

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROSÂNGELA DA SILVA CAMPOS DE PAULA

ABRINDO OS PORTÕES DA ESCOLA:
A PARTICIPAÇÃO EFETIVA DA COMUNIDADE
NO AMBIENTE ESCOLAR

Juiz de Fora

2010

ROSÂNGELA DA SILVA CAMPOS DE PAULA

**ABRINDO OS PORTÕES DA ESCOLA:
A PARTICIPAÇÃO EFETIVA DA COMUNIDADE
NO AMBIENTE ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na linha de pesquisa Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues.

Juiz de Fora

2010

ROSÂNGELA DA SILVA CAMPOS DE PAULA

**ABRINDO OS PORTÕES DA ESCOLA: A PARTICIPAÇÃO EFETIVA DA
COMUNIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF.

Prof. Dr. André Silva Martins.
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF.

Prof. Dr. Ralph Ings Bannell.
Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-RJ.

Juiz de Fora, 07 de junho de 2010.

Dedico esta produção à minha família, amigos (as) e companheiros (as) que, lado a lado em todos os momentos, nunca deixaram de acreditar em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus, que é digno de receber a honra e a glória não só pela concretização desse trabalho, mas por toda a minha existência.

Aos dois grandes amores da minha vida, Amanda e Laerte, que estiveram sempre ao meu lado torcendo por mim, buscando todas as condições possíveis para minhas realizações, até mesmo abrindo mão da minha presença. Obrigada, por acreditarem em meu sonho!

À minha mãe e ao meu pai, que lutaram firmemente para que não faltasse aos seus filhos, tudo aquilo que eles não tiveram. Amo Vocês!

À minha "irmã", Rosimairé, que sempre foi meu exemplo intelectual e pessoal, obrigada pelo amor, paciência e amizade que você sempre demonstrou por mim.

Rogério, meu irmão, você também merece estar nesta lista de agradecimentos, pois você é um exemplo de superação e vitória, para todos da nossa família.

À Dona Maria, minha segunda mãe, Solange, José Marcio, e todos os meus sobrinhos: João Vítor, Lucas e Felipe, que sempre alegraram a minha vida e me deram força para continuar na caminhada.

Aos amigos da E. M. Antônio Faustino da Silva, em especial às amigas Sônia e Ana Cláudia, que sempre me incentivaram, riram e choraram junto comigo.

Ao Professor Rubens, meu orientador, pela acolhida carinhosa, pelo compromisso assumido, pela sábia orientação e pelo constante incentivo. Agradeço ainda sua paciência frente às turbulências que enfrentei durante esta pesquisa, seu estímulo e confiança me fizeram acreditar que era possível.

Ao professor André, pelas suas observações, críticas, diálogos e orientações nas aulas e na banca de qualificação muito úteis e valiosos, proporcionando-me desafios intelectuais que fertilizaram minha vida acadêmica.

Ao professor Ralph, pelas excelentes sugestões por ocasião do Exame de Qualificação e, novamente, por ter gentilmente aceito participar da Banca de Defesa e, assim, colaborar com este trabalho.

Às escolas pesquisadas, que me abriram as portas, deram-me acesso a documentos, cederam-me seu tempo, sem os quais esta pesquisa não se realizaria.

A todos, enfim, que de alguma forma estão presentes e colaboram com a minha caminhada. Muito obrigada!

Houve uma época na qual eu pensava que as pequenas mudanças impediam a realização de uma grande mudança. Por isso, no meu entender, as pequenas mudanças deveriam ser evitadas e todo o investimento deveria ser feito numa mudança radical e ampla. Hoje, minha certeza é outra: penso que, no dia-a-dia, mudando passo a passo, com pequenas mudanças numa certa direção, podemos operar a grande mudança, a qual poderá acontecer como resultado de um esforço contínuo, solidário e paciente. E o mais importante: isso pode ser feito já. Não é preciso mais esperar para mudar.

MOACIR GADOTTI

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar se existe participação da comunidade dentro da escola pública, tendo em vista os princípios da gestão democrática e a formação para a cidadania. Partimos do pressuposto de que a participação da comunidade na escola se insere na noção de direito e exercício da própria cidadania, sendo uma das condições básicas para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Para a realização dessa análise tomamos como ponto inicial de abordagem a concepção de democracia e cidadania no mundo do capital e a concepção de Estado enquanto categoria, institucionalidade geral do controle da ideologia da dominação, de modo a estabelecer os vínculos entre educação e política. No segundo momento, buscamos colocar o Brasil no centro da discussão, procurando entender como se deu a formação do Estado brasileiro e como o Brasil se dispôs, durante os anos 90 do século XX, a atualizar-se dentro do paradigma neoliberal. Finalmente, apresentamos os fundamentos da proposta da gestão democrática na dialética entre as determinações legais e os fundamentos da proposta de gestão democrática, nascida nos movimentos sociais em defesa da escola pública, discutindo os conceitos de democracia, cidadania e participação, contrapondo ao que é proposto pela gestão gerencial. Para alcançar o objetivo proposto foram pesquisadas duas escolas públicas da rede municipal de ensino de Juiz de Fora - MG, no período de 2009 a 2010. A análise de conteúdo dos documentos das escolas, em conjunto com as observações e a análise de conteúdo das entrevistas realizadas junto aos sujeitos, constituíram a base de referência de nossa pesquisa. Os instrumentos apontados como os mais indicados na democratização da gestão foram a eleição direta para os diretores e a presença de conselhos escolares como órgãos máximos representativos e deliberativos no nível da escola. Juntamente com estes mecanismos, foram apontadas as práticas dialógicas e participativas no cotidiano escolar, desde os espaços micro (sala de aula) ao espaço mais amplo (fora da sala de aula).

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática. Participação. Estado. Democracia.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyse whether there is any community participation in public schools, bearing in mind the principles of democratic administration and education for citizenship. We assume that the participation of the community in the school is part of the notion of the right to and exercise of citizenship itself, and is one of the basic conditions for the development of a democratic society. To carry out this analysis, our initial approach was the conception of democracy and citizenship in the world of capital and that of the State as a general institution which controls the ideology of domination, so as to establish links between education and politics. The second step was to attempt to place Brazil at the centre of the discussion, trying to understand how the Brazilian State was formed and how Brazil decided to modernise itself in the 1990s within the neo-liberal paradigm. Finally we present the founding principles of the proposal of democratic administration in the dialectics between the legal determinations and the basis of democratic administration originating in social movements in defence of public schools, discussing the concepts of democracy, citizenship and participation, in counterpart to the proposals of administration by management. To this end, research was carried out in two public schools in the municipal network of Juiz de Fora – MG from 2009 to 2010. The analysis of the content of the documentation of the schools, together with the observations and the analysis of the content of the interviews carried out with the subjects, formed the basis of our research. The instruments that were pointed to as the most important in the democratisation of administration were the direct election of school principals and the presence of school councils as the highest representative and deliberative organs at school level. Apart from these mechanisms, the others pointed to were the practices of dialogue and participation in the day-to-day running of the school, from the micro-space (within the classroom) to wider spaces (outside the classroom).

KEY WORDS: Democratic administration; participation; State; democracy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO	24
1.1 A democracia frente ao processo de desenvolvimento do capitalismo	25
1.2 Estado e neoliberalismo na globalização capitalista	40
1.3 Educação no novo contexto mundial	47
2 CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO E EDUCACIONAL DO BRASIL DE HOJE	53
2.1 Inserção da sociedade brasileira no mundo capitalista	53
2.2 Década de 90: trajetória, limites e desafios das políticas neoliberais no Brasil	62
2.2.1 A redefinição do neoliberalismo para o século XXI: a terceira via ..	68
2.3 Gestão democrática da educação: abrindo os portões da escola	73
3 UM OLHAR SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA GESTÃO ESCOLAR	89
3.1 Categorias de análise	89
3.1.1 Processos decisórios e fluxo de informação	90
3.1.2 Grupos ideológicos e relações interpessoais	91
3.1.3 Condicionantes da participação e perspectiva de cidadania	93

3.2 A Escola Popular	95
3.2.1 Processos decisórios e fluxo de informação na Escola Popular	101
3.2.2 Grupos ideológicos e relações interpessoais na Escola Popular	108
3.2.3 Condicionantes da participação e perspectiva de cidadania na Escola Popular	114
3.3.1 Processos decisórios e fluxo de informação na Escola Aconchego	125
3.3.2 Grupos ideológicos e relações interpessoais na Escola Aconchego	131
3.3.3 Condicionantes da participação e perspectiva de cidadania na Escola Aconchego	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
BIBLIOGRAFIA	146

INTRODUÇÃO

Início aqui o relato de uma caminhada, com certeza ainda inacabada, mas que, certamente, foi o primeiro e maior passo da minha formação, para o desvelar de minhas dúvidas, inquietações e angústias. Passar para o papel o resultado de dois anos de leituras, debates, orientações, pesquisas, entrevistas e transcrições que perpassam essa etapa de formação é sempre uma missão difícil. Mas, por isso mesmo, provocante.

Antes, porém, julgo necessário apresentar meu¹ percurso formativo. Graduei-me em pedagogia, em 1996, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Congonhas. Iniciei minha experiência profissional em 1995, antes de me graduar, lecionando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na zona rural da cidade de Ouro Branco, Minas Gerais.

No ano de 1996, além de lecionar nas séries iniciais, passei a ministrar aulas de História nas séries finais do Ensino Fundamental, na Rede Estadual de Ensino de Ouro Branco, motivo pelo qual iniciei minha graduação em Filosofia, na Universidade do Estado de Minas Gerais, na Cidade de Lavras. Em 2002, concluí minha especialização *Latu Sensu* em docência superior, na Unigranrio.

Filha de metalúrgico, desde muito pequena, presenciei a luta da classe operária por melhores condições de trabalho, pela participação democrática e das tomadas de decisões da empresa via sindicato. Fato que, com certeza, faz parte da minha formação, pois acredito que parte importante da competência profissional dos docentes tem raízes em suas histórias de vida, em suas crenças, valores e representações.

Em 1998, mudei-me para Juiz de Fora onde, através de concurso público, passei a exercer dois cargos: um de coordenadora pedagógica do Centro de Educação do Menor (CEM) e outro, de professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Antônio Faustino da Silva. Desde então, filiei-me ao Sindicato dos Professores (Sinpro-JF) que, enquanto intelectual orgânico da

¹ É necessário esclarecer que, optamos por uma introdução com ênfase na primeira pessoa do singular, por entendermos que a narrativa descrita nesses tópicos trata da história de vida da autora. Entretanto todo o restante do texto desenvolvido na dissertação é redigido na primeira pessoa do plural. Isso reforça a imagem de cumplicidade entre orientanda e orientador, produzindo um efeito de vínculo entre nossas ideias, que convergem para uma escrita coletiva.

classe trabalhadora da Educação, sempre apresentou, além de uma proposta política voltada para a classe, também uma constante preocupação com a proposta pedagógica da escola.

Em 2003, o Ensino Regular do CEM foi extinto e, conseqüentemente, fui transferida para o Centro de Estudo Supletivo (CESU), onde trabalhei até 2005, data em que me licenciiei para exercer o mandato de diretora da Escola Municipal Antônio Faustino da Silva.

Quando me candidatei para o cargo de diretora, a minha proposta de trabalho era intitulada "Uma proposta de Gestão Democrática para a E. M. Antônio Faustino da Silva". Entretanto, na minha concepção, esta proposta apresentada para a escola e para a Secretaria da Educação não era apenas um discurso vazio, para atender à burocracia da candidatura, mas o retrato das minhas concepção e ideal de escola. Fui eleita com grande maioria dos votos de toda a comunidade escolar. Porém, quando iniciei meu trabalho na direção da escola, descobri que não era fácil realizar minha proposta de gestão compartilhada, na verdade, comecei a entender que eu não sabia nem por onde começar meu trabalho.

Na minha busca por entender a gestão da escola, constatei que muitos estudos relacionados a esse tema são desenvolvidos e que até existem algumas respostas teóricas, porém, elas não dão conta da realidade. Somente depois de envolvida diretamente com a gestão, descobri que a realidade é muito mais ampla que eu imaginava. Percebi a distância que existia entre a escola e a comunidade e esse fato causou-me muita inquietação. Desta maneira, um sentimento de impotência inundou minha mente, fato que me impulsionou a buscar no mestrado um arcabouço teórico que, aliado à minha prática, focasse meu olhar no caminho a ser seguido, para a realização de uma prática mais condizente com meus ideais de escola. Através do meu percurso prático e teórico, na busca da compreensão da gestão democrática da escola, constatei que:

Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública de 1º e 2º graus que tenha efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como coisa utópica. Acredito não ser de pouca importância examinar as implicações decorrentes dessa utopia. A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola. (PARO, 2008, p. 9)

Contudo entendo que, não utópico, mas idealista, é o tipo de pensamento que acredita na democratização da escola pública à luz de movimentos espontaneístas. Mecanismos de organização e conscientização comunitária devem ser elaborados e acionados por aqueles que se propõem a repensar a qualidade dos serviços prestados pelas escolas públicas brasileiras.

Se quisermos caminhar para essa democratização, precisamos superar a atual situação, que faz a democracia depender de concessões, e criar mecanismos para a construção de um processo inerentemente democrático na escola, pois a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta.

Segundo Paro (2008), a participação da comunidade na gestão da escola pública encontra um sem-número de obstáculos para concretizar-se. Essa é a razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades. A maior evidência da imprescindibilidade da participação popular nas instâncias, onde se dá o oferecimento de serviço pelo Estado, parece estar na constatação da fragilidade de nossa democracia liberal. Ao restringir a participação da grande maioria da população ao momento do voto, priva-a de processos que, durante os quatro ou cinco anos de mandato, permitiriam controlar as ações dos governantes no sentido de atender aos interesses das camadas populares. Desta forma, em lugar de servir como instrumento para o atendimento das necessidades da maioria, o Estado se limita a servir aos interesses de grupos minoritários, detentores do poder econômico e político na sociedade. Por isso, uma democracia efetiva exige controle democrático do Estado. Na situação atual, não há controle das grandes massas da população sobre as ações do Estado, tornando-se, pois, de extrema urgência buscar as maneiras de viabilizar esse controle.

No caso da escola mantida pelo Estado, somente o costume generalizado nos leva a chamá-la pública, já que esta palavra constitui apenas um eufemismo para o termo "estatal", ou a expressão de uma intenção cada vez mais difícil de ver concretizada. A escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar. E isso só se garante pelo controle democrático da escola. (PARO, 2008, p. 17)

É necessário deixar claro que, quando falo de gestão democrática, falo, necessariamente, de participação da comunidade em tal processo. Não consigo entender uma gestão que se diga democrática sem supor a comunidade como sua parte integrante. Entretanto, as contradições e antagonismos da sociedade atual exigem uma compreensão acerca do processo de democratização das relações escolares e a rediscussão das temáticas cotidianas pertinentes ao contexto educacional.

Observo que a presença da gestão democrática, tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), é resultado de muita luta dos segmentos progressistas da sociedade, em especial dos educadores e dos alunos. Porém, o fato de as Leis Federais citadas assegurarem a gestão democrática nas escolas públicas não é garantia de que o processo ocorra conforme propunham os movimentos de reivindicação por uma escola mais aberta e com uma gestão com a participação de todos nas decisões. Há uma variação entre o formal-legal e a apropriação da Lei na realidade vivenciada.

Acredito que a efetivação da gestão democrática esteja ligada à mudança nos fins da educação e não somente em alguns processos. A escola não se tornará democrática por meio da simples instalação dos Conselhos de Escola, mas, sim, a partir do momento em que seus objetivos estiverem atrelados aos da classe trabalhadora. Como salienta Paro (2008), nesse sentido, é preciso que a classe trabalhadora participe com poder de decisão na gestão.

É sempre polêmico delinear os fins da educação, contudo se faz necessário quando o assunto é a formação para a cidadania. Saviani (1992) argumenta que o fim a atingir na Educação é uma questão clássica². Para o autor, o saber sistematizado deve ser organizado e distribuído no espaço e no tempo escolar. Desta forma, Saviani deixa claro que, não basta a existência do saber sistematizado para existir a escola, é necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação (SAVIANI, 1992).

Ainda, segundo Saviani (1991, p. 65), os Educadores precisam defender o aprimoramento do ensino destinado às camadas populares:

² Clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado SAVIANI (1992, p. 25).

A defesa do ensino destinado às camadas populares implica na prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. [...] O domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas.

A preocupação principal consiste, portanto, em democratizar o acesso ao ensino de qualidade à classe trabalhadora. A proposta de Saviani (1991) busca romper com o processo de dominação hegemônica existente na sociedade, dando acesso a classe dominada ao mesmo conhecimento que é destinado a classe dominante. De acordo com Saviani (1991, p. 66) “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar o que os dominantes dominam.” Nesta perspectiva, o educador não pode deixar de envolver-se nessa questão, pois a prática educativa sempre traz em si uma filosofia política, tenha o educador consciência disso ou não.

Cabe registrar que, no movimento de formação para a cidadania, o conhecimento sistemático, historicamente produzido é essencial, contudo a posse desse conhecimento não garante a condição de cidadão. A escola deve ir além da transmissão de conteúdos, ela deve criar hábitos, transmitir valores e tudo isto faz parte da formação do sujeito. Diante disso, o que quero deixar claro, utilizando as ideias de Saviani (1992), é que, para que se cumpra a função social da escola, a transmissão dos conhecimentos deve caminhar junto com o ideal de formação para a cidadania. A leitura que faço, baseia-se no diálogo entre a organização dos saberes e a formação crítica do sujeito, sendo esses os condicionantes que o levará à sua emancipação e à sua ação na transformação da sociedade.

Ao promover a participação e o compromisso da comunidade em seu entorno – com a escola – o diretor consegue ultrapassar sua estrutura física e estabelecer um elo de corresponsabilidade com a comunidade externa, a quem na realidade a escola pertence. Essa retomada da função política e social da escola a situa no exercício de um importante papel: o de contribuir para a organização da sociedade civil e, portanto, tornar-se agente de transformação, indo além da promoção da dinâmica do Estado e articulando os atores sociais.

A comunidade escolar, juntamente com os diretores, precisa compreender e assimilar uma nova postura diante da gestão da escola, em que as decisões não sejam mais tomadas a partir de uma ótica centralizadora, mas que oportunizem a participação de todos, numa perspectiva democrática e autônoma. As atitudes incorporadas e as decisões vivenciadas dão conta da organização do espaço

escolar, que deve estar aberto às novas e constantes necessidades do grupo que a compõe.

O diretor escolar que busca realizar uma gestão democrática, precisa não só criar espaços de discussões que permitam a construção coletiva do projeto educativo, como também criar e sustentar ambientes que favoreçam essa participação.

A construção de uma escola em que a participação seja uma realidade tem como um de seus principais fundamentos a ação de todos: dirigentes escolares, professores, alunos, funcionários, pais de alunos e comunidade local. Nesse processo, a articulação entre os diversos segmentos que compõem a escola e a criação de espaços e mecanismos de participação é fundamental para o exercício do aprendizado democrático que possibilite a formação de indivíduos críticos, criativos e participativos. De acordo com Paro (2001a), a democratização da gestão escolar implica, também, superação dos processos centralizados de decisão e pressupõe a gestão colegiada, na qual as decisões nasçam das discussões coletivas, envolvendo todos os segmentos da escola e sejam orientadas pelo sentido político pedagógico presente nessas práticas.

Nessa pesquisa, procedo à análise da participação da comunidade na gestão de escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, partindo do princípio de que a escola, enquanto corpo social, deve dar a sua contribuição para a sociedade, eliminando uma estrutura hierárquica e desenvolvendo no seu interior uma cultura de participação, de decisões coletivas e convivência com as diferenças.

Nos últimos anos, muito se tem falado sobre a importância de uma parceria entre a família e a escola. Normalmente, ressalta-se seu valor fundamental na melhoria do desempenho escolar dos alunos e na forma pela qual a sociedade participa do processo educativo formal. Essa parceria pressupõe a gestão democrática, requerendo uma escola em que haja espaço permanente de experiências e práticas de democracia. O espaço democrático deve permear todo o conjunto de relações que se desenvolvem no interior da comunidade escolar (AZEVEDO, 1999).

Diante disso, as duas questões que pretendo investigar são: Qual é o tipo de relação que existe entre comunidade e escola? A escola desenvolve práticas democráticas tendo como princípio a formação para a cidadania?

As questões propostas são importantes para a análise e investigação da real atuação da comunidade no âmbito escolar, mostrando com isso o caminho a seguir na busca da interação entre a escola democrática e a melhoria desta escola, tendo como meta a formação de sujeitos críticos, capazes de atuar em seu meio.

O objetivo geral, em relação ao tema proposto, é analisar se existe participação da comunidade dentro da escola, tendo em vista os princípios da gestão democrática e a formação para a cidadania. Nesta investigação, procuro: (i) conhecer e analisar como se dá o processo de participação dos pais em escolas da Rede Municipal de ensino de Juiz de Fora; (ii) analisar a relação comunidade-escola e as percepções da comunidade escolar (professores, pais, alunos e outros) em relação à escola); (iii) entender como se dão as tomadas de decisão com relação à gestão da escola e quais são os mecanismos utilizados; e (iv) analisar a relação comunidade/escola na vida escolar do aluno e na sua formação como cidadão, partindo dos dados levantados desta pesquisa.

Com relação ao aspecto metodológico, optamos por uma investigação que privilegiasse técnicas qualitativas de análise, utilizando como referencial epistemológico o Materialismo Histórico, tendo o olhar focado para ver além da expressão fenomênica da realidade, que não se revela a primeira vista.

A concepção materialista funda-se no imperativo do modo humano de produção social da existência, ou seja, o ponto de partida do conhecimento crítico da realidade é o desvelar da atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. "A atividade prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento" (FRIGOTTO, 1989, P.82). De acordo com Kosik (1976, p.52):

Para o materialismo a realidade social pode ser conhecida na sua concreticidade (totalidade) quando se descobre a natureza da realidade social como unidade dialética de base e de supra-estrutura, e o homem como sujeito objetivo, histórico-social. A realidade social não é conhecida como totalidade concreta se o homem no âmbito da totalidade é considerado apenas e sobretudo como objeto e na práxis histórico-objetiva da humanidade não se reconhece a importância primordial do homem como sujeito.

Ainda, de acordo com Kosik (1976, p. 18), "o conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico de cada coisa". Frigotto (1989) sustenta que o conhecimento se

dá na e pela práxis. Segundo este autor a práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. Diante disso, a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar.

Sendo assim, o pesquisador deve apreender as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado, tendo como ponto de partida a atividade prática social do sujeito histórico concreto. Entendendo que uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito, cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados, mas que muito ainda pode contribuir para alargar os limites do conhecimento sobre o tema em questão. Entendemos que o pesquisador deve utilizar o processo dialético do conhecimento da realidade, tendo como meta a transformação da realidade anterior, no plano do conhecimento e no plano histórico-social. Sobre o conhecimento dialético da realidade, Kosik (1976, p.50) escreve:

O pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual cada início é abstrato e relativo. Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de concretização que procedo do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade: e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade

Sendo assim, é importante deixar claro que, a dialética é um atributo da realidade e não do pensamento. Como afirma Kosik (1976), a dialética trata da "coisa em si". Entretanto a "coisa em si" não se apresenta imediatamente ao homem, para chegar à sua compreensão é necessário fazer um detour. Contudo, para realizar esse detour é necessário ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade.

Portanto, nesta pesquisa, a educação escolar é entendida como um processo, que se constitui e é constitutiva do desenvolvimento histórico próprio da sociedade brasileira. Isso significa articular suas características à inserção periférica e dependente do País no contexto de dominação capitalista, empreendendo o sentido que a educação escolar adquire nas lutas por hegemonia e as condições de

superação das desigualdades que perpetuam a negação do direito à educação por parte das classes subalternizadas brasileiras.

Diante do exposto procuramos observar a escola, mais especificamente a comunidade escolar, buscando descobrir se nela existe o movimento da participação. A fim de atingir os objetivos definidos para esta pesquisa, decidimos investigar a dinâmica de duas escolas municipais da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Utilizaremos como recurso de pesquisa a observação, a análise documental e as entrevistas dos atores sociais envolvidos nesta investigação.

Entendemos que a Educação em Juiz de Fora, em especial na Rede Municipal de Ensino, possui especificidades próprias, que foram construídas através de um processo histórico, onde fatores sociais, políticos, econômicos, ideológicos e culturais marcaram o desenvolvimento da sociedade e, conseqüentemente, do sistema de Ensino. Decorre daí a necessidade de utilizarmos como instrumento de pesquisa a ideia de Totalidade Concreta que, segundo Kosik (1976), busca compreender o fenômeno a ser pesquisado como um objeto, cujo significado se manifesta para o pesquisador na medida em que é articulado ao conjunto de condições capazes de lhe atribuir determinadas características, dando-lhe sentido. Contudo, é preciso deixar claro que, “acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade, e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético” (KOSIK, 1976, p. 44).

Portanto, a idéia da totalidade concreta visa analisar os fatores sociais, políticos, econômicos, ideológicos e culturais que marcam a escola, sem deixar de lado a proposta educacional das condições de produção e reprodução dos bens materiais e simbólicos e sim salientando o sentido que adquire na concreticidade das relações humanas.

Sendo assim, não foi por acaso a escolha da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora que, no ano de 1996, instituiu o Conselho Municipal de Educação³, resultado de muita luta e embate da sociedade civil. Uma de suas metas foi “estabelecer diretrizes de gestão democrática da rede pública e de participação da comunidade escolar e da sociedade na elaboração de propostas pedagógicas das escolas” (JUIZ DE FORA, 2004, p. 30). O discurso da Secretaria Municipal de

³ O Conselho Municipal de Educação foi criado pela Lei 8898, de 18 de julho de 1996.

Educação também converge para a democratização da escola, contudo, se teoricamente as escolas municipais têm como princípio a gestão democrática de fato, não sabemos se na prática, teoria e ação estão em consonância. Enfim, não pretendemos com essa pesquisa somente apreender categorias e conceitos homogeneizados através do discurso já existente, objetivamos, sim, conhecer a realidade em sua concretude.

Para solidificar nossa investigação, utilizamos, ao lado da observação, a entrevista e a análise documental. Pretendendo recorrer a essas técnicas para conhecer a realidade da escola, acompanhamos as reuniões pedagógicas e de colegiado. Analisamos o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e os informes das duas escolas investigadas, procurando compreender a dinâmica da escola e de toda a comunidade escolar.

O trabalho de campo iniciou-se em outubro de 2009, findando-se em março de 2010. Iniciamos nossos trabalhos, analisando o Projeto Político Pedagógico, o Regimento das escolas e o livro de ata de reunião de colegiado. Documentos esses que se constituem como fonte rica e estável de dados e fornecem elementos para serem explorados na realização das entrevistas. Durante este período, além das observações da dinâmica de trabalho das duas escolas, participamos de uma reunião pedagógica, uma reunião de colegiado e uma reunião de pais.

A entrevista semiestruturada, um dos principais instrumentos utilizados na coleta de dados, permitiu a captação de informações sobre os mais variados tópicos referentes à organização da escola, além disso, possibilitou o aprofundamento de pontos levantados pelas outras técnicas de coleta de dados. Todas foram gravadas com a autorização prévia dos entrevistados, somando-se no total oito entrevistas em cada uma das escolas, com os diversos sujeitos da comunidade escolar. Os sujeitos da pesquisa entrevistados na Escola A, denominada “Escola do Popular”, foram: a diretora, a vice-diretora, duas professoras, duas mães de aluno e dois alunos. Na Escola B, denominada “Escola Aconchego”, entrevistamos: a diretora, a coordenadora pedagógica, duas professoras, duas mães de aluno, dois alunos. Todos esses sujeitos investigados estão aqui apresentados através de nomes fictícios.

As observações possibilitaram compreender o estabelecimento de relações com os integrantes das instituições. Neste sentido, professores, diretoras, coordenadoras, alunos e pais mostraram seu olhar sobre a escola, desvendando um

pouco da sua história, dos desafios e das conquistas de cada uma das instituições pesquisadas.

A escolha dos professores para participar das entrevistas foi realizada tendo como princípio a representatividade de docentes por turno, ou seja, um do turno da manhã e outro do turno da tarde. Queremos deixar claro que mesmo os docentes que não foram sujeitos diretos da entrevista, tiveram voz e vez na pesquisa, pois durante seu desenvolvimento foram ouvidos e suas análises foram levadas em conta na análise dos dados e nas conclusões realizadas.

Os alunos foram escolhidos entre os que cursavam as últimas séries do Ensino Fundamental e também de acordo com o desejo de participar de cada um.

Os pais entrevistados tiveram a indicação das diretoras de ambas as escolas de forma que, tanto os que pertenciam quanto os que não pertenciam ao colegiado, estivessem representados como sujeitos da pesquisa. O motivo dessa opção de escolha deu-se por acreditarmos que a visão daqueles que estão diretamente ligados às questões escolares discutidas nas reuniões de colegiado poderia divergir da visão daqueles que não estão diretamente envolvidos nessas discussões.

As observações foram sistematizadas em notas de campo expandidas, tomando como referência os estudos teóricos e os dados da realidade. Assim, foi possível aprofundarmos a reflexão e avançarmos no sentido de alcançar os objetivos propostos na pesquisa.

Segundo Kosik (1976, p. 37), para que esses recursos sejam eficazes, o método de investigação deve compreender três graus:

- 1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis;
 - 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material;
 - 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento;
- Sem o pleno domínio de tal método de investigação, qualquer dialética não passa de especulação vazia.

Sendo assim, entendemos que, o que distingue a dialética materialista como método de explicitação científica da realidade humana social, dos outros métodos, é que "a dialética é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade é o

método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico" (KOSIK, 1976, p.39).

Entretanto, vale ressaltar que a confiabilidade e legitimidade de uma pesquisa empírica realizada nesse modelo dependem, fundamentalmente, da capacidade de o pesquisador articular teoria e prática em torno de um objeto, questão ou problema de pesquisa. Isso demanda esforço, leitura e experiência, e implica incorporar referências teórico-metodológicas de tal maneira que se tornem lentes a dirigir o olhar; ferramentas invisíveis a captar sinais, recolher indícios, descrever práticas, atribuir sentido a gestos e palavras, entrelaçando fontes teóricas e materiais empíricos, como quem tece uma teia de diferentes matizes.

Diante disto, concluída a fase de coleta de dados, traçamos as diretrizes para a organização do material. De posse da transcrição dos dados obtidos, estabelecemos os temas a serem trabalhados e as categorias que o agrupariam. Eles foram agrupados em três categorias, quais sejam: (i) processos decisórios e fluxo de informação; (ii) grupos ideológicos e relações interpessoais; e (iii) condicionantes da participação e perspectiva de cidadania. Vale ressaltar que essas categorias serão desenvolvidas e, conseqüentemente, discutidas e analisadas no terceiro e último capítulo. Sendo que, todas serão referendadas e articuladas ao estudo teórico que se dará nos próximos capítulos.

Saliento a importância do tema em estudo por acreditar que a escola dificilmente alcançará alguma mudança se não partir de uma postura positiva da instituição com relação aos usuários, em especial, pais e responsáveis pelos estudantes, oferecendo momentos de diálogo e de convivência verdadeiramente humana de participação na vida da escola. Levar o aluno a querer aprender implica um acordo tanto com educandos, fazendo-os sujeitos, quanto com seus pais, trazendo-os para o convívio da escola, mostrando-lhes quão importante é sua interação e fazendo uma escola pública de acordo com seus interesses de cidadãos (PARO, 1995b).

A fim de atingir os objetivos propostos, esta dissertação encontra-se dividida em três capítulos. Na introdução dos capítulos situo os interesses da pesquisa, os motivos das escolhas e os procedimentos metodológicos utilizados que nortearam o processo de investigação, apresentando, também, o universo da pesquisa, o caminho percorrido e os sujeitos envolvidos.

No primeiro capítulo “A educação escolar no contexto do processo de democratização”, busco a compreensão histórica para o tema da gestão democrática, estudando seus fundamentos. Para tanto, utilizo como subtemas de análise a democracia frente ao processo de desenvolvimento do capitalismo, o Estado e o neoliberalismo na globalização capitalista e a Educação no novo contexto mundial.

No segundo capítulo, “Contexto sócio-político e educacional do Brasil de hoje”, apresento o Brasil no cenário histórico, econômico, político e educacional, procurando entender como se dá o processo democrático na sociedade brasileira, especialmente na escola. Para tal, foi necessário examinar, inicialmente, a inserção da sociedade brasileira no mundo capitalista; as trajetórias, limites e desafios das políticas neoliberais no Brasil; a redefinição do neoliberalismo para o século XXI; e, finalmente, os fundamentos da gestão democrática na educação.

No terceiro e último capítulo, “Um olhar sobre escolas municipais de Juiz de Fora no que se refere à participação da comunidade em sua gestão”, inicio apresentando o *locus* da pesquisa, a Escola Popular e a Escola Aconchego, através das experiências destas escolas municipais de Juiz de Fora, buscando caracterizar a gestão de ambas, à luz dos princípios democráticos de participação da comunidade escolar. Por fim, teço algumas considerações na busca de encaminhar discussões críticas sobre a experiência em questão.

Esse foi o caminho percorrido. Espero que seja enriquecedor, crítico e, acima de tudo, possa trazer elementos para novas reflexões/ações sobre os pontos aqui abordados.

1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO

A cidadania não é dada aos indivíduos de uma vez para sempre, não é algo que vem de cima para baixo, mas é resultado de uma luta permanente, travada quase sempre a partir de baixo, das classes subalternas, implicando assim um processo histórico de longa duração. (COUTINHO, 2008, p. 51)

Para Coutinho (2008), democracia é sinônimo de soberania popular. Ou seja, podemos defini-la como a presença efetiva das condições sociais e institucionais que possibilitam ao conjunto dos cidadãos a participação ativa na formação do governo e, em consequência, no controle da vida social. De acordo com o autor, soberania popular, democracia e cidadania devem sempre ser pensadas como processos eminentemente históricos, como conceitos e realidades aos quais a história atribui permanentemente novas e mais ricas determinações.

Neste sentido, pretendemos abordar criticamente algumas dimensões da democracia no capitalismo. Analisando as perspectivas do liberalismo clássico, em especial Hobbes, Locke e Rousseau.

Nesse mesmo caminho, intentamos traçar a trajetória do capitalismo, relacionando as transformações da esfera política e as lutas de classes provenientes destas transformações, explorando as formas pelas quais o capitalismo incentiva e inibe a democracia e levantando questões relativas à direção possível de avanços futuros.

Já que o capitalismo encontra na ideologia neoliberal a sua nova ofensiva e sua nova justificação de metas e de receituários, faz-se necessário o entendimento de alguns aspectos que contribuíram para esse empreendimento.

A formação do Estado-nação será um tema a ser abordado, considerando-o no contexto da globalização, buscando apreender o conjunto de ideias neoliberais que acabaram por dominar o cenário político mundial, principalmente a partir dos anos de 1990, quando estas ideias encontraram, no processo denominado de globalização, terreno fértil para sua proliferação e expansão.

Finalizamos o capítulo buscando apresentar algumas considerações gerais sobre como se constrói a retórica neoliberal no campo educacional, objetivando questionar a forma neoliberal de pensar e projetar a política no terreno da educação.

1.1 A democracia frente ao processo de desenvolvimento do capitalismo

De acordo com Wood (2003), a política foi transformada com o capitalismo. A relação entre capital e trabalho pressupõe indivíduos formalmente iguais e livres, sem privilégios de um em relação ao outro. A ascensão do capitalismo foi marcada pelo desligamento crescente dos indivíduos das obrigações e identidades corporativas e comunitárias, enfim, um indivíduo isolado. Ainda sobre essa questão afirma a autora:

A desvalorização da cidadania decorrente das relações sociais capitalistas é tributo essencial da democracia moderna. Por essa razão, a tendência da doutrina liberal de representar os desenvolvimentos históricos que produziram a cidadania formal como nada além de uma ênfase na liberdade do indivíduo – a libertação do indivíduo de um Estado arbitrário, bem como das restrições da tradição e das hierarquias normativas, da repressão comunitária ou das exigências da virtude cívica é indesculpavelmente tendenciosa. (WOOD, 2003, p. 183)

Na democracia capitalista, em tese, a posição socioeconômica não determina o direito à cidadania, e é isso o democrático. Mas, como o poder do capitalista de apropriar-se do trabalho excedente dos trabalhadores não depende de condição jurídica ou civil privilegiada, a igualdade civil não afeta diretamente nem modifica significativamente a desigualdade de classe e isso limita a democracia no capitalismo. As relações de classe entre capital e trabalho podem sobreviver até mesmo à igualdade jurídica e ao sufrágio universal. Neste sentido, a igualdade política na democracia capitalista não somente coexiste com a desigualdade socioeconômica, mas a deixa fundamentalmente intacta.

