

A Formação da Consciência Crítica e a Gestão Democrática da Educação

Naura Syria Carapeto Ferreira
Anita Helena Schlesener

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de promover uma reflexão sobre a gestão democrática da educação e as condições necessárias de superação do senso comum para a formação de uma consciência crítica. A atuação do trabalhador e sua formação política exigem o questionamento e a crítica do senso comum, o que é possível, segundo Gramsci, por um processo de educação que pressuponha a relação entre o homem e o ambiente, o instrumento de trabalho e a vontade, compreendidos no contexto histórico. A formação de um novo modo de pensar a partir do processo de organização política permite aos trabalhadores realizarem a crítica à ordem social burguesa e compreender os limites do modelo liberal para superá-lo. Como o poder não se concentra unicamente no Estado, mas permeia todas as relações sociais, é na sociedade civil que se encontram os meios de reconstrução das relações políticas, o que torna necessária a compreensão da importância da gestão democrática da educação e do debate a cerca da democratização da educação.

Palavras-chave Gestão da educação. Sociedade Civil. Escola. Democratização do Ensino. Políticas Públicas.

THE FORMATION OF THE CRITICAL CONSCIENCE AND THE DEMOCRATIC ADMINISTRATION OF EDUCATION

Abstract

This work develops a reflection about the democratic administration of the education and the necessary conditions to overcome the common sense for the formation of a critical conscience. The worker's performance and his political formation demand the analysis and the critic of the common sense, what is possible, starting

from Gramsci, through an education process that presupposes the relationship among the man and the environment, the work instrument and the will, understood in the historical context. The formation of a new way of thinking starting from the political organization process allows to the workers to accomplish the critic to the bourgeois social order and to understand the limits of the liberal model to overcome it. As the power is not only concentrated on the State, but it is present in all the social relationships, it is in the civil society that are the means of reconstruction of the political relationships, what makes necessity the understanding of the importance of the democratic administration of the education and of the debate of the democratization of the education.

Keywords Education Administration. Civil Society. School. Teaching Democratization. Public Policies.

A gestão democrática da educação e a construção coletiva do projeto político-pedagógico no sentido de assegurar a autonomia da escola são pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania. Nesse sentido, a compreensão e o redimensionamento do compromisso da escola, enquanto agência de formação, não pode vincular-se à lógica do mercado de trabalho, mas desempenha sua função social, isto é, cumprir seu compromisso político-institucional. Tal convicção desafia a pensar a gestão da educação como garantia de superação crítica do senso comum na educação escolar em todos os níveis e graus.

Salienta-se, desta forma, o caráter “formador de cidadania” que o exercício da gestão democrática possui enquanto elemento que garante um ensino de qualidade, um ensino científico. Isto porque, ao possibilitar a efetiva participação de todos na construção e gestão do projeto de trabalho, na escola, forma seres humanos com todas as possibilidades. Este é o verdadeiro sentido da educação de qualidade para a formação cidadã. A gestão da educação significa, então, garantir a autoformação de todos os envolvidos para a “leitura”, interpretação, debate e posicionamentos que podem fornecer subsídios para novas políticas, repensando, no exercício da prática profissional, as estruturas de poder autoritário que ainda existem na ampla sociedade e conseqüentemente, no âmbito educacional e escolar. Como já foi afirmado em outro lugar,

... a gestão democrática da educação é hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização (Ferreira, 2000, p. 167).

Muito, no entanto, ainda tem de ser feito para que a importância e a consciência dessa verdadeira participação cidadã – que hoje transcende a cidadania local e exige a possibilidade e a condição de cidadania mundial – na construção da democracia, do projeto político pedagógico, da autonomia da escola e da própria vida aconteça como realidade concreta. Para que tal

ocorra, não pode reduzir-se e circunscrever-se nos limites do senso comum que permeia o espaço educacional. Faz-se necessário um outro modo de pensar a educação que preserve o sentir e o viver de um povo e, ao mesmo tempo, gere as condições de uma consciência crítica e cidadã.

