

A democratização da escola como uma prática de cidadania: em busca da coerência do discurso hegemônico

*Rosane Carneiro Sarturi**

Resumo

Este artigo realiza uma reflexão acerca do “sonho” de democratização da escola pública. Objetiva encontrar as relações existentes entre o discurso hegemônico sobre democracia e as práticas existentes no contexto escolar, buscando diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Adotando uma abordagem qualitativa, procura nos pressupostos teóricos sobre o tema estabelecer um diálogo com o cotidiano escolar. Conclui que existe a necessidade urgente de que os sujeitos participantes da comunidade escolar assumam o seu papel enquanto cidadãos para transformar o “sonho” de democratizar a escola em realidade.

Palavras-chave: Democracia. Cidadania. Participação. Compromisso. Diálogo e coerência.

No governo municipal, aproveito o poder que dele decorre para realizar no mínimo, parte do velho sonho que me anima. O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente. Imagine você se eu pretendesse superar o autoritarismo da escola autoritariamente (FREIRE, 2000a, p. 74).

No Brasil, programas jornalísticos com o nome de “E agora governador?”; “E agora presidente?” costumam ganhar espaço após as eleições como uma forma de perguntar: E agora que o senhor ou a senhora tem o poder, o que vai acon-

* Graduada em Pedagogia, especialização em Currículo por Atividades e em Orientação Educacional; mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Maria na graduação e no programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da UFSM.

Recebido: 19.04.2010 – Aprovado: 25.05.2010

tecer com o seu discurso?; Ser ativista é muito fácil, mas e a burocracia? Fazer oposição é uma coisa, governar é outra. Perguntas e afirmações como estas podem ser observadas nas entrelinhas do questionamento feito a Freire por Elói Lohmann,¹ cuja epígrafe é parte da sua resposta.

Este comentário crítico serve para situar o ângulo da análise desenvolvida a partir deste recorte da fala de Freire, que pretende, como diz este autor, ultrapassar a pura leitura das palavras, buscando abrir a discussão em torno da rede de conceitos que envolve o “sonho de mudar a cara da escola através da sua democratização”. Sonho traduzido como uma ação difícil, mas não impossível, como uma possibilidade que exige por parte do sujeito um papel ativo na construção da história, longe de uma posição romântica.

Diante das propostas legais que preveem a participação da comunidade escolar² na gestão administrativa, pedagógica e financeira da escola, emergem princípios democráticos que requerem a ação desses sujeitos para transformá-la em um espaço aberto em permanente evolução, no qual homens e mulheres tenham a oportunidade de assumir-se como seres inacabados.³

Para promover o diálogo entre os conceitos que constituem a busca da definição de democracia que atende às especificidades deste estudo, foram retomadas as considerações iniciais acerca das entrelinhas do questionamento feito a Freire, destacando a referência implícita na expressão: “poder” do governo municipal.

Essa tarefa fundamenta-se no pensamento de Freire (2001, p. 24) sobre a inviabilidade de pensar a educação “sem que esteja atento à questão do poder”, pois do ponto de vista crítico é impossível concebê-la como neutra, porque ela não é pura reprodutora da ideologia⁴ dominante, que por sua vez, confronta-se com a realidade do dia-a-dia dos sujeitos da escola. A ação destes sujeitos, se encaminhada para uma prática verdadeiramente libertadora, não pode ser realizada nem pela manipulação e muito menos pelo espontaneísmo, o que agrega a este debate a tensão entre a “autoridade” e a “liberdade”.

Considerando a complexidade que envolve as “relações de poder” que perpassam o cotidiano escolar seria possível constituir um estudo a parte, entretanto este ensaio vai limitar-se a uma discussão mais básica do termo “poder”, sem realizar um estudo “arqueológico”.

A definição do dicionário:⁵ apresenta duas classificações gramaticais, a de substantivo masculino e a de verbo transitivo; podendo significar potência; governo; mundo e força na primeira e, ter autoridade, e meios, na segunda. Para efeito da opção desta análise a “ter meios” é o melhor significado para representar a ideia contida na afirmação de Freire no que tange ao “poder do governo municipal”, porque ela admite a coerência da sua proposta pedagógica, que não aceita uma imposição autoritária porque esta corre o risco de cair no autoritarismo.

Todavia, ter autoridade pode ser confundido com ser autoritário, com o “poder de mandar”.⁶ A sabedoria popular

possui um ditado: “Queres conhecer um homem, dê-lhe o poder.” A consciência não é inerente ao homem, para obtê-la é preciso um processo de reflexão pessoal, que passa pela tensão entre autoridade e liberdade.

Dentro desse contexto, o termo “força”, como sinônimo de poder, proporciona a abertura de outra rede de sentidos, assim como a sua condição de verbo transitivo lhe atribui a necessidade de estabelecer relações com um complemento. Poder o quê? Poder de quê? A favor ou contra quem? Pela força bruta ou pela dissimulada? São ponderações presentes nas reflexões acerca do cotidiano escolar e de seus bastidores.

