

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

Isabel Letícia Pedroso de Medeiros

**Sentidos da democracia na escola: um estudo sobre concepções e vivências**

Porto Alegre  
2009

Isabel Letícia Pedroso de Medeiros

Sentidos da democracia na escola: um estudo sobre concepções e vivências

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

Linha de pesquisa:

Política e Gestão da Educação

Orientadora:

Prof. Doutora Maria Beatriz Moreira Luce

Porto Alegre, 2009

Dedico esse trabalho à minha mãe, que desde cedo me incentivou aos estudos, e quem me ensinou o mais importante sobre a vida; ao meu companheiro Ivam, cuja companhia e parceria foi um estímulo e apoio constante em todos os sentidos; aos meus filhos, que dão significado à luta e esforço por um mundo melhor.

Agradecimentos às colegas de curso, que de uma forma ou de outra me ajudaram na escrita desse texto.

Agradeço especial e imensamente a minha orientadora, Doutora Maria Beatriz Moreira Luce, pela oportunidade e privilégio ao ser aceita como sua orientanda, e pelo muito que me ensinou nesses anos de convivência.

Digo: libertad, digo: democracia, y de pronto siento que he dicho esas palabras sin haberme planteado una vez más su sentido más hondo, su mensaje más agudo, y siento también que muchos de los que las escuchan las están recibiendo a su vez como algo que amenaza convertirse en un estereotipo, en un cliché sobre el qual todo el mundo está de acuerdo porque esa es la naturaleza misma del cliché y del estereotipo: anteponer un lugar común a una vivencia, una convencion a una reflexión, una piedra opaca a un pájaro vivo. (CORTÁZAR, 1981).

## RESUMO

A presente tese de doutorado constitui-se de um estudo de caso sobre concepções e vivências da democracia na escola, na perspectiva de docentes e de estudantes. Trata-se de uma investigação qualitativa, em três escolas da rede pública municipal de Porto Alegre, a qual apresenta um contexto significativo em termos de implementação de mecanismos formais de gestão democrática em nível de sistema e de escolas.

O referencial teórico-metodológico, desenvolvido nos quatro capítulos iniciais, traz conceitos de democracia, política e participação, a partir de várias vertentes teóricas e políticas, e a abordagem dos significados e temas significativos na articulação entre democracia e educação. Como se trata de um estudo de caso, também são apresentadas referências sobre a escola como foco de estudo. A coleta de dados se realizou considerando duas manifestações de discurso: o texto escrito dos projetos político-pedagógicos e os regimentos escolares, bem como entrevistas com os diretores de escola e com professores e alunos do terceiro ciclo do ensino fundamental. Na construção do dispositivo teórico-analítico salienta-se os estudos sobre linguagem, língua e a análise do discurso fundamentado em Michel Pêcheux e Eni Orlandi. No quarto capítulo, foi feita uma breve contextualização histórica da rede municipal de ensino na qual estão inseridas as escolas estudadas.

Os quinto, sexto e sétimo capítulos trazem a análise de cada uma das escolas pesquisadas, apresentando uma contextualização da escola, a descrição e interpretação das entrevistas e um fechamento de cada capítulo, abordando regularidades e contradições entre os discursos. Na Escola I, a análise dos discursos possibilita a interpretação de que existe um projeto democrático próprio, que não é uma mera resposta às diretrizes externas. Muito embora em termos de planejamento e avaliação haja a evocação de uma memória da escola tradicional, com uma concepção de currículo fragmentada, organizada em conteúdos disciplinares hierarquizados. Em relação à Escola II, a análise direcionou para a conclusão de que nessa escola há uma ênfase na gestão dos processos administrativos e abertura para a participação docente, com pouca participação de outros segmentos da comunidade escolar. Na Escola III, destaca-se, a partir da interpretação, a democracia formal representativa como prática predominante, através do conselho escolar e participação em processos eleitorais, com pouca participação e envolvimento direto dos sujeitos sociais nos processos de gestão.

Nas considerações finais são apresentadas as conclusões gerais do estudo realizado, retomando o referencial teórico e as questões que mobilizaram a investigação: enquanto nos textos dos projetos político-pedagógicos há a articulação entre processos de representação e de participação direta, destaca-se nos discursos dos entrevistados a democracia formal representativa como principal prática; a grande maioria dos estudantes apresenta uma frágil memória discursiva sobre democracia, evocando os discursos veiculados na mídia; sobre as perspectivas de avanço, há diferenças entre as três escolas, já que na primeira a ênfase está em aprofundar e aprimorar os processos de participação, envolvendo mais os estudantes; na Escola II, os professores acreditam que o avanço depende de questões externas à escola, porém, os estudantes reivindicam mais participação para o seu segmento; na Escola III, os docentes sugerem trabalhar mais com temas ligados à cidadania e vivência democrática, enquanto os estudantes apontam desde a melhoria do ensino, da disciplina, das condições físicas do prédio, até a ansia por mais liberdade e participação.

Ainda nas considerações finais dá-se destaque para: a constituição de redes em defesa da democracia e da democratização da educação - a participação dos atores sociais na discussão, reflexão e elaboração de políticas educacionais, voz dos alunos e possibilidade de

fomentar a formação para a política e para a democracia, investir na transformação da escola e conceber a construção da democracia como processo sem-fim, sempre inacabado.

Palavras-chave: **Gestão democrática. Escola. Participação. Projeto pedagógico. Ensino fundamental. Terceiro ciclo. Análise do discurso. Pêcheux, Michel. Orlandi, Eni.**

## ABSTRACT

This doctoral thesis presents a qualitative case study of the conceptions and experiences of democracy in schools from the perspective of teachers and students in three municipal schools in Porto Alegre, the capital city of the Brazilian state of Rio Grande do Sul. The research is significant in terms of the implementation of formal mechanisms of democratic management at the systems level and in schools.

The first four chapters develop the theoretical framework and methodology of the study and discuss not only the concepts of democracy, politics and political participation, developed from various theoretical and political approaches, but also covers the significant factors and themes which link democracy and education. The case study also makes references to the school as a focus of study. Data was collected using two types of discourse models, one being the written text of political-pedagogic projects and school regulations and the other interviews with school principals, teachers and pupils at the third level of basic education. In the construction of the theoretical and analytical models used in this research stress was placed on language studies, with particular reference to language and the analysis of discourse based on Michel Pêcheux and Eni Orlandi. Chapter four presents a brief historical contextualization of the municipal system of education to which the studied schools belong.

The fifth, sixth and seventh chapters present an analysis of each of the schools surveyed, placing the school in context and describing and interpreting the interviews, with similarities and differences between the discourses being described at the end of each chapter. For school I, discourse analysis indicated that this school had a democratic project in itself and was not merely responding to external guidelines, although planning and evaluation was evocative of a traditional school with a fragmented conception of curriculum organized in a hierarchical disciplinary content. For school II, there was an emphasis on administrative management and openness to teacher participation, with little participation from other segments of the school community. School III was outstanding in that the predominant practice was formal representative democracy through the school board and elections, with little participation or direct involvement of social subjects in management processes.

Considering the issues that initiated the research and the theoretical framework of the study the general findings, given in the general conclusions section, were that while in the texts of the political-pedagogic projects there was a relationship between the representation processes and direct participation the discourse of the interviewees revealed that formal representative democracy was the principle practice. Furthermore, the vast majority of pupils presented a fragile discursive memory regarding democracy, echoing the discourses linked to the popular media. There are differences between the three schools regarding the prospect for progress. In school I the emphasis is on deepening and improving the participatory processes by involving more pupils, while in School II the teachers believe that progress depends on matters outside the school whereas the pupils want more participation. In school III, the teachers suggest working more with issues related to citizenship and democratic experience while the pupils want not only better teaching and discipline along with the improved physical condition of the school buildings but also wish for more freedom and participation.

In conclusion, the results emphasize the following: the establishment of networks in the defense of democracy and the democratization of education; the participation of social actors in the discussion, development and elaboration of educational policies; the importance of listening to pupils and encouraging training for policy and democracy; and investing in the

transformation of schools and the implementation of democracy as a continuing, and unending, process.