Para tanto, faz-se necessário repensar as políticas públicas no contexto das demandas sociais em sua realidade concreta, além de pensar e entender a realidade de forma crítica no sentido de superar a perspectiva simplista, mecânica e dualista que caracteriza o senso comum tão difundido pelas políticas neoliberais.

Nesse sentido, este trabalho sintetiza reflexões oriundas de duas pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação”, que apresentam elementos significativos para o debate acerca da gestão democrática da educação construída de forma crítica enquanto tentativa de superação do senso comum ainda tão presente na realidade educacional brasileira.

A compreensão da gestão democrática da educação na proposição anteriormente exposta enquanto compromisso, conduz a uma busca das origens da reflexão sobre a noção de senso comum.

Repensando os alicerces conceituais para a gestão democrática da educação

A questão da formação do senso comum foi abordada por Hegel num artigo publicado em 1802 intitulado *Como o Senso Comum Compreende a Filosofia*. Trata-se de um texto polêmico, que discute a questão da contingência e analisa os pressupostos do pensamento do “senso comum”. Essa temática foi também abordada por Kant, base das reflexões de Gramsci nos *Cadernos do Cárcere* que, aqui, nos servem de referência principal. Gramsci recorda que Kant entendia que as “suas teorias filosóficas estivessem de acordo com o senso comum” (Gramsci, 1977, p. 331); continua lembrando a passagem de Marx na Sagrada Família, quando estabelece a relação entre a política revo-

lucionária francesa e os princípios da Filosofia clássica alemã. Essa recordação permite buscar um elo do pensamento de Gramsci com a Filosofia, mas principalmente possibilita mostrar como este autor desenvolve as afirmações de Marx sobre a relação entre teoria e prática para explicitar a formação do senso comum.

Gramsci analisa como o ideário liberal exerce a função de ocultar o poder do Estado enquanto poder de classe pela formação do senso comum. A partir da experiência italiana, esclarece as relações entre a forma legal e jurídica do Estado moderno que mistifica e dissimula o conteúdo de um poder que se enraíza na divisão social e defende interesses de classe da burguesia, garantindo-lhe a dominação; a mistificação se mantém e se reproduz à medida que expectativas de ascensão social e de participação política igualitária são alimentadas no cotidiano. Pode-se afirmar que, neste sentido, Gramsci retoma a crítica de Marx ao Estado liberal, ampliando-a ao mostrar como se elabora o imaginário social, o arcabouço ideológico que dá sustentação à estrutura política, à ordem social burguesa.

O modo de pensar, sentir e viver de um povo, as formas que assume um Estado num longo processo histórico, traduzem-se numa palavra que, por se apresentar como a expressão de algo harmoniosamente coordenado, possui o poder mágico de fazer hesitar, de imobilizar até uma multidão: esta palavra é ordem.

O senso comum, habituado a entender a realidade a partir de oposições dualistas, sem compreender e enfrentar as contradições, temeroso ante as incertezas do que uma mudança radical poderia trazer, sofre a ação e o poder da ordem, cuja força contribui para garantir a conservação das instituições políticas; o senso comum apegase, então, ao instituído:

... prega freqüentemente que é melhor um ovo hoje que uma galinha amanhã. E o senso comum é um terrível negreiro dos espíritos (subjuga, reduz à passividade). Sobretudo quando, para ter a galinha, é necessário romper a casca do ovo. Forma-se na fantasia a imagem de algo violentamente dilacerado; não se vê a possibilidade de uma nova ordem, melhor organi-

zada e mais vital do que a velha, porque ao dualismo se contrapõe à unidade, à imobilidade estática da inércia, à dinâmica da vida movendo-se. Vê-se apenas a laceração violenta, e o ânimo temeroso detém-se no medo de tudo perder; de ter diante de si o caos, a desordem inevitável (Gramsci, 1975, p. 73).

