



Educação Unisinos

ISSN: 2177-6210

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Neuvald, Luciane; Collares, Solange Aparecida de Oliveira  
O processo adaptativo e o processo emancipatório na gestão democrática  
Educação Unisinos, vol. 22, núm. 2, 2018, Abril-Junho, pp. 156-165  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.05>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449657611005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

## O processo adaptativo e o processo emancipatório na gestão democrática

### The adaptive process and the emancipatory process in the democratic management

Luciane Neuvald<sup>1</sup>  
Universidade Estadual do Centro-Oeste  
luneuvald@terra.com.br

Solange Aparecida de Oliveira Collares<sup>1</sup>  
Universidade Estadual do Centro-Oeste  
solcollares@yahoo.com.br

---

**Resumo:** Este texto discute a gestão democrática no sistema de ensino brasileiro. Aponta as ocorrências e as contradições e fortalece os pressupostos que compõem a gestão democrática, visando à educação emancipatória. As ideias de Theodor Adorno sobre a educação emancipatória e a literatura brasileira sobre a gestão escolar democrática fundamentam a análise das contradições dessa forma de organizar as relações de poder no contexto escolar. Adorno (1995) enfatiza o vínculo entre o processo emancipatório e a democracia, pois ambos implicam na conscientização do indivíduo sobre sua condição heterônoma. Segundo o autor, a luta pela transformação da sociedade pressupõe a conversão da impotência em potência, ou seja, em objeto de seu pensamento e de suas ações.

**Palavras-chave:** Adorno, gestão democrática, educação emancipatória.

**Abstract:** This text discusses democratic management in the Brazilian education system. It shows the occurrences and contradictions and strengthens the assumptions that make up the democratic management, aiming at emancipatory education. The ideas of Theodor Adorno on emancipatory education and the Brazilian literature on democratic school management serve as the basis for the analysis of the contradictions of this way of organizing the power relations in the school context. Adorno (1995) highlights the connection between the emancipatory process and democracy, for both of them imply the individual's awareness of his heteronomous condition. According to the author, the hard work for the transformation of society presupposes the conversion of impotence into power, that is, into object of his thought and his actions.

**Keywords:** Adorno, democratic management, emancipatory education.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Centro-Oeste. Rua Salvatore Renna, 875, Santa Cruz, 85015-430, Guarapuava, PR, Brasil.

## Introdução

O objetivo deste texto é discutir a gestão democrática no sistema de ensino brasileiro, a fim de expressar os seus desdobramentos e contradições, bem como enfatizar a necessidade de fortalecer os pressupostos que compõem a gestão democrática na tentativa de efetivar a educação emancipatória.

Os resultados apresentados resultam de uma pesquisa bibliográfica, com ênfase na abordagem adorniana. A literatura que discute a gestão democrática na educação brasileira possibilitou o diálogo com a referida abordagem e a elucidação dos elementos que compõem a gestão democrática em uma perspectiva emancipatória.

O texto se organiza em três momentos. No primeiro deles discutimos as várias facetas da gestão democrática na educação brasileira, que passa pelo sentido libertário, pela influência do pensamento marxista na educação, até chegar aos anos noventa, quando o termo gestão é apropriado e falseado pelo discurso neoliberal.

Esse falseamento se constitui em uma das contradições do processo de implantação da gestão democrática no sistema escolar brasileiro, o qual carrega as marcas da especificidade de nosso desenvolvimento histórico, dentre as quais, o clientelismo e o personalismo. Eles são abordados na segunda seção que, também, problematiza o aspecto da descentralização das decisões, que é posto pela gestão escolar democrática; a qual, em nosso país, conforme assinala Lück (2000), tende a assumir uma faceta de desconcentração de poder.

Por último, a seção gestão democrática e razão emancipatória, fundamenta-se nas ideias de Theodor Adorno, que estabelece o vínculo entre o processo emancipatório e a democracia, os quais demandam pela conscientização do indivíduo a respeito de sua condição heterônoma, pois segundo Adorno (1995, p. 185), a luta pela transformação da sociedade pressupõe a conversão da impotência em potência, ou seja, em objeto de seu pensamento e de suas ações.

### A gestão democrática e as suas facetas na educação brasileira

A gestão democrática é definida como gestão compartilhada e participativa. Segundo Oliveira *et al.* (s.d.), é parte da luta dos movimentos sociais em defesa de um projeto de educação popular, democrática e de qualidade. Os autores apontam algumas características da gestão democrática, dentre elas, a participação coletiva – incluindo a elaboração do PPP e as decisões financeiras – a existência de instâncias colegiadas de caráter deliberativo e a escolha dos dirigentes escolares. Nesse contexto

de parceria, todos devem trabalhar conjuntamente, convergindo seus esforços para a melhoria da escola.

A gestão democrática escolar foi um tema amplamente discutido na década de 80, quando se defendeu a autonomia escolar e o fortalecimento dos espaços coletivos de decisão. Essas ideias também compunham o ideal libertário, que denunciava o vínculo da educação com os processos adaptativos do trabalho. Nessas condições, o sistema educacional estrutura-se, conforme Tragtenberg (2002, p. 1), nas formas da empresa capitalista, ou seja, de um sistema burocrático, que atua na organização do pessoal, nos programas de trabalho, nas inspeções e nos exames. O programa de trabalho docente no contexto do trabalho burocrático é definido pelo exame, cujo êxito se estabelece em detrimento do enriquecimento intelectual do aluno. O autor aponta como características do sistema burocrático, o formalismo, a valorização dos aspectos quantitativos, a impessoalidade e a precedência dos aspectos administrativos sobre os pedagógicos.

