

Políticas de democratização da educação: um estudo com base no pensamento de Boaventura de Sousa Santos

Luciana Rosa Marques – UFPE

RESUMO

Este trabalho analisa as políticas de democratização da educação no Município do Cabo de Santo Agostinho, Região Metropolitana do Recife. Utiliza como arcabouço teórico o pensamento de Boaventura de Sousa Santos, particularmente suas proposições sobre a democracia participativa. Busca perceber os conteúdos emancipatórios destas políticas, assim como a possibilidade da construção de uma relação diferenciada entre Estado e sociedade, partindo do pressuposto de que a democratização da gestão de escolas públicas pode contribuir no processo de democratização da sociedade e ser incluída no rol de práticas sociais que concorrem para a consciência democrática e participação popular.

Palavras-chave: Política Educacional. Democracia Participativa. Emancipação. Gestão Escolar. Conselho Escolar.

ABSTRACT

This work analyzes the politics of democratization of the education in the Municipal district of Cabo de Santo Agostinho, Metropolitan Area of Recife. It uses as theoretical outline the thought of Boaventura de Sousa Santos, particularly their propositions on the participative democracy. Search to notice the emancipations contents of these politics, as well as the possibility of the construction of a relationship differentiated between state and society, leaving of the presupposition that the democratization of the administration of public schools can contribute in the process of democratization of the society and to be included in the list of social practices that compete for the democratic conscience and popular participation.

Keywords: Education Politics. Participative Democracy. Emancipation. School Administration. School Council.

INTRODUÇÃO

A democracia apresenta-se de forma controversa para os que a estudam, na medida em que não há consenso sobre suas virtudes e deméritos. Esta controvérsia, freqüentemente, tem-se limitado à comparação de regimes de governo. Atualmente, no entanto, o debate ampliou-se em virtude da intenção dos autores que estudam o tema em desconstruir as premissas individualistas e coletivas apresentadas no passado.

A democracia liberal tem como princípios fundamentais a igualdade, a liberdade e a fraternidade. Esses princípios passaram a fazer parte do arcabouço originário dos direitos individuais e coletivos modernos. A crítica a este modelo democrático tem como base a concepção de sujeito adotada na modernidade. Assim, o paradigma democrático moderno precisaria ser revisto, pois a fundamentação do direito de igual respeito e consideração exige uma esfera pública pluralista onde se assente o respeito recíproco e simétrico às diferenças. Dessa forma, o mérito da discussão democrática atual se coloca na revisão crítica da subjetividade moderna, que deve ser descentralizada e desconstruída, não a partir da anulação da ação humana (especialmente a do coletivo), que deixaria a democracia rendida aos caprichos do mercado, mas com a exposição do agente humano ao outro, com o qual estabelece uma relação de questionamento. O coletivo, nesta perspectiva, não é uma identidade estática, mas sim uma possibilidade de autotransformação e amadurecimento, caracterizando-se pela diversidade.

De acordo com Santos (1999a), a teoria política liberal representa, no plano político, a necessidade de compatibilizar duas subjetividades aparentemente antagônicas: a subjetividade coletiva do Estado centralizador e a subjetividade atomizada dos cidadãos autônomos e livres. Assim, a tensão entre a subjetividade dos agentes individuais da sociedade civil e a subjetividade monumental do Estado, característica da sociedade liberal, é regulada pelo princípio da cidadania, que tanto limita os poderes do Estado quanto universaliza e equaliza as particularidades dos sujeitos, facilitando a regulação social.

No entanto, a relação entre cidadania e subjetividade apresenta-se de forma bastante complexa. A cidadania, constituindo-se em direitos e deveres, enriquece as possibilidades da subjetividade, abrindo novos horizontes de auto-realização. Porém, como esses direitos e deveres são gerais, reduzindo a individualidade a seu caráter universal, transforma os sujeitos em unidades iguais e intercambiáveis no interior de administrações burocráticas. É necessário, portanto, ampliar o domínio do exercício dos direitos democráticos para além do limitado campo tradicional da cidadania.

Para Neves (2001), sem a universalidade da cidadania, ou seja, sem a inclusão dos indivíduos e grupos no sistema jurídico-político, as diferenças étnicas e culturais degeneram-se em processos destrutivos entre os grupos, constituindo-se, assim, a aspiração a uma concepção de justiça e de cidadania

que seja universalmente sensível à diferença. O universalismo da justiça como igualdade, que pressupõe o universalismo da cidadania como inclusão generalizada no sistema jurídico-político, apresenta-se como um universalismo relativo, que exige o respeito recíproco às diferenças. Deste modo, a justiça como igualdade precisa de uma ordem jurídico-política que tenha como base o respeito recíproco às diferenças de grupos e indivíduos.

No final da década de sessenta, do século passado, começamos a observar transformações no desenvolvimento da cidadania, originária da crise do Estado Providência e do movimento estudantil que, segundo Santos (1999a), resultou no “triunfo ideológico” da subjetividade sobre a cidadania, da subjetividade pessoal e solitária contra a cidadania atomizante e estatizante, decorrente da perda do contato dos anseios e necessidades da população e de seus representantes, na medida em que a representação se fez refém de interesses corporativos.

As transformações ocorridas nas duas últimas décadas levaram à emergência dos Novos Movimentos Sociais, que representam a afirmação da subjetividade sobre a cidadania, desenvolvendo lutas no campo da emancipação pessoal, social e cultural, protagonizadas por diferentes grupos sociais, que trazem a recontextualização e reparticularização das identidades e práticas que conduzem à reformulação das interações sociais, emergindo, assim, novos sujeitos sociais. Suas lutas pautam-se pela democracia participativa como forma organizativa, ocorrendo no marco da sociedade civil e não do Estado, incluindo em sua constituição desde formas de ação social pelo controle do sistema político e cultural até modos de transformação e participação cotidiana de auto-reprodução societária, alargando a política para além do marco liberal da distinção entre Estado e sociedade civil. Assim, há a politização da subjetividade, da identidade e dos processos de identificação.

Dessa forma, a revisão da teoria democrática deveria emergir a partir de critérios de participação política que não se resumam ao ato de votar, realizando uma repolitização global da prática social, criando novas oportunidades para o exercício de novas formas de democracia e de cidadania, transformando relações de poder em relações de autoridade partilhada, nos diferentes espaços estruturais de interação social, pressupondo, assim, novos critérios democráticos para avaliar as diferentes formas de participação política e com isso valorizando-se a idéia da igualdade sem inalterabilidade, da autonomia e da solidariedade.

REINVENÇÃO DEMOCRÁTICA: A DEMOCRACIA PARTICIPATIVA

Para Boaventura de Sousa Santos, a democracia assumiu um lugar central no campo político no século XX, no qual foi objeto de disputa entre regulação e emancipação. Um dos processos que levou à quebra do equilíbrio entre emancipação e regulação em favor da regulação foi a redução da política a uma prática social setorial e especializada, com uma rígida regulação da participação.

