

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA ELIZABETE LONDERO MOUSQUER

**PARADOXOS DA DEMOCRACIA: UM ESTUDO SOBRE
NORMATIVIDADE E POSSIBILIDADE NO CAMPO DA
GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO**

Porto Alegre

2003

Maria Elizabete Londero Mousquer

**Paradoxos da democracia: um estudo sobre
normatividade e possibilidade no campo da gestão
democrática do ensino público**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 19 dez. 2003.

Prof..Dr.

.....Orientadora

Prof. Dr.

Prof. Dr.

Prof. Dr.

Prof. Dr.

RESUMO

O estudo teve como propósito estabelecer uma resignificação no que diz respeito às relações entre a democracia e as práticas educativas, tendo como foco a gestão democrática do ensino público, no Rio Grande do Sul. Parte da noção de que o Projeto da Modernidade assentava-se em promessas e possibilidades de libertação individual e coletiva que foram reduzidas quando sua trajetória enredou-se no caminho do desenvolvimento do capitalismo. Em decorrência, a racionalidade moderna preocupou-se com a instrumentalização e o controle das demandas sociais, e os sistemas de ensino curvaram-se aos ditames da racionalidade cognitivo-instrumental, adequando-se a novas formas de organização de poder e aos modelos do sistema econômico. Ao longo do processo histórico mais recente, a gestão da educação tem sido vista como um gerenciamento da ação coletiva com base no instituído, uma aplicação de uma determinação legal, em que predomina o distanciamento dialógico, provocando uma interação distorcida nas representações coletivas, produzindo efeitos negativos socialmente desintegradores. A partir dessa problemática, objetivou-se refletir sobre o complexo fenômeno da “gestão democrática”, instituída pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB nº 9394/96, como “Gestão Democrática do Ensino Público”. Para melhor dar conta do que este fenômeno produz e os significados que se articulam, foi eleito o tema da democracia em sua produção de significados no campo empírico escolhido. A pesquisa apresenta de forma sucinta, o percurso de definição e concretização da gestão democrática no sistema estadual do Rio Grande do Sul. Apresenta informações sobre a legislação e normas, os programas e as visões institucionais encaminhadas às escolas, pelas instâncias executiva, legislativa e normativa, referentes ao tema, a partir da Lei nº. 10.576/95 que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público no RS. Concentra atenção na trajetória de discursos governamentais de Antônio Britto – gestão 1995-1998 e Olívio Dutra – gestão 1999-2002. A investigação é concentrada na análise e interpretação das categorias **normatividade** e **possibilidade** no campo da legislação sobre a gestão do ensino, onde se discutem as tensões que atravessam a proposta de um processo emancipatório. A partir daí procurou-se apresentar as possibilidades de uma gestão cosmopolita fundada a partir da proposta de Boaventura de Souza Santos sobre o paradigma emergente, através dos procedimentos da sociologia das ausências e a sociologia das emergências, no sentido de expandir as experiências sociais disponíveis e as experiências possíveis, com vistas ao desenvolvimento de uma educação democrática de alta intensidade. Ao se fazer uma crítica ao modelo de racionalidade ocidental, permite-se desenvolver novas experiências educativas e, ao mesmo tempo, aproveitar às existentes, confrontando-as com as hegemônicas com vistas ao desvelamento das diferentes racionalidades presentes nas políticas públicas educacionais, apontando para a possibilidade de redimensionamento do campo educativo, principalmente no que diz respeito a resignificação do conceito de gestão e democracia. A proposta de uma razão cosmopolita permite o aflorar de novas dinâmicas sociais capaz de oferecer uma alternativa credível ao capitalismo.

PALAVRAS-CHAVES: gestão, ensino, democracia, normatividade, possibilidade.

RESUMEN

El estudio tuvo el propósito de establecer una nueva significación en lo que dice respecto a las relaciones entre la democracia y las prácticas educacionales, centrándose en la gestión democrática de la enseñanza pública, en Rio Grande del Sur. Esa gestión se basa en la noción de que el Proyecto de la Modernidad se asentaba en promesas y posibilidades de libertación individual y colectiva que fueron reducidas cuando su trayectoria se envolvió en el camino del desarrollo del capitalismo. Por consecuencia la racionalidad moderna se preocupó con la instrumentalización y el control de las demandas sociales y los sistemas de enseñanza se sometieron a los pareceres de la racionalidad cognitivo instrumental, adecuándose a las nuevas formas de organización del poder y los modelos del sistema económico. A lo largo del proceso histórico más reciente, la gestión de la educación tiene sido vista como un gerenciamiento de la acción colectiva basada en la intención, una aplicación de una determinación legal, en la que predomine el distanciamiento del dialogo, produciendo una interacción distorcida en las representaciones colectivas, creando efectos negativos socialmente desintegradores. Desde esa problemática se pretendió reflejar sobre el complejo fenómeno de la "Administración Democrática", establecida por la Constitución Federal de 1988 y por la LDB n° 9394/96 como "Gestión Democrática de la Enseñanza Pública". Para mejor esclarecer sobre lo que este fenómeno produce y los significados que se articulan, fue electo el tema de la democracia en su producción de significados en el campo empírico elegido. La pesquisa presenta de forma resumida, el trayecto de definición y concretización de la administración democrática en el sistema estadual de Rio Grande del Sur. Presenta informaciones sobre la legislación y normas, los programas y las visiones institucionales encaminadas a las escuelas, por las instancias ejecutivas, legislativa y normativa, referentes al tema, a contar de la ley n°10.576/95 que dispone sobre la Gestión Democrática de la Enseñanza Pública en RS. Concentra atención en la trayectoria de discursos gubernamentales de Antonio Britto - gestión 1995-1998 y Olivio Dutra - gestión 1999-2002. La investigación es concentrada en el análisis y interpretaciones de las categorías normatividad y posibilidad en el campo de legislación sobre la administración de la enseñanza, donde se discuten las tensiones que atraviesan la propuesta de un proceso de emancipación. Desde entonces se buscó presentar las posibilidades de una gestión cosmopolita fundada desde la propuesta de Boaventura de Souza Santos sobre el paradigma emergente, através de los procedimientos de la sociología de las ausencias y a la sociología de las emergencias, en el sentido de expandir las experiencias sociales disponibles y las experiencias posibles, con vistas al desarrollo de una educación democrática de alta intensidad. Haciéndose una crítica al modelo de racionalidad occidental, es posible desarrollar nuevas experiencias educativas, apuntando para la posibilidad de redimencionamiento del campo educativo, principalmente en lo que dice respecto a la nueva significación del concepto de gestión y democracia. La propuesta de una razón cosmopolita permite el afloramiento de nuevas dinámicas sociales capaces de ofrecer una alternativa confiable al capitalismo.

PALABRAS CLAVES: gestión, enseñanza, democracia, normatividad, posibilidad

ABSTRACT

The following study aimed at establishing a remaining as far as relations between democracy and educational practices are concerned, having the public teaching democratic management in Rio Grande do Sul as the central point. It starts from the idea that the Modernity Project laid on promises and possibilities of individual and collective liberation that were reduced when its trajectory became entangled in the path of capitalism development. As a result, modern rationality engaged in the instrumentation and control of social demands, and teaching systems submitted to the principles of the social-cognitive rationality, adapting to the new forms of power organization and to the patterns of economic system. Considering the most recent historical process, education management has been seen as the management of a collective action based on what was established, the application of a legal determination, in which the dialogical distance prevails, provoking a distasted interaction in collective representations, producing socially disintegration negative effects. Taking this problematic into account, the reflexion on the complex phenomenon of the “democratic management”, instituted by the Federal Constitution of 1988 and by LDB n. 9394/96, as “Public Teaching Democratic Management”, was thought. For a better account of what this phenomenon produces and the meaning that are articulated, it was chosen the theme of democracy in its production meanings in the chosen empirical field. In a concise way the research presents the route of definition and accomplishment of the democratic management in the system of Rio Grande do Sul state. It presents information about the legislation and principles, the programs and institutional views sent to schools, by the executive, legislative and normative instances referring the theme, from law n. 10.576/95 which talks about the Public Teaching Democratic Management in RS. It concentrates its attention in the set of Antônio Brito’s governmental speeches – management 1995-1998 and Olívio Dutra’s management 1999-2002. The investigation concentrates on the analysis and interpretation of de normative categories and possibilities in the field of legislation on teaching management, where the tensions in which the proposal of an emancipation process go through, are discussed. This way we tried to present the possibilities of a cosmopolitan management based on Boaventura de Souza Santos’ proposal on the emergent paradigm, though the procedures of absence sociology and emergency sociology, in the sense of expanding available social experiences and possible experiences, bearing in mind the development of a democratic education of high intensity. In reviewing the western rationality pattern, it is allowed to develop new educational experiences and, at the same time, make use of the existing ones, confronting them with the hegemonic ones aiming at disclosing different rationalities present at the educational public policies, pointing towards the possibility of dimensioning the educational field again, mainly regarding the remaining of the management and democracy concept. The proposal of a cosmopolitan reason allows the flourishing of new social dynamics capable of offering a credible alternative to capitalism.

Key words: management, teaching, democracy, normative, possibility

SUMÁRIO

I A PARTIDA	10
1.1- O roteiro.....	29
2 PELOS CAMINHOS DA TEORIA	34
2.1 -O entendimento hermenêutico.....	34
2.2- Gadamer e a reabilitação da autoridade e tradição.....	37
2.3- Uma visão das políticas públicas sob o prisma hermenêutico	46
2.3.1 – Um breve desvelar do conceito habermasiano de ação comunicativa	46
2.3.2 – O paradigma emergente proposto por Boaventura de Souza Santos	54
3 ESPAÇO DE DISCUSSÃO: A DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	66
3.1- Construções conceituais.....	67
3.1.1 - Algumas reconstruções democráticas paradoxais	73
3.2- Avanços e recuos no processo de construção da democracia.....	78
3.2.1- O processo democrático no período que antecede o governo militar	78
3.2.2- A debilidade democrática no governo militar e o processo transitório da luta pela democracia.....	85
3.2.3- O conteúdo liberal da democracia a partir da Constituição Brasileira de 1988	90
4 RAZÕES DA CONTEMPORANEIDADE NAS POLÍTICAS DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO	98
4.1- Revisitando uma nova racionalidade.....	104

4.2 - Os efeitos das reformas: entre as intenções e as práticas	112
---	-----

5 CRUZAMENTOS DE FALAS: RUMO A UM PROCESSO DE NORMATIVIDADE.....1

22

5.1- Da linguagem ao conceito: tecendo a dinâmica dos sentidos	125
--	-----

5.1.1- Clarificando conceitos	127
-------------------------------------	-----

5.2- A trajetória da gestão democrática do ensino público no Estado do Rio Grande do Sul: compreensões preliminares sobre conservadorismo e ruptura	135
--	-----

5.2.1- Políticas de gestão democrática do ensino no Governo Antônio Britto – PMDB - gestão 1995/1998.....	142
--	-----

5.2.2- Gestão Olívio Dutra - 1999 – 2002 – Proposta de construção da escola democrática e popular - PT....	164
--	-----

5.3 - Considerações sobre o percurso das falas: os paradoxos dos discursos à prática ..	171
---	-----

6 POSSIBILIDADES CONTRA-HEGEMÔNICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO

6.1- Os limites de uma racionalidade economicista na educação	188
---	-----

6.2- A escola como espaço estrutural de ação na sociedade capitalista.....	193
--	-----

6.3- Construindo alternativa local que é o outro lado do global	203
---	-----

6.4- Propostas inventivas de processos democráticos: a gestão escolar como uma transgressão possível?	216
--	-----

7 A CHEGADA

8 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....

238

I A PARTIDA

“Ao atrair o nosso olhar, as estátuas orientam-no e guardam-no. As estátuas são guardadores do olhar e, para o serem, o seu próprio olhar tem de ser fixo e opaco. No entanto, as estátuas também se cansam e, quando deixam de guardar eficazmente o nosso olhar, o seu próprio olhar adquire a vivacidade e a imprevisibilidade do olhar dos mortais. Quando as estátuas olham para os pés, desequilibram-se. Ao procurar equilíbrio, apoiam-se em muletas de que dispõem e lhes são constitutivas, tornando assim visível o que na vida normal das estátuas não se vê nem se imagina.”

(Boaventura de Souza Santos, 2000, p. 191)

A educação e a democracia são, por excelência, guardadores do olhar moderno, e embora envoltas pela expansão de novos paradigmas superadores dos resquícios positivistas, que ainda insistem na sua permanência entre nós, e que, nas palavras de Habermas (1987a), nada mais são do que *manchas turvas no horizonte da racionalidade*, constituem-se de estátuas de barro cujas muletas são facilmente identificáveis. A metáfora das estátuas que olham os próprios pés e se desequilibram representa o projeto da modernidade e seu modo de olhar o mundo, pretendido como o único, verdadeiro e ilimitado, já que o não visto não existe.

A metáfora das estátuas permite, então, compreender que as promessas e possibilidades de libertação individual e coletiva, presentes na modernidade ocidental, foram reduzidas drasticamente, quando a trajetória desta se enredou

no caminho de desenvolvimento do capitalismo. Boaventura de Souza Santos¹ (2000) argumenta nesse sentido, dizendo que os problemas da racionalidade moderna decorrem do fato de ela ter submetido à gestão das suas potencialidades a uma única forma de conhecimento - a ciência – que se transformou na força produtiva do capital. Em decorrência, tornou-se uma racionalidade preocupada com a instrumentalização e o controle das demandas sociais. Tal estrutura, combatida por representar a submissão a um paradigma obsoleto para os dias atuais e operacionalizada pela pressuposição de que um sujeito deve dominar um objeto para ter sucesso no seu trabalho, caracteriza-se por nortear-se pela hipótese que as estratégias procedimentais sejam pensadas em função dos fins que se almeja alcançar.

Esse paradigma epistemológico e hegemônico repercute na educação brasileira e, em especial, na administração pública e gestão educacional, na medida em que o sistema e as instituições educativas se apropriam de modelos da razão instrumental. Enquanto o cientificismo constrói bases teóricas para a prevalência de interesses essencialmente técnico-científicos, o corpo de conhecimentos e práticas sociais da gestão da educação, resguardados na sua especificidade, apresentam, muitas vezes, características de uma interação distorcida, propícia ao diagnóstico de muitas das patologias no campo da educação. Tais patologias podem ser identificadas para fins de imposição e manipulação ou até mesmo como cerceamento dos espaços comunicativos pelo

¹ Os diferentes usos que se faz da denominação de Boaventura de Souza Santos nas citações é em decorrência de tratamentos diferenciados que se quer dar à mesma pessoa. Há momentos em que será utilizado “Santos”, em referência a passagens usadas nas transcrições textuais de parte da obra do autor, e “Boaventura de Souza Santos” para dar ênfase sobre a teoria usada pelo respectivo autor.

avanço dos mecanismos sistêmicos de controle sobre o mundo da vida. “O modelo científico moderno postula uma lógica da identidade que exclui a dimensão do outro e da diferença, em que o conhecimento passa a comportar o estrito sentido de uma técnica” (Trevisan, 2000, p. 119). Situado no interior dessa perspectiva, o pensamento administrativo na educação, desde o período colonial até as primeiras décadas do Século XX, se apóia na tradição jurídica, de enfoque puramente normativo, sofrendo, a partir do Século XIX, profunda influência da filosofia positivista.

O positivismo é a consciência filosófica do conhecimento-regulação. É uma filosofia de ordem sobre o caos tanto na natureza como na sociedade. A ordem é a regularidade, lógica e empiricamente estabelecida através de um conhecimento sistemático. O conhecimento sistemático e a regulação sistemática são as duas faces da ordem. O conhecimento sistemático é o conhecimento das regularidades observadas. A regulação sistemática é o controle efetivo sobre a produção e reprodução das regularidades observadas. Formam, em conjunto, a ordem positivista eficaz, uma ordem baseada na certeza, na previsibilidade e no controle (SANTOS, 2000, p. 141).

A inserção de modelos normativos de gestão na educação enquadra-se nessa mesma dinâmica. “O predomínio da racionalidade instrumental em todos os complexos especializados do saber origina a homogeneização dos procedimentos, baseando-os na matematização e na positivação de processos e resultados” (Id. Ibid. p. 133). Nesse sentido, Habermas, filósofo da teoria comunicativa, identifica na concepção positivista da ciência uma intenção arbitrária sobre a racionalidade, que neutraliza as questões dos valores, da ética e da justiça para o âmbito da irracionalidade científica. E, em função da

determinação positivista, o sistema administrativo caracteriza-se essencialmente pelos critérios de *eficiência* e *eficácia*.

Atualmente a prática da educação e respectiva administração, um dos elos da cadeia de produção da capacitação para o trabalho, mantêm os olhos fixos como as estátuas, totalmente voltados aos mecanismos de controle social e econômico da sociedade capitalista. De modo homólogo pode-se tomar a estrutura burocrática do sistema educacional brasileiro, pois se mantém altamente centralizada. Conseqüentemente, o controle exercido pela organização via proposta de reformulação do sistema educacional promovido pelo Estado, passa a realizar-se através da distribuição de recursos e do controle de meios de acompanhamento e avaliação dos resultados, pelos canais competentes de distribuição de informações. A gestão educacional inserida nesse processo de reorganização das funções administrativas acaba implementando decisões a partir das novas exigências econômicas do capitalismo contemporâneo.

Pelo fato de a emancipação moderna ter-se curvado aos ditames da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e, da mesma forma a regulação econômica-política moderna ter-se curvado ao princípio do mercado, sucumbiram em grande parte às transformações sociais capazes de promover a identidade na educação e de atender as necessidades dos sistemas educacionais. Tal realização conduziu, na percepção de Habermas (1990), não apenas a um avanço da razão instrumental sobre âmbitos indevidos, mas também, a uma assimilação dessa como única forma de racionalidade possível.

Por isso, justifica-se, então, a ação das *normas*² que, resguardadas na sua especificidade e construídas em função da missão específica, permanecem com o *olhar fixo e opaco* próprio das estátuas e das ações que aspiram à exclusividade e à detenção do monopólio da regulação e do controle da ação social. O campo das políticas educacionais fica aprisionado aos interesses técnico-científicos e assume caráter hegemônico³, sob a forma de uma aparente flexibilidade, autonomia e gestão democrática frente à moldura rígida dos aparelhos que compõem o Estado. Em tese, isso nada mais é do que uma manipulação ideológica através de um apelo a contratualidade de um modelo de democracia, ou seja, como uma idealidade a que todos têm acesso e como uma promessa ilusória de uma sociedade transparente.

A possibilidade de uma nova perspectiva no campo da gestão democrática se justifica pela transferência de significado, com base numa analogia, e, por isso, a utilização da metáfora das estátuas. A metáfora, segundo Gadamer (1998, p. 625), “serve para definir conceitos, porque essas correspondências representam ao mesmo tempo um dos mais importantes princípios formadores na formação lingüística das palavras”. E, quando se pensa

² Considere-se que a ação pública é governada pela *norma* e, que, embora sendo um instrumento decisivo de avaliação da responsabilidade das partes, aplaina o real, reduzindo-o a uma série de situações típicas. Ela suprime, conforme o caso, a necessidade de aprender uma situação em sua globalidade e a obrigação para cada ator de dar prova de inteligência em face de situações sempre únicas. A norma dispensa, se não se presta atenção a isso, a procura de sentido de partir novamente dos objetivos fundamentais, de combinar as iniciativas do melhor modo possível. No campo social, como o vimos, ela transforma os cidadãos em “beneficiários” ou em “com direito”. Tanto do lado da administração como do lado dos cidadãos, ela pode a todo momento tornar-se uma máquina de descerebrar.” (CALAME; TALMANT, 2001, p. 58)

³ O conceito de hegemonia, segundo Boaventura de Souza Santos (2000), segue o caminho percorrido por Marx e Gramsci. A teoria crítica sempre entendeu hegemonia como a capacidade das classes dominantes de transformarem as suas idéias em idéias dominantes. Por via dessa transformação, as classes dominadas acreditam ser governadas em nome do interesse geral e, com isso, consentem na governação.

na possibilidade constitutiva de um novo tipo de racionalidade, assentada na linguagem natural cotidiana, não de acordo com uma linguagem sistêmica especializada, isso significa a imprevisibilidade do olhar das estátuas cansadas, próprio dos mortais. “Ao procurar equilíbrio, apóiam-se em muletas de que dispõem e que lhes são constitutivas, tornando assim visível o que na vida normal das estátuas não se vê nem se imagina” (SANTOS, 2000 p.191). As estátuas inclinam-se, fatigadas, na perspectiva de um olhar diferenciado entre sistema e mundo da vida. O primeiro é “espaço de intermediação do “agir-racional-com-respeito-a-fins (instrumental e estratégico); o último é horizonte dos “agentes comunicativos”, orientados na busca do entendimento intersubjetivo” (NEVES, 2001 p. 125).

Com a crise global em escala crescente e o procedente processo de cobrança de dívidas em âmbito mundial sufocando as instituições do Estado, a eclosão de lutas sociais, de conflitos étnicos e de guerra civil, o campo educacional também passa a ser um espaço de disputas pela hegemonia. E, no caso específico da sociedade brasileira, caracterizada por uma grande concentração de renda acentuando vertiginosamente as distintas classes sociais, as ofertas públicas tornam-se cada vez mais restritas. Nesse sentido, pode-se indagar quais são as possibilidades de renovação na base de justificação do processo educacional, a partir da gestão, considerando que atualmente “a estratégia liberal é a de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado” (SILVA, 1999, p. 19).

Nesse contexto, o de profunda e ampla reorganização política, econômica, social e ideológica, a proposta de reformulação do sistema educacional brasileiro, por sua importância política estratégica, sistematiza-se a partir das novas formas de organização do poder, das demandas do sistema econômico e do atendimento às exigências dos grandes organismos internacionais. Assim, os profissionais da educação, em especial os ligados e comprometidos diretamente com as questões sobre exclusão social e políticas de educação, encontram terreno fértil para redimensionar a pesquisa, a formação de pessoal e a cooperação no campo da administração da educação.

Diante desse quadro, a proposta de investigação denominada **“Paradoxos da democracia: um estudo sobre normatividade e possibilidade no campo da gestão democrática do ensino público”**, objetiva refletir o complexo fenômeno da “gestão democrática”, instituída pela Constituição Federal de 1988 e referendada pela LDB nº 9394/96, como *“Gestão Democrática do Ensino Público”*. E, para melhor dar conta do que este fenômeno produz e a rede de significados que aí se articulam em sintonia com uma postura compreensiva, foi eleito o tema da *democracia* como protagônico na produção dos significados sobre o tema da investigação. As diversas interpretações que daí decorrem têm como pano de fundo a preocupação de ressignificar o conceito de gestão democrática, tendo presente a temporalidade histórica da tradição brasileira.

À guisa de esclarecimento cabe dizer que entendendo a gestão da educação pública situada num contexto marcado por profundas mudanças na

configuração dos Estados e conseqüentes reformas no setor educacional pelos organismos internacionais, os quais interferem na agenda educacional brasileira definindo prioridades. A escola, como núcleo da gestão, sofre diretamente as decisões em nível macroestrutural. Por isso, embora a pesquisa esteja com os olhos voltados para a gestão do ensino, como será visto posteriormente, ora utilizarei a terminologia *gestão educacional* ora *gestão do ensino* ou *gestão escolar*. São concepções articuladas, pois mantêm relações com o Estado, com a economia, com a sociedade, com suas instituições e também com os atores sociais que nela habitam. Portanto, é impossível divorciar tais terminologias e respectivos conceitos, pois gestão educacional e gestão escolar habitam um mesmo espaço e estão embricadas de tal forma que o local interfere no nacional e/ou global de tal maneira que o nacional/global influencia o local. Do ponto de vista do cosmopolitismo há de se promover uma compreensão mútua para que todos possam se beneficiar das experiências tendo em vista transformar as relações de poder em relações compartilhadas. A tônica principal recai, então, sobre a necessidade de se identificar as diversas formas das chamadas práticas de democracia.

No que diz respeito a esta pesquisa sobre *Gestão Democrática do Ensino Público*, entrelaçada ao posicionamento de Benno Sander de se fazer uso seletivo de elementos conceituais e analíticos tomados de várias fontes, importa concebê-la em um processo de redefinição social. Na expectativa de tornar esta abordagem fundamentada em experiências concreta e partilhada coletivamente, busco inspiração na reflexão sociológica de Boaventura de Souza Santos, mais

precisamente nos estudos que fundamentam a sua teoria sobre democracia e a construção de possibilidades contra-hegemônicas que se contraponham às práticas autoritárias, renunciando a qualquer pretensão de esgotá-los em sua riqueza normativa para a educação. Cabe ressaltar a sua importância para o desenvolvimento desta pesquisa, pois as análises teóricas de suas produções são relevantes para a sociedade portuguesa e, apesar das especificidades nacionais, valem para a sociedade brasileira, pelo fato de que sofremos formas agressivas do impacto da globalização neoliberal e procuramos resistir à conseqüente exclusão social, através de lutas “por formas mais intensas de democracia”.

Recorro, também, à obra de Habermas, mais precisamente a um extrato de sua teoria do agir comunicativo, o que não inviabiliza, em hipótese alguma, a aproximação teórica com outros especialistas, estudiosos em educação e administração. A relevância da teoria habermasiana para este estudo significa, acima de tudo, deslumbrar outras possibilidades de escavações que levem à busca de novas descobertas. Esta inclusão reivindica, acima de tudo, o exaustivo desejo de a filosofia se deslocar do pedestal onde se encontra e dialogar com as diversas áreas do conhecimento. Os caminhos se diversificam e tomam rumos diferenciados, porém importa reconhecer as contribuições de teóricos que se empenham na emancipação dos sujeitos oprimidos. Optar por uma teoria não impossibilita lançar mão de outras contribuições, pois muitas vezes a intersecção nos remete para novas abordagens. O estudo pauta-se no enriquecimento teórico-filosófico e sociológico, pelo fato de que essa simbiose

permite uma posição autônoma de reflexão, a partir da busca de esclarecimento sobre as perspectivas intelectuais dos autores.

Por isso proponho o caminho da não contraposição de autores, mas o prosseguimento no caminho de recriação de idéias significativas para fundamentar a pesquisa, pois, como lembra Sander (1995), os estudos de administração da educação fundamentam-se em diferentes posturas teóricas, como também em diferentes procedimentos analíticos. Ao discorrer sobre esse tema, destaco Habermas como um grande inspirador que encabeça as doutrinas contemporâneas, pois “protagoniza contribuições próprias e diferenciadas ao pensamento pedagógico contemporâneo” (Id. Ibid. p. 100).

Embora o campo de contribuições sobre a democracia e educação seja muito vasto, cumpre mencionar os balizadores teóricos que sustentam este trabalho, como Boaventura de Souza Santos (1995; 1997; 2000; 2001; 2002; 2003), Norberto Bobbio (1997; 2000), Marilena Chauí (1997; 1999), Anísio Teixeira (1935; 1997) e Luiz Antônio Cunha (1995). A inclusão de Jean François Lyotard (1996; 2000), Sérgio Paulo Rouanet (1987) e Hans-Georg Gadamer (1998) está circunscrita à fundamentação filosófica e, principalmente, a de Jürgen Habermas (1987; 1997; 1989; 1995), no que diz respeito à promoção de uma nova racionalidade inscrita no *telos* do diálogo. Transitam, ainda, no campo desta investigação as reflexões de Thomas S. Popkewitz (1997; 2000), Benno Sander (1990; 1995), J. Gimeno Sacristán (1999; 2000) e outros, bem como também documentos legais produzidos pelo Ministério da Educação, Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, relativo ao tema em questão, e

documentos produzidos pelos partidos políticos, Assembléia Legislativa do RS e Sindicato dos Professores do Estado do RS.

No espaço da produção intelectual não posso deixar de mencionar a contribuição de educadores/pesquisadores de Portugal, na área da política e administração da educação, constituindo-se em significativos subsídios academicamente construídos às proposições políticas apresentadas. O fato de recorrer a tais produções justifica-se pelas raízes culturais existentes em comum entre os dois países e, tal como o Brasil, Portugal também apresenta um passado caracterizado pela falta de reflexão e de compromisso democrático na formação e nas práticas político-administrativas da educação. A constante curiosidade em conhecer um pouco mais sobre a realidade portuguesa e a necessidade de consolidar a continuidade do aprofundamento teórico-prático dos estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, incentivada pela minha orientadora Professora Maria Beatriz Luce, constituíram-se em motivos suficientes para encorajar-me na ousadia de elaborar um plano de estudo para o estágio no exterior.

Sob o título *“A gestão democrática do ensino diante dos novos modelos de organização social: um desafio às ciências sociais”*, realizado no período de novembro de 2002 a fevereiro de 2003, em Coimbra – Portugal, sob a orientação do Professor Doutor Boaventura de Souza Santos, consolidei o desejo de ampliar os conhecimentos sobre **democracia, Estado, globalização, gestão e educação**, temas estes imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa,

alargando minha compreensão sobre a relação e a articulação das políticas públicas da educação com outras ciências. Vivenciando nos dias de hoje uma incerteza teórica, principalmente no que diz respeito às pseudo-teorizações que acabam, muitas vezes, por banalizar o conhecimento científico, essa oportunidade de estudos propiciou um encorajamento necessário para a definição do quadro teórico de minha pesquisa, até então bastante fragilizada em função de minhas inseguranças teóricas.

A opção epistemológica realizada por mim no que diz respeito à proposta de Boaventura de Souza Santos, a qual consiste na revalorização e reinvenção de uma das tradições marginalizadas da modernidade ocidental - o conhecimento emancipação – aflorou em mim o desejo latente de não prosseguir na proliferação de uma razão que alimente o inconformismo tão presente no meio educacional. Pois muitas das estratégias emancipatórias foram criadas no âmbito do paradigma dominante e acabaram por se transformar em outras tantas estratégias regulatórias.

A opção também se justifica pelo fascínio que suas posições políticas provocam a partir das leituras realizadas e, também, a postura e a coragem com que assume o intelectual da área das ciências sociais quando se diz um “otimista trágico” consciente das dificuldades para superar os problemas, mas confiante nas alternativas para se construir um mundo com menos injustiça e desigualdades. A proposta de um *“paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”*, *a sociologia das ausências e a sociologia das emergências*

passam a ser formulações teóricas que, neste momento, melhor correspondem aos meus desejos e encantos de lançar perspectivas de gestão democrática emancipadoras. Recorrer à teoria desse sociólogo significa, portanto, que não tenho a pretensão de “aplicar” a sua teoria, mas como bem diz ele próprio “precisamos de formulações teóricas”, sinto-me encorajada em fazer novas “escavações” que credibilizem uma atitude crítica.

Considerando, então, que somos resultado de nossas escolhas, a oportunidade de um período de estudos na Universidade de Coimbra, como um dos mais destacados centros de formação pluridisciplinar, constituiu-se numa importante etapa para o desenvolvimento de meu trabalho. O encantamento pela teoria desenvolvida pelo Prof. Dr. Boaventura de Souza Santos, a importância das orientações recebidas, a coerência política e a sua imensa e significativa produção intelectual, que congrega análises de experiências de democracia participativa em diversos países e principalmente no Brasil impulsionou-me a começar a pensar nas possibilidades inicialmente locais, embrionárias, de gestão democráticas e, ao mesmo tempo, através deste estudo, encorajar-me no exercício de socializar as experiências mobilizada pela construção de novos caminhos de emancipação social.

Lançar mão de autores portugueses, encabeçados por Boaventura de Souza Santos reafirma o desejo e luta de resistência à despolitização da escola, de defesa de uma educação comprometida com os valores do domínio público e, acima de tudo, com a democracia e a cidadania, somada às idéias e

experiências que dão credibilidade aos ideais de emancipação. Não se pode deixar de citar os professores: Licínio C.Lima, Stephen R. Stoer, Fátima M. Antunes, Manuel Jacinto Sarmiento, Luiza Cortesão, José Manuel Pureza e Leonor Maria Lima Torres, entre outros, presentes neste estudo.

Da mesma forma, não posso deixar de mencionar as contribuições da ANPAE –Associação Nacional de Política e Administração da Educação, através da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, desde 1983 até o presente momento, com artigos relevantes sobre Gestão e Políticas da Educação. Inúmeras publicações destacam o olhar crítico dos autores sobre o tema em questão, oferecendo suporte teórico e metodológico com possibilidades de produzir regras e estruturas de autonomia em consonância com os objetivos e interesses local-regional-nacional. Em especial, cabe destacar os estudos de 1999, v. 15, n. 2 e de 2001, v. 17, n. 2, onde prevalece o tema sobre gestão da escola pública, a evolução da política educacional e os reflexos do pensamento econômico e administrativo, tendo como pano de fundo a reforma do Estado sob o viés neo-liberal e a perspectiva da democratização do conhecimento pela via do acesso escolar. Sem dúvida, ao longo da análise estão presentes as reflexões referenciadas, no intuito de dar continuidade aos estudos realizados sobre o tema, com olhar crítico e diferenciado.

Inserida por esta vertente de investigação, a pesquisa apresenta informações sobre a legislação e normas, os programas e as visões institucionais encaminhadas às escolas, referentes ao tema, a partir da Lei nº. 10.576/95 - que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público no

Estado do Rio Grande do Sul, até o momento orientado pela Constituinte Escolar - proposta de Construção da Escola Democrática e Popular - nas instâncias executiva, legislativa e normativa. Os dispositivos acionados para demarcar o terreno da pesquisa empírica funcionam como uma amostragem, já que o presente estudo não se caracteriza como uma pesquisa de campo, mas se ampara em documentos referenciais institucionalizados ou, se não, já levados em discussão. Sem querer esgotar o assunto em seu *locus* específico, e reconhecendo que redundaria em infinitas experiências empíricas, a preocupação central do estudo se ampara nos pressupostos que normatizam os diferentes tratamentos, usando como instrumento uma racionalidade hermenêutica que permite a autonomia do intérprete na fusão dos horizontes interpretativos (HABERMAS, 1987b).

A delimitação do campo de pesquisa deve-se ao fato de tais regulamentações fazerem parte do ideário do Sistema Estadual de Educação em resposta à determinação constitucional de 1988 e a LDB nº. 9394/96, e, ao mesmo tempo, torna-se um instrumento capaz de mostrar à população acadêmica o processo gestor da elaboração e aprovação de uma lei que poderá ou não reverter em melhoria no ensino e minimizar o fracasso escolar. O tratamento que a Secretaria Estadual de Educação tem dispensado, em períodos e governos ideologicamente diferenciados, encontra-se em uma trama complexa de posições e oposições, de revelações e de ocultamentos. Parece pertinente, portanto, não apenas descrever as ações desenvolvidas e compará-

las, mas investigar as condições de possibilidade que se apresentam como propostas de mudanças.

Esta intenção demanda não somente uma possibilidade de ressignificação do conceito de gestão, mas fundamentalmente uma mudança no enfoque teórico e no conteúdo da administração. Ela não constitui um fim em si mesma, mas como um espaço público de direito, implica valores e construção de conceitos vinculados à própria dinâmica social. E, assim sendo, a investigação não tem a intenção de identificar facetas das práticas administrativas desenvolvidas nas escolas. Por isto, centraliza a sua atenção na trajetória de discursos governamentais instituídos pós-LDB nº. 9394/96 e as suas intenções no referente ao exercício do poder. É oportuno antecipar, à luz da teoria de Boaventura de Souza Santos, que é possível ver o exercício do poder sob o ponto de vista dos espaços estruturais⁴, os quais atravessam e condicionam o seu funcionamento. Pela via das políticas, o sistema toma decisões que determinam o tipo de influência que ele vai exercer no conjunto da sociedade. Para tal, há que se buscar uma abordagem metodológica que permita estabelecer relações reflexivas entre os aspectos normativos e os fatores internos da própria sociedade e da escola, como instituição resultante de uma cultura determinada e caracterizada por subjetividades.

A análise em questão aponta visivelmente o entrelaçamento de políticas, objetivando garantir a viabilidade e a manutenção de um sistema rígido de

⁴ A tese defendida por Boaventura de Souza Santos é a de que “as sociedades capitalistas são formações ou constelações políticas, constituídas por seis modos básicos de produção de poder que se articulam de maneiras específicas. Esses modos de produção geram seis formas de poder que, embora inter-relacionadas, são estruturalmente autônomas” (SANTOS, 2000, p. 272).

centralização de poder. Ora, sabendo que não pode haver interpretação sem pressupostos, cabe, neste imbricamento, lançar novos desafios ao processo de gestão escolar, através da retomada de elementos importantes. Considerando que, ao dirigir o olhar para as questões políticas, há uma exigência natural de interpretação, pelo fato de se desenvolverem em contextos determinados e, como tal, serem novas verdades históricas, faz-se a opção pela perspectiva hermenêutica.

A hermenêutica é esta incômoda verdade que se assenta entre as duas cadeiras, quer dizer, não é nem uma verdade empírica, nem uma verdade absoluta – é uma verdade que se estabelece dentro das condições humanas do discurso e da linguagem. É por isso que a hermenêutica é, de alguma maneira, a consagração da finitude (STEIN,1996, p.45).

A hermenêutica defende a idéia de que a interpretação deva começar com conceitos previamente elaborados que, se for o caso, serão gradativamente substituídos, a partir de uma revisão do próprio projeto. Por isso este estudo recai em premissas. Neste sentido, a mobilidade em termos de retroprojetar permite o sentido do compreender e do interpretar, constituindo o processo que Heidegger descreve como desenvolvimento da *pré-estrutura da compreensão*.

Fazer um esforço hermenêutico, no sentido de desvelar a racionalidade intrínseca nas políticas públicas educacionais, requer uma postura frente à pressuposição do que é exposto/divulgado. Para isso, torna-se necessária à abertura à opinião do outro, o que não significa necessariamente compartilhar da mesma. Essa pré-disposição de abertura é um empreendimento que permite maior solidez, até o momento em que já não possa mais ser ouvido e, por fim, perca a suposta compreensão inicial. A receptividade, na hermenêutica, é uma

característica fundamental para o texto. O movimento de apropriação de opiniões prévias e preconceitos permite a possibilidade de confronto entre a verdade defendida e as opiniões prévias.

Santos (1998) diz que qualquer que seja a opção epistemológica sobre o que a ciência faz não se pode escapar ao círculo hermenêutico, pois desconstruindo um a um os diferentes objetos teóricos que a ciência constrói sobre si própria e as diferentes imagens que dá de si, permite compreender por que razão foram construídos esses objetos e não outros. Desta forma, a hermenêutica sociológica das condições de produção e apropriação do conhecimento torna-se indispensável para saber como se constituem e distribuem socialmente os sujeitos sociais e seus objetivos.

É com um olhar questionador sobre uma verdade única e sobre um conceito demasiado estreito, obcecado pela sua organização metódica que a hermenêutica crítica e sociológica analisa a prática social. Com base nessa compreensão, a pesquisa apropria-se da gestão democrática sob o preceito⁵ da autonomia das escolas, dos processos de escolha de diretores e, principalmente, do que diz respeito à participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios em órgãos colegiados. O estudo não privilegia esses aspectos em separado, pois parte do pressuposto de que já

⁵ Caberia aqui contemplar também a questão referente ao processo de centralização e descentralização. Porém, devido à amplitude do tema, optei por não adentrar especificamente nesta questão considerando que a autonomia requer necessariamente a presença das políticas de descentralização. Porém, há necessidade de se fazer um discernimento sobre o que se entende por descentralização, para não se cair na armadilha do uso indevido para justificar a redução de gastos sociais, mais especificamente de gastos com o ensino e a privatização da administração. Para tanto, entende-se descentralização no sentido de redistribuição de poder político que dê permeabilidade ao regime às pressões sociais.

estão contemplados na perspectiva assumida. A administração vista sob o prisma da participação⁶, passa a ter um natural efeito pedagógico sobre os integrantes da comunidade escolar, a fim de que assumam o papel de co-responsáveis no projeto pedagógico.

Quando se pensa a respeito e se faz gestão democrática, realizam-se processos participativos. E processo participativo supõe criação e ação em órgãos colegiados; planejamentos conjuntos, participativos; decisões compartilhadas entre os diferentes segmentos; pensar e fazer *com* parcerias; passagem do nível burocrático da administração para o nível pedagógico da ação; participação interativa dos segmentos da comunidade escolar, entre outros (Caderno 1, Gestão democrática do ensino público. Secretaria da Educação-RS, 1997, p.13).

A criação dos conselhos escolares, como um espaço de gestão democrática, por si só não representa a construção da cultura democrática, ainda que pressuponha uma instância coletiva de tomada de decisão e de análise dos problemas da escola. Um exemplo que se coloca é a escolha de diretores por meio de eleições, normatizada pelos conselhos escolares, o que constitui elemento importante de autonomia e descentralização. No entanto, não se pode tomar esse fato como determinante exclusivo de gestão democrática,

⁶ Com a consolidação da concepção hegemônica de democracia nos países capitalistas, denominada liberal, a qual procurou estabilizar a tensão existente entre capitalismo e democracia pela via da prioridade da acumulação do capital em relação à distribuição social e pela via da limitação da participação cidadã, com o objetivo de não sobrecarregar o regime democrático e colocar em risco a acumulação do capital sobre a distribuição. A idéia de “sobrecarga democrática” “era causada pela inclusão política de grupos sociais anteriormente excluídos e pelas demandas “excessivas” que faziam à democracia. [...] Desse modo, podemos perceber que no momento em que, pela via da descolonização ou da democratização, o problema da extensão da democracia para os países do Sul se colocou, pela primeira vez, a concepção hegemônica da democracia teorizou a questão da nova gramática de inclusão social como excesso de demandas. A esta luz, é fácil concluir que os processos de intensificação democrática que temos estado a analisar tendem a ser fortemente contestados pelas elites excludentes ou “elites metropolitanas”. Por combaterem interesses e concepções hegemônicas, estes processos são muitas vezes combatidos frontalmente ou descaracterizados por via da cooptação ou da integração. Nisto reside a vulnerabilidade e ambigüidade da participação”(SANTOS, 2002, p.60).

considerando a participação como fim em si mesma. Hipoteticamente, se forem instituídos os conselhos como uma medida isolada e burocrática, eles poderão fracassar na sua função “como mecanismo público de controle, defesa e construção do interesse da educação pública” (WERLE, 1997, p.56).

Neste caminho, parece instalar-se um retorno saudosista das filosofias taylorista e fordista de reforçar os sistemas piramidais e hierárquicos de autoridade, nos quais o poder e o prestígio se encontram no ápice da pirâmide, enquanto que o maior contingente de pessoas fica à margem do processo, sem possibilidade de iniciativa e de apresentação de propostas. É sabido que os princípios tayloristas continuam presentes e não foram abandonados⁷. Torna-se preciso, ainda, ter claro que, apesar de uma nova roupagem envolvendo um velho tema, não há uma mudança no seu conteúdo, já que esses princípios não podem ser abandonados, uma vez que coincidem com os princípios básicos do capitalismo e da acumulação de capital pela exploração do trabalho.

1.1- O roteiro

A presente investigação organiza-se na tentativa de estabelecer uma ressignificação no que diz respeito às relações entre a democracia e as práticas educativas, tendo como recorte à gestão democrática do ensino público, no Rio Grande do Sul, a partir da perspectiva metodológica proposta e de uma certa

⁷ Para Santomé (1998, p. 19), “é possível ver este modelo de organização do trabalho junto a outros de inspiração ohnonista, com maior preocupação por modelos de produção flexíveis, em uma mesma empresa, especialmente se esta tiver filiais em países diferentes”. O modelo “ohnonista” referido pelo autor é oriundo do nome Taichi Ohno, engenheiro-chefe da empresa Toyota, inspirador da famosa revolução Toyota durante a década de 50 e 60, e por essa razão é conhecido pelos nomes “toyotismo” ou “ohnonismo”.

autonomia que confere a todo pesquisador. O enfoque de análise privilegia o procedimento estrutural exposto a seguir.

O primeiro capítulo diz respeito à introdução, denominada de “**A partida**”. Apresenta os pressupostos da investigação a partir da temática escolhida com o intuito de provocar uma reflexão sobre a partida inicial, apresentando determinadas regras que permitem o entendimento do jogo. Apresenta uma referência ao projeto da modernidade que, em função da acumulação de conhecimentos científicos e proliferação de técnicas a partir da exploração econômica, vinculou a educação a essa organização assimilada pela racionalidade instrumental. Antecipa também as pretensões teórico-metodológicas deste trabalho.

O segundo capítulo apresenta a hermenêutica como abordagem metodológica da pesquisa e instância da compreensão, redimensiona o campo educativo, propiciando o estabelecimento de fundamentos teóricos básicos, imprescindíveis para a elucidação dos fatos que vêm da tradição. Procura auxiliar no desvelamento da trajetória conceitual da gestão da educação e de sua forma de participação na dinâmica evolutiva dos processos pedagógicos. Sendo assim, apresenta possibilidades de uma razão capaz de oferecer um novo direcionamento para a dinâmica histórica, oriunda de uma racionalidade advinda do reducionismo da razão instrumental, justificando aí a presença do paradigma emergente proposto por Boaventura de Souza Santos. E, em função da crescente presença da monologização nos processos humanos e em contraposição, a necessidade do diálogo principalmente no meio educacional

como espaço e meio da compreensão, este capítulo contempla uma breve exposição sobre a teoria habermasiana do agir comunicativo. Este recorte complementa a possibilidade emancipatória de construção de alternativas contra-hegemônicas e “o espírito de abertura e o reconhecimento do outro” (HERMANN, 2003, p. 36).

Nesse contexto de análise, o terceiro capítulo apresenta construções conceituais sobre democracia e uma releitura histórica do entrelaçamento de fatores econômicos, sociais, políticos e educacionais, frente aos rumos perseguidos pela trajetória democrática. Objetivando mostrar as intervenções que o processo democrático sofreu e as suas repercussões na educação, este capítulo apresenta as reconstruções paradoxais assumidas, seus avanços e recuos de 1930 até os nossos dias. Essa incursão na recente história brasileira passa por ditaduras, processo de redemocratização, elaboração e aprovação da atual Constituição, até o presente momento, quando a democracia se encontra sob o invólucro de políticas neoliberais e a instalação de um governo democraticamente eleito, comprometido com novos padrões de gestão e compromissos com a educação pública de qualidade social.

Como poderá ser visto no quarto capítulo deste estudo - que apresenta as razões da contemporaneidade nas políticas de gestão - o texto procura auxiliar no desvelamento da racionalidade presente nas políticas públicas educacionais, em especial, na organização da gestão educacional. Nesse sentido, apresenta uma rápida incursão nas formas de compreensão e articulação do poder, como instância reveladora do enfraquecimento do homem frente à possibilidade de

instauração dos ideais iluministas de retórica de emancipação. Ao mesmo tempo reveste-se de forma crítica, já que permite compreender as circunstâncias em que se vive para, a partir de então, poder mudá-las ou aperfeiçoá-las, pelo fato de conter um potencial transformador que autoriza o seu uso. Por isso, a razão precisa ultrapassar as contradições, no sentido de explicitar as intencionalidades e as relações do conhecimento com o poder, já que tais relações podem determinar as políticas sociais e educacionais geradas nas ligações do Estado com a sociedade civil.

O quinto capítulo é dedicado à compreensão das falas dos legisladores e daqueles que estão diretamente envolvidos nas implementações das propostas da Secretaria da Educação, quando da aprovação da Lei n. 10.576/95 que trata sobre Gestão Democrática do Ensino Público. Em termos de *normatividade* apresenta também os programas das políticas de gestão encaminhados às escolas nos governos Antônio Britto (PMDB) e Olívio Dutra (PT), as tensões, contradições e oclusões em função dos interesses ideológicos e partidários, tematizados na pesquisa como paradoxos dos discursos às práticas.

Finalmente, o sexto capítulo contempla, a partir dos conhecimentos coletados na pesquisa empírica, uma crítica ao modelo de racionalidade instrumental que influencia a educação e conseqüentemente às políticas de gestão. A partir daí procura apresentar as *possibilidades* de uma gestão cosmopolita fundada a partir da proposta de Boaventura de Souza Santos sobre o paradigma emergente através dos procedimentos *sociologia das ausências* e a *sociologia das emergências*, no sentido de expandir as experiências sociais

disponíveis e as experiências possíveis, com vistas ao desenvolvimento de uma educação democrática de alta intensidade.

O estudo conclui com uma breve consideração final denominada “A chegada” no sentido de finalizar um trabalho de pesquisa delimitado na sua estrutura de trabalho acadêmico. Isto não significa um estudo acabado, pronto, pois o tema pesquisado contempla a necessidade de novos encaminhamentos, novas teorias e a vontade coletiva de se construir dia após dia, um trabalho contínuo de resistência frente às formas hegemônicas de democracia que se impõem, já que a democracia não encerra o seu ciclo, está sempre em processo evolutivo.

2 PELOS CAMINHOS DA TEORIA

2.1- O entendimento hermenêutico

A hermenêutica defende a idéia de que a interpretação deva começar com conceitos previamente elaborados que serão gradativamente substituídos ou aprimorados, a partir de uma revisão permanente do aparato conceitual utilizado. Nesse sentido, a mobilidade em termos de retroprojetar, permite o sentido do compreender e do interpretar. Isso constitui o processo que Heidegger descreve como desenvolvimento da *pré-estrutura da compreensão*.

O fato de se fazer um esforço hermenêutico, no sentido de desvelar a racionalidade intrínseca nas políticas públicas educacionais, requer uma postura frente à pressuposição do que é exposto/divulgado. Para isso, torna-se necessária a tomada de decisão como uma abertura à opinião do outro, o que não significa necessariamente compartilhar da mesma.

Essa pré-disposição de abertura é um empreendimento que permite maior solidez, até o momento em que já não possa mais ser ouvido e, por fim, perca a suposta compreensão inicial. A receptividade, para a hermenêutica, é uma característica fundamental para a alteralidade do texto. O movimento de apropriação de opiniões prévias e preconceitos permite a possibilidade de confronto entre a verdade defendida e as opiniões prévias.

O movimento da compreensão dá-se a partir da perspectiva sob a qual o outro elaborou a sua própria opinião. A descrição desse círculo elaborado por Heidegger diz respeito à compreensão do texto, a qual se encontra determinada pela concepção prévia da pré-compreensão. O fato de o homem estar no mundo já é condição primeira da existência de uma pré-compreensão. O movimento circular da compreensão não se desfaz quando se completa, ao contrário, “alcança sua mais autêntica realização” (GADAMER, 1998, p.439). O próprio sujeito encontra-se envolto, à medida que participa do acontecer da tradição, instaurando-se, assim, o momento estrutural da compreensão. Para Heidegger, o homem é uma infinita transcendência através da qual o ser vai se revelando constantemente. Portanto, a compreensão é o interpretar-se a si mesmo e constituir o próprio sentido. A compreensão não é uma mera decodificação de conceitos; é apropriação do ser da compreensão. Nesse apossar-se, a interpretação se funde, não o seu contrário⁸. “Interpretar não é tomar conhecimento de que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão” (HEIDEGGER, 1995, p. 204).

Gadamer considera a concepção heideggeriana da pré-estrutura da compreensão imprescindível para compreender um texto, tema ou situação, porque, além de fazer atuar uma intenção primeira relativa à situação, um modo de ver já estabelecido que é próprio do ser, permite resgatar elementos históricos, enquanto uma consciência que se situa no presente. A valorização do processo histórico e, ainda mais, da interpretação histórica, se dá pela própria

⁸ Ver a esse respeito HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Parte I. Petrópolis: Vozes, 1995.

abertura de possibilidades que faz com que a verdade aceite algumas flutuações. O ato de interpretar se acha *a priori* afugentado do campo de todo conhecimento rigoroso.

