveis na concretização de fins educativos e, em termos políticos, conduza a uma democrática coordenação do esforço humano coletivo, apta a reivindicar do Estado os recursos necessários e a estar em consonância com os interesses das majoritárias camadas trabalhadoras usuárias da escola pública fundamental. (Paro, 2016, p. 126).

Nessa configuração apontada por Paro não cabe o atual papel desenvolvido pelo diretor, que acaba por assumir uma posição de gerente. Paro não se refere ao diretor como gerente, mas o caminho intelectual produzido por Cláudio Katz (1995) para justificar o aparecimento dessa figura recente do capitalismo não destoa em nada da concepção de Paro. Se não, vejamos o que diz Katz sobre essa questão: "A reforma empresarial gerou - como o taylorismo - uma imagem superficial de gerente todo poderoso, omitindo que seus atos não são autônomos (sic) mas expressam os interesses e as necessidades dos proprietários da empresa." (Katz, 1995, p. 19).

Segundo Katz, o gerenciamento é um fenômeno que surge na reforma empresarial do taylorismo. Diz ele, que "além de um conjunto de regras administrativas, o 'gerenciamento' é um fenômeno econômico, político e social, que só se pode entender em função do processo de valorização do capital." (Katz, 1995, p. 20). O que permite, pois, a existência do gerente é a especialização fragmentada do trabalho.

Reduzir todos os trabalhos existentes a um denominador comum foi o meio para quebrar a dependência do capital em relação aos ofícios tradicionais. A cadeia de montagem apareceu pela primeira vez nos matadouros em 1870/80 e converteu-se no símbolo do taylorismo logo que Ford a aplicou à indústria (sic) automobilística em 1909/12 (Katz, 199, p. 15).

A escola é também ela um espaço que reúne ofícios interdependentes, que são realizados com autonomia funcional. Há, no entanto, a necessidade de um elemento que gerencie os desempenhos individuais. Essa figura é o diretor, que, no fundo, garante a lei na escola, que delega funções de cobrança a quem está hierarquicamente abaixo de si, a coordenação pedagógica.

Comentando o fenômeno gerencial no mundo trabalho, Katz, a partir de Braverman, afirma que o taylorismo é fundamental para a nova organização do trabalho:

[Ele] converteu-se na essência da gerência moderna ao desenvolver a tendência capitalista e ao apropriar-se do controle no processo de trabalho. O taylorismo adquiriu *status* de "ciência no trabalho" pelo programa de dominação do esforço alheio, com o qual brindou os acumuladores de mais-valia (Katz, 1995, p. 15).

Poderíamos dizer que o "professor-horista" é a versão mais funcional desse sistema fragmentado, cujo gerente acolhe na escola e encaminha suas ações junto às dos outros

professores-horistas, conferindo-lhes unidade. Ainda que as escolas se situem nessa configuração taylorista, com caráter cientificista, elas estão imbuídas de que, no horizonte, a gestão democrática é uma exigência legal, conforme enunciado na Constituição Federal, Artigo 206 (“O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:”), Inciso VI: (“gestão democrática do ensino público, na forma da lei;”) ou na LDB, Lei N. 9.394/96, no artigo 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Brasil, 1996).

E no artigo 56 ainda da LDB, em que encontramos a seguinte formulação: “As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.”.

Em razão desse ordenamento legal, as escolas sentem-se forçadas a assimilarem, ao menos discursivamente, a gestão da escola como democrática. Amparados por tal documentação, a democracia circulante nas falas dos gestores é, por contraste, esvaziada de sua dimensão sabidamente prática, pois se encontra confrontada com tensões de classe que não são contempladas materialmente, conforme já tratado. Sendo assim, cabe perguntar: o que imobiliza a noção de democracia da lei apresenta nos documentos oficiais no chão da escola? A enunciação da gestão da escola pública como democrática sem a correspondência de sua implicação material, a exemplo do que se passa com o indivíduo no tocante à saúde do corpo, apresenta-se como sintoma. Colado ao discurso, como à fala do neurótico, não se pretende curar a neurose, uma vez que o indivíduo já se encontra adaptado à configuração sobre a qual parece queixar-se. Do mesmo modo, na escola, fala-se o dialeto da ideologia dominante. Como sabemos desde Marx (2009), a ideologia dominante é o da classe economicamente dominante¹¹.

¹¹ “As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante.” (Marx; Engels, 2009, p. 67).

Nesse sentido de um gozo na neurose, o diretor, a figura investida oficial e hierarquicamente de maior poder na escola – e na gestão escolar -, no entanto, veste-se confortavelmente no topo hierárquico escolar, atropelando procedimentos básicos para a correspondência do que se enuncia como gestão democrática. Numa dessas enunciações, segundo Paro, encontra-se a denominação de utopia.

