



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



CARLOS CÉSAR MACÊDO MACIEL

**NIETZSCHE E A DEMOCRACIA: CRÍTICAS À GESTÃO
DEMOCRÁTICA ESCOLAR BRASILEIRA**

MANAUS - AM

2018

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CARLOS CÉSAR MACÊDO MACIEL

**NIETZSCHE E A DEMOCRACIA: CRÍTICAS À GESTÃO
DEMOCRÁTICA ESCOLAR BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Faculdade de Educação - FACED, Universidade Federal do Amazonas - UFAM, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 2: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Pérsida da Silva Ribeiro Miki

MANAUS - AM

2018

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M152n Maciel, Carlos César Macêdo
Nietzsche e a Democracia : críticas à Gestão Democrática
Escolar Brasileira / Carlos César Macêdo Maciel. 2018
118 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Pérsida da Silva Ribeiro Miki
Dissertação (Mestrado em Educação - Educação e Políticas
Públicas) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Nietzsche. 2. Educação. 3. Democracia. 4. Gestão Escolar. I.
Miki, Pérsida da Silva Ribeiro II. Universidade Federal do
Amazonas III. Título

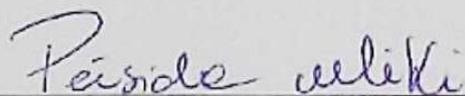
TERMO DE APROVAÇÃO

CARLOS CÉSAR MACÊDO MACIEL

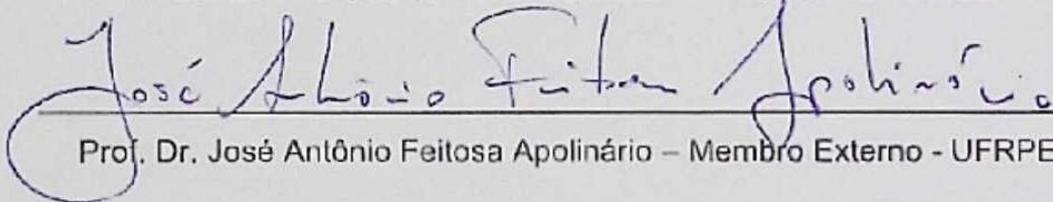
NIETZSCHE E A DEMOCRACIA: CRÍTICAS À GESTÃO ESCOLAR
DEMOCRÁTICA BRASILEIRA

Dissertação apresentada em 18 de dezembro de 2018 para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas.

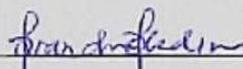
BANCA EXAMINADORA



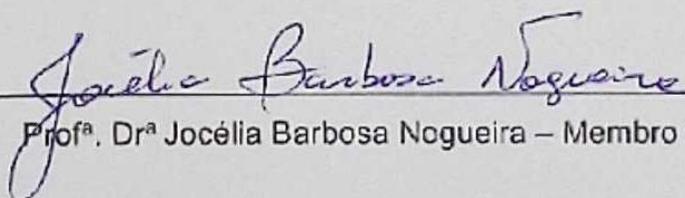
Prof^ª. Dr^ª. Párisida da Silva Ribeiro Miki - Presidente - UFAM



Prof. Dr. José Antônio Feitosa Apolinário – Membro Externo - UFRPE



Prof. Dr. Evandro Ghedin – Membro Interno - UFAM



Prof^ª. Dr^ª Jocélia Barbosa Nogueira – Membro Interno – UFAM

DEDICATÓRIA

**À minha mãe, Dona Rosângela M. Maciel,
Minha Velhinha, fonte de superação,
amor, sabedoria e Fé.**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelo dom da vida e à Nossa Senhora do Carmo, Padroeira de Parintins, pelas graças alcançadas ao longo deste percurso acadêmico.

Aos meus queridos e inesquecíveis colegas de aula da primeira turma de Pedagogia do ICSEZ/UFAM, minha segunda família que durante quatro anos e meio de graduação compartilhamos alegrias e tristezas acadêmicas, sempre comprometidos com o ensino, pesquisa e extensão.

Aos colegas, amigos e professores do Mestrado em Educação 2017/2 da UFAM pela reciprocidade epistemológica edificante, fundamentada no companheirismo, amizade, trabalho e confiança.

À Fundação de Amparo e Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, pelo auxílio financeiro que subsidiou o andamento da pesquisa.

À minha Orientadora, Prof.^a Dr.^a Pérsida da Silva Ribeiro Miki, por não me prender em uma “camisa de força”, possibilitando-me pensar de maneira autônoma, atento às nuances textuais, realidade política brasileira e mudanças paradigmáticas na educação. Para além disso, exponho minha gratidão pela paciência, compreensão e palavras de incentivo.

Aos componentes da banca examinadora, Prof. Dr. Evandro Ghedin por aceitar orientar-me na continuação desta pesquisa a nível de doutorado em Educação; Prof.^a Dr.^a Jocélia Barbosa Nogueira, pela possibilidade do diálogo esclarecedor sobre temas determinantes referentes à Gestão Escolar contemporânea; e Prof. Dr. José Antônio Feitosa Apolinário, que mesmo distante não mediu esforços em me conceder suas análises críticas antes e durante a realização desta pesquisa permeada pelos princípios nietzschianos, e que certamente continuará na condição de coorientador no Doutorado.

À Ana Carolina C. Navegantes, futura médica, pelos seis anos em que estivemos juntos enquanto namorados, compartilhando alegrias e tristezas, sonhos e esperanças de uma vida melhor para nossos familiares.

Aos meus avós paternos **Ana F. Maciel** e **Sulpício da S. Maciel**, que hoje repousam na eternidade celestial. Ambos souberam amar e educar os filhos e netos com uma simplicidade inesgotável e apaixonante, revelando o real significado do que

é ser Família, principalmente nos momentos de dificuldade. Minhas orações e saudades perpétuas.

Aos meus amados irmãos **Cássio M. Maciel** e **Kelly M. Maciel** pelos momentos que marcaram a nossa infância, pelos diálogos científicos e pelos percalços que outrora superamos com humildade e coragem.

Enfim, à **Rosângela M. Maciel** (*D. Rosa*) e **Carlos Jorge F. Maciel** (*Cajó*), meus amados pais que guiaram meus primeiros passos nesta vida. Perdão pelos meus erros e obrigado por despertarem em cada um dos filhos o amor pelos livros. Hoje podemos colher e saborear os frutos desse plantio.

“Tudo o que temos de decidir é o que fazer com o tempo que nos é dado.”

Gandalf – O Senhor dos Anéis

RESUMO

A presente Dissertação pretendeu compreender as críticas construídas por Friedrich Nietzsche (1844 – 1900) à democracia e suas relações com a Gestão Escolar Democrática no Brasil, bem como contextualizar a democracia quanto ao seu conceito e história; interpretar os princípios democráticos sob o enfrentamento do pensamento nietzschiano; tecer críticas à democracia e ao Estado Democrático de Direito frente às interfaces nietzschianas; e analisar a Gestão Escolar Democrática brasileira sob a perspectiva nietzschiana. Tais objetivos nortearam esta pesquisa teórica por meio do método da triangulação de métodos que consistiu na realização de pesquisa bibliográfica e documental subsidiadas pela hermenêutica. A pesquisa concentrou-se em especial nas obras nietzschianas Humano, Demasiado Humano (2006); O Viajante e Sua Sombra (2007); Além do Bem e do Mal (2007); Crepúsculo dos Ídolos (2007); A Genealogia da Moral (2007); Da Utilidade e do Inconveniente da História para a Vida (2008); Schopenhauer Educador (2008). Tais referências serviram de base interpretativa e crítica aos dilemas educacionais brasileiros que permeiam a democracia, como fundamento da Gestão Democrática Escolar. A Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional – LDB (Lei 9394/96) foram os documentos selecionados para esse cotejamento que se aprofundou no Projeto Político Pedagógico e o Conselho Escolar.

Palavras-chave: Nietzsche. Educação. Democracia. Gestão Escolar.

ABSTRACT

The present Dissertation meant to understand the criticism built by Friedrich Nietzsche (1844-1900), on democracy and its relationship with the school management in Brazil, as well as contextualize democracy as to your concept and history; interpret the democratic principles under the confrontation of Nietzschean thinking; criticize the democracy and the democratic State of law against the Nietzschean interfaces; and analyze the Brazilian Democratic school management from the Nietzschean perspective. These objectives guided this theoretical research through triangulation of methods that consisted in conducting bibliographic and documentary research subsidized by Hermeneutics. The research focused especially on the Nietzschean works like *Human, All Too Human* (2006), *The Wanderer and His Shadow* (2007), *Beyond Good and Evil* (2007), *Twilight of Idols* (2007), *On the Genealogy of Morality* (2007), *The Use and Abuse of History for Life* (2008), *Schopenhauer as Educator* (2008). These references served as an interpretative and critical basis for the Brazilian educational dilemmas that permeate democracy, as the foundation of school Democratic Management. The Brazilian Federal constitution of 1988 and the Law of guidelines and Bases of the National Educational-LDB (law 9394/96) were the selected documents for this comparison that deepened in the pedagogical political project and the school council.

Keywords: Nietzsche. Education. Democracy. Management School.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1:** Dissertações e Teses sobre Nietzsche por Instituição de Ensino Superior 17
- Gráfico 2:** Dissertações e Teses sobre Nietzsche por Região Geográfica Brasileira 18

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: PERCURSO METODOLÓGICO	15
1.1. Método da Triangulação	19
1.1.1. Pesquisa Bibliográfica.....	20
1.1.2. Pesquisa Documental.....	21
1.1.3. Hermenêutica	22
CAPÍTULO 2: SOBRE A DEMOCRACIA	25
2.1. Conceito e História	26
2.2. A Relevância do Espírito Democrático	31
2.3. Contexto e princípios democráticos burgueses	34
2.3.1. Individualismo.....	35
2.3.2. Burocracia	39
2.3.3. Justiça	43
2.3.4. Autonomia	47
2.3.5. Igualdade.....	50
CAPÍTULO 3: DEMOCRACIA E ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO: INTERFACES NIETZSCHIANAS	54
3.1. Nietzsche como pensador político.....	55
3.2. Prelúdio para um debate	58
3.3. O Estado Democrático de Direito e contrapontos nietzschianos.....	59
3.4. O Estado Democrático de Direito e a Constituição Federal de 1988	64
CAPÍTULO 4: GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: UMA CONSTRUÇÃO NEOLIBERAL SOB AS PERSPECTIVA NIETZSCHIANA	72
4.1. Influências Neoliberais.....	76
4.2. A Educação Brasileira e o Desenvolvimento do Estado Democrático	81
4.3. A Descentralização no Contexto Educacional	79
4.4. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)	84
4.4.1. Projeto Político Pedagógico	88
4.4.2. Conselho Escolar	98
CONSIDERAÇÕES	104
REFERÊNCIAS	107
ANEXOS	114

INTRODUÇÃO

Muito raramente outro pensador venha produzir numerosos impasses hermenêuticos em suas obras quanto Nietzsche e essa razão alcança singular magnitude no momento em que suas reflexões de caráter político são destacadas, sejam elas referentes às suas críticas ao pensamento político moderno, sejam as que caracterizam o que se pode denominar de uma nova asserção política, a qual mergulhada no perspectivismo e no experimentalismo, iguala-se à concepção de seres humanos superiores, bem como de uma cultura superior.

A pulsão que o pensamento democrático introduziu a favor da condição humana de padronizar todas as pessoas, mediante um nivelamento, tratando, dessa forma, todos como iguais, é o sustentáculo para a continuidade do que Nietzsche preconizou como *moral de rebanho*, que estabelece e origina a má consciência nos seres humanos, abandonando a todos, por meio do argumento da “igualdade de direitos”, ao transtorno de uma humilhação, diminuição e domesticação da condição humana, da existência, ou seja, o ser humano como simplesmente humano e parte do rebanho apascentado pelos mestres doutrinários da verdade.

Para Nietzsche, a verdade é o elemento da pesquisa e reflexão filosófica. Não existe outra correlação preestabelecida entre verdade e felicidade, entre o que é original e o que é encantador. O verdadeiro pesquisador precisa mostrar indiferença à tranquilidade conformadora, ou no mínimo não tem a necessidade de importuná-las, uma vez que, se estas forem suas finalidades, precisará manter distância da estrada que conduz àquelas verdades hediondas e abomináveis.

Acredita-se que Gestão Escolar é, a princípio, um assunto político, que vai além da prática técnico-burocrática. Esse entendimento significa que não se elimina a técnica, a burocracia, porém estas não podem ultrapassar a importância ético-política da Gestão Escolar. A Escola Pública é considerada como um ambiente marcado pela democracia, pela liberdade de expressão e convivência com a diversidade, de compromisso ético-político, de promoção do estudo, da pesquisa e desenvolvimento da cidadania.

No entanto, em uma acepção nietzschiana, a democracia torna-se diferente quanto à prática e ao conceito no íntimo de uma realidade socioeconômica, política, ideológica e educacional, especialmente no momento em que é reconhecida sob um enfoque governamental/político, colocada em prática no âmbito da escola pública e

observada pelas comandantes de sindicatos e pensadores que se dedicam em comparar distintas vertentes e identificar limitações e evidenciar enunciados.

O legado nietzschiano é imenso e sua ampla produção filosófica no campo educacional representa uma questão desafiadora que conduz o pesquisador por caminhos instigantes, que podem ser comparados com a “Como filosofar a marteladas” (NIETZSCHE, 2008)¹. Diante disso, para os pesquisadores da educação e adeptos das ideias de Nietzsche, esta missão, em grande parte, refere-se à leitura de seus intérpretes.

O pensamento de Nietzsche no âmbito dos estudos filosóficos e educacionais no Brasil impulsionou a relevância de uma reflexão entre a tradição filosófica e a tradição educacional e suas interrelações, oferecendo maior visibilidade à diversidade de ideias e compreensão de mundo.

Há um grande número de pesquisas acadêmicas sobre “Nietzsche”, 1.340 trabalhos, porém, após uma minuciosa averiguação no banco de teses e dissertações disponível no site do portal *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD), constatou-se que não existe um estudo aprofundado sobre “Nietzsche e a Gestão Escolar”; os trabalhos apresentam citações soltas, sem nexos políticos e sem o compromisso de radicalização do pensamento do filósofo. É possível encontrar, no entanto, trabalhos que abordam a “democracia”, a “política”, a “igualdade” sob o ponto de vista nietzschiano.

Em face dessa averiguação sistêmica, este pesquisador, movido por um espírito irrequieto, sentiu a necessidade de estabelecer intercessões entre Nietzsche e a Gestão Escolar, levando em consideração um elemento preponderante: a democracia. Dessa inquietação nasceu a temática de discussão crítica entre a Democracia e a Gestão Escolar à luz do pensamento de Nietzsche.

Ao refletir sobre a democracia e seus princípios fundamentais, Nietzsche assume um posicionamento visivelmente avesso a ela quando analisa que em todas as formas de pensamento democráticas existe um fator que ele antipatiza: a demasiada valorização da igualdade. De acordo com Nietzsche, essa valorização

¹ Subtítulo de sua obra *O Crepúsculo dos Ídolos*, enfatizando o eterno retorno. De acordo com Granier (2009, p. 109), o “eterno retorno educa a vontade de potência para resistir a qualquer resposta consoladora até mesmo as vantagens do pragmatismo vital, para aceitar a aventura da interpretação”. Dessa forma, o eterno retorno vem a ser o martelo idealizado por Nietzsche tendo em vista golpear os ídolos, configurando-se como uma tentativa de um sujeito composto de sua vontade de potência, munido da coragem de superar todas as dificuldades da existência humana para conceder a ela uma profundidade estética e, com isso, poder desfrutá-la quantas vezes julgar necessário.

encontra-se profundamente vinculada à intervenção dos valores cristãos nos movimentos democráticos da modernidade.

Na concepção nietzschiana, todas as estruturas de pensamento democráticas possuem como base o cristianismo, porquanto, alicerçadas no humanismo, defendem e disseminam a igualdade entre os seres humanos. Ao mesmo tempo em que o cristianismo acentua que todos os homens são iguais na presença de Deus, os modernos apenas trocam Deus pelo Estado.

Existem muitas reflexões que permeiam o tema: gestão e democracia. A concepção da Gestão Escolar Democrática encontra-se relacionada à responsabilidade social que a escola precisa desempenhar. Primeiramente, a gestão democrática pode ser compreendida como um modelo de gestão político-pedagógica e administrativa conduzida pela ação participativa da comunidade local e escolar.²

A premissa da gestão democrática definida na Constituição Brasileira de 1988 foi reafirmada pela LDB (Lei 9.394/96). Ao determinar a gestão democrática do ensino, o documento constitucional defende, simultaneamente, o direito e o dever de participação e compromisso de todos os que fazem parte direta e indiretamente dos sistemas e das escolas do setor público e privado.

A civilização ocidental foi estabelecida dentro do Estado Democrático de Direito com base nas relações políticas, ressaltando o afastamento entre governantes e governados, mediadas por meio de instrumentos democráticos e instituições do Estado. Para Nietzsche, o movimento democrático erra grandemente ao confundir essas partes, separando-as no decorrer da história.

A presente pesquisa parte dos seguintes questionamentos que se inter-relacionam: Quais as críticas que Nietzsche faz à democracia e como essas críticas se estendem à Gestão Escolar Democrática?

Para trabalharmos cientificamente estes questionamentos, elaboramos como objetivo geral: compreender as críticas construídas por Friedrich Nietzsche à democracia e suas relações com a Gestão Escolar Democrática no Brasil. E como específicos: contextualizar a democracia quanto ao seu conceito e história; interpretar os princípios democráticos sob o enfrentamento do pensamento nietzschiano; tecer

² . Isso está estabelecido na Constituição brasileira de 1988, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que determinam a gestão democrática enquanto forma singular de administrar as instituições de ensino.

críticas à democracia e ao Estado Democrático de Direito frente às interfaces nietzschianas; analisar a Gestão Escolar Democrática brasileira sob a perspectiva nietzschiana.

Diante do exposto, esta dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo trata sobre o percurso metodológico realizado para dar entendimento quanto aos métodos e técnicas utilizadas para atingir os objetivos propostos na pesquisa. O segundo capítulo aborda a democracia, sua conceituação e desenvolvimento histórico, apresentando os princípios democráticos burgueses que influenciam a gestão escolar brasileira sob o enfrentamento do pensamento nietzschiano. O terceiro capítulo traz a democracia e o Estado Democrático de Direito a partir das considerações políticas de Nietzsche, apresentando-o como um pensador político contemporâneo. Por fim, o último capítulo versa sobre a Gestão Escolar Democrática na escola pública brasileira como uma construção neoliberal sob as perspectivas nietzschianas.

CAPÍTULO I: PERCURSO METODOLÓGICO

Querem que vos ensine o modo de chegar à ciência verdadeira? Aquilo que se sabe, saber que se sabe; aquilo que não se sabe, saber que não se sabe; na verdade é este o saber.

Confúcio

O presente capítulo tem como finalidade fornecer com maior clareza a metodologia que subsidia essa pesquisa. De acordo com Fonseca (2002), metodologia de pesquisa possui sua origem nos vocábulos *methodos*, que significa “organização”, e *logos*, “estudo sistemático”, isto é, partindo da etimologia, a metodologia consiste no entendimento dos percursos a serem trilhados com segurança. Minayo (2007, p. 44) ainda define a metodologia:

a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

Nessa conjuntura, compreendemos que esta pesquisa é caracterizada como uma pesquisa qualitativa, pois não se trata somente em quantificar os dados coletados. A temática abordada necessita de uma análise teórica e radical nas ideias de Nietzsche e a crítica que ele faz à democracia e sua extensão à Gestão Escolar Democrática brasileira.

O esforço epistemológico para estabelecer essas relações, tanto do pensamento de Nietzsche quanto da Gestão Escolar Democrática, demanda uma análise crítica sobre a democracia em sua dimensão teórica. Estabelecemos interrelações teóricas que correspondem à uma práxis investigativa, como no momento em que Nietzsche lança críticas veementes aos estabelecimentos de ensino da Alemanha do século XIX, sendo a escola um espaço de contradições, que podem gerar certo conformismo ou então individualismo. A individualidade, para Nietzsche, pode servir como uma chave que pode destrancar as portas do cárcere do conformismo.

É nesse movimento que esta pesquisa emprega o método dialético em que a realidade desse pesquisador em um primeiro momento parece ser imperceptível, mas que se aprofunda em métodos de abstração. Dessa forma, as ideias estudadas apresentam-se na práxis, enquanto esforço epistemológico de analisar o pensamento de Nietzsche à Gestão Escolar Democrática.

O primeiro passo metodológico realizado se constituiu em um estudo exploratório por meio do método bibliométrico, tendo em vista realizar um mapeamento de produções científicas em âmbito nacional (teses e dissertações). A presente pesquisa se valeu desse método, por compreender que a avaliação dessas produções, elemento fundamental para o reconhecimento dos pesquisadores adjacentes a sociedade científica brasileira e mundial, e das agências de fomento, realiza-se por meio da plena efetivação de parâmetros bibliométricos.

De acordo com Torracco (2005), no campo das pesquisas bibliométricas, a precisão científica é determinada nas escolhas vinculadas ao desenho da investigação e no suporte às proposições de cada um dos métodos utilizados. As revisões sistêmicas de literatura, expressão empregada para englobar tanto pesquisas qualitativas como quantitativas, precisam fundamentar sua importância de maneira óbvia ao leitor. Em grande parte, a importância se caracteriza quando mostramos uma ampla compressão a respeito do fenômeno estudado ou no momento em que contribuimos para o debate em curso em um campo de conhecimento específico. Além do mais, uma proveitosa revisão sistemática de literatura necessita mostrar esclarecimentos e oportunidades inovadoras de investigação.

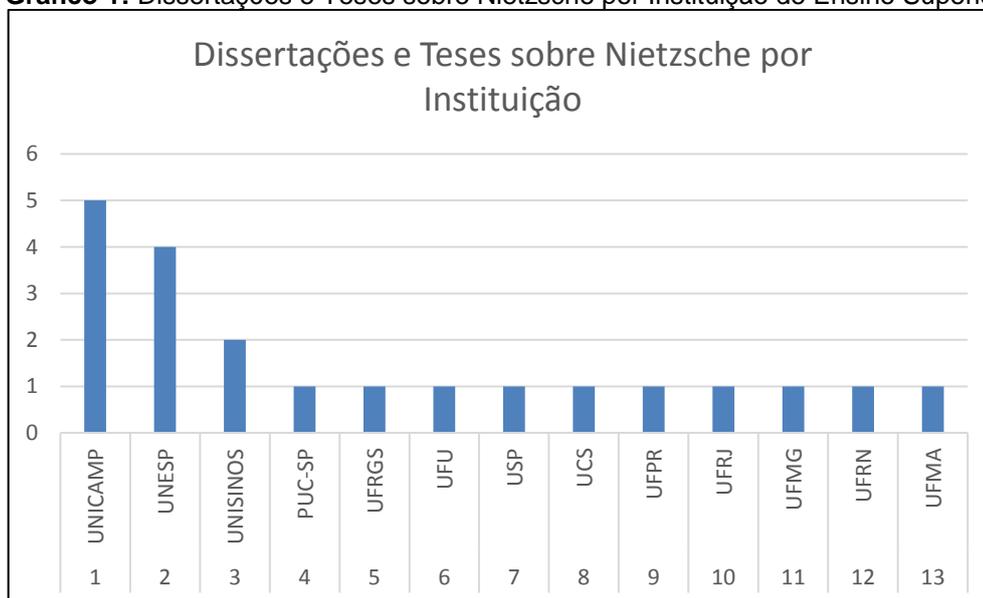
Partindo de uma pesquisa bibliométrica, pudemos verificar o desenvolvimento de pesquisas consideradas relevantes no campo da Filosofia e da Educação, entre teses e dissertações, englobando as variáveis: Título, Autor (a), Orientador (a), Instituição, Programa, Ano de Obtenção.

Primeiramente foi realizada uma busca da palavra “Nietzsche” em todos os campos e foram disponibilizados 1.340 trabalhos, sendo 880 Dissertações e 460 Teses. Desses trabalhos, como processo de refinamento por assunto encontramos 372, sendo 228 Dissertações e 144 Teses. Em consonância com os objetivos traçados nesta pesquisa, refinamos os trabalhos que possuem o termo Nietzsche no título e, com isso, encontramos 485, sendo 332 Dissertações e 153 Teses. No entanto, elencamos as seguintes combinações de palavras-chave que vinculam-se ao objeto investigado: “Nietzsche – Educação”; “Nietzsche – Política”; “Nietzsche - Democracia”;

“Nietzsche – Escola”; “Nietzsche – Gestão Escolar”. Abaixo segue o quadro com as informações encontradas, respectivamente: Título, Autor (a), Orientador (a), Instituição, Programa, Ano de Obtenção.

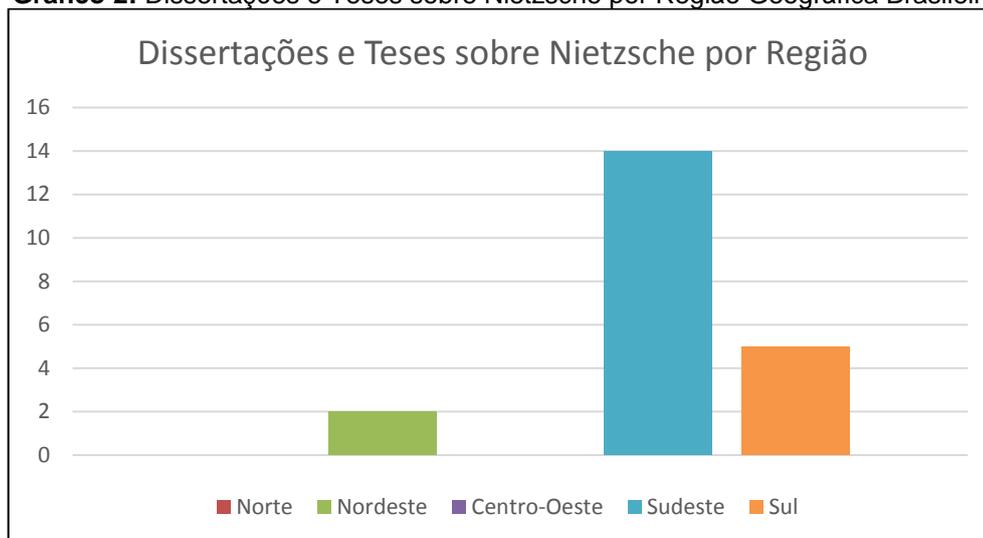
Ao todo somam-se 21 trabalhos perpendiculares à temática pesquisada, e a partir deles enumeramos as seguintes informações que reputamos assaz significativas aos estudos nietzschianos. São elas: 1) Dissertações e Teses sobre Nietzsche por Instituição de Ensino Superior; 2) Dissertações e Teses sobre Nietzsche por Região.

Gráfico 1: Dissertações e Teses sobre Nietzsche por Instituição de Ensino Superior



Fonte: O Autor

Ao analisarmos o gráfico acima, percebemos que a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), seguida pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), esta última de natureza privada, possuem a maior quantidade de trabalhos sobre Nietzsche relacionada às palavras-chave selecionadas. A primeira com 5, a segunda com 4, e a terceira com 2, respectivamente. UNICAMP e UNESP estão situadas no Estado de São Paulo, Região Sudeste do Brasil, e a UNISINOS, por sua vez, está situada no Estado do Rio Grande do Sul, Região Sul do país.

Gráfico 2: Dissertações e Teses sobre Nietzsche por Região Geográfica Brasileira

Fonte: O Autor

O gráfico acima torna evidente que o maior número de pesquisas realizadas a nível de mestrado e doutorado sobre Nietzsche concentra-se na Região Sudeste brasileira, com 14 trabalhos científicos, enquanto a Região Sul e Nordeste possuem 5 e 2 respectivamente. A Região Norte e o Centro-Oeste não possuem nenhum, mostrando a carência e ao mesmo tempo a possibilidade de pesquisas voltadas ao pensamento nietzschiano e suas relações com a área da educação, em especial com a Gestão Escolar, proposta da presente investigação.

Após a utilização do método bibliométrico conseguiu-se verificar a escassez de produções acadêmicas-científicas sobre a temática, revelando o desafio de lidar com o ineditismo desta pesquisa, movimento nada fácil.

Os próximos passos metodológicos que subsidiaram esta investigação dizem respeito ao tratamento frente ao objeto de investigação e o estudo teórico nos documentos primários e secundários. Para isso, utilizou-se o método da triangulação, pois o estudo acerca das críticas de Nietzsche sobre a democracia se configura como uma possibilidade de problematizar os princípios da Gestão Escolar Democrática brasileira contemporânea, e com isso abre um autêntico flanco de investigação epistemológica.

1.1. Método da Triangulação

Determinadas interpretações políticas, educacionais e culturais presentes nas obra de Nietzsche são coadunáveis com determinadas interpretações teóricas sobre a Gestão Escolar Democrática, o que requer por parte do pesquisador uma análise interpretativa minuciosa, o que, para tanto, encontra respaldo na hermenêutica. A problematização de percepções teóricas pode gerar conflitos de ideias, no entanto, o movimento e epistemológico é de enfrentamento, reflexão, organização e sistematização das ideias e documentos estudados, por meio da triangulação de métodos.