O passado não é um conjunto de fatos temporais, sustenta Gadamer. É, portanto, um fluxo em que nos movemos e do qual participamos, em todo o ato de compreensão. Palmer concorda com tal afirmação, quando diz que “o significado da obra passada define-se em termos das questões que se lhe colocam a partir do presente” (1998, p. 185).

A distância temporal autoriza uma triagem daquilo que é significativo, pois é função do próprio tempo eliminar o que não é essencial e tornar evidentes os juízos prévios que nos levam a uma compreensão verdadeira. A partir desse entendimento, a condição prévia da hermenêutica é a pré-compreensão, decorrendo daí a determinação do que pode ser realizado como sentido unitário e a aplicação da concepção prévia da perfeição.

A investigação histórica permite conceber o conhecimento objetivo a partir de uma certa distância histórica. Essa visão macroscópica possibilita o distanciamento em relação às opiniões objetivadoras que se assentam no presente e favorece a instauração de condições positivas da compreensão histórica. O sentido verdadeiro do texto não se esgota na compreensão, pois é um processo contínuo. Surgem novas fontes de entendimento e, portanto, esse processo não tem uma dimensão concluída, pois está inserido num constante movimento e expansão. A possibilidade ímpar da compreensão, para Heidegger, é a importância de *ouvir* e por isso a tradição da hermenêutica é a *escuta*.

O movimento da estrutura circular da compreensão permite compreender o todo a partir das partes e a partir destas compreender o todo. Nesse sentido, a circularidade desmitifica a visão do conhecimento infinito da metafísica, pelo fato de estar em constante movimento e, conseqüentemente, oportunizar novas fontes de compreensão. No processo histórico, a temporalidade dos fatos oferece condições para se distinguir os verdadeiros dos falsos preconceitos⁹ e daí suspender a sua validade frente àqueles que produzem os mal-entendidos. De repente descobre-se que o próprio fundamento não tem fundamento. Nesse sentido, o círculo da compreensão não está aberto a qualquer tipo de conhecimento.

Ele exprime a *estrutura prévia* existencial, própria da presença. O círculo não deve ser rebaixado a um *vitiosum*, mesmo que apenas tolerado. Nele se esconde a possibilidade positiva do conhecimento mais originário que, de certo, só pode ser apreendida de modo autêntico se a interpretação tiver compreendido que sua primeira, única e última tarefa é de não se deixar guiar, na posição prévia e concepção prévia, por conceitos ingênuos e “chutes” (HEIDEGGER, 1995, p. 210).

A compreensão da finitude do homem dá-se pela própria experiência e ela só se completa a partir da interrogação, pois o homem encontra-se permanentemente em contato com o conhecimento e isso o coloca numa situação aberta, em que a resposta ainda não está dominada. Isso demanda sempre uma estrutura aberta que caracteriza de antemão o questionamento, bem como a orientação em que se coloca a resposta a essa questão.

⁹ Segundo Gadamer, preconceito não significa, de modo algum, falso juízo, pois ele pode ser valorizado positivamente ou negativamente. Significa “um juízo que se forma antes da prova definitiva de todos os momentos determinantes de sua validade” (GADAMER, 1998, p. 407).

É através do movimento da conversação que o texto interroga o intérprete e este o interroga, permitindo que o texto possa elevar-se da situação de alienação. A primeira realização é, sem dúvida, a pergunta e a resposta. O requisito fundamental para se interpretar um texto é compreender o horizonte significativo e interrogativo que o fez nascer. Caso contrário, a pergunta cai no vazio. Contudo, o processo interrogativo acontece a partir do nosso próprio horizonte que, relacionado com a idéia primeira, leva à autocompreensão.

A reconstrução da pergunta, a que o texto deve responder, está, ela mesma, dentro de um perguntar, com o qual nós mesmos procuramos buscar a resposta à pergunta que a tradição nos coloca. Pois uma pergunta reconstruída não pode nunca se encontrar em seu horizonte originário, já que o horizonte histórico, descrito na reconstrução, não é um horizonte verdadeiramente abrangente. Encontra-se, antes, ele próprio, abrangido pelo horizonte que nos abrange a nós que perguntamos, e que somos atingidos pela palavra da tradição (GADAMER, 1998 p. 550).

Na perspectiva de Gadamer, toda compreensão pressupõe a passagem pela interrogação, ou seja, a estrutura de uma pergunta. Toda experiência pressupõe o ato de perguntar. A compreensão de um texto ou uma experiência realizada está sempre relacionada a uma pergunta formulada anteriormente. Nesse sentido, a interpretação sempre contém uma referência a uma pergunta para a qual se direciona a resposta. Assim, o processo de compreensão requer o alcance do horizonte do perguntar que contém também outras respostas possíveis. Através da pergunta, pode-se compreender o texto para o qual ele é a resposta.

O desenvolvimento do processo investigativo se dá através de questões indagativas que podem conter hipóteses para as quais se busca o esclarecimento. Não existe nenhum caminho metódico que ensine a perguntar. A arte de perguntar é a própria arte de continuar perguntando e requer o desenvolvimento da arte de pensar. Gadamer chama esse procedimento de dialética, porque é a arte de conduzir uma autêntica conversação.

2.2- Gadamer e a reabilitação da autoridade e tradição

Ao descrever o princípio da hermenêutica como a elevação da historicidade da compreensão, Gadamer retoma a reabilitação da autoridade e da tradição, como partes da própria realidade histórica. Para isso, vai procurar detectar a racionalidade presente na autoridade e na tradição, discutindo, primeiramente com o Esclarecimento.

Ao não reconhecer a autoridade da Bíblia e da Igreja, o Esclarecimento limitou as pretensões da razão e distinguiu duas classes de preconceitos: autoridade e precipitação. A partir dessa distinção, buscou encontrar a mediação entre a razão e a autoridade bíblica¹⁰. O preconceito da precipitação corresponde à compreensão a favor do novo, o que leva a refutar as verdades, a

¹⁰ No primeiro momento o Iluminismo reconhece a autoridade da tradição, mas isso não implica na aceitação da mesma. “O movimento chamado iluminista representou uma mudança onde se estabeleceu a razão a partir da substituição de parâmetros lógicos e dos parâmetros teológicos. A razão passou a assumir o caráter teológico e o caráter de rigidez do universo lógico” (STEIN, 1996, p.41).

priori, pela simples justificativa de serem antigas e de serem desautorizadas pelas autoridades. A constatação é a da submissão de toda autoridade à razão.

Para Gadamer, Descartes gerou uma deformação no conceito de autoridade. A partir do conceito de razão e liberdade, a autoridade converte-se no seu contrário, ou seja, no conceito de obediência cega, que foge à própria essência da questão. Sendo, pois, a autoridade um atributo de pessoas, não tem seu fundamento na atitude submissa abdicada da razão. Está fundada num ato de *reconhecimento e de conhecimento*. O erro no uso da razão e da autoridade, como o não uso da razão, segundo Gadamer, gera uma deformação do conceito de autoridade, como algo contrário à razão e à liberdade. Isso significa que, no momento em que se reconhece o outro num estágio mais elevado que o nosso, em termos de juízo e perspectiva, logo isso é reconhecido e passa a ter primazia.

Tal reconhecimento reafirma a idéia de que a autoridade é um ato pelo qual fica justificada sua presença mediante um processo gradativo de aquisição de elementos que o caracterizam como tal, e jamais poderá ser concebido como algo imposto. Repousa sobre uma ação da própria razão, pelo fato de se atribuir a outro uma perspectiva mais próxima da idéia aceitável. Nesta perspectiva conceitual, o sentido de autoridade nada tem a ver com obediência cega de comando e servilismo, mas sim com conhecimento. O fato de emitir ordens e, em decorrência, encontrar obediência não significa que a autoridade precisa comportar-se autoritariamente. Essa exigência de

postura é parte integrante da autoridade e seu verdadeiro fundamento é, sem dúvida, um ato da liberdade e da razão.

É assim que o reconhecimento da autoridade está sempre ligado à idéia de que o que a autoridade diz não é uma arbitrariedade irracional, mas algo que pode ser inspecionado principalmente. É nisso que consiste a essência da autoridade que exige o educador, o superior, o especialista. Sem dúvida que os preconceitos que implantam encontram-se legitimados pela pessoa. Sua validade requer predisposição para com a pessoa que os representa (GADAMER, 1998, p.420).

Outra manifestação de autoridade, a que foi defendida pelo romantismo como correção do Esclarecimento, diz respeito à tradição. O que é consagrado pela tradição e pela herança histórica está envolto no conceito de autoridade. A tradição tem seu fundamento básico alicerçado na sua própria validade. Dessa forma, a tradição conserva algum direito e determina, à margem dos fundamentos da razão, os nossos comportamentos e também as nossas instituições. Por isso ela está inserida num processo histórico pleno de liberdade. Por conseguinte, a tradição necessita ser permanentemente assumida e cultivada e, nesse círculo, permanece atuando nas mutações históricas.

Gadamer (1988) insiste em que vivemos na tradição e o passado está presente em nós. O fato de estarmos dentro dela não significa um comportamento objetivador como algo estranho e externo ao nosso ser. É, sobretudo um reconhecer-se, no qual quase já não se divisa conhecimento, mas a mais singela transformação da tradição.

O efeito da tradição que sobrevive e o efeito da historicidade formam uma unidade de efeito, numa trama de efeitos recíprocos. Daí justifica-se a própria conservação da tradição num ato da razão, pelo fato de que os processos inovadores, mesmo constituídos em situações conflitantes e tempestuosas, acabam por instituir o velho numa nova forma de validade. É necessário, portanto, “reconhecer o momento da tradição no comportamento histórico e indagar pela sua produtividade hermenêutica” (GADAMER, 1998, p.424).

2.3- Uma visão das políticas públicas sob o prisma hermenêutico

Palmer (1997) reafirma a idéia de que a experiência hermenêutica compreende o que é dito à luz do presente. Para o filósofo, a verdadeira interpretação enseja, a partir do próprio contexto histórico, o estabelecimento de um elo de ligação que permite unificar a distância entre o horizonte presente e o horizonte do texto. Isso significa que, ao interpretar um fato passado, há a necessidade da reconstrução dialética do horizonte do intérprete com o horizonte do texto em questão. Despojar-se das relações com o presente seria cair numa interpretação amorfa sem precedentes. A reafirmação da necessidade da consciência temporal permite perceber o fato no presente, na compreensão histórica e na projeção futura.

Com o intuito de preservar o significado dinâmico da temporalidade na recuperação da historicidade, cabe, de antemão, dizer que o alargamento do nosso modo de ver as coisas é sugerido pelo desenvolvimento da arte de

escutar, e, a partir daí, perceber também a negatividade presente que antecipa e corrobora a instalação de novas condições de aprendizagem.

No momento atual, o aspecto negativo do processo de aceleração da globalização reside fortemente na capacidade inibidora de estratégias compreensivas da natureza histórica das relações sociais que medeiam os processos econômico-sociais, culturais, políticos e educacionais. Com o intuito de romper as barreiras dos círculos fechados das províncias e guetos, instala-se um processo volátil e hegemônico, via alto desenvolvimento tecnológico sem precedentes, que inviabiliza o próprio Estado frente às concessões geradas pela soberania do Estado de Bem-estar social, atualmente reduzido a caminho de uma plena operação de desmonte.

Subtrair uma reflexão dessa natureza é ignorar a sua própria historicidade e cair num pensamento mal entendido. A compreensão de um fenômeno determinado pela situação presente e sustentado pela linguagem dos fatos permite, de forma consciente e receptiva, perceber desde o princípio que já nos encontramos na situação em pauta e, portanto, ter condições de compreender o objeto investigado na sua própria alteridade. É tarefa hermenêutica confrontar opiniões prévias e preconceitos através do fato de que as partes que se determinam a partir do todo, determinam, por sua vez, esse todo (GADAMER, 1998).

A visão liberal prevalece nas políticas públicas em geral e particularmente no planejamento educacional, de forma a mantê-las atreladas ao desenvolvimento econômico (SACRISTÁN, 1999; SILVA, 1999; FRIGOTTO,

1999; GENTILI, 1999; MCLAREN, 2000; LIMA, 2001). A democracia requer basicamente a construção da cidadania, procurando ampliar espaços de participação, de descentralização, de autonomia, numa perspectiva diferenciada e não excludente. Considerando estas duas intenções de perspectivas, reconhecemos que a defesa da participação no processo de tomada de decisão no campo educacional é feita tanto por adeptos da teoria crítica como por representantes da tradição democrática liberal. Nesse sentido, cabe indagar novamente a racionalidade presente nas políticas públicas através do *horizonte do perguntar*¹¹. A compreensão de uma situação, fato ou texto se elucida quando se alcançou o horizonte do perguntar que, como tal, contém também outras possíveis respostas.

A hermenêutica pode auxiliar no desvelar da tradição, da historicidade, como algo que nos ultrapassa e acaba nos determinando pelo seu efeito. É justamente o não-reconhecimento da autoridade da tradição que vem do passado, o responsável pelos sucessivos fracassos das políticas públicas de educação. A imposição dos critérios da dita racionalidade esclarecida do iluminismo, ao não reconhecer a autoridade, descaracterizando-a com uma fé cega – como fez Descartes – torna as intervenções educativas descontextualizadas, fragmentadas e distantes do mundo da vida. Por isso elas não conseguem se enraizar na realidade, estando alienadas do chão desse mundo da vida.

¹¹ Essa expressão refere-se também ao fato de que todo aquele que se situa no *horizonte do perguntar* sabe defender-se do modo de perguntar repressor que a opinião dominante mantém (GADAMER, 1998, p. 541)

Atualmente as políticas públicas estão enraizadas na concepção do domínio da razão instrumental, em que o próprio homem, na sua dinâmica constitutiva, apropria-se dos interesses dessa mesma racionalidade, obedecendo a critérios definidos pelos interesses materiais e sociais da vida moderna. Esse interesse está sendo cada vez mais identificado com a lógica de uma racionalidade econômica resultante do sistema capitalista. O ritmo de valorização é de uma velocidade ímpar e impede que as questões relativas à justiça social e à autoridade política do mundo da vida transcendam para a vivência cotidiana.

A exploração intensificada pela economia capitalista global e seus efeitos nefastos impedem a possibilidade de elaboração de uma perspectiva mais humanizadora, própria das relações construídas no mundo da vida. A capacidade de reação, frente à situação estabelecida, fica refreada pelos efeitos do mundo sistêmico, pois o homem não consegue acompanhar o ritmo imposto pelas determinações daí decorrentes, e não percebe os limites que impedem o desvelamento da racionalidade própria do agir humano. As permanentes intervenções determinadas pela racionalidade instrumental têm conduzido o homem a um processo cada vez mais exploratório, dificultando a fecundidade das políticas públicas. No caso em questão, o das políticas educacionais, percebe-se que elas são determinadas por uma lógica operacional condizente com os padrões vigentes. Independentemente da formulação e execução de novas políticas públicas, acrescidas de uma euforia em torno da qualidade do ensino, permanece o mesmo enfoque problemático. O poder constituído

continua nas mãos dos administradores ditados pelos interesses econômico-sociais, legitimado por um racionalismo objetificador.

Conseqüentemente, a escola pode ser compreendida no sentido de uma razão instrumental, através da burocratização voltada para o controle do processo educativo. A fragmentação institucionalizada nos meios educacionais, principalmente no referente ao processo de ensino-aprendizagem, espelha-se no processo de produção, de forma a manter a competição e desenvolver a necessidade base do conhecimento, conforme as exigências externas. A educação, neste enfoque, oferece um tipo de socialização adequado ao nível ou à modalidade de ensino.

Com o intuito de melhor elucidar estas afirmações, Marilena Chauí, no seu artigo “A universidade operacional”, faz uma crítica sobre a atual reforma do Estado que ameaça esvaziar a instituição universitária com sua lógica de mercado. Para a filósofa a reforma diminui o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado, principalmente nos direitos sociais conquistados.

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (CHAUÍ, 1999, p. 3).

Frente a essas constatações que reafirmam posturas essencialmente objetificadoras, cabe a hermenêutica, como método de compreensão, buscar o

sentido dos fatos no referente à ação e interação do homem e sua inserção na história e na linguagem. O fio condutor da interpretação da experiência permite reconstruir o próprio sentido, frente a fatos objetificadores e explicações causais, com vistas à interação entre os horizontes, com o propósito de reconstruir novos significados.

Em relação às questões administrativas da educação, a hermenêutica gadameriana vai ao encontro, primeiramente, do discurso que apresenta o processo de gestão da educação como um lugar reservado e afastado da dinâmica evolutiva dos processos pedagógicos. Essa postura inicial provoca a fragmentação e a dissociação das questões relativas ao processo imanente da organização escolar e do planejamento educacional, restringindo o campo de ação à cultura dos especialistas, determinado pelo mundo sistêmico. É tarefa da hermenêutica desvelar a trajetória conceitual da gestão educacional, mediante o estabelecimento de fundamentos teóricos básicos como ferramentas imprescindíveis para mediatizar, e até mesmo romper, conceitos tradicionais incorporados à prática gerencial no campo educativo.

No que se refere ao currículo escolar que autonomiza o conhecimento nos moldes da razão subjetiva, o mesmo é bombardeado pela ideologia do capital, através dos conteúdos e procedimentos desencadeados durante todo o processo educativo formal. “Dessa forma, é introjetado o controle, a resistência e o desencadeamento de conflitos que se desenvolvem no interior das estruturas institucionais e, em especial, na prática educativa” (MOUSQUER, 1994, p. 60). A instituição escolar exerce, efetivamente, a função reprodutiva, quando considera

o conhecimento do grupo dominante – conteúdo e forma – como um conhecimento legítimo e como estratégia de perpetuação da hegemonia ideológica do projeto neoliberal de modernização.

É importante ressaltar que a prática comum, relativa à desconsideração da interação recíproca entre os elementos do processo pedagógico, acaba por não considerar a cultura geral resultante das práticas sociais vivenciadas no cotidiano do aluno. Dessa forma, o papel da escola, subjugado à razão subjetiva sob a máscara da pseudo-neutralidade, impede a inserção do sujeito numa racionalidade comprometida com a emancipação proposta pelo iluminismo. O compromisso da educação para com a emancipação do homem em geral mantém-se ainda na relação sujeito-objeto da filosofia da consciência.

Santos (2002e) argumenta dizendo que estas entre outras tantas causas são fortes sinais que o modelo de racionalidade que se apresenta atravessa uma grande crise “e não só é profunda como irreversível [...] e que estamos a viver um período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a mecânica quântica e não se sabe ainda quando acabará” (Id. Ibid. p. 23). Portanto, esta crise do paradigma dominante é o resultado interativo de uma pluralidade de condições, principalmente do grande avanço do conhecimento que ele mesmo propiciou. Conforme a metáfora das estátuas, apresentada no início dessa pesquisa, o aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda.

Por isso, ao falarmos em delineamento de um futuro, alguns teóricos apresentam diferentes sínteses sobre a configuração de um novo paradigma

fundado nos sinais que a crise atual emite. “Ilya Prigogine, por exemplo, fala da ‘nova aliança’ e da metamorfose da ciência. Fritjof Capra fala da ‘nova física’, Eugene Wigner de ‘mudança do segundo tipo’, Erich Jantsch do paradigma da auto-organização, Daniel Bell, da sociedade pós-industrial, Habermas da sociedade comunicativa” (SANTOS, 2002e, p. 36-37). Boaventura de Souza Santos fala do paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente.

Em entrevista concedida à revista alemã “Der Spiegel” em 1969, transcrita no Caderno Folha Mais! De 31 de agosto de 2003, Theodor Adorno diz que muitas vezes na história as obras que perseguiram propósitos puramente teóricos tinham modificado a consciência e, com isso, também a realidade social e, em função dos constrangimentos práticos de um mundo funcionalmente pragmatizado é que devemos manter a teoria.

A filosofia não pode, por si só, recomendar medidas ou mudanças imediatas. Ela muda precisamente à medida que permanece teoria. Penso que seria o caso de perguntar se, quando alguém pensa e escreve as coisas como eu faço, se isso não é também uma forma de opor-se. Não será também a teoria uma forma genuína da prática?

Baseada nesta posição adorniana, a apropriação da ação comunicativa de Habermas e a proposta de um paradigma emergente de Boaventura de Souza Santos implicam na possibilidade de criar um elo de ligação, considerando que o processo educativo foi historicamente pensado de forma dialógica. “Há bons motivos que favorecem o entendimento da educação numa perspectiva comunicativa: o processo de entendimento é constitutivo da racionalidade, a ação comunicativa oferece a continuidade das tradições culturais e a renovação do saber, a integração social e a formação da

personalidade” (HERMANN, 2003, p. 34) Portanto, a contribuição filosófica deste extrato Habermasiano se torna pertinente, já que ele emerge de diferentes tipos de interação.

2.3.1-. Um breve desvelar do conceito habermasiano de ação comunicativa

A teoria habermasiana parte do pressuposto de que é tarefa da escola repensar o seu papel histórico, no sentido de rearticular sua ação de formadora do homem, a partir de uma razão que o conduza a uma vida de autenticidade que se dá no plano da intersubjetividade. Habermas centraliza suas discussões no fato de desenvolver uma outra idéia de racionalidade que não seja consumida pela modernização capitalista resultante do mundo sistêmico, mas que seja uma razão capaz de oferecer direcionamento para o delinear de uma sociedade emancipada. Essa racionalidade se dá pela ação comunicativa entre os homens que se relacionam e produzem entendimentos entre si e com o mundo compartilhado com outros homens. A educação, inscrita no *telos* do diálogo, precisa fazer valer as diversas formas de entendimento, para, então, garantir processos de formação da identidade.

Segundo Habermas (1987c) o futuro apresenta-se aterrador devido à ameaça mundial aos interesses da vida, ameaça essa provocada pela nova sociedade emergente da exacerbação do capital, que invadiu a consciência pública através dos meios de comunicação, cuja situação parece estar objetivamente ininteligível. Daí o posicionamento habermasiano de que “hoje as

energias utópicas aparentam ter se esgotado, como se elas tivessem se retirado do pensamento histórico” (Id.Ibid, p.104). Tal afirmação se justifica historicamente através das utopias clássicas que traçaram as condições para uma vida digna voltada para a felicidade socialmente organizada. Também as utopias sociais fundidas ao pensamento histórico apresentam a ciência, a técnica e o planejamento como instrumentos promissores e seguros para o controle eficaz da natureza e da sociedade.

Porém, devido ao desenfreado desenvolvimento tecnológico, à pesquisa genética, ao processamento de dados e aos novos meios de comunicação, entre outras técnicas, a expectativa utópica foi abalada, provocando efeitos ambivalentes. As forças produtivas transformam-se gradativamente em forças destrutivas, adquirindo força e espaço as teorias desejosas de mostrar que as mesmas forças de poder, das quais a modernidade extraiu suas expectativas utópicas, transformaram autonomia em dependência, emancipação em opressão e racionalidade em irracionalidade. Com isso, chega ao fim à utopia em torno do potencial de uma sociedade do trabalho.

Por essa razão, a presente reflexão filosófica se vê marcada por uma necessidade básica: meditar sobre as possibilidades de uma educação decorrente da tradição iluminista, com vistas à emancipação dos sujeitos, ao mesmo tempo em que hoje se depara com a perda de justificação da educação devido aos impactos dos ataques à razão, protagonizados pela chamada pós-modernidade. Neste processo histórico, é de particular importância atentar para a organização das relações de autoridade e de poder no contexto educacional,

pautando-se por uma alternativa democrática na organização sistêmica das demandas do mundo da vida.

Com a *Teoria da ação comunicativa* (1987a), Habermas propõe uma mudança de paradigma que substitui a filosofia da consciência por uma teoria da intersubjetividade comunicativa, ou seja, por uma reconstrução crítica da modernidade, consciente de suas patologias, sem abandonar o projeto do Iluminismo. “O programa do Iluminismo era o desencantamento do mundo”, dizem Adorno e Horkheimer, “sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (1985, p.19). Porém, como processo emancipatório que conduziria à autonomia e à autodeterminação, transforma-se em seu contrário: no crescente processo de instrumentalização para a dominação e repressão do homem. É, portanto, a inclusão de um novo conceito de razão que se diferencia totalmente da visão instrumental defendida pela modernidade, mas que também transcende a visão kantiana: uma razão subjetiva autônoma, capaz de conhecer o mundo e de dar um encaminhamento ao destino dos homens. É uma mudança radical de paradigma, em que, no processo de relação dialógica das pessoas envolvidas em uma mesma situação, a razão passa a ser implementada socialmente. A linguagem, então, é o novo paradigma dentro do qual são reformulados os problemas filosóficos.

Essa racionalidade é problematizada por Habermas, através da crítica como forma de refutar as manifestações egoístas e individualistas que dominam o mundo ocidental e, ao mesmo tempo, busca a universalidade da razão que permite o reingresso do homem no mundo normativo. Ele faz isso, abandonando

a filosofia da consciência e partindo para a apropriação da filosofia da linguagem, em que o operador é o meio lingüístico. Cabe salientar que a defesa do aspecto lingüístico para esse filósofo não significa o domínio das categorias sintáticas e gramaticais. Habermas está interessado principalmente na linguagem como meio no qual se realizam e se internalizam as interações voltadas para o entendimento entre os membros da comunidade. As pretensões de veracidade têm caráter universal, e sendo o questionamento e a crítica elementos constitutivos da ação comunicativa, é possível através do processo argumentativo, que até o consenso seja obtido.

A racionalidade perseguida por Habermas consiste na argumentação pela qual os sujeitos assumem os papéis de falantes e ouvintes sobre questões relacionadas ao mundo da vida, em nível discursivo, e a verdade pode ser questionada e justificada; nesse processo, busca-se o consenso a partir do melhor argumento. Isso não significa simplesmente um acordo sobre algo, muito menos uma negociação de interesses particulares a partir de acordos firmados. No dizer de Habermas (1989), significa um acordo *racionalmente motivado*, à medida que são oferecidas razões que legitimem determinada pretensão a partir de uma avaliação crítica.

A racionalidade imanente na ação comunicativa exige das diferentes esferas sociais uma rearticulação, pois pressupõe a linguagem como um meio de entendimento entre os atores envolvidos, os quais podem estar voltados para a compreensão de fatos do mundo objetivo, de normas e instituições sociais ou da própria subjetividade. A partir da compreensão dos mundos subjetivo,

objetivo e normativo, a razão comunicativa se torna, segundo Freitag, “mais abrangente e menos autoritária que as demais formas de manifestação da razão” (1986, p. 104). Para Habermas (1987a), a conceituação de sociedade é vista sob a integração de duas vertentes: dos mundos sistêmico e vivido. O primeiro trata do aspecto em que atua a razão instrumental, em que o sistema econômico é regido pelo dinheiro e o sistema político pelo poder. Essa vertente visa a gerar o máximo de produtividade para assegurar a sobrevivência material dos homens na sociedade. A linguagem universal é a do dinheiro, portanto, o diálogo é excluído e o sistema funciona na base de imperativos automáticos. A razão instrumental acaba solapando as demais esferas da sociedade, passando a “colonizá-las”. Essas outras esferas constituem o que Habermas denomina de “*mundo vivido*”: os atores, inseridos em situações concretas de vida, passam a compreender a sociedade a partir do cotidiano e das experiências vivenciadas.

Essa divisão entre dois mundos (mundo vivido e mundo sistêmico) está longe de ser equilibrada. O mundo vivido sofre a ameaça constante da interferência da razão instrumental que vai invadindo os espaços do mundo vivido, retirando a ação comunicativa do seu *habitat* natural, através da burocratização e da monetarização, que são responsáveis pelas “*patologias do mundo vivido*”.

Habermas elabora a sua crítica a partir do paradigma da filosofia da consciência, pelo fato de esse determinar a ação do sujeito sobre o objeto. Para ele a centralidade do sujeito que domina o objeto impede uma perspectiva

intersubjetiva e dialógica nos processos sociais. No campo das políticas públicas educacionais, sobre as quais mais interessa refletir aqui, predomina o distanciamento dialógico, o qual provoca uma interação distorcida e até mesmo interrompida em relação à cultura, à personalidade e às representações coletivas. Passa a ser um campo minado pela fragmentação dos poderes racionalmente objetificadores, impedindo a expressão das dimensões fundamentais da educação. Aqui as idéias de gestão permitem a elaboração de leis sem oposição, como também a ousadia da transgressão sem temor do protesto. Reduzem-se, assim, os espaços de democracia. Conseqüentemente, os canais de comunicação ficam obstruídos e as possibilidades, oriundas de uma nova racionalidade, são represadas em compartimentos onde os próprios processos do conhecimento redundam em críticas assentadas em percepções que, quando não defasadas, são detentoras de interesses que normatizam previamente as finalidades.

Segundo Habermas cabe à razão comunicativa resgatar o terreno perdido e reorientar a razão instrumental para, então, fornecer elementos passíveis de assegurar a manutenção e organização da sociedade. Isso é possível graças à abrangência e riqueza da ação comunicativa, que permite ao homem se situar no mundo através do relacionamento com a natureza, com as pessoas na sociedade e com a sua própria interioridade. É claro que isso só terá validade mediante o compromisso assumido por todos os envolvidos no processo educacional, mediante ações concretas articuladas com vistas a produzir acordos firmados de entendimento. Isso não se dá a partir de uma aplicação direta e imediata, como

um modelo pronto, acabado. É imprescindível a mediatização das diversas instâncias institucionais e organizacionais, passando pelo planejamento educacional, no referente à definição de políticas públicas, pela administração da educação e pela própria questão curricular.

A teoria da ação comunicativa exige permanentemente uma reflexão crítica frente às limitações emanadas de uma racionalidade advinda dos reducionismos da razão instrumental, rumo ao esclarecimento. É na percepção das deformações a que foram submetidos os produtos da ciência e da cultura, que o diálogo buscará estabelecer consensos que orientarão a prática educativa. Esse processo é marcado pela diversidade e confronto de argumentos com vistas à mudança política, social e cultural em direção a novas aprendizagens e ao estabelecimento de normas que orientarão o processo pedagógico, validado por todos os envolvidos.

A racionalidade, para Habermas, não mais se situa no mundo do sujeito, mas é entendida como a capacidade de participantes responsáveis em interações se orientarem em relação a exigências de validade que se apresentam sobre o reconhecimento intersubjetivo. É através da educação que o projeto humano se constrói como formador de identidade cognitiva, ética e política. O fundamento básico da ação está na relação dialógica entre os sujeitos. A aplicabilidade dessa racionalização se dá pela mediatização das ciências humanas, pela política, pelo planejamento educacional, enfim, perpassa as questões formais do processo educativo. Sendo a racionalidade do processo comunicativo um espaço de possibilidades para que a comunicação possa fluir

das amarras sistêmicas, a conquista pela democratização da gestão do processo educativo passa a ser condição básica para o exercício pleno da cidadania, assumindo, assim, um caráter urgente e desafiador.

O objetivo da gestão democrática, entendida no sentido habermasiano, é ativar os poros da racionalidade, isto é, desobstruir os canais de comunicação distorcida, para que os sujeitos possam se relacionar intersubjetivamente de forma livre, embora reconhecendo as pressões sistêmicas. A ativação dos canais de comunicação permite que a escola produza o contato ou o encontro possível e desejável entre as contribuições dos avanços do processo de racionalização da ciência e da técnica, que estão aprisionados no *mundo sistêmico*, com as demandas suscitadas pelo empobrecimento da tradição do *mundo da vida*. O diálogo entre esses dois mundos faz com que haja uma transparência recíproca de demandas, enriquecendo um e outro, de tal maneira que os atores estabelecem, assim, a fusão de mundos compartilhados intersubjetivamente.

Esse referencial permite o acontecer da compreensão hermenêutica através do desmascaramento das investidas sistêmicas sobre o mundo da vida, acobertadas numa falsa dialogicidade contida, agora, nos processos de gestão democrática. Na verdade, há uma cooptação do diálogo que emerge do mundo vivido, servindo como um verniz para a imposição de novas formas de controle social, características essas necessárias para o recrudescimento de políticas sociais conservadoras e comprometidas com uma visão privatista da esfera pública. Em conseqüência disso instauram-se as patologias da comunicação

distorcida e violentada que produzem um projeto demagógico nas escolas, distanciando-as cada vez mais do mundo da vida.

2.3.2- O paradigma emergente proposto por Boaventura de Souza Santos

Partindo do pressuposto de que a ciência moderna encontra-se mergulhada numa profunda crise, Boaventura de Souza Santos afirma a necessidade de se definir o perfil epistemológico e sociológico da forma de conhecimento que nesta fase de transição de paradigmas, transporta os sentidos emergentes de uma nova racionalidade.

O trabalho desenvolvido pelo autor em 1^a. edição em 1987 e aqui utilizada na sua 13^a. edição datada, em 2002e, sob o título “*Um discurso sobre as ciências*”, apresenta os sinais da crise que a ciência moderna tem se encontrado e, ao mesmo tempo procura apontar alguns princípios que presidem à construção de um novo paradigma. O sociólogo recorre a hermenêutica no sentido de tornar compreensível o que as ciências sociais são na sociedade e o que elas falam sobre esta sociedade. Portanto, refletir e desvelar a ininteligibilidade social que se interpenetra nas ciências sociais é um passo importante para o entendimento das políticas públicas no contexto atual.

A referida produção apresenta inicialmente a necessidade de se voltar às questões simples, de perguntas elementares tal qual Jean Jacques Rousseau elaborava, e que aqui se torna ponto de partida para o desenvolvimento de sua

proposta. O progresso das ciências e das artes contribuirá para purificar ou para corromper os nossos costumes? Ou Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria?

Passados duzentos anos somos todos protagonistas dessa nova ordem, porém, diz o autor, estamos perplexos, pois perdemos a confiança epistemológica e daí a necessidade de darmos respostas a perguntas simples sendo que continuam presentes os mesmos questionamentos elaborados por Rousseau. Desta forma, Santos caracteriza sucintamente a ordem científica hegemônica.

É somente a partir do século XIX que o paradigma dominante se estende às ciências sociais emergentes. A partir de então, embora se admita falar de duas formas de conhecimento não científico: o senso comum e os estudos humanísticos, ambos encontram-se ostensivamente policiados. É, portanto, um modelo totalitário, pois nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e suas regras metodológicas. Desconfia das evidências oriundas das experiências imediatas, pois o que está na base do conhecimento vulgar é ilusório. As qualidades intrínsecas do objeto são desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que se podem traduzir.

Ao procurar compatibilizar os critérios de cientificidade das ciências naturais com as ciências sociais os obstáculos apontados por Santos (2002e) são enormes.

As ciências sociais não dispõem de teorias explicativas que lhes permitam abstrair do real para depois buscar nele, de modo metodologicamente controlado, a prova adequada; as ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire; os fenômenos sociais são de natureza subjetiva e como tal não se deixam captar pela objetividade do comportamento; as ciências sociais não são objetivas porque o cientista social não pode libertar-se, no ato de observação, dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto, também a sua prática de cientista (SANTOS, 2002e, p. 20-21).

Sendo o conhecimento hegemônico mínimo o que fecha a porta para muitos outros saberes sobre o mundo, voltado para o rigor científico que quantifica e desqualifica, ao mesmo tempo perde em riqueza ao esconder os limites da compreensão do mundo e reprime a pergunta pelo valor humano. “A pergunta está, no entanto, inscrita na própria relação sujeito/objeto que preside à ciência moderna, uma relação que interioriza o sujeito à custa da exteriorização do objeto, tornando-os estanques e incomunicáveis” (Id. Ibid. p. 33). Da mesma forma, perdeu em capacidade de regulação, diz o autor, pois nas sociedades capitalistas e socialistas do leste europeu, a industrialização da ciência acarretou o compromisso destes com os centros de poder, os quais passaram a ter papel definidor das prioridades científicas. Por fim, os sinais da crise do paradigma dominante traz, para Santos, o perfil do paradigma emergente.

Boaventura de Souza Santos delinea quatro teses que justificam o seu paradigma emergente e, da mesma forma, contribui para dar sustentação às possibilidades emancipatórias no campo da gestão democrática, conforme Capítulo seis desta pesquisa. São elas: primeira, *todo o conhecimento científico-natural é científico social*; segunda, *todo o conhecimento é local e total*; terceira, *todo o conhecimento é autoconhecimento* e, por fim, a quarta, *todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum*.

Para o sociólogo, na primeira tese, *todo o conhecimento científico-natural é científico social*, a distinção entre as ciências naturais e ciências sociais deixou de ter sentido e também utilidade. Dentre alguns exemplos citados, cabe trazer aqui os avanços da física e da biologia que põem em evidência a distinção entre o humano e o não humano, como também as características da auto-reprodução consideradas específicas dos seres vivos, as quais são hoje atribuídas aos sistemas pré-celulares de moléculas. Justifica-se, assim, a não dualidade do paradigma emergente, que se funda na superação das distinções.

A segunda tese *todo o conhecimento é local e total* parte da idéia de que o conhecimento na ciência moderna é disciplinar regido pela especialização de forma a policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir todas aquelas que desejarem transpor a parcelização do saber científico. Quando os males dessa disciplinarização se fazem sentir, criam-se novas disciplinas para resolver os problemas e, dessa forma, reproduz-se o mesmo modelo de cientificidade.

Na proposta apresentada de paradigma emergente rompe-se o conhecimento parcelizado e adota-se o conhecimento total e local. Significa que

o conhecimento constitui-se de temas que são por vezes adotados por grupos sociais concretos como projetos de vida locais, e assim vai se ampliando à medida que o objeto se alastra. Caracteriza-se por ser um conhecimento sobre as condições de possibilidade a partir de um espaço-tempo local.

Pelo fato de que o conhecimento é local e total, a ciência passa a ser analógica e tradutora, justificando, assim, a hermenêutica diatópica, pois ao mesmo tempo em que incentiva os conceitos elaborados localmente, impulsiona-os para outros lugares de aprendizagem, de modo a serem usados em outros contextos e não somente no local de origem.

A terceira tese *todo o conhecimento é autoconhecimento* parte da distinção sujeito/objeto. O autor argumenta que “a nova dignidade da natureza mais se consolidou quando se verificou que o desenvolvimento tecnológico desordenado nos tinha separado da natureza em vez de nos unir a ela e que a exploração da natureza tinha sido o veículo da exploração do homem” (SANTOS, 2002e. p. 52-53). Diz ainda que o objeto é a continuação do sujeito por outros meios e que as crenças, os juízos, enfim, os pressupostos metafísicos não se encontram antes ou depois da explicação científica da natureza, mas são partes integrantes dessa explicação.

Para Boaventura de Souza Santos, a prova maior de nosso conhecimento são os valores, as crenças e os prejuízos que nos acompanham e que, no entanto, transitam de forma clandestina “nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos”(Id. Ibid. p. 53). Por isso a necessidade de uma forma de conhecimento que sirva de união ao que estudamos. Esta é a justificativa

sucinta que se apresenta para a distinção epistemológica sujeito/objeto. A relação passa a ser entre sujeitos e o conhecimento traduz-se num saber prático.

Por fim, a quarta e última tese *todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum* parte da idéia de que a ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos, enquanto que a tese proposta busca um diálogo com outras formas de conhecimento. O senso comum, o conhecimento vulgar e prático do nosso cotidiano passa a ser o conhecimento mais importante como forma de enriquecimento da relação do homem com o mundo.

O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir, reproduz-se espontaneamente no suceder cotidiano da vida. O senso comum aceita o que existe tal como existe; privilegia a ação que não produza rupturas significativas no real. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade (SANTOS, 2002e, p. 56).

Para Santos o senso comum pode ser ampliado através do diálogo com o conhecimento científico podendo, desta interpenetração, surgir uma nova racionalidade. Portanto, o conhecimento científico se realiza somente se for convertido em senso comum.

A partir destas teses, o autor desenvolve a idéia de que todo o conhecimento é contextual e, portanto, cita quatro contextos estruturais de conhecimento: *o contexto doméstico, o contexto da produção, o contexto da cidadania e o contexto da mundialidade*, os quais serão apresentados mais detalhadamente no Capítulo 6 desta tese. Estes quatro contextos estão de tal forma interpenetrados que se apresentam de múltiplas formas e cada um destes

contextos são denominados de “mundo da vida”¹² por apresentar um saber comum.

A idéia desenvolvida por Boaventura de Souza Santos sobre “mundo da vida” diferencia-se da de Habermas a partir de dois aspectos que considera imprescindível para a sustentação de sua proposta. Em primeiro lugar, admitindo que as nossas sociedades são complexas e feitas de muitas cotidianidades, apresenta os quatro contextos citados anteriormente, ou seja, o doméstico, o da produção, o da cidadania e o da mundialização que se articulam em quatro seres práticos, são eles: o ser da família, o ser da classe, o ser de indivíduo e o ser de nação. Cada um desses seres amparados em cada uma das práticas, “é produto-produtor de sentidos, o sentido da nossa presença no mundo e, portanto, da nossa ação em sociedade é, de fato, uma *configuração de sentidos*” (SANTOS, 1998, p. 176). A realidade que nos circunda está envolta por estas quatro comunidades de saber e cada uma destas pertence a uma forma específica de interação comunicativa.

O segundo aspecto que se distancia da proposta habermasiana em que o mundo da vida é o espaço e o tempo do consenso, da cooperação, da comunicação e da intersubjetividade é o de que, embora admitindo que estas dimensões são importantes, é necessário criar condições sociais para que

¹² Segundo Santos (1998, p. 176) “o conceito de *mundo da vida*, o *Lebenswelt*, foi elaborado pela fenomenologia e tem sido usado, desde então, pelas correntes sociológicas que dela retiram inspiração. Para Habermas, o *Lebenswelt* é um dos conceitos básicos da sua teoria social e consiste na reserva das evidências ou convicções não abaladas que os participantes na comunicação utilizam no processo cooperativo de interpretação. Cada um dos seus elementos, cada uma das evidências, é mobilizada na forma de um saber consentido e ao mesmo tempo problematizável, sempre que se torna relevante para uma dada situação. O *Lebenswelt* é, assim, o universo aceite da atividade social quotidiana, o universo do senso comum”.

potencializem a sua eficácia e ampliem o seu âmbito. “Mas será errado desconhecer que essas dimensões existem em tensão dialética com o conflito, a violência, o silenciamento e o estranhamento” (SANTOS,1998, p. 177). Importa saber que essas tensões aparecem de forma indireta, enquanto que desabafos, insultos, doenças, etc., manifestam-se através de alternância de comunicação. A tensão existente no nosso cotidiano ocorre de modo diferente em cada um dos contextos em função do mecanismo de poder que está por detrás de cada um deles: o patriarcado, a exploração, a dominação e a troca desigual. São diversas formas de poder e não apenas uma como quer Habermas, o poder estatal.

O desequilíbrio do poder em cada contexto não produz necessariamente violência ou silenciamento, tudo dependendo da forma e grau como é aceite e partilhado esse desequilíbrio. Em geral, a prática cotidiana tende a ampliar o âmbito e a medida do que é consentido e partilhado, do que é de todos e a todos envolve como dever ou direito, como ônus ou recompensa, como dor ou prazer. Por isso, o *conflito* é normalmente vivido como consentimento relutante, reservado ou fatalista; a *violência*, como repressão tão-só dos excessos; o *silenciamento*, como comunicação desinteressante, irrelevante ou vazia; o estranhamento, como proximidade indiferente ou intimidade rotineira. As várias comunidades de saber têm, assim, uma aptidão notável para negociar sentidos, encenar presenças, dramatizar enredos, amortizar diferenças, deslocar limites, esquecer princípios e lembrar contingências; é nisso que reside a sua dimensão utópica e emancipadora num mundo moderno saturado de demonstrações científicas, de necessidades técnicas e de princípios sem fim (SANTOS, 1998, p. 177-178).

A produção do conhecimento científico se dá em uma comunidade científica, na qual se interpenetram alguns elementos dos contextos culturais. Do contexto da produção, o lugar onde está organizado o trabalho; do contexto da cidadania, o fato da ciência pertencer mais ou menos ao Estado; do contexto da mundialidade, a produção e aplicação da ciência como parte das relações entre nações e a troca desigual que as caracteriza. O conhecimento científico é

contextualizado pela comunidade científica e pela sociedade, portanto, se caracteriza por ser uma prática científica e uma prática social.

No livro *“Introdução a uma ciência pós-moderna”*, na 5^a. edição, Boaventura de Souza Santos aprofunda a reflexão epistemológica iniciada no livro *Um discurso sobre as ciências*, no qual procede a uma crítica radical das epistemologias dominantes, através de um novo senso comum, uma forma de racionalidade mais ampla, mais prudente e democrática. Posteriormente, no Livro *“A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência”*, prossegue, modifica e amplia determinados conceitos já apresentados em outras produções, designando a sua proposta de paradigma emergente como sendo *“Paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”*¹³. Para isso, utiliza a hermenêutica como ferramenta para auxiliar na compreensão do papel das ciências na sociedade e o que elas dizem dessa sociedade.

A seqüência de possíveis formas de hermenêutica leva até a hermenêutica diatópica de Boaventura de Souza Santos, que apesar de não representar uma tendência autônoma, bem justifica as suas intenções. Para Grodin (1999) o termo *hermenêutica* encerra muita amplitude e, como conseqüência, imprecisão. Pode significar explanação, explicação, tradução, exegese ou interpretação nas mais diferentes áreas do conhecimento.

¹³ Boaventura apresenta esta designação para dizer que a natureza da revolução científica que estamos atravessando é diferente da vivenciada no séc. XVI. “Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente) (SANTOS, 2000, p. 74).

Do ponto de vista da razão cosmopolita desenvolvida por Boaventura de Souza Santos (2002a), o fato de propor novas formas de pensar e conceber os sentidos das totalidades, o trabalho da tradução passa a ser a alternativa de criar compreensão recíproca entre as experiências¹⁴ disponíveis e as possíveis. Esse trabalho recai sobre os saberes e sobre as práticas. Ao incidir sobre as práticas assume a forma de uma *hermenêutica diatópica*.

Santos (2000a) propõe a interpretação entre duas ou mais culturas com a finalidade de identificar as preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que são fornecidas individualmente. Embora o autor apresente esta hermenêutica voltada mais especificamente para a preocupação produtiva nas concepções de desenvolvimento capitalistas e na concepção do *swadeshi*, proposta por Gandhi¹⁵, a sua inserção no interior desta pesquisa se presta pelas possibilidades que a educação pode se servir, no sentido de trabalhar a interpretação das culturas como possibilidade de vislumbrar novos horizontes de práticas e saberes.

A hermenêutica diatópica parte da idéia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas. Admitir a

¹⁴ As experiências disponíveis e possíveis são reveladas pela sociologia das ausências e sociologia das emergências desenvolvidas no Capítulo 6 desta pesquisa.

¹⁵ Swadeshi é aquele espírito em nós que nos restringe ao uso e serviço do que nos cerca diretamente, com exclusão do que está mais distante. Assim, no que toca à religião, para satisfazer os requisitos da definição eu devo limitar-me à minha religião ancestral. Se lhe encontrar imperfeições, devo servi-la expurgando-a dos seus defeitos. No domínio da política, eu devo fazer uso das instituições indígenas e servi-las resgatando-as dos seus defeitos patentes. No da economia, devo usar apenas coisas produzidas pelos meus vizinhos diretos e servir essas indústrias tornando-as mais eficientes e completas naquilo em que possam revelar-se em falta (GANDHI *apud* SANTOS, 2002a, p. 263).

relatividade das culturas não implica adotar sem mais o relativismo como atitude filosófica. Implica, sim, conceber o universalismo como uma particularidade ocidental cuja supremacia como idéia não reside em si mesma, mas antes na supremacia dos interesses que a sustentam (Id.Ibid., 2002a, p. 264).

Santos (Id.Ibid) salienta que os procedimentos dos trabalhos de tradução partem das respostas das seguintes questões: o que traduzir? Entre quê? Quem traduz? Quando traduzir? Para quê traduzir? Em relação ao *o que traduzir*, o autor considera necessário ter clareza sobre o conceito de *zona de contato*. “São campos sociais onde diferentes mundos-da-vida normativos, práticas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem” (Id.Ibid. p. 268). É através do aprofundamento do trabalho de tradução que a zona de contato vai mostrando os aspectos que cada prática considera mais relevante. Entre *quê traduzir* é sempre resultado de uma convergência ou sensação de inconformismo ou carência e também da motivação para superar as deficiências. *Quando traduzir* diz respeito ao resultado de uma conjugação de tempos, ritmos e oportunidades. Para melhor esclarecer, Santos exemplifica citando que a cultura ocidental, estando disposta a dialogar com as culturas que antes oprimira, em função da sua rotina hegemônica, estas passariam a estar prontas para este diálogo. *Quem traduzir* invoca sempre os representantes de grupos sociais com capacidade intelectual. Este trabalho requer a presença de intelectuais enraizados nas práticas e saberes que representam, tendo uma compreensão esclarecedora e crítica. “Podem encontrar-se tanto entre os

dirigentes de movimentos sociais como entre os ativistas das bases” (Id.Ibid. p. 271). Finalmente, a questão *para quê traduzir*, compreende todas as demais perguntas. Pois todas estão direcionadas para o desenvolvimento de uma alternativa à razão indolente.

Se não sabemos que um mundo melhor é possível, o que nos legitima ou motiva a agir como soubéssemos? A necessidade da tradução reside em que os problemas que o paradigma da modernidade ocidental procurou solucionar continuam por resolver e a sua resolução parece mesmo cada vez mais urgente (Id.Ibid. p. 273).

Por isso que a razão cosmopolita aposta num mundo melhor a partir do presente e propõe a dilatação dele e a contração do futuro, conforme exposto argumentativamente no Capítulo 6 desta pesquisa. Embora o trabalho de tradução envolva conhecimentos, dito anteriormente, ele incide sobre saberes transformados em práticas, principalmente àquelas denominadas não-hegemônicas. Por isso a insistência em socializar esta tradução sob a forma de hermenêutica diatópica, pois as possibilidades sugeridas no campo da gestão do ensino ensaiam ousadas e corajosas propostas contra-hegemônicas. O potencial anti-sistêmico de qualquer movimento social encontra ressonância na sua capacidade de articulação com outros movimentos, daí o sentido do esforço da tradução.

Por fim, considerando que o tema proposto nesta pesquisa diz respeito à concepção e a prática da gestão escolar, e que, portanto, emergem na esteira das transformações históricas, decorrentes principalmente das relações entre Estado e economia, a reflexão hermenêutica visa compreender a prática para além da consciência ingênua, com vista a aprofundar o diálogo dessa prática

com as demais práticas de conhecimento de que se tecem a sociedade e o mundo. É no entrelaçamento com a sociedade e suas instituições que essas relações adquirem significado. Portanto, um olhar hermenêutico permite perceber que não há tema que não esteja situado e não há compreensão que não esteja situada. Ignorar a historicidade é enfraquecer a nossa possibilidade de interpretação. A compreensão atua nas relações e tem que ser vista como inserida num determinado contexto, a partir dos elementos que tecem as relações históricas, por isso a necessidade de se apresentar o próximo capítulo sobre o processo democrático na educação brasileira. Pois falar em gestão democrática num momento circunscrito por determinações sociais externas à vontade coletiva requer uma imersão na historicidade dos fatos, já que esses se encarnam nas instituições e, conseqüentemente, reproduzem atos e decisões de poder.