Essa disputa envolveu dois debates principais no período do pós-guerra. O primeiro, sobre a desejabilidade da democracia como forma de governo, em que assumiu a hegemonia a proposta que implicava na restrição das formas de participação ampliada em favor de procedimentos eleitorais para a formação dos governos. O segundo, sobre as condições estruturais da democracia, sua compatibilidade com o capitalismo e suas virtualidades redistributivas no sentido de colocar limites à propriedade, o que representaria ganhos para os setores desfavorecidos. Dessa forma, a tensão entre democracia e capitalismo se coloca como um elemento constitutivo do Estado moderno e a maior ou menor legitimidade deste último está vinculada ao modo como esta tensão foi resolvida, com maior ou menor equilíbrio¹.

Tais questões suscitam a construção de um contrato social democrático, bastante diferente do que aquele vigente na modernidade², estruturalmente excludente. Este novo contrato, de natureza inclusiva, abrange não apenas homens e grupos sociais, mas também a natureza; é mais conflitual, pois a inclusão se dá tanto por critérios de igualdade como de diferença; inclui os espaços-tempos local, regional e global e, por fim, não se assenta em distinções rígidas entre Estado e sociedade civil, entre economia, política e cultura, entre público e privado.

Para Santos, a deliberação democrática não tem sede própria nem materialidade institucional específica, envolvendo a disputa por significados de determinadas práticas políticas³ e as lutas democráticas dos próximos anos se fundamentarão em lutas por desenhos institucionais alternativos. Assim, na atualidade, o debate sobre o significado estrutural da democracia estaria reaberto, especialmente para

1 Para Santos (1999b, p. 89), “o grau zero de legitimidade do Estado moderno é o fascismo, a rendição total da democracia perante as necessidades de acumulação do capitalismo. O grau máximo da legitimidade do Estado moderno reside na conversão, sempre problemática, da tensão entre democracia e capitalismo num círculo virtuoso em que cada um deles prospera aparentemente na medida em que os dois prosperam conjuntamente”.

2 Segundo Santos (2000, p. 85), “o contrato social é a metáfora da racionalidade social e política da modernidade ocidental”.

3 No caso da democracia participativa, esta disputa passa pela tentativa de ampliação da gramática social e da incorporação de novos temas e novos atores à política.

os países do bloco “*em desenvolvimento*”, emergindo, portanto, o problema das formas de democracia e de suas variações. É neste sentido que Santos (2002b, p. 43) propõe “um itinerário contra-hegemônico para o debate sobre a democracia, resgatando aquilo que ficou nas entrelinhas desse debate nesse período”.

No entanto, ele não abandona totalmente a noção de estrutura que, para ele, é pulverizada. Propõe, portanto, a existência de seis (06) espaços estruturais de produção de poder na sociedade: o espaço doméstico, conjunto de relações sociais de produção e reprodução da domesticidade e do parentesco; o espaço da produção, conjunto de relações sociais agrupadas em torno da produção de trocas econômicas, processos de trabalho e relações de produção; o espaço do mercado, conjunto de relações sociais de distribuição e consumo de troca de valores; o espaço da comunidade, conjunto de relações sociais agrupadas em torno da produção e reprodução de territórios físicos e simbólicos e de identidades e identificações comuns; o espaço da cidadania, conjunto de relações sociais que constituem a esfera pública e o espaço mundial, soma total de efeitos pertinentes das relações sociais através da qual a divisão de trabalho é produzida e reproduzida. Cada um destes espaços contém a dimensão da prática social, das instituições, da sua dinâmica de desenvolvimento, das formas de poder, das formas de direito e das formas epistemológicas.

Os seis espaços estruturais, tomados em conjunto como constelações de ações sociais, estabelecem o horizonte da determinação, os limites estruturais externos da vida social nas sociedades capitalistas [...] os espaços estruturais são localizações sedimentadas de unidades de ação. (SANTOS, 2001a, p. 308-309).

A reprodução do Quadro 1, que expressa estes seis espaços de poder e suas dimensões, esclarece melhor esta identificação.

Para Santos, as relações de poder que se estabelecem na sociedade não são isoladas. Desta forma, cada um destes espaços está imbricado com os outros, embora nem sempre da mesma forma ou com a mesma intensidade, e a especificidade de cada espaço estrutural estaria no tipo de troca desigual que caracteriza as relações estabelecidas no mesmo.

Os espaços de poder, que têm formas de dominação diferenciada, têm também formas de resistência, que se integram a uma constelação de práticas emancipatórias. Desta forma, a emancipação e a transformação social passariam por todos os espaços de poder, que se complementam e se inter rela-

Dimensões Espaços Estruturais	Unidade da Prática Social	Instituições	Dinâmica do Desenvolvimento	Forma de Poder	Forma de Direito	Forma Epistemológica
Espaço Doméstico	Diferença sexual e geracional	Casamento, família, parentesco	Maximização da afetividade	Patriarcado	Direito Doméstico	Familismo, cultura familiar
Espaço da Produção	Classe, natureza como “natureza capitalista”	Fábrica, empresa	Maximização do lucro e da degradação da natureza	Exploração, “natureza capitalista”	Direito da produção	Produtivismo, tecnologismo, formação profissional, cultura empresarial
Espaço do Mercado	Cliente - consumidor	Mercado	Maximização da utilidade e maximização da mercadorização das necessidades	Fetichismo da mercadoria	Direito de troca	Consumismo, cultura de massa
Espaço da Comunidade	Etnicidade, raça, nação, povo, religião	Comunidade, vizinhança, região, organizações populares de base, Igreja	Maximização da identidade	Diferenciação Desigual	Direito da comunidade	Conhecimento local, cultura da comunidade e tradição
Espaço da Cidadania	Cidadania	Estado	Maximização da lealdade	Dominação	Direito territorial (estatal)	Nacionalismo educacional e cultural, cultura cívica
Espaço Mundial	Estado-nação	Sistema inter-relacional, organismos e associações internacionais - tratados internacionais	Maximização da eficácia	Troca desigual	Direito sistêmico	Ciência, progresso universalístico, cultura global

Fonte: Santos (2001a, p. 273).

Quadro 1 – Espaços de poder

cionam⁴, não havendo, assim, um espaço privilegiado de transformação das relações de poder. Assim, a democracia seria a transformação de relações de poder em relações de autoridade compartilhada que passariam por estes seis espaços e pode ser entendida como forma de resistência, ou seja, de transformação / emancipação.

A emancipação é tão relacional como o poder contra o qual se insurge. Não há emancipação em si, mas antes relações emancipatórias, relações que criam um número cada vez maior de relações cada vez mais iguais. As relações emancipatórias desenvolvem-se, portanto, no interior das relações de poder, não como resultado automático de uma qualquer contradição essencial, mas como resultados criados e criativos de contradições criadas e criativas (SANTOS, 2001a, p. 269).