Assim, esta pesquisa se caracteriza como “[...] um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos” (MORESI, 2003, p.8). A compreensão das informações e a concessão de sentidos são assuntos fundamentais que podem ser debatidos e examinados nos estudos realizados. Compreende-se que as considerações reflexivas a respeito dos referenciais analíticos revelam o cuidado minucioso na compreensão desta pesquisa qualitativa. É importante ressaltar que a *Triangulação* foi aplicada em três circunstâncias: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e a hermenêutica que conduziram as ações interpretativas deste pesquisador. Por mais que Marcondes e Brisola (2014) atentem para as possíveis confusões na interpretação das diferenças teóricas na pesquisa, vê-se mais como um desafio de problematizar os arcabouço nietzschiano com a Gestão Escolar Democrática.

O método de triangulação sistemática pode ser realizado com base na associação de pontos de vista e de procedimentos de pesquisa apropriados, que sejam oportunos para considerar o máximo possível de informações específicas referentes a uma mesma problemática (FLICK, 2009). Diante disso, conclui-se que, na *análise por triangulação de métodos* encontra-se um “modo de operação” fundamentado na organização das informações coletadas e na coerência de três fatores na análise propriamente dita. Essa síntese pode ser melhor visualizada na Figura 1.

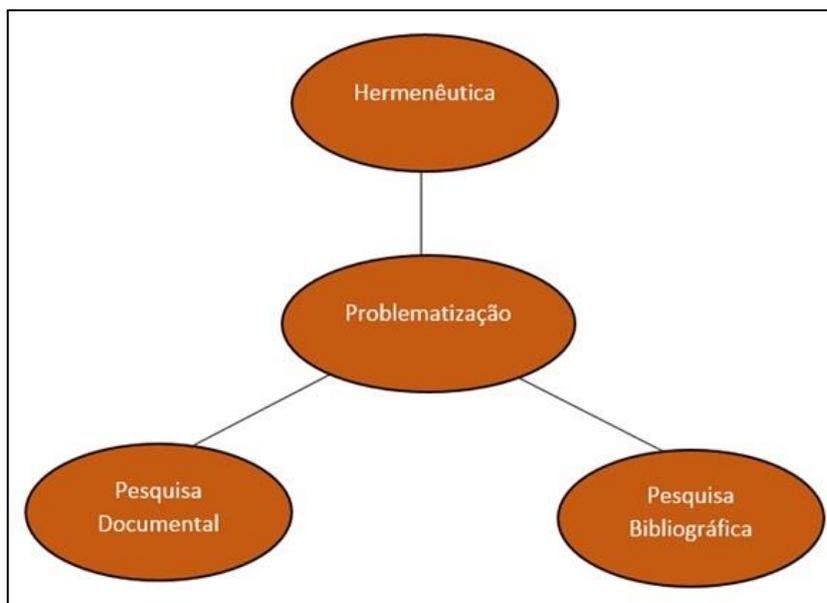


Figura 1: Análise por Triangulação de Métodos

Fonte: O Autor, com base em Marcondes; Brisola (2014), Flick (2009)

1.1.1. Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica teve como finalidade a realização de um pleno levantamento de obras referentes ao tema abordado. Este procedimento metodológico permitiu a identificação de vertentes, reincidências e espaços na área do conhecimento pesquisado. De acordo com Gil (2010, p. 30), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Para isso forma colocadas em prática as seguintes etapas:

1ª etapa: Procura e identificação das obras referenciadas e coleta de informações, empreendida via Portal de Periódico da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Realizamos um levantamento das publicações nacionais e internacionais pertencentes ao campo do conhecimento, por meio da leitura e interpretação de artigos e textos acerca da temática. Enquanto parâmetro de escolha, procurou-se publicações e trabalhos avaliados em âmbito universitário, pelo parâmetro da confiabilidade das informações e seu nível de exigência. As principais produções que ajudaram na reflexão da pesquisa foram os trabalhos de Weber (2008): *Formação (Bildung), educação e experimentação: sobre as tipologias pedagógicas em Nietzsche*; Oliveira (2011): *Valor e Verdade em Nietzsche e os Dilemas da Educação Contemporânea*; Chies (2012): *Nietzsche e a Educação: por um ensino de*

filosofia que oportunize a potencialização do educando; Neves (2017): *Cultura e Política: o perspectivismo da grande política em Friedrich Nietzsche*.

2ª etapa: Esta etapa consistiu no levantamento de obras de estudiosos que contribuíram para a compreensão do pensamento nietzschiano, sendo as principais: *Nietzsche como Pensador Político: uma introdução* (ANSELL-PEARSON, 1997); *Nietzsche and the Political* (CONWAY, 1997); *A nietzschean defense of democracy: na experiment in postmodern politics* (HATAB, 1995); *Nietzsche e a Crítica da Democracia* (MARTON, 2011).

3ª etapa: Análise e interpretação das informações mediante a realização da leitura e fichamento do material identificado, sistematizando os dados coletados sobre a temática pesquisada, procedimento este que colaborou com a redação final da desta dissertação.

1.1.2. Pesquisa Documental

A pesquisa documental, de acordo com Gil (2010), apresenta inúmeras características em comum com a pesquisa bibliográfica, uma vez que ambas as modalidades fazem uso de informações que já existem. No entanto, a pesquisa documental possui em sua natureza o estudo em documentos primários quando da originalidade de obras produzidas de caráter autoral, como de documentos produzidos oficialmente pelo Estado e suas instituições. Esses dois tipos de documentos são considerados primários, e particularmente, esta investigação debruçou-se prioritariamente nas obras de Nietzsche: *Humano, Demasiado Humano* (2006); *O Viajante e Sua Sombra* (2007); *Além do Bem e do Mal* (2007); *Crepúsculo dos Ídolos* (2007); *A Genealogia da Moral* (2007); *Da Utilidade e do Inconveniente da História para a Vida* (2008); *Schopenhauer Educador* (2008). Defende-se que a existência dessa obras ainda no circuito acadêmico-científico ocorre devido a contemporaneidade do pensamento de Nietzsche e como tal, mais do que uma fonte de dados, elas se apresentam como monumentos da produção cultural humana.

Um outro conjunto de documentos utilizados foram os documentos oficiais brasileiros que regulamentam e asseguram a Gestão Escolar Democrática: Constituição Federal Brasileira de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional – LDB (Lei 9394/96). Além destes destacamos documentos que normatizam e orientam a construção do Projeto Político-Pedagógico e Conselho Escolar.

A fecundidade de informações coletadas e posteriormente analisadas foram essenciais para a compreensão das críticas que Nietzsche constrói sobre a democracia e suas relações com a Gestão Escolar Democrática. Portanto, compreendemos que a pesquisa documental forneceu subsídios para a construção teórica deste trabalho.

1.1.3. Hermenêutica

A hermenêutica pressupõe um exercício de entendimento, implementando uma reflexão crítica de aproximação com o diferente, em busca de novas informações e conhecimentos.

Nesta pesquisa, a hermenêutica foi utilizada como um dos caminhos, dentro da triangulação de métodos, que forneceu subsídios interpretativos aos documentos oficiais, às obras bibliográficas e nietzschianas. Seis passos fizeram parte desse movimento interpretativo que possibilitou a este pesquisador a interpretação objetiva e subjetiva sobre a forma como cada conceito nietzschiano se relaciona ao contexto da vida do referido filósofo e suas obras e demais documentos analisados. Compreendemos que todo processo interpretativo das obras de Nietzsche, assim como dos documentos que regulamentam a Gestão Escolar Democrática brasileira, operam dentro de um conjunto característico de pressupostos que se por um lado podem gerar circulações epistemológicas, por outro se configuram nos seguintes passos.

O primeiro passo buscou encontrar o caráter polissêmico das palavras que compõem os textos, obras e documentos estudados. Isso significa que toda a interpretação da subjetividade nietzschiana, presente em suas críticas à democracia, teve que ser contextualizada em um movimento epistemológico que tentou identificar elementos únicos de seu discurso que se relacionaram criticamente com a gestão escolar brasileira contemporânea, que se constituiu em um segundo movimento interpretativo, pois não bastava conhecer a polissemia dos termos em seus contextos, mas foi necessário verificar a unicidade das ideias trabalhadas.

A partir da compreensão dos desafios enfrentados pela Gestão Escolar Democrática, a leitura dos aportes teóricos de Nietzsche evidenciam elementos subjetivos que mostram as engrenagens que há por trás do discurso atual sobre a democracia, fundamentada em uma ideologia neoliberal e de produção

mercadológica. Essa compreensão permitiu a atividade de discernimento, bem como uma interrelação de mensagens relativamente unívocas. “Produzir um discurso relativamente unívoco com palavras polissêmicas, identificar essa intenção de univocidade na recepção das mensagens” (RICOEUR, 1990, p. 19).

Em um terceiro passo, tanto dos escritos nietzschianos quanto dos documentos legais que fundamentam a gestão escolar brasileira, buscou-se extrair um problema geral, demandando uma densa interpretação. Em seguida, dois movimentos foram necessários que se configuram em um quarto e quinto passo, a radicalização de estudos sobre o Nietzsche, enquanto autor e suas mensagens, e o debruçamento sobre o que não se havia ainda compreendido no estudo. As dúvidas que foram aparecendo na pesquisa, por mais que fossem de difícil solução não foram deixadas de lado.

O esforço deste pesquisador foi em tentar a compreensão interpretativa das críticas à democracia, a partir da leitura dos escritos de Nietzsche, e relacioná-los com a gestão escolar brasileira. Tal esforço tem uma vertente real e que pode, em pesquisas vindouras, traduzir-se em mecanismos de interpretação epistemológica. Questões como a gênese histórica da democracia, construção do projeto político-pedagógico, conselho escolar, possibilitam a abertura de discussões teóricas e práticas, particularmente sob o ponto de vista das obras de Nietzsche, especificamente, *Humano, Demasiado Humano*; *Para Além do Bem e do Mal*; *O Viajante e Sua Sombra*; e *A Genealogia da Moral*.

Finalmente, a interpretação deste pesquisador trouxe à lide a atualidade das ideias nietzschianas, sem omitir os seus contextos históricos, na relação dialógica esboçada entre Nietzsche e às críticas à democracia, dentro de um espaço de pensamento em que permeia a Gestão Escolar.

Tais passos não foram seguidos dentro de uma hierarquia interpretativa, e não se visualiza o uso da hermenêutica nessa pesquisa de uma única forma circular. O que se estabeleceu foram movimentos interpretativos que poderiam ser desenhados em diversos círculos intercomunicantes, por vezes, até conflituosos. Com isso, tornou-se explícito, o implícito, claro o que era obscuro, o que era estranho em conhecido, sem nunca remover completamente o que é implícito, obscuro e estranho.

Essas circularidades definiram as condições sob as quais a interpretação ocorreu, criando, dessa forma, a possibilidade de interpretações autoconscientes e conclusões não aleatórias. As produções textuais e documentais levantadas e

analisadas, durante a pesquisa, mostraram-se como uma conversa real entre o autor e este pesquisador, não simplesmente porque essas produções são uma ferramenta para alcançar o entendimento, mas por causa da motivação deste pesquisador para se envolver na relação dialógica até que a compreensão fosse satisfatoriamente encontrada.

A interpretação hermenêutica incluiu a necessidade de fornecer uma crítica dos fatores ideológicos das bibliografias e documentos selecionados e, por isso, foi realizado um intenso debate, levando em consideração, a todo momento, o objeto de estudo. Assim, ao discutir os principais conceitos e debates que estabelecem intercessões epistemológicas entre a crítica de Nietzsche sobre a democracia e a Gestão Escolar Democrática, buscou-se o entendimento interpretativo que foram marcados ainda por *insights* diante do trabalho junto aos passos descritos pela hermenêutica que se constituíram em instrumental metodológico, dentro do método da triangulação, para a análise das ideias estudadas e comunicadas por meio dessa dissertação.

CAPÍTULO 2: SOBRE A DEMOCRACIA

Ninguém pretende que a democracia seja perfeita ou sem defeito. Tem-se dito que a democracia é a pior forma de governo, salvo todas as demais formas que têm sido experimentadas de tempos em tempos.

Sir Winston Churchill

A democracia enquanto princípio político das nações modernas do Ocidente, que se contrapõe aos regimes totalitários, é defendida ideologicamente por enraizar, em suas premissas e na própria natureza do ser humano, a busca pela liberdade em uma soberania que poderia ser consagrada pelos desígnios do povo, como autoridade em último juízo. Tal ideia de um regime perfeito emanado do povo se contradiz com os fatos do mundo atual quando se colocam em xeque os regimes democráticos.

Hodiernamente a democracia passa por um retrocesso em nível mundial. Se 1/3 dos países vivem sob o regime totalitário, o restante desses se encontram sob democracias imperfeitas, e somente 11% dos países são classificados como democracias plenas, ressaltando-se que isso não significa a plenitude da ausência de problemas democráticos (TURRER; MAURO, 2014).

Os movimentos de construção da democracia pautados em: *processo eleitoral e pluralismo; funcionamento do governo; participação política; cultura política democrática e liberdades civis*³ estão longe de se solidificar no mundo e se encontram em um encolhimento denominado de “recessão democrática” por Larry Diamond (TURRER; MAURO, 2014). A questão da democracia vivenciada na contemporaneidade, não é um problema novo e remete às determinadas transformações históricas, em um processo de construções sociais que ainda se coloca em evidência.

Dessa forma, a democracia carrega consigo, com o marco na Revolução Francesa, as contradições históricas oriundas das lutas entre a alta e a baixa burguesia, assim como do Estado Liberal *versus* o Estado Democrático de Direito e

³ A consultoria Economist Intelligence Unit (EIU), ligada à revista britânica *The Economist*, publicou em 17 de dezembro de 2010, sexta-feira, a terceira edição de seu Índice de Democracia e o Brasil aparece na nada honrosa 47ª posição, atrás de seis latino-americanos, quatro africanos, e do Timor-Leste, um dos Estados mais jovens do mundo. A passividade e a apatia do povo brasileiro é responsável por essa farra política que existe no Brasil. “Estamos assistindo um imenso exemplo disso nesse aumento de salário que os políticos votaram para eles mesmos. Salários de primeiro mundo com representação de terceiro mundo” (LIMA, 2018).

as novas reorganizações e tomadas de poder. Existe um contrassenso entre os instrumentos da “democracia verdadeira” (MONTENEGRO, 1964) com os instrumentos da “democracia burguesa”. Assim, não existe uma democracia perfeita, capaz de ultrapassar as desigualdades e a escassez de participação crítica no Estado, uma vez que quanto mais a sociedade capitalista for liberal, mais a democracia serve à ideologia elitista.

Diante dessa realidade, a crítica de Nietzsche à democracia burguesa se traduz como uma oportunidade de aprendizagem e proporciona à educação crítica a possibilidade, imersa nos princípios democráticos, de contribuição à Gestão Escolar Democrática, em defesa do ensino público, embora essa estimativa encontre dificuldades de ser colocada em prática, pois a escola também é um espaço de contradições.

2.1. Conceito e História

Antes de abordar as críticas nietzschianas sobre a democracia e como estas se estendem a Gestão Escolar brasileira, faz-se necessário conhecer seu significado etimológico e as transformações ocorridas em cada momento da história humana, bem como a relevância do espírito democrático. O termo *democracia* é formado por duas palavras gregas que caracterizam a relação entre governantes e governados especificamente: *demos*: povo, e *kratos*: governo ou autoridade; ou seja, poder que emana do povo.⁴

Em *O que é Democracia*, Rosenfield (2008, p. 51) comenta que o conceito de democracia permite “abordar por um outro lado o problema da indeterminação da natureza humana, procurando elevá-la às alturas da comunidade política e a uma efetiva prática do que é público, [...] elaborando-a em função de uma determinada práxis política”. O regime político democrático objetiva alavancar o ser humano da horrenda trivialidade moderna ao espaço da sociedade e seus meandros, ao ambiente onde as relações de poder são desenvolvidas e o político é vivenciado por todos os cidadãos.

De acordo com Touchard (1976) a democracia poder ser identificada partindo de três princípios elementares: o governo do povo, a igualdade política e a igualdade

⁴ Foi em Atenas, no século V a.C., que a democracia teve maior destaque.

social. Além desses princípios, três elementos tornaram-se fundamentais para o marco conceitual democrático: *isonomia*: igualdade cidadã em face da lei; *isegoria*: direito de manifestação na assembleia; *isocracia*: direito de manifestação no poder. Tais elementos foram repetidamente empregados nos séculos XVII e XVIII no momento em que essa forma de governo foi tomada novamente.

Compreende-se que a palavra democracia expressa, *a priori*, o governo do povo, porém frequentemente incompatível com todas as formas tirânicas de governo, opressoras dos interesses da coletividade. Ou seja, ela foi assumindo compreensões altamente diversas de acordo com os períodos históricos e suas interpretações políticas.

Em *A República*, Platão (2000, p. 274) descreveu cinco formas de governo: monarquia, aristocracia, oligarquia, tirania e democracia. Esta última “surge quando os pobres, tendo vencido os ricos, eliminam uns, expulsam outros e dividem por igual com os que ficam o governo e os cargos públicos”.

Platão descreve no ambiente político a convencional tripartição dos modelos genuínos e dos corrompidos. Nesse ponto, a Democracia passa a ser determinada como o “Governo do número”, “Governo de Muitos” e “Governo da multidão”, sendo analisada como o mais superficial dentre os modelos bons e o menos prejudicial dos modelos imperfeitos de Governo (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2004).

Em Atenas as decisões pertinentes à *pólis* e a seus cidadãos eram ponderadas e estabelecidas pela *assembleia* que, graças a sua autoridade, tinha a oportunidade de avaliar e deliberar a respeito dos assuntos que interessavam a toda coletividade, realizando indicações para cargos públicos e exonerando governantes cujo comportamento era julgado desfavorável a boa convivência entre os sujeitos.

Naquele período, no entanto, havia a escravidão, considerada um fator contraditório e que recebeu, e ainda recebe, severas críticas de estudiosos dos princípios democráticos contemporâneos, pois a democracia, enquanto direito de participação era de exclusividade de uma diminuta parcela de “homens livres”, colocados acima da grande maioria de indivíduos em regime de escravidão, a qual incluía mulheres e os estrangeiros sem direitos políticos e sem participação efetiva nas tomadas de decisão (BONAVIDES, 2008).

Para Bonavides (2008), duas condições possibilitaram o desenvolvimento democrático *direto* na Grécia antiga: fundamento social escravocrata, o fato de o cidadão grego sustentar a disposição pelo conhecimento de seus valores

democráticos e a considerar o envolvimento predominante com o qual seu interesse adentrava o meio político para delinear a convivência entre os habitantes. A compreensão de democracia *indireta*, representativa, pertence à modernidade em face da transformação estrutural do governo estatal e da essência dos direitos e responsabilidades dos sujeito, pois:

Razões de ordem prática há que fazem do sistema representativo condição essencial para o funcionamento no estado moderno de certa forma a organização democrática do poder. O Estado moderno já não é o Estado-cidade de outros tempos, mas o Estado-nação, de larga base territorial, sob a égide de um princípio político severamente unificador, que risca sobre todas as instituições sociais o seu traço de visível supremacia. Não seria possível ao Estado moderno adotar técnica de conhecimento e captação da vontade dos cidadãos semelhante àquela que se consagrava no Estado-cidade da Grécia. [...] Demais, o homem da democracia direta, que foi a democracia grega, era integralmente político. O homem do Estado moderno é homem apenas acessoriamente político, ainda nas democracias mais aprimoradas, onde todo um sistema de garantias jurídicas e sociais fazem efetiva e válida a sua condição de “sujeito” e não apenas “objeto” da organização política (BONAVIDES, 2008, p. 272 - 273).

Para Rousseau (2011) a democracia precisa ser entendida enquanto maneira de governo por meio da qual existe superioridade do Poder Legislativo e seu desempenho na comunidade social, pois este fala em nome da soberania do povo. Bobbio, Mateucci e Pasquino (2004) estabelecem uma diferenciação fundamental entre Locke e Rousseau no que tange a forma de compreender o Poder Legislativo: para Locke, este precisa ser conduzido por representantes, e para Rousseau precisa ser conduzido de forma direta pelos cidadãos.

A compreensão moderna de um Estado Democrático originou-se no século XVIII, resultando na consolidação de determinados valores essenciais do ser humano, assim como a necessidade de sistematização e desempenho do Estado, objetivando salvaguardar esses valores (DALLARI, 2013).

Segundo Bobbio (2015) a democracia é o regime político que desperta maior interesse, porém, do mesmo modo, é considerada a que requer maior empenho em sua efetividade, facilmente arruinada, uma vez que ela assume a responsabilidade de harmonizar dois fatores contraditórios: a liberdade e o poder. Bobbio argumenta que o método do governo democrático espelha-se no seguinte postulado: realizar de maneira que a autonomia oferecida aos cidadãos não mostre-se abundante,

impossibilitando assim o crescimento da autonomia em escolher os seus representantes.

A partir do pensamento de Bobbio, acredita-se que para traçar reflexões críticas sobre democracia, é inverossímil eleger apenas a classe política, ou seja, que sua autoridade venha a ser fundamentada numa concordância primária. É importante que essa concordância encontre repercussão contínua, não bastando apenas o conformidade, mas se faz imprescindível uma investigação e reconhecimento sucessivos da concordância democrática. Um grupo político que houvesse conquistado seu poder a partir de uma primeira eleição, e em seguida não fosse exposta a qualquer autoridade subsequente, seria conduzida a uma ideologia governamental autoritária.

A palavra democracia pode assumir inúmeras interpretações, porém é necessário diferenciar particularmente duas: 1) um agrupamento de instituições ou métodos de governo, escrutínio coletivo, parlamentarismo, admissão dos direitos civis, vontade da maioria e o resguardo da minoria; 2) objetivo a ser conquistado, referindo-se aos objetivos que, com as ferramentas necessárias, se pretende conquistar, pois a *igualdade* se traduz como a finalidade que conduz a população à um movimento em prol da democracia. Em outras palavras, a igualdade é o fim, pois os seres humanos precisam ser iguais. Dessa forma, a igualdade caracteriza-se como um responsabilidade assumida por todos (BOBBIO, 2000).

A democracia, enquanto estrutura de sistematização política que mais se assemelha ao modelo de contentamento social e consideração aos direitos naturais do ser humano, constata em seu caminho determinados problemas, sendo a corrupção dos representantes do povo o principal deles nos dias de hoje. A fim de que estes problemas sejam minimizados e a democracia encontre plena efetividade se faz necessário, antes de tudo, que a educação do povo, uma vez que sem essa educação, as ferramentas próprias do desempenho da mesma serão empregadas por outros, disseminado no poder a hegemonia de políticos e representantes, prolongando dessa forma as circunstâncias para que a população permaneça subordinada à falta de justiça à desigualdade social.

A princípio, os diálogos travados sobre a democracia precisam determinar seus valores essenciais. Neste trabalho, se compreende como valores essenciais as distinções que possibilitam determinar que uma ação, instituição ou acontecimento possui ou não uma natureza democrática. Ao estudar a democracia em sua etimologia

como sendo o “o poder que emana do povo”, mesmo compreendendo que provavelmente essa maneira de exercer o governo, assim como recomenda este significado, não encontre sua efetivação por meio da prática, pode ocasionar desapontamento entre os que nela acreditam com plena convicção.

Há uma vulgarização da palavra democracia, apesar de todos os diálogos realizados sobre ela. Assim sendo, a democracia pode ser empregada pelas mais variadas correntes de pensamento, abrangendo as ideias mais reacionárias, bem como as revolucionárias. Atualmente, países que, por meio de procedimentos bélicos contra formas de pensamento que se opõem aos estabelecidos pelo governo, promovem invasões territoriais sobre outros países, são comercializados mundialmente como modelos de lugares onde a democracia prevalece. Ou seja, torna-se ineficaz proclamar que democracia ou que uma nação democrática é aquela que está atenta aos interesses comuns da população, mas é necessário compreender o modo pelo qual estes interesses são recebidos, sistematizados e colocados em prática no decurso da história. Segundo Bobbio (1997, p. 157):

O discurso sobre o significado de democracia não pode ser considerado concluído se não se dá conta do fato de que, além da democracia como forma de governo [...], quer dizer, democracia como conjunto de instituições caracterizadas pelo tipo de resposta que é dada as perguntas “quem governa” e “como governa”, a linguagem política moderna conhece também o significado de democracia como regime caracterizado pelos fins ou valores em direção aos quais um determinado grupo político tende e opera.

Para Bobbio (1997), o gérmen destes propósitos ou princípios morais é a igualdade, não somente relativa à justiça, a qual é assimilada nas constituições que defendem a liberdade de pensamento, mas a igualdade social e econômica. Dessa forma, a partir do esclarecimento destes propósitos ou princípios, passa-se de uma compreensão protocolar de democracia para uma compreensão fundamental sobre o conteúdo desta configuração. Em essência, uma democracia, uma organização ou um Estado democrático são aqueles governados, administrados ou dirigidos em favor da conservação de valores que levem em consideração os interesses da população, pois este anseio geral não pode ser mesclado desejos e cobiças particulares.

Por meio da educação, o povo terá a capacidade utilizar verdadeiramente seu direito ao voto, ao impedimento, à disposição e ao direito de supressão.

Conhecedores da sua função para que a democracia sobrevenha, o povo fará cumprir o seu direito à atuação política, seja a mesma indireta ou semidireta, prerrogativa alcançada através de muitas lutas travadas.

2.2. A Relevância do Espírito Democrático

A democracia que a população vivencia, atualmente, é decorrente da composição do *Modelo Democrático* de Schumpeter, o qual possui as seguintes características:

- a) a democracia é um mecanismo para escolher e autorizar governos, a partir da existência de grupos que competem pela governança, associados em partidos políticos e escolhidos por voto;
- b) a função dos votantes não é a de resolver problemas políticos, mas de escolher homens que decidirão quais são os problemas políticos e como resolvê-los - a política é uma questão das elites dirigentes;
- c) a função do sistema eleitoral, sendo a de criar o rodízio dos ocupantes do poder, tem como tarefa preservar a sociedade contra os riscos da tirania;
- d) o modelo político baseia-se no mercado econômico fundado no pressuposto da soberania do consumidor e da demanda que na qualidade de maximizador racional de ganhos, faz com que o sistema político produza distribuição ótima de bens políticos;
- e) a natureza instável e consumidora dos sujeitos políticos obriga a existência de um aparato governamental capaz de estabilizar as demandas da vontade política pela estabilização da vontade geral, através do aparelho do Estado, que reforça acordos, aplana conflitos e modera aspirações (CHAUÍ, 1997, p. 138).

No livro *A Democracia Liberal*, McPherson (1978) realiza críticas veementes sobre o modelo de Schumpeter. Na obra ele assegura que o referido modelo é diversificado e elitista, visto que presume que é o meio social deve seguir o ritmo imposto pela democracia liberal. É uma sociedade diversificada e o encargo político principal cabe é de responsabilidade das elites que governam. Assim, são notórias duas contradições no modelo schumpeteriano.

O primeiro é a estimativa de que as necessidades do meio social são imóveis ou alicerçáveis pelo poder estatal, para preservar a operacionalização desta estrutura na qual o Estado é o consolidador dos interesses comuns da população. O desânimo político é incentivado. A segunda estimativa é o da primazia daquele ou daquela que consome. Portanto, não é possível numa economia de oligopólios, onde o mercado é

quem realizará e fará a supervisão das necessidades, liberar a escolha, uma vez que cumpre ao consumidor unicamente a oportunidade de escolha entre duas alternativas determinadas pela atividade de compra e venda de produtos e de serviços.

Nesta observação crítica resumida acerca do modelo democrático de Schumpeter percebem-se as controvérsias de um modelo que se reporta ao governo do povo, mas no qual o povo, num momento defensor de uma aplicabilidade do sistema, ademais de uma autonomia do livre comércio, é marginalizado frente às decisões importantes para a consolidação de uma democracia autêntica e que alcance a todos.

Em contraposição a este modelo, McPherson (1978) apresenta como proposta a “Democracia Participativa”. Esse modelo possui as seguintes pré-condições:

- a) mudança da consciência popular, que passa a ver-se não mais como consumidora, mas agente e executor que desfruta de suas próprias decisões. Trata-se do sentimento de comunidade;
- b) grande diminuição da atual desigualdade social e econômica, na medida em que a desigualdade é o motor da coesão da ordem capitalista, pois impede a participação político partidária e é o sustentáculo da ordem vigente;
- c) estimular procedimentos pelos quais se viabilizem as propostas de Marx [...] e Stuart Mill [...] numa democracia participativa. Este procedimentos seriam: associações de bairro e de vizinhança, lutas pela melhoria da qualidade de vida, pela liberdade de expressão, pelos direitos de minorias, pela cogestão das empresas pelos trabalhadores [...].
- d) enfatizar o peso e o ônus social trazido pelo crescimento do capitalismo, as dúvidas quanto às capacidades do capitalismo financeiro para satisfazer necessidades aumentadas pela desigualdade, a consciência dos prejuízos causados pela apatia política (CHAUI, 1997, p. 139 - 140).