3 ESPAÇO DE DISCUSSÃO: A DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ao focar o que se considera como avanços e refluxos no processo de construção da democracia, faz-se necessário abordar, simultaneamente, ainda que de forma breve, algumas considerações relativas ao quadro teórico em questão. O propósito da releitura histórica implica não apenas em situar o problema, mas, em especial, focar períodos históricos a partir do entrelaçamento de fatores econômicos, políticos e sociais, considerando o seu caráter mediador das relações macroestruturais, numa perspectiva crítica. Essa postura implica um posicionamento frente aos rumos que a trajetória democrática assumiu, metamorfoseados pelas estruturas de poder historicamente conservadoras da sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que permite a possibilidade de novas indagações.

Elege-se a análise do processo de democratização no Brasil como terreno fértil na busca de entendimento da gestão escolar, considerando que a sua regulamentação tem sugerido uma diversidade de interpretações a partir do

contexto histórico. Daí o caráter centralizador da gestão e o desafio de procurar desvendar seus aspectos mais obscuros.

3.1- Construções conceituais

No dizer de Marilena Chauí (1997), a democracia é um enigma, pois através das mutações históricas, passa a ser um tema incessantemente retomado pelo fato de que todos se encontram implicados como sujeitos. Ao enfrentar o referido tema e, de modo particular, o da relação entre a construção do processo democrático e a educação, há o compromisso de não apresentá-lo despojado das demais relações, sob pena de não ser compreendido e cair na armadilha de conceitos dúbios elaborados com a intenção de deslocar o tema das suas verdadeiras origens, para um contexto em que são defendidas concepções diferenciadas do interesse em pauta. É claro que este trabalho não tem a intenção de fazer vôos altos demais. A intenção situa-se num vôo próprio daqueles que se atêm a olhar ao redor, com fim específico, embora sem desprezar a totalidade. A idéia de totalidade é o que caracteriza a hermenêutica com os seus elementos lógico-analíticos.

Com o auxílio da hermenêutica é possível apresentar a articulação e o imbricamento de uma rede de conceitos, de tal maneira que, a partir desses, seja possível desenvolver uma compreensão melhor do objeto. Inicialmente cabe retomar o significado de democracia na sua origem que significa “poder do

demos". As determinações básicas do conceito são: a idéia de comunidade (*koinônia*) e de liberdade (*eleuthêria*).

Na democracia, o valor dos valores é a liberdade e é ela quem determinará a natureza da igualdade ou da realização da justiça. O que caracteriza a igualdade democrática e a diferencia das demais em outras sociedades é a afirmação de que todos os membros do *demos* são *absolutamente* iguais porque todos são livres. É esta igualdade absoluta que permite a democracia, isto é, o poder do *demos* (CHAUÍ, 1997, p. 201).

Na formação dos Estados Territoriais, o argumento colocado contra a democracia consistia na afirmativa de que só era possível o governo democrático nos pequenos Estados. E, na disputa em torno da melhor forma de governo, os clássicos do pensamento político moderno, com exceção de Spinoza, passam a ser favoráveis à monarquia e contrários à democracia. Assim foram Bodin, Hobbes, Locke, Vico, Montesquieu, Kant e Hegel. Para Hobbes os defeitos das assembleias populares são a incompetência, a demagogia e a formação de partidos, responsáveis pelos obstáculos na formação da vontade política.

Já Spinoza, (*apud* CHAUÍ, 1997, p.153) numa postura diferenciada, demonstra a superioridade do governo democrático, defendendo a liberdade como concepção do fim último do Estado. O significado que Spinoza dá ao problema da liberdade é a identificação do governado com o governante, identificação esta que elimina a figura do governante como figura separada da do governado. "Um dos argumentos fortes em favor da democracia é que o povo não pode abusar do poder contra a si mesmo, ou, dito de outra forma, onde o legislador e o destinatário da lei são a mesma pessoa, o primeiro não pode

prevaricar sobre o segundo” (BOBBIO, p. 146). Cabe salientar que até mesmo Jean-Jacques Rousseau (1983, p.85), considerado o pai da democracia moderna, o mais notável defensor no mundo moderno da teoria da participação, diz que “não há forma de governo tão sujeita às guerras civis e às agitações intestinas quanto à forma democrática ou popular”. A prática da instalação da democracia, segundo Rousseau, provoca um perigo que lhe é peculiar: a instabilidade e a fragilidade da forma que, fundada na igualdade política, se revela como de fácil acesso às ambições privadas, que levam para as subversões. O pensador genebrino afirma que “a soberania não pode ser representada”. Assim, ou o povo governa – decidindo diretamente as questões públicas – ou não há democracia.

Ao introduzir o livro “Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa” (2002), Boaventura de Souza Santos e Leonardo Avritzer contextualizam o debate sobre a democracia no século XX e apresentam alguns conceitos básicos para melhor compreensão do tema. Para os autores, na primeira metade do século XX o debate centrou-se em torno da desejabilidade da democracia, o que implicou posteriormente na restrição das formas de participação e soberania em favor de um procedimento eleitoral para a formação de governos.

No período designado como Pós Segunda Guerra Mundial o debate permeou acerca das condições estruturais da democracia: compatibilidade ou incompatibilidade entre democracia e capitalismo. A partir dos anos 60, Barrington Moore introduziu neste debate, uma tipologia de acordo com a qual

se poderia indicar os países com propensão ou não de democracia, ou seja, um conjunto de características estruturais é que explicariam a baixa densidade democrática neste período, citando como exemplo o papel do Estado no processo de modernização e sua relação com as classes agrárias e o nível de ruptura, ocasionado pelo campesinato durante este processo. Na verdade, este autor tinha como objetivo explicar porque muitos países não eram e nem poderiam vir a ser democráticos se não pela mudança das condições estruturais.

Ao mesmo tempo se articulava o debate sobre virtualidade redistributiva da democracia – partia do pressuposto de que na medida em que certos países venciam a batalha pela democracia, eles passavam a usufruir uma certa propensão distributiva com a chegada da social democracia no poder, surgindo uma tensão entre capitalismo e democracia. Quando resolvida a favor da democracia colocaria limites à propriedade o que implicaria em ganhos para os setores sociais desfavorecidos. Para os marxistas essa solução descaracterizaria a democracia já que nas sociedades capitalistas não era possível democratizar a relação entre capital e trabalho. Daí a necessidade de se discutir modelos de democracia alternativa ao modelo liberal, como por exemplo, a democracia participativa.

Na última década do séc. XX, com o modelo hegemônico liberal, as expectativas criadas sobre a democracia tornaram-se desatualizadas, pois se considerava que não são as condições estruturais da democracia que a determinavam, mas que qualquer país se torna democrático através da ação

democrática. Com o desmonte do Estado-Providência e cortes das políticas sociais reabrem-se as discussões acerca do significado da democracia.

Joseph Schumpeter (1942) elaborou uma solução elitista em que dizia que o problema da construção da democracia deveria ser derivado dos problemas enfrentados na construção democrática na Europa, no período entre guerras. A partir dessa concepção funda-se a “concepção hegemônica da democracia”. Os elementos dessa concepção seriam a contradição entre mobilização e institucionalização; a valorização positiva da apatia política, ou seja, o cidadão não tinha capacidade ou interesse político senão para escolher os líderes que tomariam as decisões; a concentração do debate democrático na questão dos desenhos eleitorais das democracias; o tratamento pluralista como forma de incorporação partidária e disputa entre as elites e a solução minimalista ao problema da participação. Pelo fato desses elementos não resolverem o problema da qualidade da democracia, a questão volta sob a denominação de “terceira onda de democratização”. Com a expansão da democracia liberal e a crise desta nos países centrais instala-se a patologia da participação, com o abstencionismo e a patologia da representação, o fato dos cidadãos se considerarem cada vez menos representados.

O debate democrático durante todo o Séc. XX ficou atrelado a duas formas complementares de hegemonia: a primeira baseada na suposição que a solução do debate europeu entre guerras teria sido o abandono do papel da mobilização social e da ação coletiva na construção democrática; a segunda a que supunha que a solução elitista para o debate, seria a sobrevalorização do

papel dos mecanismos de representação que poderia se tornar hegemônico sem necessitar de mecanismos de participação.

Retrocedendo ao ano de 1835, Alexis de Tocqueville (*apud* Chauí, 1997) fez uma precisão conceitual no “Democracia na América”, que vai influenciar o reconhecimento do novo Estado como forma autêntica da democracia dos modernos contraposta à democracia dos antigos. Enfatiza ele que, às vezes, é o próprio povo que faz as leis, comparando a Atenas. Outras vezes, são os deputados eleitos por sufrágio universal. O que importa, afirma, é que o poder esteja de fato, nas mãos do povo e que vigore como “a lei das leis”.

Ainda no período que decorre da restauração à Primeira Guerra Mundial, a história da democracia coincide com a afirmação dos Estados representativos em alguns países da Europa. A democracia é vista como um processo de alargamento do direito de voto que se estende até o sufrágio universal masculino e feminino, e, também, à associação política, vindo até a formação dos partidos de massa e seu reconhecimento público.

Partindo dessa premissa, cabe destacar que, embora consolidada a democracia representativa, não significa que a democracia direta despede-se da arena. Ao contrário, permanece sob defesa de grupos radicais que consideram a democracia representativa como um desvio da idéia originária do *governo do povo, pelo povo e através do povo*, porém admitem a sua inclusão pelo fato de se apresentar como a única forma de democracia possível num Estado burguês.

Rousseau admite, no “Contrato Social III”, que “jamais existirá uma democracia verdadeira” (Id.Ibid. p. 84), apresentando algumas condições que

obstaculizam o processo democrático na sua forma direta. Primeiramente, seria necessária a existência de “um Estado muito pequeno, no qual seja fácil reunir o povo e onde cada cidadão possa sem esforço conhecer todos os demais”. A seguir defende “uma grande simplicidade de costumes que evite a acumulação de questões e as discussões espinhosas”, e, por fim, “pouco ou nada de luxo – pois o luxo ou é o efeito de riquezas ou as torna necessárias” (Id. Ibid.).

Para Bobbio (2000), é uma total insensatez entender literalmente democracia direta como a participação de todos os cidadãos em todas as decisões a eles pertinentes. Tal afirmativa não teria repercussão totalmente positiva, inviabilizada pelas atuais características das sociedades industriais, considerando que haveria a necessidade da redução dos espaços privados em função dos interesses da *pólis*, o que seria humanamente impossível.

Da mesma forma, Bobbio (Id.Ibid) conceitua a expressão “democracia representativa” como as deliberações que dizem respeito à coletividade e que são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para essa finalidade, o que não significa, alerta Bobbio, a mesma coisa que “Estado parlamentar”. Rousseau, ao examinar a Constituição liberal inglesa dispara: “O povo inglês acredita ser livre, mas se engana redondamente; só o é durante a eleição dos membros do parlamento; uma vez eleitos estes, ele volta a ser escravo, não é mais nada”. Atualmente, continua Bobbio, embora admitindo a necessidade de melhorias no funcionamento da democracia representativa, diz que é a única forma de democracia existente e em funcionamento. O que não se pode negar é que, embora as definições de

democracia sejam diversas, todas elas não deixam de incluir em seus conotativos a transparência do poder, o que a caracteriza muitas vezes como frágil, vulnerável e corruptível. Conquanto supostamente adjetivada em hipótese alguma poderá ser confundida com autocracia ou totalitarismo. Por fim, na intenção de um estreitamento para melhor compreensão desse processo, Bobbio (2000, p.22) define como regime democrático “primariamente um conjunto de regras de procedimento¹⁶ para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados”.

3.1.1 - Algumas reconstruções democráticas paradoxais

Na perspectiva teórica em que o problema da pesquisa é abordado, é tarefa preliminar apontar relevantes indicadores, pelo fato de serem ferramentas imprescindíveis de que se deva lançar mão, na certeza de que balizarão o desenrolar da questão proposta. A partir de então, cabe a tarefa de introduzir elementos que servirão de análise, ou seja, a interpretação. Bobbio analisa cinco paradoxos que, segundo a sua concepção, impedem o exercício da democracia. Esses paradoxos têm alcance geral.

1. Democracia e sociedade organizacional. Para Bobbio, não há nada mais difícil do que fazer respeitar as regras do jogo democrático, principalmente nas grandes organizações e, entre elas, as estatais.

¹⁶ Ao reconhecer que o sistema jurídico é que dá base ao Estado Democrático, Bobbio afirma que este sistema é puramente instrumental, voltado para a garantia de procedimentos.

2. Democracia e crescimento da burocracia estatal. Em função do sufrágio, no sentido de envolver as massas nos processos decisórios políticos, aumentam significativamente as demandas, fazendo com que o Estado amplie a burocracia político-administrativa. Essa ampliação burocrática acaba invertendo o percurso defendido pela democracia que nega tal construção.
3. Democracia e tecnologia. O advento do desenvolvimento tecnológico traz no seu bojo inevitáveis problemas técnicos que exigem soluções técnicas de especialistas. Esse processo evolutivo de todas as esferas da vida social inviabiliza a população inteira de exercer controle sobre as decisões, perdendo, portanto, a base de sustentação de uma política democrática.
4. Incompatibilidade entre democracia e indústria cultural. A partir do momento em que a sociedade permite às massas o acesso à cultura, a informação passa a tornar-se doutrinação e, assim, aflora a tendência de reprimir e suprimir o fundamento da sociedade democrática, o sentido da responsabilidade individual.
5. Democracia e indústria política. A indústria política nasce do alargamento das bases do poder. As manifestações que exprimem um desejo de agir, do tipo *slogans* intimidadores, não são alternativas democráticas, porque se dirigem ao mesmo interlocutor, isto é, ao homem-massa e não ao cidadão.

Segundo análise de Chauí (1997), a posição de Bobbio “embora difícil de discordar” permite algumas considerações que encaminham para a ampliação de conceitos sobre a questão em pauta. Para tanto, no referente à sociedade industrial, ele diz que “a sociedade industrial amplia as organizações empresariais e estatais, trazendo como conseqüência a burocracia e a tecnocracia”. Sublinha que não são somente a burocracia e a tecnocracia que engendram o crescimento de instituições antidemocráticas.

A ampliação burocrática e tecnocrática, longe de ser conseqüência imprevista da ampliação democrática, é a resposta encontrada pelas classes dominantes para impedir a democratização. Nada há nos projetos populares-democráticos que explique, numa relação de causa e efeito, o surgimento do mundo da organização e da burocracia, senão como formas de controlar as exigências democráticas em nome de supostos princípios racionais do fundamento de sociedades complexas. Afinal, se Bobbio crê em sua afirmação de que democracia é subversiva e por isso difícil, há de concordar que as classes dominantes façam o possível e o impossível para controlar e dismantelar os efeitos de práticas democráticas (CHAUÍ, 1997, p. 188-189).

Mas qual o interesse das classes providas de poder para promover a indústria cultural se não é o de satisfazer a necessidade de acesso aos produtos da cultura por um número maior de indivíduos? Chauí elabora sua análise referendando que a função principal da indústria cultural é justamente impedir o acesso à cultura. Além de destruir formas populares de cultura¹⁷, desempenha a tarefa de filtrar a produção cultural, oferecendo no mercado a banalização da

¹⁷ “Quando se fala em cultura popular, não enquanto manifestação dos explorados, mas enquanto cultura dominada, tende-se a mostrá-la como invadida, aniquilada pela cultura de massa e pela indústria cultural, envolvida pelos valores dos dominantes, pauperizada intelectualmente pelas restrições impostas pela elite, manipulada pela folclorização nacionalista, demagógica e exploradora, em suma, como impotente face à dominação e arrastada pela potência destrutiva da alienação” (CHAUÍ, 1997, p. 63).

cultura do momento e, ao mesmo tempo, escamoteando o significado crítico das produções culturais.

Ao mesmo tempo em que Bobbio entende como resultado dessa massificação *a apatia e o conformismo*, Chauí, embora admitindo isso, rebate com veemência a afirmativa de Bobbio quando ele diz que essa indústria nasce para atender a necessidade do acesso à cultura. Ainda sobre essa questão, Chauí diz que a indústria cultural é, acima de tudo, capitalista e, como tal, gera necessidade de consumo que passa a ser determinado pelas leis de mercado. No que concerne a essa discussão, Chauí exemplifica essa linear dimensão do acesso à cultura ao nível educacional. Quando o sistema educacional amplia o acesso escolar às classes marginalizadas da sociedade, com o propósito de prepará-las para a venda da força do trabalho que exige escolarização mínima, ao mesmo tempo, a ampliação visa reter fora do mercado um contingente da população que, se nele entrasse prematuramente, geraria excesso de oferta e, conseqüentemente, de desemprego. Tal atitude contribui significativamente para a retenção do processo de democratização, contrapondo-se frontalmente ao princípio básico da democracia: a igualdade.

Enfaticamente Chauí diz que essa questão do enfrentamento entre a exigência democrática do acesso à cultura, a indústria cultural e sistema escolar não se caracterizam como paradoxo da democracia, mas, acima de tudo, como uma vitória do capitalismo como cerceamento ao processo de democratização.

Mas a polêmica maior, no que concerne à discussão sobre os paradoxos da democracia apresentado por Bobbio e retomada de forma ampliada por

Chauí, tem como núcleo o fato de que *a indústria política nasce do alargamento das bases do poder*. É indiscutível a afirmação de que a indústria política tem como referência a ampliação do espaço político. Porém, Chauí reformula a discussão, dizendo que a indústria política surge para responder a esse alargamento, através do sufrágio universal e dos partidos, porém com a intenção de impedir que essa ampliação tenha efeitos reais sobre a sociedade. Trata de afastar toda e qualquer possibilidade de mostrar os conflitos na sua verdadeira concepção e suas reais conseqüências. A preocupação insuprimível é manter harmonioso e comodamente os conflitos, de modo a perderem a sua força social. Tal pretensão de despolitização se dá pela via manipulada da *opinião pública*, o que permite afirmar que a grande maioria das práticas democrática populares não pôde exercer, até então, formas de socialização e de poder.

As práticas democráticas populares, quando existiram, não puderam enraizar-se em instituições democráticas que as conservassem e ampliassem, mas foram mediadas por aparelhos de controle produzidos e dirigidos pelas classes dominantes; de tal modo que os 'paradoxos' não são da democracia, mas da democracia nas sociedades de classe (CHAUÍ, 1997, p.191).

Nessa mesma trajetória de interpretação, outra questão paradoxal, apresentada por Bobbio, diz respeito à democracia e à tecnologia. Seguindo a trilha da racionalidade técnica, a esfera da produção no desenvolvimento capitalista requer a figura dos especialistas, o que Bobbio considera um procedimento antidemocrático, pelo fato de retirar dos trabalhadores justamente o que seria a condição basilar de uma democracia social, isto é, a possibilidade de exercer o controle da produção.

O processo analítico em pauta permite conceber a idéia de que a *incompetência* foi produzida justamente no decorrer da luta de classes, para justificar a introdução proposital dos “competentes especialistas”, como forma de anestesiar os conflitos sociais pela “organização racional” dos programas. O taylorismo foi a resposta capitalista permeada pelo ataque e contra-ataque do capitalismo *versus* trabalhador. É a fragmentação do trabalho e da vida coletiva, no sentido de “reduzir os sujeitos sociais à condição de objetos sócio-políticos manipulados pela produção” (CHAUÍ,1997, p.193).

Por fim, os resultados dessas reflexões serão articulados nos capítulos posteriores, considerando a possibilidade de alavancar a ampliação da interpretação proposta já que “a afirmação que antes foi feita e que agora é repetida de outra maneira”, segundo Stein (1996, p. 16), possibilita novas interpretações. Esta liberdade de reapropriação, no campo da educação e também da política particularmente, se dá em contextos determinados e num período histórico determinado que não pode dar conta de todo o processo do conhecimento. E, por haver esses elementos, abrem-se novas possibilidades de embricamentos e relações passíveis de argumentações enriquecedoras.

3.2- Avanços e recuos no processo de construção da democracia

3.2.1- O processo democrático no período que antecede o governo militar

O período que antecede a década de 20 faz com que a educação ofertada à população brasileira corresponda às exigências da sociedade com características agrário-exportadoras. Considerando que a economia e a herança cultural não formulavam exigências à escola, justamente porque os modelos de pensamento provenientes da Europa satisfaziam os interesses e as necessidades da sociedade, cabia a ela somente a função de preencher os quadros da política e da administração do regime em questão.

No que tange à democracia, pode-se afirmar que não houve tentativas de deflagração de um processo democrático. Um dos pontos que contribuem para o desencadeamento da democracia é a institucionalização de direitos humanos. E, considerando que esse direito opera precisamente em defesa dos mais fracos, dos mais necessitados de proteção, nesse período histórico os analfabetos e, entre eles, as mulheres, representavam um número bastante significativo da população e estavam totalmente à margem de qualquer possibilidade de garantia de direitos, principalmente no que diz respeito a sua participação no processo de escolha de dirigentes na sociedade, através do voto. Embora a classe dominante comece a acenar para a educação numa aparente luta verbal contra o analfabetismo, justificado pela redução dos laços imperialistas durante a Primeira Guerra Mundial, o poder mantém-se centralizado no interior das grandes oligarquias de base ainda latifundiária, embora em fase já decadente.

Com a transformação do modelo agrário-exportador para o modelo urbano industrial, começa a surgir uma demanda de recursos humanos. A classe média emerge na zona urbana, perseguindo ascensão na escala social, através

da obtenção de condições para consecução de emprego. Devido à incapacidade das camadas dominantes de reorganizarem emergencialmente o sistema educacional herdado da educação jesuítica, de forma a atender às novas exigências de formação de mão de obra, evidencia-se uma forte tendência para assinalar a baixa produtividade do ensino como responsável pelos entraves do desenvolvimento que ora se instala. A educação, então, passa a adotar uma concepção de cunho científico-positivista de ciência, com o propósito de imprimir um ensino pragmático.

O processo inicial de tomada de consciência político-democrática deflagra-se, oficialmente, entre 1920 e 1930, com a luta reivindicatória em defesa do voto livre e secreto, posteriormente conquistado e que leva a uma nova organização social. Essa situação acaba por organizar ou até mesmo ofuscar momentaneamente os condicionantes da sociedade dualista brasileira. Porém, nesse período marcado por inquietudes políticas e econômicas e salvaguardado por dirigentes extremamente negadores do processo democrático, eclode a Revolução de 30, anulando todas as tentativas populares democráticas, valendo-se de atitudes reacionárias na luta contra o comunismo. O desmantelamento das reivindicações populares dá lugar às exigências pessoais e a educação, apesar da relativa expansão, torna-se instrumento de exploração e interesse entre facções revolucionárias, anulando as possibilidades sociais, humanas e científicas, oscilando através da conciliação das forças ora divergentes, ora favoráveis às facções conservadoras.

O governo de Getúlio Vargas é, portanto, marcado significativamente por conflitos ideológicos de grande instabilidade, embora caracterizado pela luta em prol da escola pública, gratuita e democrática. É, portanto, necessário que se esclareça que desde a década de 30, numa tentativa de buscar estratégias para situar o país no contexto da modernidade industrial e entre as nações desenvolvidas, coloca-se a escola e suas lutas pela modernização. Destaca-se o papel dos Pioneiros da educação Nova, quando formalizam uma proposta de educação para a sociedade fundamentada na ciência e na tecnologia. A implantação dos princípios escolanovistas, através da “idéia da Reconstrução

social pela Reconstrução educacional”, baseia-se na idéia de que “a reforma da escola e não só a sua ampliação seria o móvel dos futuros homens ‘construtores’ da grandeza do país” (CURY, 1988, p. 19).

Colocada como o mais importante instrumento de valorização das potencialidades do homem, necessárias para a construção de uma sociedade voltada para a produção moderna, os Pioneiros da Educação Nova, por seu Manifesto¹⁸, lançado em 1932, defendem a escola pública porque direito de todos, clamando o Estado a cumprir o seu papel na garantia desse direito. Na verdade, o Manifesto objetivava construir e aplicar um programa de reconstrução educacional a partir do âmbito escolar. (MOUSQUER, Maria Elizabete L.; PEREIRA, Sueli M.; HUBER, Fernanda, 1998, p. 39).

O Estado deveria reconhecer e proclamar o direito de cada indivíduo e sua educação integral “como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais”, diz o Manifesto de 1932, pois “a educação é uma função do Estado”. Com o intuito de organizar a educação de modo a garantir que ela cumpra sua função social, o Manifesto preconizava a autonomia administrativa da escola em seus aspectos “técnicos, administrativos e econômicos”, considerando a modernização da gestão escolar uma prioridade para a própria democratização da gestão e para a melhoria da qualidade da educação. Ao defender a autonomia, os Pioneiros argumentam com a defesa da descentralização e da unidade nacional nas questões educacionais. Assim o Manifesto afirma:

A unidade educativa, - essa obra imensa que a União terá de realizar sob pena de perecer como nacionalidade, manifestar-se-á então como uma força viva, um espírito comum, um estado de ânimo nacional, nesse regime livre

¹⁸ O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) caracteriza-se pela luta em favor da relação entre educação e desenvolvimento priorizando os problemas educacionais. Em meio às propostas básicas para a educação e com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, o Manifesto objetivava construir e aplicar um programa de reconstrução educacional de âmbito escolar.

de intercâmbios, solidariedade e cooperação que, levando os estados a evitarem todo o desperdício nas suas despesas escolares a fim de produzir os maiores resultados com as menores despesas, abrirá margem a uma sucessão ininterrupta de esforços fecundos em criações e iniciativas (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p. 117).

Baseado no pensamento de Dewey, o Manifesto dos Pioneiros defendia a qualidade das instituições formada pela qualidade de seus sujeitos. A crença nas capacidades humanas, na inteligência humana e no poder da experiência. Portanto, cabe às escolas uma grande responsabilidade no desenvolvimento de atitudes e responsabilidades apropriadas e necessárias para que as pessoas tomem parte e desenvolvam atitudes mais participativas.

Em relação à realidade brasileira, cabe salientar que os avanços conquistados não foram suficientes para equacionar o problema educacional brasileiro. As concepções da classe dirigente continuavam elitistas e a massa dos trabalhadores, excluída da participação política, não percebia a função social da escola, até mesmo porque as vitórias alcançadas não chegaram a se consolidar em razão da instalação da ditadura do Estado Novo. No referente à organização de um sistema nacional de educação, houve um radical retrocesso com a instalação do Estado Novo, em 1937. A Constituição de 1937 desobrigou o Estado de expandir e manter o ensino gratuito e obrigatório, conforme determinava a Constituição de 1934, institucionalizando, por meio das Leis Orgânicas, a dualidade do ensino e fortalecendo a desigualdade entre os cidadãos.

A Escola Nova representou um movimento de vanguarda frente ao conservadorismo da pedagogia tradicional. Para os escolanovistas, a educação

é um instrumento que integra e adapta o homem às mudanças sociais. Nessa perspectiva, o Estado, como autoridade educacional, deve assumir tal responsabilidade, de maneira que todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades sociais e os princípios de obrigatoriedade, gratuidade, laicidade e co-educação se façam valer, norteados a nova proposta de escola pública, de forma a estimular todas as atividades individuais em direção ao trabalho coletivo. Deve, ainda, garantir a liberdade científica da escola, através do desenvolvimento da pesquisa e investigação, advindo da socialização e cooperação direcionadas para a formação comunitária.

Embora reconhecendo esses ideais renovadores, com os quais a democracia e a educação pressupõem o desenvolvimento crítico do cidadão, a fim de evitar todas e quaisquer manifestações de manipulação e assegurar a participação de todos na efetivação do desenvolvimento, é impossível deixar de perceber que as inovações metodológicas apresentadas são originárias de uma concepção estrutural de países avançados em termos desenvolvimentistas e, portanto, em desconformidade com a estrutura social brasileira em questão.

Para Cury (1987), a análise dos problemas econômico-sociais foi realizada sob a influência da ótica estrangeira, oferecendo uma visão parcial dos problemas históricos, sem considerar a estrutura classista da sociedade. Numa visão crítica, os Pioneiros perpetuaram a dependência cultural dos tempos do Brasil Colônia, porém sob uma perspectiva ingênua frente ao desenvolvimento industrial, pelo fato de se manter a dependência externa. Em relação aos

procedimentos pedagógicos inovadores, Saviani (1987) também critica o desenvolvimento do eixo de preocupação dos inovadores. Antes voltados para a sociedade, passam a dirigir-se exclusivamente às questões técnico-pedagógicas, restringindo-se a pequenos grupos privilegiados que mantêm o acesso escolar ascendente garantido, legitimando, dessa forma, as desigualdades sociais.

A primeira experiência democrática no Brasil, embora limitada pelas práticas populistas, deu-se com a deposição de Getúlio Vargas, em 1945. A partir de então, renascem os antigos debates ideológicos, principalmente no tocante aos ideais de liberdade e democratização da educação. Porém, apesar da implantação do modelo econômico de substituição de importações, restringe-se, ao mesmo tempo, a educação de massas, optando-se pela importação de tecnologia pronta e, conseqüentemente, a noção de cidadania e participação é excluída das metas propostas. O momento é caracterizado por conflitos ideológicos entre aqueles pertencentes a correntes progressistas, de inovações pedagógicas oriundas da Escola Nova e os conservadores da escola tradicional. É a disputa entre liberais e católicos¹⁹. Como conseqüência, somente após treze anos de discussão no Congresso Nacional é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 4024/61. Essa Lei, no entanto, fez prevalecer a ideologia do velho sistema pré-capitalista, de uma mentalidade retrógrada, em quase nada divergindo do antigo regime, reafirmando a conquista dos representantes do setor tradicional da sociedade antidemocrática.

¹⁹ Ver a esse respeito CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. Católicos e liberais. 4^a ed. São Paulo:Cortez, 1988.

A Lei 4024/61 reflete, assim, o descompromisso próprio dos países subdesenvolvidos, de situação cultural herdada em relação às questões educacionais, obstruindo o processo de democratização do ensino e o desenvolvimento da sociedade. O Estado brasileiro não se revelou, ainda, capaz de democratizar o ensino, estando distante da organização de uma educação pública democrática de âmbito nacional.

3.2.2- A debilidade democrática no governo militar e o processo transitório da luta pela democracia

Com a implantação do regime militar que liquida com o regime populista, o modelo econômico caracteriza-se por um novo período de ruptura reformista, implicando a redefinição das funções do Estado. São revogados direitos constitucionais, civis e políticos. São acionados, também, mecanismos de controle, supressão e censura em todos os setores da administração e de representação de interesses, através da intervenção na legislação e elaboração de novas políticas, e a criação de um extensivo aparato de inteligência para efetuar o controle ideológico. Essas medidas são alcançadas através do Ato Adicional n.5/68 – o instrumento mais autoritário da história política do Brasil. É estabelecida uma ditadura do poder executivo sobre outros poderes da República. As Forças Armadas tomam controle direto das principais funções governamentais. Efetiva-se a aliança entre a tecnoburocracia militar e civil e a burguesia industrial e financeira, caracterizando esse período austero, que no dizer de Guiraldelli (1994, p. 166):

Tal característica, associada à ausência de democracia política, colaborou para que, no processo de internacionalização da economia, algumas diretrizes governamentais fossem tomadas sem consulta prévia a qualquer das partes interessadas que sustentavam o pacto autoritário. Assim é que a política salarial, agrícola, fiscal e, principalmente, a política educacional passaram a descontentar não somente as classes populares e setores médios, afastados de qualquer controle da sociedade política, mas até mesmo as elites e classes médias altas que haviam dado apoio ao golpe.

A atitude de tomada de poder pelos militares apresentou-se sob a justificação de assegurar a democracia modelada sobre o mercado e sobre a desigualdade social e econômica. A bem da verdade, essa atenuante serviu como uma farsa bem sucedida, pelo fato de que os mecanismos utilizados agiram no seu contrário, ou seja, na impossibilidade efetiva da democracia.

No que diz respeito ao processo educacional cabe ressaltar que as reformas educacionais²⁰ do ensino superior e do ensino fundamental e médio, no qual foi instituída a profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau, passam a ser estratégias propulsoras para a implantação da pedagogia tecnicista. Dessa forma, instala-se o fracasso do projeto pedagógico brasileiro, pelo fato de essa reforma nascer inquinada de ilegitimidade democrática, fortalecida por mecanismos de controle como a inclusão das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudos de Problemas Brasileiros, de caráter obrigatório e de conteúdos ideológicos. Somente a partir de 1982, com a Lei 7.044/82, que se convencionou chamar de *Reforma da Reforma*, foi extinta a obrigatoriedade da profissionalização, o que,

²⁰ Lei 5.540/68, que institui a Reforma Universitária; Lei 5.692/71, institui o núcleo comum obrigatório para o ensino de 1º e 2º graus e define a organização e o tratamento a ser dado às matérias de ensino.

cabe salientar, não abonou suas impropriedades organizacionais e didático-pedagógicas.

Isso não excluiu a crítica elaborada por determinados grupos de educadores insatisfeitos com a situação educacional, que procuravam se organizar em diferentes associações. O grupo militar-tecnocrático, oriundo predominantemente da área econômica, foi severamente criticado por assumir as decisões no que diz respeito à educação, considerando que essa responsabilidade é da competência dos educadores. A mobilidade em termos de organização dos educadores é analisada por Saviani (1997, p. 33), por dois vetores:

Aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, das camadas não dirigentes; e outro, marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final dos anos 70 e se repetem em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 80 e penetram nos anos 90.

Embora a sociedade brasileira estivesse sob a mordida de políticas autoritárias, consolidadas por ditaduras, é preciso reconhecer que, na prática, algumas forças progressistas, representadas por sujeitos ativos organizados politicamente – embriões da democracia - empenharam-se na conquista da união, no sentido de instituir um regime democrático. O longo processo de construção da democracia enveredou pelos mais tortuosos caminhos, guiado pela vontade e a liberdade de elaboração de regras de procedimentos para a formação de decisões construídas coletivamente.

Reafirmando a idéia da inexistência da unanimidade, durante o período do regime militar emergiam forças políticas, como já citado anteriormente - as entidades de professores. Outros organizavam-se e faziam oposição aos governos militares, mobilizados por estratégias que divergiam na forma de ação. Para alguns, a luta armada era a única maneira de tomar o poder e derrubar o governo imposto.

O processo de liberalização dos punidos pelos atos de exceção, formou-se inicialmente em virtude das dificuldades do regime militar em solucionar problemas principalmente de economia interna, não se originando de qualquer mudança significativa na correlação de forças entre os protagonistas do regime e seus oponentes, embora a oposição tenha em muito se beneficiado, posteriormente, do espaço político aberto pelo processo de liberação. Assim, é elaborada a reforma da lei orgânica dos partidos políticos, abrigados até então sob o leque do MDB (Movimento Democrático Brasileiro). Cabe salientar que o grupo dos opositores reunidos num só partido²¹ reforça a impossibilidade de fato e de direito para a prática democrática. Sabedoras de tal estratégia, as forças políticas se dividiram sob a guarda de novos partidos políticos. Os aliados do regime militar ficaram salvaguardados hegemonicamente sob o PDS (Partido Democrático Social). À guisa de esclarecimento, o MDB passa a se tornar o

²¹ Uma das bandeiras de luta democrática reside, portanto, na negação do partido único. Porém, cabe destacar que o pluripartidarismo pode dissimular o fato de que um partido carrega dentro de si a sociedade como um todo, expressando-se do ponto de vista determinado como a totalidade. Por um lado, aceita divergências, por outro, é apenas *um signo* da possibilidade democrática, e não a efetividade democrática. No caso brasileiro, Chauí (1997, p. 145) ressalta a tônica antidemocrática no interior dos partidos, em que cada qual exprime a sociedade à sua maneira. “No caso dos liberais, o elitismo dos “cartolas”; no caso dos populistas, a tutela e o clientelismo (Vargas, Ademar), ou o burocratismo justiceiro de classe média (Jânio Quadros); no caso da extrema direita, o integralismo ou a geopolítica e a segurança nacional; no caso das esquerdas, o estatismo e a versão cabocla do “centralismo democrático”.

PMDB, mantendo o seu caráter oposicionista, em luta pela derrota do regime militar.

Posteriormente, com a eleição dos governadores dos estados, em eleições diretas, as oposições obtiveram a maioria dos votos na Câmara dos Deputados, fortalecendo-se, assim, a significativa caminhada pela democracia. Mas o passo decisivo para essa empreitada deu-se com o esquema articulado da criação da Aliança Democrática²², reunindo ao PMDB um setor dissidente do PDS. Tal Aliança trazia no seu bojo intensa plataforma com o intuito de conquistar o apoio das forças políticas e a opinião pública, desejosas por mudanças políticas e econômicas. Nesse contexto, embora não aprovada a

²² Segundo Luiz Antônio Cunha, “os compromissos da Aliança Democrática, pacto político que visava à ‘conciliação entre a sociedade e o Estado, entre o povo e o governo’, estavam expressos nos seguintes pontos: Restabelecimento imediato das eleições diretas, livres e com sufrágio universal, para Presidente da República, prefeitos das capitais dos estados e dos municípios considerados estâncias hidrominerais e dos declarados de interesse da segurança nacional; representação política de Brasília. Convocação de Assembléia Constituinte livre e soberana, em 1986, para elaboração de nova Constituição. Restabelecimento das prerrogativas do Poder Legislativo e do Poder Judiciário. Fortalecimento da federação e efetiva autonomia política e financeira dos estados e municípios. Reforma da legislação eleitoral de modo a possibilitar a formação de novos partidos, permitir as coligações partidárias e assegurar às agremiações políticas o acesso democrático ao rádio e a televisão. Retomada e reordenamento do processo de desenvolvimento como opção fundamental da sociedade brasileira. Reprogramação global da dívida externa, em condições que preservassem o povo de sacrifícios insuportáveis e resguardassem a soberania nacional. Combate à inflação através de medidas que considerassem não apenas a sua origem financeira, mas sobretudo seu caráter prioritariamente social. Reforma tributária como instrumento básico de realização dos objetivos de política social e econômica. Correção das desigualdades regionais e pessoais de renda. Prioridade ao Nordeste e reconhecimento da sua capacidade na formulação de soluções mais adequadas ao resgate da dívida nacional para com a região. Adoção de medidas de emergência contra a fome e o desemprego. Desconcentração do poder e descentralização do processo decisório. Desburocratização. Apoio à livre iniciativa. Revisão da política salarial. Educação fundamental para todos. Fortalecimento da universidade e efetivação de sua autonomia. Defesa do patrimônio histórico, artístico e cultural brasileiro. Adoção de um Plano Nacional de Cultura. Combate a qualquer espécie de discriminação e preconceito quanto a religião, sexo e raça. Proteção aos direitos das minorias. Proteção do meio ambiente. Reestruturação da Previdência Social e do Sistema Financeiro da Habitação. Execução de política agropecuária que assegurasse a fixação de preços mínimos realistas. Reforma agrária mediante o cumprimento do Estatuto da Terra e melhoria das condições de vida do homem do campo. Política externa voltada para a preservação da soberania dos estados, segurança e justiça internacionais e busca da paz” (CUNHA, 1995, p.25-26).

Emenda Constitucional que determinava eleições diretas para a Presidência, o Colégio Eleitoral elegeu Tancredo Neves para Presidente da República. Em função de uma grave enfermidade, o candidato eleito não tomou posse, vindo a falecer. A transferência do poder acabou voltando-se para o PDS, na versão PFL. José Sarney, que, apesar de filiado ao PMDB um ano antes presidira o PDS, partido de sustentação política do regime militar, assumiu o poder. É a capacidade camaleona de Sarney, na visão de Francisco Oliveira. É o primeiro Ato Inconstitucional da Nova República, pois quem deveria assumir a Presidência era o Presidente da Câmara que, a partir de então, convocaria novas eleições. O processo identificado como a redemocratização, começa fraudando e burlando a vontade popular com o desrespeito à Constituição Federal de democratização dessa República. O clima de vigilância em torno do novo governo era externado por alguns como um novo passo na reconstrução da democracia; para outros, era o começo árduo desse longo e penoso processo.

A grande medida democratizante foi, sem dúvida, a convocação da Assembléia Nacional Constituinte, instalada em 1987, reunindo forças políticas progressistas e forças conservadoras, todos ansiosos por fazer valer suas prerrogativas ao mesmo tempo em que outros se mantinham numa postura de total fidelidade ao governo. Em virtude da divergência acirrada entre os partidos que compunham a Aliança Democrática, na disputa por cargos, aflora o conceito de ingovernabilidade política, resultando na dissolução da Aliança Democrática. Medidas austeras e antidemocráticas são acionadas, fazendo com que forças

políticas de direita aproveitassem a lacuna política, para, então, recuperar o espaço político considerado perdido. Surge a União Democrática Ruralista, a União Brasileira dos Empresários e a Ação Integralista Brasileira, na tentativa de preconizar soluções autoritárias. Com sustentação sólida, unindo forças políticas e sociais, o processo desencadeado pela Assembléia Nacional Constituinte inaugura o patamar da construção da democracia.

3.2.3- O conteúdo liberal da democracia a partir da Constituição Brasileira de 1988

Apesar de sofrer mutações históricas, o tema da democracia é pauta para o desenvolvimento de grandes embates sociais, já que se encontra situado num plano de subjetividades da sociedade histórica²³, em que todos os sujeitos se encontram de uma forma ou outra implicados e inúmeras são as forças que impelem a sua realização.

Nas sociedades democráticas, em especial nos países europeus, o conceito de democracia ultrapassa a esfera das relações políticas ampliando-se para a democracia social. Tal mobilidade não elimina a função dos partidos políticos de continuar sendo a principal instância de articulação de interesses e portadores de projetos coletivos para a sociedade.

²³ Sobre sociedade histórica, observa Marilena Chauí "Podemos chamar histórica, no sentido forte do tema, uma sociedade que não está no tempo, mas que se efetua como tempo, isto é, uma sociedade que não pode cessar de se reinstituir porque para ela sua gênese e sua forma são uma questão incessantemente recolocadas. No sentido forte do termo, somente uma sociedade que vive os conflitos e acolhe a produção interna de suas diferenças, uma sociedade para a qual o poder está sempre na ordem do dia porque suas contradições impedem de fixar-se numa imagem idêntica, é uma sociedade histórica" (CHAUÍ, 1997. p. 155).

Tendo presente que toda sociedade tem os seus detentores do poder ideológico, cuja função muda de sociedade para sociedade, de época para época, as relações também são determinadas ora por contraposição, ora por aliança com os demais poderes. No entanto, a sociedade brasileira, desenvolvida sob a égide de grandes grupos historicamente corporativistas, apresenta um sistema partidário que caminha a passos letárgicos na sua consolidação. O poder gira em torno dos defensores de interesses de grandes conglomerados econômicos, políticos e até mesmo religiosos, e encontra abrigo nos diversos grupos que compartilham com conveniências do momento.

O processo de democratização no Brasil foi deflagrado após o período de vinte e um anos de regime militar ditatorial, embora reconhecendo que a luta pela conquista do Estado de Direito Democrático começou já com a instalação do golpe de 1964. Em 1982, esse processo toma forma a partir da eleição de governadores. Porém, o marco histórico é marcado significativamente com a participação massiva das multidões entusiásticas aos comícios em prol da eleição direta para Presidente da República. Essas manifestações de cunho essencialmente democrático, exigiram a elaboração de um novo código, com vistas a reelaboração do pacto político-social, culminando na promulgação de uma nova ordem constitucional – nascia assim a Constituição de 1988.

A Carta de 1988 institucionaliza a instauração de um regime democrático no Brasil e introduz avanços significativos no fortalecimento legislativo das garantias e direitos fundamentais. A consolidação das liberdades fundamentais e das instituições democráticas no país muda substancialmente a política

brasileira de direitos humanos, possibilitando um progresso significativo de reconhecimento na agenda internacional. A cidadania e a dignidade da pessoa são os fundamentos que alicerçam o Estado Democrático de Direito Brasileiro. Os direitos fundamentais são elementos básicos para a realização do princípio democrático, pelo fato de exercerem a função democratizadora.

Desde o seu preâmbulo, a Carta de 1988 projeta a construção de um Estado Democrático de Direito, “destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos (PIOVESAN, 2000, p. 52).

O art.3º da Constituição Federal de 1988 diz: *Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:*

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

São objetivos que acenam para a concretização da democracia econômica, social e cultural, a fim de efetivar na prática a dignidade da pessoa.

A Constituição existe para proteger os cidadãos frente aos abusos do poder e garantir o respeito integral aos direitos humanos, nos seus aspectos sociais, culturais e econômicos. Entende-se por sociedade democrática aquela que não esconde suas divisões e conseqüentes incongruências, mas procura trabalhá-las, já que considera legítimos os conflitos, e procura instituí-los como direitos. Assiste-se, portanto, a um verdadeiro simulacro na sociedade brasileira. É uma sociedade que funciona autoritariamente, pelo fato de dividir as pessoas;

é uma sociedade que apresenta formas diversas de violência e incivilidade, corroendo padrões de sociabilidade e interação social. É violenta, pois nela vigora o racismo, o machismo, a discriminação racial e religiosa. Os direitos e liberdades são ultrajados. Não está assegurada a soberania nacional e os mínimos direitos da imensa maioria da população. Há excessiva desigualdade econômica e social, sob uma suposta igualdade formal, que reduz a visibilidade das regras do jogo. É a crise da legitimidade e do reconhecimento da justiça, resultando na erosão das próprias referências humanas. Cabe, portanto o questionamento: Para onde orientar os esforços da construção democrática?

O tratamento do tema proposto neste capítulo sobre o processo democrático na sociedade brasileira e suas repercussões na educação, obriga a pensar as condições históricas e atuais de sua realização. Há necessidade de se ter presente, pela análise até então realizada, de que ao longo do século XX, o Brasil tornou-se um dos países mais desiguais do mundo. Muito dessa desigualdade se justifica pelo baixo nível de organização da população do país e a tradição clientelista em nível local e nacional. Para Avritzer (2002), em nível político, as forças hegemônicas mantiveram o controle sobre o sistema político. Para o autor, duas tendências do Brasil autoritário continuam manifestando-se no Brasil democrático: a falta de prerrogativas de um Congresso esvaziado de poder decisório, que vota as propostas do executivo tendo em vista elementos materiais e o clientelismo também presente no Congresso Nacional, retirando poder das formas de organizações locais e gerando ineficiência administrativa na implementação das emendas de parlamentares.

Embora se tenha avanços significativos na atual Constituição, resultado de lutas pelas conquistas sociais, a população brasileira ainda vive um período incrédulo de direitos de papel. Há uma persistência de sinais de mal-estar no interior das classes sociais que vivem do próprio trabalho. Tem-se ainda, a ausência de políticas de proteção consistentes, geralmente, substituídas por políticas assistencialistas e incapazes de reduzir as grandes distâncias entre os ricos e os pobres.

A década de 90 se configura, sob as bases das reformas neoliberais, como uma ditadura do mercado. Com uma inflação que saltava de 14 a 50% e terminava a 80%, Fernando Collor de Mello assume a Presidência da República como um salvacionista político, incorporando o ideário ideológico de modernidade competitiva sob o qual todos deveriam se ajustar, restringindo cada vez mais a esfera pública e ampliando as leis da competitividade do mercado mundial. Porém, a escolha do presidente “liberal-corporativista” não foi uma solução adequada para a classe dominante brasileira, a qual sentiu-se incapacitada na construção de um candidato dentro dos quadros políticos tradicionais. Collor caiu, o *impeachment* foi assinado não só através da pressão político-social da esquerda, mas dos meios de comunicação e porque havia caras-pintadas nas ruas, uma ativação do lado progressista da sociedade civil.

O grupo que o sucedeu, tendo Fernando Henrique Cardoso como Presidente da República por dois mandatos, anulou muita das conquistas da década de 1980, em nome do ajuste da economia e o incentivo ao capital especulativo, frente aos mecanismos de desregulamentação, descentralização e

privatização. Os discursos acenavam para o abandono de projetos nacionais em nome da sobrevivência competitiva. Reafirmavam a importância de governar para o circunstancial, para o emergencial. “O que Fernando Henrique Cardoso e seus associados vem fazendo nos últimos tempos é absolutamente inadmissível de um ponto de vista democrático, mesmo que se tenha como paradigma o paupérrimo conceito de democracia proposto por Schumpeter²⁴” (COUTINHO, 2002, p. 32). Governar através do abuso de medidas provisórias²⁵ e do aberto fisiologismo afeta frontalmente os ideais democráticos.

Esse projeto neoliberal, com as duas eleições de FHC, certamente avançou no Brasil na última década. E avançou, sobretudo, porque foi capaz de implementar inúmeras reformas que Collor tentava obter sem êxito. Foi capaz, por exemplo, de finalmente emendar a Constituição de 1988, conseguindo privatizar setores decisivos da economia (desmontando assim alguns mecanismos de intervenção estatal que seriam fundamentais para implementar uma política alternativa) e fazendo regredir muitas das conquistas sociais expressas nos direitos sociais assegurados por aquela Constituição. [...] Os dois governos de FHC, ainda que tenham consolidado no poder a dominação do grande capital, tal como já o fizera a ditadura, deslocaram o eixo articulador do bloco no poder, fazendo com que o capital financeiro (sobretudo internacional) predomine hoje claramente sobre o capital industrial (Id. Ibid. p. 30).

²⁴ Joseph Schumpeter propôs uma solução elitista para o problema da construção democrática, originando a concepção hegemônica da democracia. A idéia salientada por Schumpeter era de que “o cidadão comum não tinha capacidade ou interesse político senão escolher os líderes a quem sucumbiria tomar as decisões” (SANTOS, 2002, 41-41 Democratizar).

²⁵ , No livro “**A sociedade global: educação, mercado e democracia**”, Noam Chomski, Heinz Dieterich e Luis Javier Garrido dizem que a globalização da economia é a terceira revolução existencial vivida pelo homem. Para os investigadores, os arquitetos da sociedade global – as empresas transnacionais e os governos do Primeiro Mundo – em nada coincidem com os dos povos afetados. Por esta razão, ao analisar a democracia na América Latina, Heinz Dieterich (1999, p. 235), assim se refere: “No Brasil o programa econômico do Plano Real esteve em vigência por cerca de um ano sem ratificação pelo Congresso. Em vez da autorização legislativa, o Presidente Fernando Henrique Cardoso implantou-o mediante as chamadas “medidas provisórias”, ou seja, decretos presidenciais que podem ser renovados repetidamente. Depois de assumir o poder em 1º de janeiro, Cardoso utilizou, até 15 de maio de 1995, mais de 150 “medidas provisórias” para dar cobertura tanto à criação de novos órgãos governamentais quanto à distribuição de recursos federais”.

É desse contexto²⁶ que emergem as políticas sociais implementadas pelo Estado, entre as quais estão as políticas educacionais. Destacam-se dois movimentos de sujeitos sociais neste espaço-tempo. O primeiro refere-se aos governantes e as elites em um sistema de ação de cima para baixo. Formulam leis, diretrizes, ao mesmo tempo em que expõem publicamente um discurso eloqüente, mas de pouca efetividade para os problemas da educação, como: baixos salários, desqualificação do magistério, péssimas condições físicas das escolas, analfabetismo, exclusão, reprovação. O segundo movimento advém das camadas sociais da população que reivindicam um espaço educativo condizente com os avanços da sociedade, de forma a atenuar as grandes diferenças sociais. A partir dos anos 90, através de diferentes impulsos, a política neoliberal de educação²⁷ vem propondo e executando o alargamento da base piramidal do sistema educacional brasileiro, a privatização do ensino.

Atualmente, em decorrência do último pleito eleitoral que elegeu pela primeira vez ao posto máximo do Poder Executivo Federal um trabalhador forjado nas lutas populares em favor da democracia - Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, o momento é de preocupação. A questão posta está “entre a continuidade e/ou estabelecimento de uma nova hegemonia na sociedade brasileira, com reflexo para todos os países da América do Sul e da América Central” (LEITE; MACHADO, 2002, p. 01).