De acordo com Wood (2003), o capitalismo não se caracteriza apenas por uma transformação de poder social, uma nova divisão de trabalho entre o Estado e a propriedade privada ou classe, mas também marca a criação de uma forma nova de coerção, o mercado, não apenas como uma esfera de oportunidade, liberdade e

escolha, mas como compulsão, necessidade, disciplina social capaz de submeter todas as atividades e relações humanas às suas exigências.

Uma das características fundamentais do capitalismo é a separação entre o econômico e o político, ao mesmo tempo também reúne produção e apropriação numa unidade inseparável. No capitalismo, o ato da apropriação, a extração de mais-valia, é inseparável do processo de produção, e os dois processos foram separados da esfera política e, de certa forma, privatizados. Isto significa separar também a vida comunitária da organização da produção. O capitalismo é constituído pela relação de exploração de classes. Por isto não se pode falar em democracia sem falar em emancipação humana, sem falar nas condições de vida e no controle de produção entre os seres humanos e sem dar voz à sociedade (WOOD, 2003).

Num tempo de mobilização de massa, o conceito de democracia foi submetido a novas pressões ideológicas pelas classes dominantes, exigindo não somente a alienação do poder "democrático", mas a separação clara entre a "democracia" e o "demos" ou, no mínimo, o afastamento decidido do poder popular como principal critério de valor democrático. O efeito foi a mudança do foco da "democracia", que passou do exercício ativo do poder popular para o gozo passivo das salvaguardas e dos direitos constitucionais e processuais, e do poder coletivo das classes subordinadas para a privacidade e o isolamento do cidadão individual. Mais e mais, o conceito de democracia passou a ser identificado com liberalismo. (WOOD, 2003, p. 196)

É importante destacar que, mesmo sendo de correntes diferentes, dentro do marxismo, constatamos que o conceito de cidadania e democracia de Wood e Coutinho tem como fundamento a ideia de processo histórico de construção e conquista das classes populares, de seu espaço na sociedade. Por este motivo utilizamos os dois autores para compreendermos como se posicionam os marxistas, no que se refere ao conceito de democracia e cidadania.

No entanto, verificamos também distinções entre Coutinho e Wood. Conforme podemos perceber na introdução do pensamento de Wood, a autora de "Democracia Contra Capitalismo" enfatiza a incompatibilidade de o capitalismo garantir a ampliação da cidadania em função de suas necessidades de manutenção da exploração sobre o trabalho e das desigualdades sociais. Entretanto, Coutinho entende que a expansão econômica capitalista foi acompanhada pelas lutas, em especial da classe trabalhadora, no sentido de ampliar o processo de democratização e de cidadania conforme seus interesses. É a partir desta última

perspectiva que daremos continuidade a questão democrática frente ao processo de desenvolvimento do capitalismo.

O debate sobre a democracia é marcado pelo enfrentamento entre duas concepções de mundo e sua relação com o capitalismo. De um lado, a concepção liberal e de outro a concepção marxista. Na atualidade, nenhuma corrente de pensamento afirma ser contra a democracia, mesmo que sua defesa não passe de uma estratégia demagógica, de um mero discurso.

No entanto, é interessante observar que nem sempre foi assim. Já houve momentos em que a democracia foi duramente combatida, e não só por regimes nazistas e fascistas, mas também pelo projeto liberal. Ao longo da evolução da história do liberalismo, este, em certo momento, se contrapôs à democracia, vendo-a negativamente. Como justificativa para isso, pautou-se na defesa das liberdades individuais, contra a proposta da igualdade, contra a tirania das majorias⁴, (COUTINHO, 2008)

A partir da primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa de Outubro, o pensamento liberal começou a assumir uma postura diferente em relação à democracia. Dessa forma os liberais tomaram o discurso democrático para contrapor ao socialismo e ao comunismo. No discurso liberal, a democracia tem por intuito maior o objetivo de destacar os direitos individuais dos cidadãos. A tese de homogeneidade social foi criada para justificar a competição que, na prática, nunca se dá em condições iguais de disputa. Para os liberais, a democracia existe quando há eleição periódica de dirigentes, onde todos têm o direito de votar, mesmo que esse direito se esgote nas urnas, não tendo o indivíduo condições de passar para o outro lado, ou seja, da situação de dirigido para dirigente. Sobre os pressupostos de democracia assumidos pelos liberais, Coutinho (2008) denuncia:

⁴ O princípio de maioria é um princípio igualitário na medida em que pretende fazer com que prevaleça a força do número sobre a força da individualidade singular. Ele repousa sobre o argumento de que existem mais cultura e mais sabedoria em muitos homens reunidos do que num só, no número mais do que na qualidade do legisladores. É a teoria da igualdade aplicada à inteligência (BOBBIO, 1994, p. 58). Tocqueville (1835) achava que a igualdade levaria a um conformismo e que bloquearia o florescimento das liberdades individuais. Assim, ele vai defender as liberdades individuais e os regimes liberais como formas de opor a essa tendência igualitária que, segundo ele, conduziria ao despotismo.

Hoje os liberais se dizem democratas, mas o conceito de democracia que o liberalismo apresenta hoje é um conceito minimalista, um conceito redutivo, que faz da democracia a aceitação de algumas regras do jogo, que implica uma competição periódica, através de eleições periódicas, que as elites vão disputando. Quando há uma elite só, segundo eles, há ditadura. Mas quando há várias elites, o que, na verdade é muito difícil, estamos, segundo eles, diante de uma democracia.

Como podemos falar em competição e, principalmente, em democracia, quando somente um grupo, nesse caso a elite, tem acesso ao poder. Para nós, fica claro que, a concepção liberal de democracia foi criada com intuito de preservar a hegemonia da classe dominante, criando uma distorção ideológica de que o povo detém o poder de decisão e por isso deve arcar com as consequências da sua escolha. Na mesma direção caminha o uso do termo cidadania, a questão do sufrágio é fim e não meio, pois é através do voto, da vitória nas urnas, que o sistema alcança o máximo no quesito do exercício do poder político, conseqüentemente, da cidadania. Dessa forma, justifica-se o grande e crescente desinteresse da classe trabalhadora na participação nas questões políticas. Podemos constatar em todos os lugares, mas principalmente nas escolas, a apatia dos jovens pelas questões que dizem respeito ao Estado.

Neste contexto, entendemos que conhecer as reflexões dos pensadores clássicos do Liberalismo é muito importante para compreender quais pressupostos fundamentam a teoria liberal, alcançando, assim, a significação de como foram construídos os conceitos de democracia e cidadania através da história.

Na aurora dos tempos modernos, destacam-se as ideias do pensador que, muitos acreditam, sem ele não ser possível o liberalismo clássico. Estamos falando de Thomas Hobbes, que em sua obra "Leviathan", foi um dos primeiros a defender que o homem é fruto de suas ações e, de acordo com seus atos, ele pode ou não satisfazer seus interesses. Como afirma Duriguetto (2007, p. 35), para Hobbes, o poder é adquirido no mercado e é definido pela capacidade individual de adquirir riqueza, reputação e de comandar e dominar os outros.

Segundo Hobbes, os conflitos de interesses, a luta pelo poder e a tendência natural dos homens à mútua destruição levam os indivíduos a viverem em estado de medo e insegurança. Para o filósofo inglês, os indivíduos encontram-se, desta forma, em "estado de natureza", que ele acredita ser um "estado de guerra" permanente e interminável, uma guerra de todos contra todos. Esse constante medo

só será controlado através do estabelecimento de um contrato entre os indivíduos, que cria regras de convivência e de subordinação política, escolhendo abrir mão de um de seus poderes e de seus direitos, em favor de uma autoridade central, de um soberano, que dotado de poder fará prevalecer a paz e a segurança. Hobbes defende um Estado absoluto em todas as esferas.

De acordo com o pensamento hobbesiano, o Estado é um mal necessário, pois a partir do momento em que o Estado existe, o direito à propriedade está garantido. O contrato tem o mérito de instaurar entre seus signatários uma autêntica igualdade, sendo esta a prima substancial da democracia. Contudo, podemos destacar que a igualdade defendida por Hobbes é a igualdade civil e não, econômica, o que nos leva a questionar se pode existir igualdade entre desiguais. Na verdade, o precursor do governo consentido via no Estado uma forma de manter a ordem, mantendo intactos os privilégios da classe hegemônica da época.

Outro pensador do século XVII, que teve fundamental papel na construção da teoria Liberal foi John Locke. Assim como Hobbes, Locke é “jusnaturalista”⁵, acredita na passagem do Estado de Natureza para o Estado Civil mediante um pacto. Para Locke a constituição do governo se justifica para garantir os direitos naturais, ou seja, a propriedade de cada indivíduo. Para Duriguetto (2007, p. 36) a passagem do estado de natureza à sociedade civil, em Locke, se faz para assegurar a propriedade e a finalidade de todo governo é a de conservá-la. Ou seja, a raiz do Estado está na propriedade, ele existe para assegurá-la.

Para compreendermos o pano de fundo das reflexões de Hobbes e Locke é necessário conhecer a partir de qual sociedade eles formularam suas teorias sobre o Homem e o Estado.

Hobbes, filósofo inglês, parte de um problema real de seu tempo para as suas formulações. A Inglaterra que se constituía uma monarquia constitucional via-se ameaçada pelas discórdias religiosas e políticas entre os dois poderes, coroa e parlamento, situação que acabou resultando numa guerra civil entre os anos de 1642 e 1648, criando um clima de medo e insegurança. Sendo assim, ele defende a unidade contra a anarquia.

⁵ Jusnaturalismo é a doutrina segundo a qual existem leis não arbitradas pelos homens, que não procedem, portanto, da instituição do Estado ou da formação de outro grupo social. Segundo essa doutrina essas leis derivam dos direitos e deveres naturais e são reconhecíveis através da pesquisa racional (BOBBIO, 1994).

Assim como Hobbes, as teorias de Locke estavam profundamente ligadas ao contexto em que viveu. O também inglês John Locke pertence a uma geração posterior a de Hobbes. Ele foi influenciado, negativamente, pelo racionalismo cartesiano, pelas conquistas das ciências e pelas mudanças estruturais da Europa. Segundo Ferreira (1993, p. 68) Locke viveu num período agitado por novas ideias, rico em tendências contraditórias e solo das raízes do liberalismo. Do século XVII procedem as ideias básicas que deságuam nas revoluções Americana, de 1776, e Francesa de 1789. É um tempo de dúvidas, criações, conflitos e reorganização social. Locke, sem dúvida, está na origem dessa reorganização.

Diante disso, constatamos que Locke dialoga profundamente com as teorias de Hobbes, modifica e amplia suas discussões sobre soberania, criando assim a esfera de discussão pública tão almejada pelos burgueses.

Contudo Locke, ao contrário de Hobbes, rejeita a noção de um Estado absoluto e proeminente em todas as esferas. Para ele, a autoridade é entregue a um corpo legislativo e a um monarca, para que criem e implantem leis visando à preservação e representação dos interesses dos governados. O contrato, segundo Locke, não produz um soberano exterior aos seus mandatários, isento de toda obrigação. “Desta forma o poder político permanece nas mãos dos indivíduos, uma vez que é transferido somente enquanto se cumprem seus interesses. A soberania na sociedade civil, enquanto controle do poder político pertence, pois, ao cidadão (proprietário).” (DURIGUETTO, 2007, p. 36).

O direito individual é a marca das ideias de Locke. Para o pensador liberal o direito à vida e à propriedade são imprescritíveis e inalienáveis, só quando não estão em risco é que cabe o dever de pensar nos outros. Conforme afirma Ferreira (1993), na teoria de Locke, os conceitos de indivíduo, trabalho e propriedade são indissociáveis. O direito natural à propriedade justifica-se pelo trabalho individual. Ainda segundo a mesma autora:

Na concepção de Locke, os direitos dos indivíduos são limitados à sua própria pessoa. O indivíduo é proprietário daquilo que consegue com o suor do seu rosto, com a arte das suas mãos, com a força do seu trabalho. Como direito natural antecede ao Estado, não resulta de nenhuma convenção. (FERREIRA, 1993, p. 73)

Contudo, é muito contraditória a tese de Locke que responsabiliza as pessoas pelo “sucesso” ou “fracasso” na vida econômica de cada um, pois ele dá ideia de

que todos partiram do mesmo ponto, todos tiveram as mesmas oportunidades, porém somente alguns souberam aproveitar. Se alguma vez existiu uma sociedade de iguais, como se deu a passagem para a sociedade de desiguais? O pensador liberal atribui a criação do dinheiro, como moeda de troca, para justificar a desigualdade social existente.

Para Locke, a convenção, que resultou no dinheiro, tornou possível um salto de proprietário do próprio trabalho para proprietário do trabalho alheio. Nesse momento é que se dá a passagem do direito natural à propriedade sem limite (FERREIRA, 1993). No contrato, aquele que detém o capital quer trocá-lo pela força de trabalho do outro, de tal forma que possa ampliar esse capital. O trabalhador é livre para vender força de trabalho, ficando ambas as partes beneficiadas pela troca. Vendo desse ângulo, nessa relação não existe conflito, as diferenças desaparecem, a sociedade parece justa e igualitária, sem luta de classe. Contudo, “Locke não vê que, nas leis do mercado, a igualdade dos indivíduos desaparece na porta da fábrica, daí em diante a relação entre eles é outra, não mais regulada pelas trocas livres.”(FERREIRA, 1993, p. 77). Na perspectiva lockeana de sociedade igualitária, o que diferencia os indivíduos é o esforço individual, distinguindo-os em trabalhadores e preguiçosos. Outra ideia defendida por Locke é o princípio do Mercado, sendo este entendido como a garantia estatal de um mercado livre, no qual os indivíduos fazem trocas igualitárias, sem constrangimentos. Para o pensador, é na esfera privada, onde os sujeitos possuem autonomia, que se funda o mercado.

Quanto à questão da participação, destaca Ferreira (1993) que Locke não enfatiza a participação política constante, mesmo quando advoga o direito de voto. Para ele, essa participação só tem sentido em momentos de crise, quando os direitos naturais estão sob ameaça. Fora disso, o Parlamento é suficiente para gerir as questões do espaço público, permitindo que os cidadãos tenham liberdade para cuidar de suas próprias vidas.

Finalizando, pode-se dizer que, as ideias de Locke dão início à corrente de pensamento que prega a autonomia da esfera econômica privada, fundamentada nos direitos individuais. Segundo ele, o Estado existe para proteger os direitos e as liberdades dos cidadãos, protegendo dessa forma o direito à propriedade. De acordo com seus pensamentos, o Estado Político deve ser separado da sociedade civil.

Para entender a tríade de princípios em que se sustenta a ideia do Estado moderno, precisamos também conhecer as ideias de Jean-Jacques Rousseau. O pensamento de Rousseau se aproxima do de Thomas Hobbes e de John Locke no que se refere à diferença entre o Estado de Natureza e Estado Civil e da necessidade da passagem de um Estado para o outro, mediante uma convenção. Contudo, para os dois primeiros, apresentados anteriormente, a autoridade reconhecida, escolhida através de um contrato, deve ser capaz de assegurar a liberdade, a segurança e a preservação dos interesses privados. Em Rousseau, a estipulação do contrato existe para preservar e potencializar, não uma sociabilidade baseada no individualismo, mas a “vontade geral” e o interesse comum (DURIGUETTO, 2007).

Contudo, é preciso entender que, diferentemente de Hobbes e Locke, que são ingleses, Rousseau foi influenciado pela formação social, pela cultura e pela dinâmica das classes sociais da França.

O estabelecimento das práticas feudais, na França, implicou diminuição do poder real, com a instituição de privilégios contrários à existência do monolitismo político. Mediante benefícios, feudos e jurisdições próprias os senhores feudais chegavam a dividir o poder com o rei (FERREIRA, 1993).

Na Inglaterra, a autoridade real era mais direta, o rei era o maior proprietário de terras, e os senhores feudais reconheciam sua autoridade. Enfim, a Inglaterra de Hobbes e Locke não enfrentou o problema do Estado como propriedade privada, nem mesmo do rei. As disputas em torno das garantias dos indivíduos se faziam no sentido de frear o poder político do rei, e não de atrelar o Estado aos interesses de alguns. Na França de Rousseau, ao contrário, as tensões giravam em torno do Estado como propriedade privada (FERREIRA, 1993).

Sendo assim, para Rousseau, a desigualdade deriva da propriedade privada e da divisão do trabalho, o que fez o homem se tornar egoísta e mau. Segundo Rousseau (1958, p. 189) “o verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer isto é meu e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditar nisso”. Fica claro nas ideias do filósofo que, a partir do momento em que consentiu a propriedade, a humanidade aceitou o processo de desigualdade.

Rousseau entende que o pacto que deu origem à sociedade não foi feito de comum acordo por todos os homens entre si, nem foi um pacto de todos com um

grupo que pudesse a todos governar. O dever de obedecer, de acatar ordens superiores, não procede de um contrato entre governantes e governados. O que resulta desse pacto é o individualismo, o isolamento. O pensador, em questão, afirma que tanto Hobbes como Locke não chegaram à origem da sociedade, já que não atentaram para o fato de que, historicamente, a ordem social precede a organização política. Eles chegaram, sim, à origem do governo (FERREIRA, 1993).

O homem ideal, de acordo com Rousseau, é o trabalhador, o homem honesto, que vive e realiza seus desejos através do fruto do trabalho, cujo prazer deriva das relações e das suas necessidades. Segundo Ferreira (1993, p. 129):

O alvo de Rousseau é um novo homem e uma nova sociedade, em que se consiga conciliar os interesses particulares e o interesse geral, em que cada um seja livre, respeitando a liberdade dos outros, em que a virtude se realize a cada momento na prática social dos indivíduos. Para que isso aconteça, é preciso fazer um novo contrato social, que impulse um salto qualitativo da sociedade fundada apenas na ordem legal para aquela em que essa legalidade seja legítima.

Contudo, Rousseau afirma que a sociedade não foi criada para libertar o homem ou favorecer a igualdade nas relações sociais. A sociedade e as leis existem para manter a desigualdade existente, mantendo a hegemonia do mais forte sobre o mais fraco, a exploração do pobre pelo rico, tornando todas as injustiças algo natural. Para ele, a desigualdade entre os homens surgiu com a o advento da propriedade e se institucionalizou com o direito à posse dessa propriedade. Segundo Rousseau, a afirmação de que todos são iguais perante o Estado elimina do homem o seu maior bem, a liberdade. Nesse sentido, Ferreira (1993, p.134) afirma que:

A concepção antiindividualista de Rousseau remete à visão do cidadão como um ser que se libertou dos seus próprios limites, que encontra sua plenitude mediante uma experiência coletiva, fraterna e igualitária junto a outros que, assim como ele, aceitam o mesmo ideal de vida. A sociedade não é, pois, um aglomerado de pessoas físicas, e as relações que nela se estabelecem não são meramente mecânicas.

Rousseau acredita que a Educação é, pois, o fator fundamental na sua concepção de cidadão. Para o pensador, formar o cidadão não é algo para um dia, desde criança deve haver este aprendizado. Educar na concepção rousseuniana é ajudar a criança a sair de si mesma, compreender o mundo, conviver com suas próprias limitações. “Cidadão é, pois, aquele que aprende a inibir sua inclinação a centrar-se em si mesmo, se libertar de seus próprios limites, encontrar sua plenitude

na experiência política.” (FERREIRA, 1993, p. 134). Com o primado da vida pública, o homem se efetiva no cidadão, reduzindo todos os seus interesses aos interesses da comunidade. Sob esse aspecto, a vida humana se concentra na atividade política, que, muito mais que um direito, é um dever de todos, um imperativo social (FERREIRA, 1993).

Segundo Coutinho (1994) a característica fundamental do pensamento de Rousseau é a afirmação da incompatibilidade estrutural entre desigualdade e democracia, sendo só legítima uma sociedade fundada na vontade coletiva, na construção de um sujeito coletivo que, com base no consenso em relação ao interesse público, constrói um contrato sobre o qual se estabelece a democracia, subordinando a ela os interesses privados.

O conceito de vontade geral ou universal, tal como foi formulado por Rousseau e suas relações com a esfera da particularidade, ocupa uma posição central da filosofia política de Hegel. Este pensador, em aberta oposição à versão “abstrata” e “subjetivista” do conceito em Rousseau, apresenta uma tentativa de conciliar a prioridade do universal com a plena expansão do particular, o princípio da totalidade com o da livre expansão da individualidade (DURIGUETTO, 2007). Para Hegel, ao contrário dos Jusnaturalistas, a sociedade civil é vista como esfera das relações econômicas, jurídicas e administrativas, não mais opondo estado de natureza versus estado civil pela conformação de um “contrato”. O Estado é considerado a conservação, a superação da sociedade civil.

A solução que Hegel oferece para as relações competitivas da sociedade civil consiste em edificar o Estado e seu “bem comum” para fundá-la legítima e racionalmente (DURIGUETTO, 2007). Segundo a mesma autora, Marx propõe a inversão da solução hegeliana. Para Marx o Estado é mitificamente transformado em sujeito real que ordena, funda e materializa a universalização dos interesses privatistas e particularistas da sociedade civil. De acordo com Marx, são os interesses corporativos, ou seja, a superação do interesse singular pelo interesse geral, que são objetivamente defendidos como máxima universalização. E, em vez de superar as divisões, nasce destas e as confirma.

Para Marx, Estado é a esfera da sociedade civil que determina a produção e a reprodução da vida material. O Estado não se funda na dinâmica da sociedade civil, mas a expressa. Esses fundamentos, elaborados por Marx, só sofreram uma

adequação sistemática na elaboração teórica de Antonio Gramsci. Segundo Duriguetto (2007, p. 54):

As novas determinações ocorridas na esfera social e político-estatal de sua época histórica permitem a Gramsci visualizar uma complexificação das relações de poder e de organização de interesses que fazem emergir uma nova dimensão da vida social, a qual denomina de sociedade civil. [...] O conceito de sociedade civil em Gramsci pertence, assim, ao momento da superestrutura, diferente da formulação marxiana, que identifica sociedade civil com infra-estrutura econômica.

Porém, Gramsci amplia o conceito de sociedade civil, definindo-a como a esfera em que as classes organizam e defendem seus interesses e disputam a hegemonia. Para Gramsci a função que a sociedade civil ocupa dentro do Estado é a de ser o espaço “onde se decide a hegemonia, onde se confrontam os diversos projetos de sociedade, até prevalecer um que estabeleça a direção geral na economia, na política e na cultura” (SEMERARO, 1997, p. 76).

A sociedade civil, de acordo com Gramsci, é a esfera da auto-organização, das representações e dos interesses coletivos, formada por associações, sindicatos, partidos, atividades culturais, meios de comunicação entre outros. Devido a essa nova dinâmica social é preciso repensar a política e sua relação com as esferas da vida social e elaborar os novos termos da hegemonia. “A dinâmica sócio-política e organizativa dessa esfera é incorporada ao conceito de Estado (o que lhe permite visualizar a ampliação do fenômeno estatal).” (DURIGUETTO, 2007, p. 55)

O Estado da realidade histórico-social analisada por Gramsci é formado em conjunto por duas esferas: sociedade civil e sociedade política. Para ele, enquanto na sociedade política as classes exercem seu poder e sua dominação por uma ditadura, através dos “aparelhos coercitivos de Estado”, na sociedade civil esse exercício do poder ocorre por intermédio de uma relação de hegemonia, construída pela direção política e pelo consenso.

Gramsci faz uma conexão direta entre democracia e hegemonia. Segundo ele, a democracia só existe onde o desenvolvimento da economia e da legislação permitem o movimento entre o grupo dirigente e dirigido, ou seja, que favoreça a passagem molecular dos grupos dirigidos para o grupo dirigente (GRAMSCI, 2000).

Para Gramsci, a manifestação da vontade coletiva é um elemento fundamental da democracia. A coletividade, em Gramsci, deve ser entendida como produto de uma elaboração de vontade e pensamento coletivos, obtidos através do

esforço individual concreto, e não como resultado de um processo fatal estranho aos indivíduos singulares.

A concepção liberal de democracia, ao separar mecanicamente o econômico do político-ideológico, criou um instrumento mistificador que se constituiu historicamente em sua força política. Os princípios nos quais a democracia liberal se sustenta acentuam o caráter individualista das relações econômicas e geram um círculo vicioso, onde o indivíduo não se entende como parte do conjunto de relações, mas acredita que seu sucesso dependa apenas de suas capacidades ou da sorte. Nesta concepção, todos são formalmente iguais para fins de representação política, isto é, a noção de igualdade que sustenta o sufrágio universal nesse modelo de democracia gera a ilusão da participação igualitária no sistema representativo e permite referendar o revezamento de dirigentes em benefício dos grupos no poder.

Como as classes dominantes buscaram diversas maneiras de limitar na prática a socialização da participação política, elas também adotaram estratégias ideológicas que visavam estabelecer limites para a democracia na teoria. Onde já não existia a opção de uma cidadania ativa, mas excludente, teria sido necessário criar um corpo de cidadãos inclusivo, porém passivo, cujos poderes tivessem alcance limitado. Instituiu-se a ideia de democracia representativa⁶, que não foi criada para implantar, mas para ser um meio de evitar, ou de pelo menos contornar parcialmente, a democracia.

Diante do exposto, acreditamos ser importante conceituar os tipos de democracia mais utilizados, para podermos entender a forma pela qual os cidadãos participam das deliberações que interessam à coletividade, ou seja, a forma com que o povo participa do poder político. Para tanto, utilizaremos os conceitos de Democracia Direta, Democracia Representativa e Democracia Participativa.

O conceito de Democracia Direta, onde os cidadãos decidem diretamente sobre os rumos do governo, surgiu em Atenas de uma experiência histórica, que conferiu status civil único às classes subordinadas. Nesse regime político, os pequenos produtores, em particular os camponeses, eram livres da exploração “extra-econômica”, como impostos, pilhagens e outras formas de extorsões financeiras. A participação política na assembleia, nos tribunais e nas ruas limitava a

⁶ O princípio do que chama de “democracia representativa” foi anunciado por Alexander Hamilton, uma ideia sem precedente histórico no mundo antigo, uma inovação americana. Nela os sapateiros e ferreiros são representados por seus superiores sociais (WOOD, 2003, p. 186)

exploração política. Ao mesmo tempo, ainda não estavam tais produtores sujeitos às pressões puramente “econômicas” da falta de propriedade. As liberdades política e econômica eram inseparáveis. Neste sentido, a democracia em Atenas não era apenas formal, mas substantiva.

Entretanto, deparamo-nos com o paradoxo de liberdade e escravidão, de participação e exclusão, pois para os Gregos, mesmo nas situações mais democráticas, como foi o caso de Atenas nos séculos V e IV a.C, estavam excluídos dos direitos de cidadania os escravos, as mulheres e os estrangeiros, os quais, em conjunto, constituíam mais de três quartos da população adulta ateniense (COUTINHO, 2008).

A forma de Democracia Participativa, ou semidireta, caracteriza-se pela coexistência de mecanismos da Democracia Representativa com outros da Democracia Direta. Utiliza-se de mecanismos que proporcionam ao povo um engajamento nas questões políticas, legitimando questões de relevância para a comunidade como um todo, através da participação direta, seja pelo plebiscito, referendo, iniciativa popular, audiência pública, consultas ou qualquer outra forma de manifestação popular.

A democracia Indireta, ou Representativa, como é mais conhecida, é aquela em que o povo, fonte primária do poder, através de eleições periódicas, escolhe seus representantes para em seu nome tomar as decisões políticas de seu interesse assim, o poder é exercido por representação.

Atualmente já nos acostumamos tanto com a fórmula “Democracia Representativa” que nos esquecemos ou nos distanciamos da verdadeira forma de participação, que se revela através da Democracia Direta. A Democracia Representativa tem como componente não o exercício do poder político, mas a renúncia a esse poder, sua transferência a outros, sua alienação. Cabe salientar que a hegemonia do ideário liberal proporcionou o princípio da Democracia Representativa.

Acreditamos que a representação não é um meio de implantar, mas um meio de evitar, ou de pelo menos contornar parcialmente, a democracia. Baseamos essa conclusão na distância existente entre representantes e representados. Não existe uma relação dialógica entre eles. Observamos ainda que quanto menor a proporção entre representantes e representados e quanto maior a distância que os separa, tanto melhor. O povo só se torna parte do processo político no momento do voto,

voltando após esse ato ao anonimato. Rousseau deixa clara a ilegitimidade da representação política:

A soberania não pode ser representada pela mesma razão que não pode ser alienada, consiste essencialmente na vontade geral, e a vontade não se representa, ou é a mesma, ou é outra-não existe meio termo. Os deputados do povo não são, pois, nem podem ser os seus representantes, são simples comissários, e nada podem concluir definitivamente. Toda lei que o povo não tenha ratificado diretamente é nula, não é uma lei. O povo inglês pensa ser livre, mas está redondamente enganado, pois só o é durante a eleição dos membros do Parlamento, assim que estes são eleitos, ele é escravo, não é nada. Nos breves momentos de sua liberdade, pelo uso que dela faz bem merece perde-la. (ROUSSEAU, 2001, p. 114).

Como vimos, nas palavras de Rousseau, a Democracia Representativa não atende ao princípio da soberania popular, que é à base da verdadeira democracia. Entendemos que romper totalmente com a representação e implantar a Democracia Direta, nos moldes atenienses, é uma tarefa quase impossível. São muitos os fatores que impedem essa ruptura brusca, dentre os quais as condições sociais e o número de habitantes entre outros. Contudo, temos uma alternativa que é a Democracia Participativa, longe de ser o ideal democrático tanto desejado, mas um caminho para alcançá-lo.

Cabe lembrar, entretanto, os movimentos operários que buscaram ampliar a democracia, a cidadania e a participação, sobretudo no século XX. No Brasil, por exemplo, com o fim da ditadura militar, os movimentos urbanos e rurais estiveram à frente das lutas por novas formas de sociabilidade, políticas e econômicas. Isso resultou em geração de emprego formal, melhor distribuição de renda para acesso equitativo aos bens de consumo e sociais, reorganização das estruturas políticas direcionadas para a ação e ampliação dos direitos sociais no campo e na cidade.

O final dos anos 1970 trouxe formas de organização e luta de caráter autônomo e de resistência ao sistema político vigente, com a atuação de movimentos sociais na defesa da auto-organização, da democracia interna direta e confrontação com o bloco no poder. Tais movimentos concentravam-se nas comunidades de base ligadas à teologia da Libertação, ao novo sindicalismo e nas organizações de bairro nas periferias das cidades (TELLES, 1985; DOIMO, 1984).

Lutas nessas arenas continuam a ter importância vital, mas precisam ser organizadas e conduzidas com a noção clara de que o capitalismo tem notável capacidade de afastar a política democrática dos centros das decisões de poder

social e de isentar o poder de apropriação e exploração da responsabilidade democrática.

Segundo Gramsci (2001), tudo isto só pode ser superado, quando se conjugar a democracia com um sistema hegemônico realmente popular no qual se opere – seja na legislação, seja na economia – a passagem (molecular) dos grupos dirigidos ao grupo dirigente. Para o autor, hegemonia significa a relação de domínio de uma classe social sobre o conjunto da sociedade. O domínio se caracteriza pela força e pelo consenso. A força é exercida pelas instituições políticas e jurídicas e pelo controle do aparato policial-militar. O consenso diz respeito, sobretudo à cultura, que é construída pelos aparelhos privados de hegemonia. O autor afirma que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, isto é, de ensino e aprendizado. A hegemonia é obtida por meio de uma luta de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política. Ou seja, é necessário primeiro conquistar as mentes e os corações, depois o poder.

Sendo assim, um grupo que aspira à direção de uma sociedade deve difundir, através de seus intelectuais, sua concepção de mundo junto aos grupos sociais, formando, desta forma, um poderoso bloco ideológico. Gramsci (2001) de modo especial preocupa-se com a preparação de intelectuais de novo tipo, organicamente ligados às classes subalternas, para que possam influir no processo da hegemonia civil, educando e formando o povo, ou seja, elaborando e tornando coerentes os problemas que as massas populares apresentam em sua atividade prática para, assim, constituir um novo "bloco cultural e social".

A distinção entre domínio e direção permite a distinção entre sociedade política e sociedade civil, a primeira refere-se ao aparelho de Estado e a segunda Gramsci (2001) usa para definir a direção intelectual e moral de um sistema social, ou seja, a sociedade civil é dada pelo conjunto das relações que os homens estabelecem em instituições como os sindicatos, os partidos, a igreja, a escola e assim por diante.

Sendo assim, a classe que aspira à hegemonia deve começar seu trabalho exatamente nestas instituições da sociedade civil difundindo suas ideias, formando um consenso geral. Esta é a base para a conquista da hegemonia de um grupo, ser dirigente antes mesmo da conquista do poder, persuadindo-se da capacidade que tem de resolver os problemas da vida social.

Segundo Coutinho (2008), já as conquistas da democracia enquanto afirmação efetiva da soberania popular – o que implica como condição mínima, o direito universal ao voto e à organização (em suma, o direito à participação) – “têm resultado sistematicamente das lutas dos trabalhadores contra os princípios e as práticas do liberalismo excludente, defendido e praticado pela classe burguesa” (COUTINHO, 2008, p. 62). O autor afirma que, uma democracia ampliada – e, portanto, mais congruente com o ideal da soberania popular – deve articular esses organismos representativos com organismos de base, de natureza participativa, constituindo aquilo que o marxista italiano Pietro Ingrao (1977, apud COUTINHO, 2008, p. 63) chamou de “democracia de massas”. Mas a necessidade dessa articulação só reforça o fato de que é um contra-senso falar em “democracia burguesa”.

Nesses preceitos fundamenta-se a importância de se conhecer o paradigma liberal de cidadania, para que possamos cotejá-lo com a nossa cidadania efetiva, identificando os desvios e as contradições. Nesse sentido, acreditamos ser importante mostrar a articulação entre o princípio do Estado moderno e a ideia de cidadania, levantando pontos relevantes desse processo em busca de uma reflexão quanto ao papel do cidadão crítico frente a essas ideologias.

1.2 Estado e neoliberalismo na globalização capitalista

A construção da cidadania tem a ver com as relações de poder e as classes sociais. A maneira como se formam os Estados-Nação condiciona a construção da cidadania de cada povo.

Para Ferreira (1993), o Estado não se dá a conhecer pela soma ou pela justaposição de conhecimentos parcelas que sobre ele possam ser produzidos. Como realidade processual, ele dificulta a identificação das zonas-limite de sua própria atuação.

Sua aparente coesão oculta tensões reprimidas, forças contidas, contradições internas e externas que lhe são inerentes. Sua representação fala do contínuo e do descontínuo, já que em cada sociedade ele se constitui por uma multiplicidade de combinações de forças sociais específicas daquele contexto. (FERREIRA, 1993, p. 29)

Segundo Poulantzas (1985), a teoria do Estado capitalista não pode ser separada da história de sua constituição e de sua reprodução. As formações sociais são o lugar real de existência e de reprodução, portanto, do Estado em suas formas diversas, as quais não podem ser deduzidas do modelo capitalista de Estado que designa um objeto abstrato-formal. Colocar o Estado capitalista, em primeiro lugar, quanto às relações de produção não significa construir a partir disto o objeto teórico deste Estado, objeto-tipo que no prosseguimento seria particularizado ou concretizado de uma maneira ou de outra, segundo a luta de classes em uma ou outra formação social. Uma teoria do Estado capitalista só pode ser elaborada ao se relacionar este Estado com a história das lutas políticas dentro do capitalismo (POULANTZAS, 1985, p. 30).

É evidentemente impossível discutir o Estado hoje, a fundo e com rigor, sem considerar o contexto de reestruturação sócio-produtiva, a revolução tecnológica, a transformação do trabalho e a mundialização do capital, das redes de comunicação e dos sistemas de informação. Envolvido por um processo que faz a economia transnacionalizada ser mais forte que a política ainda nacionalizada, o Estado (seus governos) está obrigado a dividir decisões para poder decidir alguma coisa ou a aceitar diretrizes estabelecidas por centros de poder externos a ele. Sua própria soberania reflui, passa a ser tutelada ou regulada pelas estruturas globais de poder ou mesmo pela "lógica" da economia mundial (NOGUEIRA, 2004, p. 65).

