

A AUTONOMIA DOS SUJEITOS COMO POSSIBILIDADE DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Larisse Silva Andrade

Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC

jaonofrecp@yahoo.com.br

Resumo: Nesse estudo buscamos investigar de forma geral a gestão participativa, envolvendo a descentralização da escola. Investiga-se de que modo a dimensão pessoal do sujeito, contribui para a descentralização da escola e apresenta os conceitos de gestão participativa e descentralização escolar. Como procedimentos metodológicos realizou-se uma revisão de literatura sobre gestão participativa e educação. Assim, o artigo buscou resolver a seguinte problemática: de que forma a dimensão pessoal dos sujeitos influencia na construção da sua autonomia e a consequente descentralização da gestão escolar?

Palavras-chave: Descentralização. Educação. Gestão participativa.

Introdução

Neste artigo se discute a gestão participativa numa perspectiva de descentralização da escola e a construção autonomia dos sujeitos. Assim, o processo educacional para a formação do sujeito crítico, supõe uma prática educativa que resulte na formação de sujeitos autônomos. Assim, cabe indagar: qual seria o papel da educação nesse processo emancipatório para formar sujeitos autônomos?

A Constituição Federal de 1988, considerada como cidadã, apresentou grandes avanços em relação aos direitos sociais, ressaltando que a democracia representativa via partidos e processo eleitoral eram importantes, mas não suficientes para respaldar os anseios da sociedade moderna. Assim, foram criados mecanismos de participação da democracia direta, tais como: plebiscito e iniciativa popular, regulamentados pelo Congresso Nacional. Essas questões são transformadas em

diretrizes e nesse âmbito se incorporam os conselhos e as conferências como instrumento de democratização e controle social.

Esse período pós-constituente é marcado por modificações, especialmente no que se refere à gestão das políticas públicas, por meio do princípio da descentralização político-administrativa, que altera as normas e regras controladoras do poder, socializando melhor as competências entre o poder central, regional e local. Com essa descentralização há um maior estímulo da participação da sociedade civil organizada e a criação de mecanismo de controle social.

Para que a escola seja pensada como um espaço de gestão participativa, faz-se necessário que os sujeitos possuam autonomia sobre temas importantes, tais como: calendário escolar e estratégias para avaliar a aprendizagem dos alunos. Mas também devem ter competência para incluir no currículo temas de interesse da comunidade na qual estão inseridos.

A educação está cada vez mais em evidência no mundo moderno. Isso deve-se ao papel essencial que desempenha no desenvolvimento das pessoas e da sociedade. As mudanças estruturais da sociedade contemporânea nos campos científico e tecnológico, determinam também as relações econômicas que interferem diretamente nas relações de trabalho, nas concepções epistemológicas e, nas instituições educativas. É preciso que a gestão escolar posicione-se para contribuir na promoção e integração de todos, construindo a cidadania, não como meta a ser atingida em um futuro distante, mas como prática efetiva.

A importância desse tema justifica-se por possibilitar lançar luz em relação aos conhecimentos sobre a educação, possibilitando o surgimento de novos estudos e para que haja mais informações acerca da influência construção da autonomia dos sujeitos e a consequente descentralização da gestão escolar.

A autonomia dos sujeitos como impulsionadora de uma gestão democrática

Se analisarmos historicamente a Educação, ela é a via de acesso para a construção da cidadania em seu aspecto mais amplo. Com isso, começa-se a exigir do Estado, o acesso e permanência de todos na escola. Porém, de acordo com a história da educação, a escola mostrava-se coercitiva e ditadora, a permanência e o aprendizado ficaram cada vez mais comprometidos.

Então, surge a necessidade de construir um novo caminho para a escola, chamado de Gestão Democrática, em que se reuniu, o respeito às diferenças na busca da aprendizagem e participação efetiva de toda a comunidade nas decisões da escola.

Trata-se de uma maneira de organizar o funcionamento da escola quanto aos aspectos políticos administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos com a finalidade de dar transparência as suas ações e atos e possibilitam a comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender inventar criar, dialogar, construir, transformar e ensinar (BRASIL, 2004).