Para a realização do intento anunciado, a presente pesquisa parte de um levantamento bibliográfico acerca da temática cuja centralidade se dá na operação ideológica de gestão democrática a fim de situar a pesquisa e sua hipótese no cenário educacional brasileiro atual, com vistas a depreender uma análise a partir do texto mencionado de Vitor Paro (2016). Nosso objetivo com essa contextualização (BRANDÃO; BAETA; ROCHA, 1986) é verificar se o apontamento de uma suposta gestão democrática como, de fato, democrática, analisando o discurso sobre sua efetiva realização, dar-se em termos coerentes com uma sustentação teórico-política e econômica.

4 A REALIZAÇÃO DA “UTOPIA DEMOCRÁTICA” DE PARO

O horizonte liberal, a nosso ver, retirando a dimensão material dos processos gestionários da escola, elimina também os sujeitos, que, para se apresentarem como tais, precisam considerar o desejo que os move ou, em alguma medida, dar-se conta de sua suspensão. É nesse sentido que afirma Voltolini: “Em nosso mundo contemporâneo, em nome de uma perspectiva gestonária, facilmente, no plano das práticas, se suprime o sujeito e a experiência. Parece haver mesmo uma antinomia entre gestão e sujeito.” (Voltolini, 2019, p. 11).

Se nossa referência para a crítica à enunciação da gestão democrática se ancora no discurso liberal, Voltolini nos apresenta uma concepção de gestão que seria refratária da posição de sujeito. Precisamos ver se estamos falando de duas coisas diferentes e incompatíveis ou se, em alguma medida, esses dois modos de administrar podem convergir. Isto é, trata-se de afirmar uma versão radical de democracia e outra da ordem do possível? A noção de democracia, em sua radicalidade, configura-se na relação intrínseca entre sujeito e gestão e não de exterioridade.

A realização de uma democracia radical, que levaria as escolas a efetivar a participação das comunidades local e escolar, é sempre adiada em razão de falta de condições atuais para sua efetivação. Assim, projeta-se a ideia de gestão democrática como utopia. Vitor Henrique Paro, em “Gestão Democrática da Escola Pública” (2016), logo no início, observa que sempre que se apresenta numa escola a perspectiva de uma gestão democrática, esta é tomada como algo inalcançável, isto é, como utópica. O autor lembra a etimologia da palavra, que se refere a algo que não existe no momento, mas que não está impedido de vir a existir. A seguir, o autor passa a falar das condições concretas da escola. Com isso, parece que Paro arregaça as mangas para executar o que teria sido considerado utópico.

No entanto, gostaríamos de apresentar nossa desconfiança a essa formulação e dizer que talvez haja algo anterior a esse arregaçar de mangas, que é o ponto de partida. Não é que a radicalização da ideia de gestão democrática seja utópica, sendo posta ou adiada para um futuro incerto. Na verdade, ela não está no horizonte da gestão escolar, não sendo consumada sua execução como da ordem do desejo.

Ora, se as implicações materiais para sua efetivação dependem de uma noção de igualdade radical de direitos e de condução horizontalizante das posições, como desconsiderar que os gestores não criem mecanismos para a circulação de informações e de reuniões em que

efetivamente seja franqueada a posição de quem manda na relação com os que são mandados? A compreensão de utopia como algo irrealizável é, na verdade, um escudo para sua postergação contínua, evitando a quebra da configuração mando-obediência.

Evidente está que Paro não é ingênuo e bem sabemos disso. Tanto é assim, que sua proposta de estender os limites da escola na compreensão das condições de democratização da gestão é fundamental no jogo. Referimo-nos à sugestão da criação pelo Congresso Nacional de dispositivo para promover materialidade para “a participação dos pais na vida escolar, por meio da progressiva isenção de horas de trabalho nas empresas.” (PARO, 2016, p. 18). Como ele completará, essa liberação será efetivada sem o prejuízo de vencimentos ao trabalhador.

Como se pode perceber, Paro preenche o vazio formal da democracia liberal, que considera todos como iguais, tomando essa noção em sua dimensão material, destacando que as condições de todos não são iguais. Tal materialidade qualifica o princípio arrolado no Artigo 206, Inciso VI da Constituição Federal, “VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (Brasil, 1988), ainda que este não especifique o tipo de democracia para o qual ele esteja legislando.

Independente de qual perspectiva o referido artigo esteja se referindo, a administração escolar pública é, assim, por sua natureza legal, diferente da empresa privada. Para esta, como diz Paro, o objetivo é o lucro, “mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo.” (Paro, 2016, p. 08), ao passo que da administração escolar pública, exige-se “a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los.” (Paro, 2016, p. 08). E completa: “administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados” (Paro, 2016, p. 08).

Estamos defendendo a tese de que a escola brasileira e mesmo sua legislação é liberal. E nessa perspectiva, a gestão democrática da escola pública não pretende se realizar, uma vez que ela transfere a responsabilidade dos direitos sociais do Estado para as pessoas, isentando o Estado de tal ação e estabelecendo as condições de grandes conglomerados empresariais para exercer privilégios de exploração do mercado.