O novo paradigma econômico que vem se delineando mundialmente, como sinalização do ideário neoliberal, representa, de fato, um momento de reestruturação produtiva, em que o capital busca, através de um novo ciclo, renovar-se para manter sua hegemonia.

Nesse contexto, o "Estado aparece sendo colocado a serviço dos interesses corporativos transnacionais e apresentando uma atuação minimizada no campo social (CHOMSKY, 1999 apud OLIVEIRA, 2000, p. 35). De acordo com Oliveira (2000, p.37), "a emergência de uma nova disposição política calcada na internacionalização da economia e na globalização do mercado constituem os novos pilares da nova ordem". Essas mudanças, prossegue a autora, contribuíram para a globalização de procedimentos econômicos e políticos, impostos pelos grupos que detêm o poder total da produção e a comercialização no mundo.

Cabe aqui registrar que o capital foi capaz de estender seu alcance econômico para muito além das fronteiras de qualquer Estado-nação, mas o

capitalismo ainda está longe de prescindir do Estado-nação. O capital precisa do Estado para manter a ordem e garantir as condições de acumulação, e, independentemente do que tenham a dizer os comentaristas a respeito do declínio do Estado-nação, não há evidências de que o capital global tenha encontrado um instrumento mais eficaz. Mas, exatamente porque o alcance econômico do capital se estende para além de todas as fronteiras políticas, o capital global necessita de muitos Estados-nações para criar as condições necessárias de acumulação (WOOD, 2003).

De acordo com Anderson (1995), o neoliberalismo nasceu depois da II Guerra Mundial na Europa e na América do Norte como reação teórica e política ao Estado Intervencionista/Keynesiano, presente na Europa e nos EUA. As suas críticas se voltaram, mais uma vez, contra qualquer limite, por parte do Estado, ao funcionamento dos mecanismos do mercado. O “mercado livre” é a garantia da liberdade econômica e política, esta última também ameaçada pelo intervencionismo. Portanto, é uma doutrina que se constrói em oposição a certa forma de intervenção do Estado, isto é, o chamado Estado de Bem-Estar social Europeu ou o *New Deal* norte-americano, tendo como princípio mais geral a desigualdade como um valor positivo e imprescindível na constituição de uma sociedade democrática, pois ela é a base da liberdade e da vitalidade da concorrência. Publicado em 1944, “O Caminho da Servidão” foi o mais importante manifesto liberal onde Friedrich Hayek defendia a não intervenção estatal em nome da liberdade individual e da democracia, por considerar que planejamento estatal gerava corrupção, clientelismo e uma forma despótica de organização da sociedade (ANDERSON, 1995).

As obras de Friedrich A. Hayek e Milton Friedman, dois dos mais respeitados representantes do neoliberalismo, expressam com eloquência, e por diferentes motivos, a preocupação de disseminar a ideologia neoliberal. Seus textos de intervenção política nos permitem observar a sagacidade desses intelectuais em reconhecer a importância da política de acompanhar toda reforma econômica com uma necessária mudança nas mentalidades, na cultura dos povos (GENTILI, 2004).

A decorrência dessa visão se expressa do ponto de vista econômico, na recusa em aceitar o exercício de políticas ativas por parte do Estado, quer sejam macroeconômicas, no sentido de estimular em geral a atividade produtiva e o emprego, quer sejam políticas setoriais (industrial, por exemplo) e regionais, criando

uma estrutura de Estado mínimo. O objetivo, praticamente único, da política econômica, é o de defender a moeda, assegurando a estabilidade dos preços, e garantindo o cumprimento dos contratos e da livre concorrência.

Do ponto de vista social, também não deve haver políticas ativas que procurem diminuir as desigualdades entre os indivíduos, pois para os neoliberais, isto acomoda seus beneficiários e freia a competição, motor maior da sociedade e da liberdade. Quando ocorrem ações nesse campo, o foco se dirige para o indivíduo, havendo uma aversão enorme por qualquer solução ou benefício de natureza coletiva, próprios das políticas de bem-estar social do pós-guerra.

Do ponto de vista político, o neoliberalismo ressalta, também, a democracia representativa, o Estado de Direito e os direitos individuais, mas procura descaracterizar qualquer tipo de ação coletiva, em particular as de natureza sindical, que são sempre vistas como "corporativistas" e contrárias ao "interesse geral". Em resumo, em todas as instâncias – econômica, social e política –, o pensamento neoliberal tem como referência maior os indivíduos, sendo a própria sociedade concebida como um mero somatório dos mesmos.

Finalmente, da mesma forma que o "velho liberalismo", o neoliberalismo, em relação à ação política, também não implicou no fim da intervenção do Estado na economia, mas apenas no redirecionamento dessa intervenção. Isto porque a doutrina neoliberal, de supremacia do mercado e de total liberdade econômica, isto é, de defesa do "darwinismo econômico/social", é objetivamente coerente e funcional, e se ajusta perfeitamente à sustentação e legitimação de todas as políticas que favorecem e fortalecem o capital na sua correlação de forças com o trabalho, tanto no interior do espaço fabril quanto no conjunto da sociedade. Assim, toda intervenção econômica explícita, que vai nessa direção, é sempre justificada como passageira, uma exceção necessária à preservação e defesa do "livre mercado" (FUKUYAMA, 1992).

Essas ideias neoliberais não tiveram muito êxito nas décadas de 50 e 60 em função da presença de um Estado forte. Foi a partir da década de 70, quando a economia capitalista entra em crise, vivendo uma profunda recessão, que tais ideias encontraram espaço para se desenvolver.

Com a eleição de Margaret Thatcher, em 1979, e do Presidente americano Ronald Reagan, em 1980, as ideias neoliberais começam a trilhar a conquista da sua hegemonia nos principais países do capitalismo desenvolvido. Como metas

desejavam criar a estabilidade monetária, promover reformas fiscais e priorizar o combate à inflação.

As ideias neoliberais na América Latina se configuraram a partir de 1989, no bojo da crise da dívida externa, através do Consenso de Washington, que aconselhou aos países realizarem uma rigorosa disciplina fiscal, envolvendo privatizações, redução dos gastos públicos, reformas (tributária, previdenciária, etc.), liberalização comercial, desregulamentação da economia e flexibilização das relações trabalhistas, dentre outras (SILVA, 2003).

Apesar de tal encontro não ter recebido um caráter deliberativo, suas conclusões serviram como diretrizes para os governos latino-americanos ali representados. Tais medidas contribuíram para expor as economias à concorrência internacional, o que para os neoliberais gerariam produtividade e competitividade.

Os pontos básicos desse projeto neoliberal foram sistematizados no chamado "consenso de Washington", em 1989, onde participaram integrantes do Instituto de Economia Internacional em Washington, do Banco Mundial, do Banco Internacional de Desenvolvimento, do Fundo Monetário Internacional, representantes dos EUA, dos países da América Latina, Central e Caribe. Tal reunião teve como objetivo discutir a economia do continente, que resultou nos seguintes pontos: ajuste fiscal, redução do tamanho do Estado (redefinição do seu papel, menor intervenção na economia), privatização, abertura comercial, fim das restrições ao capital externo, abertura financeira, desregulamentação (redução das regras governamentais para o funcionamento da economia), reestruturação do sistema previdenciário, investimentos em infra-estrutura básica, fiscalização dos gastos públicos e fim das obras faraônicas (ARRUDA, 1997).

O Estado, na concepção neoliberal, adquire a função de desestatizar serviços e setores, propiciando a competição entre estes, imperando a lógica de que a qualidade só é oferecida pelas instituições privadas. De acordo com a teoria neoliberal, o Estado ao universalizar os serviços sociais, teria-os oferecido sem qualidade, eficiência e produtividade. No Estado neoliberal os indivíduos são vistos como meros consumidores não mais como cidadãos. Ocorre a transferência da ideia da qualidade empresarial para o campo da política social, o desemprego no sentido de que o trabalhador empregado produza mais e a privatização do espaço social. A privatização se daria de duas formas: direta através da transferência dos bens públicos para as mãos da iniciativa privada; e indireta, através da descentralização.

O conceito de descentralização, que ganhou força com o neoliberalismo, vem atendendo a fins específicos em diferentes épocas e de acordo com os sujeitos que deles se apropriam, bem como os lugares de sua enunciação. Sempre que surge, está atrelado à ideia de democratização do Estado. Tem uma implicação na redistribuição do poder, mas na maioria das vezes que é utilizado, tem seu significado apenas como delegação de competência sem deslocamento de poder. Nesse sentido, o referido conceito pode ser utilizado como ferramenta para a expansão da democracia, podendo, também, servir de mecanismo de controle e dominação (MARTINS, 2000).

Descentralizando suas atribuições e atividades, o Estado teria como se concentrar no fundamental, reduzir seus custos operacionais, diminuir seu tamanho e ganhar, com isso, maior leveza e agilidade. Para adquirir coerência, tal ideia de descentralização trouxe consigo uma específica recuperação das ideias da participação, cidadania e sociedade civil, transferindo para os indivíduos responsabilidades, incentivando a colaboração e a solidariedade. A sociedade civil passaria a ser o ambiente propício para uma participação convertida em movimento de maximização de interesses e / ou de colaboração governamental. Participação e sociedade civil não mais são vistas como expressão e veículo da predisposição coletiva para organizar novas formas de Estado e de comunidade política, de hegemonia e de distribuição do poder, mas sim como a tradução concreta da consciência benemérita dos cidadãos, dos grupos organizados, das empresas e das associações (NOGUEIRA, 2004). Não podemos nos deixar enganar, pois o Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar e atender às necessidades dos órgãos públicos, como da escola, e máximo quando define de forma centralizada os mecanismos de controle dos mesmos.

Segundo Leher (2002, p. 166) “na política de descentralização, o pressuposto é a manutenção do centro político, apenas o já decidido é executado localmente, preferencialmente com a participação de determinada sociedade civil”. A hegemonia do poder central na tomada de decisões é mantida. Em outras palavras, no sistema descentralizado, está pressuposto um "centro" de poder que deve estar protegido.

O conceito de autonomia, atualmente muito usado por diferentes sujeitos, também acompanha essa lógica. É preciso que os indivíduos ocupem seus espaços, pois numa sociedade moderna, os indivíduos, competitivamente, se esforçam para resolverem seus próprios problemas, obtendo mais sucesso os melhores. "Se a

maioria dos indivíduos é responsável por um destino não muito gratificante é porque não souberam reconhecer as vantagens que oferecem o mérito e o esforço individuais através dos quais se triunfa na vida." (GENTILI, 2004, p. 11)

A desigualdade entre os homens é o pressuposto dessa concepção, constituindo uma necessidade social, já que permite o equilíbrio e a complementação de funções. Os objetivos individuais devem ser soberanos e isso implica reconhecer no indivíduo o ser soberano dos próprios objetivos. "A autonomia defendida pelos teóricos do neoliberalismo é equivalente à soberania do indivíduo no mercado." (LEHER, 2002, p. 165)

No Neoliberalismo não há lugar para as classes sociais. Os conflitos e lutas de classes são ocultados, pois as relações sociais de produção são abstraídas, a exemplo da noção ressignificada de sociedade civil. "Ainda ocorre uma clara delimitação entre, de uma parte, o Estado e, de outra parte, as relações sociais de produção ou, em outras palavras, entre o político e o econômico." (LEHER, 2002, p. 161)

No neoliberalismo, a igualdade é exercida no mercado (o Estado não deve interferir), conforme as habilidades e competências de cada um. O individualismo, tido como valor dentro do conceito de cidadania neoliberal, é uma estratégia do capitalismo de alienação do indivíduo, com intuito de controlar e impedir movimentos de consciência de luta política coletiva.

Em contraposição a essa concepção de individualidade, Neves (2005) se reportando às ideias de Marx, afirma que, a natureza humana é composta pelo conjunto das relações sociais globais que não se manifestam imediatamente no indivíduo como ser auto-suficiente, mas sim na história da humanidade, pois "a essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo singular [...] ela é o conjunto das relações sociais" (MARX, 1990, apud NEVES, 2005, p. 33).

Conforme vimos, o neoliberalismo, a reestruturação produtiva e a globalização, embora se constituam em fenômenos distintos, estão profundamente articulados no processo de transformações por que vem passando o capitalismo nesse século. O denominador comum aos três fenômenos pode ser sintetizado no ideal da "acumulação flexível", isto é, o capital, em seu movimento de valorização, deve estar livre de empecilhos e restrições de quaisquer natureza.

1.3 Educação no novo contexto mundial

Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, elaboradas e difundidas por seus expoentes intelectuais - num sentido Gramsciano – por seus intelectuais orgânicos (GENTILI, 2004, p. 2).

A reflexão sobre os impactos e as conseqüências da globalização e da política neoliberal na esfera da educação não é algo recente. Entretanto, parece que tais conseqüências e impactos foram gradativamente absorvidos de tal modo que passaram a ser visto como algo inexorável. Esta suposta normalidade é justamente um dos fatores que influenciam o silêncio e o abandono do diálogo crítico sobre a realidade. As transformações advindas da nova ordem mundial, com a globalização, incidem tanto sobre a cultura como sobre a educação. Diante desse quadro não há como pensar a educação isolada do próprio contexto (macro) sócio-político e econômico.

Por sua característica de relação humana, a educação só poderia dar-se mediante o processo pedagógico, necessariamente dialógico, não dominador, que garantisse a condição de sujeito, tanto do educador quanto do educando. A educação deveria ser direito de todos os indivíduos, enquanto viabilizadora de sua condição de seres humanos (PARO, 1995a). Percebemos que esse ideal de educação, defendido por Paro, está muito longe da realidade educacional brasileira.

Entendemos que, na medida em que o mundo torna-se um grande mercado, as relações pautam-se pelos critérios do lucro e do consumo individualista. Como educar se, de acordo com essa lógica, a própria educação passa a ser uma mera mercadoria, oferecida de modo semelhante a qualquer objeto de consumo no mercado global? Apesar de todos os esforços teórico-práticos, o ideal de uma educação crítica e emancipadora continua sendo o grande desafio. Não menos importante que isso, a escola ainda está desafiada a enfrentar outras forças que também "educam", como a internet, a televisão, o rádio, os jornais e as revistas.

Como podemos perceber, são questões bastante complexas, que são fruto de uma política e de uma economia orientadas pelo interesse de uma minoria. Como podemos perceber, na concepção neoliberal, a educação é oferecida, atualmente, como uma mercadoria e a escola tornou-se, na verdade, mais uma empresa à qual se paga pela obtenção de um serviço.

Segundo Paro (1995a), é necessário conhecer as concepções correntes que só conseguem ver a escola básica como mera preparação para o vestibular ou para atender aos interesses das empresas. A mais em voga dessas tendências toma a empresa capitalista como paradigma a ser imitado, propugnando quer a aplicação da lógica empresarial capitalista na escola pública, quer a simples privatização dos serviços educacionais, sob a alegação, falsa e interessada, de que a eficiência é inerente ao privado, enquanto o público é necessariamente ineficiente.

Não podemos ficar alheios a esse discurso ideológico disseminado pelos adeptos do empresariado na educação. É de extrema importância abordar criticamente algumas dimensões da configuração desse pensamento no campo educacional. "Segundo a perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão." (GENTILI, 2004, p. 7) Ou seja, para eles as instituições públicas de ensino, são tidas como improdutivas em relação às práticas pedagógicas e à gestão administrativa

De acordo com Gentili (2004, p. 10-11),

[...] na perspectiva neoliberal, a crise educacional não se reduz apenas à existência de um certo modelo de Estado, nem ao caráter supostamente corporativo das entidades sindicais. O problema é mais complexo: os indivíduos são também culpados pela crise e é culpa na medida em que as pessoas aceitaram como natural e inevitável o *status quo* estabelecido por aquele sistema improdutivo de intervenção estatal. Os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego, os corruptos pela corrupção, os faceados pela violência urbana, os sem-terra pela violência no campo, os pais pelo rendimento escolar dos seus filhos, os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais. O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social.

Segundo essa lógica, a competitividade dentro da escola é promovida através de prêmios e castigos, com base em critérios meritocráticos, tornando a escola um verdadeiro mercado educacional.

No liberalismo, os princípios orientadores da gestão escolar têm sua origem na mudança do modelo de gestão da produção material do Fordismo para o do

modelo Toyotista de Produção (Tendo como ferramenta de gestão o princípio da Qualidade Total). Segundo Oliveira (2002), o pressuposto da proposta de Gestão baseado na Qualidade Total é que quanto mais claro for o entendimento das pessoas em relação às organizações que integram, e quanto maior o poder decisório e o compromisso delas com os objetivos da instituição/empresa, maior a produção e melhor o produto. Assim, em linhas gerais, busca-se a cumplicidade do trabalhador individualizado por meio da participação, do compromisso e do poder de decisão na resolução de problemas. Esses são considerados os elementos-chave do êxito de uma gestão.

Tudo isto porque, o neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais que é transferido, sem mediações, para o campo educacional. As escolas são pensadas e avaliadas como se fossem empresas produtivas.

Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda a empresa dinâmica, eficiente e flexível. (GENTILI, 2004, p. 13).

É importante destacar que quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos. Isto não significa que a função social da educação seja garantir esses empregos e, menos ainda, criar fontes de trabalho. Pelo contrário, o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade.

É evidente que a preocupação do capital com a educação não é gratuita. Existe uma coerência do discurso liberal sobre a educação no sentido de entendê-la como definidora da competitividade entre as nações e por se constituir numa condição de empregabilidade em períodos de crise.

Na passagem do âmbito empresarial para o escolar, e no marco da reconfiguração do papel do Estado na provisão e na regulamentação educacional, afirma-se que uma escola autônoma é aquela que tem maior liberdade de organização, gestão e ação, Aumentando com isso a responsabilidade de seus atores e, portanto, a eficiência da instituição.

Essa proposta de liberdade, ainda que se defina pela ausência de uma ação governamental, é profundamente sedutora para os diferentes atores educativos. Sua sedução está amparada na ideia de poder e justiça, acreditando que poderão fazer o que consideram melhor, elaborando seus próprios projetos e sendo reconhecidos por este esforço. Porém, quando os efeitos desejados não se produzem, o fracasso é interpretado como fracasso pessoal dos atores da escola, tirando do Estado qualquer tipo de responsabilidade na gestão dos problemas educacionais.

Diante disto, podemos concluir que a descentralização da educação nas suas vertentes administrativas, financeiras e pedagógicas ocorrerá não só como uma transferência de responsabilidades dos órgãos centrais para os locais, como implicará também um movimento de repasse direto de certas obrigações de órgãos do sistema para a escola.

O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizadora o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica das instituições e dos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, os professores. “Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais.” (GENTILI, 2004, p. 14)

Gentili (2004) afirma que um dos mecanismos proposto para a melhoria do sistema educacional é a competição interna e o desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos sujeitos envolvidos na atividade educacional. Não existe mercado sem concorrência, sendo ela o pré-requisito fundamental para garantir aquilo que os neoliberais chamam de equidade. Segundo o autor, para os neoliberais:

[...] a democracia é simplesmente, um sistema político que deve permitir aos indivíduos desenvolver sua inesgotável capacidade de livre escolha na única esfera que garante e potencializa a referida capacidade individual: o mercado. (GENTILI, 2004, p. 9)

A noção de cidadania é totalmente distorcida, através de uma valorização da ação do indivíduo, enquanto indivíduo que luta para conquistar propriedades-

mercadorias, sendo a educação uma delas. O modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, ou seja, o consumidor.

Na sociedade globalizada, a função de construir a realidade simbólica é, em grande parte, preenchida pelos meios de comunicação de massa, mas a escola tem um papel importante na difusão da ideologia oficial. Uma escola que tem ideais de formação cidadã, que estimula o pensamento crítico, e possui práticas pedagógicas num contexto dialógico, é um grande problema para os neoliberais. Diante disto, fazer da escola um veículo de transmissão do credo neoliberal pressupõe um reforço do controle para enquadrar a mesma a fim de que cumpra, mais eficazmente, sua função de reprodutora da ideologia dominante.

A escola, se sobreviver a este furacão da ideologia neoliberal, no mínimo, terá suas bases totalmente destruídas e será cada vez mais excludente. O maior desafio dos educadores e gestores da escola pública é não aceitar passivamente o discurso disseminado pelos teóricos neoliberais, que sutilmente consolidam suas ideias de educação de qualidade, dentro da sociedade e infelizmente, dentro das próprias instituições de ensino. Sobre este assunto, Pablo Gentili (2004, p. 25) conclui que "trata-se de um desafio do qual depende a possibilidade de se construir uma nova hegemonia que dê sustentação material e cultural a uma sociedade plenamente democrática e igualitária". Para reforçar essa ideia o autor ainda destaca:

Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade. Nunca a sentença gramsciana teve tanta vigência. Nosso pessimismo da inteligência deve permitir-nos considerar criticamente a magnitude da ofensiva neoliberal contra a educação das majorias. Nosso otimismo da vontade deve manter-nos ativos na luta contra um sistema de exclusão social que quebra as bases de sustentação democrática do direito à educação como pré-requisito básico para a conquista da cidadania, uma cidadania plena que só pode ser concretizada numa sociedade radicalmente igualitária (GENTILI, 2004, p. 25)

Sob a ideologia da globalização, os governos dos países dependentes, entre eles o Brasil, acenam com a necessidade de integração à economia mundial, dentro dos padrões propostos por esta integração, como único meio de afastar a degradação social e o aprofundamento da condição de pobreza destes países. O que está acontecendo na política educacional brasileira estabelece certa sintonia com as políticas econômicas, apesar de guardar uma dinâmica de disputas e lutas muito próprias. O pensamento neoliberal, agora hegemônico enquanto ideologia da classe dominante, vem definindo uma série de pressupostos educacionais para os

países dependentes (DEL PINO, 2002). Sendo assim, é importante discutir sobre tais mudanças no cenário político e educacional do Brasil, buscando no contexto histórico entender como este processo se deu em nosso país.

2 CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO E EDUCACIONAL DO BRASIL DE HOJE

No capítulo anterior, examinamos os conceitos de democracia e cidadania e sua mudança de significado a partir dos preceitos liberais surgidos na sociedade capitalista moderna. Para compreender esse processo histórico discutimos sobre a formação do Estado-nação e das políticas Neoliberais, ativadas pelo processo de globalização mundial. Finalizamos analisando a educação inserida neste novo contexto mundial.

No presente capítulo, trataremos mais especificamente do Brasil, contextualizando-o no cenário histórico, econômico, político e educacional, procurando entender como se dá o processo democrático na sociedade brasileira especialmente na escola. Para tal, é necessário examinar, inicialmente, a forma como se organiza nossa sociedade e sua inserção no capitalismo. A seguir discutiremos o advento das ideias neoliberais no Brasil, não podendo deixar de observar a sua relação intrínseca com o capitalismo e, mais precisamente, com o capitalismo atual e sua nova fase, a partir do século XX. Finalmente, após entendermos o contexto histórico, político e econômico de nossa sociedade, poderemos nos ater à questão educacional, onde procuraremos identificar, os fundamentos da proposta da gestão democrática nascida nos movimentos sociais em defesa da escola pública, tendo como foco principal a análise da participação da comunidade na gestão da escola.

2.1 Inserção da sociedade brasileira no mundo capitalista

É muito importante compreender a formação histórica, econômica, social, política e cultural do Brasil em sua dinâmica interna e sob determinações advindas da relação com o exterior. Para tanto, é preciso alcançar o sentido da chamada questão nacional, que compreende a formação da nação e o processo de modernização, diga-se, da constituição e consolidação do capitalismo.

A partir do conhecimento dos condicionantes da formação capitalista e da luta de classes na formação histórica do Brasil, podemos entender este desejo de

reformas que se alastrou no Brasil na década de 90 e que acabou abrindo caminho para as reformas neoliberais. Para compreensão do Estado é imprescindível que estas determinações econômicas, políticas, sociais e culturais, sejam contextualizadas na leitura de nossa sociedade, fundindo o passado e presente, cujo desvelar é imprescindível na construção do futuro.

Em três séculos de colonização (1500-1822), os portugueses tinham construído um enorme país dotado de unidade territorial, lingüística, cultural e religiosa. Mas tinham também deixado uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultora e latifundiária, um Estado absolutista. À época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira (CARVALHO, 2007).

O Brasil chegou ao fim do período colonial com a grande maioria da população excluída dos direitos civis e políticos e sem a existência de um sentido de nacionalidade. No máximo, havia alguns centros urbanos dotados de uma população politicamente mais aguerrida e algum sentimento de identidade regional. Para CARVALHO (2007, p. 25-6),

[...] a independência não introduziu mudança radical no panorama descrito. Por um lado, a herança colonial era por demais negativa, por outro, o processo de independência envolveu conflitos muito limitados. [...] A principal característica política da independência brasileira foi a negociação entre a elite nacional, a coroa portuguesa e a Inglaterra, tendo como figura mediadora o príncipe D. Pedro.

Do lado brasileiro, o principal negociador foi José Bonifácio, que vivera longos anos em Portugal e fazia parte da alta burocracia da metrópole.

Como podemos depreender a formação da sociedade brasileira nasceu e foi cultivada de modo a servir à elite. Organizada sobre bases escravocrata, oligárquica e patrimonialista, essas características não se findam com o advento da República. Pelo contrário, fortalecem-se, pois as reformas realizadas no país sempre partiram do interesse desta elite e não fora dela, mantendo sua hegemonia e privilégios através dos tempos.

Segundo Coutinho (2008), a estrutura de classes no Brasil e a condição política dos processos de mudança foram sempre acompanhadas de conservação. Para ele, trata-se de uma visão próxima da ideia de revolução passiva, conceito utilizado por Gramsci, segundo o qual as mudanças são forjadas "pelo alto", sendo

os levantes da época do império dotados de um “subversivismo esporádico elementar”, mas incapazes de engendrar alterações mais profundas na ordem vigente.

Contudo, a importância da independência reside no fato de que o poder deixa de exercer-se de fora para dentro, para organizar-se a partir de dentro (FERNANDES, 1987). Essa nova situação incorporava elementos de ruptura com a heteronomia, entretanto, ao seu lado, coexistiam componentes conservadores, com propósitos de preservar uma ordem social sem condições materiais e morais para engendrar uma verdadeira autonomia, fundamental para a construção da nação.

A economia colonial passou, portanto, por adaptações às condições internas de uma economia capitalista nacional. E, ao seu lado, constituiu-se um setor competitivo, configurando um novo estilo de vida, uma espécie de transplante cultural (BEHERING, 2003). O setor velho da economia não se transformou ou se destruiu para formar o setor novo. Houve, na verdade, um paralelismo econômico estrutural.

A pressão estrutural promovida pela expansão do capital comercial e bancário no sentido de ajustar a economia interna aos padrões capitalistas colocou em pauta a questão do trabalho livre e do mercado interno, o que conduziu à vinda maciça da figura do imigrante, a qual preencheu os espaços vazios com uma racionalidade adaptativa e versátil. Traziam uma mentalidade capitalista, sendo que uma pequena parcela destes impulsionou a indústria (BEHERING, 2003, p. 97).

A libertação dos escravos não trouxe consigo a igualdade efetiva. Essa igualdade era afirmada nas leis, mas negada na prática. O coronelismo não era apenas um obstáculo ao livre exercício dos direitos políticos, ele impedia a participação política porque antes negava os direitos civis. Nas fazendas, imperava a lei do coronel, criada e executada por ele. Seus trabalhadores e dependentes não eram cidadãos do Estado brasileiro, eram "súditos" dele. Mesmo com o advento da industrialização (após 1930), esse quadro não mudou. A classe operária tinha que enfrentar a repressão comandada por patrões e pelo governo.

Depois da abolição e da proclamação da República, o Brasil já era uma sociedade capitalista, com um Estado burguês, mas

[...] é somente após 1930 que se dá efetivamente a consolidação e generalização das relações capitalistas em nosso país, inclusive com a expansão daquilo que Marx considerava o "modo de produção especificamente capitalista", ou seja, a indústria (COUTINHO, 2008, p. 112).

Assim, estes são os ingredientes da entrada brasileira no capitalismo, num processo de transição condicionado pelos dinamismos do mercado mundial e marcado pela adaptação do sistema colonial aos novos tempos.

Entre uma visão de modernização mais acelerada e os interesses senhoriais, “prevaleceu uma acomodação intermediária, na qual se barganhava certa contenção da heteronomia nos níveis econômicos e técnicos às vantagens econômicas da criação de um Estado nacional.” (BEHRING, 2003, p. 99) Dessa forma, garantia-se o controle do ritmo da modernização, segundo os interesses dos antigos senhores, e uma acomodação limitada, no tempo, de formas econômicas opostas.

Uma das evidências da elaboração de estratégias constantes para manter a classe hegemônica no poder foi o golpe de 1964. Essa afirmação baseia-se nos fatos que ocorreram anteriormente ao golpe e que levaram a consolidação do mesmo. No início dos anos 60, o país enfrentou uma crise econômica e política de grandes proporções, reduziu-se o índice de investimentos, diminuiu a entrada de capital externo, caiu a taxa de lucro e agravou-se a inflação.

As mobilizações em favor de reformas na estrutura da sociedade brasileira intensificaram-se e o conflito entre capital e trabalho acentuou-se, agravando a crise de direção política do Estado. “Assim sendo, no nível interno, o acirramento das lutas de classes foi notório, uma vez que a sociedade civil tornou-se mais ativa diante da ampliação da participação política e da organização dos trabalhadores urbanos e rurais”, e também de outros setores da sociedade, que se mobilizaram em defesa de interesses comuns (GERMANO 1994 p.50). Portanto, o movimento de 1964 representa uma reação a esse quadro de crise de hegemonia do Estado brasileiro e de suas elites.

Com o golpe de Estado de 1964, onde o então presidente João Goulart é deposto, podemos ver a força da elite dominante nos rumos da política brasileira. Com o intuito de por fim ao governo populista instituído em 1946, uniram-se aos militares a burguesia industrial e financeira, nacional e internacional, o capital mercantil, latifundiários e tecnocratas, enfim a elite mais uma vez mudando o rumo da história em favor de interesses próprios. De acordo com Germano (1994), o golpe teve como pano de fundo o ideal de manter intactos os interesses da classe hegemônica que, desde o período colonial, sempre ditaram as regras do jogo na política brasileira e que não queriam perder esse privilégio:

É evidente que o golpe de 64 teve um caráter burguês. As articulações levadas a cabo pelo IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais) e o apoio dos liberais da UDN (União Democrática Nacional) confirmam não somente a decisiva participação das classes dominantes do país, mas ainda a colaboração fundamental das multinacionais e do próprio Governo dos Estados Unidos. Coube, entretanto, às Forças armadas a intervenção executiva do golpe. (GERMANO, 1994, p. 48)

Os militares cumpriram sua tarefa e instauraram-se de forma direta e duradoura no governo, implantaram uma ditadura, violenta e repressiva, que durou vinte e um anos. Durante o governo militar, o poder central do Estado foi enormemente fortalecido. Em vinte um anos de regime militar, o Estado brasileiro investiu na expansão das empresas estatais, incentivos ao capital privado etc. Enfim, o governo militar investiu na esfera econômica, deixando de lado as políticas sociais. Contudo, o Estado militar concorreu decisivamente para o desenvolvimento das forças produtivas do país, ao mesmo tempo em que foi o maior responsável pela perversa concentração da renda e da riqueza, até hoje existente, no Brasil. Conforme escreve Germano (1994, p.56) "Sob a égide de um perverso processo de desenvolvimento capitalista que combinou crescimento econômico com uma brutal concentração de renda", assim se configura o Estado militar, que afastou de forma agressiva e violenta todos que contestassem seu poder.

O Estado brasileiro, a partir de 1964, caracteriza-se pelo elevado grau de autoritarismo e violência. Além disso, pela manutenção de uma aparência democrático-representativa, uma vez que o Congresso não foi fechado definitivamente, embora tenha perdido toda a sua força, e o Judiciário continuou a funcionar, ainda que como apêndice do Executivo. O autoritarismo traduz-se, igualmente, pela tentativa de controlar e sufocar amplos setores e instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos, bem como pela exclusão do setor popular e dos seus aliados da arena política (GERMANO 1994). Para Ianni (1984, p.11)

Todas as formas históricas do Estado, desde a Independência até a presente, denotam a continuidade e reiteração das soluções autoritárias, de cima para baixo, pelo alto, organizando o Estado segundo os interesses oligárquicos, burgueses, imperialistas.

Diante do exposto, fica claro que a transição para o capitalismo no Brasil é marcada por uma visão estreita do dinamismo do mercado interno e sua direção volta-se para impedir qualquer crescimento a partir de dentro. Prevaleceram os

interesses do setor agro-exportador e o ímpeto modernizador não teve forças suficientes para engendrar um rumo diferente, já que promovia mudanças com a aristocracia agrária e não contra ela.

Contudo, como reflexos das lutas de classe, da correlação de forças entre o Estado e os setores oposicionistas da sociedade civil, bem como das contradições inerentes ao bloco no poder, ou seja, dos conflitos existentes entre as diversas facções militares e das classes dominantes, a sociedade brasileira, no período 1964-1985, atravessou ciclos de repressão e de liberalização política (GERMANO, 1994).

O ciclo de maior repressão teve início com o AI-5, de dezembro de 1968, e se estendeu por todo o governo Médici (1969-1974). Nesse período, o Estado tentou sufocar a sociedade civil, notadamente os segmentos que lhe faziam oposição, como os estudantes, os intelectuais e os trabalhadores. Por sua vez, o ciclo de maior liberalização tem início com a denominada “distensão” do Governo Geisel (1974-1979) e se prolonga com a “abertura” do Governo Figueiredo (1979-1985), com a revogação do AI-5 e a concessão da anistia.

A partir de meados dos anos de 1970 a sociedade civil cresceu e se diversificou. Houve várias mobilizações contra a ditadura, todas lideradas por instituições como a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), ABI (Associação Brasileira de Imprensa), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), Igreja Católica, Sindicatos de Trabalhadores e entidades representativas de professores e estudantes. Surgiu uma imprensa alternativa com os jornais Opinião, Movimento e Pasquim. Aumenta a resistência, as greves operárias voltam a ocorrer a partir de 1977. O que ocorre nesse período, segundo Germano (1994, p. 95):

É que na verdade, o Regime enfrentava uma grave crise de legitimidade e, mais do que nunca, buscava obter o consenso das amplas parcelas da população. Embora tenha sido incapaz de criar organismos que viabilizassem a obtenção da hegemonia real da sociedade civil, o Estado militar sempre buscou um mínimo de consenso, mesmo nos períodos áureos do autoritarismo.

Tratava-se, sem dúvida, de uma tentativa do Estado de acionar mecanismos mais sutis de dominação, tendo em vista obter o consenso e a legitimidade de que necessitava para sobreviver. Isso não foi obtido porque o protesto contra o Regime Militar se irradiou por toda a sociedade, atingindo o ápice com a gigantesca campanha pelas eleições diretas para presidente em 1984 (GERMANO, 1994).

Depois de uma gigantesca campanha por todo o país e negociações com grupos militares, em janeiro de 1985 o colégio eleitoral elegeu, com expressiva maioria, Tancredo Neves como o Primeiro Presidente da República civil desde abril de 1964. Contudo, antes mesmo de assumir o cargo, o Presidente eleito morreu e assumiu o vice, José Sarney.

O Presidente José Sarney, embora tivesse se filiado ao PMDB para efeito da eleição de janeiro, um ano antes presidia o PDS, justamente o partido de sustentação política do regime militar (CUNHA, 1995, p. 27). Isso demonstra o elevado grau de continuidade do regime autoritário no interior da “Nova República”.

Manifestações, em especial as de reivindicações trabalhistas, multiplicaram-se desde o início do governo Sarney. Pressionados pelo aumento da inflação, resultado da política econômica do último governo militar e das práticas administrativas e financeiras do primeiro governo civil, que faziam crescer muito o déficit público, trabalhadores de categorias profissionais mais diversas entravam em greve (CUNHA, 1995).

É neste contexto que, em 1º de fevereiro de 1987, a Assembleia Nacional Constituinte foi instalada funcionando simultaneamente ao Congresso Nacional. Nesse espaço político especial, os embates entre as forças políticas progressistas e as forças conservadoras tiveram ressonância nacional.