Dentro dos princípios de descentralização, participação e transparência que norteiam a Gestão Democrática, a comunidade é quem toma decisões através de alguns componentes básicos como, eleição para diretor, avaliação institucional, conselho Escolar e o Projeto Político Pedagógico, que encaminha, sinaliza e efetiva as ações para que as dificuldades surgidas na unidade escolar sejam resolvidas.

Esse artigo é baseado nos moldes de uma Gestão Democrática e nos princípios da corrente educacional do Progressivismo, caracterizada por uma abordagem oriunda da teoria Psicológica do Cognitivismo e de uma Epistemologia Interacionista (construtivista), considerando o homem como um ser desafiado constantemente pela realidade, necessitando assim criar e elaborar o conhecimento a partir do mútuo condicionamento entre pensamento e ação. O Progressivismo integra as experiências subjetivas ou internas às objetivas ou externas, produzindo uma dialética entre ambas.

De acordo com Campos (2006, p. 85), o controle social é um componente importante na conformação de uma esfera pública cujo requisito central é a existência de sujeitos coletivos dotados de autonomia e representatividade legítima, “permanentemente ativada pela democratização radical dos mecanismos decisórios e pelo controle social exercido pelas bases que fundam essa representação”.

Além de instrumento democrático de integração, identificamos que o controle social como um processo técnico, abrange competências e habilidades de fiscalizador das ações governamentais, acompanhando a administração da gestão dos recursos financeiros, para avaliar a qualidade dos serviços prestados e sua efetivação para os beneficiários. Essa linha de raciocínio

possibilita confirmar que de fato a transformação social perpassa pela atuação fiscalizadora da sociedade civil organizada e representada nos conselhos.

Levando em consideração que os serviços prestados pelo poder público devam ser controlados pela sociedade representada pelos respectivos conselhos, inclusive por determinação expressa em Lei Federal nº 8.142/90, que estabelece a presença dos conselhos nas diversas esferas governamentais, vários conselhos foram implementados.

No âmbito da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação instituída em 1961 já previa a criação dos conselhos, mas a composição seria limitada aqueles que tivessem saber notório, restringindo a participação das instituições de ensino. Entretanto, os profissionais da educação em 1980, por meio do Fórum Nacional de Educação, conseguiu avanços substanciais, tanto que a Constituição Federal de 1988 estabelece a participação da comunidade na gestão escolar.

A autonomia da escola e a descentralização de sua gestão constituem-se exigências do contexto histórico erigido a partir do advento da globalização e da revolução científico-tecnológica, que viabilizaram a agilidade de informações, e, ao mesmo tempo, demandaram uma adaptação a essa nova realidade. Decorrente daí a necessidade do poder de decisão localizar-se exatamente onde o fato acontece, pois ao tornar-se distante, certamente, ao chegar ao destino, já estará ultrapassada, em decorrência da velocidade com que as mudanças ocorrem (LÜCK, 2000).

Ainda conforme o que explana Machado (2000), a Educação em seus primórdios não foi capaz de atender a necessidade de respeito à diversidade de todos os povos, suas culturas, e aceitar que todos os indivíduos agem e reagem de forma distinta, e por essa razão, a escola não pode cumprir plenamente a sua missão institucional, visto que durante as décadas de 1970 e 1980, as políticas expansionistas eram marcadas pelo centralismo, autoritarismo e pelas estruturas burocráticas verticais.

Consoante a essa linha de pensamento, entendemos que a gestão escolar, que outrora corroborava com uma modelo de escola autoritária e coercitiva, passa a se ajustar aos preceitos da escola democrática, priorizando a participação como busca pela qualidade da educação, tornando-se condição de existência da comunidade educacional, agora com novo enfoque desafiador.

Ao encontro dessa concepção que visa superar as limitações administrativas arraigadas nas instituições de ensino, a escola democrática assume a tendência à descentralização, que se faz presente pela transferência à escola da responsabilidade de decisões educativas, pela condução coletiva da instituição que abrange o governo e outros segmentos da sociedade. Dessa forma, a escola democrática pressupõe a autonomia dos sujeitos que a lideram e se configura quando são transferidas a autoridade e responsabilidade pelas tomadas de decisões às unidades de ensino em seus contextos locais (MACHADO, 2000).

Contudo, essa nova concepção de gestão reivindica do profissional instituído na função gestora da escola uma qualificação balizada na atenção ao processo de desenvolvimento humano e a formação da cidadania, por meio da organização, mobilização e articulação de todas as condições humanas e materiais disponíveis.