A democratização da escola como uma possibilidade para transformar a “escola que temos na escola que queremos”

Durante o processo de construção das propostas político-pedagógicas (PPP) e dos regimentos escolares (RE), conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9394/96, foram desvelados a variedade de significados que constituem o discurso dos participantes da comunidade escolar. Mais especificamente no cenário da Constituinte Escolar, proposta do governo estadual do Rio Grande do Sul 1999-2001, onde foram realizados debates de aprofundamento acerca de temas como gestão democrática, plane-

jamento participativo, currículo, escola como um espaço de construção de conhecimento, relações de poder, entre outros. Durante os encontros de discussão, em nível local, regional e estadual, ocorreriam as sistematizações das colocações realizadas.

Foi possível perceber que o nível das manifestações de alunos e alunas, maioria nos grupos locais, provocou o temor da perda de autoridade por parte de alguns professores e professoras, que chegaram a questionar a validade do fundamento democrático orientador da sistemática de trabalho.

Essa atitude suscitou à complexidade do significado de democracia e à urgência de redefinir a gama de seus conceitos orientadores, sem os quais pode assumir diferentes formas. A relação entre liberdade e autoridade veio a se constituir como uma das implicações emergentes, que provoca o início dessas definições.

Construindo o conceito de democracia: aparando as arestas

A confusão provocada pelo que Freire (1994, p. 188) vai chamar de “tradições histórico-culturais, de natureza autoritária, [que] quase sempre nos deixam em posição ambígua, pouco clara, diante das relações contraditórias liberdade-autoridade”, marca um dos conflitos presentes no cotidiano da escola.

É importante que ao dar sequência a este “aparar de arestas” não nos olvidemos que a qualidade dialética dessas relações não podem ser confundidas

com um processo mecânico, que nega seu movimento interior, argumento defendido por Freire (1994), com base na análise conclusiva de que a autoridade nasce da necessidade de liberdade do indivíduo, que precisa dela para exercer sua liberdade, pois sem a autoridade, a liberdade se transformaria em licenciosidade e a autoridade sem liberdade em autoritarismo, o que impediria a verdadeira democracia, que implica, dentre seus princípios, o respeito à liberdade de cada um.

A relação dialética entre liberdade e autoridade precisa ser trabalhada dentro e fora da escola, porque a democratização da instituição escolar não está restrita ao espaço físico que ocupa, mas ao contexto das relações mantidas entre todos aqueles que participam nela de uma forma ou de outra.

Freire (1994, p. 190) ratifica esta afirmação ao dizer que “a liberdade que se ‘liberta’ da autoridade nega a democracia tanto quanto a autoridade que, no seu exercício, asfixia, em si, a liberdade embutida nela, asfixiando a liberdade dos outros, nega igualmente a democracia”. O fundamento que sustenta as considerações freireanas serve também ao que Giroux (1993, p. 145), nomeia de “autoridad emancipatoria”, fazendo um chamamento aos professores, que desejam engajar-se no projeto de democratização da escola, alertando quanto a importância dos conceitos que contribuem para redefinir o significado de autoridade:

En su modelo emancipatorio, la autoridad existe como terreno de lucha, y como tal revela la naturaleza dialéctica de sus intereses y posibilidades; además, proporciona la base para entender a las escuelas como esferas públicas democráticas, dentro de un movimiento de avance y de lucha por la democracia más generales. En beneficio de los educadores y de otras personas que trabajan en movimientos sociales de oposición, el significado de autoridad que predomina tiene que ser redefinido a manera de que incluya los conceptos de libertad, igualdad y democracia (1993, p. 144).

A ressignificação de autoridade, incluindo os conceitos de liberdade, igualdade e democracia evidencia a sua natureza dialética e traz consigo a importância de estabelecer um diálogo permanente com o conceito de liberdade, que em consonância com os de igualdade e democracia poderão promover a emancipação do sujeito em ator.

Touraine (1993) afirma que o sujeito é a vontade de um indivíduo de atuar e ser reconhecido como ator, o que só ocorre a partir da sua relação, ora complementar, ora de oposição com a racionalização. Porque a subjetivação e a racionalização são as duas caras complementárias e opostas da modernidade, que transformam a sociedade num campo de conflitos, de negociações e mediações; é a manutenção do diálogo entre elas que mantém o caminho aberto à liberdade.

Neste caminho, a liberdade encontra-se com a tolerância, sem a qual não pode existir democracia, porque para Touraine (1993, p. 423), “sólo puede ha-

ber democracia si los ciudadanos más allá de sus ideas y de sus intereses particulares, pueden entenderse sobre proposiciones aceptadas por todos”. Esta afirmação não significa que ao sermos tolerantes somos obrigados a aceitar as razões do outro, que é livre para lutar por elas, sem defender as nossas próprias. Para Freire:

Ser tolerante não significa negar o conflito ou dele fugir. O tolerante, pelo contrário, é tanto mais autêntico quanto melhor defende suas posições, se convencido de seu acerto, com denodo. O tolerante, por isso mesmo não é uma figura pálida, amorfa, pedindo desculpas toda vez que arrisca uma discordância. O tolerante sabe ser a discordância que se funda no respeito àquele e àquela de quem se discorda não só o direito de todos, mas também uma forma de crescer e desenvolver a produção do saber. Mas, na medida mesma em discordar tem uma tal importância nas relações sociais, discordar coloca profunda exigência ética a quem discorda e critica: o dever de, ao fazer-lo, não mentir. A tolerância, afinal, é uma virtude e não um defeito. Sem ela não há democracia (1994, p. 187).