Finalmente, em novembro de 1989, foi realizada a primeira eleição direta para Presidente da República, com o que se esperava completar o processo de transição política para a democracia.

Portanto, o que ocorreu no Brasil dos anos 1990 reitera: a cultura do continuísmo, o autoritarismo no Estado e na sociedade, a cultura senhorial, o patrimonialismo, o clientelismo, a privatização do público, a tutela e o favor. Nessa reedição, mais uma vez, a classe dominante brasileira é altamente eficaz para bloquear a esfera pública das ações sociais e da opinião como expressão dos interesses e direitos dos grupos e classes sociais diferenciados e/ou antagônicos (CHAUI, 2000).

Em síntese, no Brasil completa-se o trânsito para o capitalismo, mas com os traços da condição periférica, que, segundo Behring (2003), são cinco: (i) a forte dissociação pragmática entre capitalismo e democracia, (ii) a extrema concentração de riqueza, (iii) a drenagem para o exterior de significativa parcela do excedente

econômico nacional, (iv) a persistência de formas pré-capitalistas de trabalho, e (v) a depressão do valor do trabalho assalariado.

Por tudo isso, reafirmamos que o processo de transição para o capitalismo no Brasil, realizado através da utilização em larga escala dos aparelhos repressivos, e o papel econômico do Estado tornaram o Brasil um país industrial moderno, urbano e complexo, independente das lutas e necessidades populares. Em resumo, o país avançou rumo ao final do século de modo seguramente não-linear. Conheceu uma Constituição "cidadã" em 1988, voltou a eleger seus presidentes, normalizou a vida democrática, domou o monstro da inflação, tomou consciência da questão do Estado e da gestão pública, mergulhou na globalização (NOGUEIRA, 2004).

Porém, como afirma Nogueira (2004), o Brasil continuou claudicando na área social, não mudando significativamente seu perfil, continuou a exibir níveis vergonhosos de pobreza e exclusão. Embora tenha havido melhorias tópicas na distribuição de renda, nada se traduziu em termos de qualidade de vida ou de melhores indicadores sociais.

Mesmo diante desse quadro, Nogueira (2004, p. 25) afirma que:

Contudo, jamais a sociedade entregou-se à passividade. Ainda que esteja hoje, mais de quarenta anos depois de 1964, cortada por vetores de despolitização e individualismo, muito fragmentada e dinamizada por uma onda capitalista "selvagem", não se trata de uma sociedade parada no tempo ou desinteressada de seu futuro. A seu modo, está indo à luta: questionando escolhas eleitorais, apoiando governos que se mostrem à altura dos fatos, interpondo uma pauta "social" à agenda política nacional, agitando-se e protestando nas zonas rurais e nas periferias urbanas, onde exhibe seu descontentamento e sua disposição de mudar. Não se mostra facilmente componível e tem cobrado um alto preço de todos aqueles que se dispõem a tentar algum movimento virtuoso de integração e de recomposição social. Mas está aí, às portas do poder, nas ruas e nos campos do país. Diversificada, colorida, fragmentada, tensa e contraditória.

Ainda, de acordo com Coutinho (2008, p.102), não temos, na época em que estamos vivendo, o acolhimento de "uma certa parte das exigências que vêm de baixo". Na época neoliberal, não há espaço para o aprofundamento dos direitos sociais; ainda que limitados, estamos diante da tentativa aberta, infelizmente em grande parte bem sucedida, de eliminar direitos, de desconstruir e negar as reformas já conquistadas pelas classes subalternas, durante a revolução passiva, iniciada com o americanismo e levada a cabo no *Welfare State* (estado de bem-estar social). As chamadas "reformas" da previdência social, das leis de proteção ao trabalho, a privatização das empresas públicas etc., "reformas" que estão atualmente presentes

na agenda política tanto dos países capitalistas centrais quanto dos periféricos, têm por objetivo a pura e simples restauração das condições próprias de um capitalismo "selvagem", no qual devem vigorar sem freios as leis do mercado (COUTINHO, 2008).

Como considera Coutinho (2008), o momento atual representa a restauração plena da economia política do capital. O autor ressalta, ainda, a inadequação do conceito de revolução passiva, sendo mais plausível para entender o momento atual o conceito de contra-reforma.

Para melhor compreender o tema tratado, é importante que se defina alguns conceitos utilizados. Um deles é o de "revolução passiva", inicialmente utilizada por Gramsci (2000) para analisar os eventos do Risorgimento, ou seja, da formação do Estado burguês moderno na Itália. Mas o conceito é também utilizado por ele como critério de interpretação de fatos sociais complexos e até mesmo de inteiras épocas históricas. Segundo o autor, um verdadeiro processo de revolução passiva tem lugar quando, dentro das reformas realizadas pelo "alto", as classes dominantes, pressionadas pelos de baixo, acolhem, para continuar dominando e até mesmo para obter o consenso passivo por parte dos subalternos, uma certa parte de suas exigências. "Contra-reforma", outro conceito utilizado, é entendido como um movimento restaurador em que ocorre uma combinação substancial, se não for formal, entre o velho e o novo. O que caracteriza um processo de contra-reforma não é, assim, a completa ausência do novo, mas a enorme preponderância da conservação, ou mesmo da restauração, em face das eventuais e tímidas novidades

Segundo Coutinho (2008, p. 103), "a época neoliberal não destrói integralmente algumas conquistas do *Welfare State*, o que se deve sobretudo à resistência dos subalternos." Por outro lado, nos círculos neoliberais mais ligados à chamada "terceira via" (e até mesmo em organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial) vêm se manifestando nos últimos tempos uma preocupação em face das consequências mais desastrosas das políticas neoliberais dentre as quais, por exemplo, o aumento exponencial da pobreza. Mas esta preocupação, que levou à adoção de políticas sociais compensatórias e paliativas, como é o caso do "Fome Zero" aqui no Brasil, não anula o fato de que estamos diante de uma indiscutível contra-reforma (COUTINHO, 2008).

Desta forma, pode-se afirmar que o processo de reestruturação produtiva se faz acompanhar por importantes mudanças sociais. A questão que se coloca é a de

que não há como desconsiderar que o quadro social está intimamente conectado com o processo de produção econômica. Neste contexto, torna-se imprescindível buscar compreender o advento do conjunto de ideias neoliberais, que acabaram por dominar o cenário político mundial, principalmente a partir dos anos 90.

2.2 Década de 90: trajetória, limites e desafios das políticas neoliberais no Brasil

Os anos 90 do século XX foram datados sob o signo da reforma e da novidade do Estado. No Brasil, a ideia de reforma alastrou-se de maneira grandiosa. Muitos acreditavam que era necessária uma reforma para adequar o país à nova competitividade internacional, recuperando o tempo perdido em que se teria vivido com um Estado gigantesco, ineficiente e perdulário. Sendo assim, iniciou-se um ciclo de reformas voltadas para a dimensão fiscal, financeira e patrimonial do Estado.

Para Fiori (1997), o que impulsionou a expansão do neoliberalismo em todo o mundo foi a junção entre os ideais neoliberais e o "movimento real do capitalismo na direção de uma desregulamentação crescente e de uma globalização econômica de natureza basicamente financeira". Assim, o autor destaca que este foi o mesmo caminho pelo qual o neoliberalismo chegou ao Brasil e na maior parte da América Latina: um caminho econômico e o outro político. Tendo bem claro estes dois caminhos: primeiro contexto de renegociação da dívida externa; segundo fazem parte deste jogo a aceitação das condições e das políticas e reformas econômicas impostas pelo credor.

Diante da incapacidade de autofinanciamento do Estado, da redução nas taxas de poupança agregada doméstica, das necessidades de financiamento externo, das profundas mudanças políticas e econômicas no socialismo real – especialmente no leste europeu e China – e das forças persuasivas da globalização neoliberal o Brasil aderiu plenamente ao modelo, através do então presidente da República Fernando Collor de Mello. Segundo Fiori (1997, p. 235):

A democracia na maioria dos países da América Latina existe somente para as agências de financiamento internacional e para os investidores estrangeiros, já que para sua população em geral ela é uma abstração". Nesta aldeia global, funções coercitivas que outrora estavam na mão do Estado encontram-se agora sob o controle e organização do mercado, representado por grandes oligopólios econômicos transnacionais, amparados na imprescindível lógica do lucro.

Esse processo, deslançado no país a partir das 16 privatizações em 1987, desaguou na institucionalização, em 1990, de um dos maiores programas de Reforma do Estado em uma economia capitalista no mundo, compreendendo-se as dimensões administrativas, patrimonial e de política econômica, caracterizadas por demissões, privatizações e retirada do Estado da economia. Tudo em nome da modernização do Estado e da economia nacional, sob a orientação e dominação, portanto, de uma nova roupagem à velha ideologia liberal (SOUZA, 2003).

Ainda, segundo Souza (2003), Collor lançou um rigoroso plano de estabilização monetária (confisco de ativos financeiros por 18 meses), o Programa Nacional de Desestatização e, mais adiante, um Projeto de Reconstrução Nacional. Nas iniciativas estavam estampadas a retirada do Estado da economia e suas conexas reformas, a abertura comercial e financeira ao capitalismo estrangeiro e a suposição de que, a partir de então, o crescimento econômico seria liderado pela iniciativa privada. Até o final da década de 80, houve a venda de 38 empresas de pequeno e médio porte de diversos setores. Sendo a razão de tudo o que foi feito focado na lógica neoliberal, onde o Estado deve intervir o mínimo possível na economia.

Assim, dando continuidade à política neoliberal no Brasil, com o presidente Fernando Henrique Cardoso, inicia-se uma nova fase no Programa Nacional de Desestatização (PND), pois o programa de privatizações é ampliado e aprofundado: cria o Conselho Nacional de Desestatização, conclui a alienação das empresas estatais do setor industrial, transfere, mediante concessões de exploração, serviços públicos essenciais ao setor privado. Enfim, reproduz-se de forma ampliada a lógica da substituição de patrimônio por dívida. Desta feita com um discurso oficial ancorado pelo setor privado nacional e internacional de que as novas bases para o crescimento econômico "auto-sustentável e com estabilidade monetária" estavam sendo construídas (SOUZA, 2003).

Neste período, a ofensiva institucional foi desencadeada com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado e com a elaboração do Plano

Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. Imputando o Estado interventor como o responsável pela emergência da crise econômica mundial e aos gastos sociais elevados, o governo apresentou como única alternativa a Reforma do Estado.

Os autores da reforma do Estado só não informam que a crise fiscal tem como origem a utilização do orçamento do Estado segundo os interesses de acumulação do capital, ou seja, voltado prioritariamente para manter a margem de lucro do setor privado (SILVA, 2002, p.71).

O pensamento liberal renovado voltou a insistir na importância do mercado como mecanismo auto-regulador da vida econômica e social e, como consequência, na redução do papel do Estado. Observemos o raciocínio de quem dirigiu a equipe de formulação do Plano Diretor da Reforma do Estado, implantada no governo Fernando Henrique Cardoso. Para ele, o Brasil foi atingido por uma dura crise fiscal nos anos de 1980, acirrada pela crise da dívida externa e pelas práticas de populismo econômico. Esse contexto vai exigir, de forma imperiosa, a disciplina fiscal, a privatização e a liberação comercial. Bresser-Pereira (1996a), nota também o caráter cíclico e mutável da intervenção do Estado.

Assim, Bresser-Pereira, evitando ser comparado a um neoconservador se diz contrário à proposta neoliberal de "Estado mínimo", pois acredita que a reconstrução do Estado irá fortalecê-lo. Com isso, apresentou o modelo de Estado social-liberal, que não seria nem o Estado social-burocrático com sua ineficiência, nem Estado neoliberal que renuncia a suas responsabilidades sociais.

Baseado nos pressupostos da administração gerencial, o governo redefiniu as suas áreas de atuação, distinguindo as atividades exclusivas do Estado dos serviços sociais e científicos e da produção de bens e serviços para o mercado. Dentre as atividades exclusivas do Estado, foram destacadas as funções de legislar, regular, julgar, policiar, fiscalizar, definir políticas sociais e fomentar. A execução das atividades exclusivas do Estado seria por intermédio de três tipos de instituições distintas. No núcleo estratégico do Estado estão as secretarias formuladoras de políticas sociais que, juntamente com os ministros e o presidente, participam das decisões estratégicas do governo. No segundo nível, estão as agências executivas, com a responsabilidade de executar as políticas definidas pelo governo. No terceiro, estão as agências reguladoras, cuja função é definir os preços que seriam de mercado em situação de monopólio natural ou quase natural (BRESSER-PEREIRA, 1996a). Quanto aos serviços sociais e científicos, eles seriam financiados pelo

Estado e prestados por organizações não-estatais chamadas de organizações sociais.

Por meio do Programa Nacional de Publicização (PNP), o governo iniciou a transferência para o setor público não-estatal, denominado "terceiro setor", a produção dos serviços competitivos ou não exclusivos do Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade, para seu financiamento e controle. Essa parceria institucional conferiu às chamadas "organizações sociais" uma suposta modalidade de propriedade que transitaria entre o privado e o estatal, constituindo a esfera do pública não-estatal (SILVA, 2003).

A condição de público não-estatal, que é voltada para o interesse público, sem fins lucrativos, e regida pelo direito privado, adapta-se aos principais postulados neoliberais, uma vez que responde às necessidades de flexibilidade da gestão estatal, e coloca-se em um espaço virtual/híbrido, que não é nem público nem privado, dificultando a identificação da responsabilidade institucional e facilitando a apropriação dos recursos públicos. Na análise de Silva (2003, p. 98), "o público não-estatal expressa uma nova gestão privada dos recursos públicos, adaptada às necessidades atuais de dominação de classe".

Desse modo, podemos concluir que os oito anos seguidos de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) deixaram, como algumas das "heranças malditas", a quadruplicação da dívida pública líquida total, a triplicação da dívida pública externa, a maior carga tributária da história do país, a duplicação da taxa média de desemprego aberto e, pior, o estoque patrimonial do Estado relativamente zerado. Isso demonstra algo extremamente relevante, a construção do Estado neoliberal no Brasil está reproduzindo fielmente o papel que dessa ideologia se espera: distanciar cada vez mais os ricos dos pobres, seja no nível doméstico, seja no nível mundial.

Quanto ao governo Lula, de acordo com Boito Jr. (2006), as medidas de política econômica do governo são uma ampliação de iniciativas que Fernando Henrique Cardoso começou a implementar no seu segundo mandato para contornar as dificuldades que o próprio modelo capitalista neoliberal vinha criando desde a grande crise cambial de 1999. Quando se fala em continuísmo do governo Lula, seria conveniente precisar que tal continuísmo refere-se mais ao segundo que ao primeiro governo FHC. Ainda sobre o governo Lula, Boito Jr. (2006, p. 98) destaca que:

Na relação do governo Lula com a burguesia, dá-se algo semelhante àquilo que acontece em relação aos trabalhadores. O governo Lula amplia o impacto popular do modelo neoliberal, praticando, a política do "novo populismo conservador" — um tipo de populismo que explora eleitoralmente a população pobre desorganizada lançando mão, para tanto, das políticas compensatórias e do discurso ideológico neoliberal, que estigmatiza os direitos sociais como privilégios. O que queremos dizer agora é que as mudanças introduzidas no interior do bloco no poder pelo governo Lula também reforçam a hegemonia do capitalismo liberal no Brasil. O resultado econômico dessas mudanças tem sido o de propiciar um novo lastro ao modelo capitalista neoliberal e o seu resultado político, o de ampliar o apoio da burguesia brasileira a esse modelo.

O governo Lula herdou e manteve a política de privatização iniciada nos governos anteriores. Esta política atende diretamente aos interesses dos grandes grupos econômicos, isto é, do conjunto do grande capital — nacional, estrangeiro, industrial e financeiro. A média burguesia permaneceu, devido às regras estabelecidas pelo Estado brasileiro para o processo de privatização, excluída do grande negócio que foram os leilões de empresas estatais.

Porém, para Boito Jr. (2006), o governo Lula está construindo uma nova versão do modelo capitalista neoliberal. Ele promoveu pequenas mudanças na política econômica e na política social que, embora não cheguem a provocar mudanças na dependência econômica e financeira da economia nacional e nas condições de vida da população trabalhadora, são mudanças que poderão dar um novo fôlego político a esse modelo antinacional e antipopular de capitalismo. Na verdade, nenhuma das mudanças significa a introdução de elementos completamente novos em relação ao que vinha sendo feito anteriormente. Elas são, antes de tudo, as radicalizações de algo que começara a ser feito sob o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso.

O primeiro ajuste que Lula efetuou em seu governo, em relação ao governo anterior, foi a implementação de uma política agressiva de exportação. Essa política não rompe com a hegemonia do capital financeiro, mas atende aos interesses de parte da burguesia interna, permitindo uma ampliação da base burguesa do modelo capitalista neoliberal. Lula iniciou a sua política agressiva de exportação centrada no agronegócio e nos produtos industriais de baixa densidade tecnológica e implementou as medidas cambiais, creditícias e outras necessárias para manter essa política.

Segundo Boito Jr. (2006), a eleição de Lula foi uma vitória parcial da burguesia interna que fustigou FHC ao longo dos anos 90, mesmo sem nunca ter

rompido com ele. Ainda segundo o mesmo autor, burguesia interna é aquele setor da burguesia que possui base de acumulação no território nacional, mas não apresenta um comportamento político de burguesia nacional antiimperialista. Embora essa fração burguesa permaneça como uma força secundária no bloco no poder, uma vez que o Estado continua priorizando os interesses do capital financeiro, o fato é que o Governo Lula ofereceu para ela uma posição bem mais confortável na economia nacional. Quanto à classe trabalhadora, o Governo Lula continua sonhando uma política salarial e mantendo o arrocho dos salários com mão de ferro, é omissos diante do drama do desemprego, retirou direitos previdenciários do setor público e, também, do setor privado, enfim, não trouxe nada de novo.

Fernando Henrique Cardoso multiplicou as bolsas e ajudas efêmeras, incertas e insuficientes que vinham sendo implementadas desde o Governo Sarney. O Governo Lula unificou tudo isso numa bolsa família e aumentou um pouco a dotação orçamentária para esse fim. Não são direitos, são obras de caixa que dependem do interesse do capital financeiro. Ademais, este Governo está sabendo explorar simbolicamente essa iniciativa: faz solenidades para distribuir bolsas, faz publicidade no rádio e na TV etc. Os ministros da área social simulam resolver no varejo a desgraça que os ministros da área econômica promovem no atacado. Não se trata de uma proposta de organização política dos trabalhadores pauperizados pelo capitalismo neoliberal, para fazer deles uma força pela mudança do modelo econômico. O Governo Lula mantém essa população pobre desorganizada e desinformada, explora-a politicamente, para ser mais preciso, explora-a eleitoralmente, porque sabe que a organização do povo poderia criar uma situação que o obrigaria a substituir a oferta de bolsas pela consolidação de direitos (BOITO JR, 2006).

Nesses termos, não se pensa numa igualdade de fato, mas numa atenuação dos perversos efeitos da desigualdade, ideia que, na verdade, subsidia políticas compensatórias empreendidas pelo atual governo. Contudo, a parceria entre o público e o privado acaba sendo a política pública adotada como estratégia para a execução das políticas sociais.

2.2.1 A redefinição do neoliberalismo para o século XXI: a terceira via

A terceira via, também conhecida por “New labour” ou “Novo Trabalhismo” é uma corrente teórica que nasceu na Inglaterra, a partir de 1994, quando Tony Blair, baseado nas ideias de Anthony Giddens e David Miliband, acirrou o debate em torno da eliminação da cláusula 4 da Constituição Partidária do *Labour Party*, ou Partido Trabalhista Inglês (ANTUNES, 2003).

Segundo Antunes (2003) essa cláusula defendia a propriedade comum dos meios de produção. Em substituição a ela propôs a propriedade coletiva e a defesa do mercado, ou seja, retirou o vínculo socialista mais forte do *Labour Party* e passou a defender a economia livre de mercado, unindo-se às ideias neoliberais.

Portanto, a terceira via é uma alternativa à Social-Democracia de Keynes e ao Neoliberalismo de Hayek, no entanto, essa nova corrente mantém as principais características do neoliberalismo, entre elas, as privatizações, a flexibilização do trabalho e a restrição da atuação dos sindicatos. De acordo com essa corrente teórica, a proposta para a superação da crise estaria na reconstrução ou reforma do Estado, promovendo a estabilidade macroeconômica tendo por objetivo a empregabilidade e a competitividade (PERONI, 2009).

A terceira via advoga que “o novo Estado democrático” não pode ser mantido como burocrático e sufocante. Não pode ser nem Estado mínimo, nem Estado máximo, mas sim um Estado “forte” ou um Estado “necessário” (LIMA & MARTINS, 2005, p. 51).

Para alcançar o ideário da nova direita, foi introduzida uma nova relação entre Estado e sociedade Civil. Esta nova relação efetivou-se pelas parcerias com empresas e com o terceiro setor. O terceiro setor é a parte instrumental para a realização do Projeto político da terceira via. Desta forma, a parceria entre o público e o privado é a estratégia da terceira via para a execução das Políticas Sociais.

É preciso deixar claro que o conceito “terceiro setor” surgiu a partir da divisão feita pelos teóricos do capital, onde o primeiro setor é o Estado, o segundo setor é o mercado e o terceiro a sociedade civil. Segundo Montaña (2003) essa divisão é claramente neopositivista, estruturalista e liberal. Ela isola os setores, separando o “político”, do “econômico”, do “social”.

Dessa forma, o terceiro setor foi criado para atender às demandas sociais, transferindo a responsabilidade do Estado para a sociedade civil, no entanto, fracassaram o Estado e o mercado, ou seja, o público e o privado. A alternativa seria a interação entre Estado e mercado, atividade pública desenvolvida pelo setor privado. Nessa interação, funda-se o conceito de público não-estatal.

De acordo com Silva (2003), o governo transferiu para o setor público não-estatal, o chamado terceiro setor, a produção dos serviços competitivos ou não, exclusivos do Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle. Essa parceria institucional conferiu às chamadas “organizações sociais” uma suposta modalidade de propriedade que transitaria entre o privado e o estatal, constituindo a esfera público não-estatal.

Ocorreu, assim, um deslocamento das demandas da esfera pública, antes compreendidas como pertencentes à esfera estatal, para um setor anfíbio, designado, genericamente, de público não-estatal, que estabelecerá um espaço institucional fora do campo exclusivo de ação do Estado. (GANDINI & RISCAL, 2002, p. 57-8)

Na verdade, não há transferência de atividades de um setor para outro, mas uma radical mudança na concepção e fundamentos da ação social, onde, com ela, se processa a precarização dos serviços, a focalização da população atendida e a perda dos direitos constitucionais do cidadão. Essa mudança de concepção e fundamentos da ação social é encoberta com a ideia de passagem ou transferência de responsabilidades e ações de um setor para outro (Montaño, 2003). Como se a tensão fosse entre Estado e sociedade civil e não entre concepções sobre a política social.

Para que se efetive o projeto da terceira via é introduzida na sociedade, por seus intelectuais orgânicos, a necessidade de a sociedade civil tomar para si as demandas sociais, seguindo os valores da solidariedade e da ajuda mútua. Desta forma justifica-se a ampliação da esfera pública não-estatal, definindo os limites da atuação da sociedade civil, por meio da filantropia e do voluntariado, contudo, sempre tutelados pelo Estado, que utiliza de mecanismos de controle (por ser o gestor dos recursos financeiros), mantendo assim o sistema hegemônico vigente.

As organizações não-governamentais (ONGs), nos últimos anos, foram criadas para assumir a execução de inúmeras políticas públicas. Sob intensa profissionalização, as atualmente chamadas Organizações Sociais (OSs) vêm

abarcando grande parte de recursos governamentais e privados com tarefa de promover ações sociais antes de responsabilidade Estatal.

Entretanto, devemos estar atentos sobre o papel ideológico das Organizações Não-Governamentais (ONGs), que debilitam a democracia. No momento em que o processo decisório passa para as mãos dos financiadores, desloca-se a atenção do processo de auto-exploração, incluso no programa de auto-ajuda e de trabalho voluntário. Isso vem reforçar a ideologia da responsabilidade individual pela busca das condições de vida em posição contra a responsabilidade do Estado de prover os seus cidadãos de um sistema de proteção social e de distribuição da riqueza produzida, contribuindo para desmobilizar o processo organizativo das classes populares. Sobre a situação das ONGs, Montaño (2002, p. 208) discorre:

Primeiramente precisamos mencionar a ambigüidade de uma organização que, como "não governamental", no entanto depende hoje fortemente de financiamento do Estado e /ou das empresas capitalistas. Sua atual necessidade pelas fontes de financiamento (pomposamente chamada de "captação de recursos" ou "fundraising") a leva justamente a uma situação de dependência. Longe estão elas de serem "independentes". E parece ser justamente este aspecto que as torna, nos dias de hoje, fortemente funcionais aos projetos neoliberais na América Latina. Para receberem recursos estatais ou empresariais, tal como reza a cartilha da captação de recursos, as ONGs devem se adequar às condições, interesses e orientações das entidades financiadoras.

Segundo Lima & Martins (2005, p 52) um dos mais importantes princípios constitutivos do Projeto Político da Terceira Via refere-se à "reinvenção da sociedade civil". Estimula-se a solidariedade humana e a construção de uma cultura cívica, legitima-se a perda dos direitos sociais e a responsabilização do Terceiro Setor por esses direitos. Enfim, a ideologia que permeia o Projeto Político da Terceira Via é da domesticação da sociedade civil, extinguindo, com isso, os enfrentamentos, a mobilização social e a luta de classe.

A participação, nessa nova forma de sociedade, restringe-se à solidariedade. Prega-se a democracia, contudo esta é questionável. Os mecanismos de participação cidadã também são questionáveis, pois não implicam realização da soberania popular que, segundo Comparato (1989), é o princípio da participação. No que tange à política educacional, segundo (PERONI, 2009, p. 26):

A proposta salvadora da qualidade do ensino público presente nos programas do Instituto Ayrton Senna-IAS, hoje indicados no rol das boas tecnologias do MEC, é um exemplo de deslocamento do foco do problema para ações empreendidas por instituições do Terceiro Setor, com repasse de recursos públicos para a iniciativa privada, mesmo que entidade sem fins lucrativos. Para o IAS os problemas de ensino/aprendizagem passam a ser analisados pelo resultado apresentado pelo alunos, sem contemplar nesta análise a totalidade da política educacional, sua inserção no mundo do real que é constituído de relações sociais, econômicas e políticas. Todos são responsáveis, todos se ajudam: professores, pais e alunos e os resultados serão surpreendentes! Todos são “amigos da escola”!

Os chamados “amigos da escola” são normalmente voluntários, sem formação específica para atuar dentro do ambiente educacional que substituem postos de trabalho remunerados e qualificados, elevando, assim, o desemprego de grande número de profissionais da Educação. Concluímos que esta manobra do Estado vem atender aos interesses do capital, tendo por trás de tudo isso a lógica empresarial, seguindo os fundamentos gerenciais de custo/benefício.

É nesse sentido que a educação passa a ser entendida e, sob essa significação, apresenta-se, na Reforma do Estado, como setor público não-estatal. Ao passar a ser concebida como um serviço e pautar sua gestão na administração de resultados, abre-se o espaço para a gradual incorporação de agentes privados. Diversos desses agentes têm sido privilegiados como interlocutores, para a determinação de quais seriam as demandas sociais e também como cooperadores no estabelecimento dos resultados esperados, estratégias de desempenho e financiamento educacionais (GANDINI & RISCAL, 2002).

Contudo, a eventual construção de uma sociedade mais justa e democrática passa inquestionavelmente pela questão da educação. Entendemos que o processo democrático requer a participação ativa de seus sujeitos, mas a participação que buscamos não é a mesma defendida pelo movimento da Terceira Via, mas sim pela participação que deve ser conquistada de maneira processual, de maneira sólida. Em outros termos, a participação deve ser fruto da resistência e do desejo de mudança da sociedade civil, diante o quadro de desigualdade social. E é justamente aí que se torna imperioso a necessidade de organização popular, pressionando o poder público e requerendo o direito à participação ativa. Assim o direito a participação será conquistado historicamente, não como produto definitivo, mas processual. Segundo Demo (1988), a participação não é algo natural, trata-se de um processo de conquista, de aprendizado e, sobretudo, de disputa com o poder dominante. À medida que nos organizamos para participar, estabelecemos uma

disputa com o poder dominante e, com isso, criamos uma outra cultura de relação de poder. Contudo, ainda de acordo com Demo (1988, p.18), a participação só pode ser conquistada. Aquela doada é presente de grego, porque vem do privilegiado, não do desigual. A redução da desigualdade que o desigual quer só pode ser aquela que ele mesmo constrói. E aí está a sua competência.

2.3 Gestão democrática da educação: abrindo os portões da escola

[...] a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar. (GRAMSCI, 1991, p. 137)

Na atualidade, a concepção e execução de políticas públicas de cunho social incluem a participação como um dos mecanismos que contribuem para a democratização do processo de tomada de decisão. No Brasil, somente a partir do início da década de 1980, com a chamada transição democrática, a sociedade configurou um novo cenário de mobilização e organização social, que reagiu à repressão, ao autoritarismo e à intensificação da desigualdade social causada por regimes militares.

Esses movimentos sociais foram deflagrados em amplitude considerável, convergindo as lutas para a mesma finalidade: a participação mais ativa do cidadão nos processos sociais, objetivando conseguir incitar mudanças nas relações de poder em todas as áreas, inclusive na educação.

O movimento dos trabalhadores da educação também se destaca nesse período. Os educadores organizaram-se em associações profissionais e acadêmico-científicas, ao longo da década de 1970, intensificando na década de 1980, ocorrendo inclusive movimentos grevistas. Os educadores mobilizavam-se em torno da reconstrução da função social da escola, refletindo a preocupação com o significado social e político da educação. Na pauta dos debates levantados, estavam a qualidade da educação pública e a democratização do ensino. Havia iniciativas de formulação e implementação de políticas educacionais com tendência a incorporar os interesses populares, como também o desenvolvimento de políticas voltadas para a democratização da educação brasileira.

O tema da participação tem forte conteúdo ideológico e comporta diferentes conceitos e definições. Por mais que existam inúmeras tipologias dedicadas a especificar as diferentes categorias de participação, estamos diante de um exercício que se repõe constantemente. Segundo Nogueira (2004, p. 130), "Quem participa procura projetar-se como sujeito que porta valores, interesses, aspirações e direitos: constrói assim uma identidade, formula uma 'teoria' para si e traça um plano de ação."

É evidente que a democracia participativa tornou-se uma referência impossível de ser ignorada, por outro lado, sabemos que isso jamais acontecerá por concessão espontânea dos grupos no poder. Essa conquista, esse poder, só se dará com o envolvimento das camadas trabalhadoras na busca de seus direitos de participação democrática.

Hoje, portanto, o poder, que havia ocupado quase exclusivamente o campo das tradicionais instituições políticas, ganha amplos espaços na sociedade civil, que aprende a se organizar nas suas mais variadas manifestações e formas associativas. "Muito além da estrutura hierárquica e burocrática do Estado, a sociedade no seu conjunto deve ser considerada como o universo político mais abrangente, onde é preciso criar as verdadeiras raízes da democracia" (SEMERARO, 1999, p. 194).

Para Gramsci (1927, apud. SEMERARO, 1999, p. 207), a concepção de democracia que amadureceu no âmbito das lutas populares adquire o significado mais radical e etimológico de participação e exercício popular do poder. Ainda que as liberdades individuais e as instituições democráticas sejam necessárias, não garantem por si só a existência da democracia. Assim não resta dúvida de que para que possamos assistir à ampliação do processo de democratização, o que requer a exigência de uma nova participação, envolvendo um fluxo de poder político ascendente da classe trabalhadora, a sociedade deverá travar aquela prolongada "guerra de posição". Aqui cabe explicar que o termo "guerra de posição" é utilizado por Gramsci para demonstrar a passagem da guerra de manobras (feita por enfrentamentos diretos) à guerra de posição (realizada no campo político-ideológico por "batalha de concepções e ideias").

As discussões anteriores demonstraram que a participação apresenta-se como um aspecto importante no processo de ampliação das relações numa sociedade em democratização. Por isso, é fundamental que a dinâmica participativa

seja compreendida pelas pessoas de modo a desenvolver nelas o interesse crescente em participar.

As experiências de democracia participativa resgatam a dimensão pública e cidadã da política na medida em que mobilizam setores sociais interessados em determinadas políticas públicas, bem como quando apontam formas alternativas de organização do sistema político, realizando, assim, uma repolitização da vida coletiva.

Nesse contexto, a crítica ao modelo democrático liberal não reside na ausência de democracia, mas em sua insuficiência. Dessa forma, a renovação da teoria democrática assenta-se na formulação de critérios de participação política que vão além do voto e que conduzem à criação de uma nova cultura política, a cultura da participação, que pressupõe o aprendizado e a construção coletiva.

A conjuntura das políticas educacionais no Brasil ainda demonstra sua centralidade na hegemonia das ideias liberais sobre a sociedade, como reflexo de forte avanço do capital sobre a organização dos trabalhadores na década de 90. A intervenção de mecanismos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, aliada à subserviência do governo brasileiro à economia mundial, repercutem de maneira decisiva sobre a educação.

Nessa visão o cidadão se torna cada vez mais um consumidor, afastado de preocupações com a política e com os problemas coletivos. Por causa da longa tradição de estatismo, difícil de reverter de um dia para o outro. Depois pelo fato de que há entre nós muito espaço para o aperfeiçoamento dos mecanismos institucionais de representação. Se há algo importante a fazer em termos de consolidação democrática, é reforçar a organização da sociedade para dar embasamento social ao político, isto é, para democratizar o poder. A organização da sociedade não precisa e não deve ser feita contra o Estado em si. Ela deve ser feita contra o Estado clientelista, corporativo, colonizado (CARVALHO, 2007, p. 227).

Nos ideais do neoliberalismo, o objetivo político de democratizar a escola está, assim, subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar, orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade e a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais (GENTILI, 2004).

O discurso dos tecnocratas neoliberais, de acordo com as ideias de Gentili (2004), baseia-se em que o Brasil possui escolas, professores e recursos para

financiar as políticas educacionais. O grande problema é que as escolas são ruins, os professores não são qualificados e os recursos financeiros são mal distribuídos. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial.

Corroborando com a ideia de que a vivência democrática nos diferentes espaços sociais contribui com a própria democratização da sociedade e de que a democracia participativa seria um dos campos sociais e políticos da emancipação social, entendemos a importância de investigar as práticas democráticas na gestão da escola pública.

Diante disso, entendemos que para se efetivar a construção da democracia na escola através da gestão democrática, cujos fundamentos são a autonomia, a participação e a emancipação, é necessária uma mudança de paradigma. O principal problema a ser resolvido para a construção desse novo paradigma é o da superação da verticalidade das relações, fruto original de toda a hierarquia de poder no sistema e, conseqüentemente, na escola. Sendo assim, a escola deve assentar suas bases em um modelo de gestão que gere participação, corresponsabilidade e compromisso, numa concepção de educação desenvolvida no eixo da horizontalidade, que aponte para o verdadeiro resgate da qualidade do ensino e para a formação da cidadania.

É preciso deixar claro que, dentro da ótica neoliberal também é defendido a autonomia da escola, entretanto a autonomia é vista como desconcentração de obrigações, e não descentralização de poder. Diferentemente, a autonomia por nós defendida é aquela que reveste a escola com poder de decisão na elaboração e implementação de seu projeto pedagógico, tendo em vista a defesa de maior participação e controle na gestão educacional.

Enfim, a tão alardeada, democracia com autonomia, pelos governos neoliberais, mais serve para isentar o Estado de suas obrigações legais, onerando a população em contribuições além das que já o fazem via impostos. Diante disto, entendemos que a escola deve buscar uma reconstrução do conceito de democracia e de participação com vistas à autonomia, uma autonomia que não pode se separar de sua significação política, social, Cultural e econômica, que tenha o desenvolvimento da cidadania como seu foco principal. Sendo assim a implementação de uma gestão democrática dentro da escola é o primeiro passo para que este debate realmente ocorra.

Para refletir sobre os caminhos da gestão democrática na escola brasileira, fazemos uma análise das perspectivas atuais das políticas públicas em educação, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB 9.394/1996. Na busca do fio condutor que culminou na elaboração destas legislações e das atuais leis que regem a educação no Brasil, é de grande relevância analisar os documentos do Plano Decenal de Educação, o Plano Nacional de Educação (PNE) e o atual Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A década de 1980 foi um período de abertura política, com algumas conquistas democráticas para a sociedade brasileira e para a educação pública. A Constituição Federal de 1988 refletiu a pressão da sociedade civil, que reivindicava um país democrático.