Santos (2001a), no entanto, prefere falar em *emancipações sociais*, pois considera que “a emancipação” deve se dar em cada um dos espaços estruturais e que as transformações a ela inerentes assumem características diferenciadas em cada espaço estrutural. Assim, a transição paradigmática será pensada a partir das lutas emancipatórias que se constituirão nestes espaços, representando não um ponto de chegada, mas sim um ponto de partida e, em cada espaço estrutural, o paradigma emergente se constituirá a partir de uma tripla transformação: a transformação do poder em autoridade partilhada, a transformação do direito despótico em direito democrático e a transformação do conhecimento regulação em conhecimento emancipação.

Para Santos, a democracia participativa, alternativa que se coloca no campo das teorias não hegemônicas e espaço da emancipação social pela transformação das relações de poder em relações de autoridade compartilhada, tem experimentado inovações que parecem bem sucedidas, as quais possibilitam a instauração de uma nova determinação política baseada na criatividade dos atores sociais.

As mudanças mais significativas no formato democrático têm suas origens em movimentos sociais que questionaram práticas sociais excludentes por meio de ações que geraram novas formas de controle do governo pelos cidadãos, surgindo a partir de mudanças em práticas societárias introduzidas

4 Para Santos (2001a, p. 270), “dado que as relações emancipatórias, da mesma forma que as relações de poder, funcionam em constelações, as pessoas envolvidas em lutas emancipatórias concretas podem ter de enfrentar a tarefa – uma tarefa, geralmente, muito contestada – de estabelecer hierarquias entre conjuntos ou cadeias, discrepantes ou até antagônicas, de igualdades e de diferenças capacitantes”.

pelos atores sociais e resgatando tradições democráticas locais, ignoradas pelas formas de democracia representativas hegemônicas. É importante salientar, no entanto, que o desenho de novas formas de emancipação social tem seu traçado construído a partir de práticas que ocorrem em contextos específicos, para dar respostas a problemas concretos, não sendo possível, portanto, “tirar delas soluções universais, válidas em qualquer contexto” (SANTOS, 2002a, p. 71).

Assim, a democracia participativa constituiria um dos grandes campos sociais e políticos nos quais, no início do novo século, a emancipação social⁵ está sendo reinventada. Ela está ligada aos processos de democratização pelos quais passaram os países do Sul, nos quais houve um processo de redefinição de seu significado cultural e da gramática social, possibilitando a disputa pelo significado de práticas políticas e a incorporação de novos atores sociais e novos temas à democracia.

Os diferentes formatos de democratização, construídos pela participação ampliada de atores sociais em processos de tomada de decisões, alargam a possibilidade de procedimentos inovadores, que se tornam objeto de intensa disputa política por, em geral, incluírem temáticas ignoradas pelo sistema político, promoverem a redefinição de identidades e vínculos e o aumento da participação, especialmente no nível local.

A prática da participação busca aprofundar e intensificar a democracia, quer reivindicando a legitimidade da democracia participativa, quer pressionando as instituições democráticas representativas para torná-las mais inclusivas, ou ainda buscando formas de complementaridade entre democracia participativa e representativa⁶. Com efeito, os processos de democracia representativa não conseguiram dar conta da pluralidade cultural e do reconhecimento de novas identidades, o que exigiu profundas redefinições nas práticas democráticas. Dessa forma, a democracia participativa, que se dá tanto na esfera do Estado quanto na não estatal, incorpora ao debate político propostas de reconhecimento cultural e inclusão social, visando “assegurar o pluralismo e a tolerância sem o qual a democracia participativa define” (SANTOS, 2002b, p. 555).

5 No entanto, “mesmo em situações nas quais existe o aumento da participação, esse aumento, para se tornar emancipatório, necessita se adequar à tentativa de recriação de formas do político” (SANTOS, 2002a, p. 63).

6 Santos (2002a, p. 549) advoga a necessidade de complementaridade entre democracia participativa e democracia representativa. No entanto, percebe que a relação entre as duas é problemática. “A tensão entre as duas formas de democracia parece constitutiva das democracias modernas, pois nem a prática política nem a teoria democrática têm sido capazes de formular outra relação entre elas que não seja a relação de soma zero: a expansão de qualquer delas só pode ser obtida às custas da restrição da outra”.

Santos defende três teses para o fortalecimento da democracia participativa. A primeira é o reconhecimento de que não existe um único formato democrático, o que é apontado pelo multiculturalismo e pelas experiências de participação no sentido da ampliação da deliberação pública. Assim, o primeiro elemento da democracia participativa seria o aprofundamento dos casos em que o sistema político abre mão de suas prerrogativas decisórias em favor de instâncias coletivas de decisão. A segunda é a passagem do contra-hegemônico do plano local para o global como elemento essencial ao fortalecimento da democracia participativa. A articulação global/local torna possível a aprendizagem contínua, considerada requisito fundamental do êxito das práticas democráticas animadas pela possibilidade da democracia de alta intensidade. A terceira tese advoga a ampliação do experimentalismo democrático, pois a pluralização cultural, racial e distributiva da democracia requer que se multipliquem experimentos nessas direções.

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

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

Para se manter e aprofundar, a cultura da participação e da solidariedade tem de ser servida por um projeto pedagógico ambicioso que envolva o sistema educativo no seu todo, os serviços públicos, e, sobretudo, o terceiro setor que, apesar de ter assumido um papel cada vez mais importante na provisão das políticas públicas, tem utilizado o seu caráter privado para fugir ao controle público e recusar a instituição de mecanismos internos de participação (SANTOS, 2002b, p. 553).

A vivência democrática, com base nestes pressupostos teóricos, deverá propiciar uma repolitição global da prática social, desocultando novas formas de opressão e dominação, e possibilitando, assim, a criação de novas oportunidades para o exercício democrático. Uma nova teoria democrática deve buscar, portanto, o aprofundamento do campo político em todos os espaços de interação social, levando o aprofundamento da democracia às fábricas, famílias, escolas, universidades, enfim, a todos os lugares.

A DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O discurso da democracia vem permeando os debates e estudos na área da educação no Brasil, embora com significados diferenciados em cada momento histórico. Optamos, neste texto, por tratá-lo a partir da década de 1980, do século XX, período do restabelecimento do sistema democrático no país e de realização das eleições para prefeitos e governadores, no qual se observa que a participação social se coloca como um dos principais sentidos da democracia no debate sobre a educação.

A partir dos anos 80, ganha força o debate pela democratização do sistema educacional e das Unidades Escolares, tendo como pontos centrais a descentralização/municipalização⁷, a eleição direta para dirigentes escolares e a criação dos Conselhos Escolares. Observa-se, ainda, neste período, a implementação de mecanismos de participação da sociedade civil na formulação das políticas educacionais em Estados como o Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e Pernambuco, neste último exemplificado pelos Fóruns Itinerantes de Educação. Realiza-se, também, a mobilização sindical e acadêmica em movimentos pela democratização da escola pública, além da organização coletiva de Secretários Municipais e Estaduais de Educação com a criação da UNDIME e do CONSED em 1986.