É interessante como as análises se reencontram, adotando uma evolução em espiral que volta a tocar em pontos que são neuvrágicos, assumindo a cada patamar uma reflexão mais elaborada. A democratização escolar, como uma possibilidade de transformar “a escola que temos na escola que queremos” vem construindo uma rede de conceitos dialeticamente relacionados, a autoridade trouxe a liberdade, que, por sua vez, se

encontrou com a tolerância que necessita dos conceitos de igualdade e diversidade para se dotar de sentido.

A igualdade, desde os primórdios da Revolução Francesa, vem promovendo no decorrer dos séculos slogans que anunciam que somos todos iguais. Esse discurso serviu até hoje para defender a prática conservadora e domesticadora da escola e da sociedade, que, ao insistir na defesa de um modelo ideal e igual para todos, nada mais fez do que aumentar as distâncias entre os diversos segmentos da sociedade. Por meio dos currículos escolares vem promovendo o autoritarismo camuflado, que, em nome dos direitos iguais, adapta, passiva e silenciosamente, os futuros cidadãos, excluindo aqueles que, por uma questão ou outra, não se “adaptam” às propostas ou práticas defendidas.

Não é possível negar o estratagema adotado no Brasil pelos governos militares para calar uma sociedade durante tanto tempo, usando a escola como uma aliada na defesa do pensamento hegemônico dominante, ou seja, se o aluno não aprende na escola, se o currículo não possui significado nenhum para ele, se as regras estabelecidas não lhes servem, possui duas opções: reprovar ou evadir-se. Entretanto, como é obrigado a estudar em nome da igualdade de direitos, a segunda opção é punida legalmente e a primeira camufla a exclusão.

Essa argumentação serve à precaução de que devemos ter diante da atual difusão do discurso da diversidade, porque, segundo Gimeno Sacristán (1998, p. 225), pode estar ocultando o interesse em defender a “mercantilização” da edu-

cação, transformando o contexto educacional num grande mercado de melhor oferta. Mais uma vez nos deparamos com a infiltração dos modelos econômicos na escola, parece que a busca de eficiência continua.

A realidade atual nos acena para a possibilidade do retorno ao passado, quando a educação formal realizada na privacidade da família negava o direito de estudar a quem não tivesse dinheiro para fazê-lo. A responsabilidade do Estado para com a educação foi conquistada a duras penas, e hoje, em nome do estado mínimo,⁷ estamos perdendo terreno para a privatização e elitização da educação.

Gimeno Sacristán (p. 230-231) chama a atenção para a ambiguidade que existe no slogan de “una educación para la diversidad”, atualmente tão presente no discurso pós-moderno, porque existem “diferencias entre las culturas que merece la pena no respetar, cuando atacan la dignidad e igualdad de los individuos”, pois esquecer que a igualdade é um pressuposto básico das nossas identidades mina a democracia e abre as portas para a intolerância.

A construção da rede de conceitos imprescindíveis para a nossa proposição inicial carece ainda de mais argumentos, porque, conforme Freire (1994, p. 184), “nenhuma reflexão em torno de educação e democracia pode ficar ausente da questão de poder, da questão econômica, da questão da igualdade, da questão da justiça e de sua aplicação e da questão ética”. Postulamento que encontra respaldo em Touraine quando afirma que:

No hay democracia sin disminución de las distancias y las barreras sociales, sin extensión del mundo de la decisión, no puede existir democracia sin acercamiento de la ética de la responsabilidad y de la ética de la convicción, sin superación de las fronteras trazadas entre la razón instrumental, la libertad personal y las herencias culturales, sin reconciliación del pasado y del futuro. Tampoco hay democracia sin crítica de la dominación ejercida sobre las mujeres, los jóvenes o los viejos, los pobres y las naciones amenazadas por la decomposición y la proletarianización, pero sin olvidar que los adversarios enfrentados tienen orientadores comunes tanto como intereses en conflicto (1993, p. 408).

O autor supracitado é cuidadoso ao elencar a quantidade de obstáculos que a democracia precisa diminuir para existir, pois supera o idealismo de um mundo “cor-de-rosa” como nos contos de fada e nos alerta para a “unidade” que existe entre os adversários, apesar dos conflitos que possuem. Esse alerta nos mostra que não podemos ficar de braços cruzados esperando a superação das diversidades que impedem a consolidação da democracia.