²⁶ Considerando que esta pesquisa contempla prioritariamente o cenário educacional a partir dos anos 90 até os dias atuais, a análise deste momento, no presente capítulo, abordará de forma breve, alguns aspectos considerados importantes, pelo fato de que os demais capítulos apresentam a análise contextualizada do período histórico em questão.

²⁷ Ver a esse respeito os desvelamentos empíricos apresentados no Cap. 5 e o item sobre “A racionalidade economicista na educação”, Cap. 6, desta pesquisa.

As modificações sofridas no campo institucional-educativo, na última década, foram concretizadas sem levar em conta as reivindicações históricas dos educadores, nem as diversas experiências bem sucedidas desenvolvidas pelas instituições. O governo atual se depara com inúmeros problemas. Os desafios estão postos em meio à reforma do sistema previdenciário onde, no cerne desta questão, se encontram também os problemas históricos da educação.

Encerra-se este capítulo ciente da crise que a sociedade brasileira enfrenta e de suas repercussões na educação pública do povo brasileiro. Isto nos leva a pensar não somente nos acontecimentos históricos, mas também nos fundamentos da crise. Não se pode pensar o presente sem evocá-la e, ao mesmo tempo, procurar reencontrar nela ou por causa dela o que foi perdido. Mas, afinal, quais são os pressupostos de uma racionalidade contemporânea mais ampla?

4 RAZÕES DA CONTEMPORANEIDADE NAS POLÍTICAS DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO

“Estava errado Kant quando pensava que o iluminismo traria a paz perpétua. Ao contrário, a guerra é inerente a modernidade. Estava errado Lênin quando pensava que o imperialismo era uma fase superior do capitalismo. Ao contrário, o capitalismo tem sido sempre imperial. Estava errado Marx quando pensava que o capitalismo era um sistema econômico. É, ao contrário, um sistema de dominação global que inclui a guerra, o sexismo, o racismo, o colonialismo e o imperialismo” (Boaventura de Souza Santos, 2003).

O momento atual delinea-se com uma nova tendência denominada por alguns teóricos de um *novo irracionalismo* (ROUANET, 1987) uma *nova racionalidade*, uma *racionalidade mais ampla* (SANTOS, 2000) e também uma *razão sensível* (MASSESOLI, 2001). Essa tendência se difunde com características associadas a políticas de direita e também a realidades transcendentais como a pátria, a religião, a família, revelando seus compromissos com as relações de poder. O fundamento desta racionalidade está na revisão do conceito clássico de razão, não mais entendido na concepção de soberania. Causa grande desconforto perceber que as grandes prerrogativas da modernidade permanecem não cumpridas. A história é muito mais a história do aprisionamento do sujeito, o disciplinamento dos corpos, a compulsão das vontades individuais, via poder das instituições, do que propriamente a sua

libertação ou emancipação dos jugos que o submetiam. A promessa de igualdade, liberdade e, com efeito, a tão sonhada paz perpétua foi solapada por algumas manifestações perversas que levaram a humanidade a criticar a qualidade moral da sociedade, partindo da premissa de que os homens agem como membros de um organismo irracional, cujo desenlace assenta-se na vontade particular e não na vontade geral²⁸.

Frente às propostas de reformulação do sistema educacional, no Brasil, a partir das novas formas de organização do poder e das demandas do sistema econômico, as políticas públicas, inseridas no processo de reorganização das funções administrativas, acabam também implementando decisões a partir das novas exigências econômicas do capitalismo contemporâneo. Para tanto, é imprescindível ampliar questões conceituais e históricas referentes à racionalidade presente nas políticas públicas educacionais oriundas do atual processo global, de sua fragmentação e dualismos que caracterizam a racionalidade científica da modernidade, analisando suas derivações teóricas.

Desde os primórdios, a filosofia considera que a razão opera seguindo princípios estabelecidos e que estão em concordância com a realidade. Pelo viés ideológico, foi possível mostrar que os próprios sistemas filosóficos e científicos, sob a aparência de veracidade, escondiam a realidade social, econômica e política, e que a razão, ao invés de ser a busca e o conhecimento da verdade, poderia ser o seu contrário, a dissimulação a serviço do poder e da

²⁸ Rouanet (1987) ressalta que, ao mesmo tempo em que consideram a razão o principal agente de repressão, Foucault, Deleuze e Lyotard percebem enfaticamente a presença das relações de poder permeando todos os espaços sociais. Theodor Adorno também já havia apresentado diversos motivos que comprovam o entrelaçamento do saber e do poder, os quais, não se pode ignorar, tornando impossível escamotear o lado repressivo da razão.

dominação e, por fim, a falsificação da realidade. Porém, a racionalidade ocidental acredita que a razão é capaz de alcançar a universalidade e a necessidade que governam a própria realidade, ou seja, as leis racionais que governam a natureza, a sociedade, a moral e a política.

Os filósofos da Escola de Frankfurt, como Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Max Horkheimer, concordam com Hegel quando este afirma que as mudanças históricas ocorrem pelos conflitos e contradições que acabam modificando a própria razão. Ao distinguirem duas modalidades de razão – razão instrumental e razão crítica – cabendo a esta última refletir sobre as contradições e os conflitos sociais e políticos que estão à serviço da dominação e da opressão - defendem a idéia de que há uma continuidade temporal ou histórica entre as formas de racionalidade. Consideram que “cada nova forma de racionalidade é a vitória sobre os conflitos das formas anteriores, sem que haja ruptura histórica entre elas. Mudanças sociais, políticas e culturais determinam mudanças no pensamento, e tais mudanças são a solução realizada pelo tempo presente para os conflitos e as contradições do passado” (CHAUÍ, 1999, p. 83).

Porém, diferentemente de Hegel, para os filósofos da corrente do pós-estruturalismo francês, como Michael Foucault, Jacques Derrida e Gilles Deleuze, a razão histórica não se caracteriza por um processo evolutivo. Pelo contrário, muda temporalmente, de forma descontínua, pois o seu valor é próprio para o momento em que foi proposto. Desse modo, toda teoria ou prática se instala quando rompe as concepções anteriores e as substitui por outras diferentes. Isso não justifica o fato de considerá-las falsas, elas simplesmente

são diferentes pelo fato de estarem alicerçadas em outras bases interpretativas e conceitos novos.

Em cada época de sua história, a razão cria modelos ou paradigmas explicativos para os fenômenos ou para os objetos do conhecimento, não havendo continuidade nem pontos comuns entre eles que permitam compará-los. Agora, em lugar de um processo linear e contínuo da razão, fala-se na invenção de formas diferentes de racionalidade, de acordo com critérios que a própria razão cria para si mesma. A razão grega é diferente da medieval que, por sua vez, é diferente da renascentista e da moderna. A razão moderna e a iluminista também são diferentes, assim como a razão hegeliana é diferente da contemporânea (CHAUÍ, 1999, p. 85).

Diante de tais concepções desconstrutivas da razão, a mesma se reveste, antes de tudo, de um instrumento crítico que permite compreender as circunstâncias em que se vive e, a partir de então, mudá-las ou aperfeiçoá-las, já que contém um potencial transformador que autoriza o seu uso. Por isso, a razão precisa ultrapassar as contradições, no sentido de explicitar as intencionalidades e as relações do conhecimento com o poder, já que essas relações parecem determinar as políticas sociais e educacionais geradas nas estruturas relacionais do Estado com a sociedade civil.

Considerando que atualmente todos se encontram submersos na crise da identidade do sujeito, da verdade única e também da instabilidade do que era até então considerado estável, torna-se necessário, mesmo que de forma fugaz, explorar algumas questões acerca da pós-modernidade. Partindo da premissa de que a pós-modernidade desconstrói o que existe para mostrar as fissuras existentes, ou seja, que por detrás de um discurso privilegiado se encobre o poder e os interesses pessoais, pergunta-se: quais os efeitos das reformas nos

processos de gestão da educação, considerando que a visão moderna de conhecimento encontra-se enraizada numa concepção de verdade única?

Com o período ditatorial vivenciado pela sociedade brasileira durante vinte anos, a razão²⁹ apresentou-se, segundo Rouanet (1987), sob duas lógicas, ambas radicadas na esfera sistêmica: a razão do Estado e a razão econômica. A tecnocracia instalada no Brasil absorvia totalmente a possibilidade de instauração de uma racionalidade alternativa, através de um discurso em que prevaleciam os princípios balizadores da razão sistêmica, inviabilizando, assim, toda e qualquer contestação. O mesmo acontecia em relação ao modelo econômico e político, pois, como “representava a razão, não era possível contestá-lo senão contestando a própria razão” (Id. Ibid. p. 16).

Com o processo de democratização nos anos 80, abrem-se possibilidades objetivas para a instauração de um processo emancipador, desvinculando a sociedade civil das amarras sistêmicas. Porém, devido à ausência de condições subjetivas, resultante da identificação da razão com o regime autoritário, os argumentos começaram a emergir de reações emocionais e dos antigos protótipos.

Com efeito, o clima predominante reporta a uma impressão de retorno no tempo, de volta ao passado, que Rouanet denomina de período de *latência*. “No período autoritário não aprendemos nada – ficamos virtualmente fora da história – e conservamos a obscura lembrança de temas que haviam sido tratados antes

²⁹ Sobre esta questão ver ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. O autor propõe um resgate crítico do conceito de razão e do projeto da modernidade. Para ele somente pela via da razão é possível combater as forças que asfixiam a vida e, pelos instrumentos de análise gerados pela modernidade, é possível reagir contra as patologias da sociedade moderna.

de 1964. Encerrada a latência, esses temas voltam à tona e são tratados como descobertas inéditas, em geral sem a sofisticação teórica com que haviam sido abordados na origem” (Id.Ibid p.18). O encaminhamento dado reporta a todos no sentido de repetir antigos modelos, pois “em vez de trabalharmos o passado, o passado nos trabalha” (Id.Ibid.). E isso limita a construção da democracia e enaltece a cultura elitista, e, ainda mais, procura obscurecer a cultura popular a partir da criação de uma falsa cultura de massa, instalada como cultura popular³⁰. Essa forma de racionalidade impede toda e qualquer possibilidade de desencadear-se um processo emancipatório, na medida em que ela se apropria de determinados modismos e discursos alheios e os utiliza para seus próprios fins.

Não se pode negar o esforço empreendido pelo modelo econômico e político brasileiro para estimular tendências legítimas de construção de uma sociedade mais livre, igualitária e democrática. Ao apropriar-se indevidamente de tais intenções, acaba sabotando a razão com o pretexto de valorizar a cultura popular, criticar as hierarquias sociais e defender a autenticidade nacional. Um dos fatores que contribuiu significativamente para a difusão desse irracionalismo talvez resida no fato de que o sistema educacional brasileiro deficitário, resultante da política educacional do regime autoritário, tenha engendrado uma incultura que atingiu a organização das relações humanas e sociais, segundo a lógica da *anti-razão*. No Brasil, o agravante trágico desse processo é justamente

³⁰ Para Marilena Chauí “a noção de ‘popular’ é suficientemente ambígua para levar à suposição de que representações, normas e práticas porque são encontradas nas classes dominadas são, *ipso facto, do povo*” (CHAUÍ, 1997, p.43). Em suma, não é porque algo *está* no povo que é do povo. Quando o ‘do povo’ ruma para o ‘popular’, o termo tende a encobrir a contradição e a luta.

ser obrigado a ingressar na parafernália do pós-modernismo sem ter conseguido, no entanto, consolidar conquistas básicas da modernidade. Tal afirmativa baseia-se no fato de que a modernidade, na América Latina, foi descentralizada e fragmentada, caracterizando-se por um projeto intelectual de imitação, resultando na carência de um pensamento autônomo. Em realidade, essa sociedade que sempre se apresentou como hedonista e permissiva, foi saturada de normas e regulamentos. Na análise de Rouanet (1987), essa fase de perversidades que oprimiu a sociedade como um todo, não foi resultante da própria razão, mas causada pela atuação do lado opressivo da razão. “É ele que nos impede de iniciar verdadeiros processos comunicativos, capazes de assegurar uma emancipação autêntica”(id.ibid, p. 20).

Em função do lado repressivo da razão e com a mudança radical no pensamento e na cultura ocorrida nas últimas décadas, provocada pelo impacto das transformações tecnológicas que alteram a configuração do próprio saber, constata-se a incessante busca de novas circunscrições teóricas, já que essas substantivas mudanças acarretaram a crise de conceitos, do tipo ‘razão’, ‘sujeito’, ‘verdade’, ‘progresso’. Em consequência disso, atualmente a questão da democracia acaba, também, sendo comprometida com os efeitos gerados pelo capital financeiro, mantendo inalterados os mesmos blocos dominantes no poder e a crescente concentração da propriedade e da riqueza, tornando pertinente à discussão acerca da crise da modernidade, principalmente quando vista sob a ótica da perspectiva de reavaliação da importância das instituições democráticas. Desde então, a vida política não se encontra mais assentada

numa concepção de mundo qualitativamente melhor, pois até mesmo os partidos políticos, em geral, foram acusados pelos movimentos sociais de operar sem perspectivas, rejeitando, assim, as premissas da modernidade. As próprias organizações sociais e políticas foram frontalmente atingidas, o que se pode observar claramente nas políticas públicas e, em especial, nas políticas educacionais.

4.1- Revisitando uma nova racionalidade?

O progresso da ciência, da técnica, da arte e da liberdade política foi o enunciador da emancipação da humanidade, com o intuito de retirar o homem do invólucro da ignorância, em que predominava o irracional, e torná-lo mais feliz, esclarecido e senhor do seu próprio destino. Esse foi o pensamento emancipatório que norteou os séculos XVIII e XIX. Retirar o homem da menoridade que o subjugava à natureza e, ao mesmo tempo desenvolver o saber técnico-instrumental, com vistas a fornecer os meios necessários para a pretendida emancipação, passa a ser o paradigma da modernidade, sustentado pela ciência. A alteração ocorrida permitiu às pessoas refletir conscientemente sobre as suas próprias condições históricas, ao mesmo tempo em que vinculou o progresso ao raciocínio e a intervenção humana às instituições sociais. Desse modo, o projeto da modernidade ensinou o homem a legitimar tais desejos.

As correntes políticas dos últimos séculos preconizaram a promessa de liberdade como alavanca imprescindível para o progresso e sua legitimação. Porém, devido aos fatos decorrentes das grandes barbáries que o mundo

presenciou, as retóricas de emancipação entraram em declínio nos países em desenvolvimento. As chagas provocadas pelos acontecimentos históricos mantiveram-se abertas, inviabilizando, dessa forma, a legitimação do desenvolvimento através da promessa de emancipação da humanidade. O próprio desenvolvimento foi acusado de impedir o cumprimento de tais promessas, pois ele é o gerador do empobrecimento dos povos, do desemprego e do despotismo da opinião.

A partir dessa breve reflexão, é possível indagar a respeito do esquecimento que acompanhou o projeto da modernidade, bem como do enfraquecimento do homem inserido nesse desígnio. Para Lyotard (2000), o projeto moderno não foi abandonado e esquecido, mas destruído, liquidado, diferenciando, portanto, do argumento habermasiano. Habermas assegura que o projeto permaneceu inacabado devido à invasão da racionalidade instrumental em todos os domínios da vida e que há possibilidade de reestruturação do projeto histórico da modernidade. Entretanto, Lyotard, ao buscar elementos que comprovem sua tese frente ao inacabamento trágico da modernidade, referenda “Auschwitz” e também a ascensão da tecnociência capitalista frente às demais possibilidades em busca de ascensão. Outro exemplo para refutar qualquer proposta de reconstituição do projeto moderno é “o domínio do sujeito sobre os objetos obtidos pelas ciências e pelas tecnologias, o qual não se fez acompanhar por mais liberdade, riqueza e educação pública” (Id. Ibid.p. 32). Fez-se, sim, acompanhar por mais segurança nos fatos ratificados e pelo êxito

como critério de juízo, o qual não cumpriu o projeto de realização da universalidade, recaindo na aceleração do processo de deslegitimação.

Lyotard (2000) questiona se estará ao alcance de nosso poder, da nossa força e da nossa competência o fato de perpetuarmos o projeto da modernidade. Esse projeto exigiria força e competência para ser sustentado, e é provável que nos faltem essa força e essa competência. Há um enfraquecimento do homem moderno, pois cada uma das grandes narrativas de emancipação foi invalidada em seu princípio ao longo dessa última metade do século, dado comprovado pelos fatos irrecusáveis, acima mencionados, e que confirmam tal enfraquecimento.

Isso se traduz numa espécie de enfraquecimento da confiança que os ocidentais depositaram no princípio do progresso geral da humanidade, ao mesmo tempo em que dificultou a possibilidade de o pensamento reabilitar tais fatos. Embora surjam utopias e determinadas atitudes com vistas a acenar com possibilidades, estas se apresentam inconsistentes e não sugerem uma orientação que possa abrir uma nova perspectiva emancipatória. Atualmente, a tecnociência capitalista é incapaz de responder aos anseios do homem, considerando que há uma desestabilização nas entidades humanas, individuais e até mesmo sociais, devido às conseqüências do desenvolvimento.

A busca incessante de segurança, identidade e felicidade do homem – condição imediata de seres humanos - parece não ter aplicabilidade. A humanidade, nesse sentido, para Lyotard, parece dividida em duas grandes partes: uma se defronta com o desafio da complexidade e a outra com o terrível

desafio da sobrevivência. Para Lyotard (2000) esse talvez seja o principal aspecto do fracasso do projeto moderno. Em síntese, a compreensão conceitual da pós-modernidade impõe ao pensamento das luzes a idéia de um fim unitário da história e do sujeito, tendo como características a ciência como mero jogo de linguagem, a informação contando mais do que a produção, a desmaterialização do dinheiro, a verdade confundida com desempenho, o relativismo cultural e o pluralismo e ecletismo doutrinários.

As grandes transformações que a humanidade tem presenciado com perplexidade nessas últimas décadas podem ser classificadas como causa e efeito de um processo conjuntural que se dilui em múltiplas direções. Segue-se daí que a pós-modernidade incorpora um estilo ou mesmo uma tendência que pode ser denominada de *atmosfera cultural*, justamente por ser resultante desse processo, ao mesmo tempo em que se caracteriza como um movimento teoricamente estruturado. Essa tendência incorpora um novo momento de renúncia das pretensões de um mundo cada vez mais aperfeiçoado e orientado pela verdade científica, pelo domínio das metodologias positivistas no âmbito do saber e por sua própria fragmentação. O delineamento dessa nova tendência não acredita na possibilidade de verdades eternas. Em suma, o pós-modernismo rompe com a possibilidade de instauração dos ideais iluministas de liberdade, autonomia, emancipação e esclarecimento. A ideação preconizada pelo *Aufklärung*³¹ nada mais é do que a destruição das diferenças e o disfarce das estratégias teóricas de dominação.

³¹ Termo alemão para Iluminismo.

Os ideais da *Aufklärung*, que historicamente iluminaram e justificaram a prática pedagógica, não encontram mais legitimidade, já que o saber deixa de ser um meio de emancipação. O saber perde a antiga conotação e torna-se a principal força de produção, considerando que ele é produzido para ser comercializado, o que não dispensa o seu valor agregado na competição mundial pelo poder, ratificando a idéia de que o saber não fica ileso às profundas transformações ocorridas. Com a abertura do mercado mundial e conseqüente competição econômica, os conhecimentos postos em circulação deixam de ser assumidos como valor formativo e passam a ser *performances* de um conhecimento.

Os acontecimentos internacionais da última década desenvolveram-se acentuadamente no contexto econômico, político e cultural. Nesse sentido, a educação e a respectiva gestão escolar assumiram importância central na formulação de novas perspectivas conceituais e praxiológicas. Um olhar hermenêutico permite perceber que, apesar dos estudos de vanguarda³² dos anos 60 e 70, que procuravam superar as limitações das concepções dominantes da pedagogia tradicional, os modelos no campo da administração da educação encontram-se enraizados nas teorias tecnoburocráticas e funcionalistas de organização e gestão. Muitas das teorias são aplicadas em circunstâncias históricas e geográficas diferentes daquelas para as quais foram

³² Estudos e orientações epistemológicos adotados em importantes pesquisas educacionais revelam os esforços de superação das limitações nas tradições funcionalista e reprodutivista, como também uma postura crítica com respeito às teorias tradicionais da educação e gestão educacional, enraizadas no positivismo, no funcionalismo, no comportamentalismo, no desenvolvimentismo e no reprodutivismo. Ver a esse respeito: TORRES, Carlos A. **Sociologia política da educação**. São Paulo, Cortez, 1992; SANDER, Benno. **Educación, administración y calidad de vida**. Buenos Aires, Santillana, 1990; SAVIANI, Dermeval. **Desenvolvimento e educação na América Latina**. São Paulo, Cortez, 1983.

concebidas originalmente, não atendendo, muitas vezes, às reais exigências. Apesar da ênfase generalizada no sentido de que a reconstrução das organizações humanas deve responder às necessidades sociais, no contexto devidamente situado, acabam sendo adotados modelos organizacionais e administrativos sem uma análise social mais ampla sobre as condições de interdependência internacional e, portanto, inadequados para resolver problemas peculiares, já que não se traduzem em efetiva ação local desenvolvida em perspectiva global.

Durante todo o século XX, constata-se a adoção dos modelos de gestão empresarial no sistema educacional. É claramente perceptível essa inclusão tanto no nível macro, através de diretrizes definidas autoritariamente num processo centralizador, como no nível micro, onde foram utilizados mecanismos de controle no funcionamento das escolas sob argumentação da qualidade, produtividade e da competitividade. As reformas educacionais sempre estiveram impregnadas de ideais gerados pelos princípios tayloristas e fordistas. Posteriormente, receberam novas adaptações e, atualmente, há a gestação de novas fórmulas, como a aplicação da “gerência da qualidade total”, em sintonia com os modos de produção capitalista.

Sob o domínio do capital financeiro, a sociedade capitalista opera, atualmente, com o deslocamento veloz do capital e também com a fragmentação e dispersão da produção. Desse modo, o trabalho deixa de ser o referente principal, assumindo tal importância o consumo, que, nas palavras de Marx passa a ser chamado de *fetichismo da mercadoria*. O próprio capitalismo

tem o poder de sedução, ao mesmo tempo em que é capaz de desrealizar os papéis da vida social e das instituições. Os teóricos contemporâneos afirmam que as formas institucionalizadas de poder são ilusórias, principalmente os macropoderes, pois concebem a realidade social tecida por uma rede capilar de micropoderes que controlam e vigiam a vida privada, social e política. As idéias de fragmentação do real aparecem associadas à idéia de desintegração do espaço público, resultando na impossibilidade de instauração de uma base de resistência e enfrentamento da realidade.

Imersa numa nova perspectiva de horizonte ideológico apaziguado, a sociedade civil perde a possibilidade de transgressão. Proclama-se um novo patamar “democrático” no qual os atores articulam relações sem hierarquia numa constante mobilidade e o resultado passa a ser uma visão acomodada e conformada ao sistema vigente. A universalidade do saber apresenta-se asfixiada pela particularidade. O seu caráter “público” esvai-se de sentido e as categorias “autonomia” e “democracia” ganham outras conotações. Com o processo crescente de privatização e empresariamento do ensino e o conseqüente descompromisso do Estado, é instaurado um clima que favorece a desagregação do ensino “não mais destinado a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação” (LYOTARD, 2000, p.89).

Nessa atmosfera, indagar sobre o lugar e o sentido do “público” é induzir o espaço destinado à socialização do saber à total submissão à lógica mercantil. No contexto da mercantilização do saber, o ensino deve assegurar a reprodução das competências, como também o seu progresso.

A perspectiva de um vasto mercado de competências operacionais está aberta. Os detentores desta espécie de saber são e serão objeto de ofertas e mesmo motivo de disputa de políticas de sedução. Deste ponto de vista, não é o fim do saber que se anuncia, e sim o contrário. A enciclopédia de amanhã são os bancos de dados. Eles excedem a capacidade de cada usuário. Eles são a "natureza" para o homem pós-moderno (Id. Ibid. p. 93).

Nesse particular, quando o critério de pertinência é o desempenho com fins determinados, a relação com o saber não é o critério da emancipação da humanidade. Há uma quebra do campo ético e moral, sendo que o *ethos* encontra-se dilacerado nas relações sociais. O conhecimento partilhado, a organização e a hierarquia são substituídos pelo vago, pelo fragmentário e pelo individual. A fragmentação do real e a diluição dos sujeitos fazem com que se perca o sentido da problemática humana, ou seja, o projeto da emancipação humana. Frente a esse percurso analítico, é oportuno trazer as palavras de Santos (2000, p. 331), quando diz:

A modernidade tem uma maneira peculiar de combinar a grandeza do futuro com a sua miniaturização, isto é, de classificar e fragmentar os grandes objetivos do progresso infinito em soluções técnicas que se distinguem essencialmente pelo fato de a sua credibilidade transcender aquilo que a técnica pode garantir. As soluções técnicas, que são parte integrante da cultura instrumental da modernidade, têm um excesso de credibilidade que oculta e neutraliza o seu déficit de capacidade.

A escola passa a ser vista como lugar da desinformação. Não há mais certezas e garantias de que as técnicas de ensino-aprendizagem, cada vez mais aperfeiçoadas, assegurem o aprendizado. Aprende-se em contato com o vídeo, a mídia, a relação soturna e solitária com a informática. A contemporaneidade introduziu uma mutação moral significativa. Em lugar da moral moderna baseada no universalismo, na austeridade e no autocontrole, a moral contemporânea

acaba sendo hedonista e particularista. Nesse mundo de incertezas, onde os critérios de julgamento encontram-se perturbados e invertidos, não há mais lugar para apostas nas virtudes e virtualidades do progresso.

4.2 - Os efeitos das reformas: entre as intenções e as práticas

A educação, inserida no projeto de modernidade, buscou o aperfeiçoamento das faculdades intelectuais com a função de transformar-se em virtude, em modo de vida para, então, estabelecer o bem. Atualmente essa concepção continua sendo concebida como uma alavanca impulsionadora de liberdade e autonomia, por meio da assimilação da cultura. Para o senso comum, a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para a sociedade, para o trabalho, enfim, para o desenvolvimento pleno da vida adulta, nas suas diversas matizes.

Paradoxalmente, o mundo inteiro encontra-se sendo desafiado pelos dilemas que se abrem a partir da sociedade global. Atualmente, o homem, em sua relação com a sociedade, vive momentos de profundas transformações resultantes das inovações nas estruturas produtivas e de consumo. Vive-se um novo ciclo de expansão do capitalismo que toma proporções jamais imaginadas, envolvendo economia, projetos nacionais, cultura e a vida privada. Velhos conceitos exigem novas reformulações, dado que a história, neste início de século, não mais se apresenta no fluxo das recorrências, mas, acima de tudo, envolve conflitos e rupturas com sérias implicações epistemológicas.

No limiar do século XXI, desenha-se o panorama aterrador de ameaça mundial aos interesses da vida em geral: a espiral armamentista, o empobrecimento cultural dos países em desenvolvimento, problemas com o meio ambiente sobrecarregado, altas tecnologias operadas às raias da catástrofe, que passaram a ser as palavras-chaves que invadiram a consciência pública através dos meios de comunicação de massa. “As respostas dos intelectuais refletem uma perplexidade não menor do que a dos políticos” (HABERMAS, 1987c, p. 105). Nesse contexto, o futuro afigura-se negativamente, contudo exige uma função de presteza. A continuidade não é a característica mais proeminente da história. Para Ianni (1997, p.08) “o que devemos considerar como significativos são as diferenças e não as semelhanças, os elementos de descontinuidade e não os elementos de continuidade”, a fim de visualizar novas perspectivas e busca de alternativas frente a novas escalas axiológicas que se delineiam nessa sociedade global sob o signo do neoliberalismo.

É no processo da globalização³³ do capital que se expandem as bases sociais e as polarizações de interesses expressos no liberalismo. Rompem-se, assim, os quadros sociais e mentais de referência estabelecidos com base no emblema da sociedade nacional. As reivindicações mais acirradas são voltadas para a reforma do Estado, desestatização da economia, privatização de

³³ Entende-se que a globalização, como um dos aspectos de organização capitalista, é decorrente do crescente processo de internacionalização do capital, gerado na articulação de processos produtivos do interior das fronteiras nacionais com os implantados e desenvolvidos no exterior.

empresas produtivas e lucrativas, abertura de mercados e redução dos encargos sociais.

Com a nova base técnico-científica que implicou mudanças profundas na produção, organização e divisão social do trabalho, o Estado intervencionista sofre duras críticas pelo fato de não conseguir cumprir as suas atribuições básicas, evidenciando-se, assim, a proposta de regressão do tamanho do Estado. Isso acaba determinando mudanças na reconfiguração do Estado. Resta-lhe disputar os investimentos das grandes empresas, emitindo esforços para lhes oferecer cada vez mais benefícios, numa postura de subordinação e de políticas de curto prazo, que resultam na sua própria desagregação mediante as privatizações. O declínio do Estado-Nação, compreendido sob a égide do Estado de Bem-Estar Social, efetiva-se de fato quando é obrigado a compartilhar e até mesmo a aceitar determinações globais emanadas de centros de poder mundiais³⁴, o que leva, obviamente, a reduzir e reorientar os espaços da cidadania. O Estado só é acionado para implementar e legitimar as decisões emanadas desses centros. Isso não significa que o Estado se tornou mínimo ou que desapareceu. Ao contrário, na crise dos paradigmas de mudança social, o Estado serve prioritariamente aos interesses de rentabilidade internacional, não representando, portanto, a vontade dos cidadãos.

³⁴ Atualmente incorporadas a esse cenário atuam as organizações multilaterais (FMI, BIRD, OMC) criadas com o propósito de promover acordos e negociações junto aos Estados, com capacidade de atuação em concordância e oposição a governos nacionais. Possuem recursos não só monetários mas também jurídico-políticos suficientes para orientar e impor políticas monetárias de cunho neoliberal, principalmente aos países menos desenvolvidos (periféricos, suscetíveis às orientações emanadas dessas organizações) e influenciar crescentemente às suas próprias legislações. No contexto dessas orientações gerais, inscrevem-se as reformas educativas.

Com o deslocamento das estruturas do poder antes processado a partir do Estado nacional e atualmente concentrado nas grandes empresas transnacionais, o Estado assume uma postura contraditória, pois ora se apóia nas estruturas nacionais e regionais dos sistemas de integração econômica e dos blocos geopolíticos, ora assume posturas combatentes. Vale ressaltar que são estruturas pairando além de soberanias e cidadanias nacionais. Desse modo, as estruturas de poder passam a ser objeto das grandes empresas, não asseguradas pelo viés jurídico, ofuscando, intencionalmente, as ações contestatórias. Abre-se, dessa forma, um horizonte vasto para essas empresas alicerçarem suas atuações políticas, porém, ao mesmo tempo, são liberadas do compromisso de assumir as responsabilidades decorrentes dessa mesma atuação.

Os efeitos sociais provocados pelas reformas impostas pelos agentes financeiros internacionais acabam reduzindo os espaços dos chamados “direitos universais”. Tais “direitos” são gradativamente substituídos por políticas assistencialistas e compensatórias, sob a forma de ajustes, justificados como necessários para o desenvolvimento da integração econômica. Suas conseqüências são mormente nefastas às populações cada vez mais empobrecidas. Mediante análise do atual quadro, visualiza-se um novo panorama de organização do poder, não mais centrado na hierarquia singular do modelo tradicional sob a forma de pirâmide monocrática. Atualmente o poder de decisões é processado via sistemas de unidades interconectadas, em que um grupo de responsáveis controla a atividade de outros grupos de nível inferior e

em que todos, coletivamente, são controlados por um sistema de regras que funciona como mecanismo regulador de autoridade, caracterizando-se por uma pluralidade de centros de autoridade.

Esses novos mecanismos de poder, apesar de aparentemente se apresentarem sob a forma de autonomia e descentralização, dadas às pequenas redes constituídas por unidades descentralizadas, acabam exercendo um forte controle sobre toda a rede, através de canais de comunicação. Essa expansão de redes de poder caracteriza-se, via de regra, pela participação³⁵ Daí o conceito de que participação não requer, necessariamente, controle de instâncias decisórias. Trata-se, sim, de “levar os cidadãos para o terreno da administração, fazê-los aderir ou participar na realização de projetos definidos pela administração com suas próprias palavras e suas próprias categorias” (CALAME; TALMANT, 2001, p.67). Porém, o aspecto mais curioso desse processo está no fato de que o novo mecanismo de poder acaba repassando, via canais jurídicos, a possibilidade de abertura de canais de democracia participativa, o que, na verdade, nada mais é do que a legitimação do controle social.

Com estas transformações sociais ocorridas, houve mudanças que alteraram significativamente as funções das instituições. Apresentaram-se carentes de referenciais, desencadeando um descrédito, o qual pode ser

³⁵ Em tempos de democratização, a palavra “participação” é usada de forma indiscriminada, conjugada em todos os tempos e modos: eu participo, tu participas, nós participamos, o que nos reporta à seguinte questão: “o que dizer então do terceiro mundo, onde a ‘participação dos habitantes’ é o termo pudico para dizer que o poder público joga nas costas dos habitantes mais pobres missões que ele mesmo não tem meios para assumir?! (CALAME; TALMANT, 2001, p. 67).

definido como crise. Os sistemas de ensino passaram a ser considerados inertes para responder as demandas cada vez mais diversificadas do conhecimento em expansão. Ao mesmo tempo, esses sistemas passaram também a ser considerados estruturas obsoletas para satisfazer a necessidade de uma população jovem com novos referenciais de vida, decorrentes de um processo volátil de novas configurações sociais. Nesse novo cenário discursivo, o pensamento pós-moderno passa a aniquilar as possibilidades de desenvolvimento de utopias que, através dos tempos, profetizavam um novo homem e, conseqüentemente, uma nova sociedade idealizada. “As utopias universais são tidas hoje como estáticas, aniquiladoras das individualidades, homogeneizadoras e até perigosas por serem titânicas” (SACRISTÁN, 2000, p. 54).

No entanto, frente a essa modificação sistêmica da sociedade capitalista, cabe refletir sobre a possibilidade de instauração de um novo projeto educativo, ao mesmo tempo em que se questiona o que aconteceu com o projeto educativo oriundo dos ideais iluministas. A singularidade das alterações sofridas no campo da educação formal, através das instituições educativas, permite perceber a evidente perda do sentido histórico da educação. Há uma perda sensível para com a igualdade e a solidariedade, considerando que o pensamento, neste início de século, é o de que a educação é um serviço que se pode vender, ao mesmo tempo em que é determinado pela concorrência de ofertas desiguais para os possíveis consumidores.

Em função das acirradas denúncias de perda das funções universais da educação, são estabelecidas reformas educativas, atingindo frontalmente as políticas educativas, as instituições escolares, a formação de professores, o currículo, os sistemas de gestão.

A liberdade de mercado, o controle de eficácia dos investimentos, a competitividade, a privatização do público, que são forças que estão longe de ser espontâneas e de carecer de projeto de homem e de sociedade, são os pretensamente novos referenciais. Os modelos de sociedade antiutópicos das duas últimas décadas do século XX, embora profundamente ideológicos, minaram bastante os pressupostos do projeto moderno de educação (SACRISTÁN, 2000. P.59).

Nesse sentido, as reformas educativas passam a ser encaradas como atividades possibilitadoras de mudanças, com vistas a acomodar o próprio sistema, bem como a sinalizar o desenvolvimento de princípios que possam resgatar a viabilidade de um projeto educativo, que promova a justiça, a equidade social, a liberdade e a democracia. Exalta-se a crença de que as políticas educacionais, neste contexto, deverão melhorar a escola, acenando para a emancipação. Na verdade, segundo Popkewitz (1997), as reformas têm muito pouco a ver com a vida cotidiana das escolas, e, sim, com os processos de legitimação próprios das sociedades industriais contemporâneas.

Isso não significa, no entanto, que os países estão preocupados tão somente com seus sistemas educativos. As reformas têm se convertido na justificativa de intervenções contínuas sobre o sistema educativo, as quais se caracterizam, via de regra, por uma acomodação da educação às novas exigências externas e também internas, quando acionadas com fim estratégico.

A maioria das políticas educativas, apesar de referendarem mudanças no currículo e na organização e gestão das instituições escolares, por conseguinte no trabalho do professorado, não se limitam a questões de conteúdo pedagógico nem tampouco a mudanças no interior do sistema educacional. São mudanças que não introduzem modificações substanciais sustentadas pela filosofia e pela prática. Caracterizam-se pelo estabelecimento de estratégias de legitimação da própria reforma, como uma questão técnica e científica em detrimento da questão política. As reformas têm escassos efeitos. Criam sensação de movimento, mas, ao mesmo tempo, produzem poucas mudanças efetivas, e não incidem eficazmente nos mecanismos que configuram a realidade.

Trata-se de uma mudança no plano das políticas educativas e, em certo sentido, do desaparecimento da política como projeto de transformação global, em que os referenciais são diluídos e os perfis são apagados em um exercício de poder mais oculto, embora se diga que as mudanças são empreendidas para favorecer o princípio de uma maior democratização (SACRISTÁN 1999, p.209).

As atuais discussões acerca das práticas das reformas “concebem um indivíduo que resolve problemas, que parece ser um indivíduo descentralizado que age e participa mantendo a distância em relação à intervenção estatal” (POPKEWITZ 2000, p.159). Ao mesmo tempo, as tomadas de decisão são traduzidas em termos como *gerenciamento, eficiência e produtividade*. O modelo instrumental e técnico passa a caracterizar o modelo de escola proposto pelos interesses econômicos dominantes, acarretando uma perda gradativa da sua autonomia, e conseqüentemente uma democracia restrita. São práticas tomadas dos novos modos de produção pós-fordista.

Nessa nova economia institucionalizada, a escola passa, então, a ser *autogerenciada* e a *performatividade* é um mecanismo de controle que substitui a intervenção pelo estabelecimento de objetivos, pela prestação de contas. A educação é reificada para o consumo. O novo gerenciamento enfatiza uma constante atenção à qualidade e o diretor passa a ser o principal “veículo” e corporificação do novo gerencialismo. Coloca-se em suas mãos a tarefa da implantação da gestão “democrática”, o que denuncia, de antemão, o caráter autoritário do gerenciamento proposto. Supostamente começa a se delinear uma nova concepção de cidadania, acentuando cada vez mais o seu caráter de cidadão consumidor e eleitor no processo de decisão sobre o que querem adquirir. A retórica que acompanha as reformas pretendidas por aqueles que as patrocinam supõe maior liberdade social e pessoal, bem como uma recuperação da capacidade de iniciativa e liberdade de atuação. O processo de descentralização, a autonomia e a participação têm sido utilizados como estratégias políticas com o firme propósito de transferir a responsabilidade pela educação para instituições não estatais. Na verdade, elas estão sendo sustentadas pelos princípios mercadológicos da nova ordem capitalista. O discurso da política da autonomia das escolas, a descentralização e a suposta devolução de poder à sociedade constituem uma tendência que deve ser interpretada à luz do processo hermenêutico, no sentido de perceber a ocultação e o caráter paradoxal da questão.

Partindo da premissa de que o ensino se organiza a partir do princípio de desempenho, com o enfoque do *gerencialismo* associado ao modelo de gestão

empresarial, o que se delinea é uma subordinação das instituições educativas aos poderes constituídos. Sua aplicação prática atribui reduzida importância à participação cidadã e à igualdade, considerando que esse critério não corresponde à especificidade da educação. A visão de democracia neste modelo gerencial acaba sendo desvirtuada, ao mesmo tempo em que se descontextualiza a escola de seus determinantes sociais, atendendo aos interesses das grandes ordenações econômicas em nível internacional.

Na perspectiva de um vasto mercado de competências, altera-se significativamente o fim do saber, que passa a ter o seu valor agregado à finalidade e à utilização de um instrumental. A ênfase na valorização do trabalho em equipe, referendado pelas reformas, tem efeito nas performances, tendo presente que a educação está submetida a uma pressão utilitarista que recai sobre os demais saberes e conhecimentos.

A reforma educativa, e em particular a reforma da administração escolar, não pode ser perspectivada como um artefato, como um simples corpus jurídico-normativo preciso, localizado no tempo, definitivo nos seus contornos formais ou morfológicos. A menos que se incorra na falácia, de resto comum, de identificar totalmente os “modelos” de administração e gestão com [...] corpus jurídico e normativo que formaliza estruturas e produz regras que fatalmente seriam reproduzidas em conformidade no plano de ação em contexto organizacional (LIMA, 2001, p. 140).

Em face da realidade presente e do compromisso com uma postura crítica frente às representações e interpretações consideradas verdades únicas e acabadas, é imprescindível consolidar políticas públicas educacionais, com vistas à emancipação. Significa, parafraseando Boaventura (2000), reinventar uma subjetividade individual e coletiva, tendo como ponto de partida, o trazer à

tona as representações inacabadas da modernidade, interrogando as concepções hegemônicas de poder e de política. Para tanto, como testemunhas próximas nesse processo onde atua o lado opressivo da razão, nas nossas vidas e nas instituições, nossa aptidão à objetividade precisa ser vista com cautela. Através de campos analíticos passíveis de ser desvelados, é possível procurar distinguir entre as práticas sociais que resultam de uma exacerbada racionalidade e aquelas que representam novas oportunidades para lutas emancipatórias.

O trabalho aqui apresentado sugere possibilidades para novas interpretações teoricamente refletidas, pois embora a gestão democrática figure como norma jurídica desde a Constituição de 1988, sua regulamentação tem sugerido uma diversidade de interpretações e experiências, que variam conforme o lugar e os agentes envolvidos.

5 CRUZAMENTOS DE FALAS: RUMO A UM PROCESSO DE NORMATIVIDADE

Ao tomar a *Gestão Democrática do Ensino Público* como resposta às demandas de reorganização da escola pública, e sua inserção em políticas mais amplas como parte do projeto de desenvolvimento nacional, a investigação, aqui desenvolvida, se propõe a ser constitutiva de uma *situação hermenêutica*. Dentro dessa perspectiva, o fenômeno em estudo procura relações com o Estado e com a economia, com a sociedade, com as suas instituições, com os sujeitos que nela habitam e com os contextos articulados às determinações legais e normativas que orientam o sistema educativo como um todo.

O problema em estudo traz consigo determinadas perspectivas de mundo e de sentidos fornecidas pelas nossas relações precedentes com o assunto. Para isso, coloca-se de antemão a necessária discussão sobre os juízos prévios que ajudam na compreensão inicial sobre a *coisa* que se quer compreender. A hipótese inicial é que as idéias acerca de gestão democrática do ensino no Brasil, a despeito da gravidade dos problemas relativos à democracia, não se impuseram ao esperado discurso que transitou na tradição.

Embora tenha se avolumado em nosso meio a retórica da qualidade e da democracia no âmbito escolar, os padrões de gestão têm contribuído muito pouco para a melhoria do ensino³⁶. Na maioria das vezes, a *gestão democrática* apresenta-se como algo gratuito, pronto, ou seja, uma concessão sem a necessidade de inclusão no movimento do mundo em processo. Apesar de a legislação contemplar a gestão democrática, na verdade, estamos submersos num processo de expropriação das linguagens acerca do que parece ter sentido óbvio. Cooptadas do ideário progressista, as linguagens sobre gestão democrática, autonomia, descentralização, participação e qualidade encontram-se aprisionadas dentro de um campo de significações determinado. Para Uhle (1994), a nova retórica da gestão democrática, embora em sintonia com “os ventos democratizantes que sopram no interior da sociedade brasileira”, encontra-se inviabilizada. Segundo ela as novas linguagens apresentam-se “sem bases teóricas para se manter porque se trata de um arranjo político, cai na descrença, sobretudo por não atacar o problema central da administração” (Id. Ibid., p. 59). Diante disso, decorre também a idéia de que “vivemos contemporaneamente uma espécie de era do descarte dos conceitos, da substituição por conceitos novos de significantes vulneráveis” (STEIN, 1996, p.106).

A partir dessa constatação, a gestão democrática passa a ser vista como envolta por intencionalidades políticas e pedagógicas que precisam ser rejeitadas ou validadas através de correções e acréscimos. É o que Gadamer

³⁶ EFA 2000 Educação para Todos: avaliação do ano 2000, informe nacional, Brasil.

(1998) denomina de *círculo hermenêutica*. “A circularidade aqui consiste no retorno reflexivo e contínuo ao projeto prévio de compreensão, a partir da relação que se estabelece com a *coisa* projetada, que deve ser compreendida” (ALMEIDA, 2000, p. 63). Trata-se de evidenciar que a *coisa* investigada “sofre modificação com a ação do pensamento que se esforça para interpretá-la, possibilitando, a partir daí, uma nova compreensão” (Id.Ibid., p. 64). Isto significa reconhecer que a *distância* passa a ser o critério que definirá os conceitos prévios que estão de acordo com a pretensão de validade daqueles que estão em desacordo com essa proposição, e que acabam produzindo distorções.

A distância aparece como o fio condutor que separa e, ao mesmo tempo, une coisa e intérprete, como se fossem duas pontas de um círculo. A distância preserva a coisa do arbítrio da subjetividade e a apresenta como algo objetivo e, do mesmo modo, ao abrir uma possibilidade de interpretação, mostra que coisa e intérprete se afetam mutuamente; pois se o intérprete não fosse interpelado pela coisa, ele nem seria convocado a compreendê-la (Id.Ibid., p.64).

Cabe salientar que a distância temporal permite, muitas vezes, resolver a tarefa crítica da hermenêutica, ou seja, distinguir os verdadeiros dos falsos preconceitos. O movimento da circularidade compreensiva passa a ser a travessia entre o intérprete e a *coisa*, propiciando a abertura da possibilidade de conhecimentos e também de auto-posicionamento. Neste trilhar de novos percursos o pensamento reluta frente às tentativas simplistas de resolução e passa a sugerir novos desafios.

Santos (1998) recorre também ao círculo hermenêutico para compreender criticamente a ciência moderna. Diz ele que não podemos compreender qualquer das suas partes sem termos alguma compreensão de como trabalha o

todo e vice-versa. Segundo o autor, a reflexão hermenêutica feita sob o círculo hermenêutico

visa transformar o distante em próximo, o estranho em familiar, através de um discurso racional – fronético, que não apodítico – orientado pelo desejo do diálogo com o objeto da reflexão para que ele “nos fale”, numa língua não necessariamente a nossa mas que nos seja compreensível, e nessa medida se nos torne relevante, nos enriqueça e contribua para aprofundar a auto-compreensão do nosso papel na construção da sociedade, ou na expressão cara à hermenêutica, do mundo da vida (Id. Ibid. p. 10).

A reflexão hermenêutica torna-se necessária para transformar o conhecimento, de um objeto estranho, distante com a nossa vida em um objeto familiar, muito próximo, que é capaz de nos falar de suas potencialidades e de seus limites.

5.1- Da linguagem ao conceito: tecendo a dinâmica dos sentidos

À luz dessa reflexão preliminar sobre a circularidade da interpretação hermenêutica, não se poderia deixar de evocar a linguagem, pois “só ao homem teria sido dado [...] o *logos*, para poder revelar um ao outro, o que é útil e o que é prejudicial e, com isto, também o que é justo e o que é injusto” (GADAMER, 2000, p.117). Tudo isso porque o homem é o ser vivo que dispõe de linguagem, de *logos*. Na apropriação da definição clássica de homem elaborada por Aristóteles quando diz que é um ser vivo dotado de *logos*, esta definição reporta para a universalidade da linguagem. Como decorrência, importa concebê-la como instrumento essencial de entendimento pelo fato de que “todo o dito tem sua verdade não simplesmente em si mesmo, mas remete atrás e ainda mais à frente, ao não dito” (Id.Ibid., p.125).

Nos últimos anos acentuou-se o agravamento de crises generalizadas nas mais diversas esferas sociais do mundo, acarretando incertezas e imprevisibilidades decorrentes, muitas vezes, da multiplicidade de sentidos em disputa. A linguagem passou a ser a arena de um processo de compreensão que adquire cada vez mais atualidade. As tentativas de entendimento entre os homens parecem cada vez mais distantes, decorrendo daí tensões que representam um fenômeno da linguagem. Evidencia-se de forma ampla, principalmente nas ciências humanas, a discussão em torno da questão da compreensão, mais precisamente no que diz respeito às dificuldades no entendimento e no consenso. Para Gadamer (2002) todos os fenômenos da compreensão, do entendimento e da incompreensão³⁷ formam o objeto da hermenêutica e, portanto, representam um fenômeno de linguagem.

A linguagem é o meio universal em que se realiza a compreensão mesma. A forma de realização da compreensão é a interpretação. Todo compreender é interpretar E toda interpretação se desenvolve em meio a uma linguagem que pretende deixar falar o objeto e ao mesmo tempo a linguagem própria de seu intérprete (GADAMER, 2000, p 467).

Posto isso, Gadamer reafirma a linguagem enquanto centro do ser humano, o *medium* da experiência hermenêutica; onde se realiza a interpretação e a compreensão. Significa dizer que a linguagem, tal como a própria compreensão, é um fenômeno que não pode ser captado como um

³⁷ Gadamer se reporta aos gregos para expressar o que inviabiliza nossa compreensão. “Diziam *atopon*, que significa o não lugar, aquilo que não se encaixa no esquematismo de nossa expectativa compreensão e que por isso nos deixa desconcertados, estupefatos” (GADAMER, 2002, p. 218). E, a partir dessa posição ressalta a teoria platônica de que filosofar é um processo que inicia com a admiração que resulta na dificuldade de avançar com “as expectativas pré-esquematizadas de nossa orientação no mundo. É essa perplexidade que nos provoca a pensar” (Id.Ibid).

fato objetificador. Revela o nosso mundo³⁸ da vida; engloba essencialmente tudo que a visão pode alcançar. Assim, é através da dialogicidade e da interpretação que se vai constituir a produção de sentidos. “É tão grande o poder de dizer da linguagem, que ele cria o mundo no interior do qual tudo pode ser revelado; o seu alcance é tão grande que podemos compreender mais diversos mundos que se exprimiram na linguagem” (PALMER, 1997, p.209).

A função universal da *lingüisticidade* é algo que se difunde no modo de estar-no-mundo do homem histórico. Significa dizer que estamos no mundo e pertencemos há um tempo e um lugar na história. Isto é a base que permite encontrar no texto a nossa herança. A experiência encontra-se imersa na *historicidade* e na *lingüisticidade*, o que possibilita a construção de sentidos através da linguagem. As condições de interpretação devem estar situadas a partir de sua historicidade. “Pensar historicamente quer dizer, na realidade, realizar a conversão que acontece aos conceitos do passado, quando neles procuramos pensar” (GADAMER, 1998, p. 578). Interpretar não significa ignorar os próprios conceitos, mas acima de tudo significa colocar em jogo os próprios conceitos prévios, para que assim o próprio texto

³⁸ Para Gadamer, a revelação do nosso mundo não significa o mundo ambiente. É preciso estar apto para abrir um espaço no qual o possa se mostrar tal como é. “O mundo não é impessoal nem falando em termos figurados, circula como um indivíduo isolado, como um balão gigante projetado pela mente e pelas percepções. É mais adequado encarar o mundo como estando entre as pessoas. É a compreensão partilhada pelas pessoas, e é o meio dessa compreensão; é a linguagem que possibilita este fato. A linguagem, como um campo de interação, não é realmente um ‘instrumento’ que se construiu para a compreensão. Nesse aspecto o homem vive em algo semelhante à comunidade de compreensão que há entre os animais. Mas no homem trata-se de uma compreensão lingüística, e, por conseguinte, é o mundo que está entre as pessoas” (PALMER, 1997, p. 208).

realmente fale. Os conceitos interpretativos determinam-se pelo fato de que acabam por diluir-se atrás do que eles fazem falar na interpretação.