Em suma, a conduta burocrática implica numa exagerada dependência dos regulamentos e padrões quantitativos, impessoalidade exagerada nas relações intra e extragrupos, resistência à mudança e configura os padrões de comportamento na escola encarada com organização complexa. Em suma, o administrativo tem precedência sobre o pedagógico (Tragtemberg, 2002, p. 5).

Durante a década de 1980, as ideias relacionadas à gestão democrática foram rediscutidas sob as influências das teorias críticas da sociologia marxista, que destacavam o sentido político da administração escolar, do processo de divisão de trabalho e das relações de poder estabelecidas na escola. Buscava-se denunciar o vínculo entre a racionalidade dos processos de organização dos tempos e espaços escolares, entre as relações institucionais centralizadas, hierarquizadas e burocratizadas e os interesses capitalistas voltados para o controle e para a destituição da autonomia dos trabalhadores. Dessa forma, o termo gestão escolar substituiu o de administração escolar, cujo sentido remete ao aspecto técnico e organizacional das instituições, à necessidade de dirigir as ações em função da produtividade, da eficiência e do controle dos processos de trabalho. Ao contrário desse termo, a gestão democrática luta pela ampliação dos processos decisórios, contra a racionalidade prática que desconsidera os pressupostos e as especificidades da educação, a fim de constituir uma cultura da participação. De acordo com Lück (2000, p. 15), a mudança de administração para gestão não é apenas terminológica, mas atitudinal e conceitual. Nesse sentido, “[...] sua prática é promotora de transformação de relações de poder, de práticas e da organização em si [...]”.

A mudança de concepção ocorrida no referido período, pretendia denunciar a não neutralidade da administração escolar e afirmar a sua especificidade nesse espaço. Sendo assim, o termo gestão democrática era mais apropriado para expressar a luta contra a dominação, na qual a política passa a ser pensada na sua relação com os interesses de classe, para além da esfera do Estado e dos partidos, já que os movimentos sociais e a sociedade civil eram concebidos como instâncias de atuação política e, por isso, de transformação da realidade – o que pressupõe a mudança da consciência sobre ela. A década de 80 também marcou a aprovação do princípio de gestão democrática, conforme expressa o Artigo 206, da Constituição Federal de 1988. Esse princípio será afirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96. O inciso VIII, do artigo segundo dessa Lei, destaca a gestão escolar com um dos seus princípios. O Artigo 13, Inciso VI, aponta como tarefa dos educadores a articulação da escola com as famílias e com a comunidade. A participação da comunidade escolar nos conselhos escolares é afirmada pelo Inciso II, do Artigo 14. Essa abertura da Lei, conquistada pela luta dos movimentos sociais, a partir do final dos anos noventa, confrontou-se com uma apropriação do termo pela política neoliberal, que tenta enfraquecer o caráter democrático da gestão.

Na década de 90, a crise do modelo de produção *taylorista/fordista* e do Estado de Bem-Estar-Social, implicou a reorganização do Estado, no sentido de privatizar e enxugar sua atuação, especialmente na esfera social. A estratégia utilizada pelo capitalismo para enfrentar a crise pela qual passava, segundo Libâneo *et al.* (2003) foi a globalização, a qual pressupõe

[...] a submissão a uma racionalidade econômica baseada no mercado global competitivo e auto-regulável. Essa racionalidade econômica exclui a regulação do mercado pelo Estado, já que entende que aquele tende a se equilibrar e se auto-regular em razão da lei natural da oferta e da procura. Com o objetivo de adotar essa racionalidade, os países terceiro-mundistas devem, portanto, promover uma completa desregulamentação ou desmonte dos mecanismos de proteção e de segurança da economia nacional, em conformação com o receituário neoliberal (Libâneo *et al.*, 2003, p. 75).

Na opinião de Libâneo *et al.* (2003, p. 77-78), a produção global flexível é o aspecto mais marcante da transformação do capitalismo no final do século XX e início do século XXI; em termos de mercado de trabalho ela influencia na desformalização, na dispersão, na des-sindicalização e na organização horizontal do trabalho. Essa última demanda por maior qualificação do tra-

lhador, pelo exercício de múltiplas tarefas, pela ênfase na corresponsabilidade e pela aprendizagem permanente.

A reorganização dos processos de trabalho passa a se orientar por um novo modelo, o toyotista. Esse modelo “[...] trouxe para este meio os princípios da flexibilização, o trabalho em equipe, a participação, a autogestão (“autonomia”), entre outros” (Drabach e Mousquer, 2009, p. 278).

Nesse contexto, a gestão democrática do ensino público assumiu várias facetas, segundo Drabach e Mousquer (2009, p. 279). Uma delas, voltada para um projeto democrático e para a ampliação da cidadania, comprometida com a construção de uma educação de qualidade; a outra, de aspecto gerencial, comprometida com os interesses econômicos e com o fortalecimento do sistema capitalista. Em ambos os casos, nota-se a apropriação e cooptação do termo por diferentes atores com diferentes finalidades, que lhe conferem um sentido polissêmico.