A característica de ambos os modelos liberais democráticos é o de considerar rigorosamente a democracia enquanto um paradigma político, institucional, que encontra repouso sobre conjecturas compreendidas como circunstâncias sociais vivenciadas pela democracia. Tais conjecturas políticas e sociais idealizam a democracia como uma maneira de convivência social expressa somente no momento da escolha dos representantes do povo e em sua natureza emblemática. Culturalmente entende-se a democracia como o suporte da igualdade entre as pessoas, autoridade do povo, cumprimento das demandas presentes na Constituição, respeito à vontade da maioria, mas, do mesmo modo, dos direitos da pequena parcela

da população e liberdade de pensamento. No entanto, fica claro que a vulnerabilidade democrática causa espanto perante a globalização capitalista.

Embora falem sobre a coletividade, na democracia representativa as providências tomadas e as escolhas partem não a partir desta coletividade, mas exclusivamente por uma aristocracia eleita com esta intenção. Apesar dos muitos problemas de harmonização deste modelo de governo, com procedimentos participativos e de formulação dos interesses comuns, a democracia representativa é suprema. Sobre isso, Bobbio (2000) argumenta que essa democracia venha a ser a única em pleno andamento e que possibilita o desenvolvimento da sociedade. Diante disso, “é possível a sobrevivência de um Estado democrático numa sociedade não democrática? [...] A democracia política foi e é até agora necessária para que um povo não seja governado despoticamente. Mas é também suficiente?” (BOBBIO, 1997, p. 156).

Bobbio realiza uma reflexão crítica sobre a efetivação e a legitimidade de um Estado pôr-se como estabelecido e baseado na democracia, dentro de uma comunidade social supressiva e administrada pelos interesses exclusivos do mercado e sua natureza corporativista, como mencionado anteriormente. Numa sociedade capitalista, a democracia é considerada muito mais enquanto um instrumento ideológico por meio do qual os sujeitos são conduzidos a um ceticismo e uma decorrente carência de instrução política ou a uma compreensão simplória de que possui participação efetiva nas decisões tomadas em “benefício” do povo.

Faz-se necessário evidenciar que, apesar das inúmeras limitações enfrentadas, não se pode comparar a democracia com a monarquia, a autocracia, principalmente com o totalitarismo. Segundo Bobbio (2000, p.22), esse denominado “conjunto de regras e procedimentos para a formação de decisões coletivas”, tornou possível um significativo desenvolvimento da participação dos envolvidos. No entanto, o contrário também é verdadeiro, uma vez que facilitou a falta de interesse relativa aos assuntos de suma importância da comunidade social, assim como o desinteresse político. Se Bobbio crê em sua “afirmação de que a democracia é subversiva e difícil, há de concordar que as classes dominantes façam o possível e o impossível para controlar e dismantelar os efeitos das práticas democráticas” (CHAUÍ, 1997, p.189).

Assim sendo, a elaboração e o desenvolvimento da democracia encaram inúmeros desafios, impasses oriundos dos instrumentos fabricados para a disseminação e conservação de uma elite governante. É de grande importância ações

democráticas que se relacionem com as necessidades da coletividade, assegurando o compromisso participativo nas decisões tomadas. A escola aparece como espaço para a elaboração e estabelecimento destas ações em seu cotidiano pedagógico.

As transformações pelas quais o espaço escolar precisará passar a fim de que os comportamentos egoístas, que comprometem o envolvimento participativo, sejam suprimidos pelo bem da coletividade precisam estruturar-se com base na acessibilidade que a instituição de ensino possui atualmente para sistematizar-se. No entanto, há percursos que demandam da escola uma educação eficaz e um melhor desempenho na formação de um novo profissional, crítico e que possua interesses e aptidões políticas e criativas. Dessa maneira, quanto mais autonomia a escola possui, maior fica a quantidade de demandas a serem cumpridas.

Os principais estudiosos que abordam o assim denominado modelo neoliberal são: Friederich Hayek e Milton Friedman. Tais estudiosos citados refletem criticamente as premissas de intervenção do Estado, seja esta premissa oriunda do modelo de “Estado Benfeitor” e Keynesiano, bem como oriunda do marxismo.

No bojo desta compreensão crítica, procura-se abranger os significados mais evidentes do modelo neoliberal, o qual, de acordo com McPherson representa “uma elaboração teórica com vistas a exhibir as relações reais, subjacentes às aparências, entre os fenômenos ou no seio dos fenômenos em estudo” (apud BIANCHETTI, 2001, p. 70). Em outras palavras, o interesse é essencialmente reorganizar a coerência que estabelece relações dos significados que sustentam o denominado “modelo de sociedade”.

2.3. Contexto e princípios democráticos burgueses

A burguesia conquistou seu espaço nas camadas sociais por meio de expressões políticas nada condizentes com a conduta humana, uma vez que, sendo a política uma espécie de organização dos direitos civis, a massificação de opiniões oriundas do senso comum era a possibilidade mais eficaz de manter a sua hegemonia. O constante movimento da ideologia política burguesa exclui a estruturação e edificação dos interesses políticos e filosóficos daqueles que são subordinados às regras de uma determinada forma de governo baseada na opressão para se manter no ápice do governo.

Os interesses democráticos burgueses, constituídos por pensamentos e palavras de caráter idealista, encontram na raiz da liberdade, igualdade e fraternidade, aparentemente omitidas pelos valores de soberania, preconceitos capazes de desviar o curso da moral cidadã, insinuante e negativa ao pudor de quem não tem o mínimo conhecimento das leis que regem uma sociedade. O domínio burguês não desmerece sua imagem egoísta perante os seus subordinados, mas permite o surgimento de sujeitos que ambicionam conquistar o poder, e com isso excluir todos os meios democráticos.

A partir do momento em que a percepção burguesa se enraíza no pensamento político, massificando-o, a democracia passa a declinar paulatinamente, revelando os reais propósitos dos grupos que assumem a condução do governo. Nesta mesma linha de raciocínio deixa escapar o terror, e com isso, a opressão conduz com “mãos de ferro” todo o pensamento, todas as considerações morais possíveis de extrair dos seus subordinados, uma vez que o controle absoluto é o único motivo para não se contestar suas opiniões.

Os princípios democráticos burgueses destacados fundamentam-se nos estudos e reflexões críticas de Thurler (2001), Bobbio (2015), Silva (2012), Tocqueville (2005), Motta (2000), Weber (1994), Estevão (2001). Nota-se que, com o aparecimento da burguesia, nasce uma nova uniformidade quanto a vida em sociedade concentrada na cultura urbano-industrial e suas peculiaridades. A concepção burguesa sobre a democracia, embora modelada em um processo angustiante e extenso, resulta em assombroso progresso na vida do homem, particularmente na vida dos profissionais da educação que servem ao Estado. Desse modo, novas maneiras de compreensão apareceram e não demorariam em adentrar o campo das afrontas educacionais, influenciando a gestão escolar brasileira.

2.3.1. Individualismo

O individualismo é uma maneira antagônica de participação, com uma natureza singular e secundária, simplificando os projetos e metas comuns, e ao mesmo tempo oferecendo aos profissionais da educação um mundo mais ou menos particular que simboliza uma segurança aprazível, e esporadicamente essencial, contra as deliberações e as influências externamente determinadas (THURLER, 2001). No âmbito escolar, se os mecanismos pedagógicos estabelecidos pela sua gramática

protagonizarem frutos adequados e apresentarem eficiência, os mesmos serão sucessivamente colocados em prática a todo momento. O individualismo é o costume profissional mais atuante nas instituições de ensino, no qual os integrantes muito esporadicamente conseguem compor uma comunidade pedagógica fundamentada na permuta de experiências e na reflexão crítica das práticas educativas.

Raramente nos tornamos conscientes do verdadeiro *pathos* de cada período da vida enquanto nele estamos, mas achamos sempre que ele é o único estado então possível e razoável para nós, um *ethos*, não um *pathos* – falando e distinguindo como os gregos⁵ (NIETZSCHE, 2011, p. 212).

Os problemas enfrentados atualmente pela Gestão Escolar nos conduz à uma reflexão crítica a respeito da vulnerabilidade de uma ação democrática no âmbito da escola. Seguindo o entendimento de Bobbio (2015), a democratização de instituições, particularmente a escola, carrega consigo características de submissão de interesses consecutivos da estrutura política, interesses estes vinculados em sua grande maioria às determinações capitalistas e mercadológicas. Esse panorama nos coloca em face da conjuntura contemporânea, descortinando a seguinte indagação: qual compreensão de democracia permeia o nosso meio social atualmente? Essa é uma indagação que necessita de um profundo entendimento, uma vez que de um lado encontra-se a proteção da liberdade política, do individualismo e do fundamento do capitalismo e, de outro, a proteção da igualdade entre as pessoas, vinculada ao envolvimento político e descentralização da autoridade.

Esse panorama tem se transformado em dominante no meio social, por meio da disseminação ininterrupta da excelência nas instituições de ensino escolares, fundamentada principalmente no individualismo. O que poderia tornar-se uma demanda comum a todos os sujeitos transforma-se em elemento de aproveitamento individual, isto é, cada sujeito pode ser integrante, colocar-se a disposição no desempenho das atividades e delegar as mesmas, mediante a colaboração técnica tendo em vista proporcionar a conquista das metas. Aparentemente esse é o percurso mais dinâmico e satisfatório, pois debater é visto por muitos como extenuante e

⁵ Se esclarece que o *pathos* é visto como algo que constantemente muda, enquanto o *ethos* é duradouro. Cf. nota 77 de Paulo Cesar de Souza In: NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

necessita de tempo. Diante disso, a sociedade passa a assumir como uma elaboração sua o que se encontra estabelecido, uma vez que não encontra escolha e a crença pedagógica transmitida aparenta ser a mais exequível. Conseqüentemente, a gestão democrática passa a ser confundida com a gestão administrativa, esta última baseada nas transformações de natureza econômica.

No bojo da gestão escolar, individualismo comumente se associa à um comportamento autoritário da Direção, contemplando decisões oriundas de cima para baixo, similar a uma pirâmide hierárquica, esmorecendo a concordância de ideias. A partir desse individualismo, cada sujeito passa a desempenhar única e cotidianamente as ações a ele delegadas. Existe uma disposição a vínculos interpessoais e profissionais limitantes e as transformações acontecem em condições específicas, supostamente com mínima interposição na estrutura da instituição de ensino.

Conforme Libâneo (2013) na esfera social e econômica, o alinhamento das sociedades em relação a globalização representa a supressão de dois terços da comunidade humana, dos direitos essenciais de sobrevivência, trabalho, saúde, educação. Na esfera cultural e política, o individualismo é defendido pelo neoliberalismo, tendo a desigualdade social como consequência irremissível no desenvolvimento da modernização e globalização sociais. Na esfera educacional, a educação passa a ser um serviço e não um direito, um *objeto mercadológico*, evidenciando a dualidade pedagógica, ou seja, distintas qualidades educacionais para ricos e pobres. Conforme Melo Sobrinho (2011, p. 73), para Nietzsche:

Quanto possível, um pouco no sentido em que se fala de uma moeda corrente. Quanto mais houvesse homens correntes, mais o povo seria feliz; e propósito das instituições de ensino contemporâneas só poderia ser justamente o de fazer progredir cada um até onde sua natureza o conclama a se tornar corrente, formar os indivíduos de tal modo que, do seu nível de conhecimento e de saber ela possa extrair a maior quantidade possível de felicidade e de lucro.

O individualismo consiste em ser o germen ímpar do liberalismo que se expandiu e implantou na humanidade, intensificando-se avidamente na contemporaneidade, nos homens e mulheres e nas instituições sociais, entre elas a escola e maneira como lida com a Gestão Escolar Democrática. Historicamente, como bem argumenta Hobsbawm (2010, p. 379) o liberalismo e a democracia pareciam

“mais adversários que aliados; o tríplice slogan da Revolução Francesa – liberdade, igualdade e fraternidade – expressava melhor uma contradição que uma combinação. Naturalmente, isto parecia mais óbvio na pátria da revolução, a França”.

Com suas compreensões de mundo vistas na Renascença, o individualismo contradiz as demandas políticas e sociais e mantém, consoante ao indivíduo, a mudanças das instituições e dos objetivos comuns. “Ao se apoderar do individualismo, o liberalismo clássico formula ideologicamente seus princípios (o individualismo, a igualdade, a propriedade, a segurança e uma nova concepção de justiça) e suas tarefas” (FERREIRA, 2000, p. 168).

A instituição do individualismo nas democracias do Ocidente é fruto de um andamento histórico extenso que implementou a *igualdade* enquanto preceito construtivo primordial do ordenamento social da democracia. Essa reformulação possibilita ultrapassar os problemas motivados por suposições teóricas que estabelecem a autonomia e o senso racional como base das sociedades que resguardam a democracia, sobrecarregando, dessa forma, o significado de *liberdade*, limitando a política à sistemas de decisão que não alcançam conformidade na ação social e, geralmente, prevendo conceitos à natureza humana, a decisão lógica ou uma autêntica efetividade ou explicação que possibilitaria esgueirar-se de todos os modelos de exigências que se encontram sob as normas da lei (SILVA, 2012).

Os cidadãos da maior parte das democracias liberais hodiernas se percebem sozinhos, isolados em si mesmos, em um meio social cujos ideais norteadores eles mesmos resguardam e não pretendem abandonar. Com o desenvolvimento da concepção de igualdade das conjunturas jurídicas, com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, movendo-se pela pretensão socialista, pelo cumprimento e materialização de direitos, a razão do individualismo moderno se mostra presente (SILVA, 2012).

A partir disso, compreendemos que apesar de não possuir a capacidade de erradicar todos os valores, no momento em que é conduzido ao limite, o individualismo não somente arruína os valores coletivos como, do mesmo modo, se converte em egoísmo. Diante disso, a Gestão Escolar Democrática contemporânea contribui para que o sujeito que possui relações profissionais efetivas, isto é, relações que permanentemente o lembram dos outros sujeitos que se encontram acima e/ou abaixo dele na hierarquia escolar, seja enclausurado em seu próprio individualismo, um isolamento social.

Neste ponto, cabe ressaltar o posicionamento de Tocqueville (2005) quando argumenta que o isolamento social torna possível o estabelecimento de regimes políticos opressores e, conseqüentemente, a revogação da igualdade. Em governos fundamentados no autoritarismo, quanto mais abrangente a divisão e o isolamento social, mínimas serão as possibilidades da população se juntar para retirar o governo do poder. Em uma acepção neoliberal, as perturbações que o autoritarismo faz surgir são exatamente os que a igualdade ampara, uma vez que ambos se complementam e se ajudam mutuamente de forma prejudicial, e, com base na história, sabemos que os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade se encontram presentes nos compromissos de governos despóticos.

2.3.2. Burocracia

A burocracia é o modelo de organização social em maior evidência nas sociedades contemporâneas, sendo mostrada enquanto um método administrativo e de hegemonia. As instituições burocráticas possuem como uma de suas finalidades elementares a reprodução do agrupamento de relações sociais estabelecidas pela organização econômica imperante, isto é, formam uma ordem histórica incorporada na história dos meios produtivos. Todavia, a burocracia não é analisada meticulosamente como resultado de princípios históricos que espelham determinada fase da economia e do tecnicismo, mas enquanto elemento comum, encarada como a única maneira verdadeira e viável de estrutura (MOTTA, 2000).

A burocracia apresenta uma natureza formal, comum e profissional. A natureza formal da burocracia é determinada por um agrupamento de normas imateriais estabelecidas com metas a serem conquistadas. Através dessas normas, a instituição esforça-se em antecipar todas as atitudes e acontecimentos prováveis, o que asseguraria, ao menos teoricamente, a competência e o entendimento racional da instituição. São quatro particularidades que determinam a natureza formal das organizações burocráticas: autoridade formal; regras escritas e extenuantes; natureza hierárquica e fracionamento do trabalho desempenhado em termos de funções estabelecidas de modo abstrato (MOTTA, 1990).

Em seu modelo padrão, a previsibilidade representa uma das singularidades mais almejadas pelas instituições contemporâneas. Diante de uma circunstância determinada, o funcionário conhece os comportamentos necessários para se

posicionar, tendo como orientação as normas estabelecidas pela instituição, ou seja, um padrão de conduta determinado antecipadamente. Assim sendo, seu modo comportamental, bem como o de todos os membros da instituição, vem a se tornar amplamente normal, possibilitando o controle e o cumprimento das normas (MOTTA; PEREIRA, 2004).

A Burocracia é mais plenamente desenvolvida quanto mais se desumaniza, quanto mais completamente alcança as características específicas que são consideradas como virtudes: a eliminação do amor, do ódio e de todos os elementos pessoais, emocionais e irracionais, que escapam ao cálculo. (WEBER apud MOTTA; PEREIRA, 2004, p. 17).

A escola é vastamente permeada pela burocracia, nota-se essa realidade nas provas, nos processos seletivos, de promoção e nos programas. O conhecimento que é transmitido nas instituições de ensino não somente encontra-se vinculado ao fracionamento técnico do trabalho que existe no meio social, mas igualmente com o fracionamento social análogo. Da instituição escolar despontarão os burocratas, bem como os trabalhadores, os donos de empresas, os idealistas.

Do mesmo modo, a escola pode ser um ambiente de revelação de impasses, porém, comumente a mesma apresenta um posicionamento vital no meio social, que resulta em um trabalho frequente e imperceptível de manutenção da estruturação instituída e das desigualdades que ela traz em seu bojo. À sombra da burocracia, a interpretação nietzschiana sobre a educação nos faz compreender que trata-se “de um processo pedagógico que forma profissionais, funcionários e técnicos, mas não forma homens livres e cultivados, ou seja, os homens superiores” (MELO SOBRINHO, 2011, p. 42).

Para Weber (1994, p. 141), o quadro administrativo burocrático possui um tipo específico de “dominação, a dominação legal que é baseada na crença na legitimidade das ordens estatuídas e do direito de mando daqueles que, em virtude dessas ordens, estão nomeados para exercer a dominação”. Os sujeitos que têm a possibilidade de frequentar a instituição escolar encontram-se mergulhados em uma condição submissa por meio da qual disseminam valores coadunáveis com sua vindoura colocação nas divisões técnica e social do mundo do trabalho. Como afirma Tragtenberg (1981, p. 15):

no século XIX a expansão da técnica e a ampliação da divisão do trabalho, com o desenvolvimento do capitalismo, levam à necessidade da universalização do saber ler, escrever e contar. A educação já não constitui ocupação ociosa e sim uma fábrica de homens utilizáveis e adaptáveis. Hoje em dia, a preocupação maior da educação consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, capacitados, porém, a modificar o seu comportamento em função das mutações sociais.

Busca-se formar sujeitos para uma sociedade burocrática, cheia de antagonismos e interesses particulares, onde valores socialmente aceitos e defendidos, como responsabilidade, tolerância, altruísmo, se retratam não somente em pronunciamento banal, mas nas competições e atividades cotidianas do próprio meio escolar. A educação amparada pelas organizações burocráticas encontra-se fundamentada na conservação de uma ordenação da sociedade e, dessa forma, de uma hegemonia, pautada nos modos de colaboração e nas ferramentas controladoras do capitalismo burocrático.

Nietzsche critica o fato de as escolas formarem os sujeitos somente com o intuito de colocá-los a disposição do mercado de trabalho. Isso “demonstra particularmente o modo como o Estado controla a formação de alunos e professores com vistas aos seus próprios interesses específicos, [...] condutor da cultura e da educação” (MELO SOBRINHO, 2011, p. 30).

Atualmente, um dos impasses mais constantes enfrentados pela gestão escolar é o pensamento mecanizado, entranhado nas idealizações de educação e escola, que torna complexo oferecer à ela uma nova configuração estrutural, colocadas as conjunturas concretas que a amparam. Como ajuíza Nietzsche (2008, p. 62), “sabemos que nos sujeitamos a um duro trabalho diário com mais ardor e irreflexão do que a vida exige, porque nos parece necessário, antes de tudo, não ter consciência de nada”. Assim, as estruturas burocráticas são arquitetadas e empregadas enquanto máquinas, e há uma inclinação que funcionem habitualmente, com eficiência, segurança e previsibilidade.

Não é comum as instituições serem planejadas como um fim em si próprias. Elaboram-se ferramentas para que outros objetivos possam ser alcançados. Para Weber (1994) as configurações burocráticas promovem a rotinização dos processos administrativos, do mesmo modo que a máquina rotiniza o processo produtivo.

A razão decisiva do avanço da organização burocrática sempre foi sua superioridade puramente *técnica* sobre qualquer outra forma. A relação entre um mecanismo burocrático plenamente desenvolvido e as outras formas é análoga à relação entre uma máquina e os métodos não mecânicos de produção de bens [...] Precisão, rapidez, univocidade, conhecimento da documentação, continuidade, discricção, uniformidade, subordinação rigorosa, diminuição de atritos e custos materiais e pessoais alcançam o ótimo numa administração rigorosamente burocrática exercida por funcionários individuais treinados [...] (WEBER, 1994, p. 212)

Tal particularização concorre para que organização burocrática venha a ser compreendida como uma maneira de estruturação única. Weber mostrou interesse pelos efeitos sociais do crescimento da burocracia, inquieto quanto à consequência que essa situação acarretaria sobre o aspecto humano do meio social, notando que a perspectiva burocrática apresentava força para rotinizar e mecanizar dimensões da existência humana, eliminando a possibilidade de iniciativa natural, e levando em consideração os resultados disso.

No caso da escola, esse ajustamento parcialmente completo a uma perspectiva mecânica, tem a propensão de estabelecer limites ao progresso das potencialidades do ser humano, formando os sujeitos para corresponderem às premissas institucionais, promovendo a ascensão da burguesia. Na atual realidade educacional brasileira, compreendemos que a escola, a partir de uma Gestão Escolar Democrática com fins burgueses, conduz o sujeito “a reproduzir o tipo ‘corrente’, a prepará-lo a extrair de seu grau de conhecimento e de saber a maior quantidade possível de felicidade e de lucro” (NIETZSCHE, 2008, p. 70).

A respeito disso, Fleischmann (1977, p. 164), partindo de uma interpretação weberiana, traça o seguinte colocação: “A burguesia, ‘os últimos homens que inventaram a felicidade’ [...] inventou um meio para se conservar em vida: é a burocratização da vida social e da vida do Estado”. Desse modo, a organização burocrática que ampara muitas instituições sociais e políticas, dentre elas a escola, transforma-se em um mal presságio às oportunidades de elaboração de outros valores.

As críticas de Nietzsche sobre a educação possibilitam uma compreensão fecunda a respeito da educação contemporânea, particularmente sobre o modelo de Gestão Escolar Democrática vigente, ponto chave desta pesquisa. A valorização excessiva da erudição e da ciência está entranhada na educação brasileira atual,

impossibilitando o desenvolvimento das inúmeras expressões de sensibilidade do indivíduo, fundamentada tão somente na burocracia, ou seja, a formação de sujeitos mecanizados permanece potencialmente ativa, a serviço da ideologia capitalista. Encontram-se em muitas instituições escolares seres humanos ‘domesticados’, desprovidos de capacidade crítica, submissos ao Estado.

2.3.3. Justiça

A Gestão Escolar Democrática preconiza a participação dos sujeitos nas tomadas de decisão tendo em vista o cumprimento das metas estabelecidas. Sob essa perspectiva, compreendemos que há a necessidade de se elucidar a correlação entre a Justiça e a Gestão Escolar Democrática partindo da diferenciação entre a ‘justiça formal’, que diz respeito, por um lado, ao Direito formal, relacionada a equidade, a concordância, a prudência, a igualdade das decisões empregadas pelo regimento legal, e, em contrapartida, a ‘justiça substantiva’, que refere-se à efetivação da justiça nas ações sociais, igualmente aos sistemas autoritários, de desconsideração do outro enquanto ser humano, enquanto cidadão.

A justiça revela a problemática da reprodução das desigualdades sociais e culturais resultantes do posicionamento social desproporcional dos alunos diante do significado de igualdade de oportunidades. Igualmente, questiona a compreensão de equidade, comumente vinculada ao entendimento de justiça rawlsiana, uma vez que a justiça enquanto equidade é uma das prováveis concepções dos princípios de igualdade e de liberdade, enfatizando somente uma estruturação própria de justiça mais associada com a maneira como os recursos precisam ser alocados, ou com determinado individualismo ou privatismo liberal (ESTEVÃO, 2001). Em *O Viajante e Sua Sombra*, aforisma 32 – *A Equidade*, Nietzsche (2007, p. 37) comenta que:

A equidade é um desenvolvimento da justiça que nasce entre aqueles que não pecam contra a igualdade na comunidade: é aplicada em casos em que a lei nada prescreve, em que intervém o senso sutil do equilíbrio que leva em consideração o passado e o futuro e que tem como máxima “não faças aos outros o que não queres que te façam a ti”. *Aequum* quer dizer precisamente *conforme à nossa igualdade*; esta nivela nossas pequenas diferenças para restabelecer a aparência de igualdade e que nos perdoemos muitas coisas que não deveríamos perdoar.

Walzer (2003) compreende a justiça como 'local', isto é, versada em conformidade com as perspectivas compartilhadas entre seus integrantes: a concepção 'pluralista' da justiça social encontra-se fundamentada na 'igualdade complexa', ou seja, ampla variedade de processos e de parâmetros de acordo com o sentido de bem comum. O autor explica que a disposição de recursos acompanha parâmetros distintos, inerentes às diferentes instâncias, baseada na necessidade empregatícia, bem como na 'igualdade de oportunidades', discurso amplamente defendido pela Gestão Escolar Democrática. Diante disso, compreendemos que os acontecimentos vivenciados pelos sujeitos que fazem parte do meio escolar direta ou indiretamente influenciam os entendimentos sobre justiça. Para Estevão (2001, p. 52):

O conceito de justiça, em qualquer democracia, articula-se intimamente com outros conceitos, tais como o de igualdade de oportunidades, de equidade, de igualdade, de liberdade, de mérito, de poder e autoridade, que vão condicionar também o modo como a escola deve organizar-se para cumprir as suas finalidades.

Entendemos que a forma de pensamento, sentimento e comportamento dos indivíduos é influenciada por juízos que realizam acerca de suas próprias experiências, de modo particular de circunstâncias onde vivenciaram formas de injustiça. Deste modo, os sentimentos dos indivíduos referente a justiça tornam-se fundamento eminente para seus comportamentos em relação aos demais. Para Nietzsche (2007, p. 61):

[...] é necessário sempre em primeiro lugar um alto grau de humanização para que o animal homem comece a distinguir entre ideias muito mais primitivas, por exemplo, o que vem a ser "intencional", "por descuido", "acidental", "plenamente responsável" e seus contrários para colocá-los em relação como rigor do castigo. Essa ideia, hoje tão geral, na aparência tão natural e necessária, tão inevitável para explicar a formação do sentimento de justiça de que o "criminoso merece o castigo porque teria podido proceder de outro modo", é, realmente, uma forma muito tardia e requintada do juízo e da indução e quem a coloca nas origens erra grosseiramente sobre a psicologia da humanidade primitiva.

Vivenciar acontecimentos de injustiça diz respeito não somente a um sujeito isolado, mas a uma coletividade, uma vez que inúmeros sujeitos inclinam-se a não

tolerar formas de injustiça. Em *A Genealogia da Moral*, Nietzsche (2007, p. 45) escreve:

Compreendo e abro de novo os ouvidos [...]. Somente agora ouço que já disseram tantas vezes: “Nós os bons – nós somos os justos – aquilo a que aspiram não chamam de represálias, mas pelo contrário, “triunfo da justiça”; o que odeiam, não é ao inimigo, não!, odeiam a “injustiça”, a “impiedade”; creem e esperam, não na esperança de vingança, na ebriedade da doce vingança, (“é mais doce que o mel”, já dizia Homero), mas na “vitória de Deus, do Deus justo sobre o sem-deus”; o que lhes resta a amar na terra não são seus irmãos de ódio, mas pelo contrário, seus “irmãos no amor”, como dizem, todos os bons e justos da terra.