Keywords: **Democratic management. School. Participation. Pedagogical project. Elementary school. Third cycle. Discourse analysis. Pêcheux, Michel. Orlandi, Eni.**



## RESUMEN

Esta tesis de doctorado es un estudio de caso sobre las concepciones y vivencias de la democracia en la escuela a partir de la perspectiva de los docentes y de los estudiantes. Se trata de una investigación cualitativa, centrada en tres escuelas de la red pública municipal de Porto Alegre, la cual presenta un contexto significativo en la implementación de mecanismos formales de gestión democrática a nivel de sistema de escuelas.

El referencial teórico metodológico de los cuatro primeros capítulos trae conceptos de democracia, política y participación a partir de varias vertientes teóricas y políticas así como el abordaje de los significados y temas significativos de la articulación entre democracia y educación. Por tratarse de un estudio de caso son presentadas algunas referencias sobre la escuela como foco del estudio. La colecta de datos fue hecha considerando dos manifestaciones del discurso: el texto escrito de los proyectos pedagógicos y los estatutos escolares y las entrevistas con directores de escuela y profesores y alumnos del tercer ciclo del nivel fundamental. En la construcción del dispositivo analítico se resaltan los estudios sobre lenguaje, lengua y el análisis de discurso fundamentado en Michel Pêcheux y Eni Orlandi. En el cuarto capítulo se hace una contextualización histórica breve sobre la red municipal de enseñanza, a la que pertenecen las escuelas estudiadas.

En los capítulos quinto, sexto y séptimo están el análisis de cada una de las escuelas estudiadas y se presenta una contextualización de la escuela, descripción e interpretación de las entrevistas. Al final de cada capítulo se traen las regularidades y contradicciones entre los discursos. En la Escuela I, el análisis de discurso posibilita la interpretación de que existe un proyecto democrático propio, que no es apenas una respuesta a directrices externas, a pesar de que sobre planeamiento y evaluación se evoque a una memoria de la escuela tradicional, con un concepto fragmentado de currículo, organizado en contenidos jerarquizados. Sobre la Escuela II, el análisis de discurso condujo a la conclusión de que en esa escuela se da énfasis a la gestión de los procesos administrativos y apertura para la participación docente pero con poca participación de otros segmentos de la comunidad escolar. En la Escuela III, a partir de la interpretación, se destaca la democracia formal representativa como práctica dominante, a través del Consejo Escolar, y participación en procesos electorales con poca participación directa de los sujetos sociales en el proceso de gestión.

En las consideraciones finales son presentadas las conclusiones generales de la investigación y retomados el referencial teórico y las cuestiones que movilizaron la investigación: mientras que en los textos de los proyectos político-pedagógicos hay una articulación entre procesos de participación y participación directa, se destaca en los discursos de los entrevistados la democracia formal representativa como práctica principal; gran parte de los estudiantes demuestra tener una frágil memoria discursiva sobre democracia, y evocan discursos de los medios de comunicación. Sobre perspectivas de avance hay diferencias entre las tres escuelas: en la primera el énfasis está en profundizar e perfeccionar los procesos de participación que involucren más a los estudiantes; en la segunda escuela los profesores creen que el avance depende de aspectos externos a ella mientras que los estudiantes claman por más participación de su grupo y, en la tercera escuela, los docentes sugieren que se trabaje con más temas de ciudadanía y vivencia democrática, mientras que los estudiantes sugieren mejorar la enseñanza, la disciplina, las condiciones físicas de las escuelas e, incluso, el deseo por más libertad y participación.

También en esta parte del trabajo, se da destaque a: la constitución de redes en defensa de la democracia y de la democratización de la educación; la participación de los actores

sociales en la discusión, reflexión y elaboración de políticas educativas; darle voz a los alumnos y fomentar la formación para la política y para la democracia; invertir en la transformación de la escuela concibiendo la construcción de la democracia como un proceso constante y siempre inacabado.

Palabras clave: **Gestión democrática. Escuela. Participación. Proyecto pedagógico. La escuela primaria. Tercer ciclo. Análisis del discurso. Pêcheux, Michel. Orlandi, Eni.**

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
I - DEMOCRACIA, DEMOCRACIAS: DISPUTAS DE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS.....	24
Democracia(s): conceitos concorrentes.....	24
Boaventura Santos: reflexões sobre a democratização da democracia.....	35
II - DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO.....	38
Democracia e educação: interfaces.....	39
Temas importantes na relação democracia/educação.....	43
A educação para a democracia e para a participação política.....	52
Escola e democracia no Brasil e em Porto Alegre/RS.....	56
Estudos sobre a temática democracia e educação.....	68
III - A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA.....	71
A escola como foco de estudo.....	71
Linguagem, Língua e Análise do Discurso.....	75
A organização da pesquisa.....	85
Os objetivos da pesquisa.....	85
Delineamento, geração de dados, análise e interesse do conhecimento.....	86
As questões orientadoras da entrevista.....	87
A prática da análise do discurso: construindo um dispositivo de análise.....	88
IV - O CONTEXTO MUNICIPAL: PORTO ALEGRE E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA.....	92
Antecedentes.....	93
Período 1989/1992.....	93
Período 1993/1996.....	95
A democracia da escola materializada no PPP/ Regimento-referência.....	96
Período 1997/2000.....	100
Período 2000/2004.....	101
Período 2004/ 2008.....	103
A democracia “de fora” e a democracia “de dentro”.....	105
V – A ANÁLISE DA ESCOLA I - PORTE PEQUENO.....	109
Referências sobre a escola.....	109
O Projeto Político-pedagógico revisto em 2008.....	109
A análise das entrevistas.....	110
A entrevista do diretor.....	110
Entrevistas dos professores.....	112
Entrevistas dos alunos.....	118
Concepções de democracia na escola: regularidades e contradições.....	122
VI- A ANÁLISE DA ESCOLA II - PORTE MÉDIO.....	129
Referências sobre a escola.....	129
O Projeto Político-pedagógico revisto em 2008.....	129
A análise das entrevistas.....	130

A entrevista do diretor.....	130
Entrevistas dos professores.....	132
Entrevistas dos alunos.....	138
Concepções de democracia na escola: regularidades e contradições.....	143
VII – A ANÁLISE DA ESCOLA III - PORTE GRANDE.....	149
Referências sobre a escola.....	149
O Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar aprovado em 2005.....	149
A análise das entrevistas.....	151
A entrevista do diretor.....	151
Entrevistas dos professores.....	153
Entrevistas dos alunos.....	158
Concepções de democracia na escola: regularidades e contradições.....	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O ESTUDO REALIZADO.....	171
Uma abordagem dos três casos: recorrências e singularidades.....	171
Concepções de democracia.....	171
A relação entre democracia e educação.....	174
Participação no planejamento e avaliação.....	177
Práticas de democracia na escola, participação da comunidade escolar.....	180
Perspectivas de avanço na democratização da escola.....	183
As hipóteses e questões da pesquisa: algumas conclusões.....	185
A utopia: é possível a escola ser uma instituição democrática?.....	188
Constituição e intensidade de redes em defesa da democratização da educação.....	189
Envolvimento dos atores sociais na construção e reflexão das políticas educacionais	189
Dar voz aos alunos, fomentar a formação para a política e para a democracia.....	190
A transformação da instituição escola como processo sem-fim.....	191
O desafio da concepção da inexorabilidade da história.....	192
REFERÊNCIAS.....	194
Legislação Consultada.....	201
Documentos consultados.....	202
Sites consultados.....	202

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Relação histórica entre analfabetismo e escolarização .....	56
Gráfico 2: Matrículas de Educação Especial na Ed. Inf. e Ens. Fundamental – Poa/2008 .....	60
Gráfico 3: Matrículas Educação Básica Poa/2008 .....	64
Gráfico 4: Número de estabelecimentos da RME/POA .....	92

## LISTA DE QUADROS

Quadro-síntese 1: o dispositivo de análise .....	90
Quadro-síntese 2: PPP, diretor e professores da Escola I .....	123
Quadro-síntese 3: alunos da Escola I .....	124
Quadro-síntese 4: PPP, diretor e professores da Escola II .....	143/144
Quadro-síntese 5: alunos da Escola II .....	145
Quadro-síntese 6: PPP, diretor e professores da Escola III .....	166
Quadro-síntese 7: alunos da Escola III .....	167

## INTRODUÇÃO

A democracia, forma de governo com origens desde a antiguidade, foi a aspiração revolucionária e mobilizadora da Revolução Francesa (1789), desde então figurando como uma das possibilidades de modelo societal. No século XX, conquistou força e visibilidade singular como paradigma em disputa com outros modelos de organização política e social, atingindo, ao final do século, a posição de estado desejado como forma de governo (SANTOS, 2002a). Não obstante, seu significado seguiu e segue como foco de intensa disputa, com a consolidação, por volta da metade da década de 1980, da democracia formal representativa como “realidade possível”, recobrando grande parte do terreno mundial e constituindo-se enquanto tradição democrática (PAOLI, 2000).