A apropriação do conceito de gestão pelo discurso neoliberal, sob a análise na perspectiva adorniana, revela a capacidade de transmutação e falseamento do sistema capitalista, condição que é compreensível pela lógica que o move, ou seja, a do fetiche da mercadoria. Essa lógica esconde a contradição, não deixa resto algum e elimina a diferença, pois é nesse elemento que se encontra o poder de contestação da realidade. A forma como o sistema se apropria do conceito de gestão é análoga à atitude do herói da Odisseia, que ludibriou por meio da administração da semelhança, mas, ao fazê-lo, elimina a diferença.

Horkheimer e Adorno (1985, p. 65) destacam o nominalismo como protótipo do pensamento burguês, que está a serviço do logro e da astúcia. A figura emblemática dessa conduta é retirada do personagem Ulisses, da *Odisseia*, que ludibriou o gigante Polifemo na tentativa de escapar de sua fúria. Para tanto, explora a distinção da palavra, agarrando-se a ela para modificar a coisa. Ulisses, quando interrogado pelo gigante Polifemo a respeito de sua identidade, substitui a palavra *Odisseus*, que significa Ulisses, pela palavra *Oudes*, que significa ninguém. O exemplo ilustra outra situação típica da sociedade burguesa – a perda da identidade – na tentativa de garantir a autoconservação, pois, conforme os autores, a preservação do indivíduo depende de sua anulação. Em outros termos, significa dizer que o indivíduo só sobrevive adaptando-se à sociedade, integrando-se na totalidade e sucumbindo à força do geral sobre o particular. A adaptação se orienta pela racionalidade da mesma natureza; ela toma como base o instrumentalismo e, dessa forma, submete-se aos interesses dominadores, ao processo de trabalho, que busca conciliar os interesses divergentes na tentativa de manter a unidade do todo. Os

processos adaptativos se manifestam nas práticas sociais, dentre elas, na gestão escolar, a partir da normatização, do dirigismo, da submissão às forças exteriores e de uma série de mecanismos que imobilizam os sujeitos, impedindo-os de exercerem a autocrítica e a autodeterminação. Portanto, os processos adaptativos, demandam uma fraqueza egoica, caso contrário, os indivíduos estariam mais próximos de uma realidade emancipatória. A adaptação, diante do poder da totalidade, segundo Adorno (1995, p. 144-145) tornou-se automática e os homens impõem a si mesmos essa tendência que pressupõe um realismo exagerado, cuja crítica se constitui em uma das principais tarefas da educação.

O discurso neoliberal e os novos princípios de organização do trabalho utilizam termos como coletividade, participação e autogestão, no entanto, eles aparecem como substitutivos dos interesses dominadores e com a finalidade de falsear a realidade, demonstrando a capacidade adaptativa do sistema capitalista, cujas engrenagens estão sempre aptas a se adequarem às exigências econômicas, em detrimento da humanização da sociedade. A totalidade, que se constitui o sistema capitalista, dificulta a realização da gestão democrática de forma mais plena. Sendo assim, a próxima seção discute as contradições do processo de desenvolvimento da gestão escolar no sistema educacional brasileiro, tendo em vista as especificidades sociais e culturais de nosso país.

## As contradições da gestão escolar democrática no contexto brasileiro

Dentre os trabalhos que desenvolveram reflexões sobre os avanços e entraves do processo de implantação da gestão escolar no sistema educacional brasileiro, encontra-se a pesquisa realizada por Mendonça (2001, p. 85-86), que utilizou dados de natureza bibliográfica sobre o assunto, além de consultas às instâncias executiva, legislativa e normativa, em 27 Estados e 26 municípios das capitais, a fim de obter visões institucionais sobre a gestão democrática. A problemática da pesquisa consistiu na identificação de como os sistemas de ensino brasileiro se organizam para responder ao princípio da gestão democrática, sobre o funcionamento dessa política em uma sociedade cujo Estado apresenta uma estrutura patrimonialista. Para ele, o desenvolvimento capitalista no contexto brasileiro, sustenta-se na ideia de que “a cultura política autoritária predomina, intercalada com espasmos de democracia” (Mendonça, 2001, p. 84).

Esses resquícios de um passado que sobrevive às tentativas de modernizar o país, são reconhecidos por Ianni (1994, p. 61), para quem “o Brasil Moderno parece um caleidoscópio de muitas épocas, formas de vida e

trabalho, modos de ser e pensar”. O autor faz uma crítica à burguesia nacional, que se assusta com as ideias de reformas sociais, descompromissada com a democracia reivindicada nas lutas das classes assalariadas, mas preocupada apenas com seus interesses corporativos, apelando às massas quando se sente ameaçada pelo imperialismo e recorrendo aos quartéis e embaixadas das nações imperialistas quando é desafiada pelos setores assalariados e camponeses. Nesse sentido, “a classe operária precisa cumprir tarefas que a revolução burguesa não realizou, já que a burguesia brasileira se acomodou em uma posição subalterna diante do imperialismo” (Ianni, 1994, p. 72).