Assim, a insegurança e o medo do desconhecido geram o apego ao presente e às garantias, embora mínimas, que ele oferece.

A atuação política do trabalhador e sua formação política exigem o questionamento e a crítica do senso comum, o que é possível, segundo Gramsci, retomando-se a genuína teoria de Marx, na qual “o homem e a realidade, o instrumento de trabalho e a vontade, não são dissociados, mas se identificam no ato histórico” (p. 154). Por outro lado, faz-se necessário demonstrar que as ordens sociais que se instituíram na História, se firmaram em determinados princípios que pautavam a ação de homens fortes e corajosos, desde a Revolução Francesa, visam a concretizar os direitos do homem e estendê-los à coletividade. Nos *Cadernos do Cárcere* Gramsci analisa o papel da “utopia democrática” na formação do senso comum: para eles, como para Marx, a força do discurso liberal da emancipação política está em atuar como invólucro e simulacro de uma realidade social cujo conteúdo é a desigualdade. A utopia de um Estado Ético, moralmente neutro e acima dos antagonismos de classe gerados pela realidade econômica alimenta a aspiração política de garantia dos direitos individuais e de participação efetiva de todos os cidadãos.

Esse modelo é um limite do pensamento liberal porque, mantendo-se a desigualdade social, nunca pode ser realizado; mas é também a sua força e garantia de manutenção da ordem instituída, pela formação de uma concepção de mundo: “seu ser é precisamente uma miragem que o torna robusto e o transforma em uma força de conservação” (p. 154).

Tal modelo mantém-se enquanto nutre a aspiração de ascensão social e de participação política, que concretamente não acontece. O senso comum, porém, espera e permanece politicamente passivo, o que contribui para preservar a ordem instituída, atuando como ilusão sedutora e criando expectativas

irrealizáveis no pensamento das pessoas comuns. O poder da ordem, que impregna o senso comum, firma-se pela esperança de plena emancipação política e econômica, objetivo de cada indivíduo, que dificilmente se realiza.

Em alguns textos da juventude Gramsci já tratava da importância das conquistas revolucionárias do século XVIII e esclarecia que os avanços e limites das conquistas passadas resultaram da consciência clara dos fins e da determinação em atingi-los: embora os antepassados, que fizeram a revolução contra o feudalismo, tenham deixado como herança “o direito à vida (e, ironicamente, Gramsci pergunta: você não pode ser morto arbitrariamente, parece-lhe pouca coisa?), a liberdade individual (para ser preso, você deve ser julgado culpado de um crime), o direito de locomoção”, e, mais recentemente, os trabalhadores tenham estendido esses direitos, conquistando “a liberdade de fazer greve, a liberdade de associação”, todo esse legado tem um significado e realização restritos na sociedade capitalista, pois se torna privilégio dos que possuem a riqueza (p. 214-216).

Com ironia, Gramsci procura mostrar como os princípios e máximas jurídicas do liberalismo, no contexto das relações capitalistas, sustentam o imaginário social cumprindo seu papel mistificador. Numa sociedade fundada na exploração do trabalho, na qual a vida é reduzida à competição, ao jogo, ao egoísmo, à busca individual da riqueza, a liberdade e a cidadania serão sempre exclusividade de uns em detrimento do direito comum (p. 214).

Assim como já afirmava Marx, o homem produz o hieróglifo social para depois decifrá-lo, produz-se cada vez mais, na sociedade capitalista contemporânea, a exclusão para depois “fabricarem-se” políticas de inclusão. Tal tem ocorrido no Brasil, progressivamente, de modo a se tornarem as palavras “exclusão” e “inclusão” termos banalizados de “coisas” a serem tratadas nas teses e nos programas políticos.