Desta forma, ao conviver com um sistema educativo autoritário, que sedimenta as diferenças de classes e aliena os indivíduos pertencentes às classes menos privilegiadas, subservientes aos sistemas dominantes, um sistema democrático visa a transformação deste sistema, cujo cerne compreende a participação da sociedade como um todo no processo transformador que busca a integração social, a conscientização e a cidadania de seus membros.

Nesse sentido, abordar a gestão participativa no cenário educacional brasileiro implica refletir sobre os *caminhos* para a descentralização escolar e as possibilidades de construção da autonomia dos sujeitos, focos do presente texto. Faz-nos refletir a relação entre os dois âmbitos, ou seja, em que medida os gestores contribuem para uma escola em que as funções são direcionadas aos seus diversos atores de modo equitativo. Assim como importa-nos compreender de que forma a construção da autonomia dos sujeitos é viabilizada na instituição escolar. Tais pressupostos, leva-nos a questionar: de que forma a dimensão pessoal influencia na construção da autonomia dos gestores escolares?

Nessa perspectiva, Castoriadis (2007, p. 161), afirma que “É autônomo aquele que dá a si mesmo suas próprias leis”. O que significa que os indivíduos são capazes de reconhecer seu próprio poder criador, capazes de autocrítica e de questionar às “leis da tribo”. O autor concebe ainda que os homens instituem imaginariamente as sociedades, que por sua vez, influenciam as suas ações e pensamentos. Constata-se, então, uma compreensão do social e do histórico

alicerçado na concepção de que a atividade humana é percebida como criação e autotransformação da sociedade no tempo, o histórico reconhecido enquanto criação humana instituindo o social. A história da humanidade significa a própria história do imaginário humano e de suas obras (CASTORIADIS, 2007).

Com base nas afirmações do autor, entende-se que as sociedades são oriundas de sua própria atividade instituinte e caracterizam-se, em cada época, como um modo de ser sociedade absolutamente singular. Assim, a primeira criação de cada sociedade é, de si mesma, de forma específica, “de sua identidade: valores, crenças, hábitos e costumes — “significações imaginárias” que fornecem o sentido à vida social e que vão, aos poucos, instituindo-se [...] (FERREIRA, 2012, p. 22).

Entretanto, as sociedades ignoram sua própria criação, ou seja, seu poder instituinte, projetando tal poder em outros campos, tais como seres sobrenaturais, sobre a natureza, as determinações históricas, as leis do mercado, dentre outros, sempre buscando fora de si mesmas a fonte determinante de suas significações. O ponto de vista dessa criação remete Castoriadis a pensar o caráter instituinte de toda sociedade, que por sua vez, é sempre autoinstituição do social-histórico (CASTORIADIS, 2007).

Mas essa autoinstituição geralmente não se sabe como tal (o que a levou a fazer crer que ela não pode saber-se como tal). A alienação ou heteronomia da sociedade é autoalienação; ocultamento do ser da sociedade como autoinstituição a seus próprios olhos, encobrimento de sua temporalidade essencial. Esta autoalienação — mantida ao mesmo tempo pelas respostas historicamente fornecidas até aqui às exigências do funcionamento psíquico, pela tendência própria da instituição e pelo domínio quase incoercível da lógica-ontologia identitária — manifesta-se na representação social (ela própria, cada vez, instituída) de uma origem extrassocial da instituição da sociedade (origem imputada a seres sobrenaturais, a Deus, à natureza, à razão, à necessidade, às leis da história ou ao ser-assim do Ser) (CASTORIADIS, 2007, p. 417).

Para Castoriadis (2007) as instituições são criadas pela própria sociedade, isto é, ao intentar encontrar o núcleo central das instituições, veem-se as chamadas: “significações imaginárias”, quer dizer, as significações que orientam os valores e as atividades dos homens que vivem em determinada sociedade, as quais, de nenhum modo, podem ser sustentadas, justificadas

ou anuladas logicamente. Para este autor, a grande preocupação teórica consiste em pensar a autonomia coletiva e individual. Tal autonomia, por sua vez, não se baseia numa noção abstrata de liberdade ou num destino do ser humano, mas a partir da noção de *imaginação radical*, dimensão do ser capaz de romper com o fechamento de sentido e interrogar a vida, assim como criar novas formas de vida coletiva, novas instituições, novos valores.