A persistência desses traços conservadores na sociedade brasileira indicou, a partir dos resultados da pesquisa realizada por Mendonça (2001, p. 89), que as eleições de diretor escolar consistem em um instrumento de luta contra o clientelismo e o autoritarismo na administração escolar, pois fortalecem a democracia e a possibilidade de avaliar a liderança política dos candidatos. Os problemas e as limitações desse processo, apontados em vários estudos analisados pelo autor, abrangem fatores como excesso de personalismo na figura do candidato,

[...] falta de preparo de alguns deles, populismo e atitudes clientelistas típicos da velha política partidária, aprofundamento de conflitos entre os segmentos da comunidade escolar, comportamento de apropriação do cargo pelo candidato eleito, dentre outros (Mendonça, 2001, p. 90).

Ao analisar a atuação dos colegiados, Mendonça (2001, p. 90-92) percebe que esse é um mecanismo que limita o poder monocrático do diretor, no entanto, a prática e as avaliações dos próprios sistemas de ensino revelam que seu funcionamento se caracteriza pelo cartorialismo, necessitando de maior articulação entre a escola e as associações da comunidade, uma vez que predomina o poder dos docentes nessa instância decisória. O autor destaca a relação que se convencionou estabelecer entre centralização e autoritarismo, descentralização e democracia. Nessa perspectiva, a descentralização é vista por muitos autores como uma forma possível de superação do centralismo e como estratégia descentralizadora. No entanto, suas análises reforçam o caráter restrito da abordagem da descentralização, entendida sob o âmbito da municipalização, pois limita a discussão sobre a gestão educacional aos aspectos formais, contribuindo muito pouco para a discussão referente à ampliação dos processos participativos e para a alteração nas estruturas de poder.

Na concepção do autor, a descentralização, a autonomia e a valorização dos espaços escolares, dos espaços

periféricos de decisão se enfraquecem diante do dirigismo e do controle do poder central.

Processos descentralizadores não chegam a transferir poder para as escolas ou promover a articulação das bases locais. Os dados empíricos não demonstram a existência de alterações substantivas nas estruturas administrativas reforçadoras da capacidade de ação das escolas. Enquanto as áreas centrais não abrem mão do dirigismo reduzindo a influência excessiva que exercem sobre a escola, os discursos favoráveis à descentralização, à autonomia e à valorização das unidades de ponta dos sistemas, como referências das políticas públicas, continuarão a ser peças de retórica. Apesar de todos os fatores e mecanismos de gestão democrática do ensino público convergirem para a autonomia da escola, esta ainda tem desempenhado um papel periférico nos sistemas (Mendonça, 2001, p. 92-93).

A pesquisa realizada por Mendonça (2001, p. 94) concluiu que a gestão democrática consiste numa diretriz de política pública disseminada e coordenada pelos sistemas de ensino, no entanto, apresenta algumas resistências as quais, segundo os agentes do Estado, apresentam-se a partir da interferência política sobre a educação e do funcionamento do próprio sistema. Esse último aspecto compreende os complicados processos administrativos, a rotina administrativa inflexível, a presença do concentracionismo e autoritarismo nas relações do sistema com a escola. O autor destaca que as resistências identificadas pelas autoridades, responsáveis direta ou indiretamente pela administração dos sistemas de ensino, situam-se no campo da organização e do funcionamento geral do Estado e na relação entre a elite político-administrativa com os demais atores sociais.

A prática de uma gestão democrática com traços conservadores também é detectada por Lück (2000, p. 17), quando se refere ao processo de descentralização que, convencionalmente, associou-se ao de gestão democrática. A autora conclui que o princípio da democratização não é adotado quando a descentralização dos sistemas de ensino acontece sob o controle do poder central, numa via de mão dupla em que se concede de um lado e se tira do outro. Esse processo não toma a democratização como princípio, pois não se intencionam mudanças significativas nas relações entre sistema e escola, escola e comunidade, dirigentes e professores e alunos. O princípio que norteia a descentralização sob essas condições consiste na racionalização dos recursos e na agilidade na resolução de problemas. Nesse caso, o que está em jogo é a necessidade de estabelecer maior controle sobre a escola, de atribuir maiores responsabilidades a ponto de sobrecarregá-la.

O processo de descentralização também se apresenta contraditório no que tange aos recursos, pois, conven-

cialmente, é nesse âmbito que ele ocorre. Ao mesmo tempo em que os recursos são descentralizados “[...] centralizam-se ações no sentido de criar mecanismos de influência sobre a escola para fazê-lo e prestar contas do processo” (Lück, 2000, p. 18).

Lück (2000, p. 18) ressalta que, muitas vezes, predomina o processo de desconcentração do que propriamente o de descentralização, pois as escolas exercem uma autoridade tutelada pelo poder central, que opera por meio do estabelecimento de diretrizes e normas centrais, do controle na prestação de contas e da subordinação administrativa das unidades escolares aos seus poderes. Dessa forma, as unidades escolares são privadas dos poderes de autogestão e de autodeterminação na gestão dos processos necessários para a realização das políticas educacionais.

