

**A CRÍTICA AO CONCEITO DE GESTÃO COMO ESTRATÉGIA PARA A
EMANCIPAÇÃO ESCOLAR**

**THE CRITICISM OF THE MANAGEMENT CONCEPT AS A STRATEGY FOR
SCHOOL EMANCIPATION**

**LA CRÍTICA DEL CONCEPTO DE GESTIÓN COMO UNA ESTRATEGIA
PARA LA EMANCIPACIÓN ESCOLAR**

Sérgio Alves Santos
sergio998alves@hotmail.com
Universidade Federal do Vale do São Francisco

RESUMO

A gestão escolar como um tema recorrente nas discussões pedagógicas, na maioria das vezes, se restringe às reflexões e atuações sobre núcleos específicos da escola, como a diretoria e a coordenação que paradoxalmente contrasta com um jargão (ético e moral, ao professarmos) que convençamos chamar de “gestão democrática”. A ideia de unir o conceito de gestão com o de democracia abre um campo de reflexão ética e política muito complexo e muito interessante para quem se propõe pensar alternativas para a Educação. Entretanto, o artigo objetiva, através de um deslocamento conceitual da Filosofia francesa – notadamente com Althusser e Foucault – e a Sociologia crítica – sobretudo as análises de Magda Soares –, ressaltar a influência social no interior da escola, (portanto, dessa gestão), denunciando um possível caráter reprodutivista e refletir sobre uma possível rede de poder como forma de maior participação e emancipação do espaço escolar. Com isso, uma crítica ao conceito de “gestão democrática” tem por intuito reconceituar, ou seja, reconstruí-lo de forma mais ampla, recusando uma básica e simplista definição de uma gestão tida como um núcleo capaz de criar e dar cumprimento aos projetos políticos-pedagógicos da escola, apontando assim seu caráter, na realidade, não-democrático.

Palavras-chave: Gestão escolar. Autocrítica. Poder. Emancipação.

ABSTRACT

School management as a recurring theme in pedagogical discussions is mostly restricted to reflections and actions on specific nuclei of the school, such as the

61

board and coordinators that paradoxically contrasted with jargon (ethical and moral, when we profess) that we have agreed to call “democratic management”. The idea of uniting the concept of management with that of democracy opens up a field of reflection, ethics and politics, very complex and very interesting for those who propose to think about alternatives for education. However, this article aims, through a conceptual shift in French philosophy - notably with Althusser and Foucault - and critical sociology - especially Magda Soares' analysis -, to highlight the social influence within the school (therefore, of this management), denouncing a possible reproductive character and reflect on a possible network of power as a way of greater participation and emancipation of the school space. Thus, a critique of the concept of “democratic management” aims to reconceptualize, reconstruct it more broadly, refusing a basic and simplistic definition of a management considered as a nucleus capable of creating and complying with the school's political-pedagogical projects , thus denouncing its non-democratic character.

Keywords: School management. Self-criticism. Power. Emancipation.

RESUMEN

La gestión escolar como tema recurrente en las discusiones pedagógicas, la mayoría de las veces, se limita a reflexiones y acciones sobre núcleos específicos de la escuela, como la junta y los coordinadores que paradójicamente contrastan con la jerga (ética y moral, cuando profesamos) que hemos acordado llamar "gestión democrática". La idea de unir el concepto de gestión con el de democracia abre un campo muy complejo y muy interesante de reflexión ética y política para quienes proponen pensar en alternativas para la Educación. Sin embargo, el artículo tiene como objetivo, a través de un cambio conceptual de la filosofía francesa, especialmente con Althusser y Foucault, y la sociología crítica, especialmente el análisis de Magda Soares, resaltar la influencia social dentro de la escuela (por lo tanto, de esta gestión), denunciando un posible carácter reproductivo y reflexionando sobre una posible red de poder como una forma de mayor participación y emancipación del espacio escolar. Con esto, una crítica al concepto de "gestión democrática" tiene como objetivo reconceptualizar, es decir, reconstruirlo más ampliamente, rechazando una definición básica y simplista de una gestión considerada como un núcleo capaz de crear y cumplir proyectos políticos. -Pedagogos de la escuela, señalando así su carácter, en realidad, no democrático.

Palabras clave: Gestión escolar. Autocrítica. Poder. Emancipación.