O imaginário radical define-se como o poder de criação e de autocriação de cada sociedade, poder que é sempre anônimo e coletivo: pois, contrariamente ao que se pôde estabelecer, a história não é criação de um indivíduo isolado, nem mesmo de um grupo de indivíduos, mas desse coletivo instituinte que é real, mas individualmente inominável (CASTORIADIS, 2007).

Uma sociedade só pode existir se uma série de funções são constantemente preenchidas (produção, gestação e educação, gestão da coletividade, resolução de litígios, etc.), mas ela não se reduz só a isso, nem suas maneiras de encarar seus problemas são ditadas uma vez por todas por sua “natureza”. Ela inventa-se e define-se para si mesma tanto novas maneiras de responder às suas necessidades, como novas necessidades (CASTORIADIS, 2007, p. 141).

Nesse sentido, expõe que a educação está cada vez mais distante de uma formação humana e de uma perspectiva democrática, e que a pertinência da instituição escolar, não se reflete unicamente pelo orçamento e pela gestão, e sim por uma construção de sentido da vida comum imbricadas com a política e com o sentido da própria autonomia. E desconstrói a suposição de ser essa teoria uma idealização, afirmando-a como um pensamento radical sobre a possibilidade de uma sociedade na qual os homens tenham consciência de seu poder criador.

Se bem que, a democratização do conhecimento é função e compromisso de aprendizagem para todos. Não pode, nesse viés, “constituir-se em camisa de força orientada para o bloqueio de qualquer possibilidade de autonomia e determinação popular” (GENTILI, 2001, p. 63). A progressiva desqualificação do ensino público é herdeiro de pressupostos neoliberais que moldam os pilares da democracia liberal, como reguladora da administração da liberdade, do domínio moral, da alma pela ciência.

De acordo com Gentili (2001) o que ocasiona o entendimento da democracia como alicerçada na educação, o que de forma equivocada faz com que o bem público, a competência, a ética, a disciplina, o aperfeiçoamento emocional do indivíduo tornam-se objetos do trabalho do educador. Por conseguinte, o processo de participação pressupõe responsabilidade política uma vez que “não existe democracia sem democratização da escola” (FÁVERO e SEMERARO, 2002, p. 7).

Essa compreensão leva-nos a buscar a noção de um arbitrário cultural dominante, conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu, quer dizer, a preponderância da concepção cultural dos grupos e classes dominantes, que é propagada verticalmente a toda a sociedade por meio do sistema de ensino (NOGUEIRA, 2012).

Tal arbitrário se impõe na escola por meio de uma concepção que estrutura o conhecimento de modo compartimentado e reconhece apenas a cultura, os valores e crenças da classe dominante, detentora do capital cultural como preponderante. Desqualifica, portanto, aqueles que não o possuem e serão excluídos do interior do processo educacional, seja por que não lhes é permitido continuar na escola, seja porque mesmo permanecendo, ainda estão bem distantes de sua linguagem, de suas exigências.

O pensamento de Bourdieu e Passeron ao chamar a atenção sobre o valor atribuído à cultura burguesa diante da sua disseminação na própria escola, mas que é distorcidamente colocada como constitutiva de uma natureza da cultura, assim afirma [...] Longe de justificar a tentação populista de canonizar pura e simplesmente a cultura popular pelo reconhecimento escolar, a comprovação da harmonia preestabelecida entre a relação com a cultura reconhecida pela escola e a relação com a cultura de que as classes dominantes possuem o monopólio obriga, quando se tira todas as consequências, a reformular completamente a questão das relações entre a cultura erudita e a cultura das classes dominantes já que a Escola consagra a cultura dominante tanto pela relação com a cultura que ela supõe e consagra quanto pelo conteúdo da cultura que transmite (BOURDIEU; PASSERON, p. 161).

A violência simbólica a qual a escola submete os seus educandos é naturalizada através da ação pedagógica que legitima a sua autoridade, impondo suas verdades em detrimento das classes subalternizadas. Portanto, a homogeneização do conhecimento, os saberes, os fazeres, é incoerente

com a postura autônoma que exige dos gestores escolares tornarem-se gentes de sua história e implicaria no oposto do que se concebe como uma gestão democrática, implicando na diminuição ou retirada da autonomia dos sujeitos.