Nesse caso, a participação acontece de maneira funcional, conforme Drabach e Mousquer (2009, p. 279), ou seja, objetiva a resolução de problemas e conflitos em detrimento dos espaços decisórios, de conscientização e de mobilização da comunidade escolar.

O gestor, em conjunto com a sua equipe diretiva, tem a responsabilidade da organização de um planejamento administrativo, que viabilize os recursos recebidos do Estado de forma adequada, para que possa atender as necessidades específicas de cada escola.

Essa administração deve ser feita no coletivo, envolvendo todos os membros pertencentes à comunidade escolar, para decidir então o planejamento financeiro que consiste, basicamente, em definir e controlar os gastos.

Assim, cada gestor deve “[...] planejar suas aquisições e serviços, buscando sempre a compatibilidade entre as suas necessidades e os recursos disponíveis” (Paraná, 2016, p. 14).

Para orientar o planejamento administrativo, é fornecido para os diretores das escolas estaduais, a cartilha intitulada Fundo Rotativo – que tem como finalidade estabelecer normas para a operacionalização do programa. A cartilha contém as orientações e conceitos básicos a respeito das fontes, critérios de distribuição e destinação dos recursos.

O programa Fundo Rotativo foi criado por meio da Lei nº 10.050, de 16 de julho de 1992, pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). Esse programa é um instrumento de descentralização financeira e tem como objetivo viabilizar, com maior agilidade, o repasse de recursos destinados à manutenção e outras despesas relacionadas com a atividade educacional aos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual.

O Documento Intitulado: Fundo Rotativo especifica que

[...] o uso de recursos públicos é regulamentado por complexa e diversificada legislação à qual se subordinam tanto a Secretaria de Estado da Educação, quanto as Escolas Estaduais beneficiadas pelo Programa, sendo de extrema importância observar cuidadosamente todas as orientações e instrução contidas neste documento (Paraná, 2016, p. 6).

Portanto, os recursos são repassados para a escola e cabe ao gestor administrá-los, levando em consideração todas as normas prescritas no documento. A liberação dos recursos do fundo rotativo está disponível tanto para as questões administrativas como pedagógicas da instituição de ensino.

A aplicabilidade desses recursos deve ser supervisão-nada pela Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e/ou o Conselho Escolar, atribuindo a essas instâncias colegiadas, a função de supervisionar a prestação de contas.

As regras estabelecidas pelo documento Fundo Rotativo destinado à APMF e/ou ao Conselho Escolar são:

Aprovado o Plano de Aplicação, pela APMF ou pelo Conselho Escolar da escola, a primeira via devidamente assinada será incorporada à prestação de contas documental e a segunda via ficará com a APMF ou Conselho Escolar para controle e acompanhamento. Com a finalidade de dar transparência à gestão dos recursos públicos, cópias da Ata e dos Planos de Aplicação deverão ser afixadas em local de ampla visibilidade no estabelecimento de ensino (Paraná, s.d., p. 17).

Essas ações são destinadas para dar maior visibilidade dos recursos públicos e de sua aplicabilidade, principalmente porque a Administração Pública está regulamentada por meio da Constituição de 1988, em seu artigo 37 que prevê: a Legalidade, a Impessoalidade, a Moralidade, a Publicidade e a Eficiência (Brasil, 1988).

Dessa forma, estabelece as funções administrativas a serem exercidas pelo gestor, que é o responsável pela administração pública da instituição, tanto em relação à captação de recursos, bem como à organização e a sua execução.

Para dar maior visibilidade às ações administrativas executadas pelo diretor, foi criado, em 2010, o Sistema de Gestão de Recursos Financeiros (GRF), no qual ficam registrados os dados de forma *on-line*, para consultas das despesas, por parte da comunidade escolar.

Além da prestação de contas *on-line*, o gestor deve organizar toda a documentação em forma impressa, anexando cópias de contratos de licitação, de notas.

Dessa forma, conclui-se que o diretor deve seguir à risca as normas, caso contrário, a escola será excluída do programa, trazendo prejuízo para os membros perten-

centes à comunidade escolar. Verificamos, assim, que a autonomia da escola, está velada por meio de contratos e decisões governamentais, o que se aproxima com a perspectiva neoliberal de participação. Nessa perspectiva, conforme Freitas (2000), a participação apresenta um caráter ilusório, já que os trabalhadores são chamados a colaborar com a empresa e isso não lhes garante o controle do processo produtivo, nem dos resultados. A cooptação da participação e da autogestão pela política neoliberal busca

[...] soluções para o gerenciamento e a qualidade educacional mediante a parceria com os que fazem a educação acontecer no cotidiano da escola. Todavia, a parceria iniciada e todas as discussões sobre os novos paradigmas gestores não podem escamotear a possibilidade da simples adoção pela escola dos novos padrões gerenciais da organização. Esses padrões, com mais flexibilidade e outorgando um certo grau de participação aos trabalhadores (agora chamados de colaboradores), não lhes garante o controle efetivo do processo produtivo, nem dos seus resultados. Se os educadores não se empenharem, política e tecnicamente, em prol de uma participação efetiva, a reorganização das funções administrativas e da gestão da escola na rede pública continuará ocorrendo com sua ilusória participação nos processos decisórios (Freitas, 2000, p. 48).