INTRODUÇÃO - A GESTÃO COMO INSTRUMENTO REPRODUTIVISTA

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Michel Foucault

A frase do filósofo Michel Foucault que introduz este artigo sintetiza como deveríamos ter como perspectiva a nossa estrutura educacional: um instrumento capaz de manter ou mudar os discursos que permeiam nossa sociedade. O tema gestão escolar, por exemplo, sensibiliza muitos debates acerca da Pedagogia, sobretudo, por se tratar de um assunto que é indissociável de uma discussão maior, a saber, a escola nos dias de hoje. Os vários caminhos pelos quais a questão pode percorrer faz com que, por vezes, pontos essenciais que são aparentemente pétreos não sejam tão bem debatidos ou até mesmo mal pensados. Isso refere-se, nesta discussão, ao que denominamos de “gestão democrática”. A ideia de unir o conceito de gestão com o de democracia abre um campo de reflexão ética e política muito complexo e muito interessante para quem se propõe pensar alternativas para a educação. Contudo, para chegarmos na fusão desses conceitos precisaríamos pôr em discussão uma problemática contemporânea – como bem entendeu Bento Prado Jr.¹ – sobre o papel social da escola.

Isso porque, a princípio, poderíamos fazer uma leitura da gestão como um núcleo capaz de criar e dar cumprimento aos projetos políticos-pedagógicos da

¹Cf. A educação depois de 1968, ou 100 anos de ilusão, Bento Prado Jr.

escola. Mas, apesar dessa definição conseguir de alguma forma abarcar o que, de fato ou a grosso modo, é uma gestão escolar – pelo menos em um sentido mais básico e tecnocrata –, seria, por outro lado, ingênuo e insuficiente por duas razões que nos servirão de ponto de partida para a reflexão sobre esse objeto: primeiro, por ignorar que nesse movimento de criação e execução há traços de uma influência sociopolítica que culminará na instituição; segundo, por desconsiderar a ideia de que o poder que produz algo não é uma substância pertencente a um ponto, mas permeia todo o corpo escolar. Pensando nisso, poderíamos concluir, de antemão, que a gestão, mesmo que autointitulada democrática, estaria fadada a reproduzir os comportamentos sociais no interior da escola. Essas considerações foram bem delimitadas pelo filósofo francês Louis Althusser. Ao fazer uma distinção do que seria um Aparelho Repressor do Estado (ARE) e Aparelho Ideológico do Estado (AIE), Althusser (1980) elenca a escola como um desses aparelhos – neste caso, da ideologia.

O que na visão de Althusser (1980) diferencia ambos é que o aparelho repressor funciona pelo uso da violência e o aparelho ideológico pela ideologia. Contudo, esses aparelhos não são puramente repressivos ou puramente ideológicos. Logo, “o Aparelho (repressivo) de Estado funciona de uma maneira massivamente prevalente pela repressão (inclusive física), embora funcione secundariamente pela ideologia”. (ALTHUSSER, 1980, p. 46) E nessa perspectiva, Althusser (ALTHUSSER, 1980, p. 47) continua frisando que:

da mesma maneira, mas inversamente, devemos dizer que, em si mesmos, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia embora funcionem secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica.

Assim, a noção de reprodução é cara nesta discussão. Se antes a educação fora vista como um caminho para as redenções moral e política –

ideia preponderante nos escritos de Comênio e na crença da Filosofia das luzes –, a partir do século XX surge uma outra perspectiva por parte de autores como Bourdieu, Althusser e outros, na qual alguns estudiosos da educação passaram a denominá-la como “teoria crítico-reprodutivista” (LUCKESI, 1994, p. 42). Em Uma escola para o povo, María Nidelcoff (1985, p. 9) também anima a crítica ao dizer que: “Vê-se cada vez mais que a escola como instituição, não apenas não tem o poder para modificar a estrutura social como, mais do que isso, geralmente confirma e sustenta essa estrutura”. A práxis pedagógica entendida como redenção dá lugar à noção pessimista de reprodução e esta, por sua vez, pode ser entendida como inação. O próprio Althusser (1980) reconhece esse pessimismo. Existem professores, segundo ele, que se voltam

contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que ‘ensinam... ..são raros... ..não têm sequer um vislumbre de dúvida quanto ao ‘trabalho’ que o sistema (que os ultrapassa e os esmagam) os obriga a fazer, pior, dedicam-se, inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (ALTHUSSER, 1980, p. 67-68).