Já na década de 1980, as forças progressistas reivindicam que a gestão das Unidades Escolares se dê de forma democrática, combatendo o centralismo característico da política educacional brasileira, pois com a participação na definição dos rumos da escola os que compõem a comunidade escolar têm a possibilidade de vivenciar um processo diferenciado de gestão da coisa pública, que passa a ser também de sua responsabilidade, contribuindo, assim, na construção de sua cidadania.

Nos anos 1990, o foco prioritário do debate sobre a democratização da educação são as relações internas da escola, que deveriam ser democráticas, com a participação da comunidade escolar em sua gestão, sendo regulamentada, inclusive, pela LDB⁸. Dessa forma, a democratização das relações na escola torna-se uma exigência legal, que a comunidade escolar deve assumir.

7 Oliveira e Teixeira (1999) demonstram, a partir de revisão bibliográfica, que em determinados períodos históricos (1950, 1980 e 1990), o tema da municipalização do ensino, tendo como matriz a descentralização, foi mais discutido, identificando no processo de construção da educação municipal no Brasil a tendência à associação entre ações locais descentralizadas à democracia e políticas públicas de cunho mais centralizador ao ideário autoritário.

8 Conforme evidenciam os artigos 14 e 15 (BRASIL. LDB, 1996).

A gestão democrática das Unidades Escolares públicas brasileiras ganha terreno institucional quando passa a ser defendida pelo Estado neoliberal⁹, como forma de garantir a eficiência e a eficácia do sistema público de ensino. Por isso, não tem significado, muitas vezes, avanços na construção de uma escola pública de qualidade que atenda aos interesses da maioria da população brasileira.

Percebe-se, neste modelo, a correlação entre as novas formas de organização produtiva e a implantação de políticas educacionais direcionadas à descentralização / desconcentração da gestão das Unidades Escolares. A administração descentralizada faz-se necessária em função da inoperância da máquina burocrática, conferindo autonomia às escolas, inibindo, assim, riscos de perturbações indesejadas ao sistema, já que a participação do coletivo na gestão da escola aumenta à medida que aumentam suas responsabilidades (BRUNO, 1997).

Constata-se a intervenção de organismos internacionais, como Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, entre outros, nas políticas educacionais latino americanas, a partir da implantação de reformas que seguem o receituário destes organismos, que

apesar de distintos em termos de suas prioridades e focos, evidencia-se a defesa: da descentralização como forma de desburocratização do Estado e de abertura a novas formas de gestão da esfera pública; da autonomia gerencial para as unidades escolares e, ainda, da busca de incrementos nos índices de produtividade dos sistemas públicos, marcadamente sob inspiração economicista e neoliberal (SOUZA; FARIA, 2004, p. 927 – 928).

No entanto, apesar de implantada com base no modelo neoliberal, a institucionalização da gestão democrática pode representar avanços na forma de condução do dia-a-dia da escola, tendo em vista que as políticas educacionais ganham materialidade no *locus* de sua implementação.

Neste cenário, nas décadas de 1980 e 1990, parece ganhar força, tanto em nível acadêmico como no das políticas educacionais, a discussão da democracia participativa como forma de garantia da

9 De acordo com Martins (2002, p. 121), “[...] a pauta defendida por setores progressistas e de esquerda a partir dos anos 1980 – necessidade de redistribuição do poder, maior atenção aos segmentos excluídos das políticas sociais, descentralização e autonomia de decisões às instâncias locais – emergiu com a legitimidade política necessária para ser efetivada nos anos 1990, paradoxalmente vinculada, porém, a uma nova dinâmica de gestão do Estado. A partir daí foram propostas novas formas de articulação com o setor privado lucrativo ou não lucrativo para que o Estado pudesse focar suas ações estabelecendo prioridades”.

democratização das relações que se estabelecem na escola, particularmente em sua gestão. No entanto, percebe-se que o tema não se apresenta de forma consensual. Se para os defensores da agenda neoliberal, a defesa da participação se coloca com o fito da desresponsabilização do Estado para com as políticas sociais, para os setores progressistas a democracia participativa é entendida como forma de alargamento dos direitos sociais.

Compreende-se, portanto, que as políticas que visam implementar a democracia em escolas da rede pública não podem ser consideradas como um movimento de mão única. Se, por um lado, os preceitos do neoliberalismo nos indicam a intenção privatista destas políticas, por outro, elas podem ser colocadas no campo progressista, buscando a construção de um espaço público democrático¹⁰, tendo em vista que a democratização do Estado brasileiro sempre esteve na pauta das lutas da sociedade civil.

Neste contexto, a educação, na qualidade de uma prática social, pode prestar sua parcela de contribuição ao processo de democratização da sociedade brasileira e à construção de um projeto social comprometido com os anseios da maioria. Em que pese a escola não construir sozinha uma alavanca de transformação da sociedade, o seu concurso é essencial para a construção e consolidação de uma sociedade justa. São evidentes os seus limites, mas não se forja uma sociedade democrática sem a sua efetiva participação. Ela é, sem dúvida, um dos mecanismos viabilizadores de um modelo societal equânime (COSTA; SILVA, 1998, p. 104).

Segundo Bastos (2002), a gestão democrática da educação abre a perspectiva do resgate do caráter público da administração pública, estabelecendo o controle da sociedade civil sobre a escola pública e a educação, garantindo a liberdade de expressão, pensamento, criação e organização coletiva e, ainda, facilitando a luta por condições materiais para a aquisição e manutenção dos equipamentos escolares, bem como de salários dignos para os profissionais da educação.

Desta forma, a gestão democrática de escolas públicas pode ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular e, portanto, para a democratização da própria sociedade. O estudo da democracia na gestão de escolas públicas pode, portanto,

10 Tal entendimento direcionou a escolha de um município cuja gestão se colocava no campo progressista à época da coleta de dados para a realização de nosso estudo empírico.

contribuir no entendimento da democratização da sociedade, na medida em que busca esclarecer como mudanças geradas pelas políticas de democratização sobre ela repercutem.

A GESTÃO EMANCIPATÓRIA DA ESCOLA PÚBLICA

Na América Latina o sistema educacional tem sido marcado pela centralização estatal. Com a crise do Estado do Bem Estar Social nos países do “mundo desenvolvido”, começa a se impor em nosso continente um Estado moderno e eficiente, a ser concretizado a partir de processos de descentralização administrativa e, por conseguinte, no caso da escola, de novas formas de gestão.

A descentralização pode ser interpretada de várias maneiras, havendo, inclusive, a possibilidade de confundi-la com desconcentração. Segundo Lobo (1990, p. 06), a desconcentração seria um processo de “mudanças que levam em conta uma dispersão físico-territorial das agências governamentais que até então estavam localizadas centralmente”, enquanto que a descentralização “significa uma alteração profunda na distribuição do poder [...] envolve necessariamente alterações nos núcleos do poder decisório até então centralizados em poucas mãos”. Dessa forma, a descentralização se insere entre os objetivos de democratização do Estado e busca de justiça social, possibilitando a prestação de serviços sociais mais equânimes e universais, tendo em vista a necessária articulação entre governo e sociedade civil, colocando-se não como um projeto de governo, mas como uma política de Estado¹¹.