Freitas (2000, p. 48) lembra a importância da inserção da sociedade e da educação na escola pública, a fim de que elas [...] não sejam retiradas da esfera da política e remetidas para a da manipulação tecnocrática e instrumental, tão evidentes no início do século XX”.

Enquanto a razão instrumental concentra-se na destituição da esfera política dos espaços decisórios, a razão emancipatória procura fortalecê-la por meio do desenvolvimento da consciência.

## Gestão democrática e razão emancipatória

Adorno (1995, p. 141-143) destaca que a *produção de uma consciência verdadeira* se constitui em uma exigência política, porque a democracia, operacionalizada conforme seu conceito implica a existência de pessoas emancipadas. Para o autor, a emancipação pressupõe a conscientização e a racionalidade. Ela constitui-se em fundamento da democracia e demanda por ideias que não sejam exteriores, ou seja, ideias provenientes de todas as pessoas envolvidas nos processos decisórios.

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e, portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus

designios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideias exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor [...] (Adorno, 1995, p. 142).

Na concepção de Adorno (1995, p. 169), a emancipação é uma exigência da democracia. Ele reporta-se ao texto de Kant intitulado “Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?”, no qual a menoridade é definida como tutela, como “falta de decisão e de coragem de servir-se do entendimento sem a orientação de outrem”. A saída desse estado de menoridade se efetiva por meio do esclarecimento.

Para Adorno, o aspecto abstrato da ideia de emancipação não exime a necessidade de inseri-la no pensamento e na prática educacional, uma vez que a consciência se torna cada vez mais obscurecida pelas condições existenciais, cujo peso se amplia e se intensifica. Adorno (1995, p. 143) estabelece uma relação de interdependência entre os conceitos de emancipação, conscientização e racionalidade. Tal posicionamento leva-o a problematizar o fato de que realidade envolve continuamente um movimento de adaptação e a educação seria impotente e ideológica se ignorasse esse movimento. O momento de adaptação submete o espírito à dependência das relações reais de vida, à sua conformação ao papel de mero meio. Dessa forma, o espírito se orienta pela razão instrumental, de característica normativa e prescritiva, voltada para a dominação e para a conciliação entre a razão e realidade – o que significa dizer que o pensamento deve se conformar com as condições exteriores. Adorno (1995, p. 39) acredita que o espírito é capaz de se separar das relações de vida e essa capacidade lhe confere um momento de verdade, na medida em que o liberta das forças que imobilizam o indivíduo, abrindo espaço para a transcendência da esfera opressora, ainda que seja apenas na esfera do pensamento. Dessa forma, a possibilidade utópica está aberta na esfera do pensamento, assim como a possibilidade de resistência à personalidade genérica e conformada promovida pela sociedade. A consciência e a autodeterminação são as forças que caracterizam a luta contra a organização social heterônoma, que se amplia por meio dos inúmeros canais.

O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante

inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (Adorno, 1995, p. 181).

O sentido da emancipação enquanto consciência verdadeira implica a compreensão desse termo, cujo significado, para Horkheimer e Adorno (1985), consiste na irreconciliação do espírito com a realidade, um processo no qual o primeiro retira da segunda a sua substância e o seu conteúdo. Esse, por sua vez, não é reproduzido, porque não busca a identificação entre o externo e o interno, mas o estabelecimento de uma relação tensa entre eles, uma dialogicidade que permite conceber a realidade para além do que ela se apresenta, ou seja, para o que não a constitui, para as suas possibilidades não realizadas. Essa concepção faz parte do postulado da Dialética negativa adorniana para a qual a apreensão do significado do objeto provém da contradição entre o que ele é e o que aparenta ser. Para Adorno (2009, p. 128-129), o princípio da identidade entre a realidade e o conceito expressa o princípio da troca de equivalentes, sendo que a crítica a esse princípio almeja a realização de uma troca livre e justa. A ampliação da troca de equivalentes para todas as esferas sociais promove a falsificação da existência, que se revela na substituibilidade, ou seja, na troca de desiguais sob a aparência de igualdade – o que é representado pela relação entre salário e trabalho, cuja troca omite a exploração a partir da mais valia. A força que pode aniquilar a identidade, segundo o autor, é a do pensamento, pois a força da regressão da consciência provém da ausência de reflexão. A identidade só pode ser visualizada no plano da consciência, mas isso depende da identificação, pois toda determinação só pode ser pensada a partir da identificação.

Se a regressão da consciência provém da ausência de reflexão, quanto mais esta última se fixar nos processos decisórios e, especialmente, nos espaços coletivos, mais aptos os indivíduos estarão para agir de forma emancipatória; o que demanda pela tensão de opiniões, pois a lógica da identidade é apta à conciliação entre pensamento e a realidade. Essa conciliação, na perspectiva adorniana, anula a contradição, que é a força motriz da transformação.

Apesar de não discutir sobre a gestão escolar, o referencial teórico adorniano contribui para iluminar o assunto e para apontar os aspectos fundantes da razão emancipatória, que deve ser a razão constituinte e constituída pela gestão democrática.

A participação é um dos elementos fundantes da gestão democrática. Ela consiste, segundo Bordenave (1983), em um processo coletivo transformador, no

qual os sujeitos participam ativamente e decidem sobre os processos de produção, distribuição, consumo, vida política e criação cultural. Objetiva, no ponto final, a autogestão.