Esses fatores nos fazem ponderar sobre a justiça no meio escolar, em relação às atitudes que se manifestam em sua falta, o que podemos associar à ausência de transparência referente as normas comportamentais e disciplinares. Dessa maneira, o não cumprimento de normas vincula-se à consciência de injustiças, podendo-se preveni-la a partir da determinação e explicitação de normas na coletividade particular, promovendo, assim, a disciplina. Porém, este vocábulo aparentemente foi suprimido quando se estabeleceu de modo formal a democracia, enquanto seu contrário, mas não é isso que se percebe. Em *Viajante e Sua Sombra*, Nietzsche escreve:

A inveja e sua irmã mais nobre. — Ali onde a igualdade realmente penetrou e se estabeleceu duradouramente, surge aquela inclinação, considerada imoral no todo, que no estado de natureza dificilmente se conceberia: a inveja. O invejoso é sensível a toda elevação do outro acima do padrão comum e deseja rebaixá-lo até esse — ou erguer-se até lá; disso resultam dois modos diferentes de agir, que Hesíodo chamou de Éris boa e Éris ruim. Igualmente surge, no estado de igualdade, a indignação pelo fato de um outro passar mal, aquém da sua dignidade de igual, e um terceiro, bem, acima de sua medida de igual: estes são afetos de naturezas mais nobres. Elas sentem falta de justiça e equidade nas coisas que independem do arbítrio humano, isto é: exigem que a igualdade que o homem reconhece seja também reconhecida pela natureza e pelo acaso; exasperam-se com o fato de os iguais não passarem de modo igual

A crítica de Nietzsche externa-se em meio as hipotéticas percepções de igualdade entre os seres humanos, jamais efetivada, embora seja frequentemente almejada pelos indivíduos mediante suas organizações políticas no decorrer da história. Duas épocas históricas podem ser lembradas acerca do aforismo

supracitado: a democracia ateniense da época clássica e as recomendações socialistas da época em que Nietzsche viveu. Em ambos os contextos se procurou um modelo de igualdade: no primeiro uma igualdade política para os cidadãos, no segundo uma igualdade econômica trabalhista por meio do domínio dos recursos produtivos. No entanto, em ambas circunstâncias, esses cidadãos conservam vínculos de poderes que ultrapassam a simples igualdade de procedência duvidosa.

Corroborando Nietzsche, Souza (2012) esclarece que, levando em consideração o categórico traço político da prática dos responsáveis pela escola, bem como os bastidores e relações de poder que se constituem nas relações diárias de ensino, a gestão escolar pode ser entendida enquanto um processo político, de competição pelo poder, evidente ou não, no qual os sujeitos que atuam na e sobre a instituição escolar baseiam-se principalmente em suas perspectivas particulares e interesses a respeito de todos os caminhos desse processo. Diante disso, objetivam assegurar que os seus modos de perceber a escola e as suas finalidades sobressaíam em relação aos demais, na iminência de, quando oportuno, fazê-los agirem como lhes aprouver.

Tudo tem seu preço, tudo pode ser pago. Este foi cânon moral mais antigo e o mais singelo da justiça, o começo de toda “benevolência”, de toda “equidade”, de toda “boa vontade”, de toda “objetividade” na terra. A justiça, nesse primeiro estágio de sua evolução, é a boa vontade entre poderes aproximadamente iguais, que dispõe a “chegar a um acordo” de novo por meio de um compromisso; com relação aos menos poderosos, obriga-os a um compromisso mútuo (NIETZSCHE, 2007, p. 68)

Weber (1978) assegura que a percepção primordial dessa forma de dominação é a de que toda forma de direito tem a possibilidade de ser formulada e transformada por meio de um regulamento legalizado de modo correto em relação à forma. Dessa forma, mostra-se obediência não ao sujeito em razão de seu direito singular, porém à norma estabelecida, que determina simultaneamente a quem e em que proporção se deve sujeitar-se. Neste regulamento quem estatui igualmente precisa obedecer, ao enunciar uma prescrição, uma norma, à lei ou regimento de uma regra essencialmente especulativa.

2.3.4. Autonomia

Analisar a autonomia da escola é uma iniciativa que possui uma enorme complexidade, uma vez que, é quase utópico conquistar a liberdade completa ou emancipação, especialmente quando se leva em consideração os diversos atores sociais e as inúmeras conexões e mutualidades que integram a estrutura educacional. A descentralização do sistema educacional brasileiro e a autonomia escolar se complementam e com isso passam a depender mutuamente. Ambas são circunscritas por essas vinculações, pois a escola integra uma estrutura e com ela estabelece relações institucionais, analisando e participando das determinações macropolíticas, em cumprimento das regras coletivas do sistema educacional que asseguram sua união. Em *Vontade de Potência*, Nietzsche (2007, p. 315) comenta que:

A psicologia verdadeira da sociedade com os princípios da liberdade e da igualdade. — Que é que diminui? — A vontade de ser responsável, sinal de que a autonomia diminui; a capacidade de trazer armas, também no campo intelectual: a força de mandar; o sentido do respeito, da subordinação, a faculdade de se calar; a grande paixão, a grande missão, a tragédia, a serenidade

A escola tem sido uma das instituições sociais amplamente martirizada, uma vez que, frequentemente, as decisões de maior relevância para seu andamento ocorrem externamente à ela, sem o envolvimento direto dos seus agentes, assim como a nomeação de seu corpo docente e gestores, a matriz curricular, os processos avaliativos, a finalidade de seus recursos etc. O próprio processo formativo e capacitação de seus professores corresponde mais a planejamentos realizados de maneira centralizada, com mínima relação às suas demandas reais.

Conforme Barroso (1996), o significado de autonomia encontra-se relacionado à percepção de 'autogoverno', no qual os atores convivem mediante normas singulares. No entanto, esse panorama é incompatível com a percepção de sujeitos independentes:

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras.

A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis (BARROSO, 1996 p. 17).

Holanda (1983, p. 136 apud SILVA, 2006, p.58) define autonomia como a faculdade de se “governar por si mesmo; direito ou faculdade de um país se reger por leis próprias; emancipação; independência; sistema ético segundo o qual as normas de conduta provêm da própria organização humana”.

Sob o prisma de seu desenvolvimento histórico, a autonomia imputa-se duas diretrizes de fenômenos concernentes a extensão individual e coletiva. Quando empenhada na dimensão pessoal, ela pode ser compreendida como uma característica do sujeito, liberdade individual do mesmo em face do Estado ou qualquer outra estrutura que se estabeleça a normatizar a convivência em sociedade (SILVA, 2006). Sob uma percepção nietzschiana, “a uma distância conveniente se põe o estado, com o semblante atento do vigia, para lembrar de vez em quando que ele é o objetivo, o fim e a quintessência destes estranhos procedimentos que são o falar e o ouvir” (MELO SOBRINHO, 2011, p.147). Assim, a autonomia é empregada no sentido de comandar o empenho de grupos de sujeitos que objetivem atrair para si o poder de gerenciar suas vidas.

A partir da ligação do sujeito e seus comportamentos que necessitam de participação, assim como um posicionamento que beneficie a autonomia dos sujeitos, apresenta-se nesse interim o começo de um processo que pode concorrer para uma condição de desenvolvimento referente a um meio social, obviamente tal ocasião chamada de *Democracia*, nem a toda hora se mostra em conformidade aos interesses da coletividade. Diante disso, Coutinho (2002, p. 20) ajuíza que:

A democracia se reduz a regras formais, que de resto, excluem explicitamente a ideias de soberania popular: se há eleições periódicas, se há mais de uma elite na disputa, se há mais de um parlamento funcionando [...], se são mantidas tais aparências, então, dizem que estamos num regime democrático.

Para tanto, há a implantação dos chamados *Conselhos Escolares* e o *Projeto Político Pedagógico (PPP)* enquanto instrumentos que possibilitam autonomia e gestão democrática na instituição de ensino pública, conquistando ambiente de

relações que estima o funcionamento da cidadania compromissada com os interesses e demandas da instituição escolar e da comunidade, e proporciona a participação na formulação e assistência de políticas públicas de educação. Sobre o Conselho Escolar, Maia e Bogoni (2007, p. 10) afirmam que:

O Conselho Escolar é uma instituição que, perante a lei, deve coordenar a gestão escolar no seu dia-a-dia. Entretanto, na prática, o conselho quase sempre se submete à vontade do diretor. Ou seja, o Conselho deveria ser o órgão responsável pelo estudo e planejamento, debate e deliberação, acompanhamento, controle e avaliação das principais ações da escola, tanto no campo pedagógico, como no administrativo e financeiro.

Por sua vez, o PPP orienta as atividades que serão desenvolvidas na instituição de ensino como um todo, englobando todos os campos, o que inclui especialmente os assuntos de natureza pedagógica. Diante disso, Veiga (2002, p. 110) conceitua o PPP como:

Um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente.

Sendo assim, o ser humano não pode estar submisso ao funcionalismo desconfortável do estado, que determina um modelo de educação estritamente mercadológico, burguês, puramente conteudista, o que em uma linguagem nietzschiana significa demasiadamente erudita, pautada apenas no repasse de informações. De acordo com Melo Sobrinho (2011), para Nietzsche toda educação que objetiva uma ocupação de funcionário, ou uma atividade do sustento, põe-se afastada de uma educação fundamentada na cultura, a autêntica cultura, por meio da qual o indivíduo (gestor, docente, discente, comunidade em geral), consciente das mazelas pedagógicas das instituições de ensino, poderá mudar a si mesmo e

consequentemente a coletividade na qual se insere.

Uma proposta curricular pautada na autonomia e na superação das condições de reprodução das desigualdades sociais, que se encontram constantemente no caminho e compromisso social da Gestão Escolar Democrática das instituições de ensino, é protagonizada por Nietzsche. Na concepção do pensador alemão, segundo Melo Sobrinho (2011, p. 17):

Os currículos escolares deveriam ser concebidos, por um lado, tomando como exemplo a cultura clássica, que se baseia primeiramente na afirmação da necessidade de filosofia e de arte e, quanto ao processo pedagógico, no princípio da autoridade do homem cultivado sobre os jovens ainda imaturos e impulsivos, e por outro, com a finalidade de tornar os homens cultos através da razão e da reflexão, articulando íntima e diretamente experiência e cultura.

Diante disso, no cenário das escolas públicas brasileiras, a relevância da gestão democrática enquanto parâmetro para a autonomia necessita ser mantida por todos os componentes da equipe da gestão que, para tanto, precisam conduzir suas práticas considerando a esfera pública que integram. No entanto, o que se percebe é uma gestão escolar que, a serviço do estado, lida com a instituição de ensino como uma organização de seu domínio, visando a lucratividade, nesse contexto, equacionado pela quantidade numérica de alunos matriculados, que frequentemente desvanecem.

2.3.5. Igualdade

A crítica nietzschiana sobre a democracia pode ser considerada uma observação do processo de atribuição de valores traçados desde a metafísica clássica até a modernidade. Esse processo fundamenta-se em julgamentos e formas interpretativas, empregados à existência humana desde o platonismo até o assentamento do cristianismo e suas premissas. Esses julgamentos e interpretações oprimem e limitam o comportamento do homem, ao mesmo tempo em que arruinam seu desenvolvimento e a superação incessante a qual encontra-se sujeito. A existência a ser amanhada por essa forma comportamental é a existência que se mostra enquanto indeferimento das competências e particularidades do ser humano. Assim sendo, o cristianismo europeu cativa e esmorece a iniciativa de superação das

amarras ideológicas corrosivas. Sob essa perspectiva, Nietzsche começa a formular suas reflexões críticas sobre os princípios democráticos burgueses.

Por conta disso, a escola pode ser compreendida enquanto um ambiente de propagação da forma de pensamento capitalista que o estado emprega, objetivando, dessa forma, o espírito do capitalismo, bem como pode assumir um caráter adverso às forças hegemônicas. Assim, a instituição de ensino pode ser uma ferramenta manuseada pelas classes dominantes para disseminar princípios igualitários que fomentem a educação como redentora da sociedade, principalmente das classes menos favorecidas. No entanto, ao impugnar a acumulação de capital e a contínua exclusão social, pode-se questionar o porquê a escola é vista como um ambiente de problematização e esclarecimento dos conflitos que a sociedade enfrenta.

Compreendemos que a democracia burguesa ganha sustento coletivo em conformidade ao paradigma quimérico que a impulsiona, ou seja, a premissa da igualdade entre os homens. Este mesmo paradigma assume a função de revestimento e arremedo de uma conjuntura comunitária onde a desigualdade social se traduz como principal fundamento. Atualmente, permanece a necessidade de uma moderna contratualidade liberal exclusivista, formada a partir do direito civil entre os sujeitos e não da compreensão de contrato social entre grupos comunitários de interesses sociais dissemelhantes.

Assim como o anarquismo e o socialismo, a democracia burguesa relaciona-se com o término das diferenças entre as pessoas, bem como com o enaltecimento da igualdade absoluta entre elas. A partir disso, é evidente que tais movimentos rechaçam com veemência qualquer vontade de distinção ou direito *sui generis*. Ao enaltecer a igualdade de maneira integral, tem a possibilidade de imaginar e/ou arquitetar um modelo de comunidade social onde nenhum sujeito necessitaria de direito, valendo ressaltar que, em tal circunstância, a própria comunidade social e seu desenvolvimento seriam violados, ou seja, uma maneira de orientar as possíveis mudanças a um determinado objetivo. A respeito disso, Giacóia Júnior (1996, s/p) comenta que:

Aqui se encontra, talvez, um dos aspectos mais peculiares da platonizante crítica de Nietzsche à modernidade política: o desdobramento virtual do liberalismo democrático no socialismo e também no anarquismo. Para ele, o liberalismo burguês, com suas aspirações universais à liberdade e igualdade conduz fatalmente, no

plano político, às instituições democráticas e daqui tanto à absoluta igualização da humanidade na camisa de força social do "rebanho autônomo", quanto à anárquica vontade de destruição de todo regime existente.

Nessa circunstância a escola nunca assumirá o messianismo, pois nenhum empenho educacional pode, no âmbito social, eliminar compreensões corrosivas e estabelecer a igualdade, mesmo a escola sendo considerada um espaço de enfrentamento de problemas e conquistas de interesses comuns (SNYDERS, 1981). Apesar de compreender que a educação não é messiânica e que a mudança da sociedade precisa analisar criticamente as muitas formas de desigualdade em sua gênese e na divisão social de classes, precisa-se conhecer a força competente que a instituição de ensino possui para indagar sobre estas desigualdades, de maneira a contribuir com o avanço do meio social.

Na compreensão de Nietzsche, a moralidade cristã se coloca como exclusivo e indispensável instrumento que ampara a classificação social ambicionada pelos valores cristãos e igualmente a pretensão do movimento democrático. O cristianismo e o movimento democrático assentem a ausência de estruturas hierárquicas entre os seres humanos. Os benefícios são indeferidos pela disposição dos direitos equivalentes, a mágoa e o dissabor existencial cedem lugar a comiseração, a distinção particular, por sua vez, cede lugar a igualdade comunitária em face da lei divina. Nas palavras de Marton (2011, p. 22-23):

Direitos mantêm relações de força; constituem -graus de poderl. -A desigualdade de direitosl, declara Nietzsche, -é a condição necessária para que os direitos existam. Um direito é sempre um privilégio!. Meus direitos são essa parte do meu poder que os outros reconhecem e me permitem conservar; meus deveres, os direitos que outros têm sobre mim. Segue-se daí que os direitos duram tanto quanto as relações de forças que lhes deram origem. A partir do momento em que a força de um certo número de indivíduos se reduz consideravelmente, os outros membros do grupo não mais reconhecem os seus direitos. Mas se, ao contrário, sua força aumenta, são eles que não mais garantem os direitos alheios. À medida que as relações de forças sofrem modificações profundas, certos direitos desaparecem e outros surgem. Dessa perspectiva, a igualdade dos cidadãos perante a lei – eco da igualdade dos homens diante de Deus – não passaria de fórmula forjada por quem precisa somar forças para subsistir.

A igualdade perante um regimento legal representa uma significação encantadora removida da mente do indivíduo, que ampara o modelo de democracia e impossibilita as potencialidades de permanecerem concebendo. Existe nele um caráter letárgico, que não lhe oportuniza o devido crescimento intelectual, impugnando o desejo de superação permanente. Nietzsche indaga a presença dessas leis por conta da própria inexistência de leis no ambiente natural, ambiente este que funciona a todo momento, transformando-se gradativamente. Logo, essa compreensão de igualdade em face de um regimento legal é tão somente uma representação simbólica elaborada pelo desejo debilitado, bem como prisioneira das convicções modernas e da democracia.

CAPÍTULO 3: DEMOCRACIA E ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO: INTERFACES NIETZSCHIANAS

Também no futuro, no oeste e no leste, não faltarão motivos para se rejeitar Nietzsche. Nada mais fácil, pois ele, decerto, não cabe nas gavetas que o mundo burguês ou socialista mantém preparadas para filosofias políticas. Mas também a democracia, para silenciar inteiramente acerca da modernidade e de suas promessas de liberdade, tem seus perigos específicos. Nietzsche os vê, e vê apenas eles. Mas quem não quer apenas amaldiçoar Nietzsche, respeita-lo-á como adversário da democracia e da modernidade, adversário de quem se pode aprender. Era-lhe estranho, em todo caso, também nos anos oitenta, a separação entre mundo burguês e socialista e, como se manteve ao mesmo tempo distante dos dois, ele tem algo a dizer a ambos.

(OTTMANN, H. 1987, p. 294)

A democracia não é simplesmente um sistema político ou um modo de sistematização estatal. Uma sociedade democrática não é, unicamente, aquela na qual os dirigentes são escolhidos por meio do voto. A democracia presume uma oportunidade de participação dos sujeitos que fazem parte da sociedade em todas as tomadas de decisão referentes à sua vida diária, ou seja, em casa, na escola, no bairro, na igreja, dentre outros ambientes de convivência.

Embora o Estado Democrático de Direito esteja fundamentado em fatores referentes à Constituição, compete aos mecanismos de ordem jurídica imprimir aplicação aos direitos e prerrogativas essenciais defendidos por ele. No entanto, atualmente todos os meios sociais democráticos atravessam um momento de maior ou menor grau de instabilidade no que diz respeito a autenticidade das leis e seu cumprimento prático, como é o caso do Brasil.

O Estado se sente bastante poderoso para desencadear forças coercitivas, submetendo seus escopos no momento certo, conjeturando que seus fundamentos tenham a resistência e a magnitude indispensáveis para alimentar seus cidadãos. Isso suscitará lucros a ele próprio em sua rivalidade com outros Estados distantes e próximos. Quanto mais os domínios ideológicos do Estado crescem, mais a utilidade dos indivíduos crescerá em termos de deveres conexos com a manutenção da máquina estatal que organiza e move a sociedade, governada por lei ou decretos válidos a todos que dela fazem parte.

3.1. Nietzsche como pensador político

Nietzsche nunca formulou e/ou publicou algum livro que dissertasse primorosamente sobre a política no sentido em que o referido vocábulo é compreendido habitualmente no desenvolvimento histórico do pensamento político do Ocidente⁶, porém, em diversos momentos, o filósofo alemão conviveu com assuntos e instrumentos de caráter político em um sentido que ultrapassa a interpretação principal do vocábulo e se coloca como o elemento restritamente das relações poder entre os grupos sociais. Ao abordar uma sequência de assuntos e impasses dessa natureza, Nietzsche mostra possibilidades no universo da cultura e do meio social cujos efeitos são expressamente de caráter político.

Nietzsche possuía e ainda possui em seus escritos e interpretações uma característica demasiadamente realista em relação aos assuntos que aborda direta ou indiretamente, dentre eles a política. O pensador alemão analisava como seus contrários todos os demais pensadores que continuavam a debater sobre a política a partir de um certo distanciamento, que o filósofo vinculava a um ‘devaneio político’⁷ muito problemático e sem fundamento. Para Nietzsche, em lugar de lidar com os sujeitos e suas organizações políticas em sua conjuntura profundamente humana, os idealistas escolhem traçar teorias e estipular em prol de seres hipotéticos e acrônicos, e de aspectos quiméricos que os mesmos aparentemente dominam.

Diante disso, a concepção nietzschiana se harmoniza bem ao ideal democrático enquanto um ininterrupto “vir”, sempre algo que estamos em direção a e para o qual as relações agonísticas entre nós não são algo para ser lamentavelmente suportado, mas são, de fato, o único meio pelo qual nos tornaremos aptos a nos engajarmos em práticas políticas democráticas” (SCHRIFT, 1999, p. 19). Sob o ponto de vista dessa premissa política, dentre os autores contemporâneos que interpretam o pensamento político nietzschiano positivamente encontra-se Lawrence Hatab, ao lado de Daniel W. Conway.

⁶ A Gestão Escolar Democrática defende uma política íntegra que compatibilize liberdade, participação e igualdade para todos os sujeitos que é uma aspiração otimizada no mundo ocidental e provavelmente inalcançável. Na sociedade brasileira, sob o empenho do desenvolvimento da democracia, o termo política transformou-se em uma das principais expressões discursivas pronunciadas e defendidas por pensadores e pessoas comuns na contemporaneidade.

⁷ Amiúde, o enunciado de muitos gestores e professores é entranhado de entendimentos e princípios utópicos, ou seja, um devaneio político que exprimem aquilo que estes profissionais consentem deveria ser a Educação, conseqüentemente a Gestão Escolar Democrática. Essa perspectiva idealista é que torna os indivíduos simplórios no tocante às metas mencionadas por políticos e progressistas e suscetíveis às políticas enganadoras do Estado liberal.

Em seu livro intitulado *A Nietzschean Defense of Democracy: An Experiment in Postmodern Politics*, Hatab (1995) argumenta que independentemente de quais concepções políticas Nietzsche tenha verdadeiramente defendido, o filósofo poderia escolher a democracia ao invés de qualquer outro pensamento político, iniciativa professada consoante à essência de seu próprio pensamento. Hatab tenciona desmontar a concepção política nietzschiana ao apresentar que existem assuntos de suma importância em seus livros que esmorecem sua objeção à democracia. Na prática, esses assuntos podem ser impulsionados à uma proteção teórica da democracia.

Os pensamentos de Nietzsche que abordam a democracia são os seguintes: a) a estima nietzschiana pelo *agon* (conflito) do grego antigo e a função que a competição empreende em sua concepção; b) a crítica nietzschiana em relação aos estabelecimentos da veracidade e sua proteção do perspectivismo; c) a desconfiança de Nietzsche de explicações intelectuais e éticas para o comando e a dominação (HATAB, 1995).

Sobre o primeiro assunto, Hatab propõe que a concepção grega de *agon* professada por Nietzsche propicia uma sustentação para a possível democracia. “Hatab sugere que a ideia de igualdade, baseada na identidade das pessoas, está em descompasso com o pensamento moderno sobre a *diferença* como a base para a justiça” (WOODWARD, 2016, p. 187). Além disso, Hatab justifica que a concepção de Nietzsche sobre o agonismo pode, dessa forma, oferecer uma sustentação possível, e mais prudente, para que cada cidadão possa viver a democracia de maneira efetiva, gozando dos seus resultados benéficos.

Sobre o segundo assunto, Hatab comenta que o perspectivismo nietzschiano simboliza um desimpedimento democrático, uma vez que a rejeição a uma verdade plena ou imutável deixa-nos com uma diversidade de pensamentos conflitantes. No campo político, no momento em que decisões necessitam ser tomadas no bojo dessa diversidade de pensamentos (em constante transformação), as formas da democracia se configuram como pertinentes e assaz contemporâneas, longe da mera superficialidade política.

Sobre o terceiro assunto, Hatab percebe que, ao logo da história, os governos imperativos resguardaram sua imunidade quanto à hegemonia e ao domínio absoluto por meio de estabelecidas ambições científicas sobre o mundo e a composição dos acontecimentos. Pautado na extensiva desconfiança e pessimismo nietzschianos a

respeito de qualquer estabelecida ambição de saber, “Hatab defende que seu pensamento deveria levar mais naturalmente a uma *recusa*, não a uma defesa de sistemas políticos hierárquicos” (WOODWARD, 2016, p. 187 – 188). Essa desconfiança e pessimismo a respeito de qualquer ambição que fundamentasse uma aristocracia socialmente influente, Hatab defende que poderia conduzir à diversidade e à desobstrução de uma organização da democracia.

De acordo Hatab, esse esboço de adequação de Nietzsche para a democracia não funciona somente como uma análise interpretativa da obra do pensador alemão, porém, do mesmo modo, condiz ao resguardo filosófico da liberdade democrática imerso no contexto da pós-modernidade.

Em seu livro *Nietzsche contra a Democracia*, Appel (1999) desenvolve uma pergunta aguda para os pesquisadores que pretendem relacionar positivamente Nietzsche com a democracia. Essa pergunta salienta a importância da filosofia política nietzschiana e sua investigação. Appel indaga: Por que importar-se em “democratizar” Nietzsche enquanto podemos aprender tanto de outros pensadores políticos que advogam de forma nítida em favor dos valores democráticos? Bruce Detwiller (1990) sugere uma resposta a essa indagação. Para ele, Nietzsche é um pensador político amplamente admirável por analisar inúmeros assuntos elementares da filosofia política corrente, os quais não são questionados por outros filósofos políticos contemporâneos ou não a ele. Segundo Detwiller, a problematização que Nietzsche realiza acerca desses assuntos tem muito a nos ensinar em decorrência dos resultados que ele mesmo absorve.

A democracia liberal e o igualitarismo correspondem a enfermidades inspiradas pelos valores dos Cristianismo, considerados por Nietzsche como maléficos, padronizadores e manifestação da animosidade humana. A política seria capaz de desempenhar a sua função social, orientada pelo espírito aristocrático presente nos filósofos legisladores que somente de maneira indireta teriam a possibilidade de serem reconhecidos como representantes políticos, uma vez que a política era um assunto secundário para Nietzsche. Uma política fortalecida despontaria como resultado, sem determinar pactos com a estrutura corrompida da política ínfima e de uma democracia igualitária e reacionária (DETWILLER, 1990).

Para Nietzsche, os princípios democráticos compõem uma realidade que ainda subsistirá em anos vindouros. Segundo o pensador alemão, “o que chamados hoje de democracia se distingue somente das velhas formas de governo por ‘novos cavalos’:

as estradas continuam as mesmas do passado e as rodas da carruagem também” (NIETZSCHE, 2007, p. 139).

É evidente que nos encontramos diante de uma dessas abordagens determinadas a se multiplicarem progressivamente, impossibilitando o estabelecimento de uma perspectiva perdurável. Debater as inclinações do pensamento nietzschiano igualmente é debater os mais complicados assuntos metafísicos, ou seja, são assuntos imorredouros, abundantes, irresolúveis. Permanentemente todos os estudiosos do pensamento de Nietzsche se depararão na leitura e interpretação de seus escritos com uma reunião mensurável de fundamentos em benefício das ações que assumirem no embate político, particularmente no embate democrático.

Por conta disso, o desempenho político significa coexistir com os mais variados tipos de pensamento, antagonismo que se estende desde a personalidade do sujeito até a compreensão de que a democracia se traduz como uma demonstração de tudo aquilo que possa caracterizar uma política pensada nas proporções da conjuntura social e humana. Dessa forma, a Gestão Escolar Democrática retrataria atualmente uma dicotomia evidente e insuperável, uma vez que preconiza a participação coletiva de sujeitos com pensamentos cujas ações se concretizam em uma ordem contrária aos enunciados ideológicos, o que em algum momento gerará conflitos. Frente a isso, o debate teórico que tem como cerne à democracia e estado democrático de direito e suas interfaces nietzschianas se faz necessário nesse trabalho

3.2. Prelúdio para um debate

O assentamento da democracia no Brasil percebe-se mergulhado em uma conjuntura política e social carimbada pelo desenvolvimento mercadológico e pela utilização dos preceitos neoliberais disseminados mundialmente e com amplo poder convincente ao assumir para si os conceitos dispendiosos à democracia, dando a eles novos significados e finalidades utilitárias, econômicas e contrárias aos valores democráticos. Atualmente, mostra-se no prelúdio como a possibilidade finalística do desenvolvimento social montando o enunciado dominante que conseguiu o triunfo da persuasão, no cenário cultural e ideológico, da ausência de outras possibilidades para a sistematização e as ações sociais.

Há um entendimento mundial a respeito da democracia enquanto modelo de governo mais oportuno para a orientação das relações no Estado Democrático de Direito, no qual governar é compreendido fundamentalmente como a ação de tomada de decisões que em sua essência nunca é imparcial, mas manifesta os relacionamentos entre os conjuntos de sujeitos que anseiam o exercício do poder em um panorama dialético que objetiva o estabelecimento de enunciados dominantes.

Há também um entendimento a respeito da Gestão Democrática Escolar como parâmetro do Estado Democrático de Direito. Desse modo, fundamental para o processo formativo do cidadão, o que desune a função dos gestores historicamente vinculada a uma questão técnica para idealizá-lo enquanto posicionamento político de tomada de decisões empenhadas por espelharem permanentemente os conceitos de ser humano, mundo e sociedade que se tem a pretensão de formar.

A percepção de Nietzsche sobre o Estado possibilita críticas quanto à percepção contemporânea desta entidade, conseqüentemente, podemos afirmar, à percepção de Estado Democrático de Direito. Com isso, simultaneamente é contínuo o relacionamento de subordinação do Estado para com uma imensa quantidade de sujeitos que o circunda. Além disso, se o relacionamento desses mesmos sujeitos para com o Estado mostrar-se inverso, como se o Estado fosse apresentado como servidor das demandas e anseios da grande massa da qual o mesmo sujeita-se, sob a perspectiva nietzschiana esta interpretação não passa de um armadilha da natureza, tornando a democracia uma ilusão, de modo particular no que tange a Gestão Escolar Democrática.