Para que a descentralização possa romper com o padrão autoritário do Estado, é preciso que o mesmo abra suas portas à participação da população organizada, criando mecanismos institucionais de articulação, canais orgânicos de comunicação constante e aceitando as pressões e o controle daí advindos (LOBO, 1990, p. 09).

11 Políticas de Estado referem-se a propostas em relação às quais foi possível construir amplo consenso social, independente do grupo no poder. Planos de Governo remetem a propostas forjadas em determinada conjuntura política, recebendo a marca de interesses sociais e políticos de grupos eleitos democraticamente para gerirem a coisa pública em uma instância de poder, pelo período de um mandato (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO, 1996, p. 25).

Neste processo, tal como pôde ser observado em meados de 1980, começam a ser criadas estratégias de descentralização da gestão das escolas, que têm por objetivo transferir as decisões dos níveis centrais do Estado e suas instâncias administrativas para a escola, visando, assim, um melhor funcionamento do sistema educacional, partindo do pressuposto de que os atores encarregados de levar a cabo a política educacional definida disporiam de mais informação e maior poder de decisão sobre o que acontece na escola. Espera-se que a descentralização produza maior eficiência, maior efetividade (qualidade) e maior relevância das escolas e, em consequência, haja melhoria da eficiência e da efetividade e maior relevância de todo o sistema.

Cassassus (1990) demonstra que não existe um consenso teórico-conceitual sobre a descentralização. Ilustra sua argumentação a partir dos casos do Chile e da Nicarágua. No primeiro, a descentralização teve objetivos declarados de privatização do sistema educacional, já no segundo, o objetivo era a participação, enfatizando a qualidade de vida ligada à identidade grupal, pela criação de Conselhos Consultivos. Considera, ainda, que embora a descentralização da gestão escolar tenha se tornado um discurso hegemônico, não existe uma base empírica suficiente que permita estabelecer uma relação direta entre as estratégias de descentralização da gestão e melhoria da qualidade da educação.

No entanto, a nosso ver, parece importante não perder de vista a qualidade da aprendizagem política que os processos participativos favorecem no interior da escola. De fato, a qualidade da educação não pode ser enfrentada tão somente por mudanças na forma de gerir as Unidades Escolares; ela envolve, igualmente, a capacitação docente, a melhoria salarial, a reestruturação da rede física, entre outros. Mas a gestão participativa contribui, certamente, no aprendizado do jogo democrático¹².

A escola é pensada como uma instituição da sociedade e, como tal, sua dimensão política tem de ser considerada, tendo em vista que a incorporação de uma nova cultura política por seus atores sociais insere-se num processo de mudança das práticas “cotidianas”. O debate sobre a gestão escolar pode se inserir, assim, na proposta da democracia participativa desenvolvida por Santos, na medida em que a democracia se consolidaria como uma prática social “cotidiana”, na qual têm destaque processos de formulação e renovação de uma nova cultura política, o que conduziria, nos diferentes espaços

12 Segundo Dourado (2000, p. 79), “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 de estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas”.

sociais, a uma repolitização global da prática social e à criação de novas oportunidades para o exercício democrático.

Tomando por base a análise de Santos (2001a) sobre os seis espaços estruturais de poder na sociedade, anteriormente discutidos, a escola poderia ser caracterizada como um espaço híbrido, no qual circulam vários poderes, embora de forma diferenciada, ou seja, em uma determinada escola pode-se perceber a predominância de elementos mundiais, enquanto em outra o elemento da comunidade seja o predominante, e assim por diante. No entanto, não se pode deixar de pensar a escola como local que goza de certa autonomia na produção de poder e de práticas sociais, portando, assim, a sua especificidade.

Tendo por base estes elementos, Cortesão (2001) utiliza a proposta de Santos (2001a) para tratar a educação tradicional como espaço estrutural. Veja-se:

<u>Dimensões</u> Espaços Estruturais	Unidade da Prática Social	Instituições	Dinâmica do Desenvolvimento	Forma de Poder	Forma de Direito	Forma Epistemológica
Educação tradicional, reguladora	Identidade nacional Cultura dominante Socialização Domesticação	Sistema Educativo Formação de professores	Maximização da qualificação e da competição Reforço das hierarquias	Autoridade do Professor Cultura dominante Certificação	Avaliação Regulamentos	Transmissão da acumulação do saber (da cultura nacional) Cultura cívica Cultura global Treino Conhecimento

Fonte: Cortesão (2001, p. 291).

Quadro 2 – Análise da educação formal tradicional. Escola para todos (do Iluminismo e Revolução Industrial)
(Se o processo de educação formal fosse também considerado como lugar estrutural)

A elaboração de tal quadro tem por objetivo demonstrar as significativas diferenças entre a educação formal tradicional e a educação emancipadora, que, segundo a autora, algumas análises empíricas já demonstram ser possível, apontando, inclusive, para uma transformação na prática de vida

das pessoas, para além dos muros da escola. Assim, uma educação emancipadora, à luz deste quadro teórico, teria as seguintes características:

Dimensões Espaços Estruturais	Unidade da Prática Social	Instituições	Dinâmica do Desenvolvimento	Forma de Poder	Forma de Direito	Forma Epistemológica
Educação emancipadora	Comunidade educativa Investigador coletivo	Projetos de educação multicultural crítica Instituições de educação formal com orientações emancipatórias	Maximização da hermenêutica diatópica Bilingüismo cultural, conscientização e cidadania	Autoridade partilhada Reciprocidade	Negociação de direitos humanos multiculturais	Investigação - ação Senso comum emancipatório Conhecimento contextualizado Valorização teórica e prática

Fonte: Cortesão (2001, p. 295)

Quadro 3 – Análise de características de uma educação com formas de transição para a emancipação
(Se o processo de educação formal fosse também considerado como lugar estrutural)

Na educação emancipadora,

- A *prática social* contribuirá para a construção de uma comunidade educativa que, partilhando saberes e abandonando hierarquias tradicionalmente existentes, questione significados das situações problemáticas com que se defronta, procurando respostas e modos de atuação acordados entre todos;
- As *instituições* em que tal educação poderá ir acontecendo, em vez da atuação normalizadora e domesticadora de que com frequência estão atualmente informadas, parecem poder ser mais flexíveis, mais atentas à realidade social e as finalidades e práticas estão informadas por um posicionamento crítico, atento também às diversidades e aos problemas de poder que se jogam no ato educativo;
- Uma educação emancipadora tenderá a conduzir a uma *dinâmica de desenvolvimento* adversa a comportamentos e decisões etnocêntricas e que, ao contrário, dará uma maior ênfase à

consciência da incompletude cultural de cada grupo sociocultural face aos restantes grupos, e contribuirá, portanto, para o desenvolvimento de uma hermenêutica diatópica¹³ na análise de diferentes problemas com que qualquer cidadão ou grupos de cidadãos se confrontam no cotidiano das suas práticas sociais. A dinâmica de desenvolvimento neste tipo de escola poderá constituir uma contribuição para que os esforços da educação sejam orientados no sentido de desenvolver nos formandos uma consciência crítica em face de problemas na sociedade como cidadãos;