Desde Karl Mannheim a John Dewey, houve uma evolução na consideração da noção de democracia. Contudo, ambos partem da escola como instituição dada democraticamente, de saída, e não tocam nos meios de tensão de classe para o estabelecimento de um processo de democratização, o que leva Freitag a se perguntar: “o que vem primeiro: a democracia ou o indivíduo democrático?” (Freitag, 1986, p. 21). Para Dewey, que se utiliza de uma concepção

de Platão, assim como Kant, que identifica nos sujeitos o estado da menoridade, “o escravo, no definir de Platão, é o homem que recebe de outro os objetivos que orientam sua conduta. Manifesta-se esta condição mesmo quando não haja escravidão no sentido legal desta palavra.” (Dewey, 1979, p. 91).

O pragmatismo de Dewey, por assim dizer, zeraria na escola as desigualdades sociais, uma vez que as relações ali seriam democráticas, “uma vida social em que os interesses se interpenetram mutuamente e em que o progresso, ou readaptação, é de importante consideração, torna a comunhão democrática mais interessada que outras comunhões na educação deliberada e sistemática.” (Dewey, 1979, p. 93). Momentos antes, Dewey fala dessas outras comunhões, citando as indústrias, em que, por meio da fragmentação do labor, torna os postos de trabalho repetitivos e sem interesse dos funcionários na produção, acarretando “um correspondente dano da vida emocional dos que trabalham.” (Dewey, 1979, p. 92).

Lembremos a definição do termo liberal de Libâneo (1984, p. 21), que ressalta que *liberal*, em termos acadêmicos, não se refere a ideias como avançado, aberto ou mesmo ao termo democrático. Para ele, o liberalismo

apareceu como justificção do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada **sociedade de classes**. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade (Libâneo, 1984, p. 21, negrito originalmente).

Chamando atenção para o campo da administração escolar, investigamos o aspecto da não realização da gestão escolar como democrática como *sintoma*, mas também como *ideologia*, uma vez que é necessária a pressuposição da materialidade para uma gestão democrática efetiva e não com respeito à propriedade privada, que sustenta uma sociedade de classes. Isto é, não basta a reivindicação de intenção por trás dos atos, mas sua efetividade material. No entanto, de modo geral, a gestão opera sofisticadamente como se ela cumprisse os rituais necessários para sua efetivação, sem arrolar a dimensão prática, como se o fator democrático fosse da ordem da exterioridade e não pressuposta ou intrínseca, conforme Paro (2016).

Talvez seja essa a razão de Paro considerar a gestão democrática um acontecimento utópico, estando seu alcance num dado futuro. Diferentemente, acreditamos que a gestão democrática como utopia está na afirmação do princípio democrático, de saída, hoje, no

instante em que se fala, ou como enuncia Heráclito, em seus fragmentos, na formulação “tudo é um” (Chauí, 2002, p. 82). Na afirmação do princípio, há, portanto, segundo Heráclito, a afirmação do processo, a sua afirmação e negação, dialeticamente, seu modo de operação, numa palavra, sua ontologia. A concepção heraclitiana é ontológica, portanto, não afirma o princípio em sua atualização cronológica pura e simples, uma evolução que dependeria apenas do tempo, como a uma planta, a que basta ser regada para que desenvolva.

Se apostarmos no futuro a possibilidade de realização da gestão democrática, isto é, se apostarmos numa força exterior ao princípio, atribuiremos à crença liberal algo que não é de sua natureza, a inclusão ou o preenchimento daquilo que não o constitui, que é a singularidade dos sujeitos envolvidos.

É no sentido mais complexo da afirmação e negação do “*todo = um*”, que entendemos que a utopia está já na afirmação no presente do princípio. Assim, a compreensão da concepção liberal de gestão democrática é, pois, já a crítica radical ao engodo universalizante do discurso liberal, que esvazia os sujeitos singulares e, com isso, inviabiliza sua participação, já que não oferece as condições para que a participação aconteça.

Nesse sentido, as desigualdades sociais alimentam a percepção crítica da dimensão prática da democracia. Não se pode, pois, ser democrático apenas discursivamente, ao modo liberal, que universaliza os sujeitos sem nomeá-los ou apresentar um diagnóstico que despreza o singular no universal. É necessária a afirmação da radicalidade da participação da comunidade na gestão a partir dos mecanismos administrativo-políticos disponíveis para tanto (reuniões menos burocratizadas, convocação personalizada para a participação das reuniões da gestão, cursos de formação de gestão, de política etc.), que cria as condições materiais para a participação.