A busca de ações que as amenizem precisa encontrar, conforme Freire (2000b, p. 68), (1999b, p. 157) a “unidade na diversidade” para enfrentarmos a luta contra o nosso principal inimigo, aquele que defende o fim da história e a mercantilização da educação e de toda a sociedade. A esse respeito vejamos o que nos diz o autor:

Quando digo unidade na diversidade é porque, mesmo reconhecendo que as diferenças entre as pessoas, grupos, etnias, possam dificultar um trabalho em unidade, ela é possível. Mais: ela é necessária, considerando-se a coincidência de objetivos por que os diferentes lutam. A igualdade nos e dos objetivos pode viabilizar a unidade na diferença. A falta de unidade entre os diferentes conciliáveis ajuda a hegemonia de diferente antagônico. O importante é a luta contra o inimigo principal (2000c, p. 68).

A “invenção da unidade na diversidade”, como o próprio Freire (1999a, p. 157) a denomina, merece uma leitura criteriosa para evitar, segundo Gimeno Sacristán (1998, p. 225), a armadilha já referida do “eslogan tan presente en el discurso pedagógico postmoderno actual, [que] es un programa ambiguo con aplicaciones muy distintas”, que podem estar escondendo por trás da intenção de manter e respeitar as diferenças, que não são apenas culturais, e podem fortalecer a desigualdade de oportunidades.

Essa desigualdade é o ponto de crítica desse autor com relação à liberdade de escolha da escola por parte dos pais, o que só é possível para aqueles que tenham condições econômicas para eleger, considerando os custos que essa eleição venha a trazer, ou seja, a mercantilização da educação, como adverte Gimeno Sacristán (p. 314), “en nombre de la democracia es preciso combatir el lenguaje y los mecanismos del mercado en educación”.

Giroux (1993, p. 173) denuncia que a educação pública “é conformada, torcida y puesta en movimiento por intere-

ses económicos, políticos y sociales más amplios”, sendo uma das razões pela qual devem ser abertos todos os aspectos da educação formal à “impugnación activa y popular por parte de movimientos sociales, así como de otros grupos de vanguardia. Figuran entre éstos: los miembros de la comunidad, los padres de familia, el personal de apoyo, los grupos defensores de los jóvenes y otras personas que tienen intereses vitales en las escuelas”. Aponta ainda, como mais uma razão, a necessidade do estabelecimento de alianças entre os professores e as professoras com esses grupos como um esforço para criar um espaço público⁸ de debate sobre a democracia e encontrar formas de atuar coletivamente contra o que Freire (2000b, p. 157) classifica como “democracia liberal”, e Gimeno Sacristán (1998, p. 294) traduz como a “metáfora del mercado”.

As propostas de democratização da escola não é exclusividade dos movimentos progressistas de educação, faz algum tempo que este discurso vem sendo difundido pelos neoliberais, o que pode ser conferido no texto da nossa atual LDBEN.

A abertura que a nova lei da educação brasileira trouxe em sua redação está servindo para que os movimentos em prol da democratização da escola possam ser efetuados. A possibilidade de realizar este “sonho” passa pela adoção de ações participativas que possam vir a promover o equilíbrio entre as relações de poder historicamente desequilibradas, seja na sua organização, seja nas práticas curriculares que a constituem.

Gimeno Sacristán (p. 276) atenta para o cuidado que devemos ter diante desse atual quadro da sociedade, caracterizado pelos poderes instáveis que a perpassam, lançando questões como “¿Participar? Si. Pero, ¿cómo hacerlo y a servicio de qué proyecto de educación y de sociedade? Cómo evitar que esta demanda suponga discriminación para los que no pueden participar?” Como promover um processo que privilegie a participação e o diálogo numa sociedade tão marcada pelas relações desequilibradas de poder, determinadas pelas diferenças culturais, sociais e econômicas?

Essas questões apontam para a necessidade de cautela diante dos discursos que orientam as atuais propostas de reforma⁹ educacional, que podem, segundo Gimeno Sacristán (p. 266), ter “la intención tanto de ceder poder como de no asumir responsabilidad”. Consideração que serve como alerta para que todos os envolvidos realizem uma leitura crítica que ultrapasse a redação do texto apresentado, que atente para o contexto, social, cultural, político e econômico.

A democratização não apenas da escola, mas de toda a sociedade vem sendo apontada como uma alternativa para a construção de uma sociedade mais autônoma e menos individualista. Autonomia aqui definida como a capacidade do ser humano de agir conscientemente, o que implica assumir uma postura de respeito ao outro, diante do seu inacabamento e do seu poder ser, pois “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceber uns aos outros” (FREIRE, 1999a, p. 66).

É em nome da dignidade do ser humano que além de Freire, em toda sua obra, muitos autores, como Beltrán Lavrador e San Martín Alonzo (2000), Martínez Bonafé (1999), Fernández de Castro e Rogero (2001), Castoriadis (1995), Giroux (1993) e Boaventura de Souza Santos (1999), vêm defendendo um conceito de democracia impregnado da necessidade urgente de uma participação crítica, que não se limita ao pleito eleitoral. Nessa perspectiva, o caráter participativo assume o diálogo como uma linha de comunicação com o outro, facilitando o conhecimento das particularidades e expectativas individuais e coletivas, o que abre a possibilidade de estabelecer um compromisso coerente com o discurso democrático crítico e emancipatório.