Se assim for, e seguirmos a definição anteriormente discutida, a gestão que se propõe democrática seria também parte da ideologia dominante instrumentada e destinada a reproduzir os ideários de uma sociedade neoliberal – violentando simbolicamente o corpo escolar e os corpos na escola com seus projetos conservadores. Caberia, nesta reflexão, colocar em causa o lugar da gestão escolar nesse sistema de reprodução ou, na melhor das hipóteses, questionar quais seriam as possibilidades de transcender esse pessimismo “reprodutivista” pela gestão através da educação que esta prioriza nas escolas. É bem verdade que existem aparelhos que reproduzem o sistema de produção capitalista, mas não segue a mesma verdade limitar essas instituições sem concedê-las a possibilidade da emancipação, principalmente

se tratando da escola, lugar pautado na educação que por si mesma é política. Na esteira dessa crítica, Paulo Freire (2006, p. 24) comenta que

ela A educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isto. Nem mesmo em sociedades altamente modernizadas, com classes dominantes realmente competentes e conscientes do papel da educação, é apenas reprodutora da ideologia daquelas classes.

Sendo assim, para afirmarmos a ideia de uma emancipação da gestão, vale a pena destacar o que entendemos como gestão, sem limitar o termo a micronúcleos no interior da instituição, mas pensando-a de forma mais abrangente. A ideia não é levantar uma discussão técnica sobre o papel da gestão, mas propor subsídios para repensar o espaço escolar através desse dispositivo. Para tanto, nos apoiaremos na Sociologia crítica e na Filosofia sobre o poder e sobre as instituições que nos parecem pertinentes e nos auxiliarão nessas considerações.

OS CAMINHOS DA CULPA

O que justificaria o fracasso de uma gestão? Essa é uma questão importante para entender qual é a parcela de culpa que carrega os alunos, a escola, os pais, a sociedade no que se referem aos principais problemas educacionais que assolam nosso contemporâneo. Seja distorção de idade, evasão, violência, repetência, má formação dos professores etc, a pergunta é a mesma: quem é o responsável? É evidente: se, como já bem descrito acima, o poder da gestão não é pertencente a um núcleo apenas, mas perpassa todo o corpo escolar², então poderíamos concluir que todas as esferas que direta ou indiretamente compõem esse corpo coletivo responde por seu funcionamento, ainda que a não responsabilização da instituição seja parte da controvérsia que acompanha a história da educação pública.

²Desenvolveremos essa ideia ao longo do texto.

Magda Soares (1994) entendeu bem a questão quando desenvolve a ideia de que a escola que deveria ser para o povo é, na realidade, contra o povo. Isso porque por muito tempo e até os dias de hoje, a escola se manteve distante de seus próprios erros, terceirizando sua responsabilidade de assumirlos e culpando os alunos por seus fracassos. Para tanto, a autora nos apresenta algumas ideologias que legitimariam essa violência simbólica. A primeira é a ideologia do dom. Segundo esse pensamento, existiriam desigualdades naturais entre as pessoas e essa seria a causa do fracasso escolar. A escola proporciona a igualdade de oportunidades e cabe a cada um aproveitá-las – de acordo com sua aptidão, inteligência, talento – da melhor forma. Segundo Magda Soares (1994, p. 10) :

A ideologia do dom oculta-se sob um discurso que se pretende científico: a existência de desigualdades naturais, de diferenças individuais vem sendo legitimada pela e sua já distante constituição como ciência autônoma, na segunda metade do século XIX. Assim, a Psicologia Diferencial e a Psicometria – ramos da Psicologia – legitimam desigualdades e diferenças pela mensuração de aptidões intelectuais [...], de prontidão para a aprendizagem, de inteligência ou de quociente intelectual (QI) etc., através de testes, escalas, provas, aparentemente “objetivos”, “neutros”, “científicos”.

Essa racionalização técnico-científica do fracasso escolar já responderia a pergunta que deu início à estaseção, porém, com o advento das camadas populares na escola, essa ideia entrou em xeque e deu lugar a uma segunda ideologia: da deficiência cultural. Nessa visão, o fracasso que antes fora justificado pela deficiência individual, passa a ser atribuído à uma espécie de deficiência cultural, no sentido de que

as condições de vida de que gozam as classes dominantes e, em consequência, as formas de socialização da criança no contexto dessas condições permitem o desenvolvimento, desde a primeira infância, de características – hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades, interesses – que lhe dão a possibilidade de ter sucesso na escola (SOARES, 1994, p. 13).