5.1.1- Clarificando conceitos

Parece extremamente importante ressaltar que a análise proposta se prende, preliminarmente, à interpretação e à reflexão em torno de alguns conceitos resultantes de uma preocupação de ordem metodológica. Isso significa que a intenção da pesquisa é tornar claras as conotações implícitas em determinados termos para uma melhor orientação à análise dos fatos. O campo da investigação da pesquisa busca contornos ressignificados para o tema “gestão democrática”, pelo fato de ser um conceito que migra de um recanto de conquistas sociais para os mais recônditos espaços ocupados, talvez não mais livres para dizer o que talvez desejaria.

Ao tomar a gestão democrática como fenômeno investigativo, novos elementos são trazidos para a grelha de análise, pois o tema é colocado sob diferentes olhares, alguns autores dão primazia às questões culturais, outros acentuam as relações com o Estado e também há àqueles que enfatizam a participação como estratégia primeira para focar esta temática. A multiplicidade dos olhares passa a ser um dos desafios para reexaminar as posições analíticas que se apresentam, constituindo-se em indispensável e significativo subsídio às proposições apresentadas, ou seja, contribui para a ressignificação de seu significado em matéria de torná-lo cada vez mais próximo dos objetivos emancipatórios.

Vista sob a perspectiva da participação da comunidade na gestão democrática da escola pública, PARO (1997) acentua que vê na gestão democrática o caminho para que o ensino financiado pelo Estado possa ser chamado de público. Ressalta, porém, que parece fazer falta uma maior precisão do conceito de participação. Para o autor, há a necessidade de se elucidar um dos equívocos ao papel da comunidade na gestão da escola.

Quando, entretanto, destacamos a gestão democrática da escola, para examinar as relações que tal gestão tem com a comunidade, parece que estamos imputando a ela um caráter de exterioridade ao processo democrático que se daria no interior da escola, como se, consubstanciada a democracia na unidade escolar, a comunidade fosse apenas mais um fator a ser administrado por meio das relações que com ela se estabelecessem. Se, todavia, concebemos a comunidade – para cujos interesses a educação escolar deve voltar-se – como o real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não supunha a comunidade como sua parte integrante (PARO, 2000, p.11).

Para BARBOSA (1999) os novos conceitos de gestão se constituem numa preocupação da Administração Pública da Educação na busca de um novo paradigma. Acreditando na necessidade de se investir na gestão participativa, acrescenta que a Administração Pública deve ganhar maior espaço local, pois o aumento de poderes sugere a ampliação de responsabilidades e, conseqüentemente, maior preparo dos gestores educacionais.

A gestão da escola passa a ser então o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre na busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto político-pedagógico construído coletivamente. A gestão democrática, assim entendida, exige uma mudança de mentalidade dos diferentes segmentos da comunidade escolar. A gestão democrática implica que a comunidade e os usuários da escola sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores de serviços educacionais (BARBOSA, 1999, p. 219).

Ao enfatizar a importância da construção do projeto político-pedagógico da escola, obviamente encontra-se aí presente à necessidade de que a gestão se opere pelas vias da participação. Assim, a gestão participativa envolve em suas atividades além do diretor, dos professores e funcionários, os alunos, os pais e qualquer membro da comunidade externa da escola que esteja empenhado em colaborar com a melhoria do processo pedagógico. Para DOURADO (1998) a construção de um projeto político pedagógico de uma escola é o ponto de partida para o estabelecimento de sua proposta, pois “a sua construção implica aprendizado do jogo democrático entre os vários interlocutores da escola (professores, conselho, funcionários, etc.). Trata-se de uma luta política e, portanto, deve envolver todos os segmentos na busca da ruptura com a cultura autoritária da escola” (Id. Ibid. p. 91). Neste sentido, cabe ressaltar que a sociedade brasileira convive com a ausência de uma verdadeira cultura de participação, conforme mostram diversos estudos (PARO, 1996; TORRES, 1995; TEIXEIRA, 2000, DOURADO, 1998).

Numa perspectiva ampliada de gestão democrática, Neidson Rodrigues acentua que a democracia na escola está amparada em três conceitos básicos: o conceito da autonomia, o conceito da participação e o conceito de gestão democrática. Atualmente, diz ele, precisamos assegurar a democratização da gestão e a educação de qualidade. Adverte, portanto, que parece estar havendo uma tendência metodológica de segmentar os debates, ou seja: ou qualidade, ou gestão, ou democracia, ou autonomia. “A concepção que deve ser instaurada é a da importância da educação e, no desdobramento, o porquê de lutar por

qualidade, por democracia, por autonomia, mas o cerne de toda a discussão é o tema da educação. [...] O que é que nós queremos com a atividade da educação?” (RODRIGUES, 1997, P.10).

Ampliando o conceito anterior, o autor referenda a idéia de que a educação é um direito da natureza humana e que, acima de tudo, precisamos ser formados para viver. A formação do ser humano, direito universal de ser formado e direito de viver na sua época, estabelece outras condições, como o tipo de educação que vamos ter, a informação que precisamos, o tipo de gestão que vamos criar na escola para formar este homem. Para isto temos de estabelecer “regras de convivência para que se evite a tendência do homem de usar o outro como extensão da sua vontade” (Id. Ibid).

Quando estamos em condições de estabelecermos as regras de nossa convivência, estamos em condições de estabelecer o processo de construção democrática. É por isto que a democracia não é algo a que se chega em um determinado momento, pois ela é sempre uma possibilidade. É por isto, então, que a eleição de diretores não é democracia, é um momento da democracia, é condição de possibilidade (Id. Ibid. p. 17).

Numa abordagem mais humanística, ainda para o mesmo autor, gestão democrática significa ter senso de medida, persistência, capacidade de articulação, vontade, enfim, sermos capazes de ouvir. É desta forma que criamos pessoas autônomas, capazes de falar, participar, criar, pessoas participativas, capazes de saber que são respeitadas.

Para que isso aconteça, precisamos fazer algumas distinções em termos conceituais, alguns autores procuram distanciar *gestão* de *administração*. No Dicionário de Política de N. Bobbio, N. Matteuci e G. Pasquino, os autores

associam o estudo da administração às formas de governo. A expressão *administração pública* designa o conjunto das atividades diretamente destinadas à execução concreta das tarefas ou incumbências consideradas de interesse público ou comum, numa coletividade ou numa posição estatal. No referente ao conceito de *gestão*, Uhle (1994), no seu artigo “A administração educacional: suas transformações e o perigo da corrupção da linguagem” apóia-se em João Bernardo para defender a idéia de que a gestão está diretamente ligada ao processo de trabalho, e não apenas aos objetivos das organizações. Isso ocorre porque é o processo de trabalho que define o modo de produção capitalista. Para Cury (1997) o termo gestão vem de *gestio*, que, por sua vez vem de *gerere* (trazer em si, produzir), o que clarifica o termo já que a gestão não só é o ato de administrar um bem fora de si, mas é algo que traz em si, porque nele está contido.

Flávia Obino C. Werle (2001) no artigo “*Novos tempos, novas designações e demandas: diretor, administrador ou gestor escolar*” faz uma revisão sobre a mudança ocorrida nos últimos anos, na designação dos dirigentes das unidades de ensino, de diretor a administrador e a gestor escolar. Qualquer uma das denominações carrega um significado com forte dimensão política determinado pelo momento histórico, ora como sinônimos, ora com significado distinto, de forma explícita e às vezes com a intenção de demonstrar uma aparente neutralidade política. Em função das imprecisões conceituais percebidas em diversos contextos educacionais e produções acadêmicas, a utilização do termo nesta pesquisa, não se caracteriza, portanto, pelo rigor

conceitual. O compromisso assumido é que o emprego do termo seja usado numa perspectiva emancipatória, que denote a compreensão de “um comportamento dialético, inteligente, de atuação e compreensão da situação, envolvendo o manejo de todos os recursos, especialmente os cognitivos, que o indivíduo dispõe bem como suas capacidades de relação interpessoal” (Id.Ibid., p. 159).

Dentro dessa mesma compreensão, Sander (1995) fala que é possível delinear quatro construções conceituais e praxiológicas que têm ocupado a centralidade do campo específico da administração da educação: administração eficiente, administração eficaz, administração efetiva e administração relevante. Para o autor, essas construções correspondem a quatro critérios para avaliar e orientar o desempenho administrativo: a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância. Embora situados em fases historicamente distintas, o autor acentua que esses paradigmas ainda hoje convivem na administração da educação.

Frente a essas construções, Sander propõe uma síntese teórica superadora dos paradigmas citados, a qual ele denomina de “paradigma multidimensional de administração de educação”, partindo da definição compreensiva e totalizadora de gestão da educação. Para o autor, a administração da educação parte dos seguintes pressupostos:

Primeiro, a educação e a administração são concebidas como realidades globais que, para efeitos analíticos, podem ser constituídas por dimensões múltiplas dialeticamente articuladas entre si. Segundo, no sistema educacional existem preocupações substantivas ou ideológicas, de natureza global e política e preocupações instrumentais ou técnicas, de caráter pedagógico e econômico. Terceiro, no sistema educacional existem preocupações internas, de caráter antropológico e pedagógico e preocupações

externas relacionadas com a economia e a sociedade mais ampla. Quarto, o ser humano, como sujeito individual e social historicamente responsável pela construção da sociedade e de suas organizações, em um conjunto de oportunidades históricas, constitui a razão de ser da existência do sistema educacional (SANDER, 1995, p. 55).

Refletir sobre gestão democrática a partir do paradigma multidimensional proposto por Sander contribui para a análise e interpretação das categorias de análise - *normatividade e possibilidade* – que são consideradas, portanto, categorias multidimensionais pelo fato de reconhecerem a educação e a administração como realidades globais imbuídas de preocupações de natureza política e econômica e por considerarem o homem “a razão de ser da existência do sistema educacional” (Id.Ibid. p.56). Na perspectiva de um horizonte hermenêutico, cabe situá-las em meio às relações existentes em função das suas contribuições, coerência e propostas.

Ainda sobre conceitos, Gadamer (1998) diz que um determinado conceito geral, a que faz referência o significado da palavra, se eleva com a sua contemplação, em cada situação nova que se apresenta, “de maneira que, no final, se produz uma formação nova e mais específica da palavra, mais adequada ao caráter particular da contemplação” (Id.Ibid., p.623). Nesse sentido, ao tomar o conceito de *normatividade*, a partir do Dicionário de Filosofia, de Nicola Abbagnano, esse substantivo se apresenta com dois sentidos principais atribuídos à palavra norma. O primeiro é o que prescreve a regra infalível para alcançar a verdade, a beleza, o bem. O segundo, uma fórmula técnica que garanta o desenvolvimento eficaz de certa atividade.

Importa admitir que a sociedade contemporânea é regida por normas, regras e medidas que se naturalizam através de discursos nas diferentes manifestações de poder. Por isso, nos termos da categoria *normatividade*, esta pesquisa concentra-se na crítica do modelo normativo (tendo como referência o estabelecimento de demandas “sistêmicas” da economia e do Estado governadas por padrões de eficiência, interesses e opiniões deliberativas que habitam o mundo da vida), ao mesmo tempo em que apresenta uma possibilidade para esse modelo. Embora a normatividade considere a dimensão sistêmica e a do mundo da vida, ao mesmo tempo não releva a conexão entre essas dimensões para liberar o potencial que emerge de contextos interativos. Na medida em que a educação é regulada na sua dimensão sistêmica, invade a esfera regulada informalmente pelo mundo da vida, produzindo efeitos socialmente desintegradores. Isso provoca um distanciamento das políticas públicas em relação à cultura, à tradição e às representações coletivas. Cria-se, assim, um campo de tensão entre a normatividade e a possibilidade. Dessa forma, o modelo de legitimidade ganha sustentação a partir da legalidade. Ambos os conceitos são, portanto, utilizados nesta pesquisa.

Numa perspectiva emancipatória, a opção pela categoria da *normatividade* se dá pelo fato de que os cidadãos só podem ser constituídos pela ação política se estiverem amparados por *normas* com *finalidade*.

Normas que tenham por objetivo regular espaços de decisões confiáveis, para que a prática da sua cidadania realize-se através de *esferas públicas de controle e indução do Estado*. Espaços políticos normatizados que não só valorizem como indivíduos ou como grupos de interesse, para tensionar e em alguns casos subordinar as decisões

do Estado, mas que também os eduquem em práticas democráticas e de argumentação (GENRO, 1999, p.67).

Dessa forma, o conceito de normatividade aponta para a categoria *possibilidade*, tendo presente o pressuposto básico, apresentado por Tarso Genro, no sentido da defesa de um projeto econômico-social que promova o Brasil, de dependente e submisso à ordem global, para um bloco de alianças capaz de promover um desenvolvimento independente, autônomo e cooperativo, com o propósito de redução das diferenciações sociais e de combate à exclusão. Nessa mesma linha, Santos (2000, p. 383) também preconiza a oportunidade de “reinventar um compromisso com a emancipação autêntica”. A partir da realidade da globalização, pensar a *possibilidade* assinala “um projeto que compreenda o surgimento de um novo tipo de individualização e individualidade que possa ser regrada, consensualizada, socializada, na direção da cooperação e da solidariedade” (GENRO, 1999, p. 36).

Interpretar a gestão democrática a partir dos aspectos normativos e legais não significa apresentar uma visão objetificadora, reduzida às suas leis. À luz dos conceitos acima mencionados que são os condutores da compreensão sobre “gestão democrática”, procura-se evidenciar os horizontes de sentidos políticos, culturais e históricos que configuram a trama de relações existentes. Interpretar o sentido normativo com vistas a possíveis desdobramentos emancipatórios, no campo da gestão escolar significa caminhar para o horizonte interrogativo no qual o texto se move. Significa, ainda, que o intérprete se move em direção a um horizonte em que outras respostas são possíveis. Acima de

tudo, “é compreender a questão que está por detrás do texto, a questão que deu origem ao texto” (PALMER 1997, p. 250).

5.2- A trajetória da gestão democrática do ensino público no Estado do Rio Grande do Sul: compreensões preliminares sobre conservadorismo e ruptura

O trajeto percorrido pela Gestão Democrática do Ensino Público no Estado do Rio Grande do Sul pode ser cotejado com as vivências entre sujeitos e suas circunstâncias individuais e coletivas, conjunturas, sistemas, estruturas e com o próprio fazer histórico. Essa articulação constitui processos dialéticos de interação e, por isso, capazes de produzir novos sentidos.

Focalizando o contexto histórico imediato, não há dúvida de que na última década quase todos os países da América Latina sofreram reformas educativas resultantes de um processo de indução externa articulada com as políticas internacionais, mediante a constatação das deficiências do sistema educativo e das mudanças institucionais que alteraram a estrutura do Estado. Essa reconfiguração compreende o redimensionamento da concepção e prática de gestão democrática a partir do processo dialético acima apontado.

No que diz respeito à democratização da educação e à gestão do ensino público, hoje não mais se contesta o fato de que o exercício da gestão tem de ser democrático e participativo. As bases legais da gestão democrática do ensino público foram estabelecidas pelo princípio inscrito no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal de 1988; no artigo 197, inciso VI da Constituição do

Estado do Rio Grande do Sul; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996; e, por fim, pela Lei que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público no Estado do Rio Grande do Sul, Lei n. 10.576 de 14 de novembro de 1995.

A questão da democratização da escola pública, um tema sempre revisitado na história da educação brasileira, ganha a partir dos anos 70 e início dos anos 80, um novo enfoque, o da questão da democratização da administração escolar, um acontecimento sublinhado posteriormente pela promulgação da Carta Magna de 1988. Porém, embora a Constituição tenha inovado no Capítulo sobre Educação, ao incorporar a gestão democrática como um princípio do ensino público³⁹ é interessante ressaltar que este princípio e seu modo de formulação são inéditos, pois não aparecem em outras Constituições Federais. Cabe esclarecer, porém, que se obteve essa inclusão devido à participação da sociedade civil no processo constituinte em luta pela idéia de democratização da educação⁴⁰. A regulamentação do dispositivo constitucional

³⁹ Conquanto houvesse efetivas mobilizações para que a gestão democrática do ensino fosse incluída na Constituição sem restrições, manobras de grupos conservadores no Congresso Nacional acabaram por limitá-la ao ensino público. Conforme relato de Cury (1997) “Com muita propriedade, quando relatora da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a deputada Ângela Amin se perguntava: qual deveria ser a gestão do ensino nas escolas particulares? Advogando a extensão do princípio às escolas privadas, a relatora se viu frente a argumentação contrárias da parte de líderes do sistema particular de ensino. Na verdade, a relatora fazia eco às demandas dos docentes dos sistemas públicos e privados que, em proposições anteriores, já estendiam o princípio da gestão democrática a qualquer modalidade de ensino sob o argumento de que o oposto da democracia é o autoritarismo. A pergunta que se pode fazer é a seguinte: e o silêncio sobre o caráter democrático da gestão na rede privada significa o quê?” (CURY, Carlos J. O Conselho Nacional da Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, Dalila (org). *Gestão democrática da educação*. Desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997).

⁴⁰ Os movimentos pela valorização do magistério e democratização do ensino encontram ressonância no governo civil da “Nova República” que, através de projetos governamentais, propunha o resgate da qualidade e a melhoria educacional. Inicialmente essa bandeira de luta foi levantada através da divulgação das precárias condições materiais e físicas das escolas e,

veio a ocorrer com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, a qual explicita que a gestão democrática é feita “na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

Conquanto instituída a gestão democrática do ensino público como conquista no campo da democratização da educação, a autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira das unidades escolares, sem esquecer a descentralização dos sistemas de ensino, ainda se depara com um limitado número de trabalhos que se preocupam em discutir a substância do processo. O encaminhamento dado, na maioria das vezes, restringe-se somente ao que está explícito na legislação. Cabe ressaltar que a concepção de gestão democrática nunca se revelou tão importante como na atualidade e, portanto, deve ser interpretada com base na totalidade do processo educativo e em seu significado político-social.

A partir deste propósito, pretende-se aqui traçar de forma sucinta, o percurso que a gestão democrática traçou no Rio Grande do Sul. O compromisso é de uma amostra empírica que contempla as documentações mais significativas, restritas ao campo de interesse desta pesquisa, ou seja, a legislação e as normas, os projetos e as visões institucionais encaminhadas às escolas, a partir da Lei de gestão Democrática do Ensino Público n. 10.576/95, aprovada no governo de Antônio Britto – gestão 1995-1998 até o ano de 2002, no governo de Olívio Dutra – gestão 1999-2000 - orientado pela Constituinte Escolar – proposta de Construção da Escola Democrática e Popular – nas

posteriormente, através da luta pela *erradicação do analfabetismo* e, mais precisamente nesta última década, pela redução do processo de exclusão social.

instâncias executiva, legislativa e normativa. O material coletado sofre análise a partir das seguintes categorias: processo de escolha de diretores, autonomia das escolas e a participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios em órgãos colegiados.

Este Capítulo será centrado na documentação, bem como em depoimentos daqueles que estiveram diretamente envolvidas com a aprovação do Projeto de Lei n. 410/95, ou seja, deputados estaduais de diferentes partidos políticos, representantes do Sindicato dos professores do Estado do Rio Grande do Sul e alguns depoimentos dos Secretários da Educação no período limitado nesta pesquisa.

A função desta investigação empírica é, acima de tudo, devolver principalmente à população acadêmica, os olhares diferenciados no que diz respeito aos compromissos político-partidários assumidos, que se revelam como interesses públicos. Ao mesmo tempo, apresentar uma interpretação de uma realidade que, embora se caracterize como um recorte delimitado, assume o compromisso de mostrar a participação dos sujeitos nesse processo no qual se formam configurações sociais de uma determinada cultura política.

Preliminarmente, a Lei 10.576/95 marca a sua história na educação pública do Estado do Rio Grande do Sul pelo fato de ser pioneira no que tange à abertura de um processo de democratização no campo das conquistas sociais educativas. E nesse sentido, não se pode deixar de enaltecer os avanços incontestáveis e tampouco ignorar, sobretudo a interferência de toda sorte de

interesses que os textos legais sofrem, principalmente àqueles relativos aos comprometimentos econômicos.

Na esteira dos acontecimentos políticos, cabe destacar que A Lei de Gestão Democrática do Ensino Público se torna um marco no regime democrático, devido também a um fenômeno que começa a ganhar visibilidade no final da década de 70 e atinge seu ápice durante a década de 80. Nesse período se desenvolveram formas de movimentos sociais, organizações políticas, atividades de luta por direitos que apontam para horizontes de negação e superação das grandes desigualdades sociais. A partir da revisão da história das greves dos professores estaduais gaúchos, começa a se configurar um espaço de lutas do magistério. Essas formas de resistência encontravam nos territórios tingidos pelas reestruturações neoliberais os espaços privilegiados para as reivindicações de uma população vitimada principalmente pela deteriorização do serviço público. No Rio Grande do Sul, o magistério torna-se a categoria mais organizada, constituindo o maior sindicato de professores públicos do País – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – CPERS.

No período de 1979 a 1991 o CPERS/Sindicato⁴¹ passou a promover debates, encontros, seminários na tentativa de formular propostas para uma política educacional democrática que garantisse: o acesso e permanência das crianças e jovens na escola; a participação da comunidade escolar e de setores sociais na gestão do sistema de ensino e um projeto pedagógico voltado para

⁴¹ Na greve de 1990 o magistério apresentou uma pauta de 60 reivindicações, possível face à transformação do CPERS em Sindicato.

constituição da cidadania (fortalecimento da escola pública); a implantação de um quadro de pessoal por escola; a participação no Conselho Estadual de Educação; a formação dos conselhos escolares e a valorização profissional. Nesse período, realizaram-se 9 greves, totalizando 376 dias de paralisação, com adesão massiva.

Com o início do processo de redemocratização no Brasil, a mobilização da categoria se intensificou, reforçando o contexto de abertura política e o fortalecimento da sociedade civil. Na agenda das greves do magistério uma série de novos direitos foram reivindicados, sempre impulsionados pela luta por um parâmetro para a questão salarial permanentemente defasada. A partir de 1984 passou a integrar esta agenda a eleição de diretores de escolas junto às demais prioridades. Quanto à questão educacional a principal conquista foi à formação de uma Comissão Paritária de representantes da Secretaria de Educação, do CPERS/Sindicato, das entidades dos estudantes, de pais e dos administradores em educação para elaborar os anteprojetos de lei sobre a eleição uninominal de diretores e a criação dos Conselhos Escolares.

Em 1991 nova greve é deflagrada e o governo argüiu inconstitucionalidade da lei de eleição uninominal de diretores. Em contraposição ao Estado, ainda marcado pelos resquícios do autoritarismo, a categoria reagiu de forma veemente através de campanhas de esclarecimento público e ações judiciais.

Vale mencionar, que a educação, no processo de transição para a democracia especificamente no Estado do Rio Grande do Sul, serviu de termo

de negociação entre correntes político-partidárias com avanços e recuos. “Do mesmo modo que os governantes (prefeitos e governadores) fizeram avançar a reorganização da educação⁴² segundo parâmetros democráticos, também foram eleitos pelo voto popular direto aqueles que levaram ao retrocesso” (CUNHA, 1995, p. 483).

Neste campo de lutas do movimento sindical permeado de interações e possibilidades de diálogo entre os universos antagônicos é aprovada em 14 de novembro de 1995 a Lei da Gestão Democrática do Ensino Público. É interessante observar que o processo de regulamentação dessa Lei coincide com a possibilidade de efetivação de diferentes políticas sob o manto da gestão democrática. Se por um lado os novos modelos de gestão incorporam conquistas dos movimentos organizados e a relutância dos trabalhadores às formas de organização capitalista e respectiva gestão, de outro lado, “o fazem atribuindo-lhes novos significados, o que faz com que tenham na aparência conteúdos mais consensuais, mas na sua prática efetiva conservem pressupostos autoritários” (OLIVEIRA, 1997, p. 95-96).

Porém o aspecto mais curioso deste processo está no fato de que determinados métodos de gestão, considerados mais democráticos, porque são mais participativos, que contemplam a desconcentração de certas decisões, a descentralização dos serviços, a participação da sociedade

⁴² Para exemplificar, o Deputado Rubens Pillar-PPR sempre demonstrou preocupação e comprometimento para com os avanços da educação e assim se pronunciou em relação à democratização da educação e à eleição de diretores. [...] entendo que deve haver uma preocupação quanto ao perfil que deve ter um diretor de escola. O que importa é que uma escola seja bem administrada, não apenas do ponto de vista material, mas principalmente com relação à administração de pessoal, o que é muito difícil, pois cada um tem personalidade diversa. Um diretor de escola deve ser uma pessoa que tenha conhecimentos e que não seja apenas um chefe, mas um líder, ou seja, aquele que saiba ouvir, que sabe dialogar, que sabe discutir, que sabe apresentar argumentos, que sabe calar no momento oportuno e que sabe conversar na hora mais adequada. (Assembléia Legislativa-RS, março, 1995. p.11).

na condução de processos, vem sendo sistematicamente incorporados às reformas administrativas no setor educacional, sem, no entanto, incorporar efetivamente os segmentos sociais e suas representações (Id.Ibid., p. 95).

No quadro de lutas, resistências e interesses também o Banco Mundial, a partir dos anos 90, adquire expressividade no âmbito das políticas públicas em função do papel que desempenha junto aos países mais pobres, atuando como estrategista de desenvolvimento do modelo neoliberal. Assume relevante função de assistência econômica através de concessão de créditos. A sua atuação se torna mais presente junto ao setor educacional na Conferência Mundial de Educação para Todos⁴³, realizada na Tailândia em 1990, quando se colocou como coordenador da cooperação técnica internacional da educação. Isto tudo vem a somar nas definições e encaminhamentos das políticas públicas de educação.

5.2.1- Políticas de gestão democrática do ensino no Governo Antônio Britto – PMDB - gestão 1995/98

A referência aos anos 90 no Brasil e particularmente no Estado do Rio Grande do Sul, começa a configurar-se de forma mais sistemática, como um conjunto de ações, no plano governamental, voltado para a construção de um cenário globalizado. Com a eleição de Antônio Britto, candidato do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, com 2.679,701 votos, contra o

⁴³ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos propunha maior equidade social nos países mais pobres e populosos do mundo. O Brasil, sendo signatário desta Conferência, procurou implementar reformas nos seus sistemas públicos de educação básica. O Plano Decenal de Educação, assinado em 1993, é a expressão desse esforço, apesar de muitos autores considerarem que este nunca tenha saído do papel.

candidato do Partido dos Trabalhadores - PT, Olívio Dutra, com 2.453,174 votos, configuram-se muito claramente duas propostas de sociedade. A primeira defende o mercado, as privatizações⁴⁴, tudo em nome da modernidade; a segunda defende a ampliação do espaço público, a participação popular organizada. Com a vitória de Antônio Britto para o governo do Estado, consolida-se um projeto hegemonicamente liberal. Para o governo torna-se imperativo investir na formação profissional em detrimento à construção da cidadania em resposta às pressões internacionais.

De antemão, o CPERS/Sindicato em audiência com o governador eleito Antônio Britto, reafirmou o compromisso com a eleição direta para diretores de escolas. A princípio, ficou determinado que governo e comunidade escolar discutiriam uma forma de transição entre a saída dos atuais interventores e a eleição direta e uninominal. Como bandeira de luta, o Sindicato assim se manifestou:

Na área de educação, a discussão da democratização vem de longa data e afunilou o entendimento de que ela está alicerçada em três eixos basilares, que são: a universalização do ensino, a qualidade do ensino e a gestão democrática e participativa. (...) A gestão democrática, entretanto, ocorre não só mediante a existência na escola dos Conselhos Escolares, mas também está ligada diretamente à eleição de diretores e a autonomia da escola. Impõe-se discutir na escola, durante o espaço estabelecido para este fim, a importância de elegermos de forma direta e uninominal o Diretor da Escola. É primordial que ele esteja comprometido com a sua comunidade e junto dela, através de discussões com os diversos segmentos e organizações na escola, como: grêmios estudantis, grêmios de professores, associação de pais, associações de

⁴⁴ Em estudo apresentado por João Inácio Pires Lucas na Dissertação de Mestrado "*Partidos políticos e oligarquização: um estudo da organização interna do PMDB e PT no RS*" assinala que "mesmo que no programa atual do PMDB sejam contestadas as privatizações, não há por parte de nenhuma liderança estadual uma contestação da atuação da bancada federal, nem da atuação do Governo do RS: ambos enquadram-se dentro das práticas políticas privatizacionistas"(LUCAS, 1996, p.18).

funcionários, estabelecer formas de ação conjunta que venham a atender as necessidades mais urgentes desta comunidade (A SINETA. Boletim Informativo da Diretoria do CPERS/Sindicato, mai/95).

No entendimento do CPERS, a busca da democratização da escola só poderia ser garantida no interior da mesma e a partir da igualdade de condições da participação dos vários segmentos que compõem a comunidade escolar, respeitados os seus diferentes saberes e suas diferentes responsabilidades. É instalado o Grupo de Trabalho formado pelo CPERS Sindicato, Associação de Círculo de Pais e Mestres - ACPM, União Gaúcha de Estudantes - UGES e Governo do Estado para discutir o processo da Gestão Democrática. O grupo tirou como encaminhamentos dos trabalhos a seguinte pauta: *Discussão de um documento que contemple no seu interior questões como: a democratização da escola e a gestão democrática desta mesma escola com o caráter público, pontuando, inclusive, o que seja autonomia da escola.* Foi elaborado um cronograma das reuniões do GT Gestão Democrática que priorizou a elaboração do documento para discussão com os segmentos da comunidade escolar; um encaminhamento para discussão dos segmentos; o retorno da discussão nos segmentos para o GT; a análise das propostas e, por fim, a elaboração do documento final.

O Grupo de Trabalho cumpriu integralmente (dentro do prazo, dia 31 de julho de 1995) a sua função de elaborar o anteprojeto de lei da Gestão Democrática – Princípios: Eleição de Diretores e Conselhos Escolares - atendendo os prazos estabelecidos na audiência com o governo. A partir desse momento passou a ser responsabilidade do Governador do Estado encaminhar

o Projeto de Lei à Assembléia Legislativa. O CPERS conclamou os trabalhadores em educação para estar atentos, mobilizados, a fim de que o processo fosse cumprido dentro dos prazos estabelecidos, para, então, deflagrar o processo eleitoral.

Ao tramitar na Assembléia Legislativa o Projeto de Gestão Democrática, o governo acrescentou alguns pontos polêmicos à proposta elaborada pelo grupo de trabalho, que não foram discutidas ou que foram rejeitadas pelo grupo. Dentre os aspectos levantados, o CPERS/Sindicato transcreveu estes pontos com o respectivo comentário:

Realização de um curso para pré-candidatos, tolhendo o direito de escolha da comunidade escolar e tornando-se o árbitro da competência dos professores, pois só serão candidatos os que passaram pelo seu crivo ideológico.

Impede a campanha eleitoral, proibindo o direito legítimo da propaganda eleitoral e debate amplo das questões políticas e pedagógicas que envolvem a educação.

Reduz o mandato de três para dois anos, o que dificulta o desenvolvimento de um projeto político-pedagógico. A prática mostra que o primeiro ano de gestão é consumido na discussão e implementação do mesmo. A sua consolidação se dá a partir do segundo ano. Com um mandato de apenas dois anos, este processo será prejudicado, pois o segundo ano será de eleição.

Fragmenta o projeto pedagógico da escola, pois retira o vice-diretor geral e condiciona a vice-direção a uma carga horária de apenas 20 horas, dificultando a ação aglutinadora do diretor na escola.

Cria a figura do Assistente Especial I. Na verdade, desconstitui o papel administrativo-pedagógico do vice-diretor da escola e cria de um diretor paralelo com um dos maiores FG (função gratificada) do Estado.

Estabelece a municipalização do ensino desobrigando o Estado da responsabilidade pelo ensino fundamental e pré-escolar, sem estabelecer regras claras de transferências de recursos e ficando a critério do diretor (fisiologismo) o atendimento dos pleitos dos municípios que não cumprem o preceito constitucional. Por outro lado, sem haver uma reforma tributária que garanta os recursos para as respectivas responsabilidades, a municipalização é o caminho mais curto para a privatização e o desmonte do

ensino público, com tem demonstrado as experiências nos países da América Latina, como o Chile, Bolívia e Argentina. Institui a avaliação externa e o prêmio qualidade, onde estes dois elementos articulados vão instaurar a competição desenfreada entre escolas e, internamente, um clima de desconfiança, constrangimento e perseguições. Condiciona a qualidade do ensino ao mero desempenho dos alunos em provas externas, desprezando todo o processo de aprendizagem e as diferenças sócio-econômicas (A SINETA. Boletim Informativo da Diretoria do Cpers/Sindicato, set./95).

Quando a proposição alterada do Projeto de Lei 410/95 sobre a gestão democrática do ensino público foi encaminhada para a Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul, pelo poder Executivo com vistas à aprovação, não se fez acompanhar pela justificativa do proponente, que nada mais fez do que apresentar o referido projeto de lei. Em discussão e votação o Projeto de Lei n. 410/95, do poder executivo “dispõe sobre a gestão democrática do ensino público e dá outras providências. Parecer: favorável, da Comissão de Constituição e justiça. Relator: Deputado Valdir Andres, pela referida comissão. Ao projeto, foram apresentadas 69 emendas, um substitutivo e dois requerimentos. Este projeto entra na Ordem do Dia, de acordo com o art. 63 da Constituição do Estado.

Quatro pontos fundamentais e polêmicos nortearam as discussões no plenário: *municipalização, premiação, adoção de escola e avaliação externa*. Para tanto, procuramos aqui privilegiar algumas falas, principalmente daqueles “representantes do povo” – os deputados estaduais - que votaram desfavoráveis aos pontos polêmicos do referido projeto e também daqueles defensores do governo.

No âmbito de uma leitura interpretativa, esses acontecimentos tendem a saturar-se de indivíduos que assumem um excesso de poder e autonomia em relação às posições ou cargos que assumem, e estes são a maioria que respalda a proposta governamental. De tal forma, seus argumentos pouco representam já que de antemão estão comprometidos com o voto favorável. Embora afunilada, há uma pretensão em restituir a discussão turbulenta deste momento histórico, como forma de transparecer no texto às posições contraditórias das diversas posições das bancadas.

Em solene sessão datada em agosto de 1995, O Deputado Alexandre Postal (PMDB) faz um pronunciamento em defesa das eleições de diretores das escolas públicas estaduais, pelo fato do Governador do Estado Antônio Britto, ter enviado à Assembléia Legislativa um projeto de lei - PL 410/95 - que não só disciplina a escolha dos diretores, como faz uma “revolução no campo da educação” (Assembléia Legislativa-RS, agosto, 1995. p.277).

Faz mudanças profundas nas escolas públicas estaduais determinando que os diretores não sejam simplesmente pessoas que cumpram ordens vindas da Delegacia de Educação ou da Secretaria da Educação. Terão poderes para administrar os recursos enviados pela secretaria. Durante as suas campanhas, terão poderes para falar das obras que realizaram no campo físico, administrativo e pedagógico para a sua escola (Id. Ibid.).

Na discussão e votação do PL 410/95, assim se expressa a Deputada Maria Augusta Feldman (PSB):

Talvez muitas pessoas perguntem o motivo da resistência e da crítica da oposição a um projeto que fala em gestão democrática, uma vez que, nesta Casa, deputados de vários partidos têm constantemente destacado a baixa qualidade da educação, a falta de democracia na escola pública, o número alto de evasões e de repetências. Por que isso? É

importante que saibam que essa matéria não trata somente de gestão democrática, de eleição de diretores: é um projeto que fere, que muda a concepção, a visão de escola pública que mercantiliza a educação (Assembléia Legislativa-RS, agosto, 1995. p. 85).

Em relação à premiação das escolas que tenham diminuído a evasão e repetência, premiando o professor com dois salários mínimos a mais, e também com o processo de adoção das escolas pelas empresas, a referida Deputada assim se manifesta:

Com esse projeto, com as premiações e principalmente com as adoções, teremos a privatização gradativa das escolas. Teremos, mais que isso, as escolas de ricos e as escolas de pobres, porque as dos grandes centros serão privilegiadas pelas grandes firmas. As escolas de periferia não terão essa benesse. Cada vez mais se distanciam as escolas dos mais aquinhoados e cada vez mais se prejudica o processo educacional. Acabamos, sem dúvida com o sonho da escola pública e da educação única e igual para todos (Id. Ibid).

Nesta mesma linha de pensamento ideológico e de princípios, assinala que

Entendemos que esse projeto – e aí a nossa questão pontual – não nasceu no Estado do Rio Grande do Sul e não se coaduna com projeto em nível federal. É uma proposição gestada no Banco Mundial, em 1989, que traça as diretrizes para todos os países da América Latina e do Caribe. Da forma como está, estaremos votando um projeto neoliberal para a educação pública, que trata o aluno como cliente e a educação como mercado. É a mercantilização da educação.(Id. Ibid.p. 85-86).

A Deputada Jussara Cony (PC do B) considera o Projeto, na forma como se apresenta, um crime às liberdades democráticas e ao ensino voltado à transformação da sociedade.

O que nos preocupa é que a própria Assembléia Legislativa, por intermédio da Comissão de Educação, está estudando exatamente a proposta do Governo Britto, ou seja, a parceria

da iniciativa privada no processo educacional público estadual, tendo havido, em uma de suas reuniões, depoimentos do Sr. Presidente da FIERGS, que apresentou os fundamentos do neoliberalismo, voltados, neste caso para a educação, dizendo que ela é importante para que as empresas nacionais atinjam os níveis de qualificação e competitividade exigidos pela concorrência no mercado internacional (Assembléia Legislativa-RS, agosto, 1995. p. 87-88).

Sintetizando o projeto do governo, a Deputada diz tratar-se de uma política de Estado mínimo, voltado a defender a globalização da economia através de uma política pedagógica de caráter empresarial. *“A espinha dorsal desse projeto está subordinando a educação à lógica do mercado”* (Id lb. p. 88). E, fazendo um chamamento dos educadores de que está ocorrendo a perda da soberania para a construção de um projeto nacional que garanta a dignidade à Nação brasileira, diz que *“o governo envia um ‘pacote’ para esta Casa, que condiciona o voto, cuja essência neoliberal está nele embutida, à eleição de diretores de escola, que é resultado de uma justa, combativa e intensa luta dos professores do nosso Estado. Não bastava nem de projeto para eleição de diretores: bastava vontade política”*(Id. Ibid).

O que está em jogo são os valores acumulados pela sociedade democrática, pela luta da maioria na reconstituição dos valores de direito do cidadão, da qualificação da educação, diz o Deputado Flávio Koutzii (PT). *“Não é um golpe de qualidade total, não é uma adoção, não é um premiozinho no final de ano que mudará esse processo”* (Assembléia Legislativa-RS, agosto, 1995. p. 90). Ainda em relação à autonomia assegurada no Projeto de Lei diz:

A essência do projeto de autonomia financeira que o governo quer propor baseia-se na adoção por empresas. Questionamos isso, porque adoção supõe uma

contrapartida. Quando adoto alguém tenho responsabilidades, obrigações e direitos. Concluímos que as empresas que vão adotar as escolas terão direitos sobre elas. Quem sabe poderão opinar sobre o currículo que deverá ser discutido e implementado? Quem sabe poderão opinar sobre expulsão de alunos e transferências de professores? Esse é o projeto que o governo nos propõe para a educação.

Então, a busca da autonomia, que é legítima bandeira a um legítimo acúmulo do processo de educação, aqui tem que ser examinada Não como banalidade e vulgaridade. Dizer que a palavra autonomia, dita por mim, é a mesma coisa se for dita pela secretária, não é verdadeiro. Sobre a suposta autonomia financeira, a desejada autonomia administrativa, a busca de autonomia pedagógica, que são, de fato, escopos absolutamente respeitáveis. Quero saber quando eles serão propostos, baseados em que lei e o que, na verdade eles irão acabar constituindo. Vão transferir, evidentemente, para os municípios, hoje em brutal crise, uma responsabilidade financeira que não poderão arcar. (Id. Ibid).

No que diz respeito ao artigo 7º. *Os diretores das escolas públicas estaduais poderão ser indicados pela Comunidade Escolar de cada estabelecimento de ensino, mediante votação direta*, o Deputado Beto Albuquerque faz o seguinte pronunciamento:

Fala-se em gestão democrática. Quem leu o projeto deve lembrar-se o que diz o art. 7º. Para mim, que sou um legislador, a palavra “poderão” significa sim ou não, depende de que o governo tiver pela frente. A palavra “poderão” é muito diferente de “serão”eleitos. Aqui começa o primeiro complicador. Aprovar o projeto acreditando que vamos ter sempre eleição direta para diretor com a expressão “poderão ser” é, no mínimo, fazer de conta que não sabe o seu significado.(Assembléia Legislativa-RS, nov. 1995. p. 92).

Em resposta ao posicionamento acima, o Deputado Wilson Mânica (PPB) posiciona-se da seguinte forma:

É preciso que nos situemos. Ouvi, nesses nove anos de Assembléia Legislativa, discursos maravilhosos. Ora um é vitrine e o outro é pedra e vice-versa. Só que o coitado do professor é vitrine sempre: Parece-me que a solução não é política nem ideológica. Aparentemente este projeto, com todos os defeitos que possa ter, já representa um pequeno avanço. O meu colega Beto Albuquerque discordou de um trecho em que constava a expressão “poderia escolher”, mas

ele ponderou que no governo passado não havia nenhuma possibilidade de escolha. Havia uma dama-de-ferro⁴⁵ respeitável que conseguiu dominar praticamente todo mundo. Confesso-lhes que vou votar sem entender direito se estou ajudando ou prejudicando a categoria. Agora entendo também que esse projeto não é uma sentença final. Esperamos que o Governo Antônio Britto não vá encerrar o seu diálogo com o magistério, baseado nesse projeto, acatando outras sugestões. (Assembléia Legislativa-RS, nov. 1995. p. 93).

Ocupando a tribuna, o Deputado Onyx Lorenzoni (PL) faz um eloqüente discurso apresentando dados estatísticos referente às condições precárias do ensino, mais precisamente, fazendo referências a despesas. Ao votar favorável ao projeto diz ser uma alternativa possível às camadas mais pobres da população talvez a única chance que teriam de mudar sua história pessoal e a de suas famílias.

O projeto não é perfeito, tanto é verdade que a ele foram apresentadas 70 emendas, mas é uma tentativa de encontrar alternativas que levem o município, porque esse é o caminho inexorável para o ensino de primeiro grau que será trilhado. (...) Temos que promover o respeito ao ensino de primeiro grau, buscando alternativas na gestão privada que apontem para a qualidade, que premiem o bom professor e que possam pagar salários dignos.(Assembléia Legislativa, nov. 1995. p. 97).

Através dos discursos de reduzido número de deputados que solicitaram a palavra - representantes do governo na Assembléia Legislativa – é facilmente percebível que o processo que antecede a deliberação de futuras práticas consideradas democráticas pelas escolas, tem se apresentado muito frágil frente às regras ainda compatíveis com as determinações oligárquicas e clientelistas, que historicamente dominam a concepção de administração no Brasil. Diante da constatação de que a sociedade encontra-se organizada por instituições as

⁴⁵ A denominação “Dama-de-ferro” refere-se a Secretária da Educação Professora Neuza Canabarro, na gestão do Governador Alceu Collares (1990 a 1994 - PDT).

quais predominam processos mecânicos de decisões próprias de uma racionalidade predominantemente instrumental, os indivíduos passam a ser espelho dessas organizações, pois a estrutura se sobrepõe aos indivíduos.

Desta maneira, a tomada de decisões reflete igualmente o caráter formal do processo de participação, que permite de antemão, o controle e a limitação frente às possíveis decisões futuras da instituição. A invasão dessa racionalidade com fins econômicos leva os indivíduos à “aceitar formas políticas e ideológicas de dominação que resguardam, em última análise, poderosos interesses econômicos e que isto ocorre sem que tenham plena consciência disto – este é um tipo sofisticado e profundo de *alienação*” (GENTILINI, 2001, p. 45). Para o autor, sendo as instituições educacionais atuantes na esfera pública e cultural da sociedade são visíveis os sinais onde se processou “o estágio final da invasão da racionalidade técnica e instrumental”.

À luz desta perspectiva, a escola funciona como um mero receptáculo e a comunidade escolar assume a função de atores sociais que adotam comportamentos ajustados às respectivas estruturas organizacionais. A transferência desses esquemas para o contexto escolar nos remete para uma macro-abordagem que contempla o caráter reprodutor da cultura nacional na escola, inviabilizando, dessa forma, o potencial papel da administração escolar, o de transformador do sistema de representação interiorizado pelos diversos atores. De acordo com esta focalização teórica, o processo geralmente é canalizado para o interior da escola, por uma dupla via: através da *aceitação* e transposição das orientações ideológicas ou pela *rejeição* sob forma de

desconhecimento dessas orientações. Em ambos os casos parecem realçar uma concepção destes atores - professores, alunos, pais e funcionários - de homem passivo ou alheio às determinações, garantindo, assim, uma certa continuidade, legitimidade e fidelidade às orientações normativas previamente definidas.

Reconhecendo que as propostas apresentadas pelos diferentes governos apresentam-se como orientações para uma gestão democrática, embora com diferente semântica, a comunidade escolar, na maioria das vezes, converge pacífica e coletivamente para a implementação das regras formais, face ao não reconhecimento do poder de influência da estrutura organizacional na construção da cultura escolar⁴⁶. É neste clima de controvérsia por parte da comunidade escolar, especialmente pelos professores que se cria uma estrutura institucional para a gestão democrática. Enquanto sujeitos ativos no sindicato, assumem características mais resistentes, de contraposição ao que é apresentado. Mas enquanto professores atuando na escola apresentam uma atitude mais conformista.

⁴⁶ Entre outros trabalhos publicados sobre esta questão, salientamos a dissertação de mestrado de TORRES, Leonor Maria Lima, *Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores*. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, Braga, 1995. De acordo com a análise realizada por esta autora “a designação *cultura escolar* tenderia a refletir um conjunto de orientações normativo-culturais, construídas por referência a um quadro axiológico socialmente partilhado, adotado e reproduzido pelos atores escolares no contexto organizacional. A cultura escolar seria, então, um decalque da cultura societal, o que permitiria ao investigador identificar, pelo estudo de uma escola, os traços gerais da cultura institucionalmente difundida e reproduzida nos vários contextos escolares do país. A escola configurar-se-ia desprovida de especificidades culturais porque subvalorizaria as dimensões organizacionais no enquadramento da cultura, distanciando-se, assim, da possibilidade de se efetuar um *meso* abordagem, que a elegesse como objeto de estudo privilegiado. Portanto, a designação *cultura escolar* parece melhor expressar o sentido integrador e monolítico subjacente às dimensões culturais, na medida em que não sugere a suposição de possíveis diferenciações ou segmentação intra-sociais e inter-organizacionais” (TORRES, 1995, p.99).

Retomando a palavra, a Deputada Maria Augusta Feldman ratifica a posição de que a categoria do magistério público estadual sempre defendeu uma gestão democrática e sempre lutou pela eleição de diretores, enfim, pela tomada de decisão de toda a política educacional. *“Respeitando esse desejo da sociedade, protocolamos os projetos 104 e 105 nesta Casa, um deles dispendo sobre gestão democrática sob uma visão mais ampla, onde a comunidade escolar discute o plano plurianual, o plano anual de educação, o orçamento e a política educacional”*. (Assembléia Legislativa-RS, nov. 1995. p. 98). Justifica ainda que a elaboração de um projeto dessa ordem se deve ao fato que a cada mudança de governo, a educação sofre as conseqüências das novas políticas implementadas sem ouvir e respeitar os anseios da sociedade. Desta forma, assim conclui:

O mais grave é que este projeto vende a imagem de democracia, sendo utilizadas as bandeiras que sempre destacávamos a questão da evasão, da repetência, da qualidade, da eleição de diretores. Tudo isso vem nesse discurso. Vende-se a imagem da democracia. Apropriam-se das nossas bandeiras, das nossas lutas, mas colocam a bandeira do lado contrário. Essa é a grande questão. (...) No fundo, este projeto traz, em seu bojo – e aqui afirmo uma nova concepção da escola. Por que não foram discutidas antes a municipalização, a premiação, a avaliação e a adoção com os segmentos da sociedade? Inicialmente, este projeto foi discutido com quatro instituições: COM, CPERS, UGES e governo. Por que não foram discutidos os pontos municipalização e adoção? Essas questões precisam ser claras. Como falar em democracia, quando não se respeita a negociação? E esse desrespeito à negociação concretizou-se novamente nesta Casa. Quem fala em democracia, quem manda um projeto que não foi o discutido em mais de 15 reuniões, desrespeito, hoje, o acordo firmado quando da discussão e da negociação. (Id. Ibid.).

Quando da análise e avaliação global do “Projeto de Gestão Democrática do governo, o CPERS reafirmou a posição de que a trajetória no Rio Grande do

Sul foi semelhante à nacional”. Com a vitória de FHC/Britto, começa a ser adotada, de forma articulada, a política liberal. Com o conveniente rótulo de necessidade de modernização administrativa, o governo propõe, através de reformas, o desmonte do Estado” (A SINETA. Boletim Informativo da Diretoria do CPERS/Sindicato, set/95). Para o Sindicato o governo Britto caracterizou-se pela reprodução de um modelo conservador, embora tenha sutilmente omitido da sociedade, através de um esquema de mídia, na qual a educação passa a desempenhar um papel estratégico para a afirmação do projeto neocolonialista.

A exemplo das elites neoliberais, o governo Britto se valeu dos princípios e reivindicações da comunidade escolar e introduziu elementos que esvaziam o conteúdo democrático, indo ao encontro da política neoliberal para a educação, isto é, subordinando a educação à lógica do mercado. Além de descaracterizar a eleição de diretores e todo o trabalho realizado pelas entidades representativas da comunidade escolar, preservando apenas os conselhos escolares, globalmente o projeto fere o princípio constitucional da gratuidade do ensino público ao estimular a geração de recursos próprios no âmbito dos respectivos estabelecimentos, podendo a escola voltar-se à prestação de serviços à comunidade e às empresas (Id. Ibid).

Com a aprovação da Lei n. 10.576 de 14 de novembro de 1995 que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino público, o Estado do Rio Grande do Sul passa a ter regulamentado, em dispositivo concreto, alternativas rumo à consolidação democrática, apesar das limitações e deficiências de suas instituições. Nesse mesmo raciocínio é sabido que a legislação, por si mesma, é insuficiente para imprimir novos rumos à realidade e possa resolver todos os problemas da escola, mas, por outro lado, impede determinadas medidas caracterizadas como de retrocessos, herança de um sistema centralista e autoritário. Para exemplificar, em muitos Estados e Municípios que

apresentaram experiências significativas neste campo, sofreram a descontinuidade de tais processos em virtude das freqüentes mudanças de poder político.

Para tanto, não se pretende aqui reeditar a Lei 10.576/95, por diversas vezes reiterada nos manuais da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. É reconhecida a importância da existência de uma legislação que regulamente os princípios de uma gestão democrática para que as experiências vivenciadas neste campo possam ter respaldo legal. O que interessa é privilegiar temas importantes referenciados na Lei e o seu percurso pretendendo dar certa organicidade ao tema.