3.3. O Estado Democrático de Direito e contrapontos nietzschianos

Partindo do entendimento de que o Estado resulta no progresso paulatino da convivência social, por conseguinte ele irrompe da necessidade de organização formal, resultado do contrato social enquanto momento oportuno para a conservação dos direitos. Como produto da prática dos sujeitos no movimento social, o Estado encontra-se em transformação contínua, mergulhado nas conjunturas relacionais, impregnado pelas questões de poder, expandidas a proporções sociais na contemporaneidade. O Estado é remodelado partindo das inclinações de ordem política, econômica, social, ética, moral e organizacional que estabelecem a convivência social. Portanto, abordar sobre o Estado necessita que levemos em

consideração a dinâmica consecutiva de sua estruturação em sociedade que o configura como expressão que apresenta várias significações.

Para Gramsci (2004), as relações são determinadas partindo das apreensões entre a sociedade civil e a sociedade política, que distante de tornarem-se elementos de antinomia, caracterizam-se como manifestação da correlação social, na qual a sociedade civil e a sociedade política conservam vínculos incessantes no âmago da grande estrutura, o que identifica o movimento espontâneo da democracia como universo da multiplicidade de ideias.

Colocar em prática os princípios democráticos liberais na atual conjuntura educacional brasileira, apresenta-se como um grande desafio a ser enfrentado pelos sujeitos que assumem a responsabilidade pela gestão escolar em uma realidade caracterizada pela necessidade imediata de reformas direcionadas pela alienação, supervisão estatística, avaliação administrativa e compromisso com a sociedade. Nessa configuração institucional prevalecem direta e/ou indiretamente os ideais de liberdade e igualdade, termos amplamente defendidos por uma notável parcela da equipe gestora, mas que em ambos estão enraizados a natureza capitalista.

A concepção burguesa de Estado de Direito tem como marco histórico político e ideológico a Revolução Francesa, caracterizado, segundo Bobbio, Mateucci e Pasquino (2004, p. 401) como:

- 1) Estrutura formal do sistema jurídico, garantia das liberdades fundamentais com a aplicação da lei geral-abstrata por parte dos juízes independentes.
- 2) Estrutura material do sistema jurídico: liberdade de concorrência no mercado, reconhecida no comércio aos sujeitos da propriedade.
- 3) Estrutura social do sistema jurídico: a questão social e as políticas reformistas de integração da classe trabalhadora.
- 4) Estrutura política do sistema jurídico: separação e distribuição de poder.

Na obra *Teoria do Estado e da Constituição*, Miranda (2005, p. 32) comenta que o Estado de Direito é aquele “em que, para garantia de todos os cidadãos, se estabelece juridicamente a formação do poder e em que o respeito pela legalidade [...] se eleva a critério de ação dos governantes”. Nas palavras de Silva (1994, p. 15):

A *Democracia*, como realização de valores (igualdade, liberdade e dignidade da pessoa) de convivência humana, é conceito mais abrangente do que o de Estado de Direito, que surgiu como expressão jurídica da Democracia Liberal. O Conceito de Estado de Direito é tão

histórico como o de Democracia, e se enriquece de conteúdo com o evoluer dos tempos. A evolução histórica e a superação do liberalismo, a que se vinculou o conceito de Estado de Direito, colocam em debate a questão da sua sintonia com a sociedade democrática. O reconhecimento de sua insuficiência gerou o conceito de Estado Social de Direito, nem sempre de conteúdo democrático. Chega-se agora ao Estado Democrático de Direito, que a Constituição acolhe no art. 1.º como um conceito-chave do regime adotado, tanto quanto o são o conceito de Estado de Direito democrático da Constituição da República portuguesa (art. 2º) e o de Estado social e democrático de Direito da Constituição espanhola (art. 1º).

Considera-se o Estado Democrático de Direito sob o prisma em que a “dignidade da pessoa humana é simultaneamente limite e tarefa dos poderes estatais”(SARLET, 2003, p. 110-111), isto é, enquanto uma estrutura que possui uma “organização jurídica do poder, que se assenta em alguns princípios elementares e na declaração e garantia dos direitos fundamentais (cuja efetivação é sua finalidade, o motivo pelo qual foi criado)”(TOLEDO, 2003, p. 114).

Sob a perspectiva do direito, Nietzsche responsabiliza os estados democráticos de fazer predominar a percepção do governo enquanto ferramenta da vontade do povo, e, por conseguinte, servir como exemplo para os relacionamentos instrumentais e mercadológicos estruturados nos demais espaços da sociedade. Para o pensador alemão, a democracia moderna representa o enfraquecimento do Estado. “O desprezo, o declínio e a *morte do Estado*, a liberação da pessoa privada (guardo-me de dizer: do indivíduo), são consequências da noção democrática de Estado; nisso está sua missão” (NIETZSCHE, 2006, p. 258). Analisada e compreendida de forma próxima, “a soberania do povo serve para afugentar também o último encanto e superstição no âmbito destes sentimentos; a democracia moderna é a forma histórica do *declínio do Estado*” (NIETZSCHE, 2006, p. 258).

Não se pode esquecer que os ideais de liberdade democrática que se apresentam na contemporaneidade, no contexto do humanismo político, emergiram nos séculos XVII e XVIII, partindo da grande fluidez dos movimentos vanguardistas em oposição aos privilégios que permaneciam desde a Idade Média. Igualmente, veio à luz uma percepção mais cristã que idealizaria o princípio mundial da igualdade entre os seres humanos, de serem todos os sujeitos indiferentemente considerados iguais perante Deus, e, dessa forma possuindo um laço de fraternidade. Com a sua máxima em assistência à liberdade, buscaria a eliminação dos últimos vestígios do feudalismo, assim como do poder autoritários dos soberanos, antes organizado na manutenção

das atribuições de nobreza (GOYARD-FABRE, 2003). No entanto, para manter a sua hegemonia, o Estado alia-se a Igreja e, sobre isso, Nietzsche (2006, p. 256) comenta que:

Os interesses do governo tutelar e os interesses da religião caminham de mãos dadas, de modo que, quando esta última começa a definhar, também o fundamento do Estado é abalado. A crença numa ordenação divina das coisas políticas, no mistério que seria a existência do Estado, é de procedência religiosa: se desaparecer a religião, o Estado inevitavelmente perderá seu antigo véu de Ísis e não mais despertará reverência.

A partir disso, entendemos que há uma vinculação entre a postura de governar e o povo a qual irrompe mediante os embates da sociedade civil em benefício de um Estado Democrático de Direito, produzindo uma interpretação distinta acerca do sujeito social e sua competência de articulação e interferência. É nesse cenário que vai se projetar a intervenção do neoliberalismo por meio de percepções, como a de que todos os seres humanos nascem com liberdade, igualdade, mas que simultaneamente, minimizam a condição de cidadão a uma simples condição jurídica, desejando à ventura particular, desconsiderando a magnitude da organização coletiva.

Em determinados momentos, os sujeitos demonstram respeito e se comportam diante das normas pré-definidas por razões individuais e podem ser contrários às questões políticas, mesmo pagando tributos, exercendo o direito de voto nas eleições e mantendo conservados os bens públicos. No entanto, muitas vezes, não realizam uma análise reflexiva acerca das atitudes que favorecem a participação dos sujeitos nas tomadas de decisões políticas, embora as políticas efetuadas lhes afigurem adversas ou não os beneficiem, situação que vem esclarecer a subordinação política. “Em circunstâncias *mais livres*, as pessoas se subordinam apenas sob condições, em consequência de acordo recíproco, isto é, com todas as reservas do interesse pessoal” (NIETZSCHE, 2006, p. 243).

Nesse sentido, se o século XX é marcado por inúmeras transformações históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais e, com isso, a natureza liberal do Estado de Direito passou a assumir um caráter social, por outro lado, leva-se em consideração que as premissas legais possuem grande importância para o Estado

Democrático de Direito, e se consolidam por meio da Constituição, via à licitude que a ampara, subordinando os demais ordenamentos jurídicos que servem para garantir o desenvolvimento deste Estado democrático e sua aplicabilidade social.

Sujeita-se, como todo Estado de Direito, ao império da lei, mas da lei que realize o princípio da igualdade e da justiça não pela sua generalidade, mas pela busca da igualização das condições dos socialmente desiguais. Deve, pois, ser destacada a relevância da lei no Estado Democrático de Direito, não apenas quanto ao seu conceito formal de ato jurídico abstrato, geral, obrigatório e modificativo da ordem jurídica existente, mas também quanto à sua função de regulamentação fundamental, produzida segundo um procedimento constitucional qualificado. A lei é, efetivamente, o ato oficial de maior realce na vida política. Ato de decisão política por excelência, é por meio dela, enquanto emanada da atuação da vontade popular, que o poder estatal propicia ao viver social modos predeterminados de conduta, de maneira que os membros da sociedade saibam, de antemão, como guiar-se na realização de seus interesses (SILVA, 1994, p. 23).

A aplicabilidade da lei encontra respaldo no Estado Democrático de Direito, uma vez que ele não pode resumir-se a um conceito de lei, predominante no Estado de Direito tradicional. Diante disso, em face da lei, ele precisa encontrar condições favoráveis para intervir, de forma direta, nas relações societárias. Em outras palavras, a lei necessita intervir no âmbito social, deixando de lado um espaço essencialmente estatutário. Sobre esta necessidade, em termos legais, para Nietzsche “ser moral, morigerado, ético significa prestar obediência a uma lei ou tradição há muito estabelecida. Se alguém se sujeita a ela com dificuldade ou com prazer é indiferente, bastando que o faça” (2006, p. 83).

Nisso, existe uma característica tendenciosa e hierárquica que continua em evidência nos instrumentos de participação escolar. Vemos que esse comportamento autocrático reprime o modelo de participação recomendado pela Constituição Federal de 1988 que estabelece o Brasil como um Estado Democrático de Direito, concebendo um novo modelo de gestão pública que objetiva incentivar a participação da população, a qual, acredita-se, precisa ser compreendida enquanto exercício integral dos direitos e deveres de cidadão, requerendo, dessa maneira, a tomada de consciência do sujeito no que diz respeito à sua legítima função no esforço pelo desenvolvimento do bem estar social. Aqui cabe um contraponto nietzschiano.

A evolução marcha, portanto, de modo tão limitado como titubeante, lenta e frequentemente regressiva, já que o instinto gregário da obediência é o que se herda mais facilmente e o que prospera à custa da arte de mandar. Supondo-se que este instinto chegue aos últimos excessos, chega-se à inexistência dos comandos — são independentes ou sofrem profundamente de má consciência, precisam inicialmente se iludir, a fim de poderem comandar: fingem também obedecer. Este é o estado da Europa moderna. E se a este instinto se permitisse alcançar o grau máximo, não existiria mais ninguém para mandar e viver independentemente. e eu o chamo "a hipocrisia moral dos dominadores". Para calar sua consciência fazem-se passar pelos executores de mandatos antigos e supremos (os dos antepassados, os da Constituição, os de direito, os das leis e inclusive os de Deus), ou recolhem fórmulas gregárias da mentalidade do rebanho e se oferecem seja como "o primeiro servidor do Estado" ou como o "instrumento" do bem público (NIETZSCHE, 2007, p. 109-110).

O Estado direciona a vida das pessoas de maneira aparente ou velada, independentemente de serem boas ou ruins, fator este que levou Nietzsche a afirmar que os seres humanos buscam o valor monetário como caminho mais seguro para se chegar ao poder, mesmo que para isso utilizem meios ilícitos para este fim. O ser humano serve de mecanismo nas mãos do poder estatal em sua ânsia de perpetuar sua hegemonia latente e pragmática. Além disso, o Estado pode identificar-se com a população, que o considerada como indivisível, mas a partir de um entendimento nietzschiano, o povo não se constitui como uma entidade indivisível, o que significa argumentar que não se pode identificar a multiplicidade, característica do meio social à unidade do Estado.

3.4. O Estado Democrático de Direito e a Constituição Federal de 1988

A Constituição de 1988 legitimou o Estado Democrático de Direito como fundamento do Estado, após um árduo processo de redemocratização brasileira decorrente de mais de duas décadas assombradas pelo autoritarismo governamental.

A disposição do Estado Democrático de Direito não representa somente a comunhão formal dos conceitos de Estado Democrático e Estado de Direito. Efetivamente, significa o estabelecimento de um conceito moderno, que considere os conceitos dos elementos partícipes, porém que os ultrapasse, acrescentando um elemento transformador da conjuntura atual. Nesse ponto, irrompe a grande relevância do art. 1º da Constituição de 1988, ao reconhecer que a República

Federativa do Brasil se constitui em Estado democrático de Direito, não como simples compromisso de sistematizar tal Estado, uma vez que a Constituição nesse interim já o preconiza e estabelece o marco fundacional (SILVA, 1994).

A Constituição portuguesa instaura o *Estado de Direito democrático*, com o "democrático" qualificando o Direito, e não o Estado. Essa é uma diferença formal entre ambas as constituições. A nossa emprega a expressão mais adequada, cunhada pela doutrina, em que o "democrático" qualifica o Estado, o que irradia os valores da democracia sobre todos os seus elementos constitutivos e, pois, também, sobre a ordem jurídica. O Direito, imantado por esses valores, se enriquece do sentir popular e terá de ajustar-se ao interesse coletivo. Contudo, o texto da Constituição portuguesa dá ao Estado de Direito democrático o conteúdo básico que a doutrina reconhece ao Estado democrático de Direito, quando afirma que ele é "baseado na soberania popular, no respeito e na garantia dos direitos e liberdades fundamentais e no pluralismo de expressão e organização política democráticas, que tem por objetivo assegurar a transição para o socialismo mediante a realização da democracia econômica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa" (art. 2º). (SILVA, 1994, p. 21).

Acredita-se que o Estado Democrático de Direito precisa transformar gradativamente a sociedade, para além da concretude de uma existência íntegra para todos os seres humanos. Tal Estado possibilita o envolvimento participativo de todos os cidadãos em inúmeros seguimentos, assegurando valores democráticos. Com isso, o Estado precisa compreender que a democracia subentende inevitavelmente a problemática dos estados materiais de existência do homem, devendo encontrar soluções plausíveis e duradouras.

A democracia enquanto consumação de princípios morais que norteiam as relações entre os homens, pautadas na igualdade, liberdade e dignidade do ser humano, possui um significado maior em relação ao de "Estado Democrático de Direito" que foi concebido enquanto termo jurídico da assim denominada *democracia liberal*, a qual, segundo Nietzsche, termina em um *niilismo passivo*. Sob essa ótica, nem o Estado, tampouco seus cidadãos vivem para si próprios, pois "é nos seus cumes, nos grandes 'indivíduos', nos santos e nos artistas que se encontra o fim visado, que não está portanto nem adiante nem atrás de nós, mas fora do tempo" (MELO SOBRINHO, 2007, p. 135).

A formulação do Estado Democrático de Direito tem como objetivo transcender o entendimento quimérico de desenvolvimento e mudança social, e, reputando o

espírito igualitário, a lei surge como importante ferramenta de recomposição da sociedade, não podendo amarrar-se a outros objetivos como à medida punitiva.

A relação entre o Estado e a população, porém, se configura mais como uma ferramenta indispensável da cultura, onde a autonomia da grande massa poderá ocasionar o desmantelamento do Estado, uma vez que este se transforma em algo desnecessário. Dessa forma, a democracia torna-se a maneira histórica de perecimento do Estado se configurando como uma epidemia que se dissemina e extermina as limitações culturais. O que extermina o Estado, assim, é o rompimento das estruturas hierárquicas, aniquilando a oportunidade de edificação de uma cultura mais atual. Em *A Genealogia da Moral*, Nietzsche (2007, p. 72-73) ajuíza:

É preciso mesmo admitir algo ainda mais grave: que, do mais alto ponto de vista biológico, os estados de direito não podem senão ser *estados de exceção*, enquanto restrições parciais da vontade de vida que visa o poder, a cujos fins gerais se subordinam enquanto meios particulares: a saber, como meios para criar *maiores* unidades de poder. Uma ordem de direito concebida como geral e soberana, não como meio na luta entre complexos de poder, mas como meio *contra* toda luta, mais ou menos segundo o clichê comunista de Dühring, de que toda vontade deve considerar toda outra vontade como igual, seria um princípio *hostil à vida*, uma ordem destruidora e desagregadora do homem, um atentado ao futuro do homem, um sinal de cansaço, um caminho sinuoso para o nada.

Ademais, é bem verdade que o Estado Democrático precisa assumir o objetivo de minimizar contradições de ordem econômica e social, e se pressupõe esse compromisso como viável mediante o cumprimento da Constituição Federal de 1988, que deveria se configurar como expressão legal máxima dos interesses do povo. No entanto, apesar de aparentemente mostrar uma justificação completamente pertinente no tocante ao significado e especialmente à consecução da equidade, essa justificativa é considerada supérflua em relação a sua finalidade, pois não circunscreve adequadamente na realidade interna dessa labiríntica sociedade quem são verdadeiramente os iguais e os desiguais e qual é a dimensão dessa desigualdade no meio social.

Uma troca não poderia ser feita honestamente e conforme ao direito a não ser que cada uma das duas partes pedisse que aquilo que lhe parece ser o valor de seu objeto, avaliando a dificuldade em adquiri-lo, a raridade, o tempo empregado, etc., sem esquecer o valor moral

que se confere a ele. Desde que a troca fixa o preço *com relação a necessidade do outro*, isso se torna uma forma mais sutil de assalto e de exceção. – Se o objeto da troca é dinheiro, deve-se considerar que uma *moeda de ouro* nas mãos de um rico herdeiro ou de um operário, de um comerciante ou de um estudante, muda completamente de valor: cada um poderá receber mais ou menos por ela, segundo o trabalho maior ou menor que tiver tido para adquiri-la – é assim que a gente seria equitativo, mas na realidade, sabe-se muito bem, é precisamente o contrário. No mundo das altas finanças, a *moeda de ouro* de um rico preguiçoso vale mais que aquela do pobre e do trabalhador (NIETZSCHE, 2007, p. 33).

No entender de Nietzsche, a igualdade entre os homens representa uma forma de projeção dos seres humanos enquanto partícipes de um *rebanho* em comum. O discurso da igualdade é um discurso pacificador, voltado à submissão, que proporciona a disseminação e manutenção da mente domesticada. Quando referida aos homens, a concepção de igualdade representa a mais completa rejeição de uma ocorrência concreta: os homens são desiguais. Igualdade como “padronização da conduta [...] significa o apunhalar dos impulsos vitais (vontade de poder), cujos traços estariam impressos na tipologia humana eleita por Nietzsche como esteio de toda cultura saudável – o tipo aristocrático” (APOLINÁRIO, 2012, p. 215).

O Estado Democrático de Direito apresenta como alicerce no âmbito social o resguardo dos direitos e prerrogativas imprescindíveis, especialmente a consideração oferecida à dignidade do ser humano enquanto premissa constitucional. Conseqüentemente, o emprego dessa premissa é imensamente importante para a permanência e continuação do governo estatal. No entanto, sobre isso, Nietzsche assume uma postura crítica a fim de chamar a atenção dos sujeitos quanto à ameaça que sonda a conservação da dignidade humana.

Dado que os homens, conforme o seu hábito intelectual, esqueceram a finalidade original das ações denominadas justas e equitativas, e especialmente porque durante milênios as crianças foram ensinadas a admirar e imitar essas ações, aos poucos formou-se a aparência de que uma ação justa é uma ação altruísta; mas nesta aparência se baseia a alta valorização que ela tem, a qual, como todas as valorizações, está sempre em desenvolvimento: pois algo altamente valorizado é buscado, imitado, multiplicado com sacrifício, e se desenvolve porque o valor do esforço e do zelo de cada indivíduo é também acrescido ao valor da coisa estimada. — Quão pouco moral pareceria o mundo sem o esquecimento! Um poeta poderia dizer que Deus instalou o esquecimento como guardião na soleira do templo da dignidade humana (NIETZSCHE, 2006, p. 81)

Para Dias (2008), a Constituição é a ferramenta elementar destinada ao comando do poder político e determina, do mesmo modo, a maneira como este se assenta e é praticado na sociedade. No entanto, não podemos esquecer que os impasses constitucionais não são essencialmente impasses de natureza jurídica, mas de poder e, dessa forma, torna-se importante compreender a Constituição como um instrumento que representa um encadeamento de aspectos concretos de poder e de resoluções políticas essenciais que definem seu fundamento e seu conceito.

A Constituição “é a norma suprema, que determina o sistema de produção do direito. Goza de supremacia, ou seja, de nível superior às demais normas do ordenamento jurídico, que não a podem contradizer” (DIAS, 2008, p. 209). Atuando em conjunto com a precisão constitucional, essa proeminência é assegurada pelo comando jurídico da constitucionalidade dos procedimentos legais, que confirmam a estrutura do direito positivo ao documento constitucional.

No momento em que a Constituição assumir as mudanças políticas, econômicas e sociais, a evidência da Carta Magna aumentará, pois é reconhecida como o desenvolvimento imprescindível quanto aos assuntos relevantes ao documento constitucional. A partir disso, passa a desempenhar a missão de transformar a comunidade social, estabelecendo mudanças, mesmo possuindo uma natureza conservadora (SILVA, 1994), assegurando ou não os princípios morais amplamente reconhecidos pela sociedade, pois o que se configura na contemporaneidade é a flexibilização das normas, inclusive da Constituição Federal de 1988.

Acredita-se que a Constituição não se configura como um conjunto imóvel de regras, que conserva uma condição permanente, mas sim uma expressão de direitos que corresponde a um conjunto em contínua transformação. Atualmente, o constitucionalismo se depara com impasses em seu caminho, problemas que outrora jamais enfrentou. A reavaliação e o entendimento jurídico de suas próprias leis passaram a ser progressivamente regulares por conta do aumento das contradições sociais frente aos interesses impostos pelo capital e a grande massa, dentro da luta de classe.

No entanto, para se considerar um Estado como constitucional é irrelevante que possua uma “Constituição, e nem mesmo uma Constituição escrita, mas a existência de instituições que distribuam o poder político entre seus detentores e que possibilitem o controle dos que possuem o poder político pelos destinatários do poder”

(DIAS, 2008, p. 210). Caso não haja uma constituição formal, um agrupamento de leis assumirá a função constitucional, apesar de não ser assim denominada.

Para Nietzsche (2007), o direito, em consonância com a formulação do Estado, fundamenta-se no entendimento das repercussões provenientes dos poderes implicados, ou seja, o direito representa o resultado desses poderes, pois o mesmo deriva das lutas travadas no cerne de uma comunidade social, predominando a organização dos que possuem mais força. Assim sendo, predomina também a conjectura real das relações de poder entre os seres humanos, o que representa um progresso no que tange às questões contratuais em relação ao entendimento de um contrato social defendido por Rousseau.

Nietzsche lembra os motivos que dificultaram a formação ofertada nas instituições de ensino da Alemanha do século XIX e que conduziram à redução dos valores culturais permeada pela conquista do poder, como a educação subordinada ao poder do Estado e a submissão da cultura à sua ideologia, o monopólio da ciência, e a indiferença em relação à cultura antiga clássica que afeta direta e indiretamente a liberdade educativa das escolas e dos sujeitos que a integram.

Neste entendimento, os princípios de igualdade, liberdade e de pluralismo de ideias expostos no art. 206 da Constituição Federal de 1988 são contraditórios à organização e estrutura da escola e do ensino, feito que a escola ao pertencer ao Estado perde a sua liberdade de ministração do ensino. Conforme referido artigo: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

Tais princípios são inviáveis de plenitude, pois a instituição escola pertence ao Estado e como Nietzsche (2008) alerta ao tratar da conquista do poder, esta se torna uma instituição de poder do Estado e de permanência ou manutenção do mesmo.

Assim, o que parece se encontrar em processo de perda na Constituição Federal de 1988 quanto aos princípios da igualdade, liberdade e pluralidade de ideias, a exemplo da ameaça iminente da *Escola Sem Partido*, nas instituições de ensino brasileiras atualmente, para Nietzsche (2008) isso não se constituiria como tal, pois tais princípios não estão plenamente consolidados na sociedade, ou seja, não se pode perder o que não se tem. Há de se refletir sobre o desejo e o que se coloca dentro de um texto constitucional, afinal qual o equilíbrio entre o que se almeja e o que se

coloca? Será que o seu coloca no texto é realmente o que se almeja enquanto sentimento maior do ser humano? Afinal que sentimento seria esse: do totalitarismo ou da liberdade?

Sobre isso, como bem argumenta Soraya Smaili (2016), em matéria na Revista Online *Carta Capital*:

A escola é o lugar dos caminhos, do debate, da livre expressão e formação. Nesse espaço também há o confronto de ideias e o conflito, pois é aí que estão as mais criativas raízes. Aliás, sobre isso, gosto sempre de me referir ao filósofo alemão Friedrich Nietzsche quando diz que "convém ser rico em oposições, pois só a esse preço se é fecundo". Me pergunto se alguns dos autores dessa lei e desse pensamento conhecem Nietzsche, ou mesmo qualquer outro filósofo medieval ou contemporâneo, que nos ajuda a pensar sobre o nosso tempo e sobre para onde queremos ir. Será que é isso que querem impedir?

O sujeito que não conhece a sua historicidade e os embates políticos que a tornaram possível não atua sobre a mesma, mas deixa-se levar passivamente pelos acontecimentos. Diante disso, salientamos Nietzsche (2008, p. 15), ao afirmar que:

Certamente temos necessidade da história, mas de modo totalmente diferente de quem tem necessidade o ocioso passeador pelos jardins da ciência, qualquer que seja o desdém que este lance, do alto de sua grandeza, sobre nossas necessidades e nossas carências rudes e indesejáveis. Isso significa que necessitamos da história para viver e para agir e não para nos desviarmos negligentemente da vida e da ação ou ainda para embelezar a vida egoísta e a ação desleixada e má. Há, porém, uma maneira de encarar a história e fazer história, graças à qual a vida se estiola e degenera. Esse é um fenômeno que agora é tão necessário quanto doloroso fazer conhecer, segundo os singulares sintomas de nosso tempo.

Censurar a política significa impedir que o sujeito venha a assumir o comando, mesmo que ténue e circunstancial, de sua existência, fazendo-o acreditar de que é irremissível ser conduzido pelo desenvolvimento contínuo dos acontecimentos históricos que moldam o futuro. Como disse Nietzsche (2008, p. 19):

Contempla o rebanho que passa diante de ti pastando. Não sabe o que era ontem nem o que é hoje: corre daqui para lá, come, descansa

e torna a correr e assim de manhã à noite, dia após dia, qualquer que seja seu prazer ou seu desprazer. Amarrado ao piquete do momento, não manifesta melancolia nem aborrecimento. O homem se entristece ao ver semelhante coisa, porque se dá ares de importância diante do animal e, no entanto, inveja a felicidade deste. De fato, é isso o que quer: não experimentar, como o animal, nem desgosto nem sofrimento e, no entanto, ele o quer de outro modo, porque não pode querer como o animal. Talvez tenha um dia ocorrido ao homem a vontade de perguntar ao animal: “Por que não me falas de tua felicidade e por que não fazes outra coisa senão me olhar?” E o animal quis responder e dizer: “Isso acontece porque esqueço sempre o que pretendo responder.” Ora, enquanto o animal preparava essa resposta, já a tinha esquecido e se calou, de modo que o homem ficou surpreso.

Um exemplo dessa ameaça foi a eleição para um presidente de extrema direita que defende a ditadura, a tortura, ferindo a dignidade da pessoa humana. No Título I: Dos Princípios Fundamentais, Art. 1º, está escrito: A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I – a soberania; II – a cidadania; III – a dignidade da pessoa humana; IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V – o pluralismo político. Essa eleição vai de encontro aos direitos democráticos conquistados historicamente. Na verdade isso se constitui não em uma perda, mas demonstra a fragilidade do Estado em relação aos direitos e garantias fundamentais da Constituição Federal de 1988, que se encontram cada vez mais ameaçados no Estado brasileiro. Tal fragilidade caminha com rapidez para a escola que enquanto estrutura educacional tende a se flexibilizar pelo estado mínimo que se apresenta e pela visão mercadológica e ideológica, inclusive de seus quadros e da forma de organização e gestão escolar.

CAPÍTULO 4: GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: UMA CONSTRUÇÃO NEOLIBERAL SOB AS PERSPECTIVA NIETZSCHIANA

Democracia não é paraíso, mas ela consegue garantir que a gente não chegue no inferno.

Leandro Karnal

O momento histórico em que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) transformam-se em leis é carimbado pela troca dos relacionamentos entre os sujeitos pelos que são equalizados somente pelo processo mercadológico, a cisão entre trabalho e capital, e a troca do saber particular pela competência de trabalho imaterial. A partir desse panorama histórico, em nome do desenvolvimento democrático, a escola começou a formar a classe operária tendo em vista colocá-la a disposição do mercado de trabalho.