- A partilha de saberes, a reciprocidade, procura substituir a submissão acrítica à cultura e ao conhecimento dominante que são eleitos como *a* cultura e *o* conhecimento a adquirir, por serem os únicos a quem é reconhecida a validade. Assim sendo, a *forma de poder* que (entre outras coisas) o saber confere não será exclusivamente exercida pelo formador sobre os alunos, mas será antes objeto de uma busca de conhecimento e de reconhecimento da validade das diferentes contribuições dos diferentes saberes que os formadores e formandos são portadores e que uma *forma de poder* não normalizadora e não repressiva terá de valorizar;
- A negociação de direitos humanos, tendo em conta as questões multiculturais, substituirá a avaliação normativa, selecionadora e a aplicação de regulamentos etnocêntricos concebidos como *forma de direito*;
- A investigação-ação que se desenvolve na valorização da importância de contextualizar os saberes, do questionamento e enriquecimento mútuos da teoria e da prática, sobrepõe-se à preocupação prioritária, anteriormente existente, da transmissão de saberes eruditos (CORTESÃO, 2001, p. 296- 297).

A análise de Cortesão nos ajuda a pensar a gestão da educação de cunho emancipatório. Buscamos, assim, esboçar o que seria um processo de gestão emancipatória, tendo em vista que não parece cabível elaborar um modelo acabado de gestão em escolas públicas, pois as idéias da construção, indecibilidade e incompletude da democracia são inerentes aos pressupostos da democracia participativa e, mais ainda, à própria proposta teórica de Boaventura de Sousa Santos.

13 Segundo Santos (1997, p. 23-26), “o objectivo da hermenêutica diatópica é ampliar o máximo a consciência da incompletude mútua através de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra [...] o reconhecimento da incompletude é condição sine qua non de um diálogo intercultural. A hermenêutica diatópica desenvolve-se tanto na identificação local como na inteligibilidade translocal das incompletudes”.

A escola pode ser considerada como uma instituição da esfera pública social, entendida como tal a partir da acepção de Santos (2003a, p. 432),

[...] como um campo de interação e deliberação em que indivíduos, grupos e associações, por intermédio de retórica dialógica e regras procedimentais partilhadas, (1) estabelecem equivalências e hierarquias entre interesses, reivindicações e identidades; (2) aceitam que tais regras sejam contestadas ao longo do tempo, pelos mesmos indivíduos, grupos ou associações ou por outros, em nome de interesses, reivindicações e identidades que foram anteriormente excluídos, silenciados, desacreditados.

Nas escolas da rede pública brasileira existe um mecanismo institucional para a operacionalização da gestão participativa que é o Conselho Escolar. O Conselho Escolar é um órgão deliberativo, responsável pela gestão das Unidades Escolares, cuja composição é constituída por representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar, proporcionando a tomada de decisões (políticas, administrativas, pedagógicas, financeiras) considerando a contribuição de seus membros. É, portanto, um local por excelência de possibilidade de concretização da democracia na escola, tendo em vista que pode ser o espaço de realização de relações de autoridade compartilhada.

Tendo em vista que o Conselho Escolar é uma “instituição” política, os antagonismos, a pluralidade e o conflito são considerados como constitutivos de relações democráticas em seu interior, podendo contribuir, portanto, para a aplicação dos princípios da igualdade e da liberdade.

No Conselho Escolar, todas as vozes (dos diferentes grupos) seriam respeitadas e, dessa forma, seus anseios e interesses seriam considerados legítimos, construindo-se formas de articulação que, ao mesmo tempo em que se busquem a igualdade entre os diferentes agentes, respeitem suas identidades¹⁴ individuais e coletivas, na medida em que eles se colocam enquanto representantes de um segmento da comunidade escolar, podendo, portanto, ter interesses divergentes e/ou antagônicos.

É importante ressaltar, ainda, que, na perspectiva da reinvenção democrática, não existe um modelo de democracia de validade universal, sendo necessária a institucionalização de práticas democráticas em diversas formas de relações sociais, construindo, assim, uma sociedade mais inclusiva.

Dessa forma,

14 Identidades que também se constituem a partir da prática no Conselho Escolar.

a efetivação de uma nova relação entre a educação, a escola e a democracia **constitui um aprendizado político – pedagógico cotidiano** que requer a implementação de novas formas de organização e participação interna e externamente à escola. Ou seja, **a construção de uma educação emancipatória e, portanto, democrática se constrói por meio da garantia de novas formas de organização e gestão**, pela implementação de mecanismos de distribuição do poder, que só é possível a partir da participação ativa os cidadãos na vida pública, articulada à necessidade de formação para a cidadania (BRASIL. MEC, 2004, p. 29-30, grifos nosso).

A DEMOCRACIA PARTICIPATIVA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Nesta parte do trabalho faremos uma análise das políticas de democratização da educação no Município do Cabo de Santo Agostinho. O município desenvolve uma série de ações no sentido da democratização / descentralização¹⁵ da educação havendo, inclusive, na Secretaria de Educação, um gerência de gestão democrática, que tem a atribuição de implementar / acompanhar estas políticas. Optamos por tratar, neste texto, as políticas de fortalecimento do Conselho Escolar e sua implementação na escola a partir da análise de entrevistas com os membros do Conselho Escolar de três escolas da rede municipal e de observações realizadas nas reuniões dos Conselhos Escolares destas escolas¹⁶.

Os Conselhos Escolares de todas as escolas estudadas são formados por representantes dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar. No entanto, em alguns deles, estes representantes não foram eleitos, mas sim indicados, tendo havido, inclusive, em uma das escolas, uma pré-seleção dos alunos que seriam apontados para concorrer à eleição, em função de seu comportamento, utilizando-se, portanto, de uma postura classificatória e excludente, fundamentalmente antidemocrática, para subsidiar a participação dos alunos no Conselho. Este episódio nos mostra como a democracia pode ser impregnada de contradições.

15 Implantação do Sistema Municipal de Educação; eleição de diretores escolares; elaboração do Plano Municipal de Educação; formação continuada dos gestores e dos Conselheiros Escolares; formação dos grêmios estudantis; Programa Educação com Você.

16 Catorze (14) Conselheiros Escolares, representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar, três (03) diretores e observação de três (03) reuniões dos Conselhos Escolares.

É consenso, entre os Conselheiros, que a importância do Conselho está na divisão de responsabilidades, tornando as relações da escola mais horizontais, deixando de haver uma concentração de poder nas mãos do dirigente, como expressa o depoimento de um conselheiro, representante da comunidade.

“Eu acho que a importância é grande até porque é uma maneira democrática, é uma maneira de não impor algumas posições. Por exemplo, a própria, o próprio colégio, tem assim mais pessoas para se reunir, dar sugestões, das coisas, aí fica mais fácil, o próprio colégio fica mais fácil, a própria diretora a direção fica mais fácil”.