No Brasil, a democracia constituiu-se em experiência episódica e frágil, tendo em vista a tradição autoritária e os longos períodos de ditadura sofridos no país. Acompanhando o movimento mundial, vivemos a partir de meados dos anos de 1980 um processo lento e difícil de redemocratização, quando conquistamos a possibilidade do voto na formação dos governos. Porém, estamos distantes ainda de uma democratização mais substantiva, que alcance a dimensão social e econômica. É uma democratização todavia reduzida, sem uma plena participação política, restrita apenas à democracia formal representativa.

Esta perspectiva é reafirmada na atualidade pelo fenômeno da *globalização*, novo ordenamento mundial, que para alguns potencializaria o desenvolvimento da produção econômica, proporia uma nova abordagem da diversidade e permitiria a aproximação e homogeneização de diferentes culturas, ampliando a ordem democrática na organização dos governos. No entanto, segundo Pont (2003), ao invés de expressar uma possibilidade de extensão do desenvolvimento econômico e de diálogo cultural, constituiu-se em um conceito ideologizado que busca mascarar e dificultar a compreensão dos processos intervencionistas,

tal como a agressiva presença do imperialismo norte-americano, e das relações desiguais, de subordinação entre as nações, dentre as quais pouquíssimas detém o predomínio econômico e a hegemonia cultural.

Nesta direção, para possibilitar relações de domínio entre nações, a democracia não pode expandir-se como um conceito ligado a práticas participativas e igualitárias, mas sim permanecer reduzida às práticas de escolha de governos. O modelo neoliberal, elaborado teoricamente ao final da década de 1940 contra o estado de Bem-Estar, mas não imediatamente posto em prática, passa a ser assumido como explicação e solução para a crise do capitalismo (baixas taxas de crescimento, altas taxas de inflação), intensificada partir da década de 1970. A explicação dada para a crise foi a baixa nos níveis de lucro das empresas, para atender às demandas dos movimentos sociais que impunham mais encargos sociais e aumentos salariais.

A solução seria um estado forte para quebrar o poder dos sindicatos e movimentos sociais, além de: cortar encargos sociais; incentivar investimentos privados; reduzir impostos sobre o capital e fortunas; estabelecer como meta a estabilidade monetária. Os altos impostos sobre a renda individual, o consumo, o trabalho e o comércio, bem como altas taxas de desemprego que desmobilizassem as lutas trabalhistas, comporiam a “outra ponta da balança”. (CHAUÍ, 2000). As políticas sociais, dentre elas a educação, ficariam reduzidas ao mínimo de investimento público, transferindo para a sociedade seus encargos e responsabilidades.

A dinâmica social e política da esfera pública, neste modelo adotado como nova ordem econômica a partir de então, fica submetida (e esvaziada) às leis do *mercado*<sup>1</sup>, em sua dimensão internacional. A democracia, neste contexto, afirma-se como um conceito *gerencial*, sinônimo de administração eficaz, um engendramento que permite regular as relações e conflitos, fragilizar instituições e o próprio estado (concebido como *mínimo*, no papel de regulador da economia), transformar direitos coletivos em responsabilidades individuais, sobrepondo aos direitos sociais liberdade de competição e concorrência (Idem).

Em contrapartida a esse fenômeno, articulam-se movimentos que surgem da valorização do *local* como espaço contra-hegemônico, a partir de experiências singulares de práticas sociais, cuja história produziu uma outra possibilidade: a vivência de práticas democráticas participativas, que, no movimento com a tradição hegemônica, produzem mudança, disputando com o esvaziamento do sentido da democracia no modelo

---

<sup>1</sup> Relação ou espaço ideal regido pela lei da oferta e da procura de bens, serviços ou capitais.



liberal/neoliberal, o qual reduziu este conceito a procedimentos eleitorais para a formação de governos.

Afirma-se, nessas experiências, a possibilidade da participação na vida pública, do respeito à diversidade, da resolução pacífica de conflitos, do debate coletivo, da elaboração de políticas públicas e controle do estado como forma de aperfeiçoamento da convivência humana e das sociedades, ressignificando a esfera social e política como espaço coletivo de exercício dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais/identitários. A busca da igualdade é dinamizada pelo conceito de equidade, qual seja, a preocupação de ultrapassar a justiça teórica e interessar-se por cada caso em particular para atingir a justiça ideal (DUROZOI; ROUSSEL, 1999), ou o empenho em ir além do direito formal objetivo na busca da justiça e da igualdade, considerando situações e sujeitos concretos. Portanto, para se reconhecer e garantir a igualdade essencial do gênero humano, há que ser equacionada a complexa relação entre igualdade e diferença presente na sociedade, com ações afirmativas, diferenciadas e privilegiadas para os historicamente excluídos.

Neste contraponto, a cidade de Porto Alegre, considerando o período pós-ditatorial (a partir de 1985) constituiu-se como um exemplo significativo. No primeiro pleito realizado no referido período, foi vitorioso Alceu Collares, candidato do Partido Democrático Trabalhista, oposição aos representantes da ditadura recém findada, cuja campanha enfatizou o compromisso com a redemocratização.

A seguir, quando foi administrada no período de 1989 a 2004 pela autodenominada Administração Popular (composição de partidos do campo de esquerda liderada pelo Partido dos Trabalhadores, por quatro gestões consecutivas), experimentou um modo de elaboração de políticas públicas de controle do Estado através de uma maior participação popular (Orçamento Participativo, Conselhos Municipais, Congressos da Cidade) que ganhou visibilidade mundial. Além disso, a cidade articulou-se nesse período em redes com outras cidades do globo, na construção “de um outro mundo possível”<sup>2</sup>, tais como: Cidades Educadoras<sup>3</sup>, Mercocidades<sup>4</sup>, e URBAL<sup>5</sup>. Sediou o Fórum Social Mundial e o Fórum Mundial

---

<sup>2</sup> Este foi o slogan/mote do Fórum Social Mundial

<sup>3</sup> A rede de *cidades educadoras* é um movimento mundial que trabalha a cidade como espaço que assume sua função educadora para além de suas funções tradicionais (de habitação, serviços, etc.) e que se organiza para atender as necessidades culturais e educacionais de seus cidadãos, tanto nas instituições de ensino formal quanto nos espaços informais

<sup>4</sup> A rede de *mercocidades* reúne em torno de 100 cidades do Mercosul, para dar consequência ao projeto de integração previsto nesta organização, não só focando nas relações econômicas e comerciais, mas visando o fomento de uma cultura democrática, participativa e inclusiva.

<sup>5</sup> O Programa UR-BAL é um programa de cooperação internacional descentralizada que visa o intercâmbio de

de Educação por duas edições consecutivas, dentre outros movimentos de contestação ao modelo mundial hegemônico. A marca dessas administrações foi a busca da radicalização da democracia como forma de governo, através da participação.