Nietzsche foi considerado um crítico severo da democracia, porém a resguardou em algumas de suas obras de suma importância acadêmica. Houve, e ainda há uma grande quantidade de comentadores do pensamento nietzschiano que procurou uma defesa nietzschiana da democracia. Teoricamente, esses comentadores indicam que há uma desarmonia entre a política nietzschiana e sua filosofia, bem como que princípios de sua filosofia venham a ser empregados na proteção de uma teoria política democrática.

Em uma circunstância histórica marcada pelo egoísmo individualista, a burocracia e a centralização do poder, o estudo a respeito de melhores condições para superar o atual entendimento sobre a democracia assume enorme relevância política e social. Compreende-se que a sistematização de encontros pedagógicos, envolvimento de todos os partícipes e comissões representativas podem tonar viável a superação desta realidade institucional. No entanto, essas observações igualmente podem conduzir ao conhecimento da força contrária à mudança de paradigmas a respeito destes ambientes e suas particularidades.

Considerada um espaço de socialização do conhecimento, a escola pública precisa, de acordo com estudiosos da Gestão Escolar, concentrar-se nos valores da gestão democrática que influenciam o processo de ensino de modo direto. Essencialmente, a organização de uma escola, pautada na democracia transcorre

pelo envolvimento da comunidade escolar, traz em sua composição discentes, pais e/ou alunos e funcionários no âmbito das decisões tomadas de forma conjunta. Argumenta-se que o envolvimento participativo e compromisso de todos os protagonistas da atividade pedagógica torna possível uma ratificação das transformações pelas quais uma instituição de ensino vem atravessando no decorrer da história.

Sobre a democracia, em *Humano, Demasiado Humano* Nietzsche assume uma compreensão otimista e que pode servir como uma crítica ao atual significado de democracia protagonizado pela Gestão Escolar Democrática. Ele presume que a democracia não corresponde de forma necessária a um mau presságio sobre uma cultura inabalável, considerando os direitos dos cidadãos de estabelecerem sua própria vida e o poder governamental, com influências sobre as gerações vindouras. Nietzsche (2006, p. 241) escreve:

se agora em toda a política se trata de tornar a vida suportável ao maior número possível, então é questão que esse maior número possível possa ao menos definir também o que entende por vida suportável: se achar que tem inteligência suficiente para encontrar igualmente os meios apropriados a esse fim, que adiantaria duvidar disso?

Em *O viajante e sua sombra*, nos aforismos 275 e 292, respectivamente, Nietzsche comenta que:

Parece que a democratização da Europa seja um anel na corrente dessas enormes *medidas profiláticas* que são a ideia dos novos tempos e nos separam da Idade Média. Somente agora é que estamos no tempo das construções ciclópicas! Enfim, possuímos a segurança dos fundamentos que vai permitir ao futuro construir sem perigo! A partir de então, é impossível que os campos da civilização sejam destruídos, numa única noite, pelas águas selvagens e estúpidas da montanha. Temos fortificações e muros de proteção contra os bárbaros, contra as epidemias, contra a *escravidão corporal e intelectual!* (NIETZSCHE, 2007, p.128).

Sob a ótica nietzschiana, embora a democracia possua contradições, ela pode evitar a decadência política de um povo, de tudo o que possa escravizar o seu pensamento e ação perante os problemas sociais que necessitam de soluções individuais e coletivas. De tempos em tempos, a humanidade pode se perder na

grande escuridão que assola o desenvolvimento intelectual e cidadão de cada sujeito, caso não consiga controlar seus impulsos animalescos, caindo em um amargo retrocesso político.

Todas as potências políticas tentam agora, para se fortificar, explorar o medo do socialismo. A longo prazo, porém, somente a democracia pode tirar proveito desse estado de coisas, pois, *todos* os partidos estão agora na necessidade de bajular o “povo” e lhe conceder alívio e liberdades de todo tipo para que o povo acabe por se tornar onipotente. [...] O resultado prático dessa democratização, que vai sempre crescendo, será em primeiro lugar a criação de uma união dos povos europeus, na qual cada país determinado segundo oportunidades geográficas ocupará a situação de uma região e possuirá seus direitos peculiares: em pouca conta serão tidas então as lembranças históricas dos povos, tais como existiram até o presente, porque o senso de piedade que envolve essas lembranças será aos poucos erradicado de cima para baixo, sob o reinado do princípio democrático, ávidos de inovações e de experiências (NIETZSCHE, 2007, p. 137 - 138).

Nietzsche defende uma democracia vindoura capaz de superar as polaridades de riqueza e poder e que, aguarda, irá tornar anacrônico o que reputa as duas mais ameaçadoras linhas do pensamento ideológico da modernidade, o nacionalismo e o socialismo. A democracia, acredita, tem como finalidade conceber e assegurar amplamente a autonomia além das suas possibilidades: liberdade de expressão do pensamento, de forma de vida e de trabalho. No entanto, para conseguir esse propósito necessita eliminar os três principais adversários da liberdade que proporciona: os partidos políticos, os desfavorecidos e a classe proprietária capitalista (ANSELL-PEARSON, 1997).

Porém, mesmo tendo consciência da complexidade de colocar em prática os princípios democráticos na escola, é inadmissível desconsiderar o debate tendo em vista a superação desta realidade. Desse modo, supõe-se que a qualidade na educação terá progresso ao mesmo tempo em que a Gestão Escolar estabeleça seus alicerces em valores democráticos, fazendo da instituição de ensino um ambiente de participação e ação coletiva.

Entende-se que a democracia tem como finalidade conceber e assegurar a autonomia para a maior quantidade presumível de seres humanos, liberdade de expressar as próprias ideias. Para alcançar essa finalidade, “é necessário contestar o direito ao voto tanto daqueles que não possuem absolutamente nada como daqueles

que são verdadeiramente ricos, pois, são essas duas classes de homens que não poderia tolerar [...]” (NIETZSCHE, 2007, p. 138 – 139). Da mesma forma, considera-se importante que se inviabilize tudo aquilo que aparente aproximar-se da estrutura partidária, pois “os três grandes inimigos da independência, nesse tríplice ponto de vista, são o pobre, o rico e os partidos” (NIETZSCHE, 2007, p. 139).

A gestão democrática da escola é um assunto que foi considerado inverossímil numa época precedente à contemporaneidade, e que foi imensamente assinalada pelos regimes autoritários que governaram o Brasil entre os anos 1960 a 1980. Essa circunstância se configurou pela falta de participação coletiva da população, na qual conseguisse policiar os serviços públicos e com eles contribuir de maneira significativa. Assim, a gestão escolar baseada no envolvimento e compromisso coletivo, buscando interesses comuns, é compreendida como resultado de um amplo e árduo processo de batalhas e conquistas diárias que há bastante tempo permeia a escola pública e seus desafios.

Como referência para a descentralização do poder no bojo da educação percebeu-se esta particularidade na promulgação do Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931 que concebe o Conselho Nacional de Educação e, com o estabelecimento da Constituição de 1934 a respeito da elaboração e implantação dos Conselhos Estaduais de Educação. Apesar deste regulamento não se efetivar de maneira direta nos Estados, a Constituição assevera que a descentralização é profundamente importante para tornar possíveis as decisões que respondam efetivamente às particularidades de cada região brasileira (ROMANELLI, 1984).

Sob esta ótica e compreendendo a asserção de Gestão Democrática do Ensino Público enquanto instrumento de enorme relevância para o meio escolar no que tange a garantia e continuidade da democratização, nota-se o quanto essencial é a explicação e a compreensão da LDB nº. 9394/96 que determina a gestão no setor público escolar, bem como de sua articulação com o neoliberalismo e suas influências sociais, econômicas e políticas. Este paradigma se apreende dos debates sobre a democratização da gestão escolar, para o que os professores voltem a sua atenção às políticas de educação de maneira a entendê-las criticamente fazendo uso dos ambientes democráticos determinados, servindo à educação enquanto uma responsabilidade para com a sociedade.

Dessa forma, é importante a contextualização do espaço escolar, conhecer seus dilemas e mudanças numa realidade comunitária, política e econômica,

procurando nessa mesma realidade fundamentos para entender as transformações que ocorrem na escola. Compreende-se que a escola passa por tensões profundas advindas de inúmeros elementos, com a intenção de buscar soluções viáveis aos impasses presentes do meio social na qual está inserida.

4.1. Influências Neoliberais

Nos dias atuais, a escola encontra-se intrinsecamente relacionada às últimas mudanças que transcorreram no mundo em sua completude. Em face disso, as relações dialógicas sobre a gestão democrática consideram essas mudanças, uma vez que a gestão democrática é resultado de políticas de educação que são empreendidas no âmago dessa realidade.

A concepção neoliberal de educação procede do exame meticuloso do liberalismo, definido como um aspecto da ideologia capitalista, que determina direções liberais contemporâneas, visando a consolidação incessante do planejamento do capital, sem obrigatoriamente abrir mão das convicções precedentes aos modelos dessas direções, pois os programas governamentais que direcionam as políticas de Estado, reorganizam os serviços públicos para responder às solicitações do capitalismo e seus meios de produção.

A fim de se ter uma noção mais clara sobre a dependência da gestão escolar aos interesses capitalistas e as transformações que transcorrem no campo educacional à luz do pensamento nietzschiano, torna-se primordial ter consciência das relações da educação perante a reorganização funcional de produção, resultado das demandas políticas do neoliberalismo. Tal reestruturação influencia de forma direta diversos setores da educação, e dessa forma, se faz importante compreender essas relações e suas consequências.

As sucessivas e rápidas mudanças, observadas por meio da globalização e advindas da redução estatal, propendem a requerer do meio social que esta assuma a responsabilidade e encontre soluções viáveis para seus impasses. Assim, no espaço da educação, os resultados destas transformações que transcorreram sob o gerenciamento do neoliberalismo, representam uma redução do envolvimento do poder estatal na plena realização dos serviços públicos. Dessa forma, a democracia e seus princípios de autonomia e envolvimento de todos os partícipes do âmbito escolar conseguem mais coragem e otimismo, apesar de estarem mergulhados em

antagonismos presentes no real.

Em face das concepções de sociedade que se encontram em discussão, no Brasil a educação vem sendo analisada como elemento submisso aos interesses do capital, de maneira que duas direções mostram o “caráter explícito desta subordinação, de uma clara diferenciação da educação ou formação humana às classes dirigentes e à classe trabalhadora” (FRIGOTTO, 2005, p. 32). Aos grupos sociais de maior poder econômico é designado um processo formativo com maior diversidade de saberes e ferramentas de ensino, ao mesmo tempo em que às classes populares é designado o aprendizado de conhecimentos básicos, essenciais às funções que desempenharão em sua ocupação profissional.

A escola brasileira contemporânea continua sendo um dos alicerces do fortalecimento dos princípios morais, assentados em um sujeito que possui “autonomia”, provocando dessa forma a internalização de regras que originam determinados padrões de conduta moral por parte de seus membros. “Poder-se-ia deduzir que cada um de nós possui a necessidade inata de obedecer, uma espécie de consciência formal que ordena: ‘farás isto ou aquilo, sem discutir’, te absterás disto ou daquilo sem objetar, numa palavra, é um ‘tu farás’” (NIETZSCHE, 2007, p. 109). Por tanto, as escolas se mostram como instituições transmissoras de uma educação simultaneamente niveladora, ignóbil e econômica, resultando na formação de alunos sem reflexão crítica, submersos em um consumismo vertiginoso.

Atualmente, há duas vertentes que apesar de opostas, se complementam. Enquanto uma tem como finalidade disseminar e ampliar a cultura; a outra busca minimizá-la. A primeira vertente expande a cultura mediante um processo de democratização do acesso à instituição de ensino, até mesmo com a construção de ambientes físicos para recepcionar uma quantidade expressiva de alunos e, especialmente, de docentes servidores do Estado. Em contrapartida, existe a segunda vertente, que disponibiliza nestas escolas uma educação sumária, com natureza puramente pragmática para formar, unicamente, técnicos e funcionários para a organização burocrática do Estado. Concluímos que este processo conduz a uma generalização da cultura. A universalização da cultura ocasiona sua minimização. A respeito desta vertente contemporânea, uma interpretação nietzschiana se faz premente:

Com boa vontade, descreverei para você quais foram as características que encontrei nos problemas da cultura e da educação, que surgem hoje de maneira tão viva e tão premente. Assim, me pareceu que se tratava de distinguir duas orientações principais: duas correntes aparentemente opostas, ambas nefastas nos seus efeitos, mas unidas enfim em seus resultados, dominam atualmente os estabelecimentos de ensino: a tendência à extensão, à ampliação máxima da cultura, e a tendência à redução, ao enfraquecimento da própria cultura. A cultura, por diversas razões, deve ser estendida a círculos cada vez mais amplos, eis o que exige uma tendência. A outra, ao contrário, exige que a cultura abandone suas ambições mais elevadas, mais nobres, mais sublimes, e que se ponha humildemente a serviço não importa de que outra forma de vida, do Estado, por exemplo (MELO SOBRINHO, 2011, p. 72).

O contexto de cultura para as massas, acima referido, concebe sujeitos impassíveis, alienados em assuntos de ordem filosófica relacionada ao sentido de leitura de realidade, sequiosos pelos valores de submissão determinados pelo poder estatal. Dessa forma, surge um desmedido 'rebanho' de seres humanos comuns, de homens da erudição e de profissionais da educação sem o menor preparo, tendo como exemplo a maneira como se lida com a língua vernácula nestas instituições, ou seja, de maneira insignificante, pois o estudo minucioso e comprometido do idioma necessitaria ser precisamente o começo do percurso para uma cultura superior.

Torna-se imprescindível uma reflexão crítica a respeito das mudanças de natureza econômica, política e social que formam as bases do neoliberalismo e, como resultado disso, vem à tona as políticas contemporâneas de educação. Analisar a democracia, as aspirações comuns que ela suscita no espaço escolar e na sociedade como um todo, suas colaborações e desafios no mundo marcado pela globalização, desperta a consciência crítica sobre os resultados desta para a atual conjuntura brasileira, possibilitando as políticas de caráter neoliberal.

De acordo com Mousquer (2003), nos últimos anos do século XX, mediante o paradigma predominante do liberalismo, as perspectivas elaboradas a respeito da democracia foram deixadas de lado, uma vez que se imaginava que não são as conjunturas basilares da democracia que a motivavam, mas que todo o país se torna democrático por meio da ação democrática. "Com o desmonte do 'Estado Providência' e cortes da políticas sociais reabrem-se as discussões acerca do significado de democracia" (MOUSQUER, 2003, p. 76).

No término dos anos 1970, com estes princípios agregados nas relações sociais, há uma reviravolta que resultará no que atualmente se convencionou

denominar de neoliberalismo: um complemento das convicções ultraliberais que governam o Ocidente desde o seu nascimento. Portanto, a gestão escolar contemporânea possui uma função essencial na disseminação destes princípios de conformidade ao sistema corrente, uma vez que ela continua sendo uma das importantes agentes de transmissão da ideologia capitalista, intensificando uma veemente sustentação neoliberal: a globalização, considerada uma universalização dos ideais mercadológicos.

4.2. A Descentralização no Contexto Educacional

A descentralização configura-se como uma das principais finalidades das reorganizações estatais do neoliberalismo, oriunda das observações críticas referentes ao assim denominado inchaço estatal de Bem-Estar-Social. A discussão entre a centralização e a descentralização das políticas de educação movimenta-se paralelamente ao que Romão (1997) leva em consideração como desconcentração, isto é, a desconcentração é nada mais nada menos do que uma combinação tecnocrática da centralização.

Assim sendo, vivencia-se um período de ausência de responsabilidade estatal com o ensino público, segundo as normas das recomendações das entidades mundiais, as quais aumentaram o seu fortalecimento mediante a denominada “crise do estado de bem-estar social” e as decorrentes otimizações das proposições do neoliberalismo, dos anos 1990.

De acordo com Neves (2000), o envolvimento participativo dos organismos internacionais no estabelecimento das políticas públicas de educação no Brasil, particularmente do Banco Mundial e do FMI, inicia desde os anos 1950, primeiramente com a permuta entre os professores brasileiros e norte-americanos. Em seguida, a partir dos anos 1960, por meio das convenções econômicas e da Agência para o Desenvolvimento Internacional do Departamento de Estado dos estados Unidos da América (USAID), no contexto da “Aliança para o Progresso”. Finalmente, a partir dos anos 1970, com as notáveis aplicações de capital em projetos educacionais.

Esse envolvimento possui uma ampla dimensão a partir dos anos 1990, momento em que o Brasil recebe o convite para integrar a Conferência Mundial de Educação para Todos, sediada em Jomtien, Tailândia, orientada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - Unesco, pelo Fundo das

nações Unidas para a Infância –Unicef, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – Pnud e pelo Banco Mundial. Os debates realizados na ocasião prosseguiram em direção ao estabelecimento de políticas de ajustamento para os países limítrofes ao desempenho internacional do mercado, no qual tem-se a educação como um fator que torna possível o desenvolvimento econômico e a minimização das misérias sociais.

A Conferência Mundial de Educação para Todos teve como resultado a formulação de documentos de dimensão internacional. No Brasil, essas recomendações culminaram na realização da Conferência Nacional de Educação para Todos, em 1994, bem como no decorrente Plano Decenal de Educação para Todos. Em 1999, estabelecido no governo FHC, o Programa Educação para Todos.

A nova ordem econômica mundial vem ocasionando transformações impressionantes nas diretrizes de educação do Brasil, as quais fundamentam-se nas premissas de privatização e desnacionalização, tornando possível o estabelecimento de projetos e programas ‘comprados’ dos países considerados de primeiro mundo enquanto parâmetro a ser acompanhado. Dessa forma, tem início um período de comercialização educacional.

Os anos 1980 e 1990 são assinalados pela incorporação do empresariado brasileiro nos assuntos relacionados à educação, objetivando uma ampla atualização e capacitação profissional. Proclamando o discurso da internacionalização da educação básica, a classe média fabril passa a controlar os enunciados da classe trabalhadora, porém sem colocar em prática atitudes que tenham como finalidade responder aos interesses e necessidades ponderados por essa classe. Nessa mesma época, o empresariado exige seu envolvimento funcional no estabelecimento das políticas de educação, procurando rendimentos súbitos (RODRIGUES, 1998). Sobre as reformas ocorridas no campo da educação na década de 1990, Dourado (2002, p. 236) destaca um complicador a este panorama na conjuntura brasileira ao mencionar que:

No caso brasileiro, demarcado historicamente por um Estado patrimonial as arenas tradicionais do poder político sofrem alguns ajustes na direção da mercantilização das condições sociais, agravando ainda mais o horizonte das conquistas sociais, ao transformar direitos em bens, subjugando o seu usufruto ao poder de compra do usuário, mercantilizando as lutas em prol da cidadania pelo culto às leis do mercado.

A descentralização, enquanto resultado das reformas neoliberais da década de 1990, mostra pormenores diversificados, de desenvolvimento do prenúncio privatista e comercial na educação ou de desenvolvimento de políticas que promovam a democracia com amplo compromisso participativo do cidadão na realização dos serviços de ordem pública. Diante disso, a gestão democrática na escola pública pode ser efetivada.

Já que a lei [...] é uma conquista de tantas lutas, de tantos anos, e se faz pela primeira vez na história. Pode ser entendido no sentido de que as leis não são auto-aplicáveis, elas precisam ser assumidas por políticas que as viabilizem. Se desconhecemos a viabilização dessas leis e nós, enquanto povo, não nos acostumamos a exigir a execução, elas ficarão engavetadas. Mas se nós lutarmos - professores, educadores - teremos um instrumento legal fortíssimo, que poderá dar resultado (REDIN, 2001, p. 12).

É convincente a democratização que proporciona a concepção de uma lei, no entanto não é possível que ela, sozinha, torne mais democrática as relações sociais de poder, principalmente na escola. Em outras palavras, a lei é uma ferramenta que auxilia na criação de ambientes de envolvimento coletivo, porém torna-se inviável compelir uma instituição a ser democrática. Um fator relevante a ser apresentado neste trabalho é que não existe uma norma para democratizar o ambiente escolar, porém se faz necessário sair do comodismo para que a mudança aconteça efetivamente. A democratização requer participação coletiva, uma vez que sem essa participação é impossível mencionar que a democracia ocorreu de fato.

4.3. A Educação Brasileira e o Desenvolvimento do Estado Democrático

Para entender a conjuntura contemporânea da educação brasileira, assim como o caminho percorrido pela democracia no âmbito desta conjuntura, é necessário observar as mudanças políticas, sociais e econômicas ocorridas ao longo dos anos. Segundo Mousquer (2003), analisa-se o Brasil como um país democrático em processo de construção e desenvolvimento, pois a maioria dos principais baluartes do cenário político contemporâneo mostraram apoio ao governo totalitário que marcou profundamente a história brasileira em anos passados.

De 1964 a 1985, o cidadão brasileiro vivenciou mais de duas décadas de opressão, momento em que a democracia ficou imensamente debilitada, e onde o

Estado fora sistematizado mediante atos institucionais. Estes atos lesionavam com profundidade os direitos da população. Segundo Rossi (1984, p. 32), o Ato Institucional nº5 (AI5) caracterizou “o fantástico mecanismo repressivo que seria montado nos anos subsequentes”, limitando completamente toda e qualquer condição favorável de envolvimento da população no estabelecimento de políticas públicas que assegurassem os direitos fundamentais do ser humano como a educação.

No momento em que ocorreu o processo de abertura política, o regime militar ainda assim fez uso de inúmeros procedimentos estratégicos para comprimir as demandas existentes no dia-a-dia da população brasileira que tomava as ruas com a intenção de exigir o término deste acontecimento histórico assinalado pelo aperto do salário, pelo crescimento da dívida externa, pela contenção às prerrogativas de cunho político, pela natureza autoritária, pela repreensão ideológica, entre tantas outras formas de massificação política.

Supervisionada pela comarca superior do comando estabelecido, uma mudança democrática pode contar com uma grande quantidade de ferramentas de limitação do seu caminho a fim de que se efetivasse as determinações da “abertura política”, realizando com o que evidencia Weffort (1984, p. 42), “não somos, no Brasil, apenas herdeiros de atitudes ambíguas e cínicas em relação à democracia. Somos também herdeiros de uma verdadeira cultura de golpes”. Diante disso, Paro (2002, p. 99) recomenda a importância de o cidadão possuir consciência política:

A tomada de consciência política reveste-se, assim, da importância fundamental para a participação dos componentes da classe operária no processo de criação de um sistema hegemônico. Através dela, eles se percebem ao mesmo tempo como sujeitos da história e como membros do único grupo social com condições de assumir a direção de um movimento radical de transformação social.

Logo após 1988, em contraposição ao momento histórico que anunciou o regime ditatorial militar, o governo brasileiro presenciou uma outra época histórica, a qual foi assinalada pela oportunidade de efetivar o Brasil como um país democrático e de direito, concretizado na Constituição Federativa Brasileira, possuindo na composição dos conselhos, uma das condições mais favoráveis para estabelecer a democracia no país.

Os conselhos populares foram propostas dos setores da esquerda ou de oposição ao regime militar, e surgiram com papéis diversos tais como: organismos do movimento popular atuando com parcelas de poder junto ao executivo (tendo a possibilidade de decidir sobre determinadas questões de governo); organismos superiores de luta e de organização popular; gerando situações de duplo poder; organismos de administração municipal criados pelo governo para incorporar o movimento popular ao governo, no sentido de assumirem tarefas de aconselhamento, deliberação e/ou execução (VALE, 2001, p. 75).

Apesar de transpassadas por supervisões, como no caso da “abertura política”, se reconhece que transformações aconteceram, como o estabelecimento dos conselhos gestores, os quais segundo Gohn (2001, p. 70) representam a “possibilidade de participar da gestão dos negócios públicos criados por leis originárias do poder Legislativo, surgidos após pressões da sociedade civil”, em sua grande maioria com recursos particulares e essenciais para colocar em prática os projetos permitidos pela organização social. Na educação, as vitórias conquistadas na Constituição Federal, promulgada em 1988, materializaram a oportunidade da instituição escolar ser objeto de reflexão crítica e, dessa forma, ser organizada pela sua comunidade que apontasse as responsabilidades sociais da escola em sua complexidade pedagógica, administrativa, econômica e cultural. Como bem mencionam Gadotti e Romão (2001, p.16):

A Constituição promulgada em 1988 é o principal fundamento da gestão democrática do ensino público, pois, além de prevê-la expressamente no artigo 206, institui a ‘democracia participativa’ e possibilita o exercício ‘direto’ do poder (art. 1º), e o ‘regime de colaboração’ entre União, Estados e Municípios (Art. 211).

A Constituição Federal de 1988 determinou a respeito da gestão democrática educacional, sobre as condições igualitárias para o acesso e a permanência no ambiente escolar, a prerrogativa e o parâmetro de qualidade, a diversidade de pensamentos e das compreensões de ensino, o reconhecimento social dos educadores e educadoras, bem como a oportunidade dos municípios formularem e estabelecerem suas estruturas pedagógicas, as quais determinaram as políticas de coparticipação entre os organismos estatais, pela expansão da educação indispensável ao sujeito.

A realidade histórica e política brasileira nos anos 1990 foi assinalada pelo estabelecimento do neoliberalismo e da sua forma de pensamento, suas repercussões para a classe trabalhadora. Em face dessa conjuntura, esse momento histórico é reconhecido pela disseminação das práticas pedagógicas que desenvolvem a troca da responsabilidade estatal pela atividade empresarial, no que diz respeito ao campo dos serviços ligados à sociedade e, conseqüentemente, ao campo da educação.

A atenção no estabelecimento do modelo neoliberal nos anos 1990 suscita uma permutação de incumbências com a educação e, do mesmo modo, com a escolarização do povo, especialmente da classe trabalhadora. Este interim retira o Estado da colocação de primeira organização encarregada de assegurar a educação de cada cidadão brasileiro, de acordo com as premissas determinadas na legislação contemporânea.

4.4. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)

A Lei Darcy Ribeiro ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9394/96, acentua a gestão democrática, baseada na liberdade educativa, administrativa e econômica, como fundamento da educação brasileira e, ressalta que os sistemas de ensino precisam garantir esse dispositivo. Assim, a Lei conjectura que os sistemas de ensino estabeleçam as diretrizes da gestão democrática, levando em consideração que todos os componentes da comunidade pedagógica tenham participação nos contínuos níveis de liberdade educativa, administrativa e econômica já uniformizadas pelo sistema.

A legalidade dos sistemas educacionais não assegura eficazmente o surgimento e conservação da democracia em nenhum ambiente escolar. No entanto, são as convivências que se constituem no cerne dos estabelecimentos de ensino que assegurarão ou não o desenvolvimento da democracia. Do mesmo modo, são as maneiras de efetivação da legalidade que podem assegurar uma determinante visão democrática da educação.

O Estado Democrático de Direito apresentaria como encargo primordial o crescimento intelectual e moral da população, fundamentado em um pensamento ético, pedagógico e de estímulo histórico, estabelecendo novas formas de relação, em uma movimentação de reconstrução contínua, com maior complexidade e magnitude. Assim, pensa-se em um Estado que é igualmente social, por meio do qual a sociedade

civil conquistou poderes maiores, dispostos mediante a participação que nasceu de embates com a sociedade política, pois o crescimento das vitórias democráticas instituem a divisão do poder.

Esse ideal de um Estado Democrático de Direito pleno é uma ilusão criada pelo direito positivo, pois para Nietzsche (2006, p. 86):

O indivíduo pode, na condição que precede o Estado, tratar outros seres de maneira dura e cruel, visando *intimidá-los*: para garantir sua existência, através de provas intimidantes de seu poder. Assim age o homem violento, o poderoso, o fundador original do Estado, que subjuga os mais fracos. Tem o direito de fazê-lo, como ainda hoje o Estado o possui; ou melhor: não há direito que possa impedir que o faça. Só então pode ser preparado o terreno para toda moralidade, quando um indivíduo maior ou um indivíduo coletivo, como a sociedade, o Estado, submete os indivíduos, retirando-os de seu isolamento e os reunindo em associação.

Assim, as conquistas democráticas mediante a divisão de poder não devem ser identificadas pela inexistência de grupos aristocráticos, uma vez que essas conquistas permanecem operantes e em embate no âmago social. As mudanças das circunstâncias governamentais são, em essência, mudanças nos agrupamentos que representam classes particulares e seus interesses. Em *Além do Bem e do Mal*, aforismas 250 e 251, Nietzsche (2008, p. 172–173) escreve:

É preciso resignar-se quando um povo que sofre e quer sofrer de febre nacional e de ambições políticas vê passar sobre seu espírito nuvens e perturbações diversas, numa palavra, pequenos acessos de imbecilidade: por exemplo, entre os alemães de hoje, ora a tolice antifrancesa, ora a tolice antijudaica ou antipolonesa, ora a tolice cristã-romântica, ora a tolice wagneriana, ora a tolice teutônica ou prussiana [...] e qualquer que seja o designativo que se queira conferir a esses pequenos obscurecimentos do espírito alemão. Que me perdoem, se também eu, depois de uma permanência curta e audaciosa num domínio muito infectado, não fui inteiramente poupado pela doença e se, como todos, me entreguei a fantasias sobre coisas que não me dizem respeito: primeiro sintoma de infecção política. Por exemplo, a respeito dos judeus, escutem. Ainda não encontrei um alemão que goste dos judeus; é em vão que todos os sábios e os políticos condenam sem reserva o antissemitismo, o que sua sabedoria e sua política reprovam é, não se enganem a respeito, não o próprio sentimento, mas unicamente seus temíveis desdobramentos e as inconvenientes e vergonhosas manifestações que esse sentimento uma vez desencadeado provoca.