Na verdade, a absorção do banalizado é inimiga mortal da formação pois distorce a apreensão da realidade deslocando-a do real-concreto e destituindo-a de seu verdadeiro sentido e significado gerando sentimentos induzidos no seio das apreensões. Aprender de forma medíocre é mediocrizar

quem aprende, pela absolutização do conteúdo da informação. É desumanizar o ser humano na aquisição da sua “segunda natureza”¹ mediocrizada. É uma “semiformação” que gera um outro tipo de “formação” que bem poderia ser chamada de deformação, pois produz a esquizofrenia pessoal e social (Ferreira, 2003, p. 20-21).

As reflexões de Marx sobre a troca e circulação de mercadorias abstraídas das relações de produção² permitem atribuir um caráter natural às relações econômicas e jurídicas e falar de liberdade, igualdade e harmonia entre os homens, criando o artifício da ideologia burguesa, que desloca a desigualdade gerada pelas relações econômicas para as aptidões individuais.

Gramsci salienta o modo como a mistificação se mantém e se reforça, criando no indivíduo expectativas de ascensão social que nunca serão realizadas, mas que produzem, no senso comum, uma apatia, uma indiferença política difícil de abalar. No campo da democracia burguesa, as eleições, o debate parlamentar (o parlamento é o lugar onde “se parla”), a proclamação da igualdade de acesso aos direitos individuais e outras práticas ocultam a relação efetiva e o contato direto dos grupos econômicos com as instituições estatais, criando nas classes trabalhadoras a ilusão da participação igualitária e do exercício de uma política democrática no âmbito do Estado.³

A atualidade do pensamento de Gramsci, na contemporaneidade, se torna cada vez mais evidente!

Tendo presente as categorias gramscianas, é necessário repensar o papel dos intelectuais em geral e, em especial, dos profissionais da educação, enquanto formadores de opinião ou, como assegura Gramsci, o intelectual capaz de incentivar a formação de uma nova concepção de mundo pela análise das contradições que permeiam o cotidiano. Para tanto, é necessário redefinir o trabalho educacional no sentido de torná-lo força política capaz de enfrentar e limitar o poder da ideologia neoliberal.

Tal processo, ainda no contexto gramsciano, desencadeia-se na procura de novas formas de atuação política e de formação de uma consciência crítica que, na sociedade atual, passam pela utilização dos meios multimídia de formação da opinião que distorcem e violentam a verdadeira formação para a cidadania.

As formas contemporâneas de formação do senso comum e consolidação da hegemonia

A noção de hegemonia adquire nova força ao serem consideradas as formas contemporâneas de manutenção do poder: Marx já argumentava, na *Questão Judaica*, que o homem, despojado de sua vida real, é membro imaginário de uma soberania imaginária. Gramsci procura mostrar como esse imaginário é sustentado cotidianamente no plano do senso comum. Mais do que nunca vive-se tal situação nos tempos atuais, quando o ter assume papel protagônico numa sociedade cada vez mais naturalizada e desumana, quando elementos que povoam a “galáxia” contemporânea acirraram um neo-individualismo que se apresenta com suas “três grandes apoteoses – consumista, hedonista, narcisista.

A rapidez da informação e a quantidade de informações apenas parece autorizar interpretações previamente feitas, isto é, “significações possíveis”, que estão ao dispor e, por isso, são incorporadas tumultuadamente, sem sentido, de forma naturalizada e mecânica no íntimo das mentes e corações, em todo o mundo que tem acesso a essas informações. É neste processo de banalização e de insignificância da realidade que se funda o excesso ou a mais-valia de sentido dos discursos e das imagens que circulam no espaço público (Ferreira, 2006, p. 24).

Aprofundar essa análise desafia a entender as condições de hegemonia atuais, quando os meios de comunicação têm servido, em larga medida, para difundir uma cultura uniformizada e representar o real de modo indiferenciado e isento de crítica; para disseminar idéias, valores e normas de comportamento no bojo da cultura e da propaganda padronizadas; enfim, para preparar a sociedade para o consumo e formar um “consenso” ou levar à aceitação passiva das formas de dominação vigentes.