Contudo, na maioria dos casos, tal afirmação não ganha qualificação, uma vez que não se fica sabendo como a participação da comunidade é exatamente concebida e como se dá sua operação na escola. É nesse sentido que este trabalho aponta a anunciação da *gestão escolar democrática* como *sintoma*, já que a referência ao democrático some. Sintoma, porque anuncia uma solução, que é, em verdade, abstrata, formal, e, portanto, um sintoma gerado pela plena negação da fonte geradora do sintoma, comportamento típico do neurótico, que *goza* no sintoma. Numa palavra, trata-se de uma concepção liberal de participação ou de democracia, que enuncia, mas não intenta cumpri-lo.

A despeito dessa noção de participação da comunidade e mesmo da falta de recursos, a

execução do projeto liberal como ideologia na educação é feita pela convocação de exemplos de escolas que “dão certo” e que se encontram espalhadas pelo país, apresentadas como modelos a serem imitados. Mais uma vez, a meritocracia está no fundo desse ranque. A sugestão é a de que o sucesso escolar depende mais de iniciativas práticas do que propriamente de considerações teórico-práticas, metodológicas ou de recursos, numa palavra, meritocracia¹².

Essas questões produzem a hipótese neste trabalho segundo a qual o que alimenta a concepção de gestão democrática é seu teor liberal, isto é, a noção de uma liberdade abstrata e concepções universais dos sujeitos envolvidos, seja a do estudante ou a do docente, como as pessoas da comunidade local.

Assim, se considerarmos que se trata de um sintoma o parâmetro liberal implícito no estabelecimento de uma gestão democrática nas escolas, a necessidade de compreender o que se diz de “gestão escolar”, então, é peremptório apresentar essa materialidade faltante. Se ela, no entanto, é justificada pela complexidade do tema, isentando a gestão de sua execução, fica ainda mais clara a abstração do projeto liberal que dispensa sua dimensão fundamental, empurrando-a para um futuro “utópico”. A gestão democrática liberal, como vimos, ampara-se em certa “espontaneidade” do (livre) mercado e na meritocracia ou ainda na funcionalidade de uma gestão pública “transparente” e honesta, mas protocolar.

Já que segundo essa concepção liberal as coisas se ajeitam por si, uma vez que o processo se instala espontaneamente, a mediação é aí prescindida. Mediação esta que intervém intencional e pedagogicamente no canário local a fim de que as condições materiais possam ser estabelecidas para a participação da comunidade.

¹² Fui professor numa das escolas com melhor desempenho em exames como o ENEM no estado de São Paulo. Contudo, vale dizer que ali havia uma seleção informal de alunos a partir da ida de familiares de alunos em busca de vaga. A vaga, que não havia, passava a existir à medida do interesse da escola no aluno, que dependia, por sua vez, de seu desempenho na escola anterior e das condições econômicas dos familiares. Além disso, cada aluno recebia mensalmente um envelope com o sobre nome da família a fim de que contribuíssem com uma quantia de pelo menos 50 reais. Disso dependia o desempenho da escola, dizia o representante da APM no ato de entrega dos envelopes. O ano era 2008.

5 ADMINISTRAR É MEDIAR

Chegamos ao último tópico deste trabalho. Nele gostaríamos de ressaltar a importância da mediação como trabalho intencional e pedagógico da gestão escolar. É sabida a importância da mediação para o trabalho docente. A mediação é, talvez, a contribuição e a instância ou “mecanismo” pelo qual se expressa o ser-professor, pois, trata-se da materialização dos meios que poderão conduzir os estudantes a algum “lugar” idealizado pelo docente. Se, pois, esse trabalho de mediação é basilar para o docente, Vitor Henrique Paro, em entrevista intitulada “Gestão Escolar Democrática” (2013)¹³, afirma que administrar é *mediar*.

Essa concepção de mediação corrige a ideia equivocada, conforme Paro, de que para administrar é preciso de alguém que administre e outro que vai ser administrado (o esquema próprio de sociedades autoritárias: opressor - oprimido). Essa ideia equivocada é caudatária de uma

conotação eminentemente *técnica*, ao se exigir [ou se esperar] que o diretor tenha cursado Habilitação de Administração Escolar, como se os belos ‘princípios e métodos de administração’ aprendidos em tal curso dessem ao futuro diretor alguma instrumentalização que o ajudasse a enfrentar os complexos problemas de uma escola real (...); como se o diretor tivesse autonomia para administrar muito mais que problemas de escassez de recursos e excessos de exigências burocráticas absurdas em sua função na escola; como se, enfim, o problema da escola pública que temos fosse técnico (administração de recursos) e não político (falta de recursos por omissão do Estado). (Paro, 2016, p. 31).

A conotação técnica da administração retira a ênfase da participação da comunidade, uma vez que administrar se trata do cumprimento de determinados procedimentos “administrativos”, procedimentos técnicos. Além disso, há ainda a ideia também equivocada de que a administração existe apenas nas secretarias, diretorias e na direção de escolas, o que nega esse campo como um empreendimento geral, que envolve a todos. Sendo assim, ele se encontra setorizado, confirmando a separação clássica a que Paro se referiu quando fala em administradores e administrados.