Essa perspectiva revela uma das limitações para o estabelecimento dos valores democráticos e se apresenta como uma das propostas não realizadas ou uma das suas ameaças intrínsecas. Por essa razão, existe a conveniência de reter a atenção ininterrupta aos interesses das maiorias quando, na verdade são os interesses dos grupos aristocráticos, em suas castas, que se encontram defendidos.

A Gestão Escolar baseada na participação coletiva é parte integrante deste embate, do que se assentou chamar de democratização ou construção da autonomia da escola, em face dos seus desafios e contradições cotidianas. Nas palavras de Touraine (1996, p. 64) a democracia “como o meio institucional favorável à formação e ação do sujeito não teria sentido concreto se o espírito democrático não penetrasse todos os aspectos da vida social organizada”.

Neste sentido, a gestão democrática expressa na Lei 9394/96 apresenta limitações de alcance pleno, tanto no que está estabelecido em seu ordenamento legal quanto na implementação no cotidiano escolar.

Na forma da Lei 9394/96, a gestão democrática da educação encontra respaldo no inciso VI, do art. 206 da Constituição Federal de 1988, expresso pelo seu art. 3º que alvitra como um dos princípios do ensino a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (inciso VIII, do art.3º da LDB). Isso significa a obrigatoriedade da gestão democrática como base para todo o ordenamento legislativo dos sistemas de ensino, seja ele público ou privado.

O art. nº 14 da LDB discorre de maneira específica sobre o assunto, estabelecendo que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Aqui dois elementos essenciais devem pertencer à escola. O primeiro no movimento de elaboração do projeto pedagógico da escola, conhecido como projeto político pedagógico (PPP). Nesse interim, trata-se do planejamento das ações participativas na escola, de cunho democrático e de sua produção por meio de um instrumento norteador da escola: o PPP. O segundo elemento, que se constitui no conselho escolar ou equivalentes, se materializa pela organização e instituição de um órgão dentro da instituição escolar, mas que a ultrapassa por considerar como sujeitos da participação a comunidade

escolar e local. Estes dois elementos que se configuram como princípios do art. 14, da LDB 9394/96 serão objeto de análise posteriormente neste capítulo.

O art. nº 15 da LDB pressupõe a autonomia da escola quanto à promoção de uma gestão participativa: “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. O instituto da gestão democrática e da autonomia ainda encontra-se na Lei nº 13.005/2014 (PNE – 2014/2024). A Meta 19 estabelece, com previsão de recursos e apoio da União, para as escolas públicas, no prazo de dois anos “para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar”. Para o alcance desta Meta, a Estratégia 19.7 estabelece que se deve “favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e gestão financeira nos estabelecimentos de ensino”.

A autonomia da escola não é plena na Lei 9394/96 - LDB por dois motivos, o primeiro por estabelecer que esta se configura em graus progressivos que se encontra presa às normas do direito financeiro público. Frente a isso, a gestão democrática associada à autonomia da escola também está limitada. Esta relação e limitação é clara na combinação do que está exposto na LDB com a Meta 19 e Estratégia 19.7 do PNE (2014-2024).

A gestão democrática escolar demanda, preferencialmente, além de transformações comuns no âmago dos fundamentos institucionais, transformação de parâmetros que justifiquem a composição de uma asserção pedagógica e o avanço de uma gestão distinta em relação a que atualmente se apresenta. Em uma acepção nietzschiana, a mesma necessita ultrapassar os modelos correntes, habitualmente arquitetados pelas instituições marcadas pela burocracia e suas particularidades políticas de natureza burguesa. Essa configuração moderna de gerenciar a escola pode encontrar estabilidade em uma coletividade atuante, em desenvolvimento contínuo, alicerçada na contextualização escolar e em suas dimensões social, política, econômica e cultural.

4.4.1. Projeto Político Pedagógico

Todos os sistemas democráticos dependem do compromisso político e prontidão dos seus cidadãos a participar de forma ativa da vida política, do debate público e dos processos de tomada de decisão. A cidadania é uma condição prévia para a própria democracia e a participação é de fato o que legitima o sistema democrático. A escola é um espaço de exercício da cidadania que precisa ser fortalecida e capacitada para exercer esse papel de uma forma significativa, embora se enfrente inúmeras resistências. Dentro desse espaço, a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e sua relação com a Gestão Escolar tem, como base principal, a democracia. Esse documento é derivado da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Lei nº 9394/96), que prevê a autonomia pedagógica e a participação da comunidade na gestão escolar.

De acordo com Libâneo (2013), Gestão Democrática compreende as dimensões pedagógica, administrativa e financeira da escola, determinando a atenção dispensada sobre os assuntos referentes à exclusão e reprovação e evasão escolar. Essa atenção tem como compromisso social a transformação coletiva vinculada à educação das classes populares a partir de um Projeto Político-Pedagógico.

A partir de uma gestão coletiva, pode-se considerar o Projeto Político-Pedagógico como um planejamento participativo, como uma reunião de ideias e saberes em que cada pessoa apresenta o modo como sentem, desejam e pensam a sociedade. A construção de um Projeto Político-Pedagógico significa o reconhecimento da visão de mundo na qual se expressa de *maneira coletiva* dentro do seu contexto histórico e cultural. Tal prática social possibilita ao sujeito, inserido em uma coletividade, agir “conforme o princípio da *honra*, em virtude do qual ele se enquadra socialmente, sujeita-se a sentimentos comuns, o que o eleva bem acima da fase em que apenas a utilidade entendida pessoalmente o guiava” (NIETZSCHE, 2006, p. 82).

O Projeto Político-Pedagógico é analisado como um conceito essencial para ponderar a Educação e o seu pleno desenvolvimento na sociedade, pois uma instituição de ensino considerada pronta e acabada e sem conflitos internos e externos simplesmente não existe, ou seja, ela vai sendo arquitetada por meio dos seus desafios diários, vivenciados constantemente. Melo Sobrinho, interpretando Nietzsche, esclarece que “quanto maior for o espírito coletivo de uma linhagem, de

uma comunidade, de um povo ou de um indivíduo, quanto maior for sua crença comum e sua identidade de costumes, maior também será a sua possibilidade de conservação” (2007, p. 12).

De acordo com Veiga (2002), é indispensável a dimensão pedagógica durante o processo de edificação e organização dos saberes, viabilizados por meio da atuação pedagógica muito atualizada no processo de ensino-aprendizagem. O trabalho coletivo, participação conjunta nas tomadas de decisão, envolvimento da comunidade em geral formam espaços de socialização pedagógicas. Consoante a isso, “a vida social e política exige a participação de todos os seus membros, ainda que isto lhes cause enormes sofrimentos” (MELO SOBRINHO, 2007, p. 15).

A participação coletiva, a partir de um entendimento nietzschiano, está associada ao perfil puramente técnico, ao raciocínio automático e racionalista, específicos da era moderna. Analisar as estruturas educacionais a serviço do poder estatal é deparar-se com o não comprometimento referente às possíveis mudanças de paradigmas políticos. Sob essa ótica, todos os esforços para superar o *status quo* da educação brasileira são menosprezados por aqueles que detêm o poder, tendo em vista o aperfeiçoamento intelectual e as preferências do Estado. É notório que o pensamento nietzschiano conservou uma paulatina inquietação com a educação do ser humano, correlacionada à transferência cultural, o que atualmente, pode-se afirmar, circunscreve a maneira como a Gestão Escolar é analisada, em grande parte como idealismo.

O Projeto Político-Pedagógico das escolas visa comprometer-se com as melhores condições pedagógicas para que o ensino ocorra com eficiência e qualidade, na articulação entre repetição e inovação, ou seja, entre transferência de informações construídas pela tradição histórica e o cultivo de conhecimentos inovadores. Por conta disso, a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico parte, essencialmente, de um entendimento de educação como ação transformadora do sujeito, bem como da sua realidade (VEIGA, 2002).

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente (GADOTTI; ROMÃO, 2001). Essa visão é remetida pelos sujeitos envolvidos na construção desse projeto, e

interligando as relações escola-família tornando suas ações sempre presentes nas ações pedagógicas.

O processo de construção e desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico na concepção da gestão democrática baseia-se nos mesmos ideais que orientam a instituição escolar pública e democrática. Ao analisar criticamente a escola pública enquanto um delineamento da modernidade⁸, Sacristan (2001) apresenta seus propósitos em quatro agrupamentos amplos: a) o fundamento da democracia; b) o incentivo ao desenvolvimento da individualidade da pessoa; c) a disseminação e o progresso do conjunto de saberes humanos e dos valores culturais em geral; d) a incorporação dos indivíduos no mundo que o circunda; e) a tutela da juventude, amparando o meio familiar nessa atribuição.

Para Nietzsche (2007), a modernidade - que delinea a escola pública - apresenta dois elementos de caracterização: primeiramente um meio social direcionado para a lucratividade e para a o domínio de recursos próprios; segundo, um estado que pensa tão somente em seus interesses particulares, uma natureza egocêntrica. Dito de outro modo, uma cultura direcionada para o contentamento terreno, de todos os homens e mulheres que se tornaram conscientes da amargura sem fundamento. No entanto, conforme o pensador alemão, a assimilação de ambos os elementos é simultaneamente a ilusão e a improbidade.

Em *Schopenhauer Educador*, Nietzsche (2008) comenta que os seres humanos têm necessidade de se desprender do paradigma pedagógico herdado das instituições educacionais, porém, somente alguns terão essa atitude. O indivíduo corajoso, que contesta esse paradigma pedagógico, é considerado assassino pelos seus pares, revolucionário, sujeito mentalmente desequilibrado. Essa prerrogativa é atribuída a poucos pensadores em face da miséria espiritual que permeou a população alemã. Ocorreu, então, o descompasso do ensino, uma vez que homens com habilidades criativas, com pensamentos genuínos e, sobretudo, consciência da legítima intelectualidade estavam sendo reduzidos à mera erudição.

As ideias e posicionamentos dos sujeitos envolvidos acerca das ações político-pedagógicas nem sempre garantem a participação no processo de elaboração do PPP da escola. Esta última, sob a perspectiva de Nietzsche, “se põe exatamente no fio que

⁸ Entende-se que a modernidade apresentada por Sacristan refere-se à modernidade fundamentada nos princípios democráticos liberais-burgueses.

separa a possibilidade da *tiranía* e o risco da *escravidão*” (MELO SOBRINHO, 2007, p. 31).

Os sistemas autoritários não toleram críticas, ao mesmo tempo em que suprimem invariavelmente os impulsos democráticos de cada cidadão, reduzindo-o simbolicamente a uma mera peça do grande tabuleiro social. Em um mundo que se transformou em uma grande celeuma de interesses particulares, as atitudes autoritárias encontraram na participação uma forma de adentrar o universo democrático e nele estabelecer a sua base de controle, tendo em vista conservar permanentemente o seu poderio. Isso se dá pela manutenção simbólica de mecanismos que direcionam o comportamento e a forma de pensar dos sujeitos que compõe determinado grupo social, condição esta amplamente presente na escola.

A compreensão de dominação aponta para a necessidade de conhecer e entender mais profundamente as formas complexas pelas quais gestores, professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar medeiam e respondem à interface entre suas próprias experiências vividas e estruturas de dominação e restrição. As categorias centrais que surgem dessa problemática educacional, e que influencia enormemente a sociedade como um todo, são a intencionalidade, a consciência, o significado do senso comum e a natureza e o valor do comportamento não-discursivo.

O poder funciona de modo a ser exercido por pessoas de diferentes contextos que estruturam relações de dominação e autonomia. No comportamento de grupos subordinados, há momentos de expressões culturais e criativas que são formados por uma lógica diferente, seja ela existencial, religiosa ou não. Há uma necessidade de conhecer as engrenagens políticas e hierárquicas que movem a relação entre participação e hegemonia, tendo em vista esclarecer as maneiras pelas quais ambas influenciam o direcionamento escolar, assim como a base teórica de uma pedagogia radical que considere a individualidade humana.

A participação é fator imprescindível para a dominação, determinando hábitos, situações e experiências nas instituições de ensino, abrindo espaço para o comportamento intencional, ou seja, os membros do corpo escolar podem agir racionalmente, mas possuem diferentes maneiras de resistir à escola, principalmente ao momento de elaboração do Projeto Político-Pedagógico. Isso está relacionado à compreensão de que os membros da escola se encontram submetidos a uma cultura

comportamental própria, e que essa condição exerce influência sobre a maneira como a instituição encara as mudanças que ocorrem na sociedade.

A escola presume uma composição dos objetivos pedagógicos tendo em vista a qualidade do ensino, com a efetiva participação do gestor, professores, estudantes e representantes da comunidade. Em seus aspectos administrativos e sociais, a escola reabre o debate em torno da construção e efetivação do Projeto Político Pedagógico, documento base de sua estrutura institucional. Nas palavras de Veiga (2002, p. 11-12):

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre a escola e o sistema de ensino.

A formação do sujeito participativo, crítico e reflexivo é a principal finalidade da escola e para isso determina suas ações educativas indispensáveis para exercer seus propósitos. A escola, enquanto espaço de socialização por excelência, pensa a sua própria realidade pedagógica em detrimento da evolução do pensamento educacional. Para isso, ela se alimenta da experiência de vida de cada um dos seus componentes, da diversidade cultural e histórica, fator determinante na organização do trabalho pedagógico. No entanto, isso gera um conjunto enorme de conflitos interpessoais, uma vez que a “soma dos sentimentos, conhecimentos, experiências, ou seja, todo o fardo da cultura, tornou-se tão grande que há o perigo geral de uma supraexcitação das forças nervosas e intelectuais” (NIETZSCHE, 2006, p. 176).

Os gestores escolares são indicados pelo Governo a fim de garantir que as metas institucionais sejam cumpridas e eles fazem, a partir de escolhas, alternativas pré-estabelecidas. Esse processo de tomada de decisão trata-se de um exercício para colocar decisões em vigor sob o entendimento de participação coletiva. Poder e autoridade são os meios para realizar esse propósito. Na escola, os membros da gestão escolar usam seus poderes e autoridade oficiais e não oficiais em sua disposição para orientar, modificar, direcionar e influenciar os comportamentos e ações de seus subordinados para a realização dos objetivos da instituição. Ao executar esta função gerencial crítica, há a tendência óbvia de que essas atividades

ocasionem conflitos entre gestores e demais funcionários da escola, protagonizando incoerências pedagógicas.

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, ressaltado anteriormente (VEIGA, 2002, p. 14).

A ação reflexiva da escola se volta para a descentralização do poder tendo em vista a conquista da autonomia e qualidade de ensino. No entanto, ela ainda é conduzida pelos princípios do controle técnico burocrático, contrapondo o avanço do processo de ensino e aprendizagem. Durante o desempenho do trabalho pedagógico há a preparação da visão de mundo dos sujeitos envolvidos e, sobretudo, sua consciência como parte integrante da escola como um todo, ou seja, seu interesse comum, sobrepondo o egoísmo. No dizeres de Melo Sobrinho (2007, p. 109):

O *interesse comum* é mais antigo que o *egoísmo*; ele foi, em todo caso, durante muito tempo, mais forte. A diversidade de mentalidades não foi de fato muito grande: e por causa disso não se calculava o valor das ações por suas intenções, mas por suas consequências. A espécie acreditava em si e nas suas intenções como num fato da natureza: preparava-se a ação seguinte sem outra forma de processo – de fato, não se refletia posteriormente nas ações, “todas elas são compreendidas em si mesmas”.

Compreende-se que por meio da autonomia da escola ocorre a organização da sociedade, partindo da indagação “*que sujeito se quer formar para a sociedade?*”.

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político pedagógico (VEIGA, 2002, p. 17).

De acordo com Santiago (1995), nos dias de hoje, o esforço da escola – gestor, professores, estudantes, pais ou responsáveis - no desenvolvimento dos projetos

políticos-pedagógicos confirma que assuntos mais amplos, como ética, cidadania e respeito à diversidade, preocupam mais as práticas escolares. Isso se deve ao modelo paradigmático que apoia a composição organizativa da escola. Por assim dizer, a preocupação com o índice de evasão escolar deixa de ser o ponto de pauta mais evidente, cedendo espaço para questões relativas ao próprio conhecimento.

Como cidadãos de uma nova época, em que o exercício da democracia exige clareza de opções e coerência nas ações, os educadores precisam, diante desse novo apelo por mudanças, clarificar os propósitos que definem a intencionalidade e a dimensão das transformações que, necessariamente, deverão ocorrer na escola, a fim de que não se restrinjam elas a políticas de legitimação de programas oficiais, ou meras inovações metodológicas que atingem apenas o âmbito da sala de aula sem preocupação com o inevitável comprometimento de qualquer prática pedagógica com um projeto político (SANTIAGO, 1995, p. 162).

O Projeto Político Pedagógico apresenta os seguintes princípios norteadores que tornará as instituições de ensino mais democráticas e participativas: *igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério* (SANTIAGO, 1995).

A Igualdade requer condições para acesso e estabilidade na escola por parte de todos que nela estão envolvidos, condições estas promulgadas pela mediação da mesma. No entanto, igualdade e democracia nem sempre andam juntas, abraçando todas as diversidades de pensamento, uma vez que ficam apenas no plano do discurso. O conceito de igualdade trabalhado por Santiago (1995) não apresenta as contradições íntimas do ser humano que Nietzsche as coloca em dois opostos. Para ele existe no ser humano a angústia e o sofrimento de se conseguir a igualdade a todo custo, por um lado, e por outro, uma aproximação empática de amizade por meio das relações de interesses de crescimento conjunto.

A ânsia de igualdade pode se expressar tanto pelo desejo de rebaixar os outros até seu próprio nível (diminuindo, segregando, derrubando) como pelo desejo de subir juntamente com os outros (reconhecendo, ajudando, alegrando-se com seu êxito) (NIETZSCHE, 2006, p. 206).

O ideal de que todo homem e mulher possui o direito a ser tratado com igualdade, apresentando um dever correspondente de tratar os outros como iguais,

configura o horizonte político sobre o qual debatemos o que pode ser considerado moralmente correto e o que é justo. Tanto dentro quanto fora do meio educacional, prevalece a concepção de igualdade como fator determinante para a manutenção dos valores sociais. Esses mesmos valores mantêm veladamente, do mesmo modo, a forma de poder vigente, imperceptível a um olhar desatento quanto às mudanças que ocorrem na sociedade.

A afirmação de que devemos, em certo sentido, tratar um ao outro como iguais, tornou-se o mais fundamental julgamento moral, mas que não encontra sua verdadeira aplicabilidade. Qualquer teoria de certo e errado que está em desacordo com uma parte tão profunda e fundamental da nossa intuitiva estrutura moral tenderá, se aplicarmos o padrão de igualdade, para desacreditar-se através da realidade política e educativa que a escola pública brasileira atravessa. Uma razão para isso está na ausência do equilíbrio reflexivo como modelo de pensamento político, o qual dentro do processo de elaboração do PPP requer a contestação da moralidade ética.

A qualidade se resume às classes economicamente privilegiadas, distante, em muitas circunstâncias, do alcance a todas as pessoas, seja de caráter puramente formal ou político. Por maiores que sejam os desafios a serem enfrentados pela escola na elevação do índice de aprendizagem, é primordial persistir na qualidade de ensino que prepare o cidadão para exercer suas responsabilidades individuais e coletivas.

A Liberdade permanece sucessivamente unificada à autonomia, ao livre pensar. Para tanto, é necessário reencontrar o sentido de autonomia e liberdade para que não ocorram interpretações mal elaboradas sobre o conceito de ambas. A Gestão Escolar brasileira conjectura que a atuação pedagógica dos membros envolvidos no avanço escolar só encontra êxito por meio da autonomia e da liberdade. Cada gestor, professor, estudante, pai e mãe de alunos, têm a oportunidade concreta de decisão, de conceder a si mesmo e ao seu semelhante os ganhos de uma boa educação coletiva. Porém, há um contraponto nietzschiano, pois:

Com a liberdade de opiniões sucede o mesmo que à saúde: ambas são individuais, não se pode criar um conceito de validade geral para nenhuma delas. O que um indivíduo necessita para a sua saúde é, para um outro, motivo de doença, e vários caminhos e meios para a liberdade do espírito seriam, para naturezas superiormente desenvolvidas, caminhos e meios de servidão (NIETZSCHE, 2006, p. 200).

Com isso, a liberdade pode conceber ou não ao Projeto Político Pedagógico um caráter coletivo que promove o diálogo e o bom senso, sendo a democracia o centro das tomadas de decisões. No entanto, se observa que a realidade da instituição de ensino e, sobretudo, as exigências para com as pessoas que nela se fazem presentes não estimulam o bem comum. Diante disso, conforme Padilha (2001) deve haver o cuidado com a elaboração do PPP para que não seja confundido como um trabalho a mais. As resistências que aparecem durante o processo de implantação do projeto configuram-se como o principal desafio dos profissionais da educação no ambiente escolar, como o ato de viver somente em função do hoje, desconsiderando as mudanças a longo prazo.

Se vive em função do hoje, se vive muito rapidamente - se vive de maneira muito irresponsável: isto justamente denomina-se como "liberdade". O que *faz* das instituições é desprezado, odiado, recusado: se acredita estar diante do risco de uma nova escravidão, onde a palavra "autoridade" ganha apenas voz (NIETZSCHE, 2007, p. 90).

Um exemplo dessa resistência é a pouca ou nenhuma participação dos pais e/ou responsáveis na vida escolar dos filhos, ignorando as finalidades da escola. Há situações constrangedoras que acontecem por meio da participação de pais que não admitem que suas ideias sejam contrariadas. Eles tentam dissuadir os métodos pedagógicos implantados pela escola no processo de ensino dos seus filhos com a finalidade de que a mesma se adeque ao seu cotidiano de trabalho. Por conta disso, os gestores, em sua grande maioria, deixam o diálogo com os pais de lado, bem como fecham as portas para a participação da família. Escola e Família, por assim dizer, são instituições sociais onde há relações de poder, tendo-se o receio de perder a autoridade.

Podemos encontrar também na escola a reprodução do conhecimento que origina o gestor ou professor autoritário, com palavras e atitudes que refletem incoerências pedagógicas. Em contrapartida, há de se defender a relação dialógica entre educador e estudante, abrindo a possibilidade de superação das dificuldades mútuas. Não se estuda para ser alguém na vida, mas, sim, para tornar-se uma pessoa compreensível, aberta ao diálogo, um espírito livre. A escola não é "quartel general", tampouco "campo de concentração"; pelo contrário, é um espaço no qual educador,

estudante, e demais funcionários aprendem o valor de se expressar com clareza e objetividade, apesar dos percalços que outrora permeiam as salas de aula das escolas públicas brasileiras.

Maior do que a reprodução do conhecimento é o mascaramento da verdadeira realidade pedagógica. Em cidades do interior do Brasil há crianças que são alfabetizadas debaixo das árvores, dividindo espaço com galinha, porco, cachorro, e outros animais. Os livros didáticos não condizem com o seu cotidiano e sua aparência material afunda na inadimplência do cuidado, sendo possível contar o número de páginas arrancadas, bem como os exercícios mal resolvidos borrados a lápis. O professor, mal remunerado e com família para sustentar, perde o controle da situação movido pelo estresse e calor. Na aula, quando vai “ditar um texto” ou resolver contas de “arme, efetue e tire a prova real”, utiliza o mesmo “livro do professor” de anos passados. Por lhe faltar o ambiente adequado a sua prática, ludicidade e o diálogo com as crianças, “reza” diariamente para que a “tão sonhada aposentadoria” chegue o mais depressa possível.

Diante dessa realidade contrastante, a valorização do Projeto Político-Pedagógico estabelece como ponto de partida do processo educacional o ensino pautado na ética e na qualidade na escola. É da escola, enquanto instituição social e heterogênea, que sairão cidadãos cientes de sua participação na vida social, econômica, política e cultural do país. Sabe-se que é dever dos Estados e Municípios a valorização do profissional da educação, dando-lhe suporte didático e pedagógico, formação continuada e remuneração apropriada. Porém, também sabemos que a realidade é bem diferente em muitos aspectos, principalmente quanto à remuneração.

Ao ler sobre as concepções, elaboração e desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico tem-se a compreensão de que seja um avanço que permita ações políticas para mudanças no processo educativo dos sujeitos. No entanto, deve ser entendido como algo vivo e dinâmico, que pode proporcionar mudanças e transformações, principalmente em meio a realidades escolares tão díspares, muitas vezes marcadas pela escassez de recursos materiais e humanos. Não se pode cometer o erro de entendê-lo como um roteiro ou documento burocrático, mas como um processo que subsidiará a condução das ações em direção às perspectivas futuras.

4.4.2. Conselho Escolar

Ultimamente, temos presenciado o descaso com a escola pública brasileira e no âmago das discussões dos profissionais da educação sobre o assunto encontra-se a afirmação: a escola mudou. Inúmeros são os aspectos que os levam a concebê-la desta maneira, como por exemplo: o ensino enfraquecido pela falta de educadores que muitas vezes comprometem a regularidade do trabalho em sala de aula; a precariedade das instalações do prédio e equipamentos; escassez de recursos didáticos; baixos salários dos professores; o espelho das contínuas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais que permeiam diariamente a escola. O Conselho Escolar se apresenta na Constituição Federal de 1988, no Artigo 206 em que onde se apresentam como princípios para as escolas públicas:

A necessidade de “promover a participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de Conselhos Escolares ou órgãos equivalentes”. Dessa forma, cabe ao diretor da escola ou a quaisquer representantes dos segmentos das comunidades escolares e locais a iniciativa de criação dos Conselhos Escolares, convocando todos para organizar as eleições do colegiado. (BRASIL, 2004, p. 42).

A participação assegura que a gestão democrática aconteça no interior do espaço escolar, uma vez que por meio das decisões deliberadas conjuntamente, torna-se oportuno conceber finalidades oriundas da organização institucional. Além disso, a participação aproxima a comunidade local e os funcionários da instituição de ensino, vivenciando meios mais democráticos de descentralização do poder, permeando a estrutura sistemática e determinando o caminho das atividades colocadas em prática pela coletividade.

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais. Nas empresas, a participação nas decisões é quase sempre uma estratégia que visa o aumento da produtividade. Nas escolas, esse objetivo não precisa ser descartado, pois elas também buscam bons

resultados. Entretanto, há aí um sentido mais forte de prática da democracia, de experimentar formas não autoritárias de exercício do poder, de intervir nas decisões da organização e definir coletivamente o rumo dos trabalhos (LIBÂNEO, 2013, p. 89).

A gestão escolar assume um caráter participativo para a efetivação da democracia e para isso conjectura ser necessário, além da vontade política, a informação e a capacitação dos participantes, respeitando as opiniões e criando um ambiente inovador e participativo. O Conselho Escolar é onde todos os segmentos representados pela comunidade escolar, pais, alunos, professores e funcionários, podem participar da construção, desenvolvimento, fiscalização e atuação dos projetos inseridos na escola, por mais que isso não seja tão fácil de ser realizado.

O processo de acompanhamento na prática se realiza por meio de reuniões ordinárias ou extraordinária, se assim houver necessidade, onde sabemos que ainda não existe uma atuação efetiva dos conselheiros, com isso não cumpre o que manda o seu regimento interno. Além dessas reuniões, também são importantes as assembleias gerais, que contam com a participação de todos da comunidade escolar e não somente dos membros eleitos. No entanto, quando se busca construir na escola um processo de participação baseado em relações de cooperação, no trabalho coletivo e no partilhamento do poder, pouco se exercita a relação dialógica, o respeito às diferenças, a liberdade de expressão, a vivência de processos de convivência democrática, a serem efetivados no cotidiano, em busca da construção de projetos coletivos.

O colapso democrático que impactou a escola pública brasileira indica que a participação, não obstante de seus paradigmas, demonstram uma necessidade de uma sensibilidade crítica. E isso significa que o problema com a demagogia burguesa existente na política acontece nos domínios dos assuntos escolares em decorrência da utilidade do “não pensar” a respeito da prática democrática. Há, com isso, a hierarquização de valores humanos que, no espaço escolar, se iguala à ingênua vontade de solucionar os problemas institucionais de cima para baixo, observando o Conselho Escolar apenas como um aspecto formal.

As relações de poder que atuam em um sistema que funciona de forma hierarquizada, com seus membros respeitando superiores, seja o coordenador pedagógico em relação ao gestor, seja este em relação aos professores e estes com seus alunos. A hierarquia existe para manter direta e indiretamente a organização

dentro do corpo institucional, influenciando as decisões tomadas no Conselho Escolar, quando este é convocado.