Democracia: participativa ou representativa?

Para muitos leitores “ingênuos” o simples uso da palavra democracia nos discursos presentes na academia e nas políticas públicas para a educação pode caracterizar uma proposta como democrática, este é um risco que corremos quando não realizamos uma leitura crítica desses textos, permitindo que continuem escondendo a “face oculta” das verdadeiras intenções que carregam consigo.

As políticas educacionais e os discursos que povoam a sociedade estão carregados de intenções, que devem ser revistas com o objetivo de promover a reconstrução do conceito de democracia, que passa pela sua razão de ser, indo muito além da “política” e dos “partidos”,

que, nas palavras de Beltrán Lavrador e San Martín Alonso (2000, p. 30), “es un procedimiento que pretende evitar la coacción de unos ciudadanos sobre otros y repartir poder y responsabilidades entre todos”.

É essa divisão de responsabilidades entre todos que está em discussão neste estudo, que adota como premissa a importância da participação cidadã de todos os segmentos da sociedade, aqui mais especificamente da comunidade escolar. Para tanto, a análise de Castoriadis (1995) sobre a democracia como procedimento e como regime, vem estabelecer aqui qual a tipologia de democracia que atende à natureza destas reflexões. Segundo este autor, a democracia como “simple procedimento” está unida à ideia do “individualismo contemporâneo”, enquanto que a democracia como regime está vinculada à ideia de “autonomia individual e coletiva”, que concebe o bem comum baseado no seu desejo, exigindo para tanto uma sociedade coletiva e interessada.

O perfil individualista da primeira conceitualização está revestido de isolamento e, por isso, rechaçada como aporte conceitual, ao contrário da segunda, que se reveste de compromisso com a humanidade, ao concebê-la como coletiva, sem esquecer de que essa coletividade requer um homem autônomo individualmente, mas comprometido eticamente com os seus semelhantes.

As razões que levaram à adoção desse conceito são provenientes da experiência do cotidiano da escola, que utiliza na sua prática os fundamentos da democracia procedimental, pois quando

convida a comunidade escolar, representada pelo Conselho Escolar e Círculo de Pais e Mestres, na maioria das vezes, o faz apenas para atender às exigências legais do sistema, sem pensar na coletividade e na sua participação efetiva. Este dado ficou marcado pelos depoimentos dos participantes da construção da PPP e do RE, durante o processo da Constituinte Escolar, no estado do Rio Grande do Sul, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Prof^a Hilda Köetz, em São Pedro do Sul, quando elegeram os temas que deveriam ser discutidos para promover as mudanças na escola. Momento em que o Planejamento participativo e a Gestão democrática se configuraram como o segundo e terceiro temas mais votados.

A opção da comunidade, bem como os depoimentos e considerações feitos ao redor destes temas, denotou um interesse pela coletividade e pela sua participação na vida da escola, instaurando a busca de mudança diante das práticas escolares, ação que sugere uma democracia como regime, adotando o conceito de Castoriadis (1995, p. 72), que a define como “el régimen en que la esfera pública se hace real y efectivamente pública es de todos, está efectivamente abierta a la participación de todos”. E afirma ainda (p. 74) que “no puede haber sociedad democrática sin la paideia democrática”, pois esta “paidéia”¹⁰ é que poderá formar cidadãos democráticos.

Boaventura de Souza Santos (1999) ao classificar a democracia em participativa e representativa aponta para o caráter distributivo da primeira, ressaltando a experiência das administrações

do Partido dos Trabalhadores no Brasil, mais especificamente a de Porto Alegre, que adota como prática a redistribuição democrática dos recursos, estendendo esta prática para as instâncias educacionais. Postura adotada pelo governo do estado, no período estudado, que ao lançar a Constituinte Escolar possuía as mesmas intenções.

Este dado serve para estabelecer uma diferença entre o discurso e a prática de tais posturas, pois a atual LDBEN normatiza a participação da comunidade escolar, o que abriu o espaço para a proposta estadual, porém o conceito de democracia que fundamentava o discurso federal estava muito mais próximo da representatividade do que da participação, porque, creio, apostava na ausência de uma cultura de participação por parte da sociedade. A falta de uma cultura participativa tem sido apontada como uma debilidade para uma participação efetiva, conforme Gimeno Sacristán em conferência no Sindicato da Comissões Obreiras, em Valencia – Espanha, ao criticar a atual lei de qualidade para a educação espanhola, em 15 de maio de 2002.