Parece estar sedimentada a concepção do Conselho como instrumento e, mais ainda, como condição de democratização da gestão, que é de responsabilidade coletiva e não centrada na figura do diretor, como demonstra a fala de um dirigente escolar.

“No primeiro ano a gente não tinha Conselho, foi quando a gente estava justamente trabalhando essa formação. E a partir disso, sem poder dividir a responsabilidade, do sucesso ou do insucesso. Porque o diretor é aquela figura que é responsabilizado por tudo que acontece na escola. Se a escola é um fracasso, entre aspas, porque ninguém é um fracasso total, mas se alguma coisa negativa acontece na escola é o diretor que tem culpa, é o diretor que é assim e que é assado, negando a participação de todo o resto. Porque a escola não é uma pessoa só, é formada por um coletivo, então o Conselho ele dá essa divisão de responsabilidade, a gente se sente mais leve sabendo que nós compartilhamos tanto o sucesso quanto o insucesso. Se alguma coisa acontece de bom o mérito é nosso, se alguma coisa não deu certo, fomos nós que pecamos em algum momento, então o que a gente pode fazer para melhorar isso. Uma cabeça é impossível se pensar a educação individualmente, a gente tem que pensar no coletivo. E quando a comunidade topa participar dentro da escola, os pais, as associações, legitimam as ações da escola. O Conselho na gestão é tudo”.

Percebemos ainda o destaque dado pelos Conselheiros, quando indagados sobre a importância do Conselho Escolar, à maior integração entre pais e escola. Assim, através do Conselho, a escola também cumpre uma de suas incumbências determinadas pela LDB, no artigo 12, item VI, que é a de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. Via democratização, a escola assumiria o seu caráter público, no sentido da oferta de uma educação de qualidade que atenda aos interesses da maioria da população brasileira (BRASIL. LDB, 1996).

Observamos muitas diferenças nos temas¹⁷ tratados nas reuniões dos Conselhos Escolares o que indica que a democracia se constrói de forma diferenciada em cada escola, a partir da ação das pessoas. Enquanto em uma das escolas se discutem apenas questões financeiras nas reuniões do Conselho, na outra se discutem as financeiras e as administrativas e na terceira são discutidas as questões pedagógicas, financeiras e administrativas no Conselho Escolar. Percebemos que os assuntos tratados diferem de uma escola para a outra, representando, portanto, avanços maiores ou menores na democratização da gestão escolar.

No mesmo sentido, a própria dinâmica das reuniões nos indica diferenças no processo participativo em cada uma das escolas. Em uma delas, as pessoas parecem estar “mais à vontade” nas reuniões do Conselho Escolar; na outra percebemos uma centralização na figura da presidente do Conselho (uma professora) e na do diretor da escola, enquanto que na terceira escola as reuniões não são sistemáticas.

Verificamos, ainda, que em todas as escolas a participação dos diferentes segmentos no Conselho Escolar se dá de forma igualitária e que as diferenças existentes são provenientes de características pessoais e não do segmento que a pessoa representa. Todos os conselheiros entrevistados consideraram que as opiniões de todas as pessoas eram respeitadas da mesma forma, com o mesmo peso, sem haver a prevalência de opinião em função do segmento representado, assim como há o respeito do dirigente pelas decisões do Conselho, que são colocadas em prática pelo mesmo, o que indica que a participação envolve a distribuição de poder e não apenas a colaboração.

Por fim, buscamos identificar as mudanças geradas na gestão da escola após a implantação do Conselho Escolar. Os discursos dos conselheiros sugerem que houve muitas mudanças após a implantação dos Conselhos Escolares como órgãos gestores da escola, assim como houve também conflitos em seu processo de construção, embora se perceba que, na maioria dos discursos, os aspectos enfatizados são diferentes.

O primeiro sentido da mudança destacado refere-se à horizontalização das decisões na escola, que deixam de ser concentradas na pessoa do diretor e passam a ser de responsabilidade coletiva, inclusive havendo a participação na definição da utilização dos recursos financeiros e divulgação para todos sobre a aplicação dos mesmos. Assim, tanto os acertos quanto os erros passam a ser de responsabilidade

17 A importância de analisar os temas abordados nas reuniões dos Conselhos Escolares reside em que os assuntos tratados indicarão a distribuição de poder realizada no Conselho. Assim, a análise dos temas discutidos, objeto de decisão coletiva, nos ajudou a entender que tipo de participação se realiza no Conselho Escolar.

coletiva, sendo compartilhados por toda a comunidade escolar. Este é o sentido que parece estar mais fixado nos discursos sobre as mudanças geradas pelo processo democrático da gestão da escola, via Conselho Escolar. Percebemos, nestes discursos, o destaque da mudança das relações de poder na escola.

“Eu acho que o que mudou, foi para melhor lógico, né? A participação do professor foi mais atuante. Deixou de haver a concentração das decisões em uma pessoa só, para ser até a questão da responsabilidade. A responsabilidade pelo andamento da escola não é mais só do diretor. Se a instituição tem Conselho, então o Conselho também é responsável pelo andamento das atividades. Mudou nisso aí, na responsabilidade, o compartilhamento da responsabilidade pelo andamento das atividades. Também a gente sabe que Conselho... Unidade Executora de verbas do FNDE. Essa mudança foi importante porque todo mundo sabe aonde foi empregado o dinheiro. Essa mudança foi importante. (Conselheiro representante de professores)”.

No discurso dos Conselheiros sobre as mudanças na gestão da escola, é destacado também o compromisso coletivo com a escola, que é possibilitado pela participação. Assim, a participação passa também pelo comprometimento das pessoas com projetos coletivos, em que cada um tem suas responsabilidades que se não forem cumpridas comprometem o trabalho do coletivo como um todo. Além disto, a prática participativa proporciona uma maior integração dos pais e da própria comunidade na escola.

“Mudou muito, porque antigamente apenas o diretor era a cabeça, o diretor que dirigia a escola, que tomava as decisões da escola, o diretor que resolvia tudo e até a gente como coordenador era tudo nas nossas costas, como dizia. E agora não, as decisões são coletivas, os problemas são divididos, então melhorou bastante. 100%. Se a gente acertar ou se errar, errou todo mundo. Porque sempre é assim, quando acerta, mas quando erra, ô fulano. E agora não é só mais a cabeça do diretor, está o coletivo da escola” (Conselheiro representante dos funcionários).

No discurso dos Conselheiros aparece, ainda, a melhoria do ensino como uma mudança proveniente da ação do Conselho, possibilitada pela maior aproximação dos pais com a escola e com a própria direção e corpo docente. Esta aproximação fez com que as reivindicações dos pais fossem atendidas, uma vez que, anteriormente, estes não eram sequer recebidos pela direção ou pela Secretaria de Educação. Assim, a democratização possibilitou que a escola passasse a estar a serviço da comunidade que atende, respondendo a seus interesses e demandas, concorrendo para que ela cumpra efetivamente o seu caráter público.