No Brasil, a Constituição de 1988 ampliou, mais do que qualquer de suas antecedentes, os direitos sociais. Contudo, as maiores dificuldades na área social têm a ver com a persistência das grandes desigualdades sociais que caracterizam o país desde a sua independência, para não mencionar o período colonial. A desigualdade é, sobretudo, de natureza regional e racial e, acima de tudo, de classe. A escandalosa desigualdade que concentra nas mãos de poucos a riqueza nacional tem como consequência níveis dolorosos de pobreza e miséria.

A Constituição de 1988 proclama, em um de seus primeiros artigos, o princípio da gestão democrática: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI- gestão democrática do ensino público na forma da lei.” (BRASIL, 1999, p. 105). Na Constituição Federal, são lançadas as bases legais e institucionais para uma concepção de sociedade e especialmente de educação. A escola, inserida num contexto social atual, que se volta para a participação como proposta dinâmica, pode ser concebida como uma das instituições sociais mais importantes num Estado democrático e, deve, tanto em sua proposta pedagógica como também nas ações práticas do cotidiano escolar oferecer um amplo espaço para a participação de todos os agentes envolvidos no ato educacional.

É importante ressaltar que a elaboração da Carta Magna em 1988 não ocorreu de forma passiva pelo contrário, resultou de embates entre a Assembleia Constituinte e os movimentos dos educadores, fortalecidos pela participação da sociedade brasileira na reivindicação por uma escola pública e por melhores condições de trabalho e remuneração dos professores.

Em 1990, de 05 a 09 de março, foi realizada em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, que se constituiu um marco das reformas educacionais desse período. Essa Conferência, que reuniu os países com maior população do mundo foi patrocinada pelo Banco Mundial e promovida pela ONU, contando ainda com a parceria de outros organismos internacionais, objetivando disseminar o debate em torno dos desafios e perspectivas de educação para o século XXI, deu origem, no Brasil, ao Plano Decenal de Educação Para Todos, em 1993, e inspirou a elaboração de outros documentos.

De acordo com Saviani (1997) o "Plano Decenal de Educação Para Todos" utiliza as expressões "educação básica" e "educação fundamental" com significado equivalente. Ele não se confunde com o Plano Nacional de Educação, previsto na Constituição, e que incluirá todos os níveis e modalidades de ensino. Tampouco se caracteriza como um Plano ao estilo tradicional, em respeito mesmo à organização federativa do país. Delimitando-se no campo da educação básica para todos, que é a prioridade neste momento, o Plano responde ao dispositivo constitucional que determina "eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental" nos próximos dez anos (BRASIL, 1993, p. 14).

Esse Plano, que se limita ao âmbito do Ensino Fundamental, pressupõe o ordenamento da gestão educacional e confere à escola uma importância estratégica enquanto agente de prestação de serviços educacionais de boa qualidade. Está presente nesse documento a crença de que nosso sistema educacional é improdutivo, de baixa qualidade, desigual, com uma administração ineficiente. Esses problemas são entendidos "como uma questão político-administrativa, sob a qual novos procedimentos metodológicos deverão incidir" (OLIVEIRA, 2000, p. 129).

Segundo Saviani (1997), embora o referido "Plano Decenal de Educação para Todos" se propusesse a ser instrumento que viabilizasse o esforço integrado das três esferas de governo no enfrentamento dos problemas da educação, ele praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar algumas ações na esfera federal. Em verdade, ao que parece, o mencionado plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial.

Considerando que as reformas educacionais são influenciadas através da assessoria e do financiamento de agências internacionais, principalmente pelo

Banco Mundial, e se tratando de um Banco, as políticas públicas formuladas devem se orientar com base em algum critério, "[...] o Banco mundial tem como critério a eficiência, a eficácia, a produtividade: razão mercantil, o que implica dizer que o critério fundamental é a razão de proporcionalidade custo/ benefício, sem a menor preocupação com a formação humana" (SILVA JR.,2002, p. 75).

Portanto, as reformas educacionais na América Latina, e particularmente no Brasil, iniciadas através do Plano Decenal de Educação para Todos, segundo Silva Jr. (2002, p. 76)

São uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização da esfera política, em geral, e da esfera educacional em particular - lócus privilegiado, para o Estado, de formação do ser social, portanto, de construção de um novo pacto social.

Contudo, é importante destacar a maneira como esse documento foi apresentado e dirigido aos professores e dirigentes escolares: sem discussão com coletivos e sem reflexões sobre a educação brasileira. Acreditamos que esse é um dos motivos pelo qual, há mais de uma década após a Conferência Nacional de Educação Para Todos, poucas mudanças são percebidas. O Pronunciamento Latino Americano, documento que expressa reflexões e preocupações de educadores e intelectuais latino-americanos sobre a Educação na América Latina, denuncia que esse descumprimento das metas está relacionado à forma como os governos e as agências internacionais vêm tratando o tema da educação e das reformas. O certo é que muito falta ainda para lograr atingir os objetivos propostos em Jomtien. A Conferência de Dakar, ocorrida no Senegal, em 2000, fez apenas postergar para o ano de 2015 tais objetivos e reduzir o incentivo à educação ao campo do ensino primário.

Durante essa década de "Educação Para Todos" foi sancionada a atual lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, aprovada sem vetos em dezembro de 1996. O processo de redemocratização vivido pelo país e o processo de organização política no campo educacional, juntamente com a promulgação da Constituição de 1988, favoreceram a elaboração da nova lei da educação nacional.

Propiciado pela Constituição de 1988, o processo de gestão dessa lei pôs em campo um embate de forças e trouxe consigo uma série de ideias e expectativas dos vários sujeitos envolvidos no processo. Contudo, as esperanças geradas na

circunstância de elaboração da LDB foram frustradas pelo avanço da corrente neoliberal, que se tornou hegemônica a partir dos anos 1990. Assim, o conteúdo do projeto construído por inúmeros educadores e amplos setores do movimento social organizado, conhecido como projeto da Câmara, foi esvaziado, por "um texto inócuo e genérico, uma LDB minimalista" (SAVIANI, 1997, p. 199).

Esse texto é constituído basicamente pela estrutura do substitutivo do Senador Darcy Ribeiro, com o respaldo do ministro da Educação da época, José Goldemberg, apresentando um projeto de Lei de LDB, que ocorreu sem nenhuma discussão e consulta aos setores educacionais, sindicais ou populares. Ele trouxe em seu contexto uma concepção de educação oposta àquela defendida pelos setores progressistas, que ganhara fôlego na década de 1980 com o movimento e luta pela redemocratização da sociedade e da educação.

Com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, o projeto político do governo vai assumindo cada vez mais os contornos do projeto neoliberal. Nesse sentido, são acarretadas mudanças significativas na concepção de democracia e no papel da sociedade brasileira no mundo globalizado.

Depois de intensa mobilização do Fórum em Defesa do Ensino Público, em seguida no Fórum em Defesa da Escola pública na LDB, e de um período de grandes dificuldades na tramitação no Senado, a LDB é promulgada em dezembro de 1996, com a Lei 9394/96, contemplando a gestão democrática do ensino público como princípio e determinando o atendimento às peculiaridades locais, abrindo a participação aos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como de toda a comunidade escolar, representada por seus segmentos em Conselhos Escolares ou organizações equivalentes.

Além disso, em seu Art. 12, a LDB estabelece responsabilidades e fixa incumbências das unidades de ensino na elaboração e execução da proposta pedagógica e, no Art. 15, inclui a ampliação progressiva da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nas escolas.

Cria-se o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Lei 9424 de 24 de dezembro de 1996, ocorrendo uma contundente alteração no financiamento do Ensino Fundamental ao redistribuir os recursos entre municípios e Estados. O FUNDEF só foi implantado nacionalmente em 1º de Janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos. Sua proposta apostou na mudança da

estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no país, pois a constituição Federal vinculou 25% das receitas obtidas nos Estados e nos municípios à manutenção da educação pública, e a Emenda Constitucional nº 14/1996, determina que 60% desses recursos devem ser reservados ao Ensino Fundamental.

Com a nova Lei da Educação, apresentam-se como diretrizes essenciais novas palavras de ordem que modificam significativamente o projeto educacional brasileiro: descentralização administrativa e financeira, prioridade para o Ensino Fundamental, municipalização, parcerias com comunidade e empresa, avaliação de desempenho e avaliação do rendimento escolar. Diretrizes que se encontram vinculadas a um projeto maior que tem como meta "desobrigar" o Estado em relação à educação e privatizá-lo.

A aprovação da nova LDB traz em seu cerne preceitos legais coerentes com as diretrizes de uma política neoliberal, apresentando-se como uma manobra governamental, no sentido de acelerar a aprovação de arcabouço jurídico, fundamental para o prosseguimento da implementação das diretrizes da política oficial. Essa manobra política é confirmada pela imprecisão e até ocultação de pontos polêmicos no texto da nova LDB e pela posterior publicação de decretos presidenciais que acarretam, ainda mais, o desmonte da estrutura educacional, "atribuindo à educação de jovens e adultos, ao ensino médio, à educação tecnológica, à formação profissional e à educação superior uma cara própria, de feições neoliberais". (NEVES, 2000, p. 165).

Considerando esse cenário, fica evidente que as legislações educacionais da década de 1990 foram arquitetadas a serviço do projeto de reforma do Estado, com o objetivo de adequar o ensino brasileiro às transformações no mundo do trabalho, provocadas pela globalização econômica, pelas novas tecnologias e técnicas de gerenciamento da produção.

A questão da gestão democrática na LDB fica restrita somente ao ensino público, não fazendo nenhuma menção à gestão democrática da iniciativa privada.

Quanto à participação da comunidade na gestão escolar, a LDB (BRASIL, 1996, p. 6) anuncia:

Art.12- Os estabelecimentos de ensino, respeitadas normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I-elaborar e executar sua proposta pedagógica,

[...]

VI-articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola,

VII-informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art.13- Os docentes incumbir-se-ão de:

I-participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino,

[...]

VI-colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A esse respeito, cabe ressaltar que participação significa participação no processo de tomada de decisão (PARO, 1995b). O que pode ocorrer é um entendimento equivocado de que essa participação esteja relacionada com a execução de tarefas no interior da escola. Não que essa execução não possa ocorrer, no entanto, ela deve ser entendida como um meio de se alcançar a efetiva participação.

O objetivo político de democratizar a escola está assim subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda reforma administrativa do sistema escolar, orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a qualidade dos serviços educacionais (GENTILI, 2004).

Por meio de uma breve reflexão sobre o texto da lei, podemos dizer que o princípio da gestão democrática tem como interlocutor o autoritarismo hierárquico configurado não só na administração, mas também nas relações pedagógicas, pois se a natureza da gestão não é democrática, ela apenas poderá ser autoritária, não há meio termo. "Numa sociedade que se quer democrática, é possível, a pretexto de garantir liberdade à iniciativa privada, pensar-se que a educação [...] possa fazer-se sem levar em conta os princípios democráticos?" (PARO 2001b, p. 81)

Podemos dizer que a conquista da democracia no âmbito escolar foi parcial, pois favoreceu a participação de professores, pais, funcionários e alunos na gestão, por meio dos Conselhos de Escola, Grêmios Estudantis, mas, por outro lado, o princípio da gestão democrática ficou a mercê das diferentes interpretações e concepções de gestão democrática.

Certamente a participação constitui-se numa das melhores maneiras de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de toda a comunidade escolar na tomada de decisões e no funcionamento da organização

educacional. Através da participação consciente e crítica será efetivado o maior conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e das relações da escola com a comunidade.

Abordado o tema da gestão na Lei de Diretrizes e Bases, resta refletir acerca da forma com que se apresenta esse tema no Plano Nacional de Educação. Esse Plano previsto desde a constituição de 1934 (Art. 50), cumpre atualmente as determinações legais da Carta Magna de 1988, no seu Art. 214: “A Lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público [...]”. (BRASIL, 1999, p.107) A Lei de Diretrizes e Bases veio, por sua vez, ratificar esse preceito legal e acrescentar orientações práticas para sua operacionalização. Assim, após um longo processo de debates, o Plano foi aprovado em 09/01/01, sob a forma Lei nº 10.172.

O Plano Nacional de Educação (PNE) ,aprovado pelo Plenário da Câmara dos Deputados, nasceu com a marca da rejeição, sendo sempre ressaltado o caráter antidemocrático de sua confecção, de acordo com a proposta do Executivo. O texto oficial aprovado desconsiderou o Projeto do Congresso Nacional de Educação (CONED), resultado de amplas discussões e de ampla participação da sociedade civil.

Segundo Ivan Valente (2002), havia o PNE da sociedade versus PNE de FHC dois projetos de Brasil. As duas propostas de PNE materializavam mais do que a existência de dois projetos de escola, ou duas perspectivas opostas de política educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo.

Para o PNE da sociedade atingir metas e alcançar resultados necessita de investimento, sendo este realizado através do aumento do PIB de 4% para 10%, ao fim dos dez anos de vigência do plano. O PNE do governo insistia na permanência da atual política de financiamento, transferindo a culpa dos problemas educacionais brasileiros para a falta de uma boa administração dos recursos investidos.

Graças à pressão social produzida, sobretudo, pelos profissionais da educação, o texto do PNE votado no Parlamento contemplou algumas medidas, porém a maioria esmagadora delas seria vetada posteriormente, por FHC.

O Plano Nacional de Educação, lei nº 10.127 de 09 de janeiro de 2001, contempla a gestão democrática, sob o ângulo da gestão de recursos, num primeiro momento e, em seguida, a gestão financeira e pacto federativo, para, finalmente, abordar a gestão democrática mais diretamente, apresentando 25 metas de gestão, envolvendo os três momentos.

Os temas que mais se destacam a respeito da gestão democrática são: (I) escolha de diretores escolares; (II) autonomia escolar; (III) os processos de descentralização administrativa, financeira e pedagógica; (IV) os colegiados (constituição e funcionamento); (V) participação dos docentes e demais funcionários da escola, das famílias e da comunidade na gestão escolar; (VI) organização e gestão democrática; (VII) equidade como foco na aprendizagem dos alunos; e (VIII) estabelecer políticas e critérios de alocação de recursos.

Contudo, a descentralização da educação nas suas vertentes administrativas, financeiras e pedagógicas ocorrerá não só como uma transferência de responsabilidades dos órgãos centrais para os locais, como implicará também um movimento de repasse direto de certas obrigações de órgãos do sistema para a escola.

As reformas educacionais dos anos de 1990 trouxeram, então, a marca da descentralização que resultou em maior autonomia das escolas, porém teve como contrapartida uma sobrecarga de trabalho administrativo sem a real correspondência em termos de condições de infra-estrutura nos estabelecimentos de ensino. Sob o argumento da necessidade de conferir maior autonomia às unidades escolares, os órgãos centrais do sistema acabaram por delegar às escolas muitas das suas rotinas administrativas (OLIVEIRA, 2002). Assim, esta descentralização exigia da organização da escola um domínio de capacidades inerentes à contabilidade, compras, etc. Essas rotinas absorvem quase completamente o tempo do diretor. Esvaziavam-se de todo o conteúdo crítico e analítico suas atitudes, reduzindo-o a uma função de gerente, de controlador da força de trabalho e administrador de recursos escassos, em síntese: em funcionário de uma organização.

O diretor se vê consumido por uma rotina burocrática que absorve toda a sua atenção, retirando da sua agenda diária o seu papel específico de pedagogo, que

deve conseguir articular as questões educacionais, o currículo, a didática e a estrutura do funcionamento do ensino. Para que haja a possibilidade de a escola mudar seu foco, o seu eixo, o centro dessa organização e adotar outro, é imprescindível a participação de todos, sem a qual o gestor não consegue realizar mudança alguma, pois lhe falta legitimidade. Essa coerência exige do diretor uma aproximação indispensável à comunidade (pais/alunos/funcionários/professores) mediante um instrumento legítimo e pensado para tal, os colegiados, os conselhos de escola, enfim a participação da comunidade dentro do ambiente escolar, realizando o exercício de aproximar os "dirigentes" dos "dirigidos".

O processo de gestão democrática na escola pública deve ser percebido como movimento de embate político, que não se restringe aos limites da prática educativa, mas vislumbra possibilidades de participação e de democracia na educação, refletindo um movimento político social e, conseqüentemente, descortinando o autoritarismo, o clientelismo, o favoritismo e a desigualdade social. A administração colegiada nas escolas públicas como processo e eminentemente político educativo, poderá ensejar a transformação social, quando se colocar como movimento popular.

Para quem esperava mudanças na estrutura da legislação, com relação à gestão da escola, confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído no governo Lula, constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE (SAVIANI, 2007a).

Apresentado ao país em 15 de março de 2007, o PDE só foi lançado oficialmente em 24 de abril, simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6.094, dispondo sobre o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação". Este é com efeito, o carro-chefe do Plano. No entanto, a composição global do PDE agregou outras 29 ações do MEC. As ações podem ser distribuídas da seguinte maneira:

No que diz respeito aos níveis escolares, a educação básica está contemplada com 17 ações, sendo 12 em caráter global e cinco específicas aos níveis de ensino. Entre as ações que incidem globalmente sobre a educação básica situam-se o "FUNDEB", o "Plano de Metas do PDE-IDEA", duas ações dirigidas à questão docente ("Piso do Magistério e "Formação"), complementadas pelos

programas de apoio "Transporte Escolar", "Luz para todos", "Saúde nas Escolas", "Guias de Tecnologias", "Censo pela Internet", "Mais Educação", "Coleção Educadores" e "Inclusão Digital".

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi aprovado em dezembro de 2006, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), cujo o prazo de vigência se esgotava no final desse ano. O FUNDEB amplia o raio de ação em relação ao anterior, estendendo-se para toda a educação básica.

Outra ação do PDE que não fazia parte do PNE é a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo MEC a partir de estudos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados obtida no final do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do ensino médio) e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar).

Todo o PDE está ancorado justamente na criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que pondera os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e dos indicadores de desempenhos captados pelo censo escolar (evasão, aprovação e reprovação). Cria um indicador que varia de zero a dez, desdobrável por estado e por município e por redes de ensino. A partir da construção do IDEB, o MEC vincula o repasse de recursos oriundos do FNDE à assinatura de compromisso dos gestores municipais com determinadas metas de melhoria dos seus indicadores ao longo de determinado período.

Ao condicionar o repasse de recursos do FNDE à assinatura de metas pelos gestores municipais, implicitamente o MEC está afirmando que o montante de recursos disponíveis a serem repassados, via parecer de especialistas que irão visitar os municípios, será suficiente para impactar em médio prazo os indicadores educacionais. Ou caso contrário, o MEC estará afirmando pela enésima vez que o caos da educação é apenas um problema gerencial, que pode ser resolvido com a salutar pressão institucional regulatória do poder central sobre os "irresponsáveis" gestores municipais (ARAÚJO, 2005). Por isso o IDEB é considerado, pelas instituições de ensino, mais um instrumento regulatório do que um definidor de

critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais.

O PDE mantém a lógica de que o papel da União é de estimular a produção da qualidade e isso será feito pela comparação, classificação e pela seleção. Esses elementos incorporam, conseqüentemente, como inerente aos seus resultados, a exclusão, o que é incompatível com o direito de todos à educação. Premiar as escolas que atingirem determinadas metas via aumento de recursos do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) é bem sintomático da permanência da visão anunciada acima.

Por outro lado, mantém a lógica da descentralização, que continua sendo vista como instrumento de modernização gerencial da gestão pública e como um poderoso mecanismo para corrigir as desigualdades educacionais, por meio da otimização dos gastos públicos.

[...] apesar de os postulados democráticos serem recorrentemente reafirmados, estes se apresentam como justificativa da transferência de competências da esfera central de poder para as locais, respaldadas em orientações neoliberais, com o objetivo de redução do Estado às suas funções mínimas, de acordo com as inspirações/adaptações de corte Hayek-Smithiano. (AZEVEDO, 2002, p. 54)

No documento oficial do Plano de Desenvolvimento da Educação, implantado pelo atual governo, encontra-se o PDE-Escola que é uma ação de melhoria da gestão escolar, fundamentada centralmente na participação da comunidade. No PDE-Escola, a comunidade escolar é diretamente envolvida em um plano de auto-avaliação que diagnostica os pontos frágeis da escola e, com base nesse diagnóstico traça um plano estratégico orientado em quatro dimensões: (I) gestão, (II) relação com a comunidade, (III) projeto pedagógico e (IV) infra-estrutura. O plano estratégico define metas e objetivos e, se for o caso, identifica a necessidade de aporte financeiro suplementar (BRASIL, 2007).

O grande problema é que esta ação só está consolidada no papel, pois ainda há uma grande distância entre a escola e a comunidade, no que se refere à tomada de decisões e de participação política. Isto porque, as relações da escola com a comunidade ainda se dão de maneira verticalizada, onde o diretor é aquele que detém o poder de decisão, e os pais e alunos aqueles que aceitam passivamente as diretrizes traçadas para o processo político e pedagógico da escola.

De acordo com Paro (2008, p. 10), se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola.

O processo de gestão democrática das instituições educacionais, mesmo que de forma distorcida, conquistou um espaço na legislação brasileira e representa a expressão de um anseio popular. Pode ser considerado um novo projeto de educação para o Brasil e um instrumento precioso para consolidar e assegurar a democracia do país. Não é um caminho fácil, se considerarmos, principalmente, a conjuntura atual e a história de autoritarismo e patrimonialismo do nosso país, mas é um caminho possível, que depende das ações adotadas pela sociedade e sistemas de ensino. Embora as experiências de gestão democrática estejam ainda distantes do ideal almejado, essas diferentes práticas são importantes como tentativas de consolidação desse processo e ensejam novas pesquisas sobre a temática no campo educacional.

3 UM OLHAR SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA GESTÃO ESCOLAR

Esse capítulo trata da observação sistemática realizada em duas escolas públicas municipais de Juiz de Fora. As análises desenvolvidas pautam-se em notas de campo, análise de documentos e entrevistas sobre as características centrais das escolas e referencial teórico, estabelecendo relações com a questão da participação da comunidade na escola. Vale ressaltar que o nome das escolas e de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa é fictício.

Para construirmos o texto, priorizamos a análise da inserção da escola no contexto social, levando em consideração as características do bairro, da população ao seu redor e da estrutura econômica da região. Além disso, sinalizamos um breve histórico da escola. Como elemento central da análise, destacamos a organização administrativo-pedagógica, salientando como a gestão articula as relações, dentro da escola, no que se refere à tomada de decisão e à participação da comunidade nesse processo.

3.1 Categorias de análise

Durante a análise dos dados coletados emergiram vários temas de análise e em cada um deles conseguimos abordar a problemática da relação entre comunidade-escola. Esses temas foram agrupados em três categorias, quais sejam: (i) processos decisórios e fluxo de informação, (ii) grupos ideológicos e relações interpessoais e (iii) condicionantes da participação e perspectivas de cidadania. Diante disto, com intuito de analisarmos os dados, estabelecemos a seguinte definição para cada uma dessas categorias:

3.1.1 Processos decisórios e fluxo de informação

Trata-se de considerar as várias formas para democratizar as relações no ambiente escolar. Nesse sentido, faz-se necessário conhecer quais são os mecanismos de participação que supõem o compartilhamento do poder. É importante destacar a atuação dos conselhos escolares como um dos mecanismos no processo de democratização da escola, propondo condutas de participação individual e coletiva na comunidade escolar. O Conselho pode construir na escola um espaço de decisões coletivas, capaz de superar a prática do individualismo. Contudo, é importante salientar que a participação envolve diversos interesses e, dessa forma, tensões e conflitos podem desembocar em manifestações autocráticas.

Segundo Werle (2003), não existe conselho no vazio, ele é o que a comunidade escolar estabelece, constitui e operacionaliza. Cada conselho tem a face das relações que nele se estabelecem. É formando relações de responsabilidade, respeito e construção que vão se constituindo as funções consultivas, deliberativas, fiscalizadoras e quaisquer outras assumidas pelo conselho. No entanto, se as relações forem distanciadas e burocráticas o conselho vai assumir um papel muito mais de responsável por homologar decisões do que por discutir, promover modificações e definir prioridades quanto à aplicação e fiscalização dos recursos da instituição.

Diante disto, fica claro que, não basta apenas eleger o Conselho Escolar. É necessário também que cada pessoa envolvida tenha atitude mais democrática, que significa participar e aprender a criar oportunidades para todos poderem discutir e defender os interesses desta comunidade escolar.

Vale ressaltar a importância das construções coletivas de documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, que, segundo Veiga (1998, p. 9), supõe uma séria reflexão sobre os objetivos da escola, “assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo”.

Para que os conselhos não sejam apenas mecanismos para legitimar decisões, eles devem ser abertos à participação popular. A escola deve estar aberta

a ouvir e dialogar com os membros dos conselhos, somente a partir disso deve ocorrer a tomada de decisões.

Um elemento fundamental para a transparência das decisões é o fluxo de informações. É essencial haver, dentro da escola, a garantia de que cada pessoa receba as informações necessárias para sua participação e, ainda, que conheça a escola que trabalha e/ou estuda. Tudo que acontece na escola deve ser compartilhado, não só com os que podem estar presente nas reuniões e órgãos colegiados, mas com todos que, de alguma forma, fazem parte da vida da escola.

Entendemos que as tensões e conflitos, dentro da escola, só serão resolvidos se houver um mínimo de boa vontade democrática a orientar toda a direção da escola. Não basta apenas eleger os conselhos é necessário também que cada indivíduo envolvido neste processo, tenha ações mais democráticas, que significa participar e aprender a criar oportunidade para que todos possam discutir e defender o interesse da comunidade escolar.

Despindo-nos de toda ilusão e toda ingenuidade, entendemos que, mesmo sendo inegável que os órgãos colegiados podem se substanciar em um instrumento para o alcance da democracia sabemos também, que isto dependerá da forma como eles são organizados e postos em funcionamento. Enfim, os processos decisórios e o fluxo de informação envolvem identificação de interesses, emergência de conflito e, sobretudo, a construção de uma proposta educacional para a escola.

Contudo, é importante ter consciência das dificuldades para se alcançar esse objetivo e, ao mesmo tempo, alimentar a convicção de que essa é uma tarefa de todos nós. Implementá-la exige participação, paciência, diálogo e um profundo interesse em transformar a escola em um espaço de construção da cidadania.

3.1.2 Grupos ideológicos e relações interpessoais

A abertura da escola à comunidade deve ser entendida como um processo inserido numa estratégia de mudança da instituição escolar, a partir de um alargamento do âmbito da intervenção educativa, em termos de espaços, de tempos e de atores sociais envolvidos, com repercussões nas relações de poder e com o saber no interior da escola.

É preciso superar os processos de dominação presentes na sociedade e que marcam a escola. Nesse sentido, reconhecer sujeitos e grupos sociais significa partir do diálogo, da experiência e da socialização com vistas a construir o trabalho escolar, valorizando a dimensão criativa do humano em seus processos de individualização.

Segundo Moll (2000), há muito estamos imersos, atores das cenas pedagógicas que se desenvolvem no dia a dia de nossas escolas, em discussões acerca dos problemas “congenitos” de que padece a instituição escolar. Problemas relacionados à distância (aos desentendimentos ou mal-entendidos) que existe entre a escola e a família. Esta, via de regra, acusada de ausentar-se ou de ignorar as demandas da escola e as necessidades dos alunos. Problemas relacionados à indisciplina, sobretudo por parte dos adolescentes, que, supostamente, não se interessam pelo que a escola ensina. Problemas de não-aprendizagens, ainda denominados de “fracasso escolar”, em relação aos quais os alunos continuam sendo avaliados e categorizados pelo que não têm e não demonstram saber, e raramente, pelo que construíram. Problemas em relação ao uso da coerção, da repressão que impede a livre expressão de ideias, comprometendo o futuro da própria democracia e, portanto, a possibilidade de avanço nas formas de convivência social.

É preciso perguntar-se se a escola está inscrita simbolicamente como espaço de acolhida e de pertencimento na vida da comunidade, constituindo-se como um agente legítimo para desencadear esse diálogo. Para que essa relação dialógica aconteça é preciso que todos os envolvidos no processo se dispem de concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada indivíduo, que movam práticas e comportamentos violadores da autonomia do outro.

De acordo com Paro (2008, p. 25), se estamos realmente interessados em promover relações não-autoritárias entre as pessoas, é preciso que desçamos ao nível de nossa existência pessoal, questionando permanentemente a razão de ser e os agentes motivadores de nossas práticas e comportamentos no relacionamento com outras pessoas e grupos.

Portanto, considerando-se uma escola que educa para a democracia e considerando que democracia não é negar as diferenças, mas aprender a dialogar

com elas, neste contexto a escola deve canalizar as diferenças para um projeto maior de humanização das pessoas envolvidas no processo de organização escolar. Nesse sentido,

Se a escola, em seu dia-a-dia, está permeada pelo autoritarismo nas relações que envolvem direção, professores, funcionários, pais e alunos, como podemos esperar que ela permita, sem maiores problemas, entrar aí a comunidade para, pelo menos, exercitar relações democráticas? (PARO, 2008, p. 25)

Diante disto fica claro que, a proposta básica possibilitadora da participação da sociedade, a partir de sua cultura, na educação, é uma nova ruptura para encontrar o caminho em algum lugar onde houve desvio.

3.1.3 Condicionantes da participação e perspectiva de cidadania

A adoção de uma concepção de ser humano como sujeito histórico exige que se considere o fato de que as relações entre cidadania, democracia e educação se dão em tal reciprocidade e imbricação que cada um dos termos contém necessariamente os demais (PARO, 2001, p. 9).

A educação quando compreendida como a apropriação do saber historicamente produzido, torna-se o recurso que as sociedades dispõem para que a produção cultural da humanidade não se perca, passando de geração a geração. Como afirma Paro (2001, p. 11) “a democracia não pode ser imaginada sem a atualização histórico-cultural de seus cidadãos, proporcionada pela educação, posto que ela mesma é um valor construído historicamente a ser apropriado pelos indivíduos”. Por sua vez, a verdadeira educação, segundo o mesmo autor, deve ser necessariamente democrática posto que, por seu caráter histórico, supõe a relação entre sujeitos autônomos (cidadãos). Nesse sentido, fica evidente a importância da educação tanto para a cidadania quanto para a democracia.

Entendendo que a apropriação da cultura é fator fundamental para a cidadania, concluímos que a cidadania é algo a ser aprendido. A escola, como local privilegiado de transmissão de conhecimento, deveria ter como objetivo levar as

camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado, buscando desenvolver a consciência crítica dessas pessoas. Só dessa forma a escola poderia concorrer para a transformação social. Porém, Paro (2008, p. 10) afirma que

A escola que temos ainda nega os valores dos dominados e é mera chanceladora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica, essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante.

Diante disso, podemos concluir que a escola tanto pode ser um mecanismo de transformação quanto de reprodução, isso dependendo da postura que ela adota frente à viabilização do projeto de democratização das relações no seu interior. Paro (2008, p.10) ainda afirma que:

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados os sistemas de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola.

Em “Gestão democrática da escola pública” Paro (2008) aborda os fatores externos e internos que dificultam a participação da sociedade nas decisões da escola. Os fatores externos são as condições materiais dos grupos e classes sociais que dificultam essa participação. Além deles, existem os fatores de ordem político-ideológica que se referem ao processo de dominação, não reconhecimento e desrespeito cultural em relação às classes subalternizadas. Aos fatores internos estão associados os próprios mecanismos da escola que inibem a participação. Dentre esses podem ser salientados os mecanismos institucionais, como a hierarquização e a fragmentação da escola, os mecanismos políticos, ligados às relações de poder presentes nas relações escolares e os mecanismos ideológicos, vinculados à forma negativa como é vista a participação popular na escola.

Nesse sentido, embora se reconheça que existem formas de participação na escola como a assistencialista, a corporativa e a eleitoral, a abordagem de participação que ressaltamos é aquela que diz respeito à tomada de decisões da população nos rumos da proposta pedagógica da escola (NOGUEIRA, 2005).

Acreditamos não ser possível pretender a participação da comunidade na escola, sem que esta se sinta realmente parte desse todo. Só há participação quando os envolvidos se sentem integrados, ou seja, partícipes do processo. Quando interferem, modificam, realizam. Sem essa possibilidade a comunidade não se vê motivada, não se entende como sujeito e, ao contrário, sente-se muitas vezes ludibriada, porque participa de um poder que não é seu. A esse respeito é importante deixar claro que a participação da comunidade não deve se limitar à execução de tarefas, não que isso não possa acontecer, mas a participação deve ter como fim a tomada de decisões.

3.2 A Escola Popular

A escola pesquisada, denominada de Escola Popular localiza-se a Leste da cidade de Juiz de Fora, no Estado de Minas Gerais. O bairro, nas proximidades da escola, é em sua maioria composto por uma população de baixa renda⁷, sendo uma característica marcante da instituição escolar, pois a região está incluída no mapa de pobreza da cidade. Através de análise dos dados encontrados nas fichas de matrícula dos alunos, a escola constatou que muitos deles pertencem a famílias que vivem de algum auxílio do governo. Os responsáveis, em muitos casos, encontram-se desempregados ou vivem de serviços temporários. É comum encontrar alunos menores ajudando aos pais em algum tipo de atividade para sobreviverem, principalmente como catadores de papel nas ruas do bairro ou no centro da cidade.

O bairro, que inicialmente era uma fazenda, recebeu o sobrenome do seu proprietário. Segundo relatos de uma antiga moradora do bairro, o local onde hoje funciona a escola era uma propriedade rural que foi adquirida pelo governo do Estado de Minas Gerais para funcionamento de instituições sociais de atendimento a criança e ao adolescente.

A primeira escola do bairro foi a Escola Estadual Paulo Freire. O bairro aos poucos foi perdendo a característica rural e crescendo, conquistando sua infra-

⁷ A maioria da população apresenta uma renda média dos chefes de família de 2,12 salários mínimos. Destes, a maior parte (62,2%) recebe até 2 salários mínimos. (Plano Diretor da Prefeitura de Juiz de Fora, 2009. Disponível em <http://www.pjf.mg.gov.br/pddu/analise4.htm>. Acesso em: 24 mar. 2010.)

estrutura com água, luz, telefonia e transporte coletivo. O comércio também foi ficando mais sólido. Hoje em dia, o bairro possui uma população de aproximadamente vinte mil pessoas. O centro do bairro possui um comércio bem diversificado, somente nos locais mais afastados manteve-se o cultivo agrícola, onde os moradores dedicam-se à plantação de verduras e legumes que são vendidos nas feiras livres da cidade, sendo a principal fonte de renda destas famílias.

O bairro conta com uma Unidade Básica de Saúde (UBS), que através dos Agentes de Saúde e em conjunto com a Pastoral da Criança presta assistência preventiva às famílias da região. A violência é um dos maiores problemas enfrentados pela comunidade mesmo havendo um Posto Policial no bairro este não é suficiente para conter o crescente índice de violência local. O bairro possui, ainda, três escolas municipais e uma estadual.

Inaugurada na década de 1990, segundo relatam os documentos da escola, mais especificamente o PPP, os primeiros anos de trabalho não foram fáceis, já que além dos desafios diários, que normalmente acontecem, havia o descontentamento de toda a comunidade, que lançava um olhar de desconfiança para a escola. Fato este explicado, porque a escola havia, no entendimento da comunidade, ocupado uma área que antes era utilizada para lazer no bairro. Além disto, a necessidade de uma nova escola foi questionada, pois o bairro já contava com mais três escolas. Contudo, essa barreira foi vencida ao longo do tempo, após um trabalho contínuo junto à população. Para mudar essa compreensão, a escola teve que realizar um trabalho diferenciado que justificasse e consolidasse sua presença naquele local. Atualmente, percebe-se que há uma boa aceitação da comunidade em relação à escola.

A escola funciona nos turnos da manhã, tarde e noite, atendendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais até o 6º ano) abarca também a Educação de Jovens e Adultos e atende à comunidade por meio de diversos projetos e oficinas em funcionamento. Portanto, é uma escola complexa, que exige a organização do trabalho escolar de acordo com diferentes expectativas e interesses dos educandos, respeitando processos de apropriação do conhecimento, de acordo com sua etapa e ritmos de desenvolvimento e está articulada em torno de um projeto político-pedagógico em comum.