O conceito de deficiência, como bem nos mostra a autora nos dois momentos, passa a ser questionado, na medida em que se como para a ideologia do dom existisse uma deficiência inata, justificando fracassos, logo os alunos das classes dominantes seriam atingidos igualmente. Por outro lado, no tocante à segunda ideologia, no próprio conceito antropológico de cultura não caberia a noção de falta ou carência, haja vista que não há um grupo social a que possa faltar cultura, mas existem diferenças culturais. E são, exatamente, essas diferenças culturais que compõem a terceira ideologia que explicaria o fracasso escolar. O conceito de deficiência, privação, carência, surgido em sociedades em que o pluralismo cultural estaria atrelado à organização capitalista, fez com que a cultura burguesa fosse referência para a determinação de qual dessas culturas seria a legítima, a superior. A partir daí a diferença se transforma em deficiência, em privação, em carência, e nessa perspectiva, a escola como instituição a serviço da sociedade capitalista, tal como, de alguma forma, nos aponta autores da sociologia crítica, assume a valorizar a cultura das classes dominantes. "Assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como certos, enquanto os próprios padrões são ignorados como inexistentes, ou desprezados como errados" (SOARES, 1994, p. 15).

Magda Soares percorre uma análise histórica para nos mostrar como os discursos científicos colaborou para transferir a responsabilidade do fracasso escolar para o aluno através das ideologias do dom, da deficiência e da diferença. Mas é interessante ressaltar que autores como Lia Freitase Dóris Costa também trataram do mesmo assunto, sob perspectivas pertinentes quanto. Freitas (1994, p. 25) ao analisar os estudos de Vânia Rasche sobre a educação brasileira, percebeu a "escola para "crianças pobres" como instituição de violência (física, psicológica e simbólica), controle e discriminação social" e, a partir dos estudos de Guiomar Mello, concluiu que ainda

“predominam as explicações que responsabilizam o estudante ou a sua família pelo fracasso escolar da “criança carente”, dando menos ênfase à responsabilidade que a escola tem em sua produção”.FREITAS (1994, p. 26)

Costa (1994, p. 18), por sua vez, destaca:

Trata-se, aqui, não de ignorar as *diferenças* que essa criança proveniente da classe popular traz em relação à criança da classe dominante, mas trabalhar a partir dessas diferenças, isto é, priorizar a “positividade” e o que há de específico nelas, a fim de se orientar melhor o processo de ensino. Trata-se, enfim, de não considerar as “diferenças” como “déficits” ou “anomalias”, mas também é preciso não ignorá-las. Priorizar tais diferenças equivale, ainda, a não separar o indivíduo de sua situação real de vida, sua experiência, suas necessidades básicas, enfim, a não “parcializá-lo” nem considerá-lo como um ente “isolado”, não contextualizado.

Nessas ideologias apresentadas o encargo pelas demandas não cumpridas não seria da escola, de sua gestão e de suas políticas educacionais, nem da falta de comunicação das esferas que compõem o sistema educacional (escola, família e sociedade), nem mesmo das práticas obsoletas por parte de professores, tampouco dos poucos investimentos financeiros e, sobretudo, pedagógico no aprimoramento de outras formas de aprendizagem ativa que inclua o estudante como capaz de se colocar como sujeito do conhecimento, apto a exercer sua criatividade com liberdade, responsabilidade e sentimento de pertencimento ao espaço escolar. Seria, entretanto, do aluno, visto como um indivíduo neoliberal, que pensando por si mesmo, desconsiderando a rede de símbolos e significações ao seu redor, forma sua subjetividade. A rigor, é lógica da responsabilização da vítima como estratégia histórica de opressão no nosso país.

Destarte, a gestão escolar (persistamos nesse ponto: entendida como um dos dispositivos possíveis) pode vir a ser uma possibilidade direta para uma transformação pelo fato de que, para voltarmos na discussão anteriormente apresentada, ela se propõe democrática e isso pode modificar radicalmente as estruturas da escola como alternativa possível para esse impasse. É

importante salientarmos que o intuito não é apontar um culpado para quaisquer empecilhos que uma escola possa vir a apresentar, mas socializar as demandas para que em conjunto possamos resolvê-las. Para tanto, façamos um exercício de reconceituação, a fim de alargarmos nossa percepção do que deveria ser uma gestão escolar.

RECONFIGURANDO A FORMA

Mediante ao que entendemos como Projeto Político-Pedagógico, a gestão é entendida como um departamento responsável pelo cumprimento dos objetivos da escola, gerindo conflitos administrativos, financeiros e pedagógicos, aprimorando o funcionamento institucional de forma democrática e eficiente de acordo com a realidade social da instituição. Mas vale a pena recompor a imagem, ou como sugere o título destaseção, reconfigurar a forma³ do que se chegou até aqui comogestão. O ato de gerir se inscreveria não só na possibilidade da iniciativa por parte de um grupo de pessoas em busca da realização de projetos comum a todos, mas também da democratização e compartilhamento radical e direto desse poder.