A questão cultural a qual Gimeno Sacristán se refere pode ser sentida na nossa prática diária da escola. Inúmeros motivos vêm sendo apontados para justificar a dificuldade de implicar os professores, professoras, pais, mães, funcionários, funcionárias, alunos e alunas nos planejamentos escolares. Todavia, a historicidade cultural da sociedade tem contribuído para a manutenção dessa realidade, que precisa ser modificada, caso realmente queiramos “mudar a cara” da escola.

A história da educação brasileira não pode ser desconectada de sua história política. Os anos de ditadura militar, a lei nº 5.692/71 que protagonizou a reforma aplicada durante quase três décadas e as políticas do Banco Mundial, contribuíram para o quadro pintado, que apesar das cores gastas e apagadas pela ação do tempo continuavam desenhando as posturas da maioria dos professores e professoras que atuam nas escolas públicas,¹¹ sem deixar à margem a responsabilidade dos demais segmentos da comunidade escolar, que transferem para o Estado o compromisso da educação de seus filhos e filhas.

A transferência aludida aqui está relacionada com o autoritarismo presente na escola, seja pela história repressora vivida por nossa sociedade, seja pelo autoritarismo exercido pelos professores e professoras, que oriundos de uma formação tradicional usam o “saber” como “poder” diante da comunidade que vê nesse professor ou professora o detentor do conhecimento, sentindo-se impotentes para estabelecer um diálogo com a escola.

A dificuldade de estabelecer esse diálogo é reforçada pela análise de Freire (1998, p. 86) quando diz que “o fato mesmo de estarmos sendo uma sociedade marcadamente autoritária, com forte tradição mandonista, com inequívoca inexperience democrática enraizada na nossa história, pode explicar nossa ambigüidade em face da liberdade e da autoridade”. Esse conflito é marcadamente histórico, Gramsci (1978) refletia enfaticamente sobre os limites entre a “licenciosidade e a repressão”, reflexão

muito presente na obra de Freire e nas mais diversas relações interpessoais presentes na nossa sociedade.

Esse desequilíbrio das relações de poder manifestado entre os diferentes membros da comunidades escolar carece de um resgate do princípio fundamental da democracia, que, segundo Dewey (1996, p. 174), “consiste en que los fines de la libertad y de la autonomia para todo individuo sólo pueden lograrse empleando medios concordantes con esos fines”, o que nos reporta para a necessidade apontada por Martinez Bonafé (1999) de interpretar, compreender e transformar as relações de poder e a construção do saber na escola, para que possa vir a ser mais democrática.

Em busca de coerência: diminuindo a distância entre o que dizemos e o que fazemos

A busca da democratização da escola passa pela verdadeira confiança na natureza humana e no poder da ação autônoma, baseada no público e na coletividade, posição defendida por Dewey (1996), Freire (2000a) e Martinez Bonafé (1999), sendo que este último apresenta a escola pública como um espaço institucional, no qual o sujeito encontra sua possibilidade de afirmação na interação do pensamento científico, a expressão comunicativa da experiência, e o reconhecimento das identidades e das diferenças.

A construção dessa escola pública e democrática assume, assim, o compromisso com a adoção de pressupostos

democráticos que sejam capazes de fomentar a participação e a abertura de um diálogo entre os distintos sujeitos que constituem a escola. Essa ação poderá desencadear uma prática coerente com o discurso que defende a necessidade de comunicação, intercâmbio e interações que venham a enriquecer uma experiência essencialmente democrática, que, nas palavras de Dewey (1996, p. 205), será sempre “a creación de una experiencia más libre y más humana, en la que todos participemos y a la que todos contribuyamos”.

Destarte, não é possível referir-se à democracia sem falar de participação, que, para Beltrán Llavrador (1998), é uma necessidade inevitável, cuja definição etimológica é “tomar parte em” ou “tomar parte de”, o que sugere imediatamente à pergunta de quem são os que querem participar e em que participar ou fazer parte de quê. Estas questões são formuladas permanentemente, considerando que para participar é preciso que os sujeitos assumam uma postura, que pode implicar um compromisso ou uma mera atuação desprovida de autonomia, como é o caso das eleições brasileiras, que ao adotar o voto obrigatório afetam a possibilidade de uma opção consciente diante da responsabilidade cidadania.

O conceito de participação incorporado ao de democracia leva à reflexão do papel da escola e dos professores diante da urgência de democratizar a escola e, conseqüentemente, os cidadãos que passam por ela, remetendo-nos para o que Beltrán Llavrador (1998, p. 38) vai chamar de “responsabilidade dos professo-

res” para com a democracia, que é a de “usar de las instituciones educativas y de nuestra posición en las mismas para generar un público democrático capaz de actuar como regulador del poder de los expertos”. O que, nas palavras de Freire (2000a, p. 49), significa que “todo educador ou educadora, tão rapidamente quanto possível, assuma a natureza política de sua prática”.

Nesse ponto a participação remete ao compromisso, pois ao assumir-se como sujeito político o educador ou educadora está desnudando-se da suposta neutralidade que sempre lhe foi atribuída. Assumir essa postura política não significa o “ensinar certo” ou o “ensinar errado”, a favor deste ou daquele partido político, mas, sim, adotar uma postura coerente com o discurso que profere, pois “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 1999a, p. 38).