Essa concepção do processo participativo, de acordo com Bordenave (1983, p. 21), pressupõe uma nova abordagem dos processos educativos, que assumem um caráter conscientizador e libertador. Bordenave (1983, p. 31-32) define alguns graus de participação, (i) *informação*: comunicação aos membros da organização a respeito das decisões tomadas; (ii) *consulta facultativa*: consulta aos subordinados a fim de obter críticas, sugestões e dados para resolver algum problema; (iii) *elaboração/recomendação*: elaboração de propostas e recomendações: elaboração de propostas e recomendações de medidas que podem ser ou não aceitas pela administração; (iv) *cogestão*: administração e organização compartilhada, por meio de mecanismos de codecisão e colegialidade, embora os administradores exerçam uma influência direta na tomada de decisões; (v) *delegação*: a autonomia dos administrados é limitada a determinados campos e jurisdições, que eram restritos aos administradores; (vi) *autogestão*: desaparecimento da diferença entre administradores e administrados, as decisões são coletivas e sem interferência das autoridades externas.

Bordenave (1983, p. 64) menciona algumas ferramentas operativas da participação, dentre elas, o conhecimento da realidade – o que pressupõe o autoconhecimento da comunidade e do grupo, de suas percepções, de seus valores e crenças, temores e aspirações. Para tanto, recomenda a metodologia de pesquisa participativa, cujos autores são os membros do grupo. Bordenave (1983, p. 66) observa que “o conhecimento da realidade realiza simultaneamente diversos objetivos: criação de saber, conscientização, solução de problemas, capacitação e formação prática em participação, etc”. Ele aponta (1983, p. 67) a organização como uma condição para a participação transformadora, na qual não se pode evitar a tomada de decisões políticas e a modificação das estruturas sociais e políticas. Para Bordenave (1983, p. 68), a participação não existe sem comunicação, pois a intervenção das pessoas na tomada de decisões requer os processos comunicativos, da informação e do diálogo, que permitem canais de consulta, de reivindicação e de protesto.

De acordo com Bordenave,

na aprendizagem da participação, o aprendiz fica sabendo como detectar tentativas de manipulação, sintomas de dirigismo e de paternalismo; e superar a improvisação, o espontaneísmo e a demagogia; a distinguir a verdadeira participação da simples consulta ao povo (1983, p. 73).

A qualidade da participação também é destacada por Freitas (2000, p. 49) para quem, no contexto escolar, ela pressupõe algo além da mera questão da competência técnica, pois envolve questões de políticas internas e externas à escola, que agem no sentido de escamotear a responsabilidade política e educacional do Estado. Para a autora, a autonomia, embora seja um elemento frequente no discurso da maioria dos que compõem o escalão superior dos sistemas de ensino, não existe na prática. Esse fato é atribuído aos mecanismos de resistência e cerceamento da autonomia escolar, que se efetivam por meio do potencial dos gestores. Freitas (2000, p. 50) aponta para a insuficiência, no cotidiano escolar, de incentivos concretos ao exercício da autonomia administrativa, pedagógica, financeira e à gestão democrático-participativa. Os incentivos políticos e institucionais à participação das comunidades escolar e local têm sido poucos e ineficientes na construção da autonomia escolar.

A participação, no âmbito do fortalecimento da autonomia e da democracia, demanda pelo fortalecimento do aspecto político da educação e esse não se restringe à organização dos trabalhadores, mas abrange sua mobilização no sentido de lutar contra o autoritarismo e o descaso com a educação. A gestão democrática que se apresenta, conforme explicitada no decorrer do texto, é permeada por contradições, que expressam os interesses de classe. Nesse jogo de forças, na maioria das vezes, a classe trabalhadora perde, porque sua “autonomia” é relativa, na medida em que é cooptada por interesses alheios aos seus. Nesse sentido, o processo decisório é coordenado por uma razão de caráter adaptativo e instrumental, já que a razão, o diálogo e a participação assumem uma forma conciliatória, ou seja, procuram acomodar os interesses da escola com os do sistema, ludibriando-o. A escola faz o mesmo jogo da sociedade burguesa, para a qual a sobrevivência demanda pelo logro, pela capacidade de autoconservação.

O caminho da razão emancipatória, ao contrário, consiste

[...] em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência. Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado (Adorno, 1995, p. 183).

No contexto do pensamento adorniano, é possível afirmar que a gestão democrática prescinde da consciência e essa só é possível na sua relação com a realidade,

cuja característica demanda pela tensão, pela devolução de algo mais que aquilo que ela ofereceu ao sujeito. Portanto, a gestão democrática requer o conhecimento da realidade.