Destaca-se pelo grande número de projetos que desenvolve em seu interior. Projetos estes que, segundo a diretora da escola, são planejados e executados

pelos diversos sujeitos, individuais e coletivos, da instituição. Com o objetivo de ampliar o tempo do aluno na escola e também incentivar a participação dos pais nela, desenvolvendo projetos extracurriculares como futebol, dança, teatro, ginástica olímpica, contação de história, informática, artesanato, vôlei, ginástica feminina e caminhada. Observamos que esta é uma forma encontrada pela escola de aproximar-se da comunidade, incentivando e proporcionando um maior envolvimento de todos com sua dinâmica. Segundo Paulo Freire (1996):

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós, que é o de assumir esse país democraticamente.

Cabe ressaltar a importância destas oficinas na vida da comunidade, que tem a escola como única referência de formação cultural e intelectual. Esta ampliação do acesso leva pais e alunos a desenvolverem uma relação de maior intimidade com o ambiente escolar, desmitificando com isso a incapacidade da família em atuar dentro desse espaço de forma colaborativa. Como salienta Konder (2005) “toda expressão cultural é um movimento de sujeitos que estão indo além dos limites de suas respectivas singularidades e estão tentando alcançar outros sujeitos”. Nota-se que os projetos são instrumentos utilizados pelos educadores para a construção e o desenvolvimento do trabalho coletivo. Desta forma, a escola possibilita e promove a participação nas decisões dos trabalhos pedagógicos geridos no interior por todos: professores, direção, alunos e pais.

A escola conta com uma infra-estrutura adequada, se compararmos com outras escolas públicas do município: são 16 salas de aula, 4 banheiros femininos, 3 masculinos, além dos 4 banheiros para uso exclusivo de professores e funcionários, uma ótima biblioteca com espaço para atender confortavelmente aos alunos, campo de futebol, cozinha, amplo refeitório, depósitos de materiais pedagógicos e de limpeza, horta, jardim, parquinho, quadra coberta, sala de dança, teatro, sala de informática, sala de acompanhamento escolar, brinquedoteca, sala de jogos pedagógicos, ampla secretaria e sala de professores, além de um ótimo estacionamento que atente a todos da escola. O prédio da escola possui três andares mesmo com todo este tamanho ele é aconchegante e colorido. O acesso ao 2º e 3º piso é feito somente através de escadas, ficando a questão da acessibilidade

a desejar. A área externa da escola também é muito ampla, composta de estacionamento, campo de futebol, parquinho e um bonito jardim todo gramado e bem cuidado. Nesse sentido, a professora Linda, uma de nossas entrevistadas, destaca a importância do espaço físico adequado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico:

O espaço físico da nossa escola é maravilhoso, né, dá prazer em ficar dentro desta escola. Se eu quero fazer um trabalho diferente em outro ambiente eu tenho várias opções, vou pro auditório, pra biblioteca, pra quadra. A aula sempre pode ser diferente, os próprios alunos demonstram carinho pela escola, apesar de termos alguns alunos indisciplinados, mesmo assim eles cuidam da escola. Você não vê as paredes rabiscadas, as carteiras não são rabiscadas, nós podemos deixar cartaz do lado de fora que eles não arrancam e isso, sim, desde os maiores que são mais indisciplinados até os menores. Eu acho assim: se a escola fosse feia, suja, sem estrutura adequada eles não teriam tanto cuidado pelo ambiente, eles querem manter tudo do mesmo jeito que encontraram, pra eles ter uma escola bonita, pra eles isso é motivo de orgulho. Toda escola deveria ser assim, né?

Na escola Popular, as salas de aula são amplas e, através das observações realizadas, constatamos que os espaços são todos aproveitados com exposições de trabalhos produzidos pelos educadores e educandos, com textos informativos e muitas imagens ilustrativas, dando a ideia de que naquele local busca-se ampliar o conhecimento. Segundo Saviani (1992), esse tipo de trabalho pode ser traduzido pela rubrica “trabalho não-material”. De acordo com o mesmo autor “trata-se da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (SAVIANI, 1992, p. 20).

Essa característica é também encontrada nos pátios e oficinas, onde observamos que o fluxo de informação é intenso em cada pátio existe um quadro informativo onde tudo que acontece na escola é descrito através de avisos e textos que tornam o trabalho da escola mais transparente e socializado. Nessa direção, Pelozo (2007) afirma que a comunicação aberta e clara pode ser uma estratégia eficientemente capaz de promover certa visão de conjunto e facilitar a possibilidade de integrar a comunidade escolar consigo própria, dentro de seus próprios muros e com a comunidade local.

O quadro de pessoal conta com 80 funcionários em exercício, sendo que deste número, 56 são professores. A diretora está em seu primeiro mandato e conta

com a colaboração de duas vice-diretoras para auxiliá-la nas tarefas administrativas e pedagógicas. Conta também com 03 coordenadoras uma para cada turno, cabendo-lhes a orientação pedagógica da escola.

Nas atividades do setor administrativo, somam-se 18 funcionários. Desses, 6 atuam na limpeza, 4 na cozinha, 3 são vigias, 2 bibliotecárias e os demais atuam nos serviços de secretaria. É importante lembrar que o quantitativo de pessoal da escola está diretamente ligado à quantidade de serviços educacionais oferecidos.

Até o ano de 2002, a direção da escola era feita através de indicação política neste ano a escola passou pela primeira experiência de um processo eleitoral para a escolha de uma nova direção, sendo após esta data todos os diretores eleitos pelo voto direto. Uma característica singular desta instituição de ensino é que existe dentro dela um combinado, havendo um rodízio para que todos os interessados em fazer parte da direção da escola possam ter esta oportunidade, o grupo diretivo permanece apenas por um mandato de 03 (três) anos. Entendemos que a eleição de diretor pode ter um importante papel na redemocratização da escola pública. De acordo com Paro (2001, p.77):

Um dos principais argumentos para a implantação das eleições de diretores fundamenta-se na crença na capacidade do sistema eletivo de neutralizar as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, que inibem as posturas universalistas reforçadoras da cidadania.

Conforme relatado pelos entrevistados, o PPP e o regimento da escola foram elaborados coletivamente. Primeiramente a direção da escola realizou pesquisas na comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários) para conhecer e entender suas expectativas quanto ao trabalho da escola. Num segundo momento, os membros do colegiado, os professores, os funcionários e a direção da escola reuniram-se para discutir e montar a proposta pedagógica da instituição.

Para a equipe esse é um processo muito importante e deve ser construído coletivamente, conforme registrado no PPP da escola. O objetivo é que a filosofia da escola não fique detida na sala de aula, mas que esteja nos corredores, na secretaria, na quadra, no campo; percorra cada espaço da escola, saia pelos portões e invada cada casa de aluno, cada lar de professor e cada moradia de

funcionário. A proposta da escola é partir do que já está constituído para criar algo novo. Diante disso, podemos concluir que

Um projeto político-pedagógico não nega o instituído da escola que é sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, o conjunto dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte. Por exemplo, hoje a escola pública burocrática se confronta com as novas exigências da cidadania e busca de nova identidade de cada escola, pautas de uma sociedade cada vez mais pluralista (GADOTTI, 1994, p. 2)

Vale ressaltar, nesse sentido, que a estrutura organizacional da escola possibilita a divisão de responsabilidades com todos os sujeitos sobre a proposta pedagógica que será trabalhada, ou seja, propicia a instrumentalização da conscientização através da sua própria organização e democratização.

Acreditamos ser importante ressaltar o que ficou evidenciado sobre as relações entre pais, alunos e funcionários da escola. Observamos que eles utilizam o espaço escolar para seu entretenimento e para troca de experiências. Foi possível vislumbrar alunos jogando xadrez e dama no pátio, após o término das aulas, pais batendo papo, assentados em bancos espalhados pelo pátio, lendo, trocando receitas e combinando programas com outros pais e funcionários. Essa característica da escola sugere que as diferentes formas de sentir, pensar e agir podem ser potencializadas desde que o processo de socialização seja marcado pela necessidade de construção de coalizões em torno do conhecimento e da luta pela humanização.

Não queremos dizer com isso que, na Escola Popular, não existem conflitos, dificuldades, ou mesmo que haja uma plena participação da comunidade. Durante a pesquisa, constatamos que semelhantemente a todas as escolas, a Escola Popular vive, em seu dia a dia, situações de indisciplina, evasão, repetência, conflitos de ideias entre os sujeitos, e até mesmo resistência de algumas pessoas quanto aos processos de mudança da escola. Porém, constatamos também que através de uma relação de proximidade com a comunidade escolar, a escola consegue ultrapassar esses obstáculos com um pouco mais de facilidade que as outras que não possuem este tipo de relação dialógica. De acordo com Paro (2008, p. 47):

Na perspectiva de uma participação dos diversos grupos na gestão da escola, parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância desses conflitos, mas de levar em conta sua existência, bem como suas causas e suas implicações na busca da democratização da gestão escolar, como condição necessária para a luta por objetivos coletivos de mais longo alcance como o efetivo oferecimento de ensino de boa qualidade para a população.

Contudo, nas visitas a campo realizadas nessa instituição de ensino, podemos notar uma escola que, mesmo sendo muito grande em termos de rede física é muito aconchegante em termos de relações pessoais, diferentemente de muitas escolas; que mesmo tendo vários turnos observamos as mesmas características, a mesma filosofia, o mesmo trabalho em todos os horários; é uma escola única e não fragmentada. A participação dos pais nas oficinas os aproxima muito da escola, e isso é muito valorizado pelo corpo docente e pela direção. Entendemos que a Escola Popular busca construir sua identidade nos espaços escolares e na elaboração coletiva de seu projeto pedagógico. Sem dúvida, é uma trajetória de renovação dos antigos paradigmas, mas ainda é um longo caminho a ser perseguido por todos da escola.

3.2.1 Processos decisórios e fluxo de informação na Escola Popular

A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação. [...] Não obstante a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta. [...] Portanto, se quisermos caminhar para essa democratização, precisamos superar a atual situação que faz a democracia depender de concessões e criar mecanismos que construam um processo inerentemente democrático na escola. (PARO, 2008, p. 17-9)

Tendo em vista as análises de Paro acerca da democratização da escola, acreditamos que a efetiva participação da comunidade escolar no processo pedagógico é fator primordial para a melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, para a transformação da vida das pessoas envolvidas nesse processo.

Gentili (1994) ao refletir sobre o caráter emancipador da educação afirma que a qualidade em educação tem sido muito utilizada, porém muitas vezes, num discurso utilitarista, negando seu caráter emancipador decorrente de relações

sociais, políticas, econômicas e culturais. Isso acaba por contribuir para o aumento da desigualdade e da exclusão social.

O discurso da importância do estreitamento das relações entre comunidade e escola é blindado com frequência de um discurso essencialmente normativo e voluntarista. Portanto, é necessário mudar esta concepção.

É preciso aprofundar as reflexões de modo a que se perceba que, ao se distribuir a autoridade entre os vários setores da escola, o diretor não estará perdendo poder, já que não se pode perder o que não se tem, mas dividindo responsabilidade. E, ao acontecer isso, quem estará ganhando poder é a própria escola. (PARO, 2008, p. 12)

Vale ressaltar a importância de se instaurar espaços democráticos na construção dos projetos da escola. “Ademais, sabe-se que a efetividade escolar é maior quando a participação solidária da sociedade se faz ativa, pois, somente dessa maneira, a instituição poderá compreender e responder às aspirações sociais” (SANDER, 1995, p. 47).

Tendo em vista essas questões, buscou-se compreender como se caracteriza a gestão da escola pesquisada, no que tange a essa problemática. Conhecendo os mecanismos de decisão da escola como os órgãos colegiados, entenderemos como se dá as relações de poder dentro da escola e, conseqüentemente, entender o processo de participação.

A Escola Popular possui como instância decisória o colegiado e o conselho de classe, não havendo grêmio estudantil e nem associação de pais e mestres, órgãos que poderiam propiciar uma atuação mais efetiva de pais e alunos na escola.

Conforme indica o PPP da escola, o colegiado é constituído por representantes dos seguintes segmentos: professores, especialistas (coordenador pedagógico), funcionários, alunos com a idade mínima de 16 anos, pais e responsáveis e pela diretora que o preside.

Todos os sujeitos entrevistados reconhecem o colegiado como uma forma legítima de atuação da comunidade escolar nos assuntos que a envolve. É válido ressaltar que de alguma forma todos já tiveram contato com esse órgão, o que nos faz reconhecê-lo, inicialmente, como um órgão legítimo de participação. Quando questionados sobre a importância do colegiado percebemos que ele tem seu valor reconhecido pela comunidade escolar, como fica claro nas falas abaixo:

A escola possui colegiado, sim, e temos uma boa participação. Quem vem nas reuniões sempre opina, dá sugestões, é muito bom. (Bárbara, vice-diretora)

Eu acho que o colegiado é a forma mais efetiva dos pais participando, eles mudam até a postura, eles têm uma responsabilidade muito grande, eles trabalham junto com a escola. (Suzy, professora)

Colegiado, eu não participo, porque não tenho tempo, mas eu vim na assembleia geral, e conheço muita gente que participa, eu acho que é muito importante, NE, porque lá o pai pode falar o que nós estamos querendo. (Helena, mãe de aluno)

Contudo, no decorrer das entrevistas, percebemos que mesmo sendo tão valorizado, na escola, o colegiado ainda não atingiu toda a sua concretude em termos de participação voluntária. Nas falas dos entrevistados abaixo, podemos notar o quanto é difícil reunir todos os membros do colegiado para tomar as decisões político-pedagógicas da escola:

Eu tenho 12 anos de escola e 10 de colegiado, normalmente os professores não participam por falta de tempo, temos um rodízio. (Suzy, professora)

Não fui a todas as reuniões porque tinha suplente, então eu revezava com a Carla, é difícil reunir todo mundo, pois a vida é muito corrida, precisa de tempo e disponibilidade. (Linda, professora)

Essas falas vêm elucidar uma questão há muito apontada, elas sinalizam a necessidade de uma mudança de postura quanto a participação na escola pública. Conforme Gadotti (1994, p. 2):

É necessário uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho democrático do Estado e não uma conquista da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.

Quando sinalizamos para a importância de mudança de mentalidade, não queremos afirmar que existe uma postura intencional, por parte dos sujeitos, o que queremos é ressaltar a importância da comunidade escolar se apropriar da gestão da escola, fazer parte de um processo que os envolve diretamente. Entretanto, um aspecto importante a considerar quando se procura averiguar a presença da participação na escola, são as condições concretas que dificultam essa participação.

Numa sociedade desigual, onde o desemprego e a falta de condições básicas de sobrevivência assolam a maioria da população, é justificável que os pais, com medo de perderem o emprego, não participem tanto quanto desejam da dinâmica da escola. O mesmo acontece com os professores que, devido ao baixo salário, trabalham em várias escolas, não podendo dedicar tempo extra essas reuniões, que muitas vezes não são nem um pouco atrativas, para justificar tamanho esforço de pais e professores.

Talvez esse envolvimento, ainda não tão satisfatório, dos membros do colegiado na Escola Popular se justifique pela postura da escola promover as reuniões. Percebemos que a organização, a montagem da pauta e a convocação das reuniões de colegiado, ficam todas a cargo da direção.

Assim, quem resolve o que vai falar no colegiado é a escola, a gente recebe o bilhete e vem na hora que tá escrito. (Amanda, mãe de aluno).

Todas as vezes foi a direção que convocou a reunião e que apresentou o problema, né, assim, a solicitação. (Linda, professora)

Constatamos a veracidade das falas acima através da participação de uma reunião de colegiado, que realmente só aconteceu por solicitação da direção da escola. O assunto tratado na reunião observada se referia à destinação da verba do PDDE⁸. Participaram dessa reunião dois pais de aluno, duas professoras, a diretora, a coordenadora pedagógica, a vice-diretora, a secretária da escola (que era responsável pela ata) e um funcionário da cozinha. A reunião durou cerca de uma hora e a diretora iniciou explicando o que é PDDE, o valor total recebido pela escola e o valor destinado para a compra de bens de capital e de custeio. Posteriormente, ela listou algumas necessidades da escola e diante disso os membros do colegiado, após discutirem, organizaram uma lista de prioridades para compra. Ao final foi combinada outra reunião para a prestação de contas, que deveria ser marcada pela direção da escola.

⁸ PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola foi criado pelo Governo Federal através do FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, com finalidade de auxiliar as unidades escolares na aquisição de bens, manutenção de equipamentos e na compra de materiais de consumo. O valor é repassado anualmente às escolas, geralmente a partir de julho e deve ser gasto até o dia 31 de dezembro. O colegiado escolar deve decidir e aprovar a destinação do recurso do PDDE.

Observamos que todos, inclusive os pais, tinham liberdade para falar e suas sugestões eram anotadas e sempre levadas em consideração, o que fica explícito na afirmação abaixo:

As reuniões de colegiado, elas são sempre assim, como você viu, muito interativa e democrática, os pais falam mesmo, você percebeu né, e isto não é porque você está aqui, pois têm coisas que não têm como esconder né? (Sheila, professora)

Entretanto, percebemos que o colegiado da Escola Popular, mesmo sendo tão dinâmico, é pouco explorado. Segundo relato dos próprios membros durante o ano, normalmente acontecem no máximo cinco ou seis reuniões.

A falta de tempo e a correria do dia a dia é a alegação de todos para o baixo número de reuniões anuais.

Eu acho que deveria ter mais reuniões sim, mas nós professores, muitas vezes trabalhamos em duas escolas ou até mais que isso, não dá pra ficar vindo sempre fora do nosso horário. Eu acho talvez que as reuniões de colegiado deveriam ser feitas dentro do horário de aula do professor, dessa forma muitos professores que não participam iriam participar, porém os pais né, os que participam no colegiado, não trabalham, mas quem trabalha não tem esse privilégio. Eu acho que falta tempo pra todo mundo mesmo, né? (Suzy, professora).

A fala da professora Suzy nos remete a duas situações: uma já destacada anteriormente, que são os condicionantes materiais que envolvem a vida profissional do professor, dificultando com isto seu maior envolvimento com as questões da escola; outra situação é a vontade política, ou seja, os condicionantes político-sociais que perpassam a escola, pois entendemos que se a escola deseja realmente a participação de todos. Então, por que não propiciar encontros possíveis, como por exemplo, durante o horário do professor na escola ou em um sábado escolar, que já é dedicado a reuniões internas da escola?

Contudo, percebemos que não há também muito empenho por parte da direção da escola em realizar um maior número de reuniões. Diante disto, fica claro que um dos maiores desafios postos para a comunidade escolar é o aprendizado político, isto é, pensar a escola como um órgão público com possibilidade de ser dirigido pelos seus usuários. Assim, admitir a democratização das relações internas da escola como mediadora para a democratização educacional não é o único caminho. Mas pode ser um dos principais passos para que, a partir de uma relação

dinâmica e consciente, toda a comunidade escolar possa efetivar a tão almejada participação coletiva na gestão da escola (ANDRADE, 2008).

Neste aprendizado político democrático, é importante destacar também que, além das decisões, o colegiado é responsável por informar a todos sobre o que foi decidido nas reuniões. Por esse motivo, ao invés de se reunir apenas quando achar que surgiu uma necessidade, é importante que se reúna também para informar aos demais componentes da instituição escolar sobre que ações estão sendo desenvolvidas pelo colegiado.

É importante destacar que é do conselho escolar que emanam as determinações que vão organizar o escopo do Projeto Político Pedagógico e do Regimento de uma escola.

A construção coletiva de documentos como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento possibilitam à comunidade escolar um projeto pedagógico de qualidade, contribuindo para a formação de cidadãos ativos que participam da sociedade, discutem, questionam e não se ausentam de ações organizadas. Diante disso, o PPP de uma escola não deve ser apenas uma exigência como uma força legitimadora, limitando a sua existência a um mero documento legal e obrigatório. O PPP apresenta dimensões e possibilidades de efetivação da função social da escola, mas para isso deve ser construído democraticamente (ANDRADE, 2008).

Não queremos dizer com isto que é fácil trabalhar coletivamente ou que existe um modelo ideal de escola. Acreditar que a escola é dinâmica envolve diversas situações, impasses, problemas e soluções vivenciadas a cada momento, ou seja, a escola vai se construindo nas contradições do dia a dia. De acordo com Veiga (1998, p.15):

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também um projeto político, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.

Durante o percurso da pesquisa, constatamos que o PPP da Escola Popular é um documento socializador, muito citado pelos professores e até mesmo pelos alunos:

A escola possui Regimento e Projeto Político Pedagógico, um casando com o outro, têm que estar coerente, todo ano a gente modifica alguma coisa, a gente repensa, todos os professores possuem estes dois documentos (Susy, professora)

Os direitos e deveres dos alunos estão escritos naquele documento que fica lá na biblioteca e na secretaria, como é que ele chama mesmo? [...] É nesse projeto mesmo. (Luter, aluno do 6º ano).

Diante do exposto, concluímos que o Projeto Político Pedagógico da Escola Popular não é um documento que fica guardado na gaveta. Durante o período da pesquisa, várias vezes, deparamo-nos com ele na biblioteca, na sala dos professores, na secretaria. Diante dessa constatação, entendemos que a escola realmente deseja socializar o PPP. No caso da Escola Popular projetar realmente significa lançar-se para frente, romper com práticas autoritárias e democratizar as relações através do acesso do conhecimento, da participação.

Entretanto, queremos deixar claro que nossas conclusões não se baseiam apenas na socialização do PPP, pois só esse fato não o torna eficaz no que diz respeito à proposta pedagógica da escola. O que constatamos na Escola Popular é que além de ser elaborado coletivamente, o PPP nos reporta claramente a uma leitura dinâmica da escola, pois ele é executado e sempre reavaliado. Nas reuniões pedagógicas observadas ficou clara a preocupação de avaliar as propostas da escola. Essa avaliação é sempre feita no sentido de rever a proposta pedagógica e propor mudanças naquilo em que não se atingiu os objetivos desejados. Todo esse processo é sempre referendado no PPP, tornando-o sempre uma proposta inacabada, porém verdadeira naquilo a que se propõe.

Segundo Gadotti (2004, p. 96):

A gestão democrática acontecerá se associada à elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, à implementação de conselhos de Escola que efetivamente influenciem a gestão escolar como um todo e às medidas que garantam a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem eximir o Estado de suas obrigações com o ensino público.

Como já dissemos anteriormente, existe uma cultura da informação dentro da Escola Popular. Em todos os andares encontramos quadro informativo, quadro de recados, cartazes e, às vezes, até faixas com informações sobre dias de reuniões, dicas de saúde, dicas de estudo, notícias recentes, decisões do colegiado, recados dos alunos, leis municipais, entre outros. Essa constatação pode ser confirmada nas falas dos usuários da escola:

Eu fico sabendo de tudo que acontece na escola, eles sempre mandam bilhetinhos, colocam cartazes, assim, no mural que tem ali fora né? E quando a gente vai buscar os meninos eles falam, o dia tal tem reunião, tem festinha, tá? Eles ficam comunicando assim também. (Helena, mãe de aluno).

Normalmente, de forma geral, eventos da escola a gente anuncia através de faixas, bilhetes. A gente usa o alto falante da igreja, já usamos até serviço de moto-som, normalmente as reuniões a gente manda bilhete no caderno de bilhete, colocamos avisos nos quadros informativos, estamos sempre informando todos dos eventos da escola. (Suzy, professora)

Certamente, a comunicação aberta e clara pode ser uma estratégia eficiente capaz de promover certa visão de conjunto e facilitar a possibilidade de integrar a comunidade escolar consigo própria, dentro de seus próprios muros e com a comunidade local.

Concordando com Camargo e Adrião (1997), concluímos que, obviamente, todas as informações acerca dos assuntos a serem decididos devem ser fornecidas a todos participantes, visando elevar o grau de proximidade dos assuntos a serem tratados, mas também maximizar a eficácia e a eficiência dos processos coletivos de participação. Isto implica a ruptura com as práticas decisórias pautadas, exclusivamente, na competência técnica de educadores, em prol da incorporação dos usuários da escola como sujeitos dos processos decisórios. Como método, deve garantir a cada um dos participantes igual poder de intervenção e decisão, criando mecanismos que facilitem a consolidação de iguais possibilidades de opção e ação diante dos processos decisórios.

3.2.2 Grupos ideológicos e relações interpessoais na Escola Popular

Se estamos realmente interessados em promover relações não-autoritárias entre as pessoas, é preciso que deixamos ao nível de nossa existência pessoal, questionando permanentemente a razão de ser e os agentes motivadores de nossas práticas e comportamentos no relacionamento com outras pessoas e grupos. (PARO, 2008, p. 25)

A escola que se quer democrática, deve fundamentar suas relações na aceitação mútua, compreendendo a Educação como forma apropriada à convivência

social democrática e entendendo-a como autenticamente dialógica. Nesse sentido, educar para a cidadania significa estreitar laços que nos ligam à toda comunidade escolar, e esses laços só podem ser constituídos através do respeito ao outro.

Essa relação não passa apenas pela aceitação. Num ambiente verdadeiramente democrático todos podem concordar, discordar e debater os problemas até chegarem a certo consenso, independentemente de sua classe social ou formação intelectual. Entretanto, faz-se necessário a capacidade de ouvir e promover o discurso de todos os grupos, sem levar em conta suas posições. Segundo Paro (2005, p. 25):

A democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la.

Diante disso, entendemos que a prática da escola deve estar permeada por relações dialógicas, que apontem para o respeito e a autonomia do outro. De acordo com Hora (1994, p. 49):

A escola tem uma contribuição indispensável e insubstituível, embora limitada, a dar para a afirmação histórica das classes populares, na medida em que pode favorecer a ampliação da compreensão do mundo, de si mesmo, dos outros e das relações sociais, essencial para a construção da sua presença histórica, responsável e consciente, no exercício concreto da cidadania.

Para isso é preciso compreender que a construção coletiva exige a participação de toda comunidade escolar, nas tomadas de decisões do processo educativo, o que segundo Hora (1994) resultará na democratização das relações desenvolvidas na escola, contribuindo para o aperfeiçoamento administrativo-pedagógico da mesma.

Daí concluímos que a escola deve assumir o desafio de encontrar estratégias alternativas para a difícil relação comunidade-escola, buscando mudar concepções e crenças arraigadas historicamente. Nas entrevistas realizadas com diversos sujeitos da Escola Popular, foi possível perceber a compreensão dessa necessidade de promover o diálogo democrático entre toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários). Essa preocupação pode ser constatada nas palavras da

vice-diretora Sabrina:

Olha, agora no dia 06 a gente vai ter o momento da família na escola, a gente vai trazer palestra, coisas assim que eles gostariam de ouvir. Estamos montando a agenda, mas queremos alguma coisa que atraia os pais e não só falar dos filhos. Fugir da questão de nota e comportamento, queremos dialogar mesmo com a família, né, ouvir o outro lado, isto eu acho muito importante.

Para a professora Suzy, o diálogo deve estar presente desde os temas mais polêmicos até os mais simples, isso aproxima os pais da escola:

A gente trabalha numa linha assim né, assim, por exemplo, o uniforme tem 10 anos que tinha o mesmo uniforme que era muito infantil. Os alunos do 6º ano não gostavam de usar o uniforme, então nós fizemos uma pesquisa, tivemos uma conversa com os pais, eles participaram escolhendo um novo uniforme, a cor do uniforme, eles falaram que a cor facilitava para lavar, então assim a gente está sempre buscando tá sempre perguntando pros pais. [...] Às vezes os pais pensam alguma coisa que você nunca tinha pensado assim, já houve vezes que o pai me deu um toque de algo que eu nunca tinha percebido. O importante dos pais participarem é por isso, a gente nunca vai saber se o trabalho está sendo bom, o pai tem que falar.

Na mesma linha de raciocínio a mãe de um aluno, dona Helena, reafirma a necessidade de relações interpessoais, dentro da escola, que assinalem para o respeito mútuo e a troca de experiências:

Eu acho importante conversar, porque às vezes a gente vê as mães falando lá fora, ah... a escola podia fazer isto ou aquilo, né? Só uma conversa entre a gente, tanto aqui dentro eu acho que a gente pode falar... aqui... fulano eu acho que deve fazer isto ou aquilo, quem sabe a diretora escuta e faz e pode melhorar, né, melhorar a escola, né?

Analisando a fala da dona Helena, remetemo-nos ao receio dos pais em dialogar com a escola. Segundo essa mãe de aluno, entre seus pares os pais discutem, conversam e até propõem soluções, porém, esses diálogos muitas vezes não ultrapassam os corredores, ou por medo de não serem ouvidos ou por não se acharem capazes de opinar. Contudo, constatamos também que essa mãe acha importante o diálogo entre comunidade-escola e o mais importante: acredita que pode ajudar a escola a crescer pedagogicamente.

Podemos notar que se tornou consenso no meio educacional a crença de ser a articulação entre a família e a escola fundamental para a formação do educando. Essa concepção fica explícita nas palavras de Paro (2000, p.10):

Para o funcionar a contento, a escola necessita da adesão de seus usuários (não só de alunos, mas também de seus pais ou responsáveis) aos propósitos educativos a que ela deve visar, e que essa adesão precisa redundar em ações efetivas que contribuam para o bom desempenho do estudante.

Entendemos que a amplitude e os graus de participação dentro da escola, são diretamente influenciados pelas concepções que os seus membros possuem a respeito da comunidade e da importância das decisões coletivas. Contudo, na contramão do discurso vem a prática, que muitas vezes não é diretamente proporcional. Na escola Popular, observamos que todos sabem o que deve ser feito para instaurar uma teia de relações legitimamente democráticas, porém em alguns discursos constatamos que esse é um caminho muitas vezes apontado, mas não exercido no dia a dia da escola, embora devesse ser trilhado.

Essa constatação fica evidente na fala da diretora Bárbara, quanto a capacidade dos pais de opinarem sobre os rumos da escola,

É... têm muitos pais que a gente vê que não têm preparo, assim, para opinar em relação ao pedagógico né, que aí essa parte é a nossa mesmo, mas a gente vê que alguns que dão opiniões até interessantes e apóiam às nossas opiniões.

Portanto, também nas conversas com os professores, pode-se perceber o medo do fortalecimento das relações dialógicas dentro do espaço escolar, tendo em vista a sobreposição do instituído sobre o instituinte na realidade concreta. Observamos nos relatos da professora Linda o medo de perder a autonomia na realização do trabalho pedagógico. Nesse caso os pais são vistos como uma ameaça ao que já está tradicionalmente estabelecido.

Eu acho que eles [os pais] podem dar a opinião deles sim, só que eu acho também que eles têm que saber que nós podemos ter uma visão diferente né, porque questão pedagógica é complicado você pode achar que o jeito do professor trabalhar não tá correto mas aí você tem que ver porque que ele trabalha daquele jeito, como que é a turma, entre outras coisas. Então eu acho, assim, críticas todo mundo pode aceitar mas acho que tem que ter cuidado, porque eu tenho visto muito pai querendo mandar no que o professor trabalha, aí não, isso é muito complicado [...] eu acho que convém, sim, a gente sentar junto conversar pai, professor, coordenação, direção. Para chegarmos num consenso, eu acho que tem que tomar um cuidado.

Diante disto, fica claro que, mesmo entendendo que os pais podem ajudar a escola no relacionamento com os alunos, a professora se recusa a reconhecer a

potencialidade dessa ajuda, separando a vida cotidiana da vida escolar. Torna-se evidente o receio da professora de perder sua autonomia pedagógica, também o medo de críticas, mesmo que construtivas, sobre o trabalho realizado. Tendo claro que nossas concepções e, conseqüentemente, nossas ações não estão providas de neutralidade, notamos que os pais sentem certa rejeição, quanto a sua manifestação nos assuntos da escola.

Os professores, eles nos ouvem, ouve, respeita, mas não gosta. Tem certas coisas que elas não gostam, a gente vai na reunião lá e a gente fala alguma coisa e a gente vê que ela não gostou, ta de bafafa, mas eu acho que a gente tem que debater tem que falar mesmo. Elas não gostam, mas fazem né! mas assim você vê que tem disse-me-disse, umas caras feias, alguma coisa, mas também eu não tô nem ai e bola pra frente, o importante é que mesmo sem gostar elas fazem o que queremos. (Amanda, mãe de aluno).

A fala de dona Amanda, aponta para duas vertentes. A primeira é que ainda existe na Escola Popular certa resistência quanto às relações democráticas, muitas concepções ideológicas ainda perpassam o imaginário dos docentes e da direção. Porém, aponta também para uma mudança de atitude, pois, nas palavras dessa mãe, a vontade da comunidade acaba sendo efetivada, e isso já é um grande avanço na difícil caminhada da democratização da escola.

Por outro lado, verifica-se também que o mesmo medo e distanciamento não perpassam a relação professor-aluno. De fato, observamos que na Escola Popular há uma preocupação com a construção de relações entre o sujeito e os outros, suscitando a aprendizagem de valores, de vivência social e práticas que buscam contribuir para a inserção plena do educando na sociedade.

A impressão que nos ficou é que a escola entendeu que a população usuária da Escola Popular mudou e, sendo assim, os objetivos e métodos de trabalho da escola também devem mudar, adequando-se aos interesses dessa nova população. De acordo com Paro (2008, p. 91):

Há um enorme caminho a percorrer no sentido de refazer inteiramente os currículos e programas, procurando selecionar, entre a imensa gama de conhecimentos acumulados historicamente, aqueles que melhor sirvam ao propósito de fornecer aos usuários elementos culturais necessários quer para melhor conduzir-se em sua vida pessoal, na produção de sua existência material e social, quer para captar mais criticamente o real, lutando para superar as injustiças de que são vítimas.

Para a professora Linda, o grande objetivo de toda a escola pública deveria ser o bom atendimento ao aluno, que é o seu usuário. Portanto, segundo a

professora, para que isto aconteça o aluno deve ser motivado e, principalmente, deve ser considerado sujeito de seu próprio aprendizado:

Eu acho assim como a gente falou da importância dos pais e dos professores, os alunos também têm que querer. Então eles são importantíssimos, se eles não tiverem motivados, não tiverem interesse, não gostarem daquilo, não adianta. Você pode por pai, pode por mãe, pode trazer o melhor recurso pedagógico que eles não vão progredir. Então acho que a gente tem que ter a vontade de fazer e eles têm que ter mais ainda de aprender, temos também que respeitar o saber do aluno.

A professora Susy também argumenta:

Dentro do que a gente pode fazer o trabalho é todo assim, construir mesmo e desenvolver o censo crítico. Eles questionam, por exemplo, quando trabalhamos a consciência negra, eles questionaram o porquê do trabalho, aí explicamos e trabalhamos no sentido deles entenderem e valorizarem o trabalho. Eles não se contentam só com o conteúdo, eles querem saber o porquê estão estudando aquilo, eles são muito questionadores neste sentido. E isso eu acho importante.

Entretanto, queremos deixar claro que, não basta apenas modificar currículos e programas é preciso transformar inteiramente a própria maneira de levá-los aos educandos. A escola deve trabalhar com as experiências dos alunos e de suas famílias, no sentido de promover processos mediadores para a reapropriação do saber na perspectiva dos trabalhadores. Articular suas formas de sentir, pensar e agir; suas tradições culturais e suas concepções de mundo com as condições estruturais da sociedade de classe podem permitir à escola imprimir um significado emancipatório ao processo pedagógico. Isso significa educar para a cidadania.

Constatamos, no período de pesquisa, esse envolvimento dos alunos com a escola, e esse sentimento de pertencimento ao espaço escolar. Na Escola Popular há um mural onde os alunos colocam suas opiniões e textos de interesse pessoal. Existe uma caixa intitulada “A voz do estudante” onde eles questionam atitudes, comportamentos e tiram dúvidas em casos pessoais que não cabem colocar no mural. Segundo relato de um aluno entrevistado, a escola é como se fosse sua segunda casa,

Eu gosto pra valer da escola tá?, Aqui eu posso me divertir, estudar e falar o que penso, né? Onde eu estudava não era assim, aqui é diferente, às vezes passo o dia aqui, [...] Aqui eu faço trabalho, dever de casa, jogo futebol, eu fico mais aqui do que na minha casa, é muito manero essa escola. (Augusto, aluno do 6º ano).

Esta participação autônoma dos alunos é referendada por todos da escola, que acreditam na necessidade de desenvolver práticas democráticas dentro dela.