No Capítulo I da Autonomia na Gestão Administrativa, Art.4. Lê-se: *A administração dos estabelecimentos de ensino será exercida pelos seguintes órgãos:*

- I- Diretor;*
- II- Vice-Diretor ou Vice-Diretores;*
- III- Conselho Escolar.*

Art. 5- A autonomia da gestão administrativa dos estabelecimentos de ensino será assegurada:

- I- pela indicação do diretor, mediante votação direta da comunidade escolar;*
- II- pela escolha de representantes de segmentos da comunidade nas deliberações do Conselho Escolar;*
- III- pela garantia de participação dos segmentos da comunidade nas deliberações do Conselho Escolar;*
- IV- pela atribuição de mandato ao Diretor indicado, mediante votação direta da comunidade escolar;*
- V- pela destituição do diretor, na forma regulada nesta Lei.*

A Lei da Gestão Democrática do Ensino Público⁴⁷ assegura autonomia *administrativa, financeira e de gestão pedagógica* dos estabelecimentos de ensino estaduais. Autonomia administrativa refere-se à *indicação do diretor mediante votação direta da comunidade escolar*. A comunidade escolar é formada pelos alunos, seus pais ou responsáveis, professores e demais servidores que atuam na unidade escolar. A Lei estabelece, como período de administração do diretor, o mandato de dois anos. Garante, também, a *participação dos segmentos da comunidade nas deliberações do Conselho Escolar*. No art. 41 diz: *Os Conselhos Escolares, resguardando os princípios constitucionais, as normas legais e as diretrizes da Secretaria de Educação, terão funções consultiva, deliberativa e fiscalizadora nas questões pedagógico-administrativo-financeiras*. A proposta de gestão democrática - gestão 1995-1997 - complementa ainda: *O Conselho Escolar é uma instância da escola que, além de auxiliar a direção na destinação dos recursos, vai acompanhar o desempenho de professores e alunos. É composto por representantes da comunidade escolar, garantindo a participação desta em todo o processo educacional, desde o diagnóstico das potencialidades da escola até a identificação de seus pontos críticos e a sugestão de ações que contribuam para a melhoria do rendimento escolar*.

⁴⁷ Em 10 de dezembro de 2001, foi aprovada a Lei n. 11.695 que altera a Lei 10.576 de 14 de novembro de 1995, que dispõe sobre a *Gestão Democrática do Ensino Público* e dá outras providências. No dia 21 de outubro de 2003 grande parte da sociedade gaúcha escolheu os diretores das escolas estaduais para os próximos três anos. O processo eleitoral ocorreu simultaneamente nas 3.044 escolas da rede estadual. A principal novidade da eleição deste ano foi o voto universal. Significa o mesmo peso ao voto dos professores, servidores, pais e alunos, que compõem o colégio eleitoral. Além disso, os servidores da escola agora podem concorrer ao cargo de diretor, tendo o mandato ampliado de dois para três anos, conforme a atual legislação, com possibilidade de sucessivas reeleições.

Quanto à autonomia financeira, a referida Lei permite que a escola elabore o orçamento de acordo com suas necessidades, *objetiva o repasse trimestral e geração de recursos no âmbito dos respectivos estabelecimentos de ensino e doações da comunidade* tudo acompanhado e fiscalizado pelo conselho escolar. Com a autonomia da gestão pedagógica, as escolas têm liberdade para construir seu projeto pedagógico. Nele estarão definidas as metas e prioridades nas áreas administrativa, financeira e pedagógica.

A partir da promulgação da Lei, mais precisamente na gestão 1995-1998 (no governo Antônio Britto-PMDB), a Secretaria da Educação-RS, no empenho da implantação da gestão democrática, elaborou diversos documentos que foram encaminhados aos estabelecimentos de ensino, como forma de reciclar, profissionalizar e qualificar não só os diretores, mas também os demais docentes e servidores em geral. Dentre os documentos produzidos com vistas à implementação da gestão, cabe destacar a série *Cadernos de Gestão Democrática do Ensino Público*, que apresenta uma diversidade de temas para reflexão, resultantes de respostas a questionários enviados para professores, alunos, pais, funcionários e conselho escolar. Os títulos dos Cadernos são: Caderno n. 1 - *Em busca da qualidade da escola*; Caderno n. 2 - *Autonomia financeira*; Caderno n. 3 - *Administração de recursos humanos*; Caderno n. 4 - *LDB: caminhos de mudança*; Caderno n. 5 - *O desafio da construção do regimento escolar*; Caderno n. 6 - *Qualificação da gestão: caminhando para o novo milênio*; Caderno n. 7 - *Qualificação do ensino: um compromisso sócioeducacional*.

A preocupação inicial centrou-se na necessidade de analisar as principais contribuições teórico-conceituais sobre o processo de escolha de diretores, autonomia das escolas e participação dos segmentos da comunidade escolar em órgãos colegiados. Em relação à eleição de diretores, apresentado no Caderno n. 6, a Secretária de Educação Professora Iara Wortmann manifestou-se dizendo: *“O primeiro desafio dos novos gestores consiste em buscar sua própria qualificação a fim de efetivarem uma gestão que saia dos esquemas convencionais rígidos e estruturados para sistemas mais abertos, amplos, flexíveis e dinâmicos”* O objetivo da “qualificação da gestão” apresentou-se da seguinte forma: *preparar o Diretor de escola para ser um educador com ação política, pedagógica, administrativo-financeira e relacional capaz de: ação mobilizadora para mudanças e transformações; ação político-educacional que oriente a gestão pedagógica, administrativa e financeira, através da elaboração, desenvolvimento e implementação do Plano Integrado de Escola; ação com ênfase no político-pedagógico sobre o político-administrativo; ação administrativa crítico-participativa, objetivando a qualidade do ensino e a cidadania; ação de construção da autonomia do trabalho escolar, fortalecendo a escola pela mobilização da comunidade escolar* (Caderno n.6.1997.p. 17).

Durante os meses de agosto a outubro de 1996, foi realizado o Ciclo de estudos para diretores e vice-diretores, em parceria com as Instituições de Ensino Superior, e tendo como base os seguintes pressupostos embasadores: *O Ciclo de Estudo deverá ser um espaço de construção do conhecimento,*

mediado pela prática do cotidiano: oferecer uma síntese entre teoria e prática; possibilitar o fortalecimento da escola pela vivência de um trabalho, contando com a parceria das IES, DE e SE, fazendo acontecer a descentralização e a autonomia; desencadear a mobilização e participação de toda a comunidade escolar; atingir não só o diretor e vice, mas toda a comunidade escolar; ter um núcleo temático que seja relevante, unindo todas as escolas sem eliminar peculiaridades. O núcleo temático do ciclo deverá: ser um referencial para estabelecer a ponte entre o ideário da escola e sua prática cotidiana, na perspectiva da construção da Gestão Democrática do Ensino; atender à unidade na diversidade; trazer fundamentos teórico-práticos para o pensar e o agir na escola, mobilizar a escola na busca de sua identidade; desencadear ações integradas, buscando a qualidade do ensino através da gestão democrática da escola (Id. Ibid. p.19-20).

A partir da proposta da SE, as Instituições de Ensino Superior planejaram e desenvolveram ciclos de estudos durante os meses de agosto, setembro e outubro de 1996. Envolveram-se neste processo 22 Instituições de Ensino Superior - IES e, entre Diretores, Vice-diretores e Técnicos das Delegacias de Educação –DE(s), contou-se com 4.952 participantes. Cabe ressaltar que a Secretaria de Educação realizou uma avaliação dessa ação, respondida pelos participantes, predominando significativamente a categoria “atendeu plenamente”. O documento denominado “A voz da escola traduzida pelas comunidades escolares”, sistematiza três questões básicas: a escola que

queremos; o diretor que queremos e o que precisamos fazer para construir a escola que queremos.(Caderno n. 1, 1997).

Dentre o processo de construção da autonomia da escola, foram instituídas as “Jornadas Pedagógicas”, através das quais as escolas tornavam-se responsáveis pelo debate educacional e por ações de capacitação dos professores, com liberdade de escolha no que diz respeito às temáticas escolhidas. Este compromisso assumido pelas escolas consistia na comprovação junto à Secretaria da Educação das atividades por elas programadas e o número de horas de trabalho.

Paralelamente a estas atividades, o Estado do Rio Grande do Sul encontrava-se em um processo crescente de privatização cujas ações foram focalizadas e voltadas para alguns setores, assim como, a concessão de privilégios a grandes grupos econômicos. No campo educacional, o desmantelamento ocorreu com estímulo de demissão voluntária dos servidores públicos estaduais. O desaparecimento do Estado desencadeou um violento processo de achatamento de salários e de desvalorização dos profissionais da educação. É neste contexto da história do Magistério gaúcho, caracterizado pelo descaso e autoritarismo dos governos sucessivos, de salários defasados, questões funcionais e educacionais não resolvidas, que se constituiu a base da discussão sobre as questões básicas apresentadas. Como consequência, o documento *a voz das escolas*, apesar de representar os anseios, aspirações e idéias defendidas e desejadas pela classe do magistério, traduz pouca expectativa por parte dos educadores, predominando um verdadeiro desânimo e

descrédito pelas propostas, pelo fato de representar anos de lutas e reivindicações agora transpostos, sem esperança de realização, da agenda sindical para a agenda governamental.

Analisando o universo da documentação encaminhado às escolas, observa-se que essas iniciativas quando confrontadas com problemas sociais e desafios políticos que exigem respostas imediatas, provocam uma certa fragilidade epistemológica. Nota-se o cansaço e a falta de fé nas instituições escolares, ao mesmo tempo em que, o mundo da educação necessita de mudanças para responder a própria filosofia que serviu de referência até nossos dias. Há uma insatisfação com o presente e com as mudanças que nele já estão traçadas em função das “imagens do passado”.

No *Caderno 1 – Gestão democrática do ensino público - em busca da qualidade da escola*, a Secretaria da Educação – RS. assim se expressa: *Agora, as escolas, de fato e de direito, podem caminhar segundo seus projetos, como se fossem “barcos, com trajetórias próprias, mas navegando em direção ao mesmo porto”. (...) Chegou o momento da ação, de sair do discurso para a prática, de fazer acontecer à escola que queremos. Como? Quem sabe a discussão pela comunidade escolar do quadro anterior não dará pistas?* Na tentativa de ser suficientemente clara e abrangente, a proposta com as idéias sínteses corre o risco de se tornar simplória e ao mesmo tempo complexa, pois silencia discussões referentes à semântica utilizada e também a necessidade de

ressignificar conceitos⁴⁸, tais como: *democracia, sujeito, qualidade, participação, cidadania*, entre outros. Parecem tomados como consensuais, desprovidos de interesses distintos. Tomando o vocábulo *qualidade* silencia-se sobre a qualidade que se deseja, pois pode ser entendido, em determinados momentos, como “o melhor para todos” associado às políticas educacionais igualitárias como também as de políticas excludentes.

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração (ENQUITA, 1999, p. 95).

Da mesma forma, não adianta uma Lei de Gestão Democrática do Ensino Público que “*concede autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica*” se os envolvidos com o processo educacional, professores, pais, comunidade escolar não sabem o significado político da autonomia. Na história das idéias pedagógicas, Gadotti (1994, p. 22) situa a autonomia associada ao tema da liberdade individual e social e com a

⁴⁸ A elaboração de objetivos nos partidos políticos está diretamente relacionada às discussões teóricas, mas se a parte programática de um partido está nas mãos de técnicos e intelectuais, o controle do conhecimento acaba sendo repassado automaticamente para o controle do poder decisório. “Se não existe nos partidos uma tentativa própria de criação de conceitos acerca dos fenômenos políticos e sociais aos quais ele quer se reportar, tais como o Estado, democracia, sociedade, socialismo e revolução, o partido fica a mercê dos conceitos criados e utilizados por outros entes políticos e sociais, como, por exemplo, os meios de comunicação de massa.[...] O PMDB serve de exemplo, não produz internamente uma discussão mais aprofundada e massificada dos tipos de conceitos com os quais lida. O que não impede que eles existam nos documentos partidários, mas como são, na maioria das vezes, produtos de uma minoria de técnicos e intelectuais, não existe por parte do conjunto do partido um processo de discussão política”(LUCAS, 1996, p. 3 e 17).

transformação social. E, considerando que “a autonomia faz parte da própria natureza da educação”, o seu conceito encontra-se disseminado em diversos autores⁴⁹. Embora sendo um tema tão difundido nos estudos sobre educação, os respectivos “Cadernos Pedagógicos” apresentam escassos materiais de apoio para subsidiar essa discussão e uma limitada bibliografia de referência⁵⁰.

Segundo o Professor Licínio Lima é preciso cuidado com os novos significados dados a conceitos que defendemos historicamente.

O que se entende por descentralização hoje é uma mera devolução de encargos e responsabilidades sem devolução do poder; o que se chama de participação nas decisões, mais se parece uma simples caixa de sugestões, podemos sugerir, mas muitas vezes, a decisão já está tomada. E o que é chamado de autonomia na verdade significa: sejam criativos, superem-se a si mesmos, realizem bem o que nós já decidimos por vocês (LIMA, 2003, p. 1)

Desse modo, embora uma escola com autonomia seja antiga reivindicação de educadores comprometidos com uma sociedade mais justa, esse ocultamento leva a desconfiar do sentido que o documento atribui à palavra. Atualmente tem-se vivenciado iniciativas concretas que levam à privatização e desobriguem o Estado de sua função de oferecer uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos. Com o processo de autonomia,

⁴⁹ Gadotti (1994, p. 22) destaca os seguintes autores: “(a) John Locke concebe-a como “autogoverno”(self-government), no sentido moral de auto-domínio individual; b) os educadores soviéticos Makarenko e Pistrak a entendiam como auto-organização dos alunos; c) Ajolph Ferriere e Jean Piaget entendiam que ela exercia um papel importante no processo de “socialização” gradual das crianças; d) o educador inglês Alexander S. Neill organizou uma escola (*Summerhill*) controlada autonomamente pelos alunos; e) Snyders insiste que a “autonomia relativa” tem que ser mantida pela luta e só pode tornar-se realidade se participar no conjunto das lutas das classes exploradas. A escola precisa preparar o indivíduo para a autonomia pessoal, mas também para a inserção na comunidade e para a emancipação social”.

⁵⁰ Como parte do processo de Qualificação de Diretores das Escolas Públicas Estaduais, a Secretaria Da Educação – RS. promoveu o Seminário de Sensibilização e Mobilização, em três edições, para 3.365 Diretores das escolas públicas e estaduais, sendo que o Professor Neidson Rodrigues, da Universidade Federal de Minas Gerais, participou das três edições do Seminário, proferindo palestras sobre conceitos de democracia na escola, autonomia, participação e qualidade de ensino, principalmente no que se refere à gestão democrática do ensino.

foram ampliadas as responsabilidades sobre as decisões nas escolas, porém, elas continuaram a pertencer a um sistema de ensino organizado na sua forma burocrática e constituída nos termos da lei. “Não basta uma definição normativa da autonomia: ela pode ser reduzida ou anulada por efeito da construção de subjetividades que conduzem, mesmo não conscientemente, à dependência, à conformidade e à subordinação a direitos e valores alheios” (SARMENTO, 2000, p. 9).

Aliás, em nome da “inovação” e até da “autonomia”, os últimos tempos têm produzido continuamente modelos de referência para as práticas pedagógicas e organizacionais nas escolas. Por isso, a prevenção contra formas armadilhadas de “autonomia”, em nome das quais vêm passando para o campo educacional orientações que condicionam as possibilidades de realização da ação educativa centrada nas necessidades de desenvolvimento das comunidades locais e na construção plena da cidadania dos alunos, é um esforço teórico e praxeológico que os atores educativos e os educacionalistas são convocados a realizar (Id.Ibid., p. 10).

Considerando que a gestão democrática, em si mesma, não apresenta força obrigatória e vinculante capaz de organizar e instituir uma dinâmica processual, conseqüentemente o referido material nos leva a confirmar as críticas mais recorrentes referentes a ausência de um processo democrático e participativo na sua elaboração, restringindo-se a um grupo limitado de especialistas da Secretaria da Educação, das Delegacias de Educação e das escolas, além de um grupo reduzido de professores e consultores. Isso se comprova mediante a carência de efetivas estratégias de planejamento, implementação e acompanhamento, com vistas a perceber os alcances e as dificuldades encontradas. Da mesma forma, estes dados nos permitem caracterizar a proposta como sendo desprovida de conflitos e sem perspectiva

de mudanças estruturais, além de responsabilizar a escola “de sair do discurso para a prática”. Em contrapartida, mais uma vez as escolas reagem indiferentemente encorajando os comportamentos conformistas.

5.2.2- Gestão Olívio Dutra - 1999-2002– Proposta de construção da escola democrática e popular - PT

A participação popular, condição indispensável para a realização de toda e qualquer proposta, se constitui no “eixo fundamental do governo democrático e popular”, pois visa “resgatar os segmentos historicamente excluídos das decisões políticas, da distribuição da renda e dos investimentos públicos nas áreas sociais” (Estado-RS, 1999). A Secretaria da Educação, frente a esse desafio, apresentou como prioridade em 1999 o “Projeto da Constituinte Escolar – Construção da Escola Democrática e Popular”.

O processo da Constituinte Escolar no RS foi sendo conduzido em cinco momentos articulados, que cabe aqui apresentar por representarem, cada um deles, como subsídios para a respectiva análise. O 1º. Momento constituiu na elaboração e lançamento oficial da proposta. O 2º. Momento propiciou que “cada comunidade” fosse convidada a refletir sobre “o seu fazer cotidiano e histórico”, identificando as “práticas”, “critérios”, “dificuldades/conflitos” e “temáticas”. Foram escolhidos “25 temas” que se articularam em “4 temáticas, para serem aprofundadas”.

No ano seguinte, a Secretaria da Educação implementou o 3º. Momento da Constituinte Escolar denominado “Aprofundamento das temáticas”, com a

“devolução da sistematização do 2º. Momento e discussão dos temas e temáticas” através do texto base para “as pré-conferências municipais/microrregionais da Educação” (Estado-RS, 2000e). Este documento é o resultado da “sistematização do aprofundamento [...], realizado pelas escolas, passando por 31 Coordenadorias de Educação, Secretaria da Educação/RS e por uma sistematização em nível estadual”. Este texto tentou reunir “o conjunto das elaborações e proposições da comunidade escolar em todo o Estado”, e foi discutido nas Pré-Conferências municipais, microrregionais e regionais.

O 4º. Momento caracterizou-se pela “Definição dos princípios e Diretrizes” desenvolvido na “Conferência Estadual de Educação”, ocorrida em Porto Alegre, de 24 a 26 de agosto. Participaram desta Conferência “integrantes da comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários), dos Movimentos popular e sindical, das instituições de ensino, dos Órgãos Públicos, das Organizações Não Governamentais, dos Fóruns setoriais, demais segmentos da sociedade civil, autoridades, convidados oficiais e observadores” (Estado-RS, 2000d, p. 8).

A Constituinte Escolar passou a ser a base de todos os projetos desenvolvidos pela Secretaria da Educação. Para isso, foram realizadas reuniões de estudos, painéis, seminários, plenárias, encontros, pré-conferências municipais, microrregionais, regionais e a Conferência Estadual da Educação, eventos que se constituíram em espaços de elaboração e definição dos Princípios e Diretrizes que balizaram a reconstrução do projeto político-

pedagógico de todas as instâncias da Secretaria da Educação. As 3.044 escolas da Rede Estadual de Ensino foram instadas a reelaborar seus regimentos e seus planos de estudo, com a participação de “toda a comunidade escolar”.

À luz da análise feita sobre os documentos selecionados, observa-se que o trabalho desenvolvido desde abril de 1999, pontuou-se na possibilidade de “assegurar diversificados fóruns e espaços de debate, reflexão e formulação de propostas pela comunidade escolar, com o propósito de garantir as condições necessárias para articular a democracia direta e livre a partir de cada unidade de ensino, com a democracia representativa, na busca de consensos possíveis que estabeleçam os princípios e diretrizes da educação para nossas crianças, adolescentes e adultos” (Estado-RS, 2000e). A ênfase no processo participativo para nortear a construção de uma escola democrática e popular e criar as condições para sua implementação está registrada nos materiais divulgados. A tomada de consciência de que durante décadas as camadas populares tiveram sua participação reduzida à eleição de representantes que decidem, legislam e até mesmo executam em nome dos representados, fez com que a participação passasse a ser prioridade nas discussões das comunidades escolares.

Ampliar e qualificar a Participação Popular são condições para praticar e consolidar a Democracia Participativa, na qual, ser sujeito não é apenas votar e delegar poder, mas, principalmente, participar, interferir nas definições políticas, econômicas e sociais. [...] Tratar da Participação Popular é tratar, necessariamente, da construção do ser humano enquanto sujeito da história (Estado-RS, 2000c).

Podemos, portanto, sistematizar algumas passagens nas quais a participação popular passou a ser a motivação inicial com abertura de espaços reais de participação pela sociedade, em particular pela comunidade escolar. A

democratização da gestão, dentre as três dimensões da democratização da educação (democratização da gestão, democratização do acesso à escola e democratização do conhecimento) encoraja uma dinâmica através de decisões partilhadas, a partir dessa forma de participação.

Através da democratização da gestão instituem-se os mecanismos de participação coletiva, transformam-se as relações de poder, possibilitando a todos os segmentos da comunidade escolar a participação nas decisões administrativas e pedagógicas das escolas. A eleição direta e uninominal do diretor e vice-diretor, a eleição do conselho escolar como órgão máximo, composto por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar – pais, alunos, professores e funcionários – com poder deliberativo, configuram os principais mecanismos de democratização da gestão (Estado-RS, 2000a, p. 52).

Ao propor uma Educação Popular o governo enfatizou a importância de se construir um projeto de educação de *qualidade social*, no sentido de construir e consolidar uma esfera pública de decisão que reverta no controle social sobre o Estado. Para isso, houve a necessidade de ampliar o processo de democratização.

Para viabilizar a democratização da educação, não basta democratizar a escola, mas é necessário compatibilizar o aparelho administrativo com as exigências da democracia. Impõe-se a superação do funcionamento burocratizado, fragmentado, verticalizado e centralizado, que caracteriza a organização e funcionamento do Sistema Estadual de Ensino. A democratização exige uma dinâmica de funcionamento interdisciplinar, horizontalizada e descentralizada, que agilize as ações administrativas e que tenha a capilaridade exigida pelo processo de participação dos usuários nas diversas instâncias de formulação das políticas públicas para o setor (Id. Ibid., p. 53).

Com o intuito de dar continuidade a proposta apresentada e subsidiar os estudos sobre a realidade que redundam em processos participativos, foram produzidos os seguintes cadernos: “A pesquisa de realidade na construção

social do conhecimento” e “Reconstrução Curricular via pesquisa da realidade e tema gerador”, resultantes das experiências de formação realizadas nas escolas e comunidades junto às Coordenadorias Regionais de Educação. A opção, por partir de práticas pedagógicas concretas, se justifica por “analisar os conflitos presentes em nossas práticas e compreendê-los como expressão das contradições sociais, econômicas, políticas, culturais do conjunto da sociedade em que nos situamos” (Estado-RS, 2000a, p. 18).

Na expectativa de que as práticas político-pedagógicas vividas no cotidiano das escolas fossem confrontadas e avaliadas à luz de reflexões sobre a pedagogia de Paulo Freire, a Secretaria da Educação, encaminhou o Caderno pedagógico “Semana pedagógica Paulo Freire”, contendo “as falas dialogicamente trabalhadas” por educadores e educadoras comprometidos com esta pedagogia. O convite para refletir alguns desafios para a vivência democrática na escola, a partir de Paulo Freire, se justifica “enquanto um referencial básico no campo da educação popular – e o seu legado presente em muitas administrações populares, ONG’s e movimentos sociais que partilham de um projeto de transformação da sociedade capitalista” (Estado-RS, 2002b, p. 9).

Ao ratificar a idéia inicial dessa pesquisa de não ter compromisso em relatar o desenrolar das atividades nas escolas e sim em mostrar os encaminhamentos e, conseqüentemente, às condições de possibilidade como proposta de mudanças, percebemos que há uma predisposição assumida nos materiais produzidos ao reconhecer o processo constante de construção histórica. Portanto, não se caracterizam em modelos a serem implantados, mas

em estímulos como forma de incitar os sujeitos concretos a reescrever o material em processo permanente de reconstrução.

Os documentos apresentaram relatos através de diferentes narrativas e vivências na construção da escola democrática e popular. Pode-se notar pela leitura do material que a comunidade escolar estava a romper com práticas fragmentadas e excludentes, da mesma forma também percebida pela Secretaria da Educação, quando disse que “experiência não se troca, não se ensina. Experientia-se, vive-se e também se relata e socializa. É um processo e não um produto acabado. Não há modelo. Há possibilidades” (Estado-RS, 2002a).

Em meio a expectativas de mudanças e de ampliação do processo de participação, no que diz respeito especificamente a Lei de Gestão Democrática do Ensino Público, o magistério gaúcho, representado pelo Cpers/Sindicato, resistia a proposta do governo anterior de avaliação externa e de aprovação dos candidatos a diretor em curso de qualificação antes da eleição. Com a nomeação de Lúcia Camini, presidente do Cpers/Sindicato, para a Secretaria da Educação, aumentava ainda mais a expectativa da sociedade e principalmente dos professores gaúchos no atendimento às reivindicações não atendidas. Em 1999, após grandes embates em torno dos pontos polêmicos, conforme descrito anteriormente entre os deputados e pelo sindicato dos professores, a Assembléia Legislativa do RS aprovou a substituição na Lei de Gestão Democrática, do curso de qualificação dos candidatos a diretor *antes* da eleição

para freqüentá-lo *após* a eleição. Foi extinto, neste período, o processo de avaliação externa implementada também no governo anterior.

Ainda em resposta às reivindicações de aperfeiçoamento da gestão democrática, em 21 de dezembro de 2001 foi aprovada lei com alterações à de 1995, nos seguintes pontos: ampliação do mandato de diretores de dois para três anos; possibilidade de integrante do quadro de servidores de escola, com curso superior na área de educação ou curso normal em nível médio, ocupar a função de diretor ou vice-diretor; supressão da proporcionalidade de 50% para magistério/servidores e 50% para pais/alunos no resultado final da eleição para diretor; representante de pais, alunos e magistério/servidores como membros das comissões eleitorais regionais e eliminação de representantes do gabinete do governador e da UNDIME/RS na comissão eleitoral estadual; eleição para representantes dos segmentos da comunidade escolar nos conselhos escolares e substituição da trimestralidade para repasse de recursos às escolas. Os conselhos escolares passaram a ter personalidade jurídica e a se constituir em unidades executoras para recebimento de verbas públicas.

Outro ponto que merece atenção especial diz respeito à imensa e diversificada bibliografia consultada e sugerida nos documentos. São referências do ponto de vista epistemológico e metodológico, de parte de um conjunto de pesquisadores, cientistas sociais e educadores que congregam às diversas áreas do conhecimento. Por outro lado, embora o governo Olívio tenha sofrido diversas denúncias de ideologização da educação, por meio de uma única concepção de mundo na bibliografia dos materiais distribuídos às escolas, esta

pesquisa não constatou este dado no material selecionado. Importa destacar que os documentos coletados para esta análise, não envolvem a totalidade do conjunto das experiências, das visões institucionais, das posições e dos ocultamentos, em função do grande volume de materiais. De qualquer forma permite afirmar que não revela o comprometimento acima descrito.

As bibliografias apreciadas e sugeridas nos documentos constituem-se em subsídios de estudo para o aprofundamento teórico, na reconstrução dos projetos político-pedagógicos, dos regimentos escolares e dos planos de estudo. São sugestões trabalhadas também pelos professores das diversas instituições de ensino públicas e privadas e de diferentes concepções ideológicas e partidárias, embora se possa afirmar, comprometidas com uma perspectiva crítica de construção coletiva de autonomia e emancipação. Como exemplo, a Secretaria da Educação pretendeu estimular nas escolas públicas estaduais, o estudo da obra de Paulo Freire. Foram encaminhados às escolas fragmentos de livros com o intuito de problematizar e ressignificar a prática cotidiana e pedagógica a partir do diálogo com Freire, culminando com o “Seminário Nacional Aprendendo/Ensinando Paulo Freire”, ocorrido de 2 a 4 de maio de 2001.

5.3- Considerações sobre o percurso das falas: os paradoxos dos discursos à prática

Não haveria oradores nem retórica se o entendimento e o consenso não sustentassem as relações humanas; não haveria nenhuma tarefa hermenêutica se não fosse rompido

o consenso daqueles que são um diálogo e não se precisasse buscar o entendimento (GADAMER, 2002, p. 277).

Na mesma linha de entendimento, Demo (1989 *apud* GRODIN, 1999, p. 10) diz que é preciso atentar para o fenômeno da comunicação humana na realidade social, pois sua dimensão é extremamente diversa e até misteriosa, a ponto de carecer atenção não só para o que se diz como também para o que não se diz, residindo aí as múltiplas dimensões da hermenêutica filosófica.

Para isso, considera-se necessário antever determinadas controvérsias e ocultações que acabam tomando espaço entre as falas, já que “a hermenêutica se especializa em perscrutar o sentido oculto dos textos, na certeza de que no contexto há por vezes mais do que no texto” (Id.Ibid.). Carregado de caráter ideológico, os discursos, os documentos, os relatos e as visões institucionais por vezes rapidamente apresentados, porém suficiente claro para mostrar o que talvez não desejariam, acabam por tecer uma rede diversificada de posições que configuram o espaço educativo, enquanto campo social e político.

O cruzamento de posições por vezes também deixa entrever o diálogo com outros campos ou contextos sociais e são interpretadas no curso desta interação. Isso significa que as posições assumidas passam a ser reguladas pelas convenções, experiências e interesses que vão dando um novo delineamento ou sedimentando determinadas convicções. Neste sentido, a busca de elucidação acaba por conduzir ao encontro do que não estava previsto e passa a ter um novo significado.

Estamos, portanto, diante de um primeiro problema: que a tentativa de elucidação não seja traição, e muito menos

ocultação. De resto, a palavra elucidar torna perigosa, se acreditarmos na possibilidade de trazer à luz plenamente todas as coisas. Creio que a elucidação esclarece, mas ao mesmo tempo revela: o que resiste à luz, detecta também um fundo escuro (MORIN, 2002, p. 16).

Diante deste pano de fundo é que se percebe que embora assumindo uma realidade constatada num universo amplo, as interpretações objetivamente socializadas permitem detectar outras possibilidades de elucidação, com suas diversas matizes ideológicas.

As duas propostas desenvolvidas na educação pública do RS – implantação da *Gestão Democrática do Ensino Público e Constituinte Escolar* – são oficiais, pois foram desenvolvidas num Estado da federação e dentro de instituições que servem aos interesses deste Estado. O que não se pode deixar de dizer que, embora por momentos alternados, ambas se apresentam com características de propostas alternativas pelo fato de incorporar interesses construídos coletivamente.

O governo do PMDB consolidou no RS a nova concepção de gestão participativa da educação por meio dos processos de eleição direta de diretores, instituição dos conselhos escolares com representação de todos os segmentos da comunidade escolar e promoção da autonomia financeira da escola. No Governo de Olívio Dutra a proposta de Constituinte Escolar pretendeu promover a inserção dos movimentos sociais alternativos na gestão. Apresentam-se, portanto, apesar dos limites, sendo bem mais acentuado no Governo Antônio Britto, possibilidades de participação por parte dos setores das classes populares. A primeira proposta, em consonância com o governo federal, inicialmente pouco difere do discurso escrito pelo governo de esquerda na

segunda proposta, até porque seus argumentos são apresentados de forma ampla, vaga e não apresentam posições definidas

Evidencia-se aí um hibridismo dos dois discursos, tal como Sandra Maria Corazza (2000), no seu artigo “*Currículos alternativos-oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo*”⁵¹, assim definiu ao comparar os textos sobre *Parâmetros Curriculares Nacionais* e do *Movimento Constituinte Escolar do Estado do Rio Grande do Sul*. Talvez teria que se buscar o verdadeiro significado das propostas e as diferenças existentes no processo e não apenas no seu resultado discursivo.

Mas o que preocupa, no entanto, não é o fato dos discursos alternativos terem sido assimilados por estes discursos, o que causa verdadeira indignação é a constatação de que muitos dos discursos contra-hegemônicos encontram-se globalizados e a serviço de políticas neoliberais. Talvez resida aí o desânimo e o desencorajamento dos professores frente às propostas oficiais apresentadas e também a apatia frente aos instrumentos de avaliações apresentados a cada nova proposta.

A partir da divulgação dos demais documentos de Antônio Britto, o hibridismo tende a dar lugar a diferenças bastante acentuadas entre os discursos. No governo Britto, a identificação de problemas estruturais da

⁵¹ Nesta produção a autora demonstra com muita propriedade a sua tese de que, embora haja diferenças discursivas entre os textos oficiais e alternativos, há o predomínio das similaridades nestes discursos. Apesar de sua produção se voltar para as questões curriculares, contribui significativamente para ratificar a idéia inicial desta pesquisa de que os conceitos elaborados e as propostas alternativas produzidas pelos sindicatos, organizações não-governamentais, movimentos sociais, escolas, universidades, estão sendo extraídas e utilizados nos discursos oficiais com semânticas diferentes.

educação conviveram com uma condução autoritária⁵², por meio da qual o governador colocava-se acima das decisões das instituições. No que diz respeito ao Projeto de Lei da Gestão Democrática houve a falta de compromisso com o processo democrático de negociação quando o governador mudou unilateralmente os acordos firmados com a Comissão⁵³ responsável pela elaboração do referido projeto. “Ao mesmo tempo era perceptível à falta de autonomia política da Secretaria da Educação, sendo as principais decisões relativas ao magistério e à educação tomadas pelo grupo do governador no Piratini” (Caderno FUG-RS, 2003, p. 29).

A gestão do ensino começa, a partir de então, sofrer os limites e a corrosão de seus princípios democráticos, reacendendo antigas divergências entre professores, governo e outros setores da comunidade educacional deflagrado no governo peemedebista de Pedro Simon. O governo Britto, embuído de levar adiante a política educacional implementada pelo governo Fernando Henrique Cardoso e pelo seu Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, empenhou-se na formulação de um projeto de pouca efetividade para os problemas básicos da educação. O respectivo governo restringiu-se mais ao

⁵² Segundo Lucas (1996), o PMDB é um partido que tem somente uma vida política unidimensional: a institucional. Isso acarreta sérios problemas organizacionais, “pois fica a reboque da agenda eleitoral, dos humores e interesses dos mandatários” (p. 22). E, em função de que não há uma tradição de contestação do partido aos seus líderes “seja por medo de criar um atrito partido/Estado, seja pelo poder dos líderes em intimidarem “democraticamente” (pelo silêncio e resignação) as bases” (Id. p.22), os aliados, mesmo percebendo o caráter autoritário do então Governador Antônio Britto, aceitaram pacificamente as decisões autoritárias do Executivo.

⁵³ O caráter autoritário do então Governador Antônio Britto fragilizou também a gestão da Secretária de Educação Professora Iara Wortmann, pelo fato de que sua nomeação objetivava, entre outras prioridades, estabelecer relações amistosas com o magistério gaúcho tão desgastadas nos governos anteriores. O não cumprimento das decisões tomadas pela Comissão formada com a finalidade de elaborar o anteprojeto de lei, transformado na Lei de Gestão Democrática do Ensino Público encabeçada pela referida Secretária, abalou a sua autonomia política da Secretária.

atendimento às decisões resultantes da dependência de mercados financeiros e de financiamento internacional, que se pode caracterizar como sendo uma política de modernização da gestão educacional, porém aos moldes conservadores de sociedades dependentes.

Quanto ao governo de Olívio Dutra, em função de inúmeras denúncias recebidas pelos órgãos de comunicação, além das citadas anteriormente, pais, alunos e partidários oposicionistas acusaram o governo de ter imprimido um caráter partidário e ideológico na gestão da educação no Estado do RS. Tais denúncias foram resultantes da divulgação de uma única concepção de mundo em cartilhas distribuídas às escolas. Em função desse processo disseminado de “ideologização e partidarização” da educação, o governo caracterizou-se, segundo o Caderno “*Fundação Ulysses Guimarães*” – FUG-RS, por *partidarização da gestão educacional*, colocando em prejuízo a tão sonhada e idealizada democracia.

Para o Grupo de Trabalho que organizou o respectivo caderno ocorreram grandes avanços na gestão educacional do governo Britto, por meio da avaliação externa⁵⁴ do rendimento escolar dos alunos no ensino fundamental e médio no RS. Se o governo Britto estava sintonizado com o debate e a política educacional implementada no país pelo MEC, o governo de Olívio Dutra manteve relações contraditórias com o governo central de Fernando Henrique Cardoso. A administração petista denunciava em diversos discursos, as

⁵⁴ “Em consequência da Lei de Gestão Democrática, em 1996 e 1997, foram realizadas as primeiras avaliações externas do rendimento escolar no RS, nos moldes do SAEB do governo federal, ou seja, em duas etapas foram aplicadas provas de português e matemática a mais de 600 mil alunos em mais de 7 mil escolas estaduais, atingindo 286 municípios no Estado”(ABREU, 2002, p. 6).

distorções na política educacional do MEC, principalmente o de submissão ao FMI e ao Banco Mundial, ao mesmo tempo em que apresentava um planejamento de expansão do ensino profissionalizante com a finalidade de obter empréstimos junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID, através do MEC.

No que diz respeito à educação, a interferência política dos partidos é bastante complexa, pois envolve uma parte significativa da sociedade, considerando a comunidade escolar como um todo, o aparato administrativo e, principalmente, uma boa parcela do orçamento público. Isso faz com que os partidos políticos acabem por lançar mão da educação e das condições precárias de desenvolvimento do ensino nos seus discursos eleitoreiros. É claro que os partidos políticos diferem quanto a sua natureza e, da mesma forma, quanto às atitudes individuais dos sujeitos, sendo uns mais éticos e comprometidos que outros, com práticas diferenciadas na gestão pública. O que ocorre, porém, em consequência disto é o descrédito para com os “representantes do povo”, colocando-os todos no mesmo patamar inviabilizando, assim, as condições de efetivarem seus programas.

Quando se analisa uma área controversa como é o caso da educação e, principalmente, no que diz respeito à gestão democrática do ensino e suas implicações, as manifestações ocorridas tanto no nível de discurso como no nível de uma ocultação expressa, não são suficientemente representativas no contexto geral. O fato é que entre as impressões apresentadas e a realidade

existente há uma distância muito grande e isso é o que caracteriza o funcionamento da democracia representativa enquanto espaço público.

A democracia representativa tende a ser uma democracia de baixa intensidade. Porque ela deixa intacta muitas relações de poder que não transforma em autoridade compartilhada; porque assenta em idéias de igualdade formal e não real; porque só reconhece a diferença a partir de uma diferença dominante que é transformada em norma – a identidade dominante – e determina dentro de que limites e que cada outra diferença pode ser exercida, reconhecida ou apenas tolerada (SANTOS, 2002c, p.3).

Entretanto, há de se antever que esse processo acaba, muitas vezes, resultando na secundarização dos interesses gerais e coletivos de uma sociedade complexa e plural, no caso a brasileira e, especificamente, a do RS. O que se pode concluir das reflexões formuladas é que se revelam fundamentais para o entendimento do “comportamento e atitudes face às formas e dinâmicas do poder em circulação nas sociedades” (SANTOS, 2002b, p.26). São demonstrações concretas que justificam o desânimo de muitos educadores.

O contato permanente com os problemas da escola pública, de alguma forma nas trilhas da administração escolar, resultou em uma experiência acumulada em sucessivas frustrações com os padrões de gestão da rede pública adotados nos últimos tempos. Trata-se daquilo que Cunha (1995) denomina de “administração zig-zag”, ou seja, “o eleitorismo, o experimentalismo pedagógico e o voluntarismo ideológico” que caracteriza a alternância de governo no poder. Em função desses padrões de administração que obstruem a construção de perspectivas conceituais e analíticas historicamente aplicáveis, os educadores passam a sofrer vários tipos de

limitações no seu trabalho, principalmente a desconfiança diante das mudanças que lhes apresentam a cada início de governo.

Embora instituídos os Conselhos Escolares, enquanto instrumentos da gestão democrática, caracterizados, via de regra, pela participação e a tomada de decisões mais coletivas, não foram suficientes para dar conta de grandes dívidas sociais e políticas contraídas ao longo da história e em períodos alternados de redemocratização da educação. Até o presente momento muitos educadores não se deram conta da enorme exigência que a democracia requer se for levada a sério. Existem abundantes comprovações empíricas de que isso tudo fica cada vez mais agravante, quando se percebe a impossibilidade das escolas definirem e implementarem projetos pedagógicos participativos, consistentes e inovadores. O desempenho escolar permanece insatisfatório frente às estratégias político-educacionais vigentes que se impõem no plano da normatividade.

A partir da evidência desses fatos e antecipando alguns pressupostos da teoria de gestão do ensino, somado a trajetória discursiva da aprovação da Lei 10.576/95, acima transcrita, permite-se dizer que a educação torna-se cada vez mais vulnerável à invasão de elementos estranhos à sua própria natureza, pelo fato de que não possa decidir autonomamente as regras que devem regular o próprio ensino. Os assuntos educacionais envolvem conflitos e negociações importantes entre grupos com visões antagônicas sobre ensino de qualidade e o confronto entre as diferentes posições políticas. No Estado do Rio Grande do Sul, na segunda metade da década de 90, torna-se bastante visível a diferente

posição assumida pelos governos sobre a intencionalidade da educação e a sua função social, embora haja o reconhecimento do campo de possibilidades que se abre a partir das rupturas e dos conseqüentes espaços para ação coletiva.

Se o governo Antônio Britto aprovou a Lei da Gestão Democrática do Ensino Público, assegurando eleição direta para diretores de escolas, entre outros avanços, apesar de todos os percalços ocorridos e a longa tradição de política autoritária, pode-se dizer que houve um avanço significativo em termos de luta pela democracia. O governo Olívio Dutra, no anseio de mudanças, estabeleceu uma nova administração estadual, conhecida como “administração popular”. Baseava-se em uma inovação institucional que visava a radicalização da democracia, através da participação da comunidade escolar.

No entanto, depara-se a cada mudança de governo com uma retração dos avanços ocorridos e uma situação bastante paradoxal⁵⁵ no sistema educativo. A necessidade que os diferentes governos têm de deixar registrado a sua marca e o seu estereótipo, acaba por personificar a educação e, conseqüentemente, por banalizar o espaço de experimentação de práticas sociais educativas, através da intromissão insidiosa e indiscriminada de aparatos alheios à educação. Isso se converte em prejuízos para a formação cultural da sociedade e para a democracia. O que não se pode deixar de reconhecer é que a educação sempre esteve e estará a serviço de uma noção elitista do fenômeno político, ou seja, a divisão entre os dominantes e os dominados. Em

⁵⁵ O termo “paradoxo” bastante usado nesta pesquisa e utilizado no título da tese indica um contra-senso, uma contradição lógica que, se não resolvida, coloca em cheque toda a lógica de argumentação que a gerou. Frente a duas propostas com interesses divergentes evidencia-se um paradoxo.

termos de partidos políticos, embora alguns priorizem mais a luta por interesses coletivos da sociedade, das classes oprimidas em luta pela emancipação, este engajamento não ultrapassa os objetivos partidários, as questões ideológicas e as discussões teóricas existentes nos partidos políticos.

Ignorar as bases subjetivas da oligarquização nos partidos como o PT e o PMDB no Rio Grande do Sul, principalmente por se revelar referências significativas e determinantes no estudo sobre gestão democrática do ensino, seria recair na prática histórica de somente responsabilizar a escola pelos fracassos sociais ocorridos. O que não significa acreditar na existência de contra-sensos somente nas instâncias superiores. Embora a sociedade civil não apresente uma evolução em termos de organização, não se pode deixar despercebidas estas questões tão determinantes na sociedade brasileira submissa às decisões político-partidárias.

A guisa de esclarecimento é claramente visível nas políticas de educação desenvolvidas no período determinado por esta pesquisa, que o Governo do PMDB identifica-se com uma organização capitalista que não possui uma postura crítica frente à estrutura de dominação, como a desenvolvida pelo Governo do PT. É um partido “que por ter uma visão mais imediatista em relação aos benefícios pelos quais luta, assume uma vinculação base/estrutura/objetivos que mais parece um partido de resultados, ou seja, a conquista do executivo e do legislativo” (LUCAS, 1996, p. 16-17).

Sinalizam estas questões as falas dos parlamentares peemedebistas, quando da plenária e discussão referente à aprovação do Projeto de Lei sobre a

Gestão Democrática do Ensino Público. As críticas sobre a forma de administrar o Estado e a educação não são materializadas e frente às disputas ocorridas elas não se fazem acompanhar por discussões teóricas que apontem os limites dos argumentos dos concorrentes.

Na dependência das determinações partidárias o tratamento dispensado pelos dois governos em pauta encontra-se em uma trama complexa de posições, de oposições, de revelações e de ocultamentos. Em relação ao partido dos trabalhadores – PT, é bem visível esta questão em função das tendências presentes. São organizações do tipo facções ideológicas que utilizam o partido para fazer valer seus objetivos em detrimento do interesse coletivo.

Do ponto de vista que moveu este trabalho, ou seja, de analisar os documentos produzidos/coordenados pela Secretaria da Educação/RS, é possível fazer algumas considerações geradas a partir do encaminhamento desse material e a trajetória dos mesmos até a realidade concreta, neste caso, as escolas estaduais. Tomando a gestão democrática como parte da *Constituinte Escolar – construção da escola democrática e popular* - a partir da definição dos Princípios e Diretrizes desenvolvidas na “Conferência Estadual de Educação” - agosto de 2000, até a elaboração dos Cadernos pedagógicos em 2002, *“A pesquisa da realidade na construção social do conhecimento”* e a *“Reconstrução curricular: via pesquisa da realidade e tema gerador”* (2002), foi possível constatar o seguinte: diante da riqueza do material produzido, muitos entraves e limitações foram surgindo nesta caminhada, inviabilizando grande parte da operacionalização dos objetivos e das propostas apresentadas,

justificando as rupturas que impediram a continuidade do processo em andamento.

São os seguintes fatores e circunstâncias que mais contribuíram para impedir o processo. Em primeiro lugar, cumpre ressaltar que os documentos e materiais não conseguiram dar conta da complexidade das diferentes realidades escolares e os interesses que daí advém. Em função de políticas clientelistas, de interesses ideológico-partidários e corporativistas, algumas escolas acabaram por se tornarem espaços de reprodução e de resistência.

Em segundo lugar, o tensionamento gerado entre o governo do Estado e o Cpers/Sindicato no sentido de que o governo Olívio Dutra não atendeu às reivindicações salariais e previdenciárias do magistério. Enquanto oposição estimulava essas reivindicações argumentando que tudo se resumia a uma questão de vontade política e, como situação, tentava argumentar que o magistério deveria compreender as condições financeiras do Estado. Diante desse fato, constatou-se que a Secretária de Educação Professora Lúcia Camini não demonstrou força condutora e habilidade política capaz de mediatizar essas questões, demonstrando com isso que “o antídoto muitas vezes passa a ser o veneno”.

Em terceiro lugar, outro fator importante diz respeito à dificuldade de interlocução entre a Secretaria da Educação e as escolas pela via das Coordenadorias de Educação. A partir dessa perspectiva, é possível que o processo em tramitação nas diversas instâncias possa tomar outra dimensão, no

sentido de que pode ser alterado substancialmente pelos sujeitos enquanto técnicos, ocasionado muitas vezes por problemas de comunicação.

Em quarto lugar, a grande influência dos meios de comunicação de massa, através de jornalistas que atuaram e continuam atuando em acirrada oposição às iniciativas políticas do Partido dos Trabalhadores – PT em função da partidarização de suas atividades profissionais. Em maior ou menor escala esses profissionais mantiveram-se em constante luta no sentido de conduzir a opinião da sociedade civil, utilizando-se de fatores emocionais e não da racionalidade que o momento exigia. Por fim, o quinto lugar diz respeito ao curto espaço de tempo da gestão do governo para implementar e qualificar o processo de participação popular e consolidar a democracia participativa.

Esses fatores nos levam a concluir que a proposta de construção da educação no Estado do Rio Grande do Sul, através da Constituinte Escolar, apresenta-se como uma iniciativa de alta intensidade democrática. Ao reunir pais, alunos, professores, funcionários, organizações populares e instituições do poder público para discutir o papel e a função social da escola, nas diferentes comunidades onde ela se insere, possibilita o resgate de cada um enquanto sujeito ativo na construção de um modelo educacional emancipatório

As questões levantadas não devem ser entendidas como “escavações em terreno movediço” no desejo de fazer descobertas que levem a caminhos intencionalmente já delineados, mas questionamentos que podem interpelar os sujeitos envolvidos neste processo de “gestão democrática”, no sentido de se constituir em novos referenciais analíticos.

No processo de elaboração teórica o papel e a postura dos sujeitos passam a ser determinantes na elucidação de fatos e na compreensão das diferentes trajetórias percorridas. Salienta-se que este trabalho não tem a intenção de traçar o perfil dos sujeitos envolvidos no processo de gestão a nível governamental, mas identificar o campo de onde são elaborados os discursos desses sujeitos e como aí se movem. Os sujeitos são, portanto, co-autores de seu objeto e é nesta condição que interessa as referidas produções.

Buscando o campo político e ideológico desses sujeitos, enquanto posições assumidas na esfera administrativa, percebe-se as alternâncias das posições discursivas. Este é o pano de fundo em que se posiciona a Professora Lúcia Camini enquanto dirigente do Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – CPERS e posteriormente como Secretária de Educação do Estado –RS. Esta passagem de dirigente sindical para o Executivo aumenta a expectativa da sociedade, o que pode levar a um clima de turbulência entre as três instâncias governo-partido-sindicato, com grandes repercussões e prejuízos para a democracia. O desempenho da gestão Olívio Dutra, apesar das tréguas concedidas pelo magistério, foi duramente marcado em função dessa complexa relação.

Enquanto liderança sindical, Lúcia Camini sempre exigiu o cumprimento das reivindicações e cobrou a falta de vontade política do Executivo para o enfrentamento das questões educacionais, sendo que na função Executiva da Pasta da Educação não conseguiu atender a totalidade dessas reivindicações. O Partido dos Trabalhadores-PT na função Executiva do Estado foi o mais atingido

nestes aspectos justamente porque sua militância e alguns em atividades nas diversas instâncias do executivo eram oriundos de movimentos sociais: sindical, estudantil, sem terra, direitos humanos, etc., o que evidencia a pluralidade e as diferentes visões de mundo desses sujeitos. Isto repercute na sociedade em forma de cobranças frente a exposições feitas por estes sujeitos quando na militância em diferentes movimentos. As diferentes tendências no partido colocam em xeque o próprio conceito de democracia.

O que parece ser prejudicial realmente no PT, e Clóvis Azevedo concorda, é a indefinição petista quanto a sua estratégia e seus objetivos programáticos: se leninismo e socialismo ou social-democracia e capitalismo. Isto faz com que em relação, por exemplo, ao conceito de democracia não exista uma uniformidade na sua utilização. Para alguns (os leninistas), a democracia é apenas uma dimensão instrumental e até um pouco limitada, é um meio, uma forma de organização política e não um objetivo, um princípio; para os social-democratas, a democracia é um valor estratégico e princípio de luta, não é um meio mas o próprio fim (LUCAS, 1996, p. 15).