Gramsci acentua que a fragilidade e as dificuldades da população trabalhadora na luta pela hegemonia têm como uma de suas bases a falta de uma concepção de mundo unitária e coerente, que se traduziria em uma distinção e uma identidade de classe. A história das classes dominadas é “desagregada e

episódica”, sua atividade cultural é descontínua e precisa ser constantemente retomada; isso dificulta a criação de formas de resistência; por isso, qualquer traço de iniciativa autônoma deve ser valorizado e incentivado.

Ora, na sociedade contemporânea as dificuldades para a elaboração de um pensar coerente e unitário se ampliam pela atuação dos meios de comunicação, que condicionam um modo de pensar uniforme e tornam as pessoas incapazes de questionar e transgredir as normas estabelecidas; aparentemente, os meios de comunicação exercem sua função de informar, respaldados na abstrata “liberdade de expressão”; na verdade, cumprem seu papel mistificador, porque geram a ilusão de acesso democrático ao saber e de conseqüente ascensão social pelo desenvolvimento das capacidades individuais, miragens que fortalecem a ordem instituída e a divisão entre os que produzem o conhecimento e os que o consomem. Nesse contexto, cabe refletir sobre a responsabilidade da gestão da educação em garantir que os profissionais realizem a crítica ao senso comum que se tornou moeda corrente, tanto em sala de aula, onde se consubstancia o projeto político pedagógico, como na elaboração de novas políticas públicas.

Para Gramsci, toda a produção cultural assume um papel político na sociedade, à medida que tanto pode exprimir desejos universais de liberdade, quanto criar uma atmosfera ilusória de evasão da realidade. Um exemplo é a literatura de folhetim veiculada, no início do século XX, nos jornais: os romances substituíam e, ao mesmo tempo, favoreciam a fantasia, isto é, cumpriam um papel mistificador (narcóticos que diminuía a dor), mas podiam, ainda, despertar para a compreensão crítica das deficiências e limites da vida cotidiana. Atualmente é o que realiza a televisão. As novelas sugerem que é o dinheiro que compra a felicidade, que os ricos enriquecem com esforço e trabalho e que a vida se reduz à busca da felicidade prometida pela mercadoria exibida. Não se esclarece, em momento algum, que a sociedade capitalista se funda na exploração do trabalho e que a busca individual de riquezas é mera ilusão sedutora porque, nesse contexto, riqueza e liberdade serão sempre exclusividade de alguns.

No entendimento de Gramsci, a possibilidade de controlar os mecanismos de formação da opinião pública dá ao Estado ou aos grupos que concentram esses órgãos um poder incomparável de modelar a vontade política nacional e predominar em qualquer disputa ideológica: em períodos de eleições, quando a sociedade é convidada a se manifestar e a exercer a soberania, os meios de comunicação podem suscitar motivações de pânico ou entusiasmo fictícios, que permitem alcançar objetivos determinados e definir um pleito e a vida política de um país por 4 ou 5 anos. O efeito certamente seria menor se uma escola atuante, com uma gestão cônica e responsável, portanto democrática, possibilitasse a garantia da formação efetiva do cidadão crítico e consciente.

A noção gramsciana de hegemonia, entendida como uma dominação econômica que se exerce e se realimenta na direção política e cultural da sociedade, aliada à noção de reificação, permite entender as formas contemporâneas de dominação. Tem-se a hegemonia quando se consegue uma unanimidade de pensamento, isto é, quando os dominados assimilam o modo de pensar dos dominantes e não conseguem elaborar um pensamento autônomo, capaz de criticar e opor resistência ao instituído.

Gramsci assegura que a herança cultural tem raízes no pensamento liberal, cujos princípios foram assumidos no modo de vida e na cultura que se produz na sociedade capitalista. A hegemonia das classes economicamente dominantes se sustenta à medida que se forma um modo de pensar unívoco, que reduz os indivíduos à passividade e à concordância sem restrições.