Cabe, então, questionar se diante dos determinantes econômicos, históricos e sociais no qual a educação escolar está inserida, seus agentes são capazes de reconhecer tais condicionantes como oriundos de processos que não são naturais, mas construídos historicamente.

Entretanto, as sociedades ignoram sua própria criação, ou seja, seu poder instituinte, projetando tal poder em outros campos, tais como seres sobrenaturais, sobre a natureza, as determinações históricas, as leis do mercado, dentre outros, sempre buscando fora de si mesmas a fonte determinante de suas significações. O ponto de vista dessa criação remete Castoriadis ao pensar o caráter instituinte de toda sociedade, que por sua vez, é sempre autoinstituição do social-histórico (CASTORIADIS, 2007).

Mas essa autoinstituição geralmente não se sabe como tal (o que a levou a fazer crer que ela não pode saber-se como tal). A alienação ou heteronomia da sociedade é autoalienação; ocultamento do ser da sociedade como autoinstituição a seus próprios olhos, encobrimento de sua temporalidade essencial. Esta autoalienação — mantida ao mesmo tempo pelas respostas historicamente fornecidas até aqui às exigências do funcionamento psíquico, pela tendência própria da instituição e pelo domínio quase incoercível da lógica-ontologia identitária — manifesta-se na representação social (ela própria, cada vez, instituída) de uma origem extrassocial da instituição da sociedade (origem imputada a seres sobrenaturais, a Deus, à natureza, à razão, à necessidade, às leis da história ou ao ser-assim do Ser) (CASTORIADIS, 2007, p. 417).

Para o autor as instituições são criadas pela própria sociedade, isto é, intentar encontrar o núcleo central das instituições, veem-se as chamadas: “significações imaginárias”, quer dizer, as *significações que orientam os valores e as atividades dos homens que vivem em determinada sociedade*, as quais, de nenhum modo, podem ser sustentadas, justificadas ou anuladas logicamente.

Uma sociedade só pode existir se uma série de funções são constantemente preenchidas (produção, gestação e educação, gestão da coletividade, resolução de litígios, etc.), mas ela não se reduz a isso, nem suas maneiras de encarar seus problemas são ditadas uma vez por todas por sua

“natureza”. Ela inventa-se e define-se para si mesma, tanto novas maneiras de responder às suas necessidades, como novas necessidades (CASTORIADIS, 2007, p.141).

Considerações

A pretensão desse texto foi refletir acerca da gestão democrática como um caminho promissor da realização de ações efetivas no interior das escolas, considerando que tal gestão se constitui a partir da participação de todos os atores envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, acreditamos que somente por meio de um compromisso educativo que considere a contribuição dos sujeitos que fazem parte da instituição escolar, poderemos vislumbrar uma escola que seja, de fato, democrática no sentido mais amplo da palavra.

A gestão escolar democrática torna-se, nesse sentido, imprescindível na condução dos objetivos propostos direcionados para a concretização de uma gestão participativa, equânime e inclusiva. Destarte, a responsabilidade e o compromisso com os princípios democráticos assegurarão a construção de uma gestão escolar aberta, plural, participativa e, principalmente, voltada para o atendimento das reais necessidades de todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

Referências

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Gestão da educação escolar*. Brasília: UnB/ CEAD, 2004.

CAMPOS, R. F. La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In: FELDFEBER, Myrian; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Orgs.). *Políticas educativas y trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos*. 1. ed. Buenos Aires: Novedades educativas, 2006. p. 221-237.

CASTORIADIS, Cornelius. *Figuras do pensável. As encruzilhadas do labirinto VI*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

FÁVERO, O; SEMERARO, G. (Org.). *Democracia e construção do público no pensamento brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

FERREIRA, Evandson Paiva. *Filosofia, democracia e autonomia: o pensamento de Cornelius Castoriadis e a formação humana*. 2012. 206 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, 2012.

GENTILI, Pablo. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2001.

LÜCK, Heloisa. *Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MACHADO, Ana Luiza. *Papel dos Gestores Educacionais num Contexto de Descentralização para a Escola*. 2000. Disponível em:
<<http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/amachado.pdf>>. Acesso em: 28.10. 2014.

NOGUEIRA, M. A. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.