Nas eleições municipais de 2004, a Frente Popular foi derrotada por outra frente de partidos, num processo de disputa eleitoral no qual não houve uma crítica contumaz a essa forma de governar. Pelo contrário, o lema “fica o que está bom” caracterizou a campanha eleitoral do candidato vitorioso. As críticas pautaram o que não estava indo bem, aquilo que não se pode cumprir, a estagnação de projetos. Afirmou-se a garantia da manutenção das propostas emblemáticas, como por exemplo o Orçamento Participativo municipal. Assim, não foi feita uma disputa aberta sobre os ditos mecanismos de controle popular sobre o Estado, o que parece caracterizar um certa instituição, em nível local, dessa forma de governar, que não mais pertence a uma frente de partidos, como disse o projeto vitorioso, mas uma prática social incorporada pela cidadania como um todo.

Portanto, o debate em torno do significado da democracia e suas decorrências programáticas foi, neste momento eleitoral da cidade, estrategicamente evitado. Não obstante, ele permeou e permeia, recobre os variados tempos e espaços da sociedade e de suas instituições, seja de uma forma mais explícita ou mais velada. Os diferentes setores da esfera pública (e em certo sentido, também a esfera privada) sofrem influência dessa disputa semântica, que têm consequências práticas cotidianas no tecido social.

A educação, tanto nos seus processos formais quanto informais, cada vez mais intensamente, desde a Revolução Francesa (1789), assume a tarefa de reprodução e produção da sociedade, vinculando as questões do Estado e do mundo do trabalho à construção da identidade dos indivíduos (POPKEWITZ, 1997). Assim, atua singularmente na produção e reprodução da ordem cultural, social e econômica, formando gerações na lógica dominante, mas sem deixar de estar permeada pelos conflitos, “pontos cegos” e contradições inerentes à(s) ordem(ens) estabelecida(s), tornando-se arena de disputa entre reprodução e transformação .

É neste sentido que se pode buscar, na experiência da educação em Porto Alegre, as marcas de inserção no projeto de democratização mais amplo da cidade e em particular as políticas públicas desenvolvidas pelos governos da Administração Popular (1989-2004). A Secretaria Municipal de Educação atuou, ao longo desse período, implementando políticas

---

experiências entre coletividades locais da União Européia e América Latina, buscando soluções para o enfrentamento de problemas comuns das cidades, no atual contexto da Globalização.

específicas esteiadas no objetivo da democratização, entendida como inclusão de todos na escola, aprendizagem e sucesso escolar para todos e democratização da gestão, através de um intenso movimento de reorganização curricular nas escolas da rede municipal, além da ampliação da rede de estabelecimentos de ensino em 248%, no período de 1989 a 2004 (Documento 1).

No curso de mestrado desenvolvi, na minha dissertação (MEDEIROS, 2003), a análise da gestão democrática da educação em Porto Alegre, no que se refere à construção dos mecanismos formais de democratização da gestão – conselhos escolares, eleição direta para diretor, descentralização de recursos – e seu funcionamento nas escolas. Busquei analisar que elementos desse processo estão ligados ao conceito de *reforma* – movimentos de inovação que intencionam atualizar a tradição -, e quais elementos podem ser associados a processos de *mudança* – movimentos que rompem com a tradição e criam possibilidades novas, geradoras de uma nova ordem (POPKEWITZ, 1997).

Enfim, estudei o que se associa a processos mundiais de modernização educacional, que não subvertem relações de desigualdade e exclusão, mas apenas buscam processos de regulação compatíveis com as novas demandas sociais. Ou empreendimentos que almejam, no campo da gestão educacional, o rompimento e transformação do modelo hegemônico, buscando a recriação do significado democrático como regramento da cidadania ativa, afirmada no exercício dos direitos sociais, culturais/identitários, políticos e civis, e mediada por instituições sociais e políticas.

A democratização da educação em Porto Alegre contou com diferentes atores sociais, mas teve no Poder Público Municipal um agente importante no estabelecimento de políticas e direcionamento desse processo. Houve, ao longo dos quatro períodos da Administração Popular, a instituição de mecanismos que engendraram um novo funcionamento da gestão educacional, em sua dimensão administrativa, pedagógica, financeira, relacional. Durante parte dessas quatro gestões (mais precisamente nos na segunda, na terceira e dois últimos anos da quarta e última gestão, em função do domínio de determinados grupos internos do Partido dos Trabalhadores), o conceito *Escola Cidadã* foi apresentado como ideia-força que sintetiza essa escola democrática, com a democratização do acesso, do conhecimento e da gestão, que inclui e ensina a todos, através da participação de todos, de uma *gestão democrática*.

As escolas, no desdobramento dessas políticas e desse conceito, também funcionam como microrrealidades que têm sua história, características, desejos, contradições,

conectando-se ou desconectando-se, em maior ou menor medida, com as deliberações centrais ou de rede<sup>6</sup>, e operam na reconstrução e ressignificação das políticas globais, como afirma Lima (1999, p. 6): um modelo, “uma vez transposto para a ação, necessariamente confrontado por outras lógicas, orientações e ações, em uso e em prática efetiva, o seu caráter plural surge como uma realidade incontornável – modelos, no plural, enquanto pluralidade de orientações e práticas”. Da mesma forma Magalhães e Stoer (2005) nos apontam três níveis da política: a concepção ampla; a elaboração da política; e sua implementação/interpretação, cuja “divisão do trabalho não neutraliza as opções dos políticos nem dos implementadores, nem remete para um *topos* político branco, para um não-lugar” (p. 23).

Trazendo para o campo da educação o debate mais amplo da disputa eleitoral, a organização curricular por ciclos de formação<sup>7</sup> foi duramente criticada na mídia, muitas vezes destacando-se como foco de disputa. A progressão automática ou continuada parecia funcionar, conforme os opositores, como uma desqualificação do ensino ou como mecanismo de não-aprendizagem. Personagens inclusive do campo da esquerda e do próprio Partido dos Trabalhadores vieram a público defender a volta do sistema seriado e da reprovação a bem de garantir o estímulo para os estudantes e a qualidade da escola municipal.

Porém, ao analisarmos o recém-fundado governo que sucedeu a Administração Popular, encontramos também pela direção da SMED/PoA um discurso, mesmo tímido, de continuidade. Nenhuma ação mais radical foi implementada no sentido de desmontar as ações organizadas nos governos anteriores. Esse fato pode indicar, entre outras coisas, uma consolidação dessa proposta, ainda que restrita ao meio educacional, tanto acadêmico como no seio da rede municipal, o que torna muito difícil o retorno ao modelo anterior, sem um desgaste do governo. O tratamento episódico dos fatos políticos pela mídia também favorece essa posição, pois para sociedade mais ampla e o senso-comum esse debate perdeu a visibilidade que alcançou na época das eleições.

Assim, as escolas continuaram, mesmo sem uma ação de acompanhamento efetiva por parte do órgão central, com os mecanismos formais de gestão democrática em funcionamento. Também foram orientadas a revisar seus PPP (Projeto Político-Pedagógicos), desde que

<sup>6</sup> Denomino de centrais as políticas que emanam diretamente do órgão central, em função de seu projeto político, e políticas de rede aquelas consensualizadas entre as escolas, em fóruns regionais e municipais, tais como o Congresso Municipal de Educação, reunião de diretores, encontros de conselhos escolares, Conselho do OP SMED, etc.

<sup>7</sup> A organização curricular por ciclos de formação foi resultado do processo de reorganização curricular empreendido na rede municipal de POA a partir de 1994. Compreende três ciclos de três anos, baseados predominantemente na faixa etária/fase de vida, na com ingresso dos estudantes aos seis anos de idade, com progressão continuada.

mantendo a estrutura dos ciclos de formação, podendo incluir mecanismos de retenção ao final de cada ciclo. Portanto, não tiveram, no último período de governo municipal, alterações significativas na organização curricular, pois já se utilizavam anteriormente de expedientes regimentais (progressão sujeita à avaliação especializada) para a retenção de alunos. No entanto, esse “abandono” pelo órgão central logrou certamente uma mitigação na radicalidade da proposta original.