Concluindo, entende-se que o poder não se concentra unicamente no Estado, mas permeia todas as relações sociais; não se restringe à política enquanto centralizada no aparato estatal, mas se estende das relações econômicas às concepções pelas quais a sociedade representa o mundo, bem como aos mecanismos de condicionamento ideológico responsáveis pela formação desse imaginário social.

O poder se exerce como dominação econômica e direção política e cultural da sociedade, que se articulam e se completam. Questionar as relações de poder e superá-las supõe, mais do que em qualquer outra época, compreender a reciprocidade e organicidade entre o domínio econômico e a direção política e cultural.

No âmbito das relações políticas, impõe-se a necessidade de repensar o papel do Estado ante o processo de globalização da economia, que foge ao controle dos governos nacionais e lhes impõe suas regras. Faz-se necessário redefinir o compromisso do Estado quanto às políticas públicas que garantam uma educação de qualidade e uma melhor qualidade de vida para toda a população, independentemente do poder externo que se impõe nas definições internas.

O desafio posto é o de preservar e ampliar os mecanismos de exercício da democracia, de criar novas formas de convivência humana que permitam reconstruir um espaço público e substituir a resignação suicida pela ampla manifestação e participação da sociedade.

Trata-se, mais uma vez, de recusar a realidade alienada e buscar os aspectos emancipatórios dessa realidade: nas contradições implícitas no cotidiano e na expressão cultural dos oprimidos encontram-se os elementos para elaborar novas formas de resistência.

Essa resistência inclui a valorização das diferenças e particularidades sem, contudo, descuidar de criar mecanismos que possibilitem compartilhar experiências e buscar, nas múltiplas expressões culturais, o que possa ser universalizado e socializado. Para tanto é preciso que os profissionais da educação continuem a desenvolver seus compromissos com base na linguagem oral e escrita, enquanto mecanismos imprescindíveis à formação da hegemonia nas diversas instâncias de tomadas de decisão e ações políticas.

Entende-se que a contribuição gramsciana está nas noções de senso comum e hegemonia que, aprofundadas, nos permitem contribuir na formação de cidadãos capazes de encontrar novas formas de atuação política que possibilitem enfrentar as redes globais de formação do consenso.

Ressignificando a gestão democrática da educação

Já se afirmou, em outra ocasião, que gestão é administração, é tomada de decisão, organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempe-

nhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou contestam os princípios que as geram (Ferreira, 2006). Gestão, no entanto, é também gestar novas formas de vida humana digna e comprometida. Estes princípios, entretanto, não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina à promoção humana. A gestão da educação é responsável por garantir a qualidade de uma “mediação no seio da prática social global” (Saviani, 1980, p. 120), que se constitui no único mecanismo de hominização do ser humano, que é a educação, a formação humana de cidadãos. Seus princípios são os princípios da educação que a gestão assegura serem cumpridos: uma educação comprometida com a “sabedoria” de viver junto respeitando as diferenças, compromissada com a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida.

A esse propósito, Sacristan (1995, p. 15) escreve sobre novos modos de entender a direção escolar afirmando que:

... a gestão escolar constitui uma dimensão da educação institucional cuja prática põe em evidência o cruzamento de intenções reguladoras e o exercício do controle por parte da administração educacional, as necessidades sentidas pelos professores de enfrentar seu próprio desenvolvimento profissional no âmbito mais imediato de seu desempenho e as legítimas demandas dos cidadãos de terem interlocutor próximo que lhes dê razão e garantia de qualidade na prestação coletiva deste serviço educativo.