Nesse sentido, vale a pena lembrar Freitas (2014), professor militante contra a privatização do ensino público, quando afirma que se procura

difundir que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz das mesmas formas vigentes de organização pedagógica, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a

¹³ Paro prefere falar em *administração* escolar e não *gestão* escolar, pois aquela designação diz respeito à “utilização racional do uso de recursos para atingir determinados fins” (Paro, 2013).

consolidação de um neotecnicismo educacional (FREITAS, 2011), em um grande movimento para adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial que relembra os esforços de John Dewey (DEWEY; DEWEY, 1915) no começo do século passado destinados a adaptar as escolas americanas à nova realidade industrial dos Estados Unidos. Qualquer preocupação acima disto é considerada “pedagogês” desprovido de consequências práticas ou como diz Claudio Moura Castro (2011) “soluções semânticos”. (Freitas, 2014, p. 1088).

Para Freitas, o neotecnicismo educacional encobre os objetivos pedagógicos legítimos. Em vez disso, enfatiza o esforço para adaptar as escolas públicas às exigências da reestruturação produtiva. Nesse sentido, a escola se torna uma empresa, que controla a produtividade do trabalho dos professores, estando preocupada com lucros (ou índices).

Retomando Paro, ele afirma que essa ocorrência – o tecnicismo administrativo - é típica de sociedades autoritárias como a do Brasil. No entanto, ele detecta que a escola não é apenas diferente de uma empresa a ponto de precisar fazer determinados ajustes na concepção de administração empresarial para a escolar. Não se trata de aplicar o *modus operandi* daquela nesta, ainda que historicamente isso tenha ocorrido (Katz, 1996).

A empresa visa ao lucro, além de lidar com os objetos que fabrica sem precisar amar esses objetos. Basta que se saiba como lucrar com o processo. De modo semelhante, se a escola funcionar como uma empresa é possível ajustar os meios aos fins? Ou seja, é possível ajustar uma formação libertadora ao lucro, por exemplo? Quais os objetivos da escola, proporcionar lucro? De acordo com Paro essa noção é inadequada ao mundo escolar.

Assim, ele lembra que alguém pode ser eficiente do ponto de vista da administração, tecnicamente falando, no entanto, os objetivos não se adequem aos fins, conforme enunciado. É o caso da aplicação de métodos que “deram certo” em alguma empresa serem copiados para aplicação na escola. Segundo Paro, ao contrário, é preciso saber quais os objetivos da escola para, então, ajustar os fins aos meios empregados para alcançá-los. A escola, pois, deve produzir mediações, isto é, procedimentos cujas atividades sejam adequadas ao fim dessa instituição, fazer com que os estudantes se apropriem da história, da cultura, enfim, do legado apresentado a eles, mas também elaborado por eles.

O modo de aprendizado da criança, destaca Paro a partir de pesquisas de Vygotsky, é que a criança aprende mais quando as relações se dão horizontalmente, isto é, quando o educador orienta as crianças, conduzindo-as para o aprendizado no plano dela, a partir de atividades desenvolvidas entre elas. Afinal, a criança aprende quando ela quer, lembra Paro

sobre uma das ideias transmitidas a ele e à equipe que trabalhou com Paulo Freire. Assim, não seria fundamental despertar o querer da criança, produzindo seu lugar de sujeito? Não é isso que se espera de uma gestão democrática da escola pública?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentemente do que muito circula acerca da democracia, segundo Paro, democratizar é um verbo cuja conjugação depende de atualização constante e de radical autoria popular, isto é, o movimento pedagógico na escola precisa acentuar os processos de elaboração do educando como eixo do trabalho pedagógico. Eixo este que é, para Paro, da alçada da gestão escolar. Ao contrário, hoje, conforme procuramos demonstrar, ouve-se falar em gestão democrática no sentido de adjetivação, levando a entendê-la como característica perene.

Assim, promove-se uma caracterização setorizada, qualificando esta ou aquela gestão como democrática, de modo que se pode dizer que tal ou qual escola tem uma gestão democrática, desconsiderando os processos pelos quais uma gestão democrática teria que fomentar e sustentar. Procuramos demonstrar que, para Paro, uma gestão democrática precisa fomentar a participação da comunidade e incluí-la com instância deliberativa. Administrar é mediar; é gerar condições materiais e políticas para a participação da comunidade.