Se os partidos políticos enfrentam dificuldades em termos de estratégias e de execução, o PT enfrenta um problema na articulação dos seus objetivos e na sua estrutura em função da pluralidade ideológica. Por outro lado, o PMDB enfrenta o problema da materialização dos seus objetivos oligarquizantes. Isso repercute de uma forma ou outra na educação, a qual passa a ser um campo altamente sensível às novas determinações sociais. Embora sofrendo algumas influências, a eleição de diretores, a instituição dos conselhos escolares e a autonomia financeira da escola pública constituem elementos essenciais para desencadear um processo de avanço na construção democrática da educação. O compromisso permanente com o vínculo entre ética e as práticas educativas favorecem o resgate e o exercício das virtudes que se foram perdendo com o

estágio supremo da razão instrumental. Da mesma forma, os posicionamentos e as racionalidades presentes nas falas dos atores envolvidos quando da aprovação da *Lei de Gestão Democrática do Ensino Público* e, posteriormente, quando encaminhados os materiais para as escolas, embora permeados de interesses político-partidários, apresentam-se como ponto de partida para subsidiar novas possibilidades de construção de um modelo de gestão que poderá se denominar de *critérios de alta ou baixa intensidade democrática* (SANTOS, 2000).

Frente a estas constatações, o ponto de partida para se construir novas alternativas requer, inicialmente, a busca de resposta a seguinte pergunta elaborada por Marilena Chauí, na introdução de seu texto “Contingência e necessidade”: O que está e o que não está em nosso poder? Portanto, a clareza de definição é o desafio que instiga a transitar em novos campos abertos e, para isto, o próximo capítulo ensaia um percurso no intento de sair da perplexidade e passar à ação.

6 POSSIBILIDADES CONTRA-HEGEMÔNICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO

“O erro mais comumente cometido no tocante aos desejos é o de não distinguirmos suficientemente as coisas que dependem inteiramente de nós das que não dependem de modo algum: pois, quanto às que dependem tão-somente de nós, isto é, de nosso livre arbítrio, basta saber que são boas, para não poder desejá-las com demasiado ardor, porque é seguir a virtude fazer as coisas boas [...] porquanto só de nós é que depende, recebemos sempre a satisfação que daí esperávamos”.

(Descartes *apud* Chauí, 1999, p.19)

O trabalho aqui proposto não tem a pretensão de estabelecer uma “nova ordem” no campo da gestão democrática do ensino, porque para isto seria necessário dominar todo o saber, teorias e práticas de gestão que permeiam o espaço educacional e também pelo fato de que há muitos conhecimentos que se validam por critérios alheios ao mundo da ciência moderna. O processo dinâmico da natureza produz uma diversidade epistemológica capaz de aceitar a infinitude dos conhecimentos construídos que fazem parte do que Santos (2002a) denomina de *constelações do conhecimento*, ou seja, são conhecimentos contextuais sujeitos a hibridismos e, como tais, regidos por suas próprias regras. “O que há de novo neste limiar de século é o reconhecimento de que há conhecimentos rivais alternativos à ciência moderna e de que mesmo no interior desta há alternativas aos paradigmas dominantes” (Id.Ibid., p. 15).

Tendo, pois, como referência teórica, as reflexões feitas por Boaventura de Souza Santos sobre democracia, ciência e a reinvenção da emancipação social, este trabalho busca um encorajamento no exercício de estabelecer alguns vínculos entre estas construções teóricas e os esforços para se construir alternativas de gestão escolar. Para tanto, a proposição exige o estabelecimento de alguns pressupostos teóricos a partir de todo o referencial trabalhado e a pesquisa empírica, pois a circularidade de conhecimentos implica na possibilidade hermenêutica de construção de novos liames.

Depois de ter elaborado alguns fundamentos teóricos necessários para plainar⁵⁶ o objeto de estudo desta pesquisa, novas construções vão sendo elaboradas ao longo deste percurso de maturação reflexiva. Portanto, cabe ressaltar a necessidade de ampliar alguns conceitos extraídos do referencial teórico de Boaventura de Souza Santos, para o campo da educação, já que esse estudioso canaliza seus estudos para o desaguadouro das possibilidades do imaginário, a “reinvenção da democracia”. Em função da amplitude de seus conceitos somados aos dados recolhidos de base empírica e do desejo de compreender os significados ideológicos que se encobrem sob o discurso oriundo da modernidade ocidental de preparar os cidadãos para a democracia, há a apropriação de algumas de suas construções que sugerem relações com diferentes áreas do conhecimento.

Na tentativa de compreender a dimensão normativa do processo de globalização e dos efeitos provocados através do fio condutor das políticas de

⁵⁶ Segundo o dicionário da língua portuguesa, “plainar” significa dar suporte, tornar plano. O uso do termo no texto tem valor didático no sentido de facilitar o desenvolvimento de uma construção lógica e seqüencial.

gestão democrática do ensino, torna-se imperativo situar os desdobramentos do modo de produção da globalização. Isto se deve ao fato de se evitar os equívocos causados pelo uso indiscriminado do termo globalização que tende a cair no conceito elaborado pelo senso comum de que somente produz homogeneização. Para tal, há de se distinguir, segundo Santos (2001) quatro formas de globalização: localismo globalizado, globalismo localizado, cosmopolitismo e patrimônio comum da humanidade.

6.1- Os limites de uma racionalidade economicista na educação

O mundo todo se prostra em êxtase diante da expansão ilimitada do mercado criado entre parceiros sociais, sob a forma de uma ufanía de modernidade, de progresso, de liberdade e de qualidade. As políticas de bem-estar do Estado liberal, voltadas essencialmente para o desenvolvimento de um processo de desregulamentação, descentralização e privatização, com drástica redução das funções de cunho social, enfatizam, conseqüentemente, o caráter excludente das atuais políticas públicas.

Para exemplificar a atual correlação de forças existentes entre o processo econômico e educacional, Robertson, Bonal e Dale (2001) analisam o que designam por “GATS (General Agreement on Trade in Services – 1994 – da Organização Mundial do Comércio – OMC) e a indústria de serviços educativos”.

Defendem estes três autores que, no âmbito de GATS, a educação é reconceptualizada como uma empresa, isto é, os serviços educacionais são re-significados como trocáveis através do mercado. Hoje em dia, é difícil encontrar um sistema educativo público que não satisfaça as condições mínimas necessárias para ser coberto pela OMC – quer dizer,

a existência de um mecanismo de mercado na maneira como os serviços são apresentados ao público. A aplicação da GATS à educação parece implicar o seguinte: um quadro de obrigações (o que não inclui, por exemplo, não discriminação no que diz respeito aos fornecedores nacionais e não discriminação entre outros membros/partes do acordo) e a aceitação da idéia da atividade educativa como uma mercadoria potencialmente suscetível de troca (STOER, 2002, p. 39).

As reformas desprovidas de conteúdo político como forma de mascarar o viés regulador do nível do Estado-nação para o nível supranacional, levam a interpretá-las como a constituição de formas de *globalismos localizados* no campo educativo, pois “consiste no impacto específico nas condições locais produzidos pelas práticas e imperativos transnacionais que decorrem dos *localismos globalizados*” (SANTOS, 2001, p. 71). Essa decorrência se dá pelo fato de que estes dois modos de produção de globalização atuam conjuntamente da seguinte forma: os países hegemônicos centrais operam de forma a globalizar as suas atividades que atendam aos seus interesses e passam a valer como regras de inclusão principalmente aos países periféricos. São atividades que nascem num determinado local e depois se expandem. Como exemplo podemos citar a democracia liberal que é uma forma globalizada, uma condição que foi estruturada na América do Norte e Europa e se expandiu por todo o mundo. Essas duas formas de produção de globalização cada vez mais acentuam a hierarquização das práticas interestatais. Neste sentido, resta aos países periféricos desenvolverem formas de *globalismos localizados*; e aos países semiperiféricos oscilarem, ora por entre *localismos globalizados*, ora por entre *globalismos localizados*.

Esses globalismos localizados geram um novo conjunto de negociações, uma nova aliança e um novo bloco de poder. Os conflitos e tensões dentro dessa aliança, gerada pela diversidade de soluções do mercado neoliberal para os problemas da educação, “visam prover condições educacionais necessárias ao crescimento da competitividade internacional, ganhos, disciplina e um retorno a um passado romantizado do que seriam o lar, a família e a escola” (APPLE, 2000, p. 88). A uniformização das políticas educativas em escala global tem liderado o cenário educativo na última década.

O impacto dessas práticas e imperativos transnacionais na educação são claramente visíveis, pois o “conhecimento e ação se inter-relacionam num espaço que cada vez mais se define como um espaço mundial-global” (STOER; CORTESÃO, 2001, p. 382). No Brasil, essa forma de transnacionalização também se manifesta na derrota do projeto das forças progressistas na luta pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e sua substituição por um acordo de gabinetes que resultou na Lei n. 9394/96. Da mesma forma ocorre com o Plano Nacional de Educação, postergado pelo PNE do governo. No Estado do Rio Grande do Sul, conforme já exposto, a Lei 10.576/95 também não correspondeu, na totalidade, aos interesses construídos coletivamente. Esses movimentos foram acontecendo por influência das empresas transnacionais, Banco Mundial e FMI, “impulsionadas por preferências ideológicas que se desenvolveram como resposta ortodoxa aos problemas colocados na agenda dos países ricos, pelas circunstâncias econômicas mundiais em mutação” (DALE *apud* STOER; CORTESÃO, 2001, 389).

De igual forma, nesse contexto de transnacionalização da educação, os processos de mercadorização da educação são percebidos através da adoção de práticas homogêneas, do tipo: Parâmetros Curriculares Nacionais, avaliação institucional, política governamental de educação profissional e avaliações dos resultados da aprendizagem⁵⁷. Em relação a este último, segundo os organismos internacionais de financiamento da educação, as ações estão centradas na universalização do ensino fundamental, ou seja, importa um mínimo patamar de escolaridade, complementado por cursos profissionalizantes de curta duração, propiciando, assim, a um bom contingente da classe trabalhadora em formação, uma terminalidade precoce de sua escolarização. Outro aspecto que merece atenção no que diz respeito a mercadorização da educação é o apelo constante à participação da sociedade nos destinos da escola.

Num nível mais abrangente, pode-se afirmar que a política neoliberal de participação nos destinos da escola consubstancia, no campo educacional, o associativismo estimulado pelo bloco no poder, onde a participação popular circunscreve-se à defesa de interesses específicos, o que acaba por despolitizar a política, ao impedir o estabelecimento de relações entre as questões de natureza específica com os graves problemas estruturais e conjunturais da nossa sociedade. No dizer de Antonio Gramsci, o neoliberalismo estimula a pequena política em detrimento da grande política, deste modo, contraditoriamente, a grande política da conservação (NEVES, 2002, p. 171).

As formas de participação engendrada pela política educacional neoliberal através do voluntariado, do incentivo às políticas de educação governamental, do associativismo, cada vez mais vão alterando a função social e universal da

⁵⁷ Os critérios de oferecimento de vagas na rede privada através do Enem vêm se constituindo em importante vantagem comparativa para as empresas no mercado educacional.

escola e o significado da participação em órgão colegiados. Ao invés de políticas impulsionadoras de democratização da educação escolar pelas trilhas da participação efetiva, elas acabam por efetivar políticas de “submissão técnica e ético-política da classe trabalhadora aos objetivos da burguesia brasileira” (Id. *Ibid.*, p. 173).

O maior agravante é que a escola e também a comunidade escolar, absorvidas em atividades que envolvem novas estratégias de modernização e democratização, acabam por não perceber a verdadeira intencionalidade dessas políticas, assimilando passivamente a concretização dessas intenções. Como exemplo, são oferecidos treinamentos aos dirigentes escolares⁵⁸, redefinidas políticas de formação de professores, entre outras medidas operacionais, de modo a favorecer interesses imediatos de estabelecimento das seguintes metas:

- a) difundir e sedimentar entre as atuais e futuras gerações a cultura empresarial. O que significa educar a classe trabalhadora para aceitar como natural à perda crescente da soberania nacional, a desindustrialização, o crescimento do desemprego, a flexibilização das relações de trabalho, a instabilidade social e profissional, o agravamento do processo de exclusão social, a privatização das políticas sociais, a perda de direitos historicamente conquistados, a recorrência à competição, ao individualismo e à passividade política, como estratégia de sobrevivência social;
- b) aumentar a produtividade dos setores mais produtivos da economia, em geral, do grande capital;
- c) preparar o trabalho simples para operar e o trabalho complexo para adaptar a ciência e a tecnologia trazidas de fora pelas grandes empresas multinacionais (Id. *ibid.*).

É em função da desvirtualização de determinados conceitos, que Boaventura de Souza Santos alerta insistentemente para uma necessária “vigilância epistemológica e semântica”, como forma de evitar o seu uso

⁵⁸ A realização do curso para pré-candidatos à direção das escolas públicas estaduais acrescentado no Projeto de Lei n. 410/95 sobre Gestão democrática do ensino público pelo Governo Antônio Britto, bem representa os interesses de mercadorização da educação.

indiscriminado, pois o campo da educação sofre constantes influências e interações de outros campos e, sendo esta interpretação demasiado crítica, há evidentes fatos que comprovam que a educação acontece por delegação. Os países periféricos e semiperiféricos são os que mais estão sujeitos às imposições de modelos e reformas neoliberais. Por isso a insistência dessa pesquisa em ressignificar os conceitos neste quadro de globalização, para, então, propor alternativas contra-hegemônicas de processos democráticos.

Na certeza de que não existe possibilidade de controle absoluto e que nenhum governo pode controlar tudo e todos ao mesmo tempo, Santos (2002d. p.67) apresenta duas outras formas de produção da globalização que “ocorrem no interior da constelação das práticas que irrompeu com particular pujança nas últimas décadas – as práticas sociais e culturais transnacionais”. São práticas de resistências aos globalismos localizados e aos localismos globalizados.

Essas resistências estão presentes nas diversas formas de manifestação de lutas por inclusão social. A primeira é designada por *cosmopolitismo*⁵⁹. “Trata da organização transnacional da resistência de Estados-nação, regiões, classes ou grupos sociais vitimados pelas trocas desiguais de que se alimentam os localismos globalizados e os globalismos localizados” (id.ibid.). Significa transformar as trocas desiguais em *autoridade partilhada*. A segunda forma de produção diz respeito ao *patrimônio comum da humanidade*, “trata-se de lutas transnacionais pela proteção e desmercadorização de recursos, entidades,

⁵⁹ O Fórum Mundial de Educação na sua 3ª. edição, realizado em Porto Alegre – RS representa importante manifestação de *cosmopolitismo*. O FME é a maior instância de debates sobre a educação, comprometido com a educação pública de qualidade em escala mundial, começando inclusive a constituir uma Plataforma Internacional de Lutas.

artefatos, ambientes considerados essenciais para a sobrevivência digna da humanidade e cuja sustentabilidade só pode ser garantida à escala planetária” (SANTOS, 2001, p. 75). A partir dessas duas formas de resistências podemos pensar em possibilidades já que é perceptível o limite de uma racionalidade economicista na educação.

6.2- A escola como espaço estrutural de ação na sociedade capitalista

Ao falar sobre as representações inacabadas da modernidade, Boaventura de Souza Santos (2000b, p. 74-75) diz que apesar dela não poder “fornecer a solução para excessos e déficits por que é responsável, não é menos verdade que só ela permite desejá-la. De fato, podemos encontrar na modernidade tudo o que é necessário para formular uma solução, tudo menos essa solução”. Os modelos que sempre se apresentaram como verdade estão situados em ambientes de incertezas, de dúvidas, de complexidades. Hoje tudo é questionável e se justifica pelo fato de que se vive um período de transição paradigmática. Essa mobilidade se assenta nas estruturas e práticas sociais e, acima de tudo, nas instituições.

A escola, situada nesta trama e caracterizada como sendo concretamente uma localização espacial, requer uma atenção especial pelo fato de que a preocupação central deste trabalho está delimitada nas questões educativas. Como foi visto até então, falar em gestão democrática no ensino requer uma compreensão mais ampla do significado e implicações que daí

decorrem. A complexidade do tema se justifica pela amplitude de seu universo de relações e, principalmente, da sua repercussão nos dispositivos da regulação e emancipação social.

Pensando em termos propositivos, há que se reportar aos capítulos que antecedem a esta construção, pois o momento agora exige a conformidade com as análises epistemológicas e históricas até então efetuadas, no sentido de mostrar a coerência de um recorte mínimo, mas que poderá adquirir uma relevância significativa em termos de compreensão esclarecedora.

Para isso, será necessário centrar a análise na relação entre regulação e emancipação, que se fundamentam em relações de poder e de conhecimento. Servindo-se da apropriação teórica desenvolvida por Boaventura de Souza Santos, e, embora construída para fins jurídicos, essa apropriação permite transpor para outras áreas, em especial para a educação, pois contém potencialidades suficientes para a sua ampliação. Se anteriormente constou-se a necessidade de reconhecimento de diversidades existentes nas relações sociais, provenientes da pluralidade cultural em que se vive, da mesma forma torna-se necessário perceber que cada lugar se constitui de uma espacialidade específica.

A partir da leitura da teoria desenvolvida por Santos (2000), como já foi referida, e a partir da tentativa de se produzir uma intertextualidade entre conceitos e suas inter-relações num espaço cada vez mais amplo, torna-se pertinente questionar sobre o significado de poder para não se recair na trivialização do discurso. Para o autor em questão, significa “qualquer relação

social regulada por uma troca desigual” (Id.Ibid. p. 266), pois as trocas são abrangentes ao ponto de determinar a ação, as trajetórias, às oportunidades, enfim os projetos de vida das pessoas.

No relativo às relações de poder, o que é mais característico das nossas sociedades é o fato de a desigualdade material estar profundamente entrelaçada com a desigualdade não material, sobretudo com a educação desigual, a desigualdade das capacidades representacionais/comunicativas e expressivas e ainda a desigualdade de oportunidades e de capacidades para organizar interesses e para participar autonomamente em processos de tomada de decisões significativas (Id.Ibid. p. 267).

O fato de as relações de poder não ocorrerem de forma isolada dificulta o entendimento e a avaliação sobre até que ponto a desigualdade é determinante nas condições de vida das pessoas. Isso faz com que elas aceitem como sendo igual aquilo que é uma troca desigual. O que transforma uma relação social em um exercício de poder é justamente o grau com que são desigualmente tratados os interesses de cada parte.

Santos (2000) desenvolve um diálogo preliminar com Foucault sobre as duas vertentes de poder apontadas por ele, ou seja, em primeiro lugar, o deslocamento do poder de seu nicho liberal. O poder que circula na sociedade é produzido pela própria sociedade e não pelo Estado, que Foucault denomina de poder disciplinar da ciência moderna. Em segundo lugar, o poder disciplinar não é um poder exercido do topo para a base nem do centro para a periferia, é uma forma de poder exercida pelos próprios sujeitos. Santos (Id. Ibid.) retoma a idéia foucaultiana de que “os poderes disciplinares estão em todo o lado e funcionam da mesma maneira em todo o lado. Só num sentido trivial é que a escola difere do hospital ou o hospital da fábrica. Todos funcionam através da criação de

corpos dóceis e de sujeitos [...] desejanter e ávidos de conhecimento” (p. 265). Diante dessa posição, Santos discute o conceito de poder⁶⁰ assentado em uma idéia de emancipação. Para o autor a emancipação não significa mais que uma afirmação de regulação.

Seguindo muito de perto a proposta de Boaventura de Souza Santos (SANTOS, 2000, p. 273), as sociedades capitalistas são constituídas por seis modos de produção de poder que, embora inter-relacionadas, apresentam autonomia na sua estrutura. Portanto, o poder não é atributo de uma exclusiva forma de poder, mas de uma combinação de diferentes formas. Na construção teórica de Boaventura de Souza Santos esses espaços estruturais foram concebidos para explicar as múltiplas desigualdades do sistema mundial e as diferentes trajetórias históricas em direção à modernidade. São os seguintes espaços: *espaço-tempo doméstico, espaço-tempo da produção, espaço-tempo do mercado, espaço-tempo da cidadania e espaço-tempo mundial*.

A apropriação do enquadramento teórico proposto por Boaventura de Souza Santos (SANTOS, 2000) sobre a espacialidade específica de cada lugar estrutural se justifica por serem lugares comuns de produção e de senso comum. O fato de serem reconstruídos podem constituir premissas de argumentação e possibilidades de ação, e é isso que constitui e impulsiona a realização dessa pesquisa. A urgente construção de alternativas requer o

⁶⁰ Embora reconhecendo os notáveis méritos da análise foucaultiana, Boaventura de Souza Santos elabora uma crítica pelo fato de Foucault associar uma concepção extremamente fragmentada de poder disciplinar com uma outra totalmente monolítica. Diz ele: “Se o poder está em todo o lado, não está em lado algum. Se não houver um princípio de estruturação e de hierarquização, não há um enquadramento estratégico para a emancipação” (SANTOS, 2000, p. 265).

reconhecimento da pluralidade de formas de poder, da orientação da ação transformativa dos obstáculos, dos lugares estruturais e, por último, da constatação de que cada lugar é constitutivo de uma espacialidade específica.

Nestes termos, então, as instituições que representam os espaços, como a família, o mercado, a empresa, a comunidade, o Estado e os sistemas interestaduais são lugares políticos que, associados com a modernidade tardia, se heterogeneizaram. Porém, a escola, dada as suas especificidades e complementariedades, apresenta elementos de cada um dos espaço-tempo.

O *espaço-tempo doméstico* se caracteriza como um conjunto de relações sociais de produção e reprodução da domesticidade. A educação doméstica constitui-se de padrões normativos sendo que o discurso argumentativo é dominado por alguém que representa a autoridade na família e, muitas vezes, uma violência manifesta⁶¹. O patriarcado bem soube representar o poder neste espaço em um período de grandes influências sociais e, com a crise do Estado-Providência, de certa forma também acabou ressignificando a sua estrutura conservadora.

Ainda em relação ao *espaço-tempo doméstico*, a discussão sobre o papel que a família deve desempenhar no sistema educativo e sua participação nas práticas desenvolvidas é essencial para esclarecer o poder na educação. O papel dos pais diante da crise dos sistemas educativos requer revisões do modo como se apresenta a comunicação entre a escola e a família.

⁶¹ Como violência manifesta pode-se exemplificar através dos ditos populares: “pelo bem da família”, “por amor”, “os valores familiares”, “você tem que obedecer”, “pai é pai”, “mãe é mãe”, “aqui sou sargento”, etc.

Segundo Sacristán (1999) a participação dos pais nas escolas é estimulada pelos governos como uma forma de legitimação em um contexto onde estão sendo redefinidas novas formas de controle na educação. Organizar o compromisso dos pais com a escola vai além do que atacar problemas concretos, mas acima de tudo organizar a colaboração no sentido de redefinir os poderes e os compromissos para as tomadas de decisões. Por isso a insistência sobre a maneira como deve ser exercida a participação.

[...] a participação dos pais pode ser entendida a partir de duas perspectivas gerais: uma, de colaboração e de complementaridade entre escola e família, e outra, pelo modelo de mercado. Dentro da primeira opção, a função dos pais pode adotar três possibilidades: a) os pais como *apoio* à escola (prover recursos adicionais colaboram na disciplina, adquirem equipamentos didáticos para seus filhos, ajudam nas tarefas escolares e na realização de atividades extra-escolares, participam da administração da escola, defendem politicamente suas escolas); b) os pais como *companheiros* que compreendem o projeto da educação escolar e identificam-se com o mesmo; c) pais desempenhando o papel de *co-educadores* com as escolas. No modelo de mercado, partindo de alguma diferenciação das escolas, os pais participam *escolhendo* a escola para seus filhos (escolher a escola é o mesmo que escolher o tipo de educação?) (BRIDGES, 1994, VICENT, 1996, *apud* SACRISTÁN, 1999, p. 229).

Entendendo o *espaço da produção* como o conjunto de relações sociais desenvolvidas em torno da produção de valores de trocas econômicas e de processos de trabalho, de relações de produção (produtores diretos e os que se apropriam da mais-valia) e de relações na produção (entre trabalhadores e gestores e entre os trabalhadores), pode-se, também, definir a escola enquanto um espaço de produção local. Tal qual a fábrica ou empresa, ela é regida por normas, sanções no caso de violação, e regulamentos que organizam o cotidiano escolar e são impostos, na maioria das vezes, pela direção e

professores ou através da negociação com os alunos e comunidade escolar. Em qualquer das situações, há um controle⁶² sobre a vida dos alunos e a presença marcante de prerrogativas de poder. Cabe salientar também que a questão do público e do privado diz respeito exclusivamente a questão do espaço da produção e, aproveitando as palavras de Boaventura de Souza Santos: “duvido gestão democrática no ensino privado, pois quem tem direito à produção, tem direito à decisão”, ratifica a política de elitismo e seletividade da escola privada. Em função das precárias condições das escolas públicas, as críticas acabam se tornando muitas vezes corporativistas e pervertidas. Desta forma, correm o risco de se criarem sistemas democráticos de baixa intensidade, que ao invés de defenderem o ensino público e a sua manutenção, acabam por reforçar o discurso da privatização.

O *espaço do mercado*⁶³ é o conjunto de relações sociais de distribuição e consumo de valores de troca onde se produz e reproduz a mercadorização das necessidades e dos meios de as satisfazer. Se a educação é vocacionada para a empregabilidade, como fugir das regras do mercado? O mercado existe em função de determinadas condições políticas, legais e institucionais construídas pelo Estado ou por organismos internacionais que, de uma forma ou outra, pressionam o próprio Estado. Utilizando a metáfora de mercado elaborada por

⁶² Embora a teoria de Boaventura de Souza Santos se restrinja ao espaço da produção que tem como instituição a fábrica e a empresa, a escola, como complemento das estruturas de ação da sociedade capitalista, utiliza de igual forma alguns dos instrumentos utilizados por este espaço. Em relação ao “controle”, o autor inclui “a disciplinarização dos movimentos e ritmos humanos, das interações e das conversas, das aparências de cada um, das maneiras de vestir e de falar, da expressão corporal, etc.” (SANTOS, 2000, p. 295), também bastante presente nas escolas.

⁶³ Este tema é desenvolvido no sub-item 6.2 “Os limites de uma racionalidade economicista na educação”, neste mesmo capítulo.

Sacristán (1999), a educação passa a ser uma mercadoria, como qualquer outro produto que tem um preço.

Os alunos tornam-se consumidores de produtos, os pais decidem onde ir para comprar, os professores são agentes que dispensam o serviço solicitado pelos clientes, e os administradores são os árbitros de todo esse jogo para que funcione corretamente. Um jogo que tem uma regra, uma ordem, uma lógica, alguns interesses e uma linguagem: busca da excelência, inovação, competitividade, controle de resultados, eficácia, melhoria das qualificações, vendas de serviços, habilidades, círculos de qualidade, escolas eficazes (Id.Ibid. p. 240).

Há um desvirtuamento da função da educação quando comparada às lógicas do mercado. O objetivo do mercado é satisfazer os desejos daqueles que podem adquirir bens, enquanto que a educação “procura fazer com que todos, de forma autônoma, apropriem-se daquilo que os beneficia e cuja duração será maior quanto melhor for a sua apropriação” (Id.Ibid. p. 246).

O *espaço-tempo da comunidade* é constituído por relações sociais desenvolvidas em torno da produção e reprodução de territórios físicos e simbólicos e de identidades com referência a origens ou destinos comuns. A participação é o critério mais destacado da inclusão do interesse definido pelo grupo. A noção de “comunidade” pressupõe negociações entre os diversos grupos que têm o mesmo poder. Porém há necessidade de se ter claro quando a participação é formada dentro de uma racionalidade instrumental ou não, sendo que muitas vezes as regras administrativas afastam os participantes dos seus reais interesses. Este espaço tem uma relação com o doméstico pela dimensão emocional. A forma de poder mais acentuada neste espaço, segundo o autor, diz respeito à *diferenciação desigual*. “Opera mediante a criação da

alteridade, da agregação da identidade e do exercício da diferença na base de critérios mais ou menos deterministas” (SANTOS, 2000, p. 287). A manifestação de poder atribui significado social a padrões de diferenças étnicas. Como exemplo, “esta forma de poder é racismo no sentido mais lato e é exercida na sociedade de variadíssimas formas, como discriminação, etnocentrismo, preconceito, xenofobia, estereotipização, a invenção de bodes expiatórios, etc.” (Id.Ibid), manifestações bastante presentes na escola.

O *espaço da cidadania*, por sua vez, é o conjunto de relações sociais que constituem a esfera pública e as relações de obrigação política vertical entre os cidadãos e o Estado. A forma mais acentuada de poder neste espaço diz respeito à *dominação*.

É a única forma de poder que tanto a teoria política liberal como a teoria marxista clássica consideram poder político, isto é, poder gerado no sistema político e centrado no Estado. É aqui entendida de acordo com a tradição crítica, mas considerada apenas uma das várias formas de poder que circulam na sociedade. [...] De todas as formas de poder, a dominação é a mais institucionalizada, a mais auto-reflexiva – “vê-se a si mesma” como forma de poder – e também a mais difundida, pelo menos nas sociedades do centro do sistema mundial (Id.Ibid. p288).

A intensificação dos processos regulatórios encontra terreno no espaço da cidadania, no sentido de inculcar, embora de maneira oculta ou dissimulada, através dos valores patrióticos e da identidade nacional, em tempos ditatoriais e hoje ressignificado em nome da modernização, o seu desenvolvimento potencial maximizado através da legitimação e da hegemonia. Reside na virtualidade da escola, a partir de um trabalho coletivo e partilhado, reconhecer a existência e

socializar os poderes presentes neste espaço estrutural, com a finalidade de despotenciar para emancipar.

Por último, o *espaço mundial*, constituído pela soma total dos efeitos internos das relações sociais por meio das quais se produz e reproduz uma divisão global do trabalho. Trata-se da matriz organizadora dos efeitos das condições e hierarquias sobre os demais espaços de uma determinada sociedade. Seu poder reside nas relações de transnacionalização da economia e dos Estados, principalmente os periféricos e os semiperiféricos. São apresentadas aos cidadãos as políticas de ajustamento estrutural impostas pelo Banco Mundial e FMI, organismos cuja atuação favorece uma troca desigual consolidada pela via de cobranças de empréstimos em função dos altos endividamentos externos e internos. Como consequência, a educação sofre corte de verbas e reformas impositivas.

Esses espaços estruturais só podem ser colocados em movimento na prática social em articulação com outras dinâmicas. A tese defendida por Santos, é a de que “o caráter político das relações sociais de poder não reside numa forma particular de poder [...], mas, sim, num poder compósito resultante das constelações entre as diversas formas de poder em diferentes campos sociais (Id.Ibid. p. 325). O contributo principal de emancipação reside na identificação e caracterização das constelações de regulação e significa a apropriação da

arqueologia em sentido literal, pois encara o presente como um campo de escavações, [...] pois o seu objetivo é escavar apenas onde nada foi realizado e descobrir porquê, ou seja, por que razão as alternativas deixaram de o ser. Neste caso, a escavação interessa-se pelos silêncios, pelos

silenciamentos e pelas questões que ficaram por perguntar (Id.Ibid. p. 333).

A escavação torna-se um passo decisivo para desocultar e identificar determinados valores e princípios que subjazem a cada proposta. Ao analisar a incursão pelo circuito dos discursos e práticas, orientações e ações, mesmo que de forma preliminar, é possível delinear as relações de poder, as formas de participação nos diferentes níveis e diferentes atores sociais nos processos de decisão. Passa, assim, a ser atitude imprescindível para o desenvolvimento de uma proposta contra-hegemônica.

6.3- Construindo uma alternativa local que é o outro lado do global

O Capítulo 5 apresentou em que medida a proposição de gestão democrática para as escolas públicas foi sendo produzida no âmbito governamental e, ao mesmo tempo, procurou mostrar os seus limites e possibilidades para o desencadeamento deste processo de construção. Deparou-se com propostas, discursos, narrativas e conflitos entre defensores de uma democracia neoliberal hegemônica e àqueles comprometidos com iniciativas, movimentos alternativos de democracia participativa, defensores de direitos coletivos e cidadania. Isto tudo levou a uma reflexão epistemológica sobre a possibilidade de construção de um projeto emancipatório, ao mesmo tempo em que também pensava na irrelevância e fragilidade dessas iniciativas em oferecer uma alternativa credível ao receituário capitalista.

Prosseguindo nesta reflexão e deparando-se com as restrições existentes sobre as políticas governamentais comprometidas com interesses adversos aos construídos coletivamente, pode-se afirmar que a possibilidade de uma sustentável e justa construção democrática começa em nível local. Este tipo de desenvolvimento acena fortemente para a liberdade, pois tende a propiciar a autonomia, a consciência e a participação cooperativa da maioria. Trata-se do envolvimento num processo que poderá ser em longo prazo um conjunto de estruturas e experiências locais para, então, produzir possíveis alternativas com possibilidades de ampliação frente aos receituários impostos em nome da democracia.

A democracia contra-hegemônica necessita construir articulações entre diferentes experiências locais de democracia, o que envolve a participação direta dos sujeitos sociais. Assim, considerando que o desenvolvimento de alternativas implica diversidade e que “as nossas sociedades estão atualmente, e estarão sempre envolvidas num processo permanente de criação, de construção do futuro” (MELO, 2002, p. 36), é possível aproveitar lacunas, fendas para construir variadas experiências dentro do sistema dominante.

Vale dizer que a população em geral não está totalmente à mercê de todo o tipo de experiências sociais advindas de interesses alheios. Cada vez mais constatamos significativas e inesgotáveis formas de alternativas promissoras e que só não vingam suficientemente, em função de que nos levaram a pensar e acreditar somente na ciência social de um modelo de racionalidade ocidental. Santos (2002a, p. 238) diz que por mais que nos esforcemos não basta recorrer

e propor uma nova ciência social. “Mais do que isso é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante duzentos anos, todas as propostas (...) tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito”.

Ao elaborar uma crítica ao modelo de racionalidade ocidental - *razão indolente*⁶⁴ Boaventura de Souza Santos (Id. Ibid) propõe “os prolegomenos de um outro modelo, o de uma *razão cosmopolita*, ou seja, uma nova racionalidade. Ele apresenta três procedimentos sociológicos nesta razão cosmopolita: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de produção” (Id. Ibid. p. 237). Mas para tal, há necessidade do seguinte pressuposto: a compreensão do mundo excede a compreensão ocidental do mundo. A compreensão do mundo e a forma como ela cria e legitima o poder social tem muito a ver com concepções do tempo e temporalidade e, desta forma, a característica ocidental de racionalidade é contrair o presente e expandir o futuro. Essa contração, segundo o mesmo autor, transformou o presente num momento fugidio, represado entre o passado e o futuro, e este último ampliado para abarcar com as grandes expectativas.

A racionalidade cosmopolita proposta por Boaventura de Souza Santos segue a trajetória inversa, ou seja; expande o presente e contrai o futuro. Nesse processo de expansão propõe a sociologia das ausências e para contrair o futuro, uma sociologia das emergências. Para explicar esse processo, ele

⁶⁴ Para Boaventura de Souza Santos (2002a) a razão indolente se desenvolveu na consolidação do Estado liberal na Europa e América do Norte, nas revoluções industriais e desenvolvimento capitalista, no colonialismo e imperialismo. Por isso o romantismo e o marxismo não foram suficientemente fortes para poderem apresentar-se como uma alternativa a este modelo de racionalidade.

propõe também uma teoria de tradução no sentido de proporcionar clareza entre experiências possíveis e experiências disponíveis.

A partir do ensaio apresentado por Boaventura de Souza Santos, denominado *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*, é possível identificar a razão indolente através de quatro formas diferentes e que também podem exprimir semelhanças com situações ocorridas no campo educativo. São elas: a *razão impotente*, a *razão arrogante*, a *razão metonímica* e a *razão proléptica*. A *razão impotente* é aquela que não se exerce porque pensa que nada se pode fazer frente a uma necessidade concebida externamente. Podemos exemplificar através das regras impostas, do modelo racional burocrático, do controle político-administrativo da escola historicamente sem tradição de autonomia. A *razão arrogante* é a “que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade” (SANTOS, 2002a, p. 240). A escola aparece como redentora de conhecimentos, criada pela modernidade ocidental para preparar os cidadãos para a vida e para a democracia. Por isso não necessita expor a tradição histórica de sua função social.

O sociólogo sustenta, ainda, que é preciso desafiar incessantemente a razão indolente, pois ela resiste veemente às mudanças das rotinas e transforma os interesses hegemônicos em conhecimentos considerados verdadeiros e que para haver mudanças na estruturação dos conhecimentos se faz necessário mudar a razão que preside tanto os conhecimentos como a sua estruturação. Para melhor explicitar, ele apresenta a terceira forma de

indolência, a *razão metonímica*. Seguindo muito de perto os conceitos e análises desenvolvidos por Boaventura de Souza Santos (Id. Ibid.), esta razão se volta exclusivamente como única forma de racionalidade que dá conta da idéia de totalidade.

Não há compreensão nem ação que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem. Por isso, há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do todo como o de cada uma das suas partes. Há, pois, uma homogeneidade entre o todo e as partes e estas não tem existência fora da relação com a totalidade são vistas como particularidades. A forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina, do modo mais elegante, simetria com a hierarquia. A simetria entre as partes é sempre uma relação horizontal que oculta uma relação vertical (Id.Ibid., p.242).

De acordo com a concepção de que nada existe fora da totalidade nos estratos do mundo abrangido pela modernidade ocidental, a sociedade contemporânea passa a ser constituída de organizações onde predominam processos mecânicos de decisão, fechando-se ao redor de seus membros em um círculo de normas, regras e formalidades, ou seja, de forma muito seletiva. A razão metonímica, com total primazia no mundo moderno, domina também os aspectos do mundo educacional. A educação se molda aos ditames da sociedade capitalista na ocultação da relação simetria e hierarquia. “Todas as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contém uma hierarquia: cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo.e assim por diante”(id. Ibid.) pois, através da retórica de igualdade a escola mascara a reprodução da questão hierárquica presente na sociedade.

Em termos de gestão do ensino, embora sob um discurso democratizante, o relacionamento hierárquico encontra-se presente, pois na lógica econômica dominante o poder e a autoridade são necessários para a sobrevivência e funcionamento da organização. Atuando na esfera pública e cultural da sociedade, as instituições educativas sofrem esta intervenção. “Isto quer dizer que a dominação penetrou a subjetividade dos indivíduos, inculcando-lhes conformismo e empobrecendo, se não neutralizando, sua capacidade crítica” (GENTILINI, 2001, p.45).

O efeito de contrair o presente é “a expressão de uma arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar” (SANTOS, 2002a, p. 245). Boaventura não desconhece, porém, que esta subtração é uma estratégia usada pela razão metonímica para o mundo se moldar conforme a imposição das regras. Desse modo, ele propõe justamente o seu contrário; a ampliação do presente, pois “só através de um novo espaço-tempo será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo e do presente” (Id.Ibid). Isso significa fazer com que a totalidade pretendida pela razão metonímica coexista com as outras totalidades, ao mesmo tempo em que ao reconhecer a heterogeneidade das partes que a compõe seja também reconhecida o seu próprio estatuto de totalidade. Para isso é preciso começar a ver “os termos das dicotomias fora das articulações e relações de poder que os unem, como primeiro passo para os libertar

dessas relações, e para revelar outras relações alternativas que têm estado ofuscadas pelas dicotomias hegemônicas” (id.Ibid.p.246).

Por fim, a quarta forma de racionalidade indolente, denominada por Boaventura de Souza Santos de *razão proléptica*, consiste na não projeção do futuro enquanto algo pensado. Esta indolência concebe o futuro, embora dilatado enormemente, determinado pela *monocultura do tempo linear*, ou seja, é condicionado pelo progresso enquanto sentido e direção da história e, por isso, a idéia de futuro infinito.

Uma vez concluída uma primeira leitura da proposta formulada por Boaventura de Souza Santos (2002a) *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*, ao longo da qual foi possível identificar e caracterizar cada uma das formas de racionalidade que compõe o quadro da razão indolente importa agora proceder a um segundo tipo de leitura. As questões formuladas e hipóteses levantadas durante o desenvolvimento dessa pesquisa, relativo às possibilidades de uma gestão democrática de criar as condições de articulação de uma racionalidade pública que informe sobre os sentidos orientadores da ação educativa, induzem a busca de novos elementos. Tal leitura permite ver, por exemplo, que é nas formas mais reguladoras da sociedade que predominam as possibilidades de situação cosmopolita.

Para Boaventura de Souza Santos (Id. Ibid.) pensar as possibilidades de ampliação do tempo presente é tarefa da *sociologia das ausências*, enquanto que a retração do futuro cabe a *sociologia das emergências*.

Portanto, é pertinente a seguinte indagação: o que leva à dilatação do presente? Inicialmente, “o objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças” (Id.Ibid., p.246). Aquilo que não existe foi construído para não existir. Muitas das práticas foram destruídas, marginalizadas para não serem usadas e, nesse sentido, ficaram utópicas.

Para o autor, a transformação da ciência moderna em critério único de verdade não reconhece o que não é legitimado. O fato de que a história tem sentido e direção linear, sendo que na frente do tempo seguem os países centrais e juntamente com eles os conhecimentos e as instituições dominados, isso faz com que se produza a não existência. As realidades locais são aprisionadas de forma a não se constituírem alternativas, pois a própria globalização hegemônica acaba privilegiando as realidades que permitem alargar o seu âmbito a todo o globo. De igual forma, o critério de crescimento econômico encontra-se assentado somente na produtividade capitalista, e o que foge a esta lógica é considerado inexistente.

Segundo o referido autor, a produção dessas ausências provoca a retração do presente e, conseqüentemente, o desperdício da experiência. A *sociologia das ausências* tem uma função transgressora, pois visa identificar o âmbito dessa subtração, ao mesmo tempo em que procura libertar das amarras sistêmicas as experiências consideradas como ausentes, para tornarem-na presentes e dimensionadora das possibilidades de experimentação social no futuro.

O passo inicial como alternativa epistemológica é a identificação de outros saberes presentes em contextos considerados não declarados. Para isso a possibilidade de diálogo entre diferentes saberes é a forma de “substituir a monocultura do saber científico por uma *ecologia de saberes*” (Id.Ibid., p. 250). E, como se tornou evidente nesta pesquisa que democratizar a educação significa, entre outras práticas, participar nas decisões sobre política educativa com pais, alunos, funcionários e educadores, pressupõe-se inegavelmente uma disposição para o diálogo. A partir desta perspectiva freireana conceitua-se a gestão democrática da seguinte forma:

A gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DÓURADO, 1998, p. 79).

Prosseguindo nesta perspectiva, o método dialógico da prática educativa, totalmente presente no corpo teórico da obra de Freire, passa “a ser visto como o meio de desenvolver relações mais democráticas entre os atores educativos envolvidos e também como uma metodologia para empenhar dirigentes, professores, alunos e comunidade num processo coletivo de conhecimentos e construção do saber” (TORRES, et al. 2002, p. 114). Os gestores e sua equipe, incluindo o conselho escolar, podem permitir o estabelecimento de ligações e a possibilidade de aflorar novos conhecimentos.

A questão da *dialogicidade*, embora também desgastado nos discursos hegemônicos, o que acaba por se transformar em monólogo, contém elementos potenciais que podem romper com o estatuto estabelecido pela racionalidade indolente de que os educadores, legisladores e implementadores das políticas públicas são os únicos detentores de conhecimentos no campo educativo. Os currículos escolares pecam na hora de definir a cultura legítima, pois não privilegiam os conteúdos culturais trazidos pelos alunos e comunidade escolar. O confronto de saberes que não esconde críticas, autocríticas, tensões e conflitos através de uma negociação de diálogos, pode se transformar, nas palavras de Boaventura de Souza Santos (2002a), em práticas diferentemente sábias, como forma de ajudar os sujeitos ativos do processo escolar a melhorar a compreensão de suas realidades e a comprometer-se com a sua transformação.

O segundo passo proposto por Boaventura de Souza Santos refere-se ao rompimento com a monocultura do tempo linear. “As sociedades entendem o poder a partir das concepções de temporalidade que nelas circundam. As relações de dominação mais resistentes são as que assentam nas hierarquias entre temporalidades e essas continuam hoje a ser constitutivas do sistema mundial” (Id.Ibid., p. 251). São esses escalonamentos que reduzem às experiências sociais à condição de resíduos.

As instituições em geral e aqui há de se ressaltar as educativas que vincularam seus objetivos aos de bem-estar social do Estado, numa relação

de poder e de conhecimento, apresentam uma homologia entre as normas que regulam a educação e as existentes em outros cenários⁶⁵. A educação, como já foi dito anteriormente, inserida entre as instituições comprometidas com esse processo normativo, se molda aos princípios evolutivos do progresso de forma linear, adotado pela modernidade ocidental e passa a ser regulada pelas convenções que regem esse domínio. Frente a esta situação, a possibilidade existente através da *sociologia das ausências* é a de libertar as práticas de cunho educativo existentes, porém confinadas ao seu estatuto de abandono e devolver-lhe a sua própria temporalidade, denominada por Boaventura de Souza Santos (Id.Ibid) de *ecologia das temporalidades*.

Outra lógica apresentada diz respeito à classificação social. As escolas sabem muito bem como lidar com essa lógica, embora sempre tenham apresentado um discurso sobre igualdade. “As teorias da pedagogia e da infância construíram um *continuum* de valores que localizaram o que é normal e anormal no pensamento, na atuação, na visão e no sentimento” (POPKEWITZ, 2000, p. 21). As correntes pedagógicas progressistas apresentam severas críticas sobre a função classificatória da escola, pois “a cultura redentora supôs um campo de jogo desigual, no sentido em que foram desqualificadas certas crianças que não ‘encaixavam’ nas normas da média” (Id.Ibid) como situações “naturais”. O mais grave é que na maioria das vezes a escola busca a explicação para as situações de marginalidade

⁶⁵ Popkewitz (2000) ao falar sobre as capacidades do indivíduo e as reformas educativas, diz que a reorganização administrativo-legal dos governos nacionais está relacionada com as mudanças das economias globais e regionais, sendo que as normas de regulação são homólogas às existentes no cenário educativo. “A linguagem que se lê nas páginas de economia dos grandes jornais é similar à da literatura da profissionalização do ensino” (p. 49).

em análises centradas na individualidade e não em outras estruturas como perpetuação da colonialidade⁶⁶ do poder capitalista moderno e ocidental.

A *ecologia dos reconhecimentos* não se propõe a excluir as diferenças. Antes, ela procura uma nova articulação entre a igualdade e a diferença possibilitando as “diferenças iguais”. Isso significa excluir a hierarquia e reconhecer o que é diferente sem discriminar. Uma educação para a democracia requer que as instituições escolares, diretores, corpo docente “têm de propiciar a reconstrução da história e da cultura dos grupos e povos silenciados” (SANTOMÉ, 1998, p. 151). Caso contrário, a escola e a comunidade escolar permanecem na condição de não estarem preparadas para o exercício da gestão democrática.

Outra forma de possibilitar a globalização contra-hegemônica, segundo Boaventura de Souza Santos, parte da lógica global. Consiste na identificação do que é local e também do que ainda não foi integrado no processo de globalização hegemônica. Evidentemente que a vida cotidiana de cada local onde se situam as escolas, suas possibilidades e recursos, bem como suas ações, resultam em conseqüências diretas ou indiretas para outras localidades mais distantes, apesar de que a escola, muitas vezes, como protótipo de instituição moderna, acaba impulsionando o sujeito de seu meio para transcender para outro mais amplo, acelerando o processo de globalização que caracteriza o momento atual.

⁶⁶ A colonialidade do poder capitalista moderno e ocidental “consiste em identificar diferenças com desigualdade, ao mesmo tempo que se arroga o privilégio de determinar quem é igual e quem é diferente” (QUIJANO Y MIGNOLO, 2000, DUSSEL, 2001, *apud* SANTOS, 2002, p. 252).

Na contraposição das práticas hegemônicas, aparece a ecologia de produtividade que consiste na valorização dos sistemas alternativos de produção e todas as formas organizadas de economia que a produção capitalista ignorou. Essa credibilidade dos sistemas alternativos depende de um certo nível educativo para decodificar o mundo e adotar posições inteligentes para cada novo momento. A escola, entre outras instituições comprometidas com a autonomia do sujeito, através do intercâmbio cotidiano com as inovações tecnológicas, com as pessoas e com os meios de comunicação, pode contribuir e desempenhar importante papel na inserção das atividades alternativas de produção, retirando-as do confinamento e da posição de subalternidade.

A capacitação para a inclusão é condição para o exercício da democracia, pois ela não se restringe somente a um conjunto de regras e instituições. O exercício da *sociologia das ausências*, através do reconhecimento das lógicas da proposital não-existência e pela sua reconstrução, permite o alargamento do presente através da participação nos espaços públicos. Negar a participação “não só é um motivo de diferenciação social, como também de afastamento do mundo, com impossibilidade de entendê-lo, de ser alguém dentro dele e de ter algum papel na sua transformação” (SACRISTÁN, 2002, p. 154).

Enquanto a sociologia das ausências tem por objetivo dilatar o presente, a contração do futuro é obtida através da *sociologia das emergências*. Surge, então, o seguinte questionamento: de que forma o

campo educativo poderá atuar com vistas à contração do futuro como razão cosmopolita, de reinvenção da emancipação social?

Boaventura de Souza Santos resgata de Ernst Bloch (1995) o conceito de “Ainda-Não” para sustentar a sociologia das emergências. “O Ainda-Não [...] exprime o que existe apenas como tendência, um movimento latente no processo de se manifestar” (SANTOS, 2002a, p. 255).

O Ainda-Não inscreve no presente uma possibilidade incerta, mas nunca neutra; pode ser a possibilidade da utopia ou da salvação (*Heil*) ou a possibilidade do desastre ou perdição (*Unheil*). Esta incerteza faz com que toda a mudança tenha um elemento de acaso, de perigo. É esta incerteza que em meu entender, ao mesmo tempo que dilata o presente, contrai o futuro, tornando-o escasso e objeto de cuidado. Em cada momento, há um horizonte limitado de possibilidades e por isso é importante não desperdiçar a oportunidade única de uma transformação específica que o presente oferece (Id.Ibid).

Dentre as categorias modais da existência – *a realidade, a necessidade, a possibilidade* – apresentadas por Bloch, a razão indolente para Santos (Id.Ibid), abarcou com as duas primeiras, enquanto que a categoria *possibilidade*, juntamente com o real e as expectativas futuras, passam a ser representativas para a investigação da sociologia das emergências.

A sociologia das emergências pauta-se na definição de princípios de ação que promovam as possibilidades de esperança social. Ela busca o equilíbrio entre experiência e expectativa, porém de forma contextuais, aqui e agora, através do rastreamento de pistas ou sinais de possibilidades em tudo o que existe, diferentemente das expectativas modernas centradas no abstrato e no infinito.

As duas sociologias estão estreitamente associadas, visto que quanto mais experiências estiverem hoje disponíveis no mundo mais experiências são possíveis no futuro. Quanto mais ampla for a realidade credível, mais vasto é o campo dos sinais ou pistas credíveis e dos futuros possíveis e concretos. Quanto maior for a multiplicidade e diversidade das experiências disponíveis e possíveis (conhecimentos e agentes), maior será a expansão do presente e a contração do futuro (Id. Ibid. p. 259).