Nesse sentido, a gestão escolar teria a ver com a “diretoria” (com seus diretores e coordenadores), mas também não excluiria o professor (como um gestor de sala e partícipe do sistema educacional) da função, assim como também não excluiria os alunos como possíveis gestores, sejam em trabalhos coletivos (como grêmios, assembleias) ou em trabalhos individuais (como criadores) e principalmente como sujeitos da educação; não deixando de fora também os pais e a sociedade que são fundamentais para a instituição social.

A escola teria como objetivo, inclusive, partilhar o poder de criação, execução e avaliação dos projetos e colocá-los em constante reflexão coletiva. Portanto, se configura como encarregada de convidar cada vez mais, ainda

³ “Forma” está entendida em um duplo sentido: como teoria e prática, conceito e representação do conceito.

que seja um dos grandes desafios da educação hoje, os pais para a participação de conselhos, os alunos como sujeitos capazes de criar seu ambiente de aprendizagem, professores para colocar em causa seus impasses cotidianos, e de se aproximar da sociedade através do que conhecemos como extensão. Seria necessário assumir seus erros e reformular projetos, como por exemplo no que se refere à assistência pedagógica ou à avaliação educacional.

Essa ideia de um compartilhamento do poder segue a Filosofia contemporânea de Michel Foucault (1979) e seu conceito de microfísica. Com isso, atribui-se a noção de poder que não se encontra, necessariamente, no Estado com seus aparelhos repressivos e ideológicos, como pensou Althusser (1980), mas em uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social, sendo assim, muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir; pelo contrário, o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (FOUCAULT, 1979, p. 8, grifo nosso).

Cabe, aqui, lembrar que essa noção de poder também estava presente no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, no início do século XX: “O Manifesto colocava-se contrário à centralização de poder e de decisões, considerando necessária a adaptação da escola aos seus interesses e necessidades. Essa nova concepção de escola sugere uma organização que valoriza o trabalho coletivo, a discussão, a busca e a criação de novos métodos” (DALBEN, 1994, p. 27). Se a gestão escolar não estiver apta o suficiente para desenvolver essa competência coletiva, ela se manterá como um instrumento direto da despolitização da educação e, consciente ou inconscientemente, alimentando uma lógica reprodutivista.

Foucault (1979) também foi um grande crítico das instituições e, segundo ele, o capitalismo contemporâneo, denominado como neoliberalismo, é bem mais do que um sistema econômico, mas se instaura como uma ética para o sujeito, e a escola como instituição seria bem mais do que um espaço de transmissão de saberes: seria uma formadora de subjetividades⁴. Essas subjetividades são formadas pelas instituições através do controle dos corpos por uma tecnologia política⁵ que os tornaria, assim, docilizados para o sistema. Lia Freitas (1994, p. 20), ao analisar as teorias reprodutivistas e sua desmitificação da escola, também enfatiza a importância da Filosofia foucaultiana e, segundo ela “é interessante a análise que faz Michel Foucault, uma vez que analisa os mecanismos de controle na prática do dia-a-dia das instituições, que nada mais são do que as ‘rotinas’ de bom funcionamento, assim denominadas como senso comum”. Essa ideia descrita por Freitas sobre o filósofo francês pode ser lida em passagens dele como: “A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como devem ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (FOUCAULT, 2014, p. 162-163).

Todo o esforço da escola contemporânea precisa pôr em causa esse modelo muito antigo de educar que naturaliza as desigualdades sem perspectiva de mudança social; e já que não há nenhuma fórmula pronta e absoluta para tanto, cabe aos alunos, professores, coordenadores, pais e sociedade discutir como esse espaço poderia ser mais proveitoso, inclusivo, baseado na colaboração, no social e na superação dos impasses fundamentados por uma sociedade capitalista que enxerga no fracasso escolar uma ameaça ao ideário liberal, mas oculta o verdadeiro problema de sua ideologia: uma desigual distribuição de riqueza e conhecimento, por

⁴ Essa questão será retomada no capítulo “O capitalismo como ethos” mais adiante pela pertinência nessa discussão.

⁵ “Quer dizer que pode haver um “saber” do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo” (FOUCAULT, 2014, p. 30).

consequência, de oportunidades para as camadas populares, justificando seus fracassos no indivíduo e suas deficiências.