Faz parte da filosofia da escola formar o aluno para a cidadania, para exercer sua cidadania em toda a sua plenitude. A gente é que nem sempre consegue, né? Tentamos realizar práticas democráticas, aprendendo, né, até respeitar mesmo, respeitar as diferenças, direitos e deveres, procuramos estabelecer parcerias com os professores dos projetos, é importante nesse sentido de aprender estabelecer relações de convivência (Bárbara, diretora da escola).

Eu acho que acaba que a linha de todo mundo é assim desde a Educação Infantil até as séries finais, procuramos trabalhar a autonomia, a independência. Perceber a importância de participar. (Suzy, professora)

Enfim, é preciso que a escola pública recupere sua especificidade formativa. Entendemos que a Escola Popular caminha neste sentido, entendemos também que é nessa perspectiva que a escola pública pode realizar um movimento em que experiências subjetivas possam ser compreendidas frente à totalidade social, na luta pela reapropriação do conhecimento, pela abolição da violência e por uma nova relação entre teoria e prática, em favor daqueles que tiveram seus direitos educacionais historicamente negados pela estrutura desigual que persiste na sociedade brasileira.

3.2.3 Condicionantes da participação e perspectiva de cidadania na Escola Popular

A escola estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar. E isso só se garante pelo controle democrático da escola. [...] É neste contexto que ganha maior importância a participação da comunidade na escola, no sentido de partilha do poder por parte daqueles que se supõe serem os mais diretamente interessados na qualidade do ensino (PARO, 2008, p. 17)

Partindo desse princípio, a escola precisa de uma organização pedagógica capaz de garantir a eficiência do ensino e de dirigentes que entendam que o trabalho coletivo torna-se indispensável para desenvolver competências que

permitam, realmente, aprender com o outro e construir de forma participativa a democratização da escola pública.

Contudo, entendemos que a democratização da escola só se tornará uma realidade a partir de um processo de gestão compartilhada, compreendida “como uma das formas de superação do caráter centralizador, hierárquico e autoritário que a escola vem assumindo ao longo dos anos”. (ANTUNES, 2002, p. 131)

Assim, fazem-se necessárias novas formas de organização e efetivação das ações dentro da escola. Cabe ao diretor possibilitar a abertura para a participação, assim como cabe aos envolvidos uma participação mais efetiva. Entendemos que a participação possibilita a redução da desigualdade entre os membros dos diferentes segmentos da escola, tornando possível a concretização de formas mais democráticas na gestão da escola.

Não queremos dizer com isto que a participação vai resolver todos os problemas da escola ou mesmo da sociedade. Compreendemos que ela possui possibilidades e limites. Contudo, como afirma Paulo Freire (1985), a educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas sabemos também o papel que ela tem nesse processo. E o seu papel, a nosso ver, é o de levar à superação do estado de dominação, possibilitando com isto a transformação social. Neste sentido, Gadotti (2004, p. 92) afirma:

Não podemos pensar que a Gestão Democrática da escola possa resolver todos os problemas de um estabelecimento de Ensino ou da Educação, mas a sua implementação é, hoje, uma exigência da própria sociedade que a enxerga como um dos possíveis caminhos para a democratização do poder na escola e na própria sociedade.

Entretanto, a escola só dará sua contribuição, nesse sentido, se desenvolver, no seu interior, práticas libertárias, reflexivas e emancipatórias. Ações e não teorias, pois cidadania se aprende na prática, e é no processo da participação da comunidade escolar que esse aprendizado se dinamiza em sua concretude. E isso costuma levar tempo para aprender, deixando claro que, essa participação é no sentido de fazer parte, inserir-se, discutir, refletir e interferir como sujeito no espaço escolar.

Uma escola que possui práticas democráticas, ou seja, que busca fazer as pessoas tomar parte do processo pedagógico, reconhece a diversidade entre seus

membros, e abre os portões à participação. Enfim, cria espaço para todos na escola, para se aprender e exercitar a tão almejada cidadania.

Entretanto, para garantir a democracia, exige-se a participação popular, a presença e intervenção ativa de todos. Não vale estar presente e somente ouvir e/ou consentir; é preciso aprender a questionar e a interferir. Exercendo verdadeiramente a cidadania, a população (pais, alunos, professores, diretores e pessoal administrativo) deve ser capaz de superar a tutela do poder estatal e de aprender a reivindicar, planejar, decidir, cobrar e acompanhar ações concretas em benefício da comunidade escolar (DALBERIO, 2008).

Não podemos falar das potencialidades e obstáculos da participação da população na gestão da escola sem elucidar os determinantes imediatos de tal participação encontrados dentro e fora da escola (PARO, 2008). Ainda segundo Paro (2008, p. 43) “Com relação aos determinantes internos à unidade escolar, podemos falar em quatro tipos de condicionantes: materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos.”

Tendo em vista as análises de Paro (2008), levando em conta a participação nas decisões, ao falar dos condicionantes materiais, de uma gestão participativa, estamos nos referindo “às condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e relações no interior da unidade escolar” (PARO, 2008, p. 43). Na análise desse mesmo autor:

O que parece se dar na realidade de nossas escolas públicas é que, na medida em que, para a consecução de seus objetivos com um mínimo de eficácia, faltam recursos de toda ordem, o esforço despendido para remediar tais insuficiências tem competido com o esforço que se poderia empregar para se modificarem as relações autoritárias que vigem dentro da instituição escolar (PARO, 2007, p. 44).

Entretanto, na Escola Popular, não encontramos essas condições adversas em termos de rede física, recursos didáticos e materiais de toda ordem, disponíveis para o trabalho na escola. Conforme explicitado em sua caracterização, a Escola Popular possui uma estrutura física adequada e uma vasta gama de materiais didáticos disponíveis para o uso com os alunos. Suzy, professora, descreve a

estrutura física da escola da seguinte forma:

Nossa escola é mesmo espetacular, aqui temos todo o espaço necessário para realizarmos um trabalho diferenciado, sabe? Temos biblioteca, sala de vídeo, auditório, brinquedoteca, laboratório de informática, salas para as oficinas, pátio amplo, parquinho, quadra coberta, tudo mesmo, até um estacionamento pra não deixar nosso carro na rua. É muito bom mesmo, são poucas escolas com nossa estrutura física.

Porém, ao contrário dessa realidade apresentada estão as condições materiais do professor, que têm o salário cada vez mais reduzido e que se vê obrigado a trabalhar em mais de uma unidade escolar, em prejuízo da qualidade do seu trabalho.

Sabrina, vice-diretora da Escola Popular, afirma que a falta de condições materiais dos professores influencia na falta de participação deles na escola:

Uma receita para ampliar a participação dos professores, na escola, é aumentar o salário deles, para que eles possam trabalhar em uma só escola. Eu acho que o professor que não consegue se comprometer mais é porque ele se divide muito. Então ele tem que estar em outra escola, não consegue participar, se ele fosse exclusivo de uma escola só, o trabalho seria bem melhor, seria uma coisa assim que ele pudesse se empenhar por inteiro.

Linda, professora, expressa da seguinte forma sua indignação quanto às condições de trabalho dos professores:

Não adianta falar em melhoria da qualidade do ensino sem falar na melhoria das condições de trabalho do professor. Tem professor que para completar um cargo trabalha em até três escolas, isto é um absurdo, se todos fossem bem remunerados não teríamos que trabalhar em mais de uma escola, e poderíamos nos dedicar mais a uma só escola. É isso que eu penso.

Mesmo diante desse quadro desanimador, observamos que os professores são sujeitos de uma prática intencionada, aproveitam a oportunidade de combinar seu fazer pedagógico com a reflexão. Acreditamos que a luta por melhores condições de trabalho aproxima o professor do aluno; refletindo junto com ele uma realidade que não é só do professor, mas de toda uma sociedade. Esse diálogo é fundamental, pois “não é só no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1985, p. 92).

Não há diálogo, porém, se não houver respeito mútuo, se não houver uma relação de credibilidade quanto à capacidade de cada indivíduo. Democratização

requer aceitação, respeito à diferença e, sobretudo, parceria. Acreditamos que, todo esse processo também resulta em aprendizagem, e, portanto, em desenvolvimento das relações. Todavia, para que haja o desenvolvimento das relações democráticas na escola, é preciso superar as concepções ideológicas sedimentadas historicamente, na personalidade de cada pessoa, pois elas movem a prática e o comportamento no relacionamento com os outros (PARO, 2008).

Estamos falando das concepções que os professores da escola, normalmente, possuem a respeito da comunidade. Concepções que acabam sendo internalizadas por esta, no que diz respeito à sua competência na participação nas instâncias de decisões, da natureza do que pode ou não pode ser decidido coletivamente.

No que concerne a esse aspecto, os dados de observação e entrevista, realizadas no interior da Escola Popular, atestam que a visão negativa a respeito dos pais dos alunos, que normalmente ocorrem nas escolas públicas, tem sido algo problematizado no intuito de mudança de mentalidade.

Percebemos que esse é um processo de construção que a escola tem vislumbrado, processo que pode vir a ser um trampolim para se alcançar espaços mais democráticos. Tal processo de mudança de concepção pode ser detectado na fala da diretora Bárbara:

Os pais têm condições de participar das reuniões da escola sim, tem pai que conhece mais a escola do que eu mesma. Às vezes têm problemas que só com a ajuda deles podemos solucionar. Eles conhecem de verdade a realidade de todos os alunos. Antes eu achava que os pais só deveriam vir às reuniões específicas para eles, né? Mas hoje não penso mais assim, com a participação deles eu tenho mais respaldo nas decisões.

Para a professora Suzy, os pais devem estar sempre juntos aos professores, no que se refere aos assuntos da escola:

Eu acho que poderia ter mais reuniões coletivas, de pais e professores juntos, sortear pais ou ver aqueles que têm interesse. Chamamos todos os pais para uma reunião coletiva só na eleição de colegiado, depois as reuniões são separadas, e só nos juntamos através do colegiado, mas não tem a presença de todo mundo, são só os membros do colegiado. Eu acho que os pais devem sempre estar junto com os professores, para que saibam tudo o que acontece na escola e também para dar sua opinião, afinal a escola é para os filhos deles, assim fica mais fácil trabalhar, né?

Após chegarmos a estas análises, percebemos que para confirmar suas validades, precisamos saber qual a concepção de participação que têm as pessoas da escola e da comunidade.

Participar, acho que é dar sugestão, é fazer as coisas pra escola, é reclamar, é exigir coisas melhores para os alunos, é assim que eu acho que eu participo (Luter, aluno)

Eu entendo que é uma questão de se envolver, não é questão assim participação de fazer alguma coisa não, é se envolver, não é questão de presença. O pai às vezes não pode vir, mas pode contribuir de alguma forma, participar dos momentos da escola, participar não é só a presença na escola, são vários momentos que o pai pode participar (Susy, professora).

Diante disso, podemos dizer que na Escola Popular existe uma perspectiva de um projeto coletivo de gestão. As entrevistas apontam para este processo que está sendo construído na escola. Embasamos nossa fala não só nas entrevistas, mas nas observações do dia a dia. Detectamos uma vontade de mudar as relações de poder na escola que está além das aparências, está na essência da mesma.

É preciso, todavia, chamar a atenção para os condicionantes da participação de ordem institucional, que são de importância fundamental para entender a gestão da escola. Paro (2008) aponta o caráter hierárquico da distribuição da autoridade existente no interior da escola, o modelo de provimento para o cargo de dirigente adotado, a natureza e os limites de intervenção dos mecanismos de ação coletiva, entre outros.

Entretanto, é imprescindível que não só o diretor escolha a escola, mas que a escola escolha também o diretor. Como é fundamentado no Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares “[...] a complexidade do processo de gestão implica considerar algumas exigências para a escolha do diretor: a efetiva participação das comunidades local e escolar, a proposta pedagógica para a gestão e a liderança dos postulantes ao cargo” (BRASIL , 2004, p. 50).

Conforme exposto, a Escola Popular passou um longo período sem eleger seus dirigentes, só a partir do ano de 2002 a eleição de diretor passou a fazer parte da realidade da escola. Como podemos constatar na fala de professores que

passaram por estes dois sistemas diretivos, muita coisa mudou:

A eleição é importante porque os pais estão confiando no trabalho daquela escola, né? Então eles têm o direito de escolher quem eles querem para dirigir a escola. (Bárbara, diretora)

Antes, quando a gente não votava a diretora nem deixava a gente entrar na secretaria para conversar. Mudava o prefeito e de repente chegava um diferente, que nem conhecia a gente nem a escola, agora quando tem eleição os candidatos vão na porta da casa da gente, conversam e a gente já conhece eles e depois a gente pode vir sempre pra conversar. (Amanda, mãe de aluno)

Sendo assim, como podemos constatar, a eleição é um importante mecanismo no processo de democratização da escola. Contudo, temos também a clareza de que a eleição, por si só, não garante a democratização. É preciso muito mais que isso, é preciso vontade política e pedagógica da escola, articulada pelo diretor, entre as instâncias colegiadas. Enfim é preciso desejar e estimular a participação dentro do ambiente escolar.

A Escola Popular entendeu que é preciso criar espaços para a participação de todos. Entendeu também que o primeiro passo é tornar a escola mais próxima dos usuários. O meio que a escola encontrou para colocar esta teoria em prática foi criando oficinas onde, o tempo todo, pais e alunos fazem atividades, juntos ou separados, e neste movimento interagem com a escola em todos os aspectos.

Sentimos nos depoimentos dos pais e dos alunos o sentimento de pertencimento à escola:

A participação dos pais em oficinas ajuda a melhorar a relação com a escola. Você tá vendo essa farra aí, é o pessoal da ginástica. Tem dia que tem aula de dança, artesanatos, aí a criança fala assim: eu vou fazer aula de dança porque minha mãe faz! Eu acho muito bacana, aí eles ficam naquele alvoroço querendo fazer, participando mais. Meu filho não sai mais da escola, eu mesma falo: e aí meu filho o que você fica fazendo o dia inteiro na escola? Ele esta sempre ali procurando os projetos, eu sinto assim que a escola faz parte da nossa vida. (Helena, mãe de aluno)

Eu gosto muito de participar das oficinas, às vezes quando é feriado eu sinto a maior falta de ficar dentro da escola. Tem dia que eu nem tenho aula e eu venho pra cá, pra conversar mesmo com o pessoal. Antes não tinha oficina eu nem vinha na escola, agora eu faço tudo que posso, mas o que eu mais gosto é de fazer ginástica. (Amanda, mãe de aluno)

Enfim, baseado na narrativa de todos os envolvidos na escola, concluimos que a Escola Popular é, realmente, uma escola diferente. É notório que essa escola

está crescendo em todos os aspectos e o mais importante: tem crescido em conjunto com sua comunidade.

3.3 Escola Aconchego

Situada na periferia da região Leste de Juiz de Fora, bem afastada da área central do bairro, a Escola Aconchego atende somente aos alunos que residem nas áreas de suas proximidades. De uma maneira geral, pode-se considerar, entretanto, que seus usuários pertencem a famílias de trabalhadores de baixa renda.⁹

Segundo a diretora da escola, dona Regina, o perfil social dos alunos atendidos pela instituição de ensino atualmente difere em muito daquele que a escola atendia há alguns anos atrás. A clientela escolar era basicamente formada de filhos de feirantes, sitiantes ou prestadores de serviços para os donos dos sítios da região. Atualmente, com o crescimento desordenado do bairro, com as ocupações irregulares que têm ocorrido na região e o loteamento de algumas áreas próximas à escola, o perfil desses alunos mudou consideravelmente. Segundo a direção da escola, os alunos moradores desses loteamentos ocupados de forma irregular apresentam características específicas que obrigam a escola a repensar as suas ações. Para tanto, foram organizados projetos intracurriculares especiais, voltados à necessidade destes alunos tais como: higiene e saúde, violência, afetividade, sexualidade e outros desenvolvidos pelos professores, visando recuperar a autoestima dos alunos.

A presença desses temas emergentes na escola e a organização de um currículo plural são defendidas por Arroyo (1994, p. 31) nos seguintes termos:

Se temos como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos numa realidade plural, é necessário que passemos a considerar as questões e problemas enfrentados pelos homens e mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento. O aprendizado e vivência das diversidades de raça, gênero, classe, a relação com o meio ambiente, a vivência equilibrada da afetividade e sexualidade, o respeito à diversidade cultural, entre outros,

⁹ A maioria da população apresenta uma renda média dos chefes de família de 2,12 salários mínimos. Destes, a maior parte (62,2%) recebe até 2 salários mínimos. (Plano Diretor da Prefeitura de Juiz de Fora, 2009. Disponível em <http://www.pjf.mg.gov.br/pddu/analise4.htm>. Acesso em: 24 mar. 2010.

são temas cruciais com que hoje, todos nós nos deparamos e, como tal, não podem ser desconsiderados pela escola.

O espaço físico construído da escola é bastante limitado, compreendendo 07 salas de aula, 01 sala para a diretoria, 01 secretaria, 01 sala e 02 banheiros para os professores, 01 almoxarifado, 01 pequena sala de leitura que é utilizada também para guardar o acervo literário, 08 banheiros para os alunos, 01 refeitório com 20 lugares, 01 cantina, 01 quadra descoberta, menor que o tamanho padrão para a prática de educação física.

O terreno onde foi construída a escola é muito grande e bastante arborizado, existindo, portanto, uma grande área disponível para uma possível ampliação da sua estrutura física. A sensação que temos quando observamos a escola é de muita paz e aconchego, as árvores espalhadas por todo o terreno dão a impressão de estarmos fora da cidade grande.

O prédio da escola é bem conservado e muito limpo, porém o mobiliário, principalmente as carteiras dos alunos, encontra-se em má conservação, necessitando de reforma ou mesmo de substituição. Neste sentido, de acordo com Paro (2003, p. 95):

A deteriorização da qualidade da força de trabalho docente na escola pública fundamental está ligada a determinantes históricos os mais diversos, mas todos eles remetendo de alguma forma à despreocupação do Estado para com a qualidade do produto que essa escola possa oferecer.

A escola Aconchego possui cerca de 310 educandos distribuídos nos turnos da manhã e da tarde. O turno da manhã compreende as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. No período da tarde, a escola atende as turmas da Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A escola funciona com um quadro de 28 professores, sendo: uma diretora, duas coordenadoras, uma professora bibliotecária, uma secretária, uma cozinheira e três auxiliares de serviços gerais.

Os métodos avaliativos se concentram em forma de provas, trabalhos individuais e coletivos e estão inseridos no PPP. De acordo esse documento da escola, a avaliação tem evoluído dentro de uma construção coletiva para a valorização do aluno na sua totalidade, buscando a qualidade e não somente valores quantitativos. Segundo a direção da escola, apesar de ter que seguir a

legislação e dar notas aos alunos, a equipe de professores tem buscado uma avaliação diferenciada, valorizando as conquistas individuais, evitando estigmas e rotulações.

Para Grosbaum (2002, p.105):

É a avaliação que nos revela se a escola está cumprindo seu papel e oferecendo educação de qualidade. Por isso, é parte essencial do trabalho docente, um instrumento do planejamento escolar. E não pode ser vista (nem usada) como arma para ameaçar ou punir o avaliado, seja ele o aluno ou professor. Ao contrário, o objetivo é centrar esforços para que as dificuldades possam ser superadas.

As maiores dificuldades enfrentadas pela escola são a evasão, a repetência e a falta de motivação pelos estudos dos alunos dos anos finais. Para tentar sanar tais problemas a escola investe em projetos extracurriculares, que estimulam a autoestima dos alunos e que tornam as relações mais prazerosas dentro do ambiente escolar.

Sendo assim, a Escola Aconchego desenvolve projetos como: Projeto Convivência, Projeto Acreditar, Projeto Redescobrimos Caminhos. Além desses projetos extracurriculares a escola trabalha com teatro, contação de história e reforço escolar, tudo isso voltado para atender aos alunos da escola, especialmente os que se encontram em situação social de risco e vulnerabilidade. Contudo, não existe nenhum projeto voltado especificamente para atender à comunidade, para trabalhar com os pais e mantê-los constantemente lá dentro. A escola tentando sanar esta deficiência proporciona momentos de integração comunidade-escola, através de encontros mensais, onde são oferecidas palestras, bazares, cortes de cabelo gratuitos, aferimento de pressão arterial e apresentações culturais feitas pelos alunos. Contudo, acreditamos que só isto não é suficiente para a realização de uma gestão participativa. Conforme ressalta Spósito (2005, p. 55):

A gestão democrática deve ser um instrumento de transformação das práticas escolares, não a sua reiteração. Este é o seu maior desafio, pois envolverá, necessariamente, a formulação de um novo projeto pedagógico. A abertura dos portões e muros escolares deve estar acompanhada da nova proposta pedagógica que a exija. Se as escolas não estiverem predispostas a essa mudança, a gestão e a melhoria da qualidade serão expressões esvaziadas de qualquer conteúdo substantivo.

Na Escola, há duas instâncias decisórias que são o Colegiado e o Conselho de Classe, ambos previstos no Regimento Escolar.

Vale ressaltar que a escola segue uma linha de pensamento onde a realidade da criança e as necessidades de aprendizagem se ligam diretamente aos projetos desenvolvidos, isso fica claro ao caminhar pelas suas dependências, onde podemos constatar que tudo que a criança faz é valorizado. Encontramos vários murais com trabalhos dos educandos, fotos das atividades realizadas, exposição dos trabalhos manuais, enfim, tudo possui a identidade dos alunos.

Observamos que a diretora da Escola Aconchego desenvolve muitas tarefas. O tempo todo sua presença é solicitada para solucionar problemas de cunho administrativo, organizacional, pedagógico e até mesmo problemas disciplinares, tarefas que a impedem de ter tempo suficiente para refletir criticamente sobre seu trabalho e sobre as questões pedagógicas. Compartilhamos da constatação de que o trabalho escolar encontra-se em um processo de mudança, onde o diretor de hoje, por mais bem intencionado que seja, acaba se envolvendo cada vez mais nos trabalhos burocráticos, às vezes até deixando de lado o pedagógico, esse que deveria ser o centro de tudo dentro da escola. Porém, na Escola Aconchego, deparamo-nos com a falta de tempo se contrapondo ao excesso de vontade da direção em manter uma escola harmoniosa e capaz de ministrar um ensino de qualidade, que atenda às necessidades educacionais dos alunos.

Nesse sentido, podemos concluir que estamos diante de uma escola que, mesmo dentro de suas limitações, busca realizar um trabalho diferenciado, onde as crianças são vistas como sujeitos históricos capazes de construir e produzir sua própria cultura. Porém a escola precisa avançar muito na questão da participação dos pais, pois a concepção de participação é compreendida e vivenciada pela comunidade através de solicitações de execução de atividades festivas ou arrecadações de brindes, entre outros.

Entretanto, entendemos que a Escola Aconchego necessita construir um novo sentido de gestão escolar. Para isso seria preciso focar a democratização das relações dentro da escola através de uma ação que prevê a descentralização pedagógica e administrativa, como meio para alcançar sua autonomia. E para tanto seria preciso, ainda, criar instrumentos, através dos colegiados e das reuniões pedagógicas, que garantissem uma participação mais decisória de seus protagonistas, garantindo, assim, uma escola mais democrática e solidária.

3.3.1 Processos decisórios e fluxo de informação na Escola Aconchego

É fundamental democratizar o debate, de tal forma que todos nas escolas públicas possam ser sujeitos dele. A gestão democrática somente será um modelo hegemônico de administração da educação, quando, no cotidiano escolar, dirigentes e dirigidos participarem desse debate tanto nas reuniões administrativas e pedagógicas quanto nas aulas (BASTOS, 2005, p. 14).

É imprescindível entender o que é democratização para realmente buscar o caminho de sua efetivação. É preciso admitir que a democratização das relações internas da escola, como mediadora para a democratização educacional, não é o único caminho, mas pode ser um dos principais passos para, a partir de uma relação dinâmica e consciente a comunidade (pais, professores, equipe pedagógica, alunos e funcionários) possa efetivar a tão almejada participação coletiva na gestão escolar (ANDRADE, 2008).

A escola que busca nortear seu trabalho através de práticas democráticas, compromete-se com a qualidade da Educação e com as transformações sociais, entende que é de suma importância implementar uma prática onde a comunicação e o diálogo estejam inseridos no seu dia a dia.

É fundamental que nesse processo de mudança a escola busque a unidade entre família, diretor, comunidade, professores, alunos e funcionários a fim de que cada um sinta-se responsável em transformar a educação. Se, realmente, desejamos formar crianças que no futuro sejam indivíduos autônomos, criativos e participativos, precisamos, hoje, trabalhar a autonomia do próprio professor, levando-o a estabelecer relações democráticas em sala de aula, excluindo o autoritarismo com seus alunos. Só podemos auxiliar as crianças a tornarem-se autônomas e com caráter democrático, por meio de atitudes e posturas das pessoas com quais elas convivem.

Reforçando a ideia de que uma escola que pretende atender aos anseios da sociedade, de democratização e de qualidade do ensino, deve estabelecer relações

democráticas, Paro (2001, p. 99) defende que:

Para responder às exigências de qualidade e produtividade da escola pública, a gestão da educação deverá realizar-se plenamente em seu caráter mediador. Ao mesmo tempo, consentânea com as características dialógicas da relação pedagógica, deverá assumir a forma democrática para atender tanto ao direito da população ao controle democrático do Estado quanto à necessidade que a própria escola tem da participação dos usuários para bem desempenhar suas funções.

No contexto escolar, a democracia se manifesta como condição essencial para que se efetive um coletivo atuante. Sabemos que, para uma escola construir relações verdadeiramente democráticas, torna-se imprescindível “criar órgãos de gestão que garantam, por um lado, a representatividade e, por outro, a continuidade e consequentemente a legitimidade” (VEIGA, 2001, p. 115).

Partindo desse princípio, a escola precisa da participação da comunidade como usuária consciente desse serviço, não apenas para servir como instrumento de controle em suas dependências físicas. Trata-se de romper com os muros da escola.

A propósito da participação da comunidade, Bastos (2005, p. 27) esclarece que:

Os conselhos de escola e comunidade trouxeram para o cotidiano escolar vozes diferentes e discordantes, assustam a direção, o corpo docente e os técnicos das secretarias de educação, mas importantes no conjunto das relações democráticas, porque fazem refletir, e provam que a realidade não é homogênea e está sempre em movimento. As iniciativas se multiplicam nas escolas, quando os conselhos são atuantes, os direitos e os deveres passam a fazer parte do cotidiano. A confiança na coisa pública como bem comum é restabelecida.

Na Escola Aconchego, o Colegiado é o único órgão deliberativo, que reúne todo o seu coletivo (professores, direção, funcionários, pais, alunos e representantes da comunidade local). Nas entrevistas realizadas, quando questionamos sobre a importância do Colegiado todos os membros da escola foram enfáticos em afirmar a necessidade de haver um colegiado atuante e participativo:

Eu não participo, mas já participei da reunião para eleger o colegiado. Eu acho assim né, é muito importante ter esse tipo de reunião porque não é só professor, junta todo mundo pra conversar e resolver os problemas da escola, né? (Sara, mãe de aluno).

Eu acho muito importante existir colegiado na escola, assim o diretor não resolve tudo sozinho. Eu acho que fica mais fácil, é mais coletivo e a gente se sente respaldado, afinal foi o colegiado que decidiu, não alguém sozinho, entendeu? (Cíntia, professora das séries iniciais do Ensino Fundamental).

Entretanto, no período observado, constatamos que durante o ano existem pouquíssimas reuniões de colegiado, e, na única reunião que participamos, os pais raramente se manifestam e concordam com tudo o que é falado, dando uma impressão de uma participação artificial e tutelada.

No trecho abaixo a diretora Laura justifica a infrequência dos pais nessas reuniões, afirmando que:

Os maiores problemas que a gente tem é a participação efetiva dos pais do colegiado, a não ser se a gente está convocando, se você não convocar eles não vem. Assim por livre e espontânea vontade, até mesmo por conta da vida corrida que todo mundo tem, né? [...] o maior problema que a gente tem mesmo é de estar conseguindo reunir o colegiado todo.

Diante disso, fica claro que, na visão da escola, os pais não têm interesse em participar das decisões tomadas no âmbito escolar. Entretanto, o que realmente acontece é que os pais possuem um sentimento de não pertencimento em relação à escola. Enfim, “não basta permitir formalmente que os pais de alunos participem da administração da escola é preciso que haja condições propiciadoras para essa participação” (PARO, 2008, p. 13).

Entretanto, a escola deve sempre lembrar que, para que haja democracia, deve haver uma relação dialógica entre os sujeitos. A escola como mediadora desse processo deve procurar fazer as pessoas tomarem parte do processo, e deve reconhecer a diversidade entre seus membros, abrindo as portas à participação e fazendo com que as pessoas se sintam parte da comunidade escolar.

Devemos lembrar a importância dos órgãos colegiados na organização política e pedagógica da escola. Em tese, neles são decididos os rumos da escola e construído o seu Projeto educacional. Para Dalberio (2008, p. 6):

O conselho Escolar ou o Colegiado Escolar é então um canal de participação e também instrumento de gestão da própria escola. Nesse sentido, o Conselho Escolar deve incentivar a comunicação ampla e a participação nas decisões sobre questões importantes e que estão inter-relacionadas na escola, tais como currículo, qualidade de ensino, inclusão, sucesso escolar, dentre outros. Ressaltamos, ainda, a importância do Colegiado Escolar na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, ao participar na sua elaboração, aprovação, acompanhamento e execução, fazendo com que esse documento realmente seja significativo para a vida e o direcionamento dos rumos da escola.

O Projeto busca um rumo, uma direção. Deve ser uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola, em tese, é, também, um projeto político por estar, intimamente, articulando ao compromisso sócio-político os interesses reais e coletivos das classes populares, no caso das escolas públicas. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA,1998). É importante ressaltar que este é o ideal de Projeto Político Pedagógico talvez não seja o real de cada escola.

Para os membros da Escola Aconchego, o Projeto Político Pedagógico significa:

O Projeto Político Pedagógico da escola é o resultado de um trabalho coletivo. Ele retrata a realidade da escola, tudo que a escola faz é baseado no PPP. (Laura, diretora da escola).

A escola tem um PPP e nós o elaboramos juntos, a direção, os professores, todos se juntaram para que pudesse chegar ali num consenso e fazer o projeto. Sempre tem alguma coisa para ser mudada, né, mas com o tempo a gente tenta adequar à escola, por isso ele deve ser sempre avaliado, para retratar a cara da escola. (Cristine, professora)

Ao questionar sobre a elaboração do Projeto Político Pedagógico, todos da escola foram unânimes em responder que foi um processo de elaboração coletiva e democrática. Contudo, observamos que todos os professores e funcionários conhecem e utilizam o PPP, mas o mesmo não acontece em relação aos pais e alunos da escola, que não o reconhecem como algo socializado e de domínio público. Sendo assim, se o Projeto foi coletivamente construído, centrado no currículo, significa dizer que ele não deveria ser um documento inerte e esquecido.

Se a escola tem um eu não sei. Nunca ouvi falar. Mas eu acho que deve ter sim, pois a diretora é muito organizada. (Ângela, mãe de aluno)

Este Projeto aí, tem sim, eu vejo a professora sempre falar nisso, assim, mas eu nunca li ele não. (Pedro, aluno do 9º ano)

Entretanto, cabe lembrar que o Projeto Político Pedagógico, concebido, executado e avaliado sempre na perspectiva do coletivo, pode vir a constituir-se uma ferramenta por excelência para a escola construir sua autonomia, a partir da resignificação de suas práticas (VIEIRA, 2002, p. 73). Segundo Freire (2000, p. 23):

[...] toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha, o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites, a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança.

Para que esta prática educativa libertadora realmente se torne realidade, a escola deve tornar-se um local onde todos os envolvidos no processo educacional, quer dentro ou fora dela, sintam-se partícipes de um projeto capaz de transformar a realidade há muito enraizada. Neste aspecto, é inegável a importância da eleição dos dirigentes, da escola, pelos membros de toda a comunidade escolar. De acordo com Gadotti (1994, p. 2):

O projeto da escola não é responsabilidade apenas de sua direção. Ao contrário, numa gestão democrática, a direção deve ser escolhida a partir do reconhecimento da competência e da liderança de alguém capaz de executar um projeto coletivo. A escola, nesse caso, escolhe primeiro um projeto e depois essa pessoa que pode executá-lo. Assim realizada, a eleição de um diretor, de uma diretora, possibilita a escolha de um projeto político pedagógico para a escola. Ao se eleger um diretor de escola o que se está elegendo é um projeto para a escola. Na escolha do diretor ou da diretora percebe-se já o quanto o seu projeto é político.

Entretanto, uma importante característica das eleições é que, como todo processo de democracia, a participação e o envolvimento das pessoas como sujeitos na condução das ações pode ser apenas uma possibilidade, não uma garantia (PARO, 2001). Infelizmente, muitos diretores ainda não perceberam que a participação democrática só vem somar em termos de bom desempenho do trabalho dentro da escolar.

Tornou-se consenso em todas as instituições públicas de ensino a importância e necessidade da eleição direta para os seus dirigentes. Sendo assim, não encontramos uma realidade diferente na Escola Aconchego todos os entrevistados coadunam a ideia de que a eleição de diretores é essencial para o processo democrático da escola:

Sem eleição, por exemplo, por indicação, eu acho que o resto do grupo fica meio sem muita ação para poder discutir abertamente. Quando você elege alguém você escolhe aquela pessoa que está mais dentro daquilo que você acredita e você sente mais livre para poder participar junto. A grande virtude da eleição de diretores é o processo democrático mesmo, que eu acho fundamental dentro da escola é ser democrática. (Pilar, coordenadora pedagógica)

Eu acho muito importante, porque a gente precisa saber a opinião da comunidade, dos alunos, igual mesmo pra representante de turma, porque eles também precisam se acostumar com isso, né? Eleger alguém, saber escolher, então isso é muito importante, vai representar igual a direção, ela representa a escola, representa o todo, por isto sua importância, (Cristine, professora)

Percebemos, nos depoimentos da comunidade escolar, a importância remetida à eleição direta para a escolha do dirigente da escola, porém esta participação não pode se remeter apenas ao voto, é necessária a construção de um novo paradigma de concepção do exercício do poder, inerente aos cargos públicos, ao exercício da autoridade. Contudo, a designação ao cargo, na democracia, é uma delegação de serviço aos interesses coletivos. O diretor não é o dono do poder, mas servidor da cidadania.

É importante ressaltar que para que haja envolvimento, é preciso que haja conhecimento das ações e dos objetivos educacionais vigentes na escola. O diálogo e o acesso à informação deve ser uma realidade no cotidiano escolar.

Na escola pesquisada, sentimos a ausência de meios mais eficientes e mais interativos de comunicação com a comunidade. Existem quadros de avisos somente nas salas de aula e na sala dos professores, não os encontramos na área externa da escola, ou seja, nos pátios onde normalmente os pais têm acesso. Segundo a diretora da escola, a comunicação com os pais é feita somente através de bilhetes.

Com efeito, pela característica que lhe é própria, a escola deveria constituir-se em espaço por excelência do exercício da democracia, como valor e processo. Por isso se faz urgente que a Escola Aconchego reveja seus conceitos, rompa com paradigmas e busque construir práticas mais democráticas no seu interior. É preciso abrir espaço para a apropriação da escola por parte dos seus usuários, que são os verdadeiros interessados na sua dinâmica e no seu sucesso.

Por tudo isso, é preciso buscar a reorganização da autoridade no interior da escola. É nesse sentido, portanto, que vemos a necessidade da escola organizar-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores. Enfim, a escola que deseja, de fato, formar para a cidadania, deve ter claro que o cidadão é mais do que um simples eleitor. É aquele que está interessado no que acontece em sua comunidade. Do ponto de vista do educador, a cidadania passa por relações horizontais dentro da escola, pelo direito de ensinar, ou seja, de formar cidadãos. Do

ponto de vista do aluno, ela reside no direito de ir à escola e só começa a fazer sentido quando ele aprende.

3.3.2 Grupos ideológicos e relações interpessoais na Escola Aconchego

A escola deve se configurar democrática em suas ações como agência prestadora de serviço que precisa levar em conta os interesses dos usuários, a quem ela deve servir e para os quais foi criada. [...] O que estamos tentando deixar claro é que a democracia e o respeito ao usuário devem estar presentes não apenas nas reuniões do conselho ou na eleição de seus membros, mas em todas as ações e relações da escola, desde as que se dão na situação de ensino, em sala de aula, passando pelo atendimento na secretaria, e atingindo todo o relacionamento que se faz entre servidores, alunos e pais (PARO, 2001, p. 81-2).