Ao contrário, o que se tem majoritariamente nas escolas brasileiras é um movimento de concentração de poder na figura do diretor, que é responsabilizado pela gestão dos recursos da escola. No entanto, Paro aponta que essa figura em quem se concentram os poderes internos da escola, é ele mesmo submetido a um poder maior, caso do Estado que o mantém, por sua vez, em posição superior na hierarquia escolar. Nesse sentido, a configuração da gestão escolar não coaduna com o princípio da gestão democrática promulgada tanto na CF quanto na LDB. Por isso, dirá Paro, é preciso “libertar o diretor de sua marca antieducativa, começando por redefinir seu papel na unidade escolar.” (Paro, 201, p. 135) e por redefinir essa designação do atual diretor por um Coordenador Geral da Escola.

Contudo, essa disposição de poder não é casual, ela responde ao ideal (neo)liberal, que, pela fragmentação da sociedade em indivíduos-empresa faz os sujeitos entenderem que tudo é possível, bastando que eles queiram. A frustração dos projetos inviabiliza a responsabilização da sociedade pelos fracassos, levando os indivíduos a se culparem eles mesmos. Essa dimensão perpetrada por uma política em que o Estado é forte na distribuição dos privilégios, autorizando a autonomia da economia frente ao político, quando, na verdade, segundo Paro, o político tem precedência sobre o administrativo, sobre o econômico no cotidiano da escola pública. Quando a gestão enfatiza a técnica, secundarizando a dimensão política, a noção de gestão torna-se mesmo uma antinomia do sujeito.

No conjunto de exposição de problemas socioeconômicos, apresentamos a fragmentação dos sujeitos como uma espécie de empresa de si, o paroxismo de uma sociedade que fragmentou (taylorismo) o saber dos artesãos para torná-lo gerenciável, apropriável e explorável. É o caso em que converterá a própria escola, em que cada docente pode exercer o seu trabalho sem integrar-se aos dos demais. O professor-horista é expressão dessa perspectiva. Caberia a uma gerência gestora garantir que os vários trabalhos fragmentados aconteçam cada um em seus setores.

De um modo ou de outro, contudo, a prática da administração exercida pela gestão escolar depende da disponibilização de recursos. Quanto a essa questão, Paro lembra que se trata de uma operação ideológica a afirmação de que o problema do conhecido fracasso escolar nacional seja uma questão de ordem da má gerência dos recursos, mas da falta de recursos.

Tendo em vista o perigo de distorções no debate acerca da democracia, é preciso pensá-la situada em contextos nacionais e mundiais, pois trata-se de ilusão de bom funcionamento de uma determinada gestão crer que, à revelia do processos econômico-políticos mundiais e regionais, a gestão escolar, em absoluto, instalará um processo democrático pleno.

Para ilustração usamos alguns exemplos. Acrescentaremos outro, o caso dos kibutz¹⁴ israelenses que, a despeito de sua suposta estrutura socialista, só a possuem em razão de uma política de opressão colonial ao povo palestino e pelo apoio dos EUA, que têm interesse geopolítico na região. Mas podemos pensar também nos vários golpes militares promovidos pelos EUA, como o de 1973 no Chile. Como se sabe, o Chile vivia uma democracia

¹⁴ Ao contrário de uma matéria que apresenta os kibutz como “comunidades agrícolas”, “Kibutz: a comunidade socialista com papel-chave na formação de Israel” da BBC News Brasil (2023), escrita estrategicamente em 21 de outubro de 2023, quando a ofensiva de Israel à Palestina matou já mais de 8 mil palestinos (quando da escrita deste texto), segundo Ilan Pappé (2006), os kibutz possuíam uma milícia cujo principal objetivo era desapropriar os palestinos de suas terras e expandir, assim, o território ocupado por Israel na Palestina. Em 1938, essa milícia nos kibutz ganham *status* de exército profissional com a designação de Wingate para seu comando, que conseguiu nesse ano que a Haganá (milícia sionista) se unisse às forças britânicas para treinamento. Assim diz Pappé em um capítulo com título sugestivo, “La búsqueda de un Estado exclusivamente judío”: “(...) en junio de 1938 las tropas [haganá] judías probaron por primera vez lo que significaba ocupar una aldea palestina: una unidad de la Haganá y una compañía británica atacaron de forma conjunta una aldea en la frontera entre Israel y Líbano y la capturaron durante unas pocas horas.”* (Pappé, 2006, p. 39). * “A busca por um Estado exclusivamente judeu”: “(...) em junho de 1938, as tropas judaicas [da Haganah] provaram pela primeira vez o que significava ocupar uma aldeia palestina: uma unidade da Haganah e uma companhia britânica atacaram de forma conjunta uma aldeia na fronteira entre Israel e Líbano, capturando-a em poucas horas.” (Pappé, 2006, p. 39, tradução nossa).

institucional antes do golpe militar, que matou o presidente eleito, Salvador Allende.

Golpes militares semelhantes ocorreram em diversos países da América Latina em que a democracia apontava para uma independência do imperialismo estadunidense, caso também do Brasil de 1964, com seu golpe empresarial-jurídico-militar, conforme se sabe.