O exemplo do professor, ou professora, remete mais uma vez à questão da participação, porque dizer que é importante, mas transformá-la em prática é diferente, pois existem professores que dizem provocar a participação de seus alunos, porém está vinculada aos momentos determinados por ele e, preferencialmente, para as manifestações que tenham a ver com o conteúdo em estudo e com as diretrizes que este tenha estabelecido, ou seja, os alunos são limitados a dizer o que o professor quer ouvir, do contrário recebem os rótulos mais variados, maleducados, agitadores, indisciplinados, etc.

Então, volta a pergunta em torno do conceito de participação, que, para

Freire (2000b, p. 75), é estar presente na história e não simplesmente nela representados, o que implica participar “das decisões e não só do fazer já programado”.

Como então tornar essa participação mais democrática? Como promover a oportunidade real de participação aos diversos segmentos da escola? Essas questões merecem uma reflexão mais profunda, pois, segundo Beltrán Llavrador (1998, p. 45), é preciso “dotar de mayor transparencia a tales relaciones”, isto é, estabelecer um diálogo que se configure como o encontro dos homens para ser mais, que reconheça que para dialogar é preciso sentir-se participante, é preciso ter humildade, pois “se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles” (FREIRE, 1999c, p. 81).

Sentir-se participante é o mesmo que sentir-se sujeito do grupo, como alguém que tem alguma coisa a dizer, para isso a criação de espaços consultivos e deliberativos ao redor de questões pelas quais todos se sintam afetados e interessados surge como uma alternativa para promover o envolvimento dos sujeitos nas decisões. A construção da PPP e do RE, baseada nessa metodologia, poderá legitimar a prática curricular da escola não por se tratar de documentos que devem ser cumpridos por força de lei, mas como o conjunto de intenções de uma comunidade que busca assumir uma cara mais alegre, mais solidária, mais humana, menos excludente, mais tolerante¹² e comprometida com a sua

realidade, desencadeando uma prática curricular que promova a democracia.

Afirmção que remete ao compromisso do profissional da educação que vem sofrendo uma perda de identidade em razão da sua própria formação profissional e das conjunturas sociais, políticas e econômicas que vêm pressionando o seu “que fazer”.

Dentro desse contexto, o diálogo surge como um pressuposto democrático ganhando um destaque muito importante, pois por meio dele existe a possibilidade de promover o intercâmbio necessário entre os participantes da democracia, apontada como uma prática que pode provocar a transformação das práticas reacionárias, que não permitem que os indivíduos se assumam como sujeitos conscientes da sua importância na construção da sua história.

Reconhecer a história como processo em movimento possibilita a reflexão do sujeito sobre si mesmo e sobre a sua prática, que implica “sobre seu estar no mundo, associada indissolivelmente à sua ação sobre o mundo”, pois se esta reflexão não existe, “seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptando a ele e sem ter dele consciência” (FREIRE, 1999b, p. 16).

Com relação às práticas escolares, Martinez Bonafé (1999, p. 42) faz alusão ao “poder para fazer”, que remete a uma dimensão político-pedagógica, proporcionando aos educadores e educadoras a possibilidade de intervir de forma ativa nas decisões que seleciona

e organiza o conhecimento. Porém, penso que é no “poder para querer fazer” que reside a justificativa para defender a postura consciente diante dessas práticas, que, segundo este autor, refere-se à autonomia do profissional, que possui uma dimensão “ideológico-emancipatória” imprescindível para a “toma de decisiones políticas”.

Sistematizando as reflexões até aqui aportadas, cabe retomar ao sonho de Freire de democratizar a escola para perceber que este é um desejo compartilhado teoricamente por muitos estudiosos sociais, que apontam a democratização da escola e da sociedade como uma possibilidade de mudança nas relações de poder desequilibradas que assombam a sociedade, que legitimam a fome, o autoritarismo, a discriminação, a exclusão, a destruição dos ecossistemas e outras tantas atrocidades que podem ser enumeradas e que vêm sendo aceitas como fatalidades, em nome de uma concepção que admite a história como determinação e não como possibilidade.

Para reverter esse panorama é preciso assumir o que Freire (1999b, p. 19) chama de “compromisso próprio da existência humana, [que] só existe no engajamento com a realidade. De cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensofados”. Este compromisso autêntico traz impregnado em si a necessidade de todos aqueles, direta ou indiretamente envolvidos com a escola, que reconheçam a afirmação de que a participação é inerente à democracia e deve ser exercida por um sujeito de postura autônoma e crítica enquanto seres em busca de uma utopia onde todos tenham voz e vez.

The democratization of the school as a practice of citizenship: in search of discurso hegemônico's coherence

Abstract

That article accomplishes a reflection concerning the “dream” of democratization of the Public School. Lens to find the existent relationships among the speech hegemônico on democracy and the existent practices in the school context, looking for to reduce the distance among what says and what does. Adopting an approach qualitative search in the theoretical presuppositions on the theme to establish a dialogue with the daily school. It concludes that it exists the urgent need that the school community's participant subjects assume her role while citizens to transform the “dream” of democratizing the school in reality.