Tudo isso diz respeito, por exemplo, à uma reflexão sobre a linguagem no interior da gestão escolar, sobre a valorização das camadas populares, da função social da escola e uma crítica (como estratégia para a busca de outras alternativas) de uma sociedade pautada na injustiça social, econômica e política. Vale destacar a afirmativa de María Nidelcoff (1984, p. 19) ao relatar que

não se pode fazer uma mudança profunda na escola enquanto não se faça uma mudança social também profunda, que proponha novas ideias comunitárias e pessoais com uma nova maneira de ver a realidade e a História e que valorize de forma diferente a educação do povo e a cultura popular.

Essa ideia junta-se à de Magda Soares (1994, p. 37) que parte da mesma premissa ao ressaltar que “as mudanças necessárias para eliminar a discriminação, na escola, das crianças pertencentes às camadas populares devem ser feitas não na ou pela escola, mas na sociedade como um todo”.

O CAPITALISMO COMO *ETHOS* NA EDUCAÇÃO

Aprofundando-nos nas reflexões anteriores, é preciso esclarecer o que entendemos como capitalismo como ética que ecoa, inclusive, na prática e na formação da gestão escolar e docência, que estão trançadas nesse processo de constituição subjetiva e que, automaticamente, mimetizam as formas de organização de uma sociedade capitalista, onde as imagens de produção” se reiteram nas relações interpessoais – inclusive nas relações educacionais. Isso é um problema, pois, como nas palavras de Luckesi(1994, p. 115-116)

O educador dificilmente poderá desempenhar seu papel na práxis pedagógica se não tiver uma certa compreensão da realidade na qual atua. Precisa compreender a sociedade na qual vive, através de sua história, sua

cultura, suas relações de classe, suas relações de produção, suas perspectivas de transformação ou de reprodução.

Karl Marx e Friedrich Engels, no século XIX, discorreram sobre essas questões, principalmente em uma de suas mais conhecidas obras, o Manifesto Comunista, onde se dirá que na sociedade burguesa dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas e tudo que era sólido se desmancha. (MARX; ENGELS, 2007). Essa dissolução das relações que os filósofos se referiram, ideia desenvolvida por outros autores marxistas mais a frente, chegará de forma veemente na educação em geral. O próprio Marx identificou isso há mais de 100 anos e ainda hoje estamos na impossibilidade de distinguir até que ponto nossa relação com a educação e com os alunos está baseada puramente em produtividade lucrativa – um lucro financeiro e político – ou se estamos realmente preocupados com seu aprendizado. Magalhães (2015, p. 99) comenta o filósofo:

Marx acrescenta que um professor pode ser igualmente produtivo se, além de promover mudanças na mentalidade dos alunos, realiza seu próprio trabalho para enriquecer o patrão. E conclui que, desse modo, não vê diferença entre um trabalhador de uma fábrica de salsicha e um trabalhador de uma fábrica de ensino.

Michel Foucault – como vimos anteriormente – foi um crítico assíduo das instituições. Ele salienta como a lógica capitalista deve ser entendida não só como uma questão econômica, mas também como *ethos*, como maneira de ser, estar e organizar nossas formas de vida. Então, “a escola ao invés de ser vista como um lugar onde se ensinam e se aprendem ideologias, ela, bem mais que isso, passa a ser entendida como uma instituição encarregada de fabricar novas subjetividades.” (VEIGA-NETO, 2011, p. 36) Tais subjetividades fabricadas com intuito, por exemplo, de encararem uma competição desleal do chamado mercado de trabalho, de naturalizarem as desigualdades de gênero, sociais e políticas e despolitizar os sujeitos como forma de dominação.

Outro ícone da Filosofia contemporânea é o Theodor W. Adorno (1903-1969). O frankfurtiano dedicou grande parte da sua vida para pensar a cultura em seus mais diversos aspectos. Ele nos propõe o conceito desinformação para designar o caráter superficial de conhecimento que nossa sociedade vem produzindo através do turbilhão de informações oferecidas a todo o momento. Essas infinitas possibilidades, tal como a lógica do capitalismo contemporâneo, trariam a ideia de que quanto mais se busca, mais se sabe e mais se tem. Porém, essa busca constante faz com que esses indivíduos fiquem sem tempo para se apropriar do seu objeto de conhecimento. Dessa forma, passarão a não refletir sobre eles e, conseqüentemente, não produzirão novos conceitos, sendo conhecedores de assuntos que são, na realidade, absolutamente abreviados.