Minha proposta de estudos para o doutorado partiu da hipótese que a construção de um novo ordenamento municipal que determina uma nova organização da gestão educacional não determina, necessariamente, uma nova *vida* na escola, tampouco constrói um significado homogêneo sobre *o que é e como se vive* a democracia na escola. Nesse sentido, expressei minha questão de pesquisa através das perguntas que seguem: Como se vive e se significa a democracia na escola? Há uma perspectiva consensualizada na comunidade que articula a escola em torno de um projeto democrático ou simplesmente há uma resposta a um esquema formal de participação e representação pré-fixada desde o exterior? Enfim, pode a escola ser uma instituição democrática, a partir de um projeto do governo local? Busquei dirigir meu olhar *na e sobre a escola*, investigando, através da construção de ferramentas analíticas e metodológicas, como *se vive e significa* a democracia em três escolas (definidas a partir do critério de tamanho) na perspectiva de docentes e estudantes, dialogando com esse *novo ordenamento* instituído desde fora dela, na rede municipal de educação e nas reformas de âmbito transnacional, bem como no referencial teórico apresentado para o debate em torno da democracia em nível amplo e da democratização da escola, especificamente.

A escolha por esse tema foi em parte motivada pelo valor que credito à democracia como forma de mediação nas relações humanas, bem como pela confiança que deposito no potencial da escola em constituir uma nova cultura baseada em valores democráticos, superando a tradição autoritária no nosso país. A escola pública, a partir de sua universalização, amplia responsabilidades como instituição formadora da cidadania. Creio que meu interesse pessoal converge com o grande interesse suscitado na atualidade pelas questões relacionadas à democracia, em nível geral, e também no campo educacional, cujo debate acerca da democratização da educação é tema central. O fato de ser um personagem dessa história – sou professora municipal e participei de vários “lugares” nessa caminhada – também me mobilizou a um distanciamento e procura de uma certa imparcialidade para, a partir de instrumentos de análise, sistematizar uma interpretação desse processo.

Acredito que esse trabalho contribui para o aprofundamento do tema: democratização da educação, na medida em que vai além do âmbito formal e estrutural desse processo de reorganização curricular vivenciado em Porto Alegre, no sentido de descrever e analisar a experiência e significado construído em cada escola. Penso que a convivência democrática impulsiona seu curso quando cada grupo social, comunidade local ou sociedade mais ampla constrói, “funda” e significa uma nova ordem para si, baseada nos valores da democracia. O interesse de cada microexperiência não se esgota nela mesma, mas na possibilidade de construção de “mapas” comparativos que buscam estabelecer relações e aproximações entre diversas possibilidades, bem como entre as políticas globais e os processos locais.

É importante salientar que não pretendo que os resultados desse estudo possam se prestar a generalizações ou representatividade de uma realidade mais ampla, até porque a rede municipal de educação de Porto Alegre tem como peculiaridade ser relativamente pequena: não obstante o seu crescimento significativo nas últimas duas décadas, é responsável, conforme dados do censo da educação de 2008 (INEP), por 16,8% das matrículas da educação básica na cidade, ficando somente à frente das escolas da rede federal, responsáveis por 0,9% das matrículas, e onze pontos percentuais atrás do conjunto das escolas privadas, cuja cobertura é de 27,8%.

Porém, considerando os dados da educação especial, a rede municipal é responsável por 48% da cobertura, o que evidencia uma preocupação com a inclusão e abertura para os estudantes portadores de necessidades especiais, que representam 5% do alunado municipal. A educação de jovens e adultos também é uma prioridade, estando a rede municipal responsável por 50% do atendimento na cidade. Portanto, políticas efetivas de inclusão, um dos eixos da democratização do acesso, podem ser reconhecidas. Penso que o valor dessa pesquisa reside no estudo qualitativo de uma realidade particular, e na reflexão e contribuição que poderá suscitar para outros estudos no campo educacional.

Este trabalho, visando sistematizar a pesquisa realizada, foi organizado em sete capítulos, após a presente introdução que mostra as linhas gerais do estudo: o primeiro trata do debate travado em torno do conceito de democracia, em nível geral. No segundo, apresento as relações entre democracia e educação, com temas pertinentes, instrumentos de democratização e perspectivas de educação para a democracia. O terceiro capítulo trata da organização da pesquisa. O quarto capítulo traz a trajetória de democratização da rede municipal de ensino de Porto Alegre, num recorte histórico de 1989 a 2008. Esses quatro

primeiros capítulos, em seu conjunto, constituem os referenciais teórico-metodológicos utilizados na elaboração dessa tese.

Nos quinto, sexto e sétimo capítulos, são apresentadas as escolas, uma em cada capítulo: uma breve contextualização, referências do Projeto Político Pedagógico (doravante referido como PPP) e a análise da matéria empírica em cada caso. Nas considerações finais, as conclusões e comentários em relação à pesquisa. Esses três últimos capítulos, juntamente com as considerações finais, englobam interpretação, análise e conclusões do trabalho.

Início, a seguir, o primeiro capítulo do referencial teórico, apresentando diferentes (e contraditórias) concepções de democracia historicamente constituídas, fundamentada em diversos autores, com um destaque ao final para as proposições de democratização da democracia por Boaventura de Sousa Santos.

## I - DEMOCRACIA, DEMOCRACIAS: DISPUTAS DE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

### Democracia(s): conceitos concorrentes

*Democracia* é um conceito vinculado ao advento da *modernidade*, pois “A esperança da modernidade é criar acordos sociais mais democráticos, mais justos e mais equitativos.” (POPKEWITZ, 1997, p. 40). Muito embora possamos encontrar suas origens e referenciais desde a antiguidade clássica, é a partir da modernidade que ganha visibilidade e torna-se questão problemática, por adquirir nuances e contradições importantes na construção do capitalismo.

A amplitude ou polissemia de sentido pode ser percebida na sua abordagem etimológica, na definição de Cunha (1998): a formação do vocábulo decorre de dois elementos de composição de origem grega - *demos*, que significa *povo*, e *cracia*, que significa *governo*, já unidos no grego, formando *democracia*, ou seja, *governo do povo*. Essa definição nos traz um elemento fundamental, qual seja, obriga a pressupor um nível de participação do povo no governo, mas não define nem qualifica o espaço e o nível dessa participação. Durozoi e Roussel (1999) nos apresentam a seguinte definição:

Regime político no qual a soberania [aqui entendida como poder político] é exercida pelo povo, ou seja, pelo conjunto dos cidadãos, por intermédio do sufrágio universal. Segundo Rousseau, a democracia – que realiza a união da moral e da política – é um estado de direito que exprime vontade geral dos cidadãos, que são ao mesmo tempo legisladores e súditos das leis.

Oposta à tirania e à oligarquia, a democracia designa em primeiro lugar alguns regimes da antiguidade que, aliás, são apenas parcialmente democráticos (democracia ateniense). Na época moderna, distingue-se **democracia direta**, na qual o poder é exercido sem intermediário, pelo povo, da **democracia parlamentar ou representativa**, na qual o povo delega seus poderes a um corpo eleito (parlamento). [...] (DUROZOI E ROUSSEL, 1999, p.121).



A definição apresentada trabalha outros elementos importantes: a democracia pode ser concebida como um *regime político* e um *estado de direito*. Esse conceito implica em diferentes graus de efetivação e vivência, já que alguns regimes podem ser *parcialmente* democráticos. Portanto, existe um espaço de movimento entre democracia e seu oposto (tirania, autocracia, oligarquia). Em decorrência, para atingir sua plenitude, pressupõe-se o exercício da soberania (poder político) por todos e por cada um dos cidadãos. Também pode ser efetivado de três modos: pela escolha de representantes aos quais é delegado o poder, ou diretamente, no exercício do poder sem intermediários, ou ainda mesclando as duas formas. Esse aspecto, conforme já foi dito, é um dos pontos de disputa e da problematização entre os defensores da democracia direta, de um lado, e dos defensores da democracia representativa, por outro.

De acordo com Gusmão (2001), estudando as perspectivas de Constant e Berlin, a democracia, para o liberalismo político, tem como principal valor a liberdade individual, portanto rejeita categoricamente qualquer ideário ético-político que implique o sacrifício dessa liberdade, a não ser medidas destinadas a salvaguardar as condições de liberdade de outros indivíduos; o estado moralmente aceitável é aquele de todo incapaz de representar uma ameaça para esse desiderato, contribuindo antes para sua realização.

