

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

Democratization of schools as a practice of citizenship: in search for coherence in the hegemonic discourse

Rosane Carneiro Sarturi*

Resumo

Diante das propostas legais que prevêem a participação da comunidade escolar na gestão administrativa, pedagógica e financeira da escola, emergem princípios democráticos que requerem a ação desses sujeitos para transformá-la num espaço aberto em permanente evolução, no qual homens e mulheres tenham a oportunidade de assumir-se como seres inacabados. 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. Esta tarefa fundamenta-se no pensamento de Freire sobre a inviabilidade de se pensar a educação sem que se 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 ideologia dominante, que, por sua vez, confronta-se com a realidade do dia-

a-dia dos sujeitos da escola. A ação desses sujeitos, se encaminhada para uma prática verdadeiramente libertadora, não pode ser realizada pela manipulação nem, 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 à parte, entretanto este ensaio limita-se a uma discussão mais básica do termo “poder”, sem realizar um estudo “arqueológico”.

Palavras-chave: História da educação. Formação de professores. Gestão da educação.

* Doutora em Educação pela UFRGS, professora e pesquisadora na UFSM/RS. E-mail: rcsarturi@smail.ufsm.br

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.

Paulo Freire

No Brasil, programas jornalísticos com os nomes 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 acontecer 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 essas podem ser observadas nas entrelinhas do questionamento feito a Freire por Elói Lohmann, 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”. É 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 prevêm a participação da comunidade escolar na gestão administrativa, pedagógica e financeira da escola, emergem princípios democráticos que requerem a ação desses sujeitos para transformá-la num espaço aberto em permanente evolução, no qual homens e mulheres tenham a oportunidade de assumir-se como seres inacabados.

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 se pensar a educação “sem que esteja atento a questão do poder”, pois, do ponto de vista crítico, é impossível concebê-la como neutra, porque ela não é pura reprodutora da ideologia dominante, que, por sua vez, confronta-se com a realidade do dia-a-dia dos sujeitos da escola. A ação desses sujeitos, se encaminhada para uma prática verdadeiramente libertadora, não pode ser realizada pela manipulação nem, muito menos, pelo espontaneísmo, o que agrega a esse 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 à par-

te, entretanto este ensaio limita-se a uma discussão mais básica do termo “poder”, sem realizar um estudo “arqueológico”.

Na definição do dicionário, “poder” 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, “ter meios” é o melhor significado para representar a idéia contida na afirmação de Freire no que tange ao “poder do governo municipal”, porque admite a coerência da sua proposta pedagógica, que não aceita uma imposição autoritária, por esta correr o risco de cair no autoritarismo.

Entretanto, ter autoridade pode ser confundido com ser autoritário, com o “poder de mandar”. A sabedoria popular possui um ditado: “Queres conhecer um homem, dê-lhe o poder.” A consciência não é inerente ao homem; para o obtê-la é preciso um processo de reflexão pessoal, que passa pela tensão entre autoridade e liberdade.

Nesse 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, lei nº 9 394/96, foi desvelada 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, foram realizados debates de aprofundamento acerca de temas como: gestão democrática, planejamento 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 ocorriam 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 a complexidade do significado de democracia e a urgência de se redefinir a gama de seus conceitos orientadores, sem os quais ela pode assumir diferentes formas. A relação entre liberdade e autoridade veio a constituir-se 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) chama 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 seqüência a este “aparar de arestas”, não olvidemos que a qualidade dialética dessas relações não pode ser confundida 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, o qual precisa dela para exercer sua liberdade. Sem a autoridade, a liberdade e transformar-se-ia em licenciosidade, e a autoridade sem liberdade, em autoritarismo. Isso 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 den-

tro e fora da escola, porque a democratização da instituição escolar não está restrita ao espaço físico que ela ocupa, mas ao contexto das relações mantidas entre todos aqueles que participam nela de uma forma ou de outra.

Freire (1994, p. 190) ratifica essa 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 “autoridade emancipatória”, fazendo um chamamento aos professores que desejam engajar-se no projeto de democratização da escola, alertando quanto à 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 se estabelecer um diálogo permanente com o conceito de *liberdade*, que, em consonância com os de *igualdade* e *democracia*, poderá 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. Como a subjetivação e a racionalização são as duas caras complementares 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.