A crítica à sociedade é primordial e Adorno (2008) alerta para a necessidade de visualizar nos fatos singulares a cifra do social; além de ler nos fatos sociais a sua singularidade. Ele se refere à forma socializada da sociedade, na qual predomina o todo sobre as partes e o princípio de troca se torna hegemônico em todas as esferas da existência, constituindo uma pseudossalização. Assim, termos como democracia, liberdade e participação assumem um aspecto abstrato, fetichizado e desprovido de conteúdo real. Na concepção adorniana (2008, p. 118), o conceito de sociedade designa uma relação entre os homens, uma relação mediada e mediadora entre eles. Ao se embrenhar por todos os meandros da sociedade, o princípio do fetichismo da mercadoria, de acordo com o autor (Adorno, 1995, p. 122), promove uma pressão geral sobre o particular, destroçando a resistência. Para ele, não basta a crítica à sociedade, sendo necessária uma educação que torne os indivíduos infectos, ou seja, uma educação que desenvolva nos indivíduos a intolerância em relação ao autoritarismo.

Adorno (1995, p. 185) destaca como primordial a conscientização das pessoas sobre a sua condição heterônoma, pois a luta pela transformação da sociedade pressupõe a conversão da impotência em potência, ou seja, em objeto de seu pensamento e de suas ações.

A inflexão ao sujeito é apontada pelo autor no livro *Educação e emancipação* (1995). Ela se constitui na possibilidade de resistência, na medida em que o sujeito apto à crítica e à autocrítica fortalece a sua autonomia. Nesse livro, o autor reflete sobre a barbárie representada por Auschwitz e menciona que esse fenômeno não entra contra condições de se desenvolver, se não houvesse pessoas que aderissem aos líderes totalitários e às ideias fascistas e nacional-socialistas.

## Considerações finais

A consecução de uma educação democrática e emancipatória requer a resistência contra o sistema burocrático, que, nos termos apresentados por Trachtenberg (2002), caracteriza-se pelo formalismo, pela valorização dos aspectos quantitativos, pela impessoalidade e pela precedência dos aspectos administrativos sobre os pedagógicos.

A análise desses aspectos, fundamentada nas ideias de Adorno, evidencia o vínculo dessas características com a razão instrumental, que enfatiza os meios e os aspectos numéricos, pois eles são controláveis e exatos.

A impessoalidade consiste na destituição da diferença, a qual permite evitar a tensão nos processos decisórios a fim de alcançar a unidade e não deixar nenhuma lacuna. Por último, a valorização dos aspectos administrativos em detrimento dos pedagógicos, subsume a educação à lógica do cálculo e lhe retira o que compõe sua especificidade e essência, ou seja, a promoção do ser humano.

## Referências

- ADORNO, T.W. 1995. *Educação e emancipação*. 3<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 190 p.
- ADORNO, T.W. 2009. *Dialética negativa*. 1<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro, Zahar, 351 p.
- ADORNO, T. W. 2008. *Theodor W. Adorno: introdução à sociologia*. 1<sup>a</sup> ed., São Paulo, Editora UNESP, 358 p.
- BRASIL. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal, Centro Gráfico, 292 p.
- BRASIL. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.dca.unicamp.br/~leopini/consu/reformauniversitaria/ldb.htm>. Acesso em: 16/09/2016.
- BORDENAVE, J.D. 1983. *O que é participação*. 6<sup>a</sup> ed., São Paulo, Brasiliense, 84 p.
- DRABACH, N.P.; MOUSQUER, M.E.L. 2009. Primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar. *Curriculo sem Fronteiras*, 9(2):258-285. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.pdf>. Acesso em: 05/08/2016.
- FREITAS, K.S. de. 2000. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. *Em Aberto*, 17(72):47-59. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em\\_aberto\\_72.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf). Acesso em: 18/05/2016.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.W. 1985. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. 1<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro, Zahar, 254 p.
- IANNI, O. 1994. *A ideia de Brasil Moderno*. 2<sup>a</sup> ed., São Paulo, Brasiliense, 184 p.
- LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F. de; TOSCHI, M.S. 2003. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 1<sup>a</sup> ed., São Paulo, Cortez, 408 p.
- LÜCK, H. 2000. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. *Em Aberto*, 17(72):11-33. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em\\_aberto\\_72.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf). Acesso em: 18/08/2016.
- MENDONÇA, E.F. 2001. Estado patrimonialista e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação & Sociedade*, 22(75):1-13. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200007>
- OLIVEIRA, J.F.; MORAES, K.; DOURADO, L.F. [s.d.]. *Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação*. Disponível em: [http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala\\_politica\\_gestao\\_escolar/pdf/texto2\\_1.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf). Acesso em: 15/04/2016.
- PARANÁ. 1992. Lei n. 10.050, de 16 de julho de 1992. Cria o Fundo Rotativo. *Diário Oficial do Estado*, Curitiba, 17 jul.
- PARANÁ. 2016. *Manual de operacionalização Fundo Rotativo: recursos descentralizados para as Escolas Estaduais*. Curitiba, Secretaria de Estado da Educação.

PARANÁ. [s.d.]. Gestão Financeira – Unidade I. Secretaria de Estado do Paraná. Superintendência da Educação/ Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gestao\\_em\\_foco/gestao\\_financeira\\_unidade1.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_em_foco/gestao_financeira_unidade1.pdf). Acesso em: 07/07/2016.

TRAGTENBERG, M. 2002. A escola como organização complexa. *Revista Espaço Acadêmico*, 2(12). Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/40393/21065>. Acesso em: 16/05/2016.

*Submetido: 16/01/2017*

*Aceito: 20/11/2017*