A novidade histórica da modernidade em relação à antiguidade e seu conceito de democracia é, por um lado, a liberdade negativa, ou seja, a possibilidade de uma esfera de atuação exclusiva e inviolável da individualidade humana, direito à privacidade, inclusive à indiferença ao âmbito da vida social e política. A liberdade individual pode ser exercitada com a proteção do estado contra abusos do poder político. Por outro lado, consoante com a liberdade negativa, se diferencia também na forma de participação na vida pública: a participação por representatividade.

Na perspectiva de que a liberdade constitui um fim em si mesma, a democracia representativa seria o único sistema adequado à sociedade moderna e à garantia da liberdade individual, pois os indivíduos, ao delegarem a uma minoria a condução da coisa pública, ficam com tempo livre para se dedicarem às questões da vida privada.

Além disso, os defensores da democracia liberal representativa identificam o *mercado econômico* com o *mercado político*. Assim, a mediação da vida pública consiste, além de garantir a liberdade individual, em regular um sistema social baseado nas leis do mercado. Para esse fim, um modelo de *democracia empírica* seria o único possível nas sociedades

contemporâneas, de massa. Nestas, o cidadão não é um sujeito racional, mas sim “irracional, apático, desinformado y manipulado, uma ‘racionalidad decreciente” (CUELLO, 2003, p.36), não podendo, portanto, ser sujeito da política e da democracia, posição que expressa, também, um certo determinismo, na medida em que afirma esse modelo e essa conjuntura histórica como “o fim da história”. Nesse contexto, assumem como protagonistas determinados sujeitos, sejam políticos profissionais ou personalidades da elite, que disputam o voto do povo pela liderança na condução da sociedade, através da representação:

Com esta definición reducida, la democracia se circunscribe a um ámbito de competencia oligopólica por el liderazgo, a una concepción elitista de la democracia, em donde los ‘políticos-empresários’ compiten entre si por el voto de los ‘ciudadanos-consumidores’, ofreciendo sus ‘productos-ofertas’ a través de la propaganda. (CUELLO, 2003, p. 36).

Outras vertentes teóricas denunciam este enclausuramento das possibilidades democráticas, como o faz o pensamento marxista, por exemplo. Muito embora vários críticos do marxismo apontem sua incompatibilidade com a democracia em função da forte presença do determinismo histórico em seu corpo teórico, é possível encontrar nesse pensamento, conforme Guimarães (1998), a defesa da democracia direta como ideal de democracia, tendo como horizonte o fim do estado, criticando a chamada democracia burguesa por se tratar de uma forma de governo de *classe*<sup>8</sup>.

Para Guimarães (idem), não se pode estabelecer relação direta entre vertentes autoritárias da cultura marxista e a obra original de Marx, mesmo que possamos encontrar nela a presença do determinismo como influência do pensamento dominante de sua época. Mas também, em igual força, está a defesa de um projeto emancipatório (ainda que sem aprofundado desenvolvimento teórico) que supere os marcos da democracia liberal, constituindo uma sociedade civil autogestionária e autorregulada. Conforme salienta o mesmo

---

<sup>8</sup> Conforme Bottomore (1984) Marx criticou o princípio da representação e a separação entre estado e sociedade civil, existente pela divisão entre governantes e governados, que, quando superada, em decorrência promoverá a democracia direta e o fim do estado; ao se falar de democracia na sociedade burguesa, Lenin postulava a necessidade de perguntar: “democracia para quem?”, pois a divisão da sociedade em classes - “*um conjunto de indivíduos que desempenha a mesma função na produção, e que têm, na produção, idênticas relações com os indivíduos e os meios de trabalho*” (BUCARÍN 1927, p.229, apud PONCE,1986, p.22) – se caracteriza pela distribuição desigual do poder e do acesso à participação, reservando posição de domínio para a classe dominante, ainda que exista a posição formal de um regime democrático.

autor, a inspiração marxista movimentou a luta contra todo o tipo de opressão, bem como a defesa da universalização dos direitos civis, sociais e culturais.

Outros autores, como Wood (2003), partem da premissa que o capitalismo, modelo econômico defendido pelos liberais e neoliberais, é que seria incompatível com a democracia. A autora diz que o antigo conceito de democracia, ligado à experiência ateniense, apesar de todas as limitações, elevou as classes subordinadas, o *demos*, à condição de cidadania (camponeses-cidadãos), possibilitando um maior equilíbrio de poder entre ricos e pobres, permitindo a ambos a emissão de juízos políticos e participação na vida da *polis*. O conceito moderno, ao contrário, originado no feudalismo europeu e que culmina no capitalismo liberal, marca a ascensão das classes proprietárias. Segundo Wood: “É o capitalismo que torna possível uma forma de democracia em que a igualdade formal de direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e de exploração em outras esferas” (idem, p. 193).

Nesta tradição, a ampliação da cidadania para incluir as classes trabalhadoras só ocorre com a separação entre o *econômico* e o *político* e com a restrição dos seus poderes, e a desvalorização da esfera política. O princípio da representação, e em especial a representação das classes populares, em geral realizada pelos seus “superiores sociais”, é vista como um meio de contornar a democracia, ou seja, a renúncia e transferência a outros do poder político. A democracia passa a ser definida predominantemente em termos de liberdades civis, de expressão, de imprensa e reunião, tolerância, proteção da esfera privada, proteção do indivíduo e da sociedade civil contra o estado; e o “governo do povo”, seu significado fundante, específico e literal, é um significado esmorecido.

O anarquismo – movimento que rejeita a autoridade do estado e da igreja e afirma o valor soberano do indivíduo e a auto-organização – contesta a democracia burguesa e a pretensa soberania do povo, que segundo Guérin (1979), está negada e inviabilizada pela existência do estado e da dicotomia governantes/governados. Esta soberania é delegada e abdicada através do sufrágio universal, da democracia representativa, que permite a existência permanente de uma aristocracia governamental, que age contra o povo. Também condenam o socialismo autoritário, pois o comunismo não pensa para além do *trabalhador*, sem considerar outras dimensões do sujeito, não permite ao indivíduo o gozo de si próprio e empodera mais o estado do que as sociedades capitalistas.

Esses referenciais seguem marcando na atualidade os debates sobre a questão democrática, tendo muitos autores elaborado proposições a partir do diálogo com os mesmos. Valle (2002) aponta como característica essencial da democracia a igualdade política, ou seja, igualdade de participação nas deliberações e elaborações das leis, das normatizações, das “regras do jogo”. Guiddens (1997) conceitua democracia como veículo para representação de interesses, mas também uma maneira de criar uma arena pública na qual os conflitos podem ser resolvidos ou pelo menos tratados através do diálogo.

Anderson (1997) rebate essa ideia apontando para o perigo de conceber a vida democrática como diálogo, quando as grandes conquistas históricas em termos de partilha de poder deram-se a partir de batalhas muitas vezes sangrentas, e em um contexto no qual as condições sociais de comunicação e expressão políticas são imensamente desiguais, demandando uma disputa acirrada pelo poder.

Dahl (1997) propõe o termo *poliarquia* para nomear as democracias efetivamente existentes, por serem elas, na visão do autor, pobres aproximações do ideal democrático. Ele foca sua atenção nos processos de democratização, entendidos como avanço paulatino da competição e participação na vida política. Segundo Limongi (1997), Dahl, ao se debruçar sobre os processos de transição de regimes autoritários para democráticos, estaria valorizando a ação dos atores políticos nos processos de mudança, ou seja, a transição não depende de determinantes estruturais, mas conta, entre múltiplos fatores, com a ação dos sujeitos políticos.

A democracia também está muitas vezes associada à conquista de bens extraeconômicos e ao fundamento e ampliação dos chamados direitos humanos, que conforme Bobbio (1992), podem ser historicizados em três gerações: os direitos civis, os direitos sociais e os direitos identitários, cujas possibilidades e características dependeram, na sua concepção, da conjuntura histórico-cultural de uma época. A extensão e aprofundamento dos direitos humanos indicariam um avanço democrático.