Apropriando-se do modelo de *razão cosmopolita* apresentada por Boaventura de Souza Santos e admitindo o leque de experiências e possibilidades que se revelarão nos diversos espaços sociais, o campo educativo, dada as suas características básicas, deve assumir a tarefa de propor novas formas de pensar essas totalidades. No que diz respeito à gestão democrática do ensino é necessário a definição de pressupostos na tomada de decisões por todos os integrantes da organização, não se restringindo unicamente a pessoa do diretor. Caso contrário, à própria democracia sofre os prejuízos quando da sua concessão legal. Para melhor exemplificar cita-se a legislação, pois ao assegurar a democracia da gestão, os espaços políticos que se abrem a partir daí muitas vezes passam a não ser usados, pelo fato de que os integrantes das organizações não sabem o que fazer com ele. É o que Santos (200d) denomina de democracia de *baixa intensidade*. As características de uma razão cosmopolita abrem caminho a um manancial de criatividade política por parte das instituições escolares entre tantas outras. As escolas, dentre suas finalidades, “permitem criar o local contra-hegemônico, o local que é o outro lado do global contra-hegemônico” (SANTOS, 2002b, p.73-74).

6.4- Propostas inventivas de processos democráticos: a gestão escolar como uma transgressão possível?

Sem pretender que este trabalho se constitua em uma resposta cabal à questão da gestão democrática do ensino, até pelo fato de que as práticas de gestão no Brasil ainda se encontram bastante fragilizadas e funcionando à base de improvisação, temos que reconhecer que a sociedade não é imutável, pois está em constante movimento. Porém, o que importa é conceber novas formas de percepção e de perspectivas para o tema em questão.

Através do resgate histórico apresentado fica evidenciada a preocupação de alguns agentes sociais em lançar iniciativas concretas de construção democrática, a partir da inclusão participativa da sociedade civil nos novos mecanismos de gestão das políticas sociais. Para Boaventura de Souza Santos, a democracia implica determinadas rupturas com o que se encontra estabelecido, via normas e tradições, e, portanto, “a tentativa de instituição de novas determinações, novas normas e novas leis” (2002b p.51).

Se a democracia não se constitui somente num regime determinado ou sistema jurídico, é possível pensar que as instituições podem ser fortalecidas. Para isso há que se responder sobre a intensidade dos processos desencadeados sobre a democracia. Para Boaventura de Souza

Santos devemos distinguir entre democracias de *alta intensidade* e democracias de *baixa intensidade*.

No que diz respeito à instituição da prática de eleição de diretores escolares com participação da comunidade pode, a princípio, ser considerada uma iniciativa de alta intensidade democrática. Porém, dependendo do encaminhamento dado, pelo fato de que as eleições são apenas possibilidades e não uma garantia da democracia e, caso as relações de poder não se transformarem em autoridade partilhada, o processo eletivo poderá se transformar numa democracia de baixa intensidade.

As eleições, na maioria das vezes, caracterizam-se somente como trunfos da democracia, pois existe uma defasagem muito grande entre as características de processos democráticos e a realidade constatada. Infelizmente, as experiências demonstram que as atuais práticas de gestão participativa estão ainda muito longe de serem uma democracia de alta intensidade, apesar das potencialidades presentes. O voto ainda se constitui em uma delegação, fazendo com que esse vínculo tênue só seja retomado no período muito próximo que antecede às eleições. A gestão democrática não se limita ao administrativo, mas se define pelas relações sociais que estabelece em favor da democratização das decisões. Na escola todos os atores envolvidos devem ser concebidos como atores sociais participantes de um processo coletivo de fazer educação, “entre escalas locais e escalas nacionais. [...] Essas articulações dão credibilidade e fortalecem as práticas locais pelo simples fato de as transformarem em elos de redes e movimentos

mais amplos e com maior capacidade transformadora”, (Id. Ibid., p. 73-74) em direção às possibilidades da democracia de *alta intensidade*. Assim é possível o entendimento do que seja realmente autonomia, como também o reconhecimento indispensável da criação de órgãos colegiados. Caso contrário, significa recair na velha artimanha do poder e ratificar a existência da democracia hegemônica.

Falar em autoridade partilhada requer a indissociável interação entre direção, órgão colegiado e a respectiva autonomia. Dessa forma, após ver os sentidos entre essas práticas é que se pode entender as demais derivações daí extraídas, principalmente em relação à participação ativa de todos envolvidos no processo. Quanto mais partilhada é a autoridade, mais participativa é a democracia. Desse modo, ela afasta o perigo das decisões centralizadas e desprovidas de reais interesses com a comunidade escolar e a sociedade civil.

A ausência de uma cultura de participação é que favorece a omissão dos sujeitos e a tendência em delegar obrigações para os dirigentes, ao mesmo tempo em que desenvolve e consolida uma cultura organizacional, no sentido de que todos são conduzidos a explorar um espaço intra-organizacional e assim permanecer nele. Por si só a eleição de diretores e também a de membros do conselho escolar não rompe com a hierarquização da autoridade na escola, ao mesmo tempo em que não apresenta alterações profundas no processo democrático. A partir das eleições muitos professores passam a conviver com uma nova forma de clientelismo e sentem-se

acuados para pedir transferência para outras escolas. São práticas de continuísmo sob novas formas, mas que não rompem com as velhas estruturas, pois embora sejam elaboradas críticas sobre estas situações, elas se caracterizam de baixa intensidade democrática.

Por isso a importância de gestão partilhada que oportuniza e facilita a organização de ações coletivizadas e de resistências a todas as formas de poder. Através de novas formas de experimentação institucional a partir do rastreamento de pistas sugeridas pela sociologia das emergências, é possível consolidar uma nova cultura gestonária. A gestão escolar compromete toda uma imagem da educação pública, pois sua atuação redundante no produto final que é o ensino de qualidade. É no contexto de novas possibilidades de alteração de estruturas, de relações e de destinos sociais possibilitados pela reconstrução cultural congruente com tais mudanças, que a escola poderá elaborar a crítica a partir de critérios de alta intensidade democrática.

Os novos rumos que a educação vem tomando a partir da deflagração da democratização dos processos escolares, principalmente no que diz respeito à gestão democrática e suas decorrências, o discurso em torno da democracia também requer, nos dias atuais, uma distinção entre critérios de baixa intensidade e de alta intensidade democrática. Falar em escola democrática antecipando a gestão necessita basicamente da concretização dos seguintes princípios universais: igualdade de acesso e permanência na escola; igualdade de participação e igualdade de oportunidades de vida. A

efetivação dessas condições básicas só é possível se o sistema de ensino for capaz de oferecer a todos uma formação de igual valor enquanto preparação para o futuro. Tendo como referência às características da sociedade brasileira, altamente estratificada e desigual, a existência dos sistemas públicos e privados do ensino merecem uma análise a partir da elaboração de critérios de alta intensidade democrática.

Muitos dos paradigmas analíticos foram criados na perspectiva de permanente manutenção da escola pública. Na época do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, Anísio Teixeira apresentava uma concepção muito otimista a respeito da reconstrução social pela escola. “Se a idéia democrática tem qualquer valor, havemos de perceber que o seu sentido profundo e generoso consiste em proporcionar a todos os homens que nascem em solo livre do Brasil iguais oportunidades de triunfo e de êxito na vida” (TEIXEIRA, 1997, p. 247). A partir dessa posição a defesa de uma escola pública democrática, sonhada por Anísio, desenvolveria o espírito científico, a reflexão, o prático e o teórico como meio para o desenvolvimento do cidadão e da sociedade. Essa seria uma escola comprometida com a inclusão social que teria a participação das comunidades em geral.

Como forma de evitar a prevalência de uma crítica transformada em senso comum que resulta numa democracia de baixíssima intensidade, com poucas condições de sobreviver, sobretudo tendo em mente a privatização dos processos educacionais, é tarefa denunciar e, acima de tudo, propor alternativas de permanente manutenção da escola pública e,

conseqüentemente, aumentar a sua intensidade democrática. Caso contrário resta somente a aceitação do desmantelamento das políticas públicas e a permanência da filantropia na educação. Neste caso, “as relações sociais são dominadas por assimetrias tais de poder que se podem considerar fascistas.[...] são politicamente democráticas e socialmente fascistas”(SANTOS, 2002c, p. 5).

No fluxo dessa discussão propositiva, o potencial das formas democráticas de alta intensidade também apresenta limites. Neste caso, segundo Santos (Id.Ibid) o limite mais evidente é o de permanecer no âmbito local. Há que se caminhar tanto a nível local, nacional e a nível global através da confrontação de experiências, “de modo a não se tornarem numa armadilha social democrática que ilegítima o Estado para continuar a conduzir os negócios do capitalismo como se fosse no interesse de todos” (Id.Ibid. p. 7) Para isso, os projetos locais têm que conquistar determinado grau de autonomia e resistência, buscando força motivacional nos muitos exemplos de construção de alternativas que estão sendo desenvolvidos em diversas partes do mundo⁶⁷, onde as classes populares, os grupos sociais fragilizados e marginalizados estão a promover formas de democracia participativa.

Em relação ao macrossistema, é imprescindível a criação de espaços formais democráticos de aprendizagem, no qual os participantes tenham

⁶⁷ Santos (2002b) apresenta diversas experiências que estão sendo realizadas no mundo e que ainda estão à nível local, porém bastante divulgadas em suas publicações. Como exemplo: Orçamento participativo de Porto Alegre e nas Townships da África do Sul; As comunidades de paz de San José de Apartado; as formas de planejamento descentralizado em Keral ou Bengal Ocidental na Índia, entre outros.

possibilidade de discutir os problemas que também venham repercutir na escola, pois “o local e o global são dois lados da mesma moeda” (Id.Ibid.p.10). Remetendo ainda para o tema desta pesquisa, no que diz respeito a possibilidades no campo da gestão do ensino, sugerimos que no contexto do debate as reflexões de Habermas, conforme Capítulo 2, apontam para um projeto emancipatório de alta intensidade democrática.

Habermas centraliza suas discussões no desenvolvimento de uma outra idéia de racionalidade que não seja consumida pela modernização capitalista resultante do mundo sistêmico, mas que seja uma razão capaz de oferecer direcionamento para o delinear de uma sociedade emancipada. Essa racionalidade se dá pela ação comunicativa entre os homens que se relacionam e produzem entendimentos entre si e com o mundo compartilhado com outros homens. A educação, inscrita no *telos* do diálogo, precisa fazer valer as diversas formas de entendimento, para, então, garantir processos de formação da identidade.

O prenúncio de um novo tipo de racionalidade, capaz de reconduzir os fundamentos normativos da modernidade, é enfatizado por Habermas, numa articulação entre o mundo da vida e o mundo sistêmico. A racionalidade intersubjetiva é capaz de fornecer os meios para que a educação possa rearticular os processos de aprendizagem, e também se torna responsável pela preparação de indivíduos com competência comunicativa. “É no âmbito de uma racionalidade comunicativa que devem ser explicitadas suas condições de possibilidade, seus meios e seus fins” (BOUFLEUER, 1998, p. 55).

Segundo Habermas cabe à razão comunicativa resgatar o terreno perdido e reorientar a razão instrumental para, então, fornecer elementos passíveis de assegurar a manutenção e organização da sociedade. Isso é possível graças à abrangência e riqueza da ação comunicativa, que permite ao homem se situar no

mundo através do relacionamento com a natureza, com as pessoas na sociedade e com a sua própria interioridade. É claro que isso só terá validade mediante o compromisso assumido por todos os envolvidos no processo educacional, mediante ações concretas articuladas com vistas a produzir acordos firmados de entendimento. Isso não se dá a partir de uma aplicação direta e imediata, como um modelo pronto, acabado. É imprescindível a mediatização das diversas instâncias institucionais e organizacionais, passando pelo planejamento educacional, no referente à definição de políticas públicas, pela administração da educação e pela própria questão curricular.

O fato de Habermas apostar na possibilidade de um novo tipo de racionalidade implica, para o filósofo, refletir sobre “a unificação de razão prática e vontade soberana, de direitos humanos e democracia” (HABERMAS, *apud* GIANOTTI, 1990, p. 102). Todas essas questões, de uma forma ou de outra, se entrecruzam no campo dos fundamentos da educação. O que Habermas deixa claro é que essa unificação deve se apoiar em uma estrutura racional, já que o próprio “estado intervencionista fechou-se de tal forma num subsistema centrado em si e orientado pelo poder, e deslocou de tal modo os procedimentos de legitimação para sua esfera, que é conveniente modificar também a idéia normativa de uma auto-organização da sociedade” (Id. *Ibid.* p. 108).

Essa racionalidade é problematizada por Habermas, com vistas à busca da universalidade da razão que permite o reingresso do homem no mundo normativo. Ele faz isso, abandonando a filosofia da consciência e partindo para a apropriação da filosofia da linguagem, o espaço de operacionalização do meio

lingüístico. Cabe novamente salientar que a defesa do aspecto lingüístico para esse filósofo não significa o domínio das categorias sintáticas e gramaticais. O filósofo mostra interesse na linguagem como meio no qual se realizam e se internalizam as interações voltadas para o entendimento entre os membros da comunidade. As pretensões de veracidade têm caráter universal, e sendo o questionamento e a crítica elementos constitutivos da ação comunicativa, é possível através do processo argumentativo, que até o consenso seja obtido.

Há que se construir a possibilidade de articular uma racionalidade comunicativa no interior dos processos administrativos da educação, a qual enseja uma reintegração do mundo normativo em convívio na esfera do mundo prático, de superação das dicotomias, de reconduções e de consensos permeados de idealismo.

Em termos de possibilidades, importa aproveitar o máximo as experiências sociais disponíveis e possíveis, pois quanto mais experiências estiverem disponíveis, mais se amplia o leque e novas pistas credíveis vão se impondo frente ao estabelecido e reconhecido como único e verdadeiro. Por essa razão, a proposta de Boaventura de Souza Santos, embora sugerindo a necessidade de diálogo entre diferentes formas de conhecimento, somada à proposta habermasiana de uma teoria da ação comunicativa, torna-se um instrumento, entre outras formas experienciáveis de emancipação social, de refutação das manifestações egoístas e individualistas que dominam o mundo ocidental.

A educação configura-se pela sua abrangência como um dos campos sociais mais importantes de multiplicidade e diversidade das mais diferentes

experiências, desde o planejamento de políticas públicas no âmbito da gestão educacional até o espaço escolar, caracterizado pelas suas peculiaridades locais. O reconhecimento das diferentes culturas ou grupos sociais caracteriza-se como o primeiro passo para levar a cabo as experiências e iniciativas democráticas baseadas em modelos alternativos de democracia. Por isso a insistência em uma nova concepção de autoridade nas escolas: transformar as relações de poder em relações de autoridade compartilhada. “A autoridade partilhada assenta na dupla lógica de reciprocidade: temos o direito a ser iguais quando a reciprocidade entre diferenças nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2002c, p. 2). Quanto mais fortalecida a reciprocidade e o reconhecimento, mais direta é a democracia. Transformar em critérios essas proposições permite, então, reconhecer o caráter discriminatório da educação e a partir daí a tarefa fundamental passa a ser a construção de um espaço de pluralismo cultural, de confronto de subjetividades e de saberes que possibilitem aos indivíduos iguais oportunidades de vida digna.

A igualdade de oportunidades educativas escolares será ainda reforçada pela existência de um ensino unificado suficientemente prolongado, aliás, um dos meios de atenuar a função conservadora da divisão social do trabalho, quando, no ensino, a dualidade de vias paralelas, os sistemas binários, de desigual prestígio, são fontes de discriminações sociais. Por outro lado, serão tomadas medidas de discriminação positiva em favor de elementos oriundos das camadas sociais que têm padecido, longamente, de tão grandes discriminações negativas que bem pode dizer-se que a “crise do ensino” o é principalmente para quem não pôde frequentá-lo ou teve de o abandonar muito cedo. No contexto que estamos explorando, especial atenção será prestada aos conteúdos do ensino e às formas da sua comunicação, de maneira a que a escola não ignore, antes atenda e valorize, a cultura e os interesses populares, minorando

assim os efeitos selectivos, socialmente determinados, que têm caracterizado o sistema (GRÁCIO, 1981, *apud* ANTUNES, 1996, p. 170).

Considerando que a *hermenêutica diatópica* pressupõe a idéia da impossibilidade da completude cultural, a importância do trabalho de tradução proposto por Boaventura de Souza Santos (2000a) torna-se relevante, pois apresenta alguns procedimentos para o cumprimento de seu objetivo maior que é o de transgredir espaços com base nas proposições da sociologia das ausências e na sociologia das emergências. Embora este procedimento consista na interpretação entre diferentes culturas, num nível mais abrangente, isso não impede que a escola avance com um pé numa cultura e outro, noutra. Em nome da democracia, a escola, assegurada nas suas funções básicas, poderá confrontar os conhecimentos e culturas oportunizadas pelo diálogo. Através da relação dialógica, tão ratificada nesta pesquisa e entendida como a capacidade de interações em relação a exigências de validade, mais facilmente o trabalho de tradução poderá propor novas articulações para o reconhecimento dos saberes hegemônicos e contra-hegemônicos, passo inicial para a criação de uma racionalidade cosmopolita.

Para tanto, com a teoria *para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*, procura-se semear uma *democracia de alta intensidade* para se contrapor à hegemônica, como também, antecipar o discurso da democratização da escola através dos novos mecanismos de eleição direta para a escolha de diretores, para a autonomia e para a criação de conselhos escolares. Essas práticas são bem vindas e inicialmente concebidas

como democracia de alta intensidade, pois se constituem como instrumentos desestabilizadores de um modelo do processo conservador e autoritário. O desafio maior reside na manutenção do trabalho transgressivo e vigilante, ou seja, parafraseando Boaventura de Souza Santos o de que o caminho se faz caminhando.

7 A CHEGADA

“Coisa que gosto é poder partir sem ter plano”.
Melhor ainda é poder voltar quando quero.
Todos os dias é um vai e vem.
A vida se repete na estação. E assim chegar
E partir. São os dois lados da mesma viagem.
O trem que chega é o mesmo trem da partida
A hora do encontro é também despedida
A plataforma dessa estação é a vida desse meu
lugar
É a vida”.

(Milton Nascimento e Fernando Brant
In: Encontros e despedidas).

A educação e a democracia embora guardadores do olhar moderno, ocupam, diante da perspectiva assumida no fragmento acima, um olhar homólogo ao assinalado pela letra da canção: “o trem que chega é o mesmo trem da partida”. Assim, sob esse prisma e tendo presente que as sociedades estão envolvidas num processo permanente de criação e recriação, ocorrência efetivada, muitas vezes, dentro de fendas que se abrem para que as mais diversas experiências brotem a partir dos desejos inerentes ao próprio ser humano na dialética da vida, a seguinte reflexão toma pertinência: A sociedade civil brasileira, embora tenha em alguns momentos as suas interfaces

caracterizadas por um processo de despolitização, possui, ao mesmo tempo, a motivação para a busca de uma alternativa aos sinais de presenças antidemocráticas.

De acordo com essas indicações, as questões propositivas levantadas nesta pesquisa possibilitam antever a ambigüidade presente nos discursos e nas práticas concebidas como democráticas, pois as disputas hegemônicas instauradas e metamorfoseadas por um desejo de unidade, proporcionam, muitas vezes, e de forma incipiente, o uso indevido do termo democracia e a banalização do seu conceito.

A ambivalência que, em muitos momentos, subjaz no conceito de democracia, tem sentido histórico já que muitos regimes liberais existentes no mundo incorporaram alguns direitos de natureza democrática desvinculados das lutas sociais. Mesmo assim, esse desvirtuamento não inviabiliza as propostas de uma sociedade alternativa popular e democrática, conforme a concebia Jean-Jacques Rousseau, considerado o pai da democracia moderna e o mais notável defensor, no mundo moderno, da teoria da participação.

Ao considerar a democracia como um campo vasto de indagações no qual todos se encontram implicados como sujeitos, Chauí (1989, p.138) alerta que muitas vezes “o desejo da unidade pode ser um engano que nos afasta da democracia, em vez de nos aproximar dela”. Sabemos que o olhar separado e a unidade (aparentes atributos do Sujeito do Conhecimento) são, nas sociedades modernas, os atributos do poder. Desse modo, o trato da democracia requer um permanente estado de vigilância, como forma de evitar o seu uso indiscriminado.

Porém, em tempos de globalização, o olhar se opacifica, a democracia se confunde com um mecanismo de mercado e o cidadão define-se como consumidor de um Estado distribuidor. A democracia, modelada sobre o mercado e sobre a desigualdade sócio-econômica, torna-se uma farsa bem sucedida, já que os mecanismos por ela acionados destinam-se apenas a conservar a impossibilidade efetiva da democracia.

Ao analisar a democracia como questão sociológica, Chauí (1989) retoma o significado da tradição do pensamento democrático, referendando-a como igualdade, soberania popular, preenchimento das exigências constitucionais, liberdade e reconhecimento da maioria e dos direitos da minoria. A partir desses significados, a democracia, no capitalismo, pode ser vista como fragilizada, pelo fato de reduzir-se à dimensão de um sistema estritamente político, inexistindo como forma de vida social.

A partir da compreensão, que a democracia se constitui no espaço que tanto pode representar interesses e ideologias diversas em luta pelo poder, como ser, também, representativa de um objetivo geral comum no conjunto das forças políticas, tem-se a observação do caráter paradoxal do termo. Se a democracia tem recebido um tratamento instrumental, como consequência dos equívocos herdados da tradição conservadora que a condena a uma função meramente técnica, ao mesmo tempo, ela representa o espaço de construção coletiva, que deve ser assegurado pelo Estado. Raciocinar sobre a democracia numa concepção forjada e individualista de um grupo sobre outro é desconhecer a história política moderna, é ignorar os avanços das conquistas democráticas, é

ignorar a subversão da ordem estabelecida; é ignorar, enfim, as conquistas de toda sociedade na busca da participação (Bobbio, 2000).

Embora sendo sempre uma conquista política das maiorias, as condições concretas em que a democracia tende a se estabelecer – na esteira dos acontecimentos mundiais - pode refletir situações estruturais de profunda derrota social. Trata-se, pois, da questão da possibilidade de conciliar capitalismo e democracia e também de produzir novas formas de vida com instrumentos normativo-jurídicos. “As deformações de um mundo de vida regulamentado, analisado, controlado e protegido são, certamente, mais refinadas do que formas palpáveis de exploração material e empobrecimento” (HABERMAS,1987b, p. 109).

Em razão dessas deformações, o termo *democracia* sugere um significado de contestação, pois, quanto mais enaltecido mais forte é a controvérsia, justificando-se aí o seu caráter paradoxal. A expressão desse contra-senso, no âmbito educacional, revela-se no fato de que há um decréscimo progressivo da liberdade e da autonomia efetivadas historicamente⁶⁸. A justificação desse estado de retração da liberdade sustenta-se pelo fato de que a educação, como um dos subsistemas da sociedade, opera

⁶⁸ Para Lastória (2001, p. 12) tal decréscimo justifica-se, entre outras causas, pelo predomínio de uma racionalidade técnica sobre o *ethos* social. Para o referido autor, “fala-se hoje em ‘sociedades informacionais’, em ‘democratização do acesso ao conhecimento’ a partir da informática [...]. Porém, o que escapa aos novos *slogans* e teorias é o fato de que, diante de uma fachada constituída pela confluência do real e do virtual, a consciência humana dos mecanismos engendrados por uma totalidade social, cada vez mais repressiva (globalizada) termina por sucumbir à sua contrafação”.

com um modo de funcionamento e código próprios. “As interligações ficam reduzidas a formas de acoplamento estrutural” (SANTOS, 2000, p.158).

Conforme exposto, isso nos leva a perceber que a democracia se encontra no fluxo e no refluxo de interesses antagônicos. Por um lado, requer tradicionalmente a construção da cidadania, ampliando espaços de participação, de descentralização, de autonomia, numa perspectiva não excludente. Por outro lado, a visão liberal prevalece nas políticas públicas em geral e particularmente no planejamento educacional, de forma a mantê-los atrelados ao desenvolvimento econômico, impedindo o seu percurso natural⁶⁹. Considerando essa dupla perspectiva e a preponderância dos interesses economicistas sobre os da construção cidadã, é que se assiste à perda, pela sociedade, da capacidade de regulação pública democrática, e também perda gradativa de seu vigor, solapado pela violência praticada contra os direitos sociais, políticos e humanos. É prerrogativa, portanto, redefinir a cidadania.

Nessa luta de forças que se impõem, sobressai a necessidade de esforço pela cidadania, até então carente de novos conteúdos e de novos contornos e a rearticulação dos espaços locais com os diversos espaços que compõem a sociedade complexa. Caso contrário, como pensar a questão das políticas educacionais diante do atual quadro de transformações, em que as fronteiras

⁶⁹ Embora as políticas públicas sofram deslocamentos ou mudanças de ênfase devido à correlação de forças em função das diferentes conjunturas históricas, o uso do termo “percurso natural” refere-se ao fato de que a compreensão natural da elaboração e definição de políticas públicas, num Estado democrático, historicamente emerge da demanda de uma cidadania organizada para sustentá-las. “Acentuando-se, assim, a relevância do Estado enquanto coordenador e gestor de políticas públicas propostas e criadas pela cidadania organizada” (Verza, 1996, p. 06).

não servem mais para demarcar espaços econômicos nem soberanias de políticas plenas? Ativar a cidadania, na acepção de resgate, tanto no plano individual como no plano das representações coletivas, a autonomia, o poder de decisão e criação de novas formas de regulação social, deve ser o papel prioritário na agenda da sociedade civil.

Justifica-se, por isso, tratar o fenômeno da gestão democrática somada aos pressupostos democráticos de reconstrução para a formação de decisões coletivas, uma condição básica para o exercício pleno da cidadania. Embora a Constituição de 1988 tenha inovado no Capítulo sobre Educação, ao incorporar a gestão democrática como um princípio do ensino público⁷⁰ é esclarecedor lembrar que se obteve essa inclusão devido à participação da sociedade civil no processo constituinte em luta pela idéia de democratização da educação.⁷¹

Dentro da perspectiva assumida, a luta pela construção da cidadania é um imperativo ético que deve ser desenvolvido principalmente pelas escolas, e requer o engajamento político e prático, seja através da participação dos sujeitos nos movimentos sociais, seja pela atuação ativa nos sindicatos. Importa, de modo substancial, a tomada de consciência de que algo precisa ser feito. Caso contrário, a gestão democrática parece estar em toda à parte e em parte nenhuma, sob várias formas e sem objetivos claros suscetível, sujeita a todas as

⁷⁰ Contudo houvesse efetivas mobilizações para que a gestão democrática do ensino fosse incluída na Constituição sem restrições, manobras de grupos conservadores no Congresso Nacional acabaram por limitá-la ao ensino público.

⁷¹ Os movimentos pela valorização do magistério e democratização do ensino encontram ressonância no governo civil da “Nova República” que, através de projetos governamentais, propunha o resgate da qualidade e a melhoria educacional. Inicialmente essa bandeira de luta foi levantada através da divulgação das precárias condições materiais e físicas das escolas e, posteriormente, através da luta pela *erradicação do analfabetismo* e, mais precisamente nesta última década, pela redução do processo de exclusão social.

formas de intromissões alheias ao processo educativo. A aplicação dos normativos legais que propõem a autonomia das escolas, eleição de diretores e participação em órgãos colegiados tem vindo a acentuar normas e poderes funcionais. Com efeito, cabe ressaltar os elementos simbólicos que participam na condução das práticas, ou seja, os atos de vontade, as crenças e as idéias pedagógicas. A não inclusão desses elementos faz com que o ideário pretendido não se sustente e pode ser reduzido à dependência, à conformidade e à subordinação a interesses adversos. A autonomia instrumental pode ser gerida conforme as circunstâncias, ora contraindo, ora expandindo o seu âmbito na gangorra de delegações políticas.

O presente estudo, escrito a partir da constatação da necessidade de ressignificar o processo da gestão democrática e de manter a permanente vigilância do vínculo entre democracia e práticas educativas, uma problemática que a cada dia mais se avoluma em função de interesses divergentes, teve como orientação um processo de redefinição social da gestão democrática. Consequentemente teve como objetivo analisar as diferentes posturas dos envolvidos no processo de discussão e aprovação da lei de gestão democrática no Estado do Rio Grande do Sul, definida como proposta política do Estado. Assim, a articulação dos instrumentos conceituais utilizados na pesquisa procura ratificar a suposição inicial da investigação, a de que a gestão democrática do ensino encontra-se aprisionada em um campo semântico demarcado pelas determinações econômicas e sociais objetivas, que impossibilitam uma educação guiada pelo modelo ideal de indivíduo autônomo.

Urge sublinhar, portanto, que a tarefa da gestão democrática não pode ser delegada à escola como algo pronto, já que se caracteriza como um trabalho árduo, construído coletivamente e que requer resistências a todas as formas de poder. Da mesma forma não significa o privilégio de um determinado governo ou partido político. Ela se caracteriza pela conjugação de diferentes formas de conceber e distribuir o poder frente ao poder autoritário que historicamente caracterizou as instituições públicas da sociedade brasileira. Esta investigação, apesar de não se constituir no comprometimento com respostas objetivas, tem como suporte o entendimento que a processualidade do estudo requer um convite à reflexão crítica e um novo repensar. Por que não considerar a idéia de Anísio Teixeira (1997, p. 248) sobre a reconstrução social pela escola, quando diz que “só existirá democracia, no Brasil, no dia em que se montar no Brasil a máquina que prepara as democracias”?

Considerando a idéia acima e reconhecendo que a escola é uma das mais importantes agências de socialização e de saber, a democracia deveria ocupar todos os espaços de tomada de decisões. As reflexões realizadas neste estudo procuraram vincular o momento presente com as experiências históricas de democracia da sociedade brasileira, mostrando que os resquícios autoritários e de interesses político-partidários ainda estão bastante presentes nas falas e nas ações daqueles que detém o poder. Romper com esta prática requer o aperfeiçoamento e consolidação da autonomia, a fim de tornar irreversível a ruptura com a velha política clientelista.

Sem ter a pretensão de fazer um estudo prolongado sobre as falas dos sujeitos, mas procurando apresentar uma pequena amostragem analisando uma experiência concreta dos comportamentos assumidos por aqueles que legislam em nome dos cidadãos, mais especificamente em relação ao período de transição, compreendido entre o governo de Antônio Britto e o governo de Olívio Dutra no Rio Grande do Sul, ficou evidenciado que ainda há muito caminho para ser trilhado no que diz respeito a um processo democrático na educação. Embora reconhecendo a participação dos partidos políticos comprometidos com a democratização do poder, do sindicato e as lutas dos professores, a comunidade escolar ainda não tem clareza das diferentes propostas que são apresentadas. Podemos afirmar que isto está relacionado não só com a ineficiente prática da participação como também da difusão da informação e à fonte e o conteúdo da informação quando das discussões e aprovação da Lei de Gestão Democrática do Ensino na Assembléia Legislativa do Estado. A população tem pouco controle sobre as ações dos parlamentares e atos dos governos. Estamos, pois, bastante distantes da democracia participativa a qual exige uma transparência entre ação política e resultados muito superior àquela que é típica da democracia representativa.

De igual forma, a democratização da gestão escolar atravessa os níveis macro e micro da administração central à sala de aula. A construção de uma escola realmente democrática, aberta à diversidade e promotora de uma educação multicultural não tem a ver com um ato de liberalidade do governo. Para Lima (2003, p. 4) tem a ver com a “redistribuição de poderes de decisão e

a estruturação de regras e de relações sociais de interdependência, de diálogo e de negociação”. Podemos afirmar ainda de um retorno às bases, no caso a própria sociedade.

A partir destas constatações, somadas às teorias que serviram de pano de fundo para a interpretação dos fundamentos que se articularam na pesquisa, constatamos que a educação, embora reconhecido universalmente o seu potencial, encontra-se aprisionada ao exercício solitário do poder, seja por parte de professores, seja por intervenções de governos e administrações centrais ou de quaisquer outros sujeitos isolados, em decorrência da prevalência da racionalidade instrumental (sistema) sobre o mundo da vida (construção de uma nova racionalidade). Isto tudo não significa que os valores da modernidade se exterminaram. A liberdade, a igualdade, a autonomia, a justiça, a solidariedade e a subjetividade estão a sofrer uma sobrecarga de significados que nos levam a pensar, segundo Santos (2002f, p.18), em “paralisa da eficácia e, portanto, em neutralização”.

Se para Habermas há uma possibilidade dialógica no campo da gestão democrática do ensino público, a teoria desenvolvida por Boaventura de Souza Santos, um sociólogo do diálogo prudente, pelo fato de além de ser conhecedor de um número privilegiado de experiências de grupos sociais subalternos em luta contra a exclusão social e contra a trivialização da democracia, assume compromissos na divulgação dessas experiências, como forma de lançar iniciativas por parte dessas classes que se oponham às hegemônicas.

Boaventura de Souza Santos por nenhum momento nega o potencial da teoria do agir comunicativo de Habermas, pelo contrário, pois até determinado ponto caminham lado a lado, sendo que a bifurcação acontece quando para Habermas o “mundo da vida” é o espaço e o tempo do consenso, da cooperação, da comunicação e da intersubjetividade e para Boaventura, embora reconhecendo estas dimensões, diz ser necessário criar condições sociais que potenciem a sua eficácia e ampliem o seu âmbito. Para isto, o diálogo passa a ser a sua ferramenta e, neste caso, a proposta do sociólogo “não é tanto a de identificar novas totalidades, ou de adotar outros sentidos para a transformação social, como de propor novas formas de pensar essas totalidades e de conceber sentidos” (SANTOS, 2002a, p. 261). A sua imaginação democrática transporta para o campo prático a necessidade de uma teoria da tradução que ao invés de criar nova realidade, procura promover entre as realidades uma compreensão e inteligibilidade mútuas para que todos possam se beneficiar das experiências dos demais e com eles colaborar. Parafraseando Maria Beatriz Luce, Boaventura de Souza Santos é um sistematizador que apresenta ferramentas para a pesquisa empírica.

O respeito pela teoria desenvolvida por este sociólogo comprometido com as lutas por inclusão social nos reporta para o campo da educação e mais especificamente para a gestão do ensino nas escolas públicas do RS.

Também neste campo o sofrimento imposto à democracia pelos engodos que são apresentados em seu nome, principalmente pelas práticas autoritárias, desenvolveu, a partir de lideranças centralizadoras em luta pela manutenção

do poder, mecanismos eficientes de controle que administrações autoritárias tão bem souberam manter. Daí, a adequada afirmação: “Na minha concepção, as ações rebeldes, quando coletivizadas [privilégio e instrumento potencial de luta das escolas] são a resistência social a estas formas de poder e, na medida em que se organizam, segundo articulações locais-globais” (SANTOS, 2002b,p.26), constituem verdadeiros processos contra-hegemônicos. Por isso, antever possibilidades de reinvenção da emancipação social no campo da gestão democrática do ensino, a partir das experiências desenvolvidas em escolas públicas, situadas em contextos urbanos e rurais que priorizem a democratização dos diferentes saberes, passa ser o desafio para os desejosos de democracia. Lançar perspectivas possibilitadoras de processos emancipatórios, através de uma crítica séria para os estudos que envolvem a democracia e a gestão do ensino, constituiu-se em objetivo nesta pesquisa e requer um contínuo processo de reflexão frente às verdades que impõem.

Na Tese apresentada *“Educação, Estado e Políticas Públicas. Gestão democrática para a educação”*, João Paulo Pooli já afirmava que as experiências de gestão democrática contra-hegemônicas levadas a cabo se defrontam com conflitos e oposições, o que também fazem parte do processo democrático. “Essa é uma necessidade radical que não pode ser deixada para segundo plano, mesmo que, com isso se chegue à conclusão de que a democracia tem limites insuperáveis na sociedade capitalista” (POOLI, 1999, p.239).

A insistência em desenvolver possibilidades emancipatórias no *ensino público* se deve ao fato de que no Brasil essas escolas continuam caracterizadas como àquelas que atendem a demanda de filhos de trabalhadores, ou seja, voltadas às classes populares cada vez mais marginalizadas e excluídas da distribuição social. O dualismo do sistema educacional continua, portanto, acentuado em função das atuais condições sócio-econômicas da sociedade brasileira e das reformas estruturais provocadas pelos processos de globalização contemporânea que trazem, como conseqüências, reformas educacionais em nível nacional e mundial, com a justificativa de modernizar as instituições. É com essa classe social o comprometimento assumido pelo trabalho, somado às experiências acumuladas no espaço de minha vivência, cotidianamente em contato com os problemas da escola pública. Com esta reflexão formulada entendemos que os sujeitos que compõem esta classe social deixam de ser vítimas para serem protagonistas e sujeitos da história, uma compreensão fundamental para a elaboração desta tese.

Os caminhos percorridos no acercamento do tema tiveram a pretensão de representar tentativas de aproximação entre o corpo teórico, a metodologia e a realidade empírica eleita. Este propósito foi levado a termo nas análises sobre gestão e democracia aqui realizadas, com o propósito de manter presente a circularidade entre a realidade constatada e o universo que se abre em termos de resistência frente ao que está estabelecido e considerado como verdade única. E, ao interromper este estudo e observando, finalmente, as diversas

dimensões políticas que se abrem a partir de então, por mais instrumentais que possam parecer, é a forma encontrada neste momento de abrir caminho ao processo de democratização na tomada de decisões em educação, principalmente pela via da intervenção da comunidade em torno do desenvolvimento da cidadania e o resgate da escola pública de direito.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ADORNO, T.; HORKEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALMEIDA, Custódio Luís Silva de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica**: nas trilhas de Hans Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- ALMEIDA, Custódio Luís Silva de. Hermenêutica e dialética: Hegel na perspectiva de Gadamer. In: **Hermenêutica filosófica**: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- APEL, Karl-Otto. **O desafio da crítica total da razão e o programa de uma teoria filosófica dos tipos de racionalidade**. In: Novos Estudos. São Paulo: CEBRAP, n. 23, 1989.
- APPLE, Michel W. Mercados, padrões e desigualdades na educação: lições como criar desigualdades no ambiente escolar. In: AZEVEDO, José Clóvis (org) **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria de Educação, 2000.
- AVRITZER, Leonardo. Modelos de deliberação democrática: uma análise do orçamento participativo no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- AZEVEDO, Fernando de. **A reconstrução educacional no Brasil**. Ao povo e ao governo. O manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Ed. Nacional, 1932.
- BARBOSA, Jane Rangel Alves. Administração pública e a escola cidadã. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – ANPAE**. Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 217-226, jul/dez, 1999.
- BECK, Ulrich. *Sociedade de risco*. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 mai. 1999. Suplemento Mais.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de política. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2^a ed. 1986.
- _____. **O futuro da democracia**. 7^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- _____. **Os intelectuais e o poder**. Dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. São Paulo: UNESP, 1997.
- BOUFLEUER, José Pedro. Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.
- BECK, Ulrich. **O ocidente brasileiro**. Folha de São Paulo, São Paulo, 23 mai. de 1999. Caderno Mais! p. 5.
- BLEICHER, Josef. **Hermenêutica contemporânea**. Lisboa: Edições 70, 1980.

- BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, A. (org.). **Gestão democrática da educação**. Desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CADERNOS FUG-RS. Gestão educacional no Rio Grande do Sul. Grupo de Educação. Campanha eleitoral 2002, Porto Alegre: Ano I, n.01, 2003.
- CALAME, Pierre, TALMANT, André. **A questão do Estado no coração do futuro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. A Sineta. Porto Alegre. Mai.a set. 1995.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. Contingência e necessidade. In: NOVAES, Adauto (org.). **A crise da razão**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- _____. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- _____. **A universidade operacional**. Folha de São Paulo, 9 mai. de 1999. Caderno Mais! P.3
- CHOMSKI, Noam; DIETERICH, Heinz. **A sociedade global**. Educação, mercado e democracia. Blumenau: FURB, 1999.
- CHOSSUDOWSKI, Michel. **A globalização da pobreza**. Impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial. São Paulo: Moderna, 1999.
- CORAZZA, Sandra Maria. **Currículos alternativos-oficiais**: o(s) risco(s) do hibridismo. Caxambu, MG: ANPEd, 2000. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br>
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CURY, Carlos R. Jamil. **Ideologia e educação brasileira**. Católicos e liberais. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, Dalila (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha dos dirigentes escolares: políticas de gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.
- ENGUITA, Mariano F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni.(org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- FARENZENA, Nalú. **Diretrizes da política de financiamento da educação básica brasileira: continuidades e inflexões no ordenamento constitucional-legal.(1987-1996)**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação,

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Entre o oficial e o alternativo em propostas curriculares**: olhares, conexões e problematização a partir da educação popular. Caxambu, MG: 23^a. ANPEd, 2000. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br>

FREITAG, Bárbara. **Itinerários de Antígona**: a questão da moralidade. Campinas, SP: Papirus, 1992.

_____. Bárbara. **A teoria crítica**: ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. 2. ed. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Verdade e método II**: Complementos e índice. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Homem e linguagem. In: **Hermenêutica filosófica**: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. ALMEIDA, Custódio Luís Silva de (org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GADOTTI, Moacir. A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola. In: Revista **A paixão de aprender**. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Administração popular, jun-1994, n. 7.

GENRO, Tarso. **O futuro por armar**. Democracia e socialismo na era globalitária. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **Crise da democracia**: direito, democracia direta e neoliberalismo na ordem global. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA Tomaz T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GENTILINI, João Augusto. Comunicação, cultura e gestão educacional. In: **Cadernos Cedes**. Campinas, SP: Unicamp, ano XXI, n. 54. ago. 2001.

GIANNOTTI, José Arthur. Apresentação de texto. **Soberania popular como procedimento**. Um conceito normativo de espaço público, de Jürgen Habermas. In: Novos Estudos. São Paulo, CEBRAP: n.26, mar. 1990.

GOMES, José Maria. **Política e democracia em tempos de globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GRODIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica**. Trad. Dischinger, Benno. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1999.

GUIRALDELLI, Paulo Jr. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**. Tomo I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus, 1987a, Spain.

_____. **Teoría y praxis. Estudios de filosofía social**. Madrid: Tecnos, 1987b.

_____. **A nova intransparência.** A crise do estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. In: *Novos Estudos*. São Paulo, CEBRAP, n. 18, set. 1987c.

_____. **Soberania popular.** Um conceito normativo de espaço público. In: *Novos Estudos*. São Paulo, CEBRAP, n. 26, mar. 1990.

_____. **O Estado-Nação europeu frente aos desafios da globalização.** O passado e o futuro da soberania e da cidadania. In: *Novos Estudos*. São Paulo, CEBRAP, n. 43, nov. 1995.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **O discurso filosófico da modernidade.** Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo.** Parte I. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HERMANN, Nadja. **Anais.**

IANNI, Octávio. **A era do globalismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LASTÓRIA, Luiz A.C. Nabuco (org.). **Teoria crítica, ética e educação.** Piracicaba/Campinas, editora UNIMEP/Editora Autores Associados, 2001.

LEITE, Ivonaldo; MACHADO, Carlos. O governo Lula, a América Latina e o neoliberalismo: desafios. Mensagem recebida por < mousque@terra.com.br >10 mai. 2003.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A gestão democrática nas instituições de ensino.** In: FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. Porto Alegre, 2003.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna.** 6^a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

LUCAS, João Ignácio Pires. **Partidos políticos e oligarquização: um estudo da organização interna do PMDB e PT do RS.** Porto Alegre: UFRGS, 1996. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

LUCE, Maria Beatriz Moreira; SARI, Marisa Timm. **A educação para todos exige uma nova ética de gestão: participação e co-responsabilidade.** Em *Aberto*, Brasília, v. 13, n. 13, p.42-52, jul/set. 1993.

_____. **Administração da educação: polêmicas e ensaios da democratização.** Em *aberto*, Brasília: INEP, v. 6, n. 36, p. 23-28, out/dez. 1987.

MACHADO, Carlos. **As vicissitudes da construção da qualidade do ensino na prática pública de educação no município de Porto Alegre, de 1989 à 1996.** Porto Alegre: UFRGS, 1999. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

- MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- MASSESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MELO, Alberto. Acção local como forma de resistência à nova colonização mundial. O caso da Associação in loco no sul de Portugal. IN: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Reconhecer para libertar**. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. **Avaliação da aprendizagem**: um ponto de vista crítico. UFSM, 1994. 94f. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, 1994.
- MOUSQUER, Maria Elizabete L; PEREIRA, Sueli M; Huber, Fernanda. **Gestão escolar numa perspectiva democrática**. Cadernos CEDAE. Porto Alegre, v.1, n.1, p. 37-54, anual 1998.
- NEVES, Marcelo. Do consenso ao dissenso: o Estado democrático de direito a partir e além de Habermas. In: **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. SOUZA, Jessé (org.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade.(org.). **Gestão democrática da educação**: Desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, Francisco de. Queda da ditadura e democratização do Brasil. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70. 1997.
- PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. São Paulo: Max Limonad, 2000.
- POOLI, João Paulo. **Educação, Estado e políticas públicas. Gestão democrática para a educação**. .Porto Alegre: UFRGS, 1999. Tese Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional**: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____, Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder. In: IMBERNÓN, F. (org) **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das letras, 1987.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. A educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1995.

_____. **Educación, administración y calidad de vida**. Buenos Aires: Santillana, 1990.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. **Política, currículo e educação básica**: um estudo do campo do currículo nas políticas públicas de educação. UFRGS, 1999. 178f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

_____. **Educação e corporativismo no Rio Grande do Sul**. Santa Maria: UFSM, 1991. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 1991.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinariedade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, Coimbra. Portugal, n. 63, p. 237-280, out. 2002a.

_____. (org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b.

_____. Vamos ser mais propositivos. FÓRUM SOCIAL MUNDIAL, 2002. Porto Alegre. 2002c. P. 1-14.

_____. (org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002d.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Portugal: Afrontamentos, 2002e.

_____. **Reinventar a democracia**. Lisboa, Portugal: Gradiva Publicações, 2000f.

_____. **Globalização**: fatalidade ou utopia? Porto, Portugal: Afrontamento, 2001.

_____. **Crítica da razão indolente**: Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto, Portugal: Afrontamento, 1998

.

_____. **Pela mão de Alice**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. VI CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 4 a 6 set. 1995. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1995, p. 1-56.

_____. O império incessante. Mensagem recebida por <mousque@terra.com.br> 03 abr. 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Autonomia da escola**: políticas e práticas. Porto: Edições Asa, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Desenvolvimento e educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1983.

SILVA, Tomaz Tadeu. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: SILVA, Tomaz T. e GENTILI, Pablo.(org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, Jessé. **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

STEIN, Ernildo. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

_____. **Órfãos da utopia**. A melancolia da esquerda. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

STOER, Stephen R. Educação e globalização: entre regulação e emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, Portugal, n. 63, p. 33-44, out. 2002.

STOER, Stephen R. & CORTESÃO, Luiza. Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **Globalização: fatalidade ou utopia?** Porto, Portugal: Afrontamento, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. **Educação pública, sua organização e administração** (educação pública, administração e desenvolvimento). Rio de Janeiro: Departamento de educação do Distrito Federal, 1935.

TEIXEIRA, Lucia Helena G. Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – ANPAE. Porto Alegre, v. 16, n. 1, p.7-22, jan/jun. 2000.

TORRES, Carlos. **A sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

TORRES, Leonor Maria Lima. **Cultura organizacional escolar: um estudo exploratório a partir das representações dos professores**. Dissertação de mestrado. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga. Portugal, 1995.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da educação**: Mímesis e razão comunicativa. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

UHLE, Águeda Bernadete. A administração educacional: suas transformações e o perigo da corrupção da linguagem. In: FONSECA, Dirce Mendes da. **Administração educacional: um compromisso democrático**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

VERZA, Severino Batista. Políticas públicas da educação e da cidadania. **Espaços da escola**, Ijuí, p. 6-13, abr/jun. 1996.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. A desconcentração do poder na educação: a ação dos conselhos escolares. In: Rio Grande do Sul. **Secretaria da Educação**. Caderno 4. Gestão democrática do ensino público, 1997.

_____. Novos tempos, novas designações e demandas: diretor, administrador ou gestor escolar. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Anpae. v. 17 n. 2, jul/dez. 2001.

http://www.tee.tche.br/Resumo_Estatistico/Map2_Resumo.htm

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

BRASIL. Constituição, 1988.

_____. Lei n.4.024, de 20 de dezembro de 1961.Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases para Educação Nacional.

_____. Plano Nacional de Educação. Câmara dos Deputados: Brasília, 2000.

_____. Plano Decenal de Educação para todos. Brasília. MEC, 1993.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para todos. Jomtien, Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Março de 1990.

ESTADO do Rio Grande do Sul. Lei n. 10.576, de 14 de novembro de 1995. Lei da Gestão Democrática do Ensino Público.

_____. Lei n. 11.695, de 10 de dezembro de 2001. Altera a Lei n. 10.576/95 sobre Gestão Democrática do Ensino Público.

_____. Projeto de lei n. 410/95. Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul.

_____. Secretaria da Educação. Gestão Democrática. Caderno n. 1.Em busca da qualidade da educação. Porto Alegre, 1997.36p.

_____. Secretaria da Educação. Gestão Democrática. Caderno n. 2. Autonomia Financeira. Porto Alegre, 1997.

_____. Secretaria da Educação. Gestão Democrática. Caderno n. 3. Administração de recursos humanos. Porto Alegre, 1997. 23p.

- _____. Secretaria da Educação. Gestão Democrática. Caderno n. 4. Caminhos de mudança. Porto Alegre, 1997. 73p.
- _____. Secretaria da Educação. Gestão Democrática. Caderno n. 5. O desafio da construção do regimento escolar. Porto Alegre, 1997. 30p.
- _____. Secretaria da Educação. Gestão Democrática. Caderno n. 6. Qualificação da gestão: caminhando para o novo milênio. Porto Alegre, 1996. 71p.
- _____. Secretaria da Educação. Gestão Democrática. Caderno n. 7. Qualificação do ensino: um processo permanente, um compromisso sócioeducacional. Porto Alegre, 1997. 68p.
- _____. Assembléia Legislativa do Estado. Anais. Novembro de 1995.
- _____. Assembléia Legislativa do Estado. Anais. Agosto de 1995.
- _____. Assembléia Legislativa do Estado. Anais. Maio de 1995.
- _____. Assembléia Legislativa do Estado. Anais. Março de 1995.
- _____. Assembléia Legislativa do Estado. Anais. Fevereiro de 1995.
- _____. Assembléia Legislativa do Estado. Anais. Janeiro de 1995.
- _____. Secretaria da Educação. Caderno pedagógico A pesquisa de realidade na construção social do conhecimento. Porto Alegre, jul. 2002a.
- _____. Secretaria da Educação. Caderno pedagógico. Reconstrução curricular: via pesquisa da realidade e tema gerador. Porto Alegre, out. 2002b.
- _____. Secretaria da Educação. Princípios e Diretrizes para a Educação Estadual. Porto Alegre: Corag, 2000a. 66p.
- _____. Secretaria da Educação. Caderno 4 da Constituinte escolar. Sistematização do 2º. Momento (Estudo da realidade e resgate de práticas pedagógicas). Porto Alegre, abril. 2000b.
- _____. Secretaria da Educação. Cadernos temáticos da Constituinte Escolar. Porto Alegre, maio. 2000c. 24v.
- _____. Secretaria da Educação. Regimento da Conferência Estadual da Educação. Porto Alegre, jun. 2000d. 16p.
- _____. Secretaria da Educação. Texto-base das Pré-Conferências Municipais e Microrregionais da Educação. Porto Alegre, jul. 2000e. 22p.
- _____. Secretaria da Educação. Construção da Escola Democrática Popular. Texto-base para a Conferência Regional da Educação. Porto Alegre, jul. 2000f. 36p.