Nesse caminho, a liberdade encontra-se com a tolerância, sem a qual não pode existir democracia, porque, para Touraine (1993, p. 423), “sólo puede haber democracia si los ciudadanos más allá de sus ideas y de sus intereses particulares, pueden entenderse sobre proposiciones aceptadas por todos”. Essa 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 fazê-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 reencontram-se, adotando uma evolução em espiral que volta a tocar em pontos nevrálgicos, 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, encontrou-se com a tolerância, a qual necessita dos conceitos de igualdade e diversidade para dotar-se 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, a qual 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 lhe servem, tem duas opções: reprovar ou evadir. Entretanto, como é obrigado a estudar em nome da igualdade de direitos, a segunda opção é punida legalmente e a primeira camufla a exclusão.

Esta argumentação serve à precaução 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 educação, transformando o contexto educacional num grande mercado de melhor oferta. Mais uma vez nos deparamos com a infiltração dos modelos econômicos na escola, e parece que a busca de eficiência continua.

A realidade atual nos acena com 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, estamos perdendo terreno para a privatização e elitização da educação.

Gimeno Sacristán (1998, p. 230-231) chama a atenção para a ambi-

güidade 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”. Tal postulamento encontra respaldo em Touraine quando afirma:

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 é cuidadoso ao elencar o número de obstáculos que a democra-

cia precisa ultrapassar 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”, as quais podem estar escondendo por trás a 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 deste 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 esta eleição venha a trazer, ou seja, a mercantilização da educação, como adverte Gimeno Sacristán (1998, 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 intereses económicos, políticos y sociales más amplios”, sendo uma das razões pelas quais 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 público 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 são exclusividade dos movimentos progressistas de educação; faz algum tempo que esse 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 esse “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 (1998, 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 sociedad? 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 reforma educacional, que podem segundo Gimeno Sacristán

(1998, p. 266) ter “la intención tanto de ceder poder como de no asumir responsabilidad”. Essa consideração serve como alerta para que todos os envolvidos realizem uma leitura crítica que ultrapasse a redação do texto apresentado e 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 é 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. Esse 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”. 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, onde se 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 qual é a

tipologia de democracia que atende à natureza dessas reflexões. Segundo o autor, a democracia como “simples procedimento” está unida à idéia do “individualismo contemporâneo”, ao passo que a democracia como regime está vinculada à idéia 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 que esta coletividade requer um homem autônomo individualmente, mas comprometido eticamente com os seus semelhantes.

As razões que levaram à adoção deste 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 pelo Círculo de Pais e Mestres, geralmente o faz apenas para atender às exigências legais do sistema, sem pensar na coletividade e na sua participação efetiva. Esse 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 Profª Hilda Köetz, em São Pedro do Sul, quando se elegeram os temas que deveriam ser discutidos para

promover as mudanças na escola. Foi um momento em que o planejamento participativo e a gestão democrática se configuraram como o segundo e terceiro tema mais votados.

A opção da comunidade, bem como os depoimentos e considerações feitas em torno destes temas, denotou um interesse pela coletividade e pela sua participação na vida da escola, instaurando a busca de mudança das práticas escolares. Essa ação 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”. Afirma ainda que “no puede haber sociedad democrática sin la *paideia* democrática” (p. 74), pois esta *paidéia* 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-a para as instâncias educacionais. Essa postura foi adotada pelo governo do estado no período estudado, o qual, ao lançar a Constituinte Escolar, possuía as mesmas intenções.

Esse dado permite 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 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 Valência - Espanha, ao criticar a atual lei de qualidade para a educação espanhola, em 15 de maio de 2002.

A questão cultural à qual Gimeno Sacristán se refere pode ser sentida na nossa prática diária da escola, onde inúmeros motivos são apontados para justificar a dificuldade de integrar os professores, professoras, pais, mães, funcionários, funcionárias, alunos e alunas nos planejamentos escolares. Assim, 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, continua desenhando as posturas da maioria dos professores e professoras que atuam nas escolas públicas, 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 neste professor ou professora o detentor do conhecimento, sentindo-se impotente 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 inexperiência 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 “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”. Isso nos reporta à necessidade apontada por Martinez Bonafé (1999) de interpretar, compreender e transformar as relações de poder e a construção do saber na escola, para que ela 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). 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 a constituem. 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”.

Considerações finais

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, a pergunta sobre quem são os que querem participar e em que participar ou fazer parte de quê. Tais questões são formuladas permanentemente, considerando que para participar é preciso que os sujeitos assumam uma postura, o 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, impedem a possibilidade de uma opção consciente diante da responsabilidade de cidadania.