O ponto de vista da utilidade é totalmente estranho e inaplicável quando se trata da fonte viva dos juízos de valor supremos que fixam e determinam a hierarquia: foi o sentimento, não a utilidade – e não uma hora de exceção, senão em todo o tempo – repito, a consciência da superioridade e da distância, o sentimento geral, fundamental e constante de uma espécie superior e dominadora, em oposição a uma espécie inferior e baixa, que determinou a origem da oposição entre “bom” e “mau” (NIETZSCHE, 2007, p. 25).

Determinados segmentos desconhecem seu papel dentro do espaço escolar, outros mesmo que reconheçam a sua relevância, não apresentam sinais claros que desejam contribuir com o estabelecimento de um perfil democrático, fundamentado na socialização de decisões e informações. Embora haja abertura da direção em relação ao debate dos problemas presentes na instituição de ensino, não existe a percepção clara do papel do membro colegiado e nem da importância de sua participação nas reuniões, objetivando a construção de uma participação na escola.

Para poder dispor de tal modo do futuro, o quanto não precisou o homem aprender a distinguir o acontecimento casual do necessário, a pensar de maneira causal, a ver e antecipar a coisa distante como sendo presente, a estabelecer com segurança o fim e os meios para o fim, a calcular, contar, confiar — para isso, quanto não precisou antes tornar-se ele próprio confiável, constante, necessário, também para si, na sua própria representação, para poder enfim, como faz quem promete, responder por si como porvir! (NIETZSCHE, 2007, p. 56 – 57).

A não representação da comunidade provoca lacunas na construção e desenvolvimento de uma prática democrática, observada pela não realização da parceria entre esta e a instituição escolar. Isso ocasiona a perda da contribuição desse segmento e na troca de experiências que poderiam ser criadas entre ambas. Como diria Nietzsche (2007, p. 69), “aumentando o poder de uma comunidade, ela não mais atribui tanta importância aos desvios do indivíduo, porque eles já não podem ser considerados tão subversivos e perigosos para a existência do todo”. A simples instituição dos Conselhos Escolares não assegura a construção de novas relações,

pois nem todos os integrantes compreendem o quão primordial é a sua função para o desenvolvimento de uma gestão participativa e cidadã.

Quem participa do cotidiano escolar pode perceber que há mínima, ou, em muitas situações, nenhuma participação da comunidade em questões relacionadas ao ambiente escolar. Geralmente, a escola acaba fazendo com que a participação da comunidade escolar assuma um caráter mecânico ou até mesmo limitado, ocorrendo em reuniões e festas, em eventos que a comunidade escolar acabam atuando como simples coadjuvantes, sem tomar decisões pertinentes à instituição de ensino. A decisão a respeito do futuro da escola vem em muitos casos já predeterminada, promovendo somente uma suposta participação dos sujeitos nos processos decisórios, onde conceitos humanos, como a ética, é tão somente uma construção social (FERREIRA, 1984).

[...] permanece diante dos meus olhos o fato de que muitas mudanças dos nossos estabelecimentos de ensino, que a nossa época se permitiu para torna-los “atuais”, são em boa parte aspectos falhos e errâncias em relação à tendência sublime que originariamente presidiu sua fundação: e o que, nesta visão, podemos esperar do futuro é uma renovação, um refrigério, uma purificação tão geral do espírito alemão, que estes estabelecimentos conhecerão por isso, numa certa medida, um novo nascimento e que, depois, eles parecerão ao mesmo tempo jovens e velhos, ainda que agora não pretendam na maioria das vezes ser senão “modernos” e “atuais” (MELO SOBRINHO, 2011, p. 51).

Os conceitos humanos, previamente conhecidos, são verdadeiras construções sociais realizadas ao longo da história, fator este que levou Nietzsche a investigar onde nasceram a moral e a ética, em qual lugar do pensamento humano ambas foram concebidas, seguindo sempre um percurso histórico. Ele também discorre sobre a formação de conceitos essenciais para a ética contemporânea dentro da conjuntura em que foram desenvolvidos. Pode-se considerar que o entendimento de conceitos formados pela humanidade é uma análise crítica da filosofia platônico-socrática, a qual orienta que os conceitos e ideias não pertencem ao mundo da sensibilidade, pois os sentidos enganam e ficam unicamente pairando no plano das ideias.

Os partícipes dos Conselhos Escolares muitas vezes desconhecem as finalidades de um envolvimento comunitário atento às mudanças de paradigmas que acontecem na sociedade, especialmente no que diz respeito ao panorama político, que pode comprometer o desenvolvimento da democracia no meio escolar. Para

tanto, compreendemos que o poder estatal assume característica narcísica, pleiteando o próprio advento acima de tudo, enquanto gestores, professores, alunos e pais de alunos assumem características utilitárias.

Sem dúvida, todos nós sofremos ainda com a pouquíssima atenção dada ao que é pessoal em nós; ele está mal desenvolvido — confessemos que dele subtraímos violentamente nosso interesse, sacrificando-o ao Estado, à ciência, ao carente de ajuda, como se fosse a parte ruim, que tivesse de ser sacrificada. E agora queremos trabalhar para o próximo, mas apenas enquanto vemos nesse trabalho nossa vantagem suprema, nem mais, nem menos. Trata-se apenas de saber o que se entende por *vantagem própria*; justamente o indivíduo imaturo, não desenvolvido e grosseiro entenderá isso no sentido mais grosseiro (NIETZSCHE, 2006, p. 83).

Seria oportuno pensar mais a respeito da atuação de cada integrante do Conselho Escolar, a partir de uma participação duradoura e comprometida com os avanços do trabalho em conjunto, mesmo em face da possibilidade de retrocessos políticos que assombram a sociedade brasileira. Mas, as instabilidades sociais, econômicas e políticas deixam diversos sujeitos desacreditados quanto a busca de soluções que possam minimizar determinadas barbáries que acometem a educação pública brasileira, o que Nietzsche poderia denominar de niilismo, aqui, de modo particular, niilismo pedagógico-democrático. Isso resulta em “prazer no costume”, onde o hábito prevalece.

Um importante gênero de prazer, e com isso importante fonte de moralidade, tem origem no hábito. Fazemos o habitual mais facilmente, melhor, e por isso de mais bom grado; sentimos prazer nisso, e sabemos por experiência que o habitual foi comprovado, e portanto é útil; um costume com o qual podemos viver demonstrou ser salutar, proveitoso, ao contrário de todas as novas tentativas não comprovadas. O costume é, assim, a união do útil ao agradável, e além disso não pede reflexão. Sempre que pode exercer coação, o homem a exerce para impor e introduzir seus *costumes*, pois para ele são comprovadas sabedoria de vida. Do mesmo modo, uma comunidade de indivíduos força todos eles a adotar o mesmo costume. Eis a conclusão errada: porque nos sentimos bem com um costume, ou ao menos levamos nossa vida com ele, esse costume é necessário, pois vale como a *única* possibilidade na qual nos sentimos bem; o bem-estar da vida parece vir apenas dele (NIETZSCHE, 2006, p. 84).

Tem-se consciência de que a superação estimula os conflitos dentro do Conselho Escolar, tanto a formação de uma moderna moral como a mudança profunda de uma condição biológica, evidenciando uma batalha de vontades, desejos e perspectivas, ou seja, a plena hegemonia de um sobre os outros resulta na recessão política de participação. Uma batalha eficiente assegura a alternância de governo, o que torna a mudança possível. Dentro dessa conjuntura, os princípios de superioridade que precise comandar todos os demais sujeitos, bem como a concepção de um objetivo proeminente da humanidade ou desenvolvimento, são encarados por Nietzsche como métodos de manutenção de modelos em declínio cultural e político.

CONSIDERAÇÕES

Por muito tempo considerou-se que Nietzsche não possuía a envergadura de um pensador preocupado com os destinos políticos de uma sociedade, mas um sujeito inquieto principalmente com o futuro do ser humano apartado e sozinho, longe dos interesses e convivências sociais que marcam as relações humanas. Heidegger identificou Nietzsche “como o último dos filósofos metafísicos e colocou o divisor de águas em si mesmo, dizendo ter sido ele o primeiro filósofo não-metafísico da história da filosofia ocidental” (BACKES, 2003, p. 7). Assim, Nietzsche é considerado um dos mais notáveis pensadores germânicos em decorrência de suas reflexões que influenciaram fortemente outros campos do conhecimento humano, como a literatura e poesia.

Ler, compreender e relacionar as ideias sobre a Gestão Escolar Democrática, apresentadas nos estudos bibliográficos e documentais, com as críticas de Nietzsche sobre a democracia, necessitou de um percurso metodológico singular. Em cada momento da pesquisa, a metodologia revelou não somente interpretações abstratas, mas uma realidade escolar que necessita ser constantemente reanalisada, em decorrência das contradições políticas e institucionais que afetam diretamente a democracia. Mesmo amparada legalmente, a gestão escolar historicamente vem sendo moldada conforme os princípios democráticos burgueses, adaptada a um viés meritocrático que espelha o ressentimento de uns e o júbilo de outros.

A partir das leituras das obras de Nietzsche, compreendemos que a instituição da gestão democrática da escola pública brasileira acarreta contradições sob a égide dos fundamentos paradigmáticos do Estado, assentados em processos burocráticos ou em grupos de interesses particulares. O poder estatal toma para si as rédeas de como configurar o “compromisso” da escola pública com a cidadania, que lhe concede o poder de moldar o envolvimento participativo dos sujeitos. Nietzsche nos ensina que sem uma base reflexiva sólida que tente derrubar a antiga, que esteja atenta às mudanças políticas da sociedade, o senso crítico corre o risco de se perder nas masmorras do esquecimento concernentes à autodefesa do poder vigente. Em outras palavras, o condicionamento político continuará a perpetuar padrões há muito ultrapassados.

Ao abordar a democracia, é impossível dissociá-la da atividade do poder, pois é nele que se encontra o seu fundamento, e essa atividade encontra-se relacionada à

construção e elaboração do Projeto Político-Pedagógico, bem como ao funcionamento do Conselho Escolar. O poder é praticado por todos os membros que integram a escola, em todas suas subdivisões institucionais. Na discussão sobre o *modus operandi* do PPP e do Conselho Escolar, todos os sujeitos exercem o poder de forma estratégica, em meio a uma competição dissimulada e meritocrática. Tal discussão pode ocorrer sob a ótica egoísta, bem como sob a ótica altruísta, do colocar-se no lugar do outro e tentar solucionar os problemas conjuntamente.

A competição da qual todos os sujeitos encontram-se inseridos, a maneira pela qual se emprega o poder é subordinada pelo entendimento que os mesmos possuem sobre liberdade, igualdade e participação. Essa condição estabelece os relacionamentos intrínsecos à sociedade, por assim dizer, às instituições que dela fazem parte, como a escola. Projeta-se em cada sujeito o sentido de pertencimento a um determinado grupo, moldando seus valores pessoais e coletivos, fazendo-o participar ativamente ou não das tomadas de decisão políticas.

Nietzsche identifica prenúncios de declínio cultural que possuem como base o pensamento moderno, pautado na liberdade e na autossuficiência, deixando Deus de lado, admitindo que o predomínio científico acabou se tornando indissociável de uma descrença que enfraqueceu o espírito. O ateísmo concebeu novas divindades em substituição a Deus que foi derrotado pela falta de crença. Nietzsche, assim, convida o homem a despertar do sono profundo da alienação e que tome a iniciativa de sair desse cárcere, tendo em vista dar uma maior relevância ao seu próprio desejo e fornecer a sua vida um novo significado. Para ele o homem tem necessidade de romper com a moral cristã para torna-se aquilo que realmente é, longe dos ditames divinos.

Podemos considerar que Nietzsche possuía uma personalidade marcada pela inquietação, característica de um importante e singular pensador. Amante do romantismo e da liberdade espiritual e intelectual, o filósofo era o modelo de ser humano que vivia constantemente recurvado sobre si próprio, contemplativo. Sua mente era aberta para acolher as mais diversificadas vertentes de pensamento mediante a influência de sua irrequieta personalidade. Daí não haver uma corrente linear no seu pensamento, concomitante com interpretações radicais de sua vívida realidade.

No começo de sua carreira docente, manifestando sua repugnância em relação à erudição imensamente impregnada no mundo acadêmico, Nietzsche ambiciona um

modelo educacional pautado em seus estudos sobre a educação grega pré-platônica, um modelo fundamentado nas experiências da vida de cada ser humano, em que as atitudes possam motivar formas de reflexão crítica sobre o mundo circundante, assim como a criação de outras formas de convivência.

A partir desse entendimento, podemos perceber que diariamente veículos de comunicação noticiam escândalos políticos de corrupção que afetam drasticamente a economia, a saúde e a educação brasileiras, estabelecendo um cenário melancólico. Há um tempo atrás éramos considerados um país promissor, mas por conta de uma bipolaridade ética e moral que se instalou nas várias camadas da sociedade, beiramos atualmente um verdadeiro retrocesso democrático, beirando a inadimplência política que lota a fila de hospitais públicos e deixa milhares de cidadãos desempregados. A escola pública e a gestão escolar que nela se desenvolve sentem os impactos desta lamentável realidade, muitas vezes ficando a mercê de tratativas político-partidárias com interesses escusos.

Esta pesquisa se abre para estudos de doutoramento sobre a Gestão Escolar Democrática no contexto amazônico a partir de intercessões teóricas do pensamento de nietzschiano. Traduz-se como marco situacional de um itinerário filosófico e científico que pretende suscitar o debate acadêmico em torno da realidade escolar democrática, seus desafios diários, sua configuração institucional. Todo questionamento investigativo, para tanto, gera novas respostas que, por sua vez, conduzem a novas perguntas, mantendo o encadeamento epistemológico ativo. A Região Amazônica, com isso, apresenta-se como um campo de investigação imensamente fértil, ao qual este pesquisador tem o sentimento de pertencimento por esta terra e seus povos, compreendendo que possibilidade da pesquisa precisa ser abraçada de forma comprometida com o fenômeno da educação.

REFERÊNCIAS

ANSELL-PEARSON, K. **Nietzsche como pensador político**: uma introdução. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1997.

APOLINÁRIO, J. A. F. A crítica nietzschiana à democracia e suas possíveis consonâncias contemporâneas. **Argumentos** – Revista de Filosofia, ano 4, nº 8, 2012. Disponível em: <www.periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/19188>. Acessado em: 19 de outubro de 2017.

APPEL, F. **Nietzsche contra a democracia**. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1999.

BACKES, M. Breve introdução à importância de Nietzsche. In: NITZSCHE, F.W. **Ecce Homo**: de como a gente se torna o que a gente é. Tradução, organização e notas de Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM. 2003.

BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João. **O estudo da Escola**. Porto: Porto Ed., 1996.

BIANCHETTI, L. **Da Chave de fenda ao Laptop. Tecnologia digital e novas qualificações**: desafios à educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Trad. Carmem C. Varriale et. al. coord. trad. João Ferreira. rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro pinto Cacaís. Brasília: Universidade de Brasília. 12 ed., 2004.

BOBBIO, N. **Estado, Governo, Sociedade**: para uma teoria geral da política. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz Eterna, 1997.

_____. **Igualdade e liberdade**. 4ª Ed. Rio de Janeiro : Ediouro, 2000.

_____. **O Futuro da Democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

BONAVIDES, P. **Ciência Política**. 10 ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional** - 9394/96, Senado, Brasil.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica - **Conselhos Escolares**: uma estratégia de gestão democrática da educação pública, Brasília, 2004.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CONWAY, D. W. **Nietzsche and the Political**. Londres: Routledge, 1997.

COUTINHO, C. N. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, O. SEMERARO, G. (orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DALLARI, D. de A. **Elementos de teoria Geral do Estado**. 32.^a ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

DETWILLER, B. **Nietzsche e a política do radicalismo aristocrático**. Chicago, IL: Universidade de Chicago, 1990.

DIAS, R. **Ciência Política**. São Paulo: Atlas, 2008.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 janeiro de 2018.

ESTEVIÃO, C. **Justiça e Educação**: a justiça plural e a igualdade complexa da Escola. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, N. S. C. Gestão Democrática da Educação para uma Formação Humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev./jun. 2000. Disponível em: <<https://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2130/2099>>. Acessado em: 19 de outubro de 2018.

FERREIRA, F. W. Planejamento participativo: possível ou necessário. **Revista de Educação AEC**, nº 54, ano 13, 1984.

FLEISCHMANN, E. Weber e Nietzsche. In: COHN, G. (Org.). **Sociologia**: para ler os clássicos. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FRIGOTTO, G. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, J.E. (Orgs). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. In: Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. 4. ed. São Paulo. 2001. p. 35-37.

GIACÓIA JÚNIOR, O. Crítica da moral como política em Nietzsche. In: **Cadernos do IEAUSP**, São Paulo, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, M. G. **Conselhos gestores e participação sóciopolítica**. São Paulo : Cortez, 2001.

GOYARD-FABRE, Simone. **O que é democracia?** – a genealogia filosófica de uma grande aventura humana. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**, vol. 1. COUTINHO, C. N. (Trad.); HENRIQUES, L. S.; NOGUEIRA, M. A.(Co-edição). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRANIER, J. **Nietzsche**. Porto alegre, RS: L&PM, 2009.

HATAB, L. **A nietzschean defense of democracy**: an experiment in postmodern politics. Chicago, IL: Open Court, 1995.

HOBSBAWM, E. J. **A Era das Revoluções**, 1789 – 1848. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. São Paulo: Hércus Editora, 2013.

LIMA, J. A. Qual a nota da democracia do Brasil? **Revista Época**. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI196647-15223,00-QUAL+A+NOTA+DA+DEMOCRACIA+DO+BRASIL.html>> Acessado em: 01/11/2018.

MAIA, B. P.; BOGONI, G. **Gestão Democrática**:. Coordenação de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica – CADEP. 2007.vDisponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/cadep/gestao_democratica.ppt#312,2,Slide 2>. Acesso em: 02/07/2018.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**. São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul. 2014. ISSN 2237-1753.

MARTON, Scarlett. Nietzsche e a crítica da democracia. **Dissertatio**, p. 17 – 33, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/dissertatio/article/viewFile/8715/5758>> . Acessado em: 02/11/2017.

McPHERSON, C. B. **A Democracia Liberal**. São Paulo: Zahar. 1978.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.

MIRANDA, J. **Teoria do Estado e da Constituição**. Rio de Janeiro, 2005.

MONTENEGRO, W. **Introducción a las Doctrinas Político-Económicas**. México. Fondo de Cultura Económica, 1964.

MORESI, E. (Org.). **Metodologia da Pesquisa**. 2003. 108 f. Trabalho Científico (Especialização em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação) Universidade Católica de Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>>. Acessado em: 09 de outubro de 2017.

MOTTA, F.C.P. **O que é Burocracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. **Organização & Poder**: empresa, estado e escola. São Paulo: Atlas, 1990.

_____.; PEREIRA, L.C.B. **Introdução à Organização Burocrática**. São Paulo: Pioneira, 2004.

MOUSQUER, M. E. **Paradoxos da democracia**: um estudo sobre normatividade e possibilidade no campo da gestão democrática do Ensino Público. Tese. UFRGS. Porto Alegre: 2003.

NEVES, L. **Brasil 2000**: nova divisão do trabalho na Educação. 2ed. SP: Xamã, 2000.

NIETZSCHE, F. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. **Schopenhauer Educador**. São Paulo – SP, Editora Escala, 2008.

_____. **Da Utilidade e do Inconveniente da História para a Vida**. São Paulo – SP, Editora Escala, 2008.

_____. **Crepúsculo dos Ídolos**. São Paulo – SP, Editora Escala, 2007.

_____. **A Genealogia da Moral**. São Paulo – SP, Editora Escala, 2007.

_____. **O Viajante e Sua Sombra**. São Paulo – SP, Editora Escala, 2007.

_____. **Humano, demasiado humano**. São Paulo – SP, Editora Escala, 2006.

OTTMANN, H. **Philosophie und Politik bei Nietzsche**. Berlin – New York: de Gruyter, 1987.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, V. H. **Administração escolar**: Introdução crítica. 11 ed. São Paulo : Cortez, 2002.

PLATÃO, **A República**. Livro VII. Tradução Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova cultural, 2000.

REDIN, E. **Não se faz Universidade para satisfazer o mercado de trabalho**. A Paixão de Aprender. Porto Alegre, nº 14, p. 10-3, nov. 2001.

RICOUER, P. **Interpretação e Ideologias**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

RODRIGUES, J. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da confederação nacional da indústria**. Campinas: Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. Petrópolis: Vozes, 1984.

ROMÃO, J. E. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, M. (org). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2 ed. São Paulo : Cortez, p. 91-102. 1997.

ROSENFELD, D. L. **O que é Democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

ROSSI, C. **Militarismo na América Latina**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ROUSSEAU, J-J. **O Contrato Social**. Porto Alegre, RS: L&M, 2011.

SACRISTAN, J. G. A educação Obrigatória: seu sentido educativo e social . Porto Alegre: Artmed Editora Ltda, 2001.

SANTIAGO, A. R. F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 3ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

SCHRIFT, A. D. A disputa de Nietzsche: Nietzsche e as guerras culturais. **Cadernos Nietzsche**, p. 3 – 26, 1999.

SILVA, J. A. da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 9. ed.. São Paulo: Malheiros, 1994.

SILVA, J. M. da. **A autonomia da escola pública**. 9ª Ed. Campinas: Papyrus, 2006.

SILVA, W. **Democracia e individualismo: a igualdade como princípio organizador**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2012.

SMAILI, S. Como educadores, não podemos aceitar a Escola sem Partido. **Revista Online Carta Capital**. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/escola-sem-partido-como-educadores-nao-podemos-aceitar>>. Acessado em: 22/11/2018.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classe**. Rio de Janeiro: Moraes Editores, 1981.

MELO SOBRINHO, N. C. de. **Escritos sobre Educação**. 5ª ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2011.

_____. **Escritos sobre Política**. 5ª ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Ed. Loyola, 2007.

SOUZA, Â. R. de. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, Apr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782012000100009&lng=en&nrm=is>. Acessado em 29/09/2018.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

TOCQUEVILLE, A de. **A democracia na América**. Livro I: Leis e costumes. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

TOLEDO, C. **Direito adquirido e Estado Democrático de Direito**. São Paulo: Landy, 2003.

TORRACO, R., Writing Integrative Literature Reviews: guidelines and examples. **Human Resource Development Review**, 4: 356, 2005.

TOUCHARD, J. (Org.) **História das ideias políticas**. Lisboa: Presença, 1976.

TOURAINÉ, A. **O que é a democracia?** Petrópolis: Vozes, 1996.

TRAGTENBERG, M. A Escola enquanto Organização Complexa. In: GARCIA, W.E. **Educação Brasileira Contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: McGraw-Hill, 1981, p. 15-30.

TURRER, R.; MAURO, F. A recessão democrática. **Revista Época**. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2014/03/brecessao-bdemocratica.html>> Acessado em: 01/11/2018.

VALE, A. M. **Educação popular na escola pública**. 2 ed. São Paulo : Cortez, 2001.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível** I. 15. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

VIEIRA, S. L. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de. (Org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

WALZER, Michael. **Esferas da Justiça: Uma defesa do pluralismo e da igualdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WEBER, M. *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. Berkeley: University of California Press, 1978.

_____. **Economia e Sociedade**. Brasília: UnB, 1994.

WEFFORT, F. C. **Por que democracia?** São Paulo: Brasiliense, 1984.

WOODWARD, A. **Nietzscheanismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ANEXOS

Título: Nietzsche AND Educação (Dissertação – Mestrado)						
Nº	Título	Autor (a)	Orientador (a)	Instituição	Programa	Ano de Obtenção
01	Nietzsche Filósofo da Educação: Vontade de Potência e Educação	Antonio Seabra	Prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Educação	2004
02	Educação e Ascetismo Médico: as ofensivas a partir de Nietzsche	Cléber Domingos Cunha da Silva	Prof. Dr. Sylvio de Sousa Gadelha Costa	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Educação Brasileira	2010
03	Valor e Verdade em Nietzsche e os Dilemas da Educação Contemporânea	Thabata Franco de Oliveira	Profª Dra Vera Teresa Valdemarin	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Educação Escolar	2011
04	O sujeito artista e a educação como re-significação do espírito livre segundo Friedrich Nietzsche	José de Assis Moraes Júnior	Prof. Dr. Romualdo Dias	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Educação	2011
05	Nietzsche e a educação: por um ensino de filosofia que oportunize a potencialização do educando	Andréia Bonho Borba Chies	Prof. Dr. Evaldo Antônio Kuiava	Universidade de Caxias do Sul (UCS)	Educação	2012
06	Formação para a vida: filosofia e educação a partir da terceira consideração extemporânea de Nietzsche	Rivaldo Manguiera Maciel Junior	Prof. Dr. Rogerio Antonio Lopes	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Filosofia	2014

Título: Nietzsche AND Educação (Tese – Doutorado)						
Nº	Título	Autor (a)	Orientador (a)	Instituição	Programa	Ano de Obtenção
01	Nietzsche: contribuições para os conceitos de cultura e educação nos escritos (jovens) de 1872-1874	Paulo Roberto Volpato	Prof. Dr. Rogerio Miranda de Almeida	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Educação	1999
02	O ensino de filosofia e a educação de si mesmo: refletindo com Nietzsche	Adriana Maria Saura Vaz	Prof. Dr. Sílvio Gallo	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Educação	2000
03	Formação (Bildung), educação e experimental: sobre as tipologias pedagógicas em Nietzsche	Jose Fernandes Weber	Profª. Dra. Lidia Maria Rodrigo	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Educação	2008
04	Educação aristocrática em Nietzsche: perspectivismo e autossuperação do sujeito	Samuel Mendonça	Profª. Dra. Lidia Maria Rodrigo	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Educação	2009
05	A Educação Pulsional em Nietzsche	Vagner da Silva	Profª. Dra. Lidia Maria Rodrigo	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Educação	2011
06	Educação como experimentação de si: uma reflexão à luz do pensamento de Nietzsche	Silvia Cristina Fernandes Lima	Prof. Dr. Armindo Quillici Neto	Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Educação	2017

Título: Nietzsche AND Política (Dissertação – Mestrado)						
Nº	Título	Autor (a)	Orientador (a)	Instituição	Programa	Ano de Obtenção
01	Nietzsche contra a democracia: a grande política como tentativa de superação do niilismo	Márcia Rosane Junges	Álvaro Luiz Montenegro Vall	Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS)	Filosofia	2006
02	A grande política como proposta de superação do niilismo em Nietzsche	João Paulo Simões Vilas Boas	André Macedo Duarte	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Filosofia	2011
03	Exame da filosofia de Nietzsche sob o ponto de vista político	Domingos Antonio Dias	Ricardo Nery Falbo	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ)	Direito	2014
04	Cultura e política: o perspectivismo da grande política em Friedrich Nietzsche	Wainer Furtado Neves	Zilmara de Jesus Viana Carvalho	Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Cultura e Sociedade	2017

Título: Nietzsche AND Política (Tese – Doutorado)						
Nº	Título	Autor (a)	Orientador (a)	Instituição	Programa	Ano de Obtenção
01	A Política de Nietzsche	Deivy Frajman	Suely Belinha Rolnik	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Psicologia	2001

Título: Nietzsche AND Democracia (Dissertação – Mestrado)						
Nº	Título	Autor (a)	Orientador (a)	Instituição	Programa	Ano de Obtenção
01	Nietzsche contra a democracia: a grande política como tentativa de superação do niilismo	Márcia Rosane Junges	Álvaro Luiz Montenegro Vall	Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS)	Filosofia	2006
02	Nietzsche e a modernidade: da crítica à metafísica à crítica à democracia	Mauro Rogério de Almeida Vieira	Fernanda Machado Bulhões	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Filosofia	2012

Título: Nietzsche AND Democracia (Tese – Doutorado)						
Nº	Título	Autor (a)	Orientador (a)	Instituição	Programa	Ano de Obtenção
0	-	-	-	-	-	-

Título: Nietzsche AND Escola (Dissertação – Mestrado)						
Nº	Título	Autor (a)	Orientador (a)	Instituição	Programa	Ano de Obtenção
01	A primeira recepção de Nietzsche no Brasil: a Escola de Recife	Tiago Lemes Pantuzzi	Profª Dra. Scarlett Zerbetto Marton	Universidade de São Paulo (USP)	Filosofia	2016

Título: Nietzsche AND Escola (Tese – Doutorado)						
Nº	Título	Autor (a)	Orientador (a)	Instituição	Programa	Ano de Obtenção
01	Além da escola: percursos entre Nietzsche e Deleuze	Karen Elisabete Rosa Nodari	Profª Dra. Sandra Mara Corazza	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Educação	2007

Título: Nietzsche AND Gestão Escolar (Dissertação – Mestrado)						
Nº	Título	Autor (a)	Orientador (a)	Instituição	Programa	Ano de Obtenção
0	-	-	-	-	-	-

Título: Nietzsche AND Gestão Escolar (Tese – Doutorado)						
Nº	Título	Autor (a)	Orientador (a)	Instituição	Programa	Ano de Obtenção
0	-	-	-	-	-	-