Sabe-se que, numa democracia, o povo delega certos poderes, mas retém outros. Na escola isso também pode ocorrer. É nesse sentido que se verifica a tensão entre o saber especializado, técnico, e a prática política e moral. No que confere, ao primeiro aspecto, as decisões da comunidade, dos pais e alunos, tende a ser delegada aos especialistas, mas no que diz respeito a vários aspectos da escola, como o da escolha de diretores e funcionários, bem como na gestão de recursos econômicos, os pais e alunos podem participar, sobretudo, na forma de órgãos colegiados. Pela maneira como essa participação da

comunidade se efetiva na escola é que a gestão pode ser qualificada de democrática ou não. Trata-se, por outro lado, de dar maior espaço para uma gestão fundada em princípios da razão emancipadora que resgatem o espaço do mundo da “vida escolar” de sua colonização por parte do subsistema administrativo-político-estatal e do subsistema econômico, dado pelas exigências e ingerências dos interesses econômicos nos rumos da escola.

Segundo Estêvão (2003, p. 220), que retoma a perspectiva da democracia habermasiana, a sociedade, incluindo a organização escolar, pode ser entendida segundo dois vetores: como sistema e como mundo da vida. Cada um desses vetores recorre “a princípios de regulação diferentes: o sistema se autorregula a si mesmo, enquanto que o mundo da vida remete para a coordenação das ações através da harmonização das orientações para a ação”. Assim, no primeiro caso, estão em jogo as determinações do “poder e da economia”, ao passo que no mundo da vida ocorreria a ação comunicativa, em que as perspectivas das pessoas se encontram na interação moral, na busca do entendimento e na definição de rumos comuns e normas para regulamentar a coletividade.

A gestão democrática da educação só pode se dar com o reconhecimento dessa esfera comunicativa, moral, que é o “mundo da vida” escolar. Assim, segundo a lógica habermasiana, no interior da escola se encontram duas lógicas: a da razão comunicativa e da razão instrumental. Esta última expressa-se pelo saber técnico, pela administração baseada no controle de pessoas e na regência sistêmica, mas essa dimensão instrumental não pode subtrair o domínio da razão comunicativa. Estêvão expressa da seguinte maneira a correlação dessas duas formas de gerir a escola:

Todas as ações escolares (por exemplo, avaliação ou a elaboração do projeto pedagógico) podem ser analisadas segundo estas duas racionalidades: a racionalidade instrumental do sistema e a racionalidade comunicativa do mundo da vida, embora haja ações que, pela sua natureza e finalidades, cumpram uma função predominantemente instrumental de integração funcional (como seria o caso, por exemplo, das ações burocrático-administrativas ou das que se relacionam com o planejamento orça-

mental), enquanto outras tendem a obedecer mais aos critérios da razão comunicativa, visando um acordo sem coação e em decisões apoiadas em argumentos racionais (2003, p. 221).

A importância desse esquema habermasiano para se compreender a escola está, sobretudo, na forma como ele possibilita pensar a gestão não mais como mero tecnicismo, como simples racionalidade estratégica que visa ao controle de acordo com metas e objetivos propostos previamente por governos ou definidos pelos setores ligados ao mercado. Assim, a idéia de “mundo da vida” nos possibilita pensar num espaço de interação das pessoas cujos direitos e interesses são afetados pelas decisões ocorridas no campo da educação, especialmente os alunos, seus pais e aqueles que trabalham na escola, professores, diretores e funcionários. Isso permite analisar a tensão entre os fatores que atuam na escola, e o modo como eles definem a qualidade da educação.

A gestão da educação, hoje, apesar de ter ultrapassado as formas estritamente instrumentais, técnicas e mecânicas que a caracterizaram durante muitos anos, não se distingue ainda pela garantia de formação crítica, superadora dos limites reducionistas e imediatos do senso comum.