Ao contrário da protocolar e setORIZADA prática gestora e qualificada como democrática, Paro pensa a gestão escolar como uma junção radical entre teoria e prática, isto é, não apenas como uma dimensão isolada e pautada na enunciação de um formato democrático (a ideia de que democracia remete a reuniões com discussões acaloradas, por exemplo), seja como método ou como aporte teórico, que procurasse dar conta do campo educacional.

Assim, conceitualmente, é preciso entender sua proposta, primeiro, considerando a noção de epistemologia como não separada da prática política da educação escolar. Não se trata de dois momentos distintos, o de entender (teoricamente) e o de aplicar (prática pedagógica) ou mesmo de estar aberto a sugestões ou à participação. Essa participação tem que ser fomentada; o conjunto de condições para que ela aconteça é questão *sine qua non* de uma gestão democrática.

Dessa forma, a concepção de uma democracia preenchida de conteúdo material não se limita a enunciar-se. Isso em razão não apenas do estabelecimento de pressupostos universais, mas de um ajuste teórico à dimensão material das comunidades escolar e local, pois são elas destinatárias do sistema escolar, ao mesmo tempo, que são produtoras da experiência singular de uma determinada unidade escolar.

Essa singularidade, a exemplo do que acontece com a contribuição de Emilia Ferreira e Ana Teberosky (1984), migra a ênfase do ensino para a aprendizagem. Isso significa que o público usuário dos serviços escolares deverá ser melhor conhecido e colocado na posição de sujeitos enunciadoreS de suas próprias histórias, de modo que ensaiem sua conexão com o legado histórico que a escola, por sua natureza, transmite a eles.

É nesse sentido que Gasparello (2022) cita Freire, quando este elenca uma ampla gama de elementos democratizantes, mas, sobretudo, o ato de sonhar. Sonhar exatamente, porque a realidade, nas condições históricas em que se apresenta a realidade, demanda-o, já que ela nega os elementos básicos para a instalação de um processo participativo e emancipatório.

Se Paro apresenta um rol de procedimentos imprescindível para a instalação de processos democráticos em todos os setores da sociedade, ele dispensa sua atenção maior à

escola pública. Ora, ali ele detecta a falta de vontade política de inclusão da comunidade à gestão escolar, havendo a concentração de poder na figura do diretor.

Podemos flagrar uma concepção elitista e mesmo burguesa acerca do papel da escola, quando a gestão escolar, na pessoa dos diretores, conforme diz Paro, declara que a população de baixa escolaridade não tem condição de participar da gestão. Nas entrevistas que fez numa determinada escola, tanto para a diretora quanto para sua assistente, fica claro que elas não acreditam na participação da comunidade por falta de escolaridade.

Segundo Paro, elas estão, assim, negligenciando a maior contribuição que a comunidade pode prestar, que é a participação política como “mecanismo de controle democrático do Estado” (Paro, 2016, p. 65), pois para essa participação, o que mais importa não é o saber técnico, mas como “defende seus direitos de cidadão, fiscalizando a ação da escola e colaborando com ela na pressão junto aos órgãos superiores do Estado para que este ofereça condições objetivas possibilitadoras da realização de um ensino de boa qualidade.” (Paro, 2016, p. 65).

A descrença na participação da comunidade, diz Paro, é já a visão da gestão acerca da participação, seja mesmo pela impossibilidade de uma participação técnica, de quem “sabe” o que fazer num trabalho de gestão, seja numa dimensão executiva, conforme já falado.

Conforme demonstramos, a concepção liberal de gestão sustenta o distanciamento da comunidade na gestão escolar, ainda que pese sua exigência legal tanto na CF quanto na LDB. Isso se dá em razão de que a concepção liberal considera os sujeitos entes universais, não interessando seus contextos materiais, que negam sua universalidade e que, por consequência, inviabilizam a participação da comunidade na dinâmica escolar.

Todo o quadro aqui analisado e apresentado por Paro nos autoriza indicar que, de partida, a gestão não se realizará como acontecimento democrático sem o componente especial que forma a equipe gestora, a comunidade. Sendo assim, parece confirmar-se nossa hipótese segundo a qual não é suficiente que a gestão enuncie a si própria como democrática, como aberta à participação, quando, na verdade, ela não produz os meios para que o princípio democrático se realize na prática. Nesse sentido, excetuando intervenções de força popular, concluímos que ela não pretende, de saída, efetivar-se como gestão democrática.

Essa ideia da não pretensão de realização do princípio democrático na escola nos leva a uma conclusão e, com ela, gostaria de finalizar, afirmando algo sobre a utopia mencionada por Paro em suas pesquisas em uma escola pública de São Paulo. De modo geral, aquilo que

não é possível ser realizado no presente é, de maneira pouco criteriosa, empurrado para um futuro incerto. No caso, a gestão escolar democrática nas escolas públicas é, assim, apontada pelos professores - e, sobretudo, pela gestão escolar – como utópica, como se a progressão cumulativa de mudanças fosse a esperança vaga de sua realização.