A defesa da democracia como o controle do Estado pela sociedade civil, contrapondo estas duas esferas, também permeia vários conceitos de democracia. Demo (1999), porém, defende que esta contraposição é inútil, pois o estado serve e confunde-se com uma parcela da sociedade civil, qual seja, uma elite privilegiada, e apesar de promover algumas políticas sociais, é muitas vezes mais um móvel de exacerbação das desigualdades. A democracia representativa funcionaria como mais um “truque” do poder em que os *iguais* – entendidos

como a parcela privilegiada da sociedade – substituem e representam os *desiguais* – aqueles que estão em condições sociais, políticas e econômicas desfavoráveis. A democracia, portanto, deveria funcionar como mediadora do confronto não só entre os *iguais*, mas entre estes e os *desiguais*, redistribuindo o poder.

Conforme Souza (2001), nas últimas décadas houve uma certa perda da importância de disputas e contradições de classe, em detrimento de reivindicações políticas não diretamente ligadas ao campo econômico: orientação sexual, gênero, raça; além da perda relativa da importância da concepção de estado para a vida política, considerando sua reconfiguração em virtude dos processos da já referida *globalização*. Temos, portanto, novos movimentos reivindicando o reconhecimento da diferença, paralelos aos movimentos por igualdade.

Nessa direção, Dallmayr (2001) nos diz que a democracia radical (pós-moderna) busca a desconstrução das premissas dos modelos políticos modernos: liberal-individualista e republicano-coletivista ou populismo republicano, o primeiro caracterizado pela equação da convivência dos microssujeitos no arranjo contratual e constituição do estado de direito, desembocando na anomia, na autobusca individualista, na subordinação da política e da vida pública à empresa privada; o segundo marcado pela transferência do poder absoluto do soberano para a vontade geral do povo, situado no espaço do estado-nação, constituindo “superegos soberanos” nas experiências de nacionalismo, chauvinismo, fascismo e comunismo.

O autor aponta o mérito do pensamento pós-moderno em problematizar o “ego moderno”, cartesiano, incluindo aí o superego coletivo, porém, essa desconstrução não deve ser equacionada com a anulação da ação humana, nem com ideologias libertárias extremas, que negam qualquer possibilidade do “nós” (DALLMAYR, p. 33). Alerta, portanto, para seus limites: um certo efeito incapacitador, tendência à desagregação radical, a despojar o povo e virtualizar a política democrática. Para ele:

[...] a tarefa da teoria democrática hoje é repensar ou reconceitualizar o governo popular de forma a fugir dos encantos da soberania e da identidade coletiva (de direita e de esquerda) – e de fazê-lo sem invalidar ou se desviar do governo popular para privilegiar o mercado e o liberalismo de cooperação ou neoliberalismo. ( Id., P. 20)

Dentre os novos temas do debate democrático surgem com força as reivindicações pelo reconhecimento das diferenças culturais, raciais, étnicas, teorizadas pelo multiculturalismo. Há um movimento de dar visibilidade ao caráter multicultural e complexo das sociedades contemporâneas. Esse é um debate delicado, pois traz o dilema entre o universal e o particular e suas fronteiras: toda a especificidade é defensável? Há uma identidade humana universal que pode mediar as diferenças?

Dallmayr (2001) defende, nesse sentido, uma determinada vertente do multiculturalismo, que rejeita o relativismo moral, a falta de diálogo e compromisso mútuo, a tentação de essencializar grupos culturais ou éticos ou de defender sua imutabilidade, mas ao mesmo tempo reconhece a legítima diferença entre grupos e se recusa a esmagá-los em uma homogeneização. As diferenças devem ser o ponto de partida de relações de diálogo e de reconhecimento mútuo, bem como de negociações para um convívio democrático das diferenças. Para Young (2001, p. 386): “Uma teoria da discussão democrática que tenha utilidade para o mundo contemporâneo precisa explicar a possibilidade de comunicação por meio de grandes diferenças de cultura e posição social.”

A autora apresenta os limites das concepções de democracia baseadas no interesse, caracterizadas pela expressão de preferências e interesses equacionadas pelo voto, pois têm uma compreensão privatizada do processo político; o modelo que denomina democracia deliberativa, que busca constituir uma arena de debate do público, com fins públicos, buscando a predominância da razão sobre o poder representaria um avanço, porém pressupõe a unidade como fundamento. Defende, em função desses limites, um modelo de democracia comunicativa, no qual a diferença aparece como recurso, característica e condição do debate democrático, equacionadas ou reconhecidas pela interação dos sujeitos no processo de discussão.

A revisão e análise desses diferentes conceitos converge com a conclusão de Dallmayr (2001) de que um traço marcante da democracia é seu caráter contestável, controverso. Porém, a visão da democracia como um tipo de regime justaposto a outros, como categoria universal ou transtemporal negligencia

[...]a dimensão experiencial da democracia, o fato de ser inerente a lutas e a agonias concreto-temporais”, pois a democracia não é apenas uma opção de regime dentre outras igualmente disponíveis em todos os momentos e lugares, mas mais propriamente constitui uma resposta a desafios e a aspirações históricos. (id., p.13).

Assim, é impossível compreendê-la afastada de sua história, de sua realização contínua, de suas contradições, de seus limites concretos. A democracia, para além da organização de governos, deve ser processo descentralizador e formativo, de autotransformação e autotranscendência contínua, que articule a ética com a política em direção ao bem público (DALLMAYR, 2001, p. 34). “O significado do autogoverno na democracia não é uma premissa dada, mas demanda um complexo processo de aprendizagem, o qual envolve a autoformação e a transformação dos participantes” (DALLMAYR, 2001, p. 36/37). A possibilidade de renovação democrática se ancora na capacidade de indivíduos ordinários de criar novos padrões culturais de comunidade a qualquer momento.

Essa breve passagem por diferentes conceitos fundamentam meu entendimento de que democracia é um conceito histórico, construído no seio dos diferentes contextos sociais, que pode ter significados distintos e inclusive antagônicos. Também pode ter uma abordagem mais *filosófica*, o “dever ser”, juízos de valor acerca de determinada(s) possibilidade(s), e também uma abordagem *científica*, o “como é”, como se realiza empiricamente. Na vida política, estes significados cruzam-se, estão mesclados e tensionam-se ainda que se possa falar de uma tendência ou característica dominante. Nos contextos sociais, vão estar em presença simultânea e contraditória essas “diferentes democracias”. É, portanto, práxis, teoria(s) encarnada(s) nas relações sociais.

Dos conceitos apresentados, penso que a democracia direta, como forma predominante ou exclusiva na mediação das relações nas sociedades modernas, é algo inédito, considerando suas potencialidades de construção de uma nova ordem. Ainda assim, mesmo que possamos apontar, a partir do conhecimento construído nas ciências sociais, poucas probabilidades de sua efetivação na vida das sociedades, não podemos afirmar sua impossibilidade sem a adoção de uma postura determinista diante da história. Nesse sentido, a instituição escola, dentre outras instituições, trabalha com a tradição mas também com a emergência de novas mentalidades, que podem gerar relações mais democráticas, na direção da democracia direta.

Muito embora possamos falar de um consenso em torno da democracia como melhor forma de governo, nem sempre esse termo carrega apenas um sentido positivo. Em contextos de tradição autoritária, como é o caso do Brasil, onde tivemos uma longa experiência de ditaduras, muitas vezes a democracia é associada ao *laissez-faire*, ao desgoverno, ao abuso, à desordem. Em situações cotidianas, não é difícil encontrarmos posicionamentos de que a

democracia é uma idealização, um estado inatingível para o qual as pessoas não estão preparadas. Muitos males da política, no senso-comum, são creditados à democracia.

Lamentavelmente, também a democracia na perspectiva da ampliação dos direitos humanos, que é um importante significado construído em nível internacional, ainda permanece na dimensão do “dever ser”, pois faltam mecanismos que os garantam em plenitude, para todos os cidadãos.