Precisamos deixar claro que falar em gestão é falar das relações de poder existente no cotidiano do trabalho escolar. Essa relação deve envolver alunos, pais, professores, diretor, coordenador, funcionários, familiares, enfim, os diversos sujeitos envolvidos no processo educacional. Sendo assim, a participação da comunidade dentro da escola precisa ser pensada e efetivada de forma reflexiva.

A escola pública produz e reproduz diferenças sociais e cabe à organização pedagógica reconhecer essa problemática e tentar tomar medidas que possam superar esses entraves, construindo uma gestão escolar que ofereça reciprocidade, mudança de mentalidade e atitude, sem a qual essa organização não poderia ser efetivada em seu papel social. A gestão compartilhada pressupõe a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas, analisando situações, decidindo sobre o seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto.

A concepção que os membros da escola, inclusive os professores, possuem sobre os pais e os alunos é de fundamental importância para o desenvolvimento de relações democráticas no ambiente escolar. O autoconceito dos pais e dos alunos influencia diretamente em sua capacidade de participar nos assuntos da escola. Todos nós, a partir das interações com os outros, construímos conhecimento acerca de nossas possibilidades e limites, valorizando algumas características próprias e

depreciando outras (GROUSBAUM e DAVIS, 2002). Quando a escola não acredita na capacidade dos pais e dos alunos de participar, está construindo concepções ideológicas dificilmente capazes de serem desconstruídas uma vez internalizadas, por isso a importância das relações dentro da escola terem como princípio o respeito à diferença e a não desvalorização do saber do outro.

Sobre os obstáculos à instauração de um processo democrático nas escolas, Gadotti (2004, p. 36), destaca as seguintes limitações:

- a) a nossa pouca experiência democrática;
- b) a mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de planejar e governar e que considera o povo incapaz de exercer o governo ou de participar de um planejamento coletivo em todas as fases;
- c) a própria estrutura de nosso sistema educacional que é vertical;
- d) o autoritarismo que impregnou nossa prática educacional;
- e) o tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional.

Desta forma, procuramos entender qual a concepção dos membros da escola quanto à importância da participação da família nos assuntos que lhe dizem respeito. Segundo a coordenadora Pilar:

A articulação entre a família e a escola é muito importante sim, porque a gente tem um elemento em comum que é o aluno, pois nosso aluno é o filho dele, então é... assim... é importantíssimo que tenha essa ligação.

A diretora Laura e a professora Júlia, respectivamente, coadunam a mesma opinião:

A família e a escola têm que andar juntos, a gente não pode assumir o papel dos pais sozinhos, né, e nem os pais podem deixar de tá participando nas decisões da escola, né? Têm coisas que ultrapassa o nosso poder, eu acho que se a família não estiver amarrada com a escola você não pode nem ter a liberdade de chegar para o pai e mostrar o que é função da família e o que é função da escola. Se a família não tiver junto com a escola nada vai pra frente.

Acho importante a articulação entre a família e a escola porque além da informação dos pais, né, estarem por dentro do que está acontecendo ali é bom também pra criança. Eu acho que a criança se sente mais segura, mais motivada pra estudar porque o próprio pai acaba participando ali e vendo o que tá acontecendo, desta forma ele procura influenciar a criança, sabe motivar mais a criança.

A prática na maioria das escolas tem revelado a necessidade de novos olhares e discussões sobre a gestão democrática e suas implicações política, econômica e social nos seus múltiplos enfoques. Necessário se faz que exista a

intencionalidade nas ações coletivas para a superação dos desafios contemporâneos na direção de uma gestão escolar verdadeiramente democrática (ANDRADE, 2008).

Considerando que, teoricamente e legalmente, a participação seja permitida, percebemos que uma das fragilidades existentes é em relação a essa participação, pois para a comunidade participar da gestão escolar, ela precisa estar inteirada sobre assuntos da dinâmica escolar e muitas vezes ela se sente despreparada para isso. Entretanto, na maioria das vezes, os pais são apontados como os únicos culpados, pela falta de participação e envolvimento com a escola, porém entendemos que falta vontade política dos diretores e membros da escola, de socializar as relações, principalmente, as relações de poder.

Os membros da escola (professores, funcionários, direção), muitas vezes, possuem uma imagem negativa a respeito da capacidade dos pais e alunos de se envolverem nos assuntos da escola, e esta concepção distorcida, normalmente, é assimilada por todos, inclusive pelos próprios pais e alunos, que criam em relação a ela, em seu imaginário, um grande distanciamento. Após criada essa barreira ideológica, a possibilidade de relações dialógicas torna-se cada vez mais improvável. De acordo com (Paro, 2008), as relações com todos no espaço da escola reproduzem, em escala menor, a rede de relações que existe na sociedade.

Entretanto, queremos conhecer como essas relações se processam e qual o pano de fundo de ideias e conceitos que permitem que elas se realizem de fato. Sendo assim, interpelamos os entrevistados sobre a capacidade dos pais de participar nas tomadas de decisão da escola. A coordenadora Pilar assim se manifesta:

Eu acho que têm sim, eles estão vivendo isso junto com a gente, com os alunos. Os pais participam na vida escolar do aluno, então eu acho que eles têm condições de opinar sim.

Porém a fala da professora Cristine nos revela outra concepção:

Somente alguns, assim pelo fato da comunidade aqui ser muito carente e tudo, né? Pra eles tem muita coisa que é difícil, têm pais até analfabetos que não entendem muita coisa, mas alguns sim têm condições para fazer isto.

E como afirmamos anteriormente, esses conceitos sobre a comunidade, normalmente, são internalizados. Isto fica claro no dizer de Dona Lilian, mãe de um aluno da escola:

Eu acho que dar opinião é só pra professora e pra diretora, não sei não mas eu acho é porque elas sabem demais, isso não é pra mim não.

Sendo assim, a escola acaba reproduzindo concepções negativas quanto à capacidade dos pais de participarem. Somente o fato do pai ser analfabeto e não possuir os conhecimentos científicos historicamente acumulados não o faz incapaz. A falta de estudo não retira dele a capacidade de pensar e refletir sobre o que ele deseja da escola ou mesmo o que ele deseja que a escola signifique para seu filho. Segundo Souza e Correia (2002, p. 61):

Na perspectiva de se buscar práticas escolares emancipatórias, a autonomia não pode ficar presa a concepções reducionistas a seu respeito, como por exemplo, aquelas que a vinculam - quase exclusivamente - a questão da natureza econômica ou ideológica. Fugindo a essa lógica, a autonomia construída pela escola visa ao crescimento dos espaços de suas decisões.

Acreditamos que a escola que quer se transformar em espaço de formação cidadã deve dar oportunidade de participação aos pais e esclarecê-los e convencê-los da importância de sua participação interventiva. No início, tal participação pode ser tímida, porque até então eles desconhecem as questões educacionais e, de certa forma, desconhecem qual é o seu papel de cidadão. Portanto, após a abertura da escola, eles se sentirão mais acolhidos e mais preparados para iniciar a construção de um processo dialógico e democrático nesse espaço.

Uma última questão apresentada foi quanto à participação dos educandos no processo decisório da escola:

Bom, é com ele que a gente consegue chegar aos nossos objetivos. A escola tem um projeto, a escola tem um regimento, tem livro didático, professores, mas sem o aluno, sem a participação dele junto com o professor, junto com a dinâmica toda da escola, a gente não chega ao nosso objetivo. (Cristine, professora)

A participação dos educandos aqui na escola é muito boa. Aqui na escola os alunos se envolvem em tudo, e nós incentivamos os alunos a se envolverem com tudo na escola. Acho que o respeito pela opinião deles é muito importante para que eles se envolvam com a escola. Temos uma concepção: não adianta a melhor escola se os

alunos não querem estudar, por isso queremos que eles gostem da escola. (Laura , diretora)

Eu acho que sou capaz de dar opinião sim, sei lá... tudo que a professora fala se eu não concordo eu falo mesmo. [...] Ah... sei lá, eu acho que os alunos devem ser ouvidos sim, nós sabemos o que é bom para nós, né? eu acho que a gente sabe dar opinião sim. [...] Esta escola aqui eu acho que é democrática sim, a gente fala e eles aceitam nossa opinião, né? (Pedro, aluno)

Diante das declarações acima e das observações realizadas, constatamos que, realmente, na Escola Aconchego os alunos se sentem à vontade para dialogar e participar das questões da escola. Os alunos sempre se reportam à diretora com reivindicações, com sugestões e até mesmo com elogios. Percebemos uma relação de respeito entre os professores e os alunos. Segundo Gadotti (1994, p. 3):

O aluno aprende apenas quando ele se torna sujeito da sua aprendizagem. E para ele tornar-se sujeito da sua aprendizagem ele precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola que faz parte também do projeto de sua vida. Passamos muito tempo na escola, para sermos meros clientes dela. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico.

Sendo assim, é preciso que as escolas revejam as relações de poder nelas existentes e que criem espaços de constante interação entre pais, alunos e instituição, onde a discussão, a negociação, o diálogo e as deliberações sejam algo que se faça presente nas relações e nas decisões tomadas em sua gestão.

Para tanto, é preciso garantir espaço de participação para aqueles que possuem diferentes classes sociais, idades, saberes, gênero e formação. Esse é o verdadeiro sentido da cidadania.

3.3.3 Condicionantes da participação e perspectiva de cidadania na Escola Aconchego

O maior desafio da escola, na atualidade, é a construção coletiva pautada no diálogo com todos os sujeitos envolvidos e não apenas com aqueles que pensam como ela. Portanto, é necessário conhecer o real para buscar o ideal, ou seja, é preciso que haja uma reflexão permanente sobre os limites e as potencialidades no

desenvolvimento do processo democrático pressupostos na construção de seu cotidiano.

Ao falar em construção no cotidiano, estamos falando de trabalho coletivo. A participação e a democratização constituem-se em caminhos para a prática da formação para a cidadania. Essa formação será adquirida no processo de tomada de decisões coletivas, que ao discutir e participar possibilita o fortalecimento da organização política e pedagógica da escola (ANDRADE, 2008).

Entretanto, devemos entender o conceito de cidadania a partir de um contexto histórico. No caso de uma educação para e pela cidadania isso se torna ainda mais necessário. A educação para a cidadania deve ser entendida, hoje no Brasil, a partir de um movimento educacional concreto, acompanhado por uma particular corrente de pensamento pedagógico. Esse pensamento e essa prática, sem deixar de apresentar suas contradições, caracterizam-se na gestão e escolha democrática dos dirigentes educacionais e pela democratização do próprio Estado (GADOTTI, 1994).

Queremos com isso deixar claro que, quando falamos em cidadania, não estamos utilizando o conceito consumista constituído em nossa sociedade pelos liberais. Ao contrário, estamos falando de uma concepção plena de cidadania, que se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública, através da discussão democrática.

Sendo assim, entendemos que o processo de democratização dos sistemas de ensino e da instituição escolar propicia um aprendizado muito significativo e amplia a vivência do exercício de autonomia e tomadas de decisões. Este processo, no entanto, necessita ser discutido e construído no coletivo, sendo que ele não se efetiva somente pelas vias da normatização legal, mas é resultante, sobretudo, da concepção de gestão e de participação que de fato os atores sociais envolvidos na educação querem constituir (OLIVEIRA, 2006).

Para compreender a concepção de participação existente na escola pesquisada é fundamental sabermos o que pensam os atores envolvidos diretamente neste processo:

Participação é a procura da mãe de tá acompanhando o filho na escola, tá participando de reuniões, tá acompanhando no ensino, no aprendizado, no rendimento das crianças, é isso que eu entendo por participação. (Sara, mãe de aluno)

Participação eu acho que é o envolvimento de todo mundo, né? Não é a participação só da família dentro da escola, que eu acho que é importante, mas é a participação do conjunto mesmo, do grupo como um todo, participando junto para um objetivo comum. (Pilar, coordenadora)

Essas concepções, sobre a importância da participação, relatadas pelos sujeitos da Escola Aconchego, demonstram que na instituição todos reconhecem a importância da gestão colegiada, ou seja, da participação do grupo nos assuntos da escola. Entendem também que é importante que se busque o melhor para a escola, e que isso não é tarefa só do diretor, mas de todo o seu coletivo. De acordo com Spósito (2005, p. 49):

A participação, mais do que integração da escola com a família e a comunidade ou colaboração dos pais, é preciso entender essa presença como mecanismo de representação e participação política. É evidente que o entendimento da gestão da escola sob a ótica da representação e participação política constitui já um avanço, particularmente para os setores docentes que, em seus movimentos, lutam por uma ampliação de sua participação nas decisões que dizem respeito ao sistema educativo e aos processos incidentes sobre a realização das políticas desse setor. Será, também, um avanço para se criarem condições efetivas de participação dos trabalhadores, cidadãos e usuários dos sistemas públicos de ensino: a gestão tenderá a ser concebida como direitos concretos de cidadania e não como dádiva de uma ou outra escola, em relação aos usuários.

Portanto, mesmo diante desse discurso afinado dos membros da comunidade escolar, na prática, o que ocorre é um pouco diferente. Segundo Paro (2001) o que parece faltar, portanto, é mais do que um belo discurso. Só mesmo um movimento prático, fundamentado em amplo programa de transformação na escola e orientado por uma orgânica concepção de educação articulada com objetivos sociais, que envolva o professor em sua própria prática, poderá tirar a escola do impasse, em que se encontra atualmente, de ser uma instituição rica em potenciais de contribuição para o bem-estar social, mas cuja ação se realiza na direção contrária.

O que nos fez chegar a essas conclusões foram as concepções ideológicas, quanto a participação dos pais nas decisões da escola, detectadas na seguinte fala:

Alguns pais têm condições de participar outros não, pois tem pais até analfabetos que não entendem muita coisa, pra eles é muito difícil. [...] Eu acho também que falta interesse mesmo, eles acham que a escola tem obrigação, né, de fazer tudo eles entregam a criança aqui e a gente que se vire mesmo, né? Então assim eles não participam mesmo de nada parece que larga o filho mesmo de lado, né, da atenção a outras coisas. (Cristine, professora)

Não podemos ignorar esta realidade, pois quando concepções como esta são disseminadas, elas acabam refletindo no tratamento dispensado aos usuários no cotidiano escolar. Outra questão importante, presente no interior da escola, diz respeito às concepções de participação dos pais e alunos. Equivocadamente, muitos atribuem o ato de participar somente à presença física em reuniões ou em eventos festivos.

Sendo assim, observou-se que, na realidade, os pais não estão ocupando efetivamente os espaços decisórios dentro da escola, o que caracteriza um processo de democratização. Desta forma, eles somente reproduzem o que deles é esperado.

A gestão democrática na educação inclui, necessariamente, a participação da comunidade no processo educacional, sem a qual seria muito mais um arranjo interno dos componentes da escola que atenderiam a interesses e, certamente, não estariam consentâneos com as expectativas comunitárias. Portanto, fazer uma escola para e com a comunidade é uma opção política de caráter conservador ou transformador (HORA, 1994).

Quando todos participam, o envolvimento e o comprometimento de todos se amplia. Descobrem que têm uma causa em comum, comprometem-se com a vida dos educandos e com o futuro da escola. Por isso, é preciso haver liberdade para que cada um fale, posicione-se e participe como sujeito ativo. Para tanto, faz-se imprescindível uma gestão que deseje e saiba instigar a comunidade ao debate da questão educacional.

A eleição de diretores, por isso, é uma das formas de se implantar, na escola, uma gestão que tenha como meta o trabalho coletivo e que venha ao encontro do atendimento das necessidades dialógicas da comunidade escolar.

Através das entrevistas e das observações realizadas, todos os sujeitos da pesquisa, aqui apresentada, têm a eleição de diretores como um grande avanço na democratização da educação. Como afirma dona Júlia, mãe de aluno:

A eleição de diretora é muito importante porque a gente elege alguém que a gente conhece e que apresenta suas propostas e através disso a gente escolhe entre uma ou outra, e assim a gente tem mais liberdade para conversar com a diretora depois da eleição.

Ao assumir a direção da escola, além do desafio de coordenar o Projeto Pedagógico da escola, a diretora recebe em suas mãos a responsabilidade de zelar pelo espaço físico da escola, que, muitas vezes, é inadequado para o bom desenvolvimento do trabalho escolar. Muitas vezes o diretor faz um esforço enorme tentando remediar as insuficiências materiais de todo tipo, esforço que por sua vez poderia ser empregado para se modificarem as relações autoritárias estabelecida na escola.

Como visto anteriormente, a Escola Aconchego possui instalações físicas inadequadas ao uso pedagógico além das salas de aula, a escola não possui biblioteca, nem sala de vídeo, e a quadra é descoberta e não possui um tamanho adequado para as atividades esportivas.

Parece evidente que, às voltas com necessidades tão prementes, a escola em seu todo e as pessoas que aí atuam, em particular, acabem deixando para um plano secundário a preocupação com medidas tendentes a criar uma dinâmica interna de cooperação e participação. (PARO, 2008, p. 44).

Como afirma a professora Cintia:

O espaço físico da escola é péssimo, só disponibilizamos da sala de aula para realizar as atividades. Eu acho que isto prejudica muito o nosso trabalho, o aluno às vezes quer estar em um ambiente diferente, mas como? Até a professora de educação física fica sem lugar para dar aula o dia que chove, e olha que a escola tem um grande espaço para construir, o problema é que falta interesse dos governantes para isto.

Porém, Paro (2008, p. 44) deixa claro que “é preciso, todavia, tomar cuidado para não se erigirem essas dificuldades materiais em mera desculpa para nada fazer na escola em prol da participação”.

A concepção de Freire (2005) sobre a escola pública popular é o de uma escola aberta, na qual os pais não vão apenas receber repreensões, advertências, reclamações ou trabalho. Mas sim, um espaço para a participação coletiva, que possibilite somar diversos saberes e experiências, e, nesse sentido, que considere as necessidades e desejos da comunidade escolar. Tal participação popular favorece a criação de culturas e fornece instrumentos para que cada um seja sujeito ativo da construção da sua própria história, discutindo, interagindo, opinando, intervindo e aprendendo a exercer a sua cidadania.

Diante disso, entendemos que a Escola Aconchego tem que ver a questão da participação como uma dinâmica processual, ou seja, como algo que está em permanente construção, e que cabem a todos impulsionar esse processo, através de práticas e relações democráticas com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar as duas escolas municipais de Juiz de Fora permitiu-nos compreender os limites e as possibilidades da participação da comunidade na instituição pública, tendo em vista os princípios da gestão democrática.

O marco situacional do debate sobre a participação democrática na escola, neste trabalho, foi contextualizado, inicialmente, a partir de uma reflexão sobre a Educação Escolar no contexto do processo de democratização, suas origens no mundo e no Brasil e, ainda, as perspectivas que foram adotadas, considerando os reflexos da globalização nas concepções de política e sociedade no século XX.

Tomando por base esse movimento, apropriamo-nos de leituras que nos ajudaram a formar concepções teóricas, nas quais ancoramos nosso trabalho de campo, enriquecendo de realidade nosso objeto de estudo. Enfim, buscamos um saber prático que interage com a teoria no sentido de compreender a prática e dar nova significação à teoria.

Partimos do princípio de que a escola pode servir tanto como instrumento de dominação e reprodução das relações sociais, servindo aos interesses do capital, quanto de emancipação, desenvolvendo uma prática contra-hegemônica, comprometida com os objetivos das classes populares. Contudo, queremos deixar claro que não acreditamos que a escola, sozinha, mudará toda a sociedade, porém, não acreditamos também que a escola deva ficar de braços cruzados, esperando uma mudança da sociedade para começar a transformar sua prática. Acreditamos, sim, na força da educação e das práticas pedagógicas, na transformação da realidade. Possuidor desta mesma crença, Freire (2001, p. 47) afirma:

Não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais. Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa. Esta afirmação recusa, de um lado, o otimismo ingênuo de quem tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supra-estrutura, só pode algo depois das transformações infra-estruturais.

Sendo assim, temos clareza da necessidade urgente de ressignificação da Educação. Para tanto, é necessária uma tomada de posição da escola, que deve assumir em qual direção quer caminhar. Aquela que busca o caminho da transformação deve ter claro que isso implica no envolvimento e comprometimento de todos os sujeitos (pais, alunos, professores, diretor, funcionários e comunidade local). É preciso a participação de todos nesse movimento de mudança e o entendimento da educação como um processo emancipatório.

Os resultados desta pesquisa nos mostram que a escola que se quer transformadora deve incluir a comunidade escolar na análise e nas decisões de questões que lhes dizem respeito, contribuindo, assim, para o desenvolvimento consciente de sua cidadania. A escola, em particular, é um lugar privilegiado para oportunizar a aprendizagem do exercício de tomada de decisão, tanto individual quanto coletiva. Salientamos que quando usamos o termo participação estamos nos referindo à participação nas decisões da escola. “Isto não elimina, obviamente, a participação na execução, mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões” (PARO, 2008, p. 16).

Durante o período de investigação, onde ficamos em contato direto com as duas escolas, constatamos que a participação da comunidade escolar na gestão, vem se dando como processo, isto é, com avanços e recuos, na construção de sua história.

Ao analisar a relação entre a gestão das escolas pesquisadas e a consecução de seus objetivos, sob a sinalização dos princípios democráticos, constatamos que não existe, nestas escolas municipais de Juiz de Fora, um padrão de gestão, ou seja, cada escola desenvolve seu Projeto Pedagógico administrativo de acordo com os sujeitos que compõem o seu corpo. Essa constatação manifesta-se nas análises das duas escolas pesquisadas. A Escola denominada Escola Popular demonstrou estar em um processo de construção democrática muito mais avançado do que a Escola denominada Escola Aconchego.

Escola Popular, nome fictício que outorgamos à primeira escola pesquisada, não recebeu este nome por acaso. Durante o período que estivemos imersos em seu interior, constatamos que toda a comunidade tinha livre acesso a ela, chegando ao ponto de, às vezes, termos dúvidas de quem era funcionário ou quem era membro da comunidade local.

Entretanto, na Escola Aconchego, que recebeu este nome, também fictício, por ser uma escola muito arborizada, tranquila e aconchegante, não existia a presença constante da comunidade. Durante o período das aulas, um grande silêncio impera nos corredores, após o seu término os pais aguardam os filhos no portão e, dificilmente, entram para a escola, a não ser para solicitar documentos e/ou informações na secretaria.

Acreditamos que um dos grandes avanços da Escola Popular na construção de uma escola pública, no sentido de pertencer à classe trabalhadora, é a de implementar em seu projeto pedagógico oficinas abertas à comunidade. Esse envolvimento de pais, alunos e comunidade local com atividades esportivas, culturais e profissionais, dentro da escola, diminui a distância entre comunidade-escola, desenvolvendo, em todos, sentimentos de pertencimento e de familiaridade.

Essa análise, no nosso entender, ganha relevância quando verificamos que na Escola Popular há uma participação muito maior da comunidade nas reuniões de Colegiado e reunião de pais. Diferentemente do que é constatado na Escola Aconchego, onde a diretora, professores e coordenação reclamam do pouco envolvimento dos pais nas reuniões coletivas.

Um dos grandes avanços alcançados pelas escolas pesquisadas foi a construção do Projeto Político Pedagógico. Consideramos essa construção um momento importante de renovação da escola, pois por meio dela o coletivo assume que a luta é por um projeto educacional e não por jogo de interesses particulares.

Neste sentido, cabe registrar uma dicotomia evidente entre as duas escolas pesquisadas. Ao questionarmos sobre a importância da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, os membros das duas escolas demarcaram a importância desse documento e a sua contribuição no processo de transformação social. Contudo, ao dialogarmos com pais e alunos da Escola Aconchego, a maioria desconhecia o Projeto Político Pedagógico da escola, fato que não ocorreu na Escola Popular, que, mesmo não tendo clareza do seu significado, todos os entrevistados sabiam de sua existência e de alguma forma já tiveram contato com ele na instituição de ensino.

A partir desse contexto antagônico, entendemos que para que a escola se abra à participação da comunidade, é fundamental acontecer uma mudança de mentalidade. É necessário que professores e dirigentes se dispam de concepções ideológicas, cultivadas culturalmente, e passem a acreditar na capacidade da

comunidade de se envolver com assuntos da escola. Enfim, o Projeto Político Pedagógico da escola, como a democratização das relações nela existentes, não pode ser algo contemplado apenas como texto literário, que abre com grande beleza as páginas dos documentos da escola.

É preciso transformar os discursos, muitas vezes vazios, em realidade concreta. Coadunando com essa fala, Souza e Correa (2002, p. 59) afirmam:

Entretanto, mesmo a LDB oficializando as tarefas das escolas e dos docentes em relação à construção do projeto pedagógico, e da gestão democrática, — às vezes tratado na mesma lei como “proposta pedagógica” — é preciso que os vários segmentos da escola não percam de vista a dimensão coletiva desta tarefa. Portanto, de uma autonomia decretada é necessário fazer surgir uma outra — uma autonomia construída — a partir do diálogo (muitas vezes conflitivo) produzido pelos diversos grupos que participam da organização do trabalho pedagógico.

Diante disso, outra constatação importante advinda desta pesquisa é que o diretor da escola tem um papel fundamental na articulação do trabalho coletivo que se desenvolve em todas as áreas desse espaço educacional. Sendo assim, entendemos também que somente existirá uma escola caminhando no sentido da democratização, se existir dirigentes dispostos a promovê-la. Portanto, “Mesmo diante de obstáculos é preciso estar convencido da relevância e da necessidade da participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades” (PARO, 208, p. 16). Enfim, quanto menor a distância da escola com a comunidade, menor vai ser a distância da comunidade com a escola.

Outra constatação desta pesquisa é que a eleição de diretores aproxima mais a comunidade escolar da escola, e esse é o primeiro passo para que a comunidade ocupe efetivamente os espaços decisórios dentro dela.

Diante destas constatações e retornando a nossa questão inicial de pesquisa, concluímos que existem vários entraves e limites para a participação da comunidade na gestão escolar, entre eles os condicionantes ideológicos, institucionais, político-sociais e materiais. Entretanto, concluímos também que a superação desses entraves e limites reforça a compreensão de que o fazer democrático na educação é processual e exige respeito à construção coletiva, exige diálogo, exige mudança de postura, exige vontade política, pois seu êxito requer, sobretudo, compromissos compartilhados e pactos assumidos coletivamente.

Enfim, com esta pesquisa entendemos que a materialização e a efetivação das práticas de gestão democrática, ainda estão por ser alcançadas pelas escolas públicas de Juiz de fora. Entendemos, também, que o caminho já está sinalizado. Entretanto, trata-se de um processo de aprendizagem e de luta política que ultrapassa os muros da escola.

BIBLIOGRAFIA

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.) **Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09-23.

ANDRADE, Anete Pinto. Perspectivas da gestão escolar e o papel do diretor. **Carderno Temático**, Universidade do Norte Pioneiro- UENP- Campus de Jacarezinho- Paraná, 2008.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ARAÚJO, Luiz. **Financiamento da educação básica no governo Lula: elementos de ruptura e de continuidade com as políticas do governo FHC**. 2005. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

ARROYO, Miguel. **Escola plural: proposta pedagógica da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: SMED, 1994.

ARRUDA, J. J. de A.; PILETTI, N. **Toda a história**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

ANTUNES, A. “Aceita um conselho? Como organizar o Colegiado Escolar”. In: _____. **Guia da Escola Cidadã**. vol. 8. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____. A "terceira via" de "Tory" Blair: a outra face do neoliberalismo inglês. SP: **Revista de Estudos Socialistas**, n. 3, p. 19-31, out. 1999.

AZEVEDO, Janete. Implicações da nova lógica da ação do estado para a educação infantil. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 80, p.49-71, set. 2002.

AZEVEDO, José Clovis. A Democratização da escola no contexto da Democratização do Estado: a experiência de Porto Alegre. In: _____. **Escola cidadã: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BASTOS, J Baptista (Org.) **Gestão democrática da educação: administrativas compartilhadas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005. (Coleção o Sentido da Escola)

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e Democracia**. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOITO JR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1999.

_____. **A burguesia no governo Lula**. En publicación: Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendências globales y experiências nacionales. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006.

Disponível: <http://bibliotecavirtual.Clacso.Org.ar/ar/libros/grupos/basua/C07Boito.pdf>. Acesso em: 19 set. 2009.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2001.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88). Coordenação Maurício Antônio Ribeiro Lopes. 4. ed. **Revista dos Tribunais**, São Paulo, 1999.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretriz e Bases para a Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 44, 23 dez. 1996.

_____. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. **Plano Nacional de Educação**: proposta do executivo ao congresso nacional. Brasília: INEP, 1988.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1996a.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. **Revista do Serviço Público**, 47(1) jan. de 1996b.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. (Depto de Educação/UNESP - Rio Claro). **Princípios e processos da gestão democrática do ensino: implicações para os Conselhos Escolares**.

Disponível: www.upcme.org.br/site/docs/Rubens%carlos.pdf. Acesso em: 3 mar. 2010.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: mito fundado e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CONED (I): **Relatório com as Diretrizes do I Congresso Nacional de Educação para o Plano Nacional de Educação**. Belo Horizonte, MG, 1997.

CONED (II) **Contribuições das Plenárias Temáticas e da Plenária Final do II CONED ao Plano Nacional de Educação**. Belo Horizonte, MG, Novembro, 1997.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. 2 ed. rev e atual. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: ANPAE, v. 18, n. 2, p.163-174, jul. dez. 2002.

DALBÉRIO, Maria Célia Borges. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 47(3), 25 de out. 2008.

DEL PINO, Mauro A. B. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; GRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada**. 3. ed. São Paulo: Cortez /Clacso, 2002. p. 65-88.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1988.

DOIMO, Ana M. **Movimento social urbano: igreja e participação popular**. Petrópolis: Vozes, 1984.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Sociedade Civil e Democracia: Um debate necessário**. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Orgs.). Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In:_____; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 295-317.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FIORI, José Luis. **O Poder global e a nova geopolítica das nações**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

_____. As palavras e as coisas. **Folha de São Paulo**. São Paulo, p. 6-14, Cad. 6, 14 ago. 1994.

_____. **Os moedeiros falsos**. São Paulo: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1989. p. 71-89.

FUKUYAMA, F. **O fim da história e o último homem.** São Paulo: Rocco, 1992.

GADOTTI, Moacir. **O Projeto Político-Pedagógico da Escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania.** Conferência Nacional de Educação para todos. Brasília, set. de 1994.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação.** São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____; ROMÃO, José Eustáquio. Introdução - Escola e democracia: um tema revisitado. In. GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs). **Autonomia da Escola: princípios e propostas.** 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. p. 91-109.

GANDINI, Raquel P.Chainho; RISCAL, Sandra Aparecida. A gestão da educação como setor público não-estatal e a transição para o Estado fiscal no Brasil. IN: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. **Política e Gestão da Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 39-58.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo. **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mundo educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 2004. p. 2-26.

_____; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.** 3. ed. São Paulo: Cortez /Clacso, 2002.

_____; SILVA, Tomás Tadeu (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. (Orgs). **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1994.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964 - 1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Volume 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho et al. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. Volume 3. Trad. Carlos Nelson Coutinho et al. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

GROSBAUM, Marta Wolak; DAVIS, Cláudia. Sucesso de todos, compromisso da escola. VIEIRA, Lerche (Org). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP& A editora Ltda., 2002.

HORA, Dinair Leal. **Gestão democrática na escola**. Campinas: Papyrus, 1994.

IANNI, Octavio. **O ciclo da revolução burguesa**. Petrópolis: Vozes, 1984.

JUIZ DE FORA. **Conselhos Municipais**: gestão democrática e participação cidadã. Juiz de Fora, MG: DI Gráfica e Editora LTDA, 2004.

KONDER, Leandro. **As artes da palavra**: elementos para uma estética marxista. São Paulo: Boitempo, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LE GOFF, Jacques. **História da memória**. São Paulo: Edições 70, 2000.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos "novos" movimentos sociais na educação. In:

GENTILI, Pablo; GRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho.. 3. ed. São Paulo: Cortez /Clacso, 2002. p. 145-176.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, Princípios e Estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A Nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005.

MARTINS, Elita Betânia de Andrade. **Autonomia financeira e participação**: contribuições para discussão sobre a escola democrática.2000. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF/Juiz de Fora - MG, 2000.

MARX, Karl. **O capital**. Lisboa: Ed. Avante, 1990-1997. (3 vols.)

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na Educação brasileira. Campinas, FE/ UNICAMP, 2000.

MÉSZAROS, István. **Educação para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de vida, histórias de escola**: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis: Vozes, 2000.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2003.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. 2. ed. Ed.Cortez. São Paulo, 2004.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. Por que dois Planos Nacionais de Educação? In: _____. (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 5-58.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mundança na Organização e na Gestão do Trabalho na Escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 125-146.

_____. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, N. S. C e AGUIAR, M. A. S (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001. p. 91-112.

_____. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Oséias Santos. Gestão Democrática na Escola Brasileira: Enfoques das Políticas Públicas Recentes em Educação. **Revista de Educação**, IDEAU- Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai. Rio Grande do Sul: Editora IDEAU V. 1, n. 2 . set./ dez. 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: introdução 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001a.

_____. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P., ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001b. p. 79-88.

_____. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. O Princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. **Revista brasileira de Política e Administração da Educação**. V.14, n.2, p. 243-252, jul/ dez.1998.

_____. **Por dentro da escola Pública**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1995a.

_____. **Gestão democrática:** participação da comunidade na escola. Curitiba, PR: Nosso Fazer, 1995b.

_____. **Administração Escolar:** introdução crítica. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

PELOZO, Rita de Cássia Borgetti. A Gestão Participativa na Escola Pública: Tendências e Perspectivas. **Revista científica eletrônica de Pedagogia**. ISSN: 1678-300 x. Ano V- n. 10, jul. 2007. www.revista.inf.br ou www.editorafaef.com.br. Acesso em: 24 mar. 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. Terceira via, terceiro setor e a parceria-IAS/sistemas de ensino público no Brasil. **Educação Teoria e Prática**, v.19, n 32, p.17-35, jan. / jun. 2009.

POLANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 2. ed. Rio de Janeiro. Edições Graal,1985.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON, O. M. (Org.). **Experimentos com histórias de vida:** (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice,1988. p. 68-80.

ROUSSEAU, Jean- Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: R. T. Bertrand Brasil, 1995.

_____. Do Contrato Social. In: _____. **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1982. (Volume I)

_____. Da Economia Política. In: _____. **Obras de Jean Jacques Rousseau:** obras Políticas I. Porto Alegre, RS: Ed. Globo, 1958.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina:** construção e reconstrução do conhecimento. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise do projeto do MEC. Campinas: Educação e Sociedade, 2007a.

_____. O ensino de resultados. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p.3, Caderno "Mais", 29 abr. 2007b.

_____. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas, SP: Aurores Associados, 1999.

_____. **A Nova Lei de Educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **Pedagogia histórico-crítica** : primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1992.

_____. **Escola e Democracia**. 24. ed. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na reforma do Estado**. São Cláudio: Cortez, 2003.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil**: cultura e educação para a democracia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, João Baptista (Org.) **Gestão Democrática**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP & A , 2005.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SOUZA, Juarez. Críticas à construção de um Estado neoliberal no Brasil (1987-2002: 15 anos de profundas mudanças). In: VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA. **Anais...** Panamá, 28 a 31 out. 2003.

SOUZA, José Vieira de; CORRÊA, Juliane. Projeto Pedagógico: a autonomia construída no cotidiano escolar. VIEIRA, Lerche (Org.). **Gestão da Escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP& A editora Ltda. 2002.

TELLES, Vera da Silva. **Experiência do autoritarismo e práticas instituintes**: os movimentos sociais em São Paulo nos anos 70. 1985. 186 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 1985.

VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP &A, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Escola**: Espaço do Projeto Político-Pedagógico. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005.

_____. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico**: uma construção possível. 17. ed. Campinas: Papirus, 2004.

_____; FONSECA, Marília. *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas, SP: Papirus, 2001

_____. Perspectivas para a reflexão em torno do projeto político pedagógico. In: VEIGA, I. P. de A.; RESENDE, L. M. G. **Escola**: espaços do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 9-33

VEIGA, Ilma P. A. (Org.) Projeto Político-Pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: _____. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1997. p.157-178.

_____; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (Orgs.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos Escolares**: implicações na gestão da escola básica. Rio de Janeiro: DP &A, 2003.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.