A nossa análise aqui desenvolvida acerca do princípio democrático nas escolas públicas brasileiras, no entanto, nos autoriza a acrescentarmos algo em consequência de nossa hipótese sobre o princípio democrático como sintoma. Diferentemente do que foi arrolado pelos entrevistados na pesquisa apresentada por Vitor Paro, quando os professores supostamente renderam-se à realidade pouco propensa a democracias, o princípio democrático não se lhe apresenta no horizonte como utopia, pois o diagnóstico de sua impossibilidade expresso na fala desses professores está, em verdade, dado na partida. Tais professores, sobretudo, a gestão escolar, estão solidamente convencidos de que o modo de operação concreta que promove a coletivização do trabalho não funciona. Pior: não deve funcionar, pois, como já disse Darcy Ribeiro, “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos” (Darcy, 2002, p. 14). E falaram, continuam falando.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. **Ensaio sobre Psicologia Social e Psicanálise**. Trad. Verlaine Freitas. São Paulo: Unesp, 2015.
- ALTHUSSER, LOUIS. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Trad. Joaquim J. de M. Ramos. Lisboa/São Paulo: Presença/Martins Fontes, 1970.
- BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. 2. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22 out. 2023.
- CHAUÍ, Marilena. **Introdução à História da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles** (Vol. 1). 2ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CRUZ, Priscila. Educação que Dá Certo: gestão escolar. **Fundação “Educação Para Todos”**, conduzido por Priscila Cruz. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5WWQJ9VKI7g>. Acesso dia 10 de setembro de 2022.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: ed. Nacional, 1979.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Trad. Maria Isaura P. Queiroz. A. edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- FERNANDES, Florestan. **Em Defesa do Socialismo**. Col. Livro de Bolso. São Paulo: Expressão Popular, 1990.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana M. Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4ª. ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. **Educ. Soc., Campinas**, v. 35, nº. 129, pp. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Consulta em 20 de outubro de 2023.
- FRIEDMAN, Milton. Trecho de Palestra Proferida na Universidade de Stanford, em 1978. **Canal do YouTube Brittle13**, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Rls8H6MktrA>. Publicado em 20 de jul. de 2009. Acesso dia 12 de outubro de 2023.
- Milton Friedman 1978.
- GASPARELLO, Vânia Medeiros. A Pedagogia da Democracia de Paulo Freire. **Plataforma CEFOR do IFES. Pinheiros**, 2022. Disponível em <https://ava.cefor.ifes.edu.br/mod/assign/view.php?id=1827413>. Acesso em 15/10/2023.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª.ed. Rio de

Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KATZ, Cláudio. “Evolução e Crise do Processo de Trabalho”. *In*: KATZ, Cláudio; BRAGA, Ruy; COGGIOLA, Osvaldo. **Novas Tecnologias**: crítica da atual reestruturação produtiva. São Paulo: Xamã, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. “A escola como organização de trabalho e lugar de aprendizagem do professor”. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5ª.ed. São Paulo: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

LOSURDO, Domenico. **Contra-História do Liberalismo**. Trad. Giovanni Semeraro. Aparecida (SP): Idéias e Letras, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lília Fraga; AUGUSTO, Maria Helena. Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.20, n.43, p. 529-548, set./dez., 2014. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4367>. Consulta em 25/10/2023.

PAPPÉ, Ilan. **La Limpieza Étnica de Palestina**. Trad. Luis Noriega. Barcelona: Crítica Barcelona, 2006.

PARO, Vítor Henrique. Gestão Democrática Escolar. **Canal Vítor Henrique Paro** no YouTube, 22 de junho de 2013. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs>. Consulta realizada em 13/07/2023.

PARO, Vitor H. Formação de Gestores Escolares: a Atualidade de José Querino Ribeiro. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso dia 13/10/2022.

PARO, Vitor H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4ª.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o Óbvio**. Trecho publicado em 02 de março de 2002, disponível em <https://doceru.com/doc/xv5n8ns>. Consulta realizada em 10/12/2023.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (Orgs.). **Neoliberalismo como Gestão do Sofrimento Psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOBRAL. Educação Que Dá Certo – Sobral: exemplo de educação de Gestão Escolar. **Canal do YouTube da Secretaria de Educação de Sobral**. Publicação realizada em 03 de março de 2022 disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5WWQJ9VKI7g>. Consulta realizada em 22/10/2023.

SOUSA, Daniel Marcolino Claudino de. **O cinema na escola**: aspectos para uma (des)educação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.48.2017.tde-04072017-110341. Acesso em: 11/12/2023.

VOLTOLINI, Rinaldo. Interpelações Éticas à Educação Inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.1590/2175-623684847>. Consulta em 20/10/2023.