O conceito de participação incorporado ao de democracia leva à reflexão sobre o 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) chama de “responsabilidade dos professores 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”. Isso, nas pa-

lavras de Freire (2000a, p. 49), significa que “todo educador ou educadora, tão rapidamente quanto possível, assuma a natureza política de sua prática”.

Neste ponto a participação remete ao compromisso, pois, ao assumir-se como sujeito político, o educador ou educadora está se desnudando da suposta neutralidade que sempre lhe foi atribuída. Assumir essa postura política não significa o “ensinar certo” ou “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 ela é importante, mas transformá-la em prática é diferente. 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 ele tenha estabelecido, ou seja, os alunos são limitados a dizer o que o professor quer ouvir, do contrário recebem os rótulos mais variados, como mal-educados, agitadores, indisciplinados etc.

Então, volta a pergunta em torno do conceito de participação, que, para Freire (2000b, p. 75), é estar presente na história, não simplesmente nela representado 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 serem 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 em torno 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 nesta 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 tolerante e comprometida com a sua realidade, desencadeando uma prática curricular que promova a democracia.

Tal afirmação remete ao compromisso do profissional da educação, que

vem sofrendo uma perda de identidade, em virtude de sua própria formação profissional e das conjunturas sociais, políticas e econômicas, as quais pressionam o seu “que fazer”.

Nesse contexto, o diálogo surge como um pressuposto democrático, ganhando um destaque muito importante, porque por meio dele existe a possibilidade de se promover o intercâmbio necessário entre os participantes da democracia, apontada como uma prática que pode provocar a transformação das práticas reacionárias, as quais 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, o que reflete “sobre seu estar no mundo, associada indissolivelmente à sua ação sobre o mundo”. Se essa 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 as práticas escolares, Martinez Bonafé (1999, p. 42) faz alusão ao “poder para hacer”, que remete a uma dimensão político-pedagógica, proporcionando aos educadores e educadoras a possibilidade de intervir de forma ativa nas decisões que selecionam e organizam o conhecimento. Contudo, 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, o que possui uma dimensão “ideológico-emancipatória”, imprescindível para a “tomada de decisões políticas.”

Sistematizando as reflexões até aqui aportadas, cabe retomar o sonho de Freire de democratizar a escola para perceber que esse é um desejo compartilhado teoricamente por muitos estudiosos sociais. Estes apontam a democratização da escola e da sociedade como uma possibilidade de mudança nas relações de poder desequilibradas que assombram 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 vêm sendo aceitas como fatalidades, tudo em nome de uma concepção que admite a história como determinação, 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”. Esse compromisso autêntico traz impregnada em si a necessidade de que todos aqueles que direta ou indiretamente estejam envolvidos com a escola reconheçam a afirmação de que a participação é inerente à democracia e deve ser exercida por um sujeito de postura autônoma e crítica enquanto

ser em busca de uma utopia na qual todos tenham voz e vez.

Abstract

Ahead of the legal proposals that foresee the participation of the pertaining to school community in the administrative, pedagogical and financial management of the school, emerges democratic principles that require the action of these citizens to transform it into a space opened in permanent evolution, in the which men and women have the chance to assume themselves as unfinished beings. To promote the dialogue between the concepts that constitute the search of the democracy definition that takes care of to the of this study had been retaken the initial considerations about the space between lioness of the done questioning the Freire, detaching the implicit reference in the expression: “to be able” of the municipal government. This task is based on the thought of Freire on the unfeasibility to think the education without that he is intent the question of the power, therefore of the critical point of view is impossible to conceive it as neutral, because it is not pure reproductive of the dominant ideology, that in turn, is collated with the reality of day-by-day of the citizens of the school. The action of these citizens, if directed for truly liberating practical one, cannot much less be carried through nor by the manipulation for the spontaneous, what it adds to this debate the tension between the “authority” and the “freedom”. Considering the complexity that involves the “relations of being able” that they purpose the daily pertaining to school it would be possible to constitute a study the part, however this essay goes to limit it a more basic quarrel of the term “to be able”, without carrying through “an archaeological” study.

Key words: History of the education. Formation of professors. Management of the education.

Referências

- ARENDT, Hannah. La esfera pública y lo privado. In: ARENDT, Hannah. *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*. Tradução por Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- MARTINEZ BONAFÉ, Jaume. *Trabajar en la escuela*: profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. 2. ed. Buenos Aires/ Madri: Miño y 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.