O consenso em torno da democracia como forma de governo me parece um avanço significativo no processo civilizatório, mas nesse duro caminho percorrido, as possibilidades de vivência democrática foram extremamente encolhidas. Não obstante as dificuldades que possamos enfrentar, penso que mais do que nunca é necessário ter como utopia, como força mobilizadora, o horizonte de uma democracia participativa, que sirva de mediação da convivência humana, que promova mais igualdade e justiça, em todos os campos sociais, que assegure um patamar razoável de desfrute de direitos e acesso a bens sociais e materiais por todas as pessoas. A escola é uma instituição privilegiada na construção desse novo sentido.

A partir dessa breve revisão, entendo como importantes no debate acerca da democracia alguns conceitos, tais como: *participação, política e poder*, sempre imbricados com a democracia, muitas vezes confundidos ou colocados em relação de equivalência e sinonímia, ou como indicadores de maior ou menor intensidade democrática.

Segundo Bordenave (1994), “democracia é um estado de participação”, na qual os cidadãos fazem parte de um grupo, fenômeno ou contexto, sentem-se parte de sua condução e por isso tomam parte nos processos de produção e reprodução da vivência coletiva. Já Popkewitz (1997) nos alerta para a possibilidade da retórica da participação tomar o lugar das práticas efetivas de participação democrática. A participação tem, portanto, diferentes graus e significados, que são evidenciados pela intensidade organizativa da sociedade, pelo nível e importância das decisões, além do grau de controle dos grupos sobre elas; enfim, a possibilidade de deliberação sobre a elaboração, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação, além do acesso às informações necessárias para a compreensão do significado do que está sendo decidido.

A *qualidade* da participação é, portanto, um fator relevante na avaliação dessas experiências locais de organização da esfera pública, considerada por muitos como satisfatória quando há somente processos eleitorais para indicação de representantes, ou, conforme outras posições, concebido como processo contínuo e inacabado, que se refaz e se



aprofunda no processo mesmo da participação, com níveis cada vez mais ampliados e radicais de controle coletivo.

Demo (1999) concebe a *participação* como conquista, como autopromoção, cogestão e autogestão. É processo histórico infundável, sempre inacabado. O autor aponta algumas dificuldades no desdobramento desse processo: tendências historicamente construídas em nossa sociedade à dominação e à hierarquia, inexistência de uma cultura de participação, e a presença mais atual, em função de todas as transformações sociais, culturais e econômicas globalmente implementadas, de tendências que reforçam o individualismo, dando espaço para a participação passiva, enquanto atitude de consumo.

O termo *política*, conforme Bobbio (2003, p. 137), é empregado “normalmente, para designar a esfera de ações que têm relação direta ou indireta com a conquista e o exercício de poder último (supremo ou soberano) sobre uma comunidade de indivíduos em um território”. De acordo com Durozoi e Roussel (1999), “designa a ciência ou a arte de governar, mas igualmente a própria ação política, quando visa em particular a conquista do poder”. Os autores também apontam que o adjetivo *político*, em seu sentido etimológico, deriva de *polis*, a *cidade*, ou seja, qualifica o espaço de atuação coletiva, a esfera pública. Mas sublinham sua referência mais comum ao governo ou ao Estado, por oposição às outras formas de vida social.

Demo (2002) retoma a ideia grega de homem enquanto animal político e destaca a *politicidade* como uma condição fundamental da existência humana. Este termo designaria a *habilidade humana de saber pensar e intervir*, na conquista de níveis cada vez maiores de autonomia individual e coletiva; a possibilidade de conduzir a própria história, de intervir e imaginar inovações no processo histórico. A concepção desse autor retoma uma perspectiva mais ampla do termo *política*, como todo tipo de atuação coletiva no espaço público.

Neste sentido, *política* está ligada à habilidade de condução das relações humanas. E nem sempre, como sabemos, esta habilidade é concebida como algo positivo, mas muitas vezes possui uma nuance pejorativa, ligada às artimanhas de manipulação.

O conceito de *poder* pode ser entendido enquanto o exercício (através de diferentes mecanismos - entre eles a linguagem) de autoridade, do direito de deliberar, que atua “no complexo conjunto de relações e práticas através das quais os indivíduos constroem suas experiências subjetivas e assumem uma identidade em suas relações sociais.” (POPKEWITZ, 1997, p. 22). Nesse espaço social alguns grupos estabelecem, com outros, relações de

domínio, na medida em que determinados interesses e agentes sociais surgem para dar direção às práticas do momento.

Bobbio (2003, p. 137) entende o poder “como a capacidade de um sujeito influir, condicionar e determinar o comportamento de outro indivíduo”. Elenca três tipos de poder: o patronal, do patrão sobre os empregados; o patriarcal, do pai sobre os filhos; e o político, dos governantes sobre os governados. Conforme Durozoi e Roussel (1999, p. 372), enquanto “o verbo é sinônimo de ter a possibilidade, o direito ou a permissão”, carregando um traço semântico mais passivo, o substantivo é “praticamente sinônimo de potência”, designa capacidade de agir, “(que quando se evoca um poder pessoal, tende ao arbitrário)”. Esse significado pode carregar, portanto, uma carga semântica relativamente negativa, aludindo ao domínio/coerção de um(s) sobre outro(s), ou condição positiva/negativa da história humana. Foucault, conforme O’Braian (1992, p. 46), percebe no cerne da história da civilização ocidental o princípio organizador do poder:

O poder existe como uma rede infinitamente complexa de micro-poderes, de relações de poder que permeiam todos os aspectos da vida social. O poder não só reprime, mas também cria. Dentre todos esses aspectos, o mais polêmico de todos é a constatação de que o poder cria a verdade e, portanto, a sua legitimação. (O’BRAIAN, 1992, p. 46).

Esses conceitos estão tramados, nas suas mais diferentes ênfases e significados, nas diversas formas e sentidos da(s) democracia(s). A participação seria um instrumento fundamental para a construção da democracia direta como mediação das relações no espaço público, como apropriação do poder político, entendido como força de influência na condução do *público*. Na atualidade, os estudos de Boaventura de Souza Santos constituem um aporte importantíssimo para a teoria democrática, no sentido da participação como instrumento de *democratização* da democracia.

### **Boaventura Santos: reflexões sobre a democratização da democracia**

Boaventura de Sousa Santos (2002b), ao analisar o paradigma societal atual, chama a atenção de que a globalização não é um processo recente. Porém, evidentemente há uma “expansão exponencial das relações fronteiriças” muito mais intensa e acelerada na

atualidade, dadas as condições de avanço e complexidade da ciência e da tecnologia. Se institui uma globalização hegemônica, dominada pela lógica do capitalismo neoliberal mundial e conseqüentemente articulada com o modelo de democracia correspondente, qual seja, a democracia liberal representativa, já caracterizada anteriormente.

Mas o autor enfatiza também, em concorrência com o processo dominante, a existência da “globalização contra-hegemônica, as iniciativas locais-globais dos grupos sociais subalternos e dominados no sentido de resistir à opressão, à descaracterização, à marginalização produzidas pela globalização hegemônica.” (SANTOS, 2002b, p. 16). Essa disputa está inserida na atual confrontação epistemológica característica da crise paradigmática que estamos vivenciando.

Nesse contexto, a disputa sobre o sentido da democracia é revitalizado, a partir da crise do modelo hegemônico (abstencionismo, degradação das práticas democráticas, crise de representatividade) sustentado pela visão procedimental de arranjos eleitorais, bem como de questões que o mesmo não responde: “as eleições esgotam os procedimentos de autorização por parte dos cidadãos”? “Os procedimentos de representação esgotam a questão da representação das diferenças?” Ou seja, o modelo dominante não responde à necessidade de prestação de contas sistemática, tampouco permite a dinamização da gestão pública e a rápida resposta às demandas sociais, nem permite que todos os grupos sociais e identitários se sintam legitimamente representados pelas tradicionais elites políticas. As pesquisas coordenadas por Santos, em parcerias com pesquisadores em outros países, vão abordar essas experiências em busca