Key words: Democracy. Citizenship. Participation. Commitment. Dialogue and coherence.

Notas

- ¹ Entrevistador do Jornal da Fundoeste, Fundação para o Desenvolvimento do Oeste do Estado do Paraná, publicada com o título História como possibilidade, no dia 30/5/1989, e republicada no livro Educação na cidade, que reúne outras entrevistas acerca da experiência de Paulo Freire como Secretário da Educação da cidade de São Paulo - Brasil.
- ² Comunidade escolar definida no decreto nº 36.281/1995, que regulamenta a lei nº 10.576/95 da Gestão Democrática do Ensi-

no Público do Estado do RS - como o conjunto de alunos matriculados na escola, pais ou responsáveis por alunos menores de 18 anos, membros do magistério e demais funcionários públicos em efetivo exercício na instituição escolar.

- ³ Como seres não determinados que fazem o seu destino e, por isso, em permanente busca, ver Paulo Freire em Pedagogia da autonomia, 1999a.
- ⁴ O conceito de ideologia adotado neste estudo segue a conceitualização de Gramsci (1989, p. 16), que a define como “o significado mais alto de uma concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida intelectuais e coletivas”, referida às classes sociais.
- ⁵ PEREIRA, Helena B. C.; SIGNER Rena. Michaelis: pequeno dicionário espanhol-português, português-espanhol. São Paulo: Melhoramentos, 1996.
- ⁶ Durante as eleições para diretor da escola os alunos gritavam palavras de comando que referiam-se ao diretor como “aquele que manda”.
- ⁷ Ver Maria Francisca Sales Pinheiro, “O ‘Estado Mínimo’ e a educação”.
- ⁸ Segundo Hanna Arendt, como um conjunto concreto de condições de aprendizagem, em torno das quais as pessoas se reúnem para falar, dialogar, compartilhar experiências e lutar juntas por uma cidadania ativa.
- ⁹ Segundo Gimeno Sacristán, em palestra proferida em Valencia, no dia 15/5/02: “Sobre la educación pública de calidad” – reforma são as propostas governamentais que têm a pretensão de promover mudanças no sistema educativo formal.
- ¹⁰ Termo grego usado para definir as assembleias de discussão em torno dos interesses da pólis.
- ¹¹ Ler “¿Es pública la escuela pública? De Fernandes Enguita, Mariano.
- ¹² Tolerância na concepção freireana, ler Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa, 1999a.

Referências

- ARENDT, Hannah. La esfera pública y lo privado. In: _____. *La condición humana*. Barcelona: Paidós, 1993. p. 37-95.
- BELTRÁN LLAVADOR, Francisco. *La inevitable necesidad de la participación en la escuela pública*. Enfoques educacionais, Chile, v. 1, n. 2, p. 23-47, 1998.
- BELTRÁN LLAVADOR, Francisco; SAN MARTÍN ALONSO, Angel. *Diseñar la coherencia escolar: bases para el proyecto educativo*. Madri: Morata, 2000.
- CASTORIADIS, C. *La democracia como procedimiento y como régimen*. Leviatán, n. 62, p. 65-83, invierno 1995.
- DEWEY, J. *Liberalismo, acción social y otros ensayos*. Valencia: Alfonso el Magnifico, 1996.
- FERNÁNDES ENGUITA, Mariano (Org.). *¿Es pública la escuela pública?* Barcelona: Cisspraxis, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 9. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1998.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999a.
- _____. *Educação e mudança*. Trad. de Moacir Gadotti. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999b.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999c.
- _____. *A educação na cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.
- _____. *À sombra desta mangueira*. 3. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2000b.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes inestables en educación*. Madri: Morata, 1998.
- GIROUX, Henry A. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI, 1993.
- GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. Trad. de Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- _____. *Concepção dialética da história*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- MARTINEZ BONAFÊ, Jaume. *Trabajar en la escuela: profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. 2. ed. Buenos Aires/Madri: Miño; Dávila, 1999.
- PECHÊUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Trad. de Eni P. Orlandi et al. 2. ed. São Paulo: Unicamp, 1995.
- PINHEIRO, Maria Francisca Sales. *O "estado mínimo" e a educação*. Cadernos Cedes, São Paulo: Unicamp, n. 25, 1991.
- PEREIRA, Helena B. C.; SIGNER, Rena. *Michaelis: dicionários espanhol-português, português-espanhol*. São Paulo: Melhoramentos, 1996.
- RIO GRANDE DO SUL/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Gestão democrática do ensino público*. Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995 e decreto nº 36.281 de 20 de novembro de 1995. Porto Alegre, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reinventar la democracia, reinventar el estado*. Madri: Sequipur, 1999.
- TOURAINÉ, Alain. *Crítica de la modernidad*. 2. ed. Madri: Temas de Hoy, 1993.