É consenso, nos tempos atuais, que os professores gostam de trabalhar em escolas bem dirigidas e organizadas, constituindo a gestão democrática um componente decisivo em todo o processo coletivo de construção do planejamento, organização e desenvolvimento do projeto político-pedagógico e de um ensino de qualidade. É realidade, todavia, que a compreensão teórico-prática da gestão democrática da educação ainda está se fazendo, no próprio processo de construção do projeto político-pedagógico e da autonomia da escola, que embora já seja uma convicção e uma prática em desenvolvimento, ainda não é uma realidade da vida social e profissional, pois se ressentem de compreensões mais acuradas. Há que reforçar este valor, seus significados e suas práticas.

Gestão democrática, participação dos profissionais e da comunidade escolar, elaboração do projeto pedagógico da escola, autonomia pedagógica e administrativa são, portanto, os elementos fundantes da gestão da educação

em geral e os elementos fundamentais na construção da gestão da escola. Essa ressignificação, todavia, só se dará se alicerçada em compreensões aprofundadas sobre as bases conceituais de construção de uma verdadeira e real democracia. Assim, a autonomia e a liberdade que se almeja não se confunde com a autonomia individual liberal. Não se alicerça no individualismo desagregador, mas na solidariedade que é construída na superação do senso comum pelo pensamento crítico que valoriza todo o ser humano em todas suas possibilidades. Ela tem uma dimensão coletiva, pois implica a emancipação de todos, sobretudo os trabalhadores desqualificados, os desempregados, os índios, negros, mulheres, idosos, enfim todas as minorias oprimidas no Brasil.

Ao mesmo tempo em que a gestão da escola possui uma dimensão local, ela tem também um compromisso com a formação de uma cidadania mundializada e abrangente. É nesse sentido que se deve efetivar uma gestão democrática que busque estender cada vez mais o acesso a uma educação pública de qualidade e gratuita. Para isso, é necessário combater a tradição autoritária, o mandonismo, o clientelismo e o descaso pelos miseráveis que imperam nos domínios públicos do Brasil. A gestão democrática, ao ensejar a participação da comunidade no “governo” da escola, pode proporcionar a um povo, que historicamente tem sido “bestializado” pelas elites, a possibilidade de se formar politicamente e de aprender a tomar as rédeas de seu destino.

Notas

¹ Saviani ensina “que só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, ou, dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza” (Saviani, 2003, p. 20). Para aprofundamento do conceito, consultar o texto “Sobre a natureza e especificidade da educação” In: Saviani, D. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*.

² Podemos nos remeter ao Livro I de *O Capital*, que é mencionado em diversos momentos dos *Cadernos do Cárcere*.

³ Nos *Cadernos do Cárcere* esta questão se amplia no conceito de hegemonia: os mecanismos da democracia burguesa servem para a formação do consentimento das massas.

Referências

- BALL, S. J. The micro-politics of the school: baronial politics. In: PREEDY, Margaret. *Approaches to curriculum management*, Milton: Open University Press, 1989.
- BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. *Dicionário de Filosofia*, Campinas: Papyrus, 1993.
- ESTÊVÃO, V. Organizações educativas, justiça e formação. In: FERREIRA, N. *A formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- FERREIRA, N. S. F. da. *Supervisão educacional: uma reflexão crítica*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. É possível humanizar a educação no mundo globalizado? Sim, é possível! In: FERREIRA, N. S. F. *A gestão da educação na sociedade mundializada*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.
- _____. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada” In: _____. *Formação continuada e gestão da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- GRAMSCI, A. *Quaderni del Carcere*. Torino: Einaudi, 1977.
- _____. *Scritti Giovanili*. Torino: Einaudi, 1975.
- HOLANDA FERREIRA, A. B. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1999.
- HORTA, J. S. B. Planejamento educacional. In: MENDES, D. T. *Filosofia da educação brasileira*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- OLIVEIRA, D. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: N. F.; AGUIAR, M. A. *Gestão educação: impasses, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- OSBORNE, A. Managerialism treatment or illness, *Education*, n. 4, july, 1986.
- SACRISTÁN, J. G. *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/Cide, 1995.
- SANTOS, B. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.