Da mesma forma, contribuindo com a melhoria da qualidade do ensino aparece a recuperação / ampliação / reformas da estrutura física da escola, que, inclusive, possibilitou a ampliação da oferta de ensino em uma das escolas. No entanto, reforçando a idéia de que as políticas educacionais democráticas

são essenciais para que a democracia possa ser construída nas Unidades Escolares, nesta escola, especificamente, após muita luta e conflito para a consecução da implantação de turmas de quinta a oitava série, houve o fechamento destas mesmas turmas, quando ocorreu a mudança de governo, o que provocou um arrefecimento do próprio Conselho Escolar, que se percebeu impotente. A dirigente, que havia sido eleita, encampou e defendeu as novas determinações da Secretaria de Educação, visando à sua permanência no cargo. Este episódio pode demonstrar quão difícil é o processo de construção democrática e, principalmente, a sua solidificação, que só poderá se dar com a confluência de vários fatores.

BUSCANDO CONCLUIR...

Nossa pesquisa demonstrou que nas escolas estudadas a democracia vem se solidificando como uma prática política, baseada em relações horizontais, contribuindo, portanto, para a formação política dos sujeitos sociais pertencentes ao espaço escolar. As entrevistas e observações realizadas nas escolas nos demonstraram que efetivamente a gestão vem se construindo de forma democrática, com a participação dos representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar que são tratados de forma igualitária, com respeito a suas diferenças, que têm direito à voz, e que são, portanto, reconhecidos. Também percebemos que, independentemente do segmento que representam, os Conselheiros têm suas argumentações respeitadas de igual forma.

Consideramos, ainda, que os conteúdos democráticos das práticas e discursos, verificados nas escolas estudadas, contribuem com o processo organizativo dos atores escolares, estimulando, assim, a organização social. Na escola, além de conteúdos, aprendemos valores e práticas. Portanto, a institucionalização de práticas democráticas na gestão escolar forma sujeitos democráticos. Supomos que estes sujeitos não serão democráticos apenas na escola, mas em todos os espaços sociais aos quais pertençam, podendo, desse modo, contribuir na democratização dos mesmos e, conseqüentemente, da sociedade. Dessa forma, podemos inferir que as práticas discursivas em mutação, como as observadas neste trabalho, podem ser um elemento importante na mudança social.

A construção de relações horizontais, coletivas e compartilhadas contribuiria na formação democrática, tendo em vista que quanto mais se individualizam as relações, mais se estaria contribuindo com a formação de sujeitos antidemocráticos. Assim sendo, a prática democrática não deveria ser adotada apenas na gestão escolar, mas em todas as relações que se constroem na escola como, por exemplo, na sala de aula, nas relações interpessoais e nas relações laborais, entre outras.

Consideramos, ainda, que a construção de relações democráticas nas escolas públicas pode contribuir para a transformação e emancipação social. Vivemos em um momento histórico em que o discurso hegemônico prega a ausência de alternativas ao neoliberalismo, tendo em vista que elas, da forma como foram implantadas, se mostraram ineficientes e, por conseguinte, ruíram. Possivelmente, não exista “A” alternativa, mas sim pequenas alternativas que vão se realizando na prática social e, assim, contribuindo com a mudança da sociedade. Desta forma, quanto maior a possibilidade de vivências democráticas nos diferentes espaços sociais, maior a possibilidade de inclusão e emancipação social, tendo em vista que não há emancipação em si, mas relações emancipatórias que podem criar um número cada vez maior de relações igualitárias.

Assim, embora a realização de um estudo de caso como o nosso não possa ser generalizado, ele indica que alternativas são possíveis. É importante, portanto, dar visibilidade às experiências contra-hegemônicas¹⁸, construídas na experiência pela prática social.

Especificamente na gestão da educação, existem experiências positivas de construção de relações democráticas no espaço escolar, de construção de uma escola emancipadora, como a estudada neste trabalho. Estas experiências, apesar de incipientes e minoritárias, precisam ser pesquisadas, publicizadas e reveladas, pois a diversidade e a multiplicidade de práticas sociais não hegemônicas é que possibilitarão a construção da mudança social, de um outro mundo possível. É importante destacar, ainda, que, à medida que uma tendência particular de mudança se solidifica, tende a se expandir, podendo, transcender as organizações/instituições e afetar o discurso societário, estabelecendo, assim, novas hegemonias.

Por fim, acreditamos que aqueles que, como nós, acreditam que o conhecimento científico deve portar um nível analítico que contribua para a transformação da sociedade em que vivemos, devem integrar às suas investigações experiências positivas, inovadoras, emancipatórias, que demonstrem a possibilidade de construção de alternativas à perversa (des) ordem social em que nos encontramos.

18 No sentido utilizado por Boaventura de Sousa Santos.

REFERÊNCIAS

BASTOS, João Batista. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: BASTOS, João Batista (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 7-30.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/INEP, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Conselhos escolares**: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília, 2004.

BRUNO, Lúcia. Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASSASSUS, Juan. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e críticas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 74, p. 11-19, ago. 1990.

CORTESÃO, Luisa. Guliver entre gigantes: na tensão entre estrutura e agência, que significados para a educação. In: CORTESÃO, Luíza; STOER, Stephen; CORREIA, José. **Transnacionalização da educação**: da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Edições Afrontamento, 2001. p. 293-300.

COSTA, Célia; SILVA, Itamar. Democratização da gestão escolar: uma tentativa de balanço. **Revista de Educação da AEC**, n. 109, p. 100-115, 1998.

DOURADO, Luís Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-95.

LOBO, Thereza. Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental. **Cadernos de Pesquisa**, n. 74, p. 5-10, ago. 1990.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia da escola**: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

NEVES, Marcelo. Do consenso ao dissenso: O estado democrático de direito a partir e além de Habermas. In: SOUZA, Jessé. **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001. p. 11-163.

OLIVEIRA, Cleiton; TEIXEIRA, Lucia Helena. Municipalização e gestão municipal. In: WITTMANN, Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coord.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991-1997**. Brasília: ANPAE, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 48, p. 11-32, 1997.

_____. **Reinventar a democracia**. Lisboa: Gradiva, 1998.

_____. **Pela mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: OLIVEIRA, Francisco; PAOLI, Maria Célia (Org.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 2000. p. 83-129.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Entrevista [ago. 2001]. Entrevistadores: José Maria Cançado, Juarez Guimarães, Leonardo Avritzer e Patrus Ananias. **Revista Teoria e Debate**, São Paulo: Fundação Perseu Abarano, n. 48, jun./ago. 2001.

_____. **Globalização: fatalidade ou utopia?** Porto: Afrontamento, 2001.

_____. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Democracia e participação**. Porto: Afrontamento, 2002.

_____. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida descente**: um discurso sobre as ciências revisitado. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Plano Estadual de Educação (1996 - 1999)**. Recife, 1996.

SOUZA, Donaldo Bello; FARIA, Lia Ciomar. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós - LDB 9.394/96. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004.