De acordo com Adorno (2010, p. 33):

A experiência [...] foi substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do temps durée, conexão de um viver em si relativamente uníssono que desemboca no julgamento, coloca-se um É assim sem julgamento, algo parecido à fala dos viajantes que, do trem, dão nome à todos os lugares pelos quais passam como um raio [...] (grifos nossos)

É a partir disso que surge o que podemos chamar de pensamento estereotipado, ou seja, pensamentos cíclicos que não se possibilitam para outros horizontes. Destarte, segundo Zuin, Pucci e Lastória (2015, p. 82), “o indivíduo que pensa de forma estereotipada é aquele que aceita determinada informação de maneira inquestionável, para logo em seguida, estabelecer e aplicar rótulos tanto em relação aos objetos, quanto às pessoas”.

Nesse sentido, o sujeito da educação é um ser plástico, que “ao mesmo tempo se constrói e se aliena” (LUCKESI, 1994, p. 117) e a representação de uma gestão emancipatória é aquela que procura intransigentemente a recusa das violências simbólicas no interior da escola, que entende as transformações

sociais como uma construção na qual a educação tem papel fundamental. Por sua vez, a educação advém de vários segmentos sociais, contudo a escola não pode se recusar a tomar para si a responsabilidade da superação das contradições.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE POTÊNCIA

É preciso cautela ao dizer que uma mudança social é necessária para a transformação escolar, como aqui mesmo defendido anteriormente. Isso porque, a rigor, estaríamos despotencializando a educação como instrumento de equalização social e estaríamos novamente reafirmando o pessimismo das teorias reprodutivistas que enxergam a escola como um mero aparelho ideológico fadado a manter e perpetuar a estrutura social, suas desigualdades e seus privilégios que confere a uns em detrimento da opressão de outros – o eixo básico do pensamento de Althusser e Bourdieu sobre a relação escola-sociedade (SOARES, 1994). Poderíamos, no entanto, refletir sobre a máxima freireiana que para a qual, se a educação sozinha não pode mudar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade poderá mudar. Vale a pena, inclusive, destacar a posição do educador sobre a questão:

Na medida que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente a intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra. (FREIRE, 2006, p. 25)

Paulo Freire denuncia aqui o caráter político da educação, que corrobora Carlos Rodrigues Brandão (1984, p. 73) ao afirmar que

pode a ideia de que não existe coisa de social da educação; de que, como a arte, ela é “pura” e não deve ser corrompida por interesse e controles sociais, ocultar interesse político de usar a educação como arma de controle, e dizer que ela não tem nada a ver com isso.

Assim como Paulo Freire e Carlos Brandão, a visão da educação entendida como potencialmente transformadora de uma sociedade sociopolítica e economicamente injusta segue uma luta travada há muito tempo também por outros grandes nomes da educação brasileira, como por exemplo o Anísio Teixeira que denunciou “implacavelmente a seletividade da nossa escola para o benefício de alguns privilegiados em detrimento de uma massa de deseducados que apenas sobrevivia sem usufruir dos bens sociais destinados a poucos” (NUNES, 2010, p. 35). Com a democratização do espaço escolar, a partir da segunda metade do século XX, a questão se converte em outro ponto: como fazer com que a escola e sua gestão dialogue com esses novos sujeitos?

Para isso, há de se fazer uma dialética necessária que parta do princípio de que existe uma desigualdade social impressa na educação e é preciso transcender esse paradigma. Carlos Araújo (1994, p. 42) mostra o ponto do qual devemos partir ao defender que “o fervor ideológico direcionado para a educação, compartilhado pelos dialeticistas, que enfatizam a sala de aula como lugar político significativo, dada a sua importância para o processo pedagógico, esbarra nas desigualdades de acesso à cultura e à informação”. Para tal dialética que teria como tese a escola e a educação como redenção e como antítese e essas esferas como aparelhos de reprodução, nos restaria a ideia dessas instâncias (escola e educação) como lugares de potência: síntese que negaria a ingenuidade iluminista e o pessimismo crítico e proporia uma escola e uma educação capaz de conceder para “as classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social” (SOARES, 1994, p. 73). A gestão como núcleo de organização e discussão do espaço escolar como um todo deve

estar ciente desse papel. Deve estar ciente de que os dominados não se libertarão se não dominarem aquilo que os dominantes dominam⁶.

Tais considerações revelam o que a pedagogia histórico-crítica já aponta como a contradição do capitalismo na educação, a saber, o fato de termos constituído a escola como instituição de transmissão de saber ao passo que não socializamos de forma crítica e emancipatória os sujeitos que dela fazem parte. A aposta para quem pretende denunciar esses conflitos objetivos e subjetivos do espaço escolar é propor a radicalização da participação dos alunos, professores e sociedade na gestão, de forma que a democracia direta na escola seja um hábito cotidiano, possibilitando a construção de um estudante político e crítico que atuará na sociedade de forma política e crítica como cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vários temas permeiam os debates acerca do que chamamos de Pedagogia Contemporânea. Desde as questões direcionadas para a reflexão do sujeito da educação, como inclusão, contextualização sociológica e antropológica, relações interpessoais, comportamentos singulares, passando por discussões acerca do espaço escolar, sua organização e funcionamento, até debates sobre o papel social da escola, políticas educacionais e sociais. Todos esses temas – que, ao contrário do que se possam pensar, têm relações entre si, ou seja, estão conectados – passam, necessariamente, por controvérsias a respeito da gestão escolar e seu papel frente aos impasses sociais que são reproduzidos na escola.

Partindo dessa perspectiva, o trabalho procurou levantar considerações sobre um desses vários aspectos que envolvem a gestão escolar, a saber, a influência do neoliberalismo como instrumento capaz de impossibilitar a plena

⁶ Essa frase deve tributo a Dermeval Saviani: “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é a condição de libertação” (Revista da Ande, nº 1, 1981, p. 32).

participação democrática na escola e a reprodução, não só da não-socialização do conhecimento como estratégia para a dominação, mas também da desigualdade social e despolitização do sujeito. Para tanto, é possível que façamos uma redefinição do que consideramos como uma gestão e possamos fazer com que ela funcione de maneira positiva, desde que para isso tenhamos a coragem de arriscar outros modelos mais descentralizados e diretos, inclusive porque a gestão que hoje se encarrega da organização das demandas pedagógicas, administrativas e financeiras da escola se sobrecarrega de tarefas que impossibilitam a distribuição justa dos projetos que visam atender os reais conflitos e impasses que se movem no interior do espaço escolar.

O poder como rede de produção de saber e discurso é umas dessas possibilidades que deve ser coletivizado, no sentido de que através dele a escola possa experimentar outros modos de funcionamento, socializando as demandas e pensando conjuntamente os melhores caminhos a serem trilhados. Obviamente, isso não quer dizer que aquilo que compete à determinada função será feita por outra, mas que aquilo que diz respeito à coletividade não deve ser governado de maneira autocrática. Um bom exercício para colocar essas ideias em prática é entender que cada um que compõe o que conhecemos como escola tem direito à voz e direito à participação no que tange ao cotidiano educacional. É possível que além das coordenadorias e diretorias, existam ideias pertinentemente proveitosas advindas dos próprios alunos, professores, dos pais, da sociedade. Assim, é dessa partilha de pensamento que podemos sintetizar o que realmente seria uma gestão democrática e os valores que a acompanham.

Ao que parece, por fim, temos a urgência de retomar narrativas sobre o espaço escolar, haja vista uma série de questões que infligem a integridade da educação, dos professores, dos alunos, dos pais ou até mesmo da gestão escolar. Narrativas que desenham, ou se preferirmos, idealizam outros

contornos que nos servem como horizonte de busca permanente para o aperfeiçoamento da prática e do abandono do pessimismo reprodutivista, visto como única realidade possível e que, subjacentemente, carrega uma função clara de dissolução da potencialidade da escola como espaço da socialização do saber e da crítica que antagonizam os desejos neoliberais de individualização e degradação da vida concreta.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. Trad. Newton Ramos de Oliveira. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S. e LATÓRIA, L. A. C. N. (Orgs) **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores associados, 2010.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- BRANCO, G. C.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Foucault: Filosofia e Política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Abril Cultural Brasiliense, 1985.
- COSTA, D. A. F. **Fracasso escolar: diferença ou deficiência?** Porto Alegre: Kuarup, 1994.
- DALBEN, Â. I. L. F. **Trabalho escolar e conselho de classe**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhe. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREITAS, L. B. L. **A produção de ignorância na escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala aula**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGALHÃES, F. **10 lições sobre Marx**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARX, K; ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. Trad. Álvaro Pina. 5. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. Trad. João Severino Trevisan. 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PRADO JUNIOR, B. A educação depois de 1968, ou cem anos de ilusão. In: CHAUI, M. Tragtenberg, M.; Romano, R.; Prado Jr., B. **Descaminhos da educação pós-68**. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 9-30.

SOARES, M. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

ZUIN, A.; PUCCI, B.; LASTÓRIA, L. N. **10 lições sobre Adorno**. Petrópolis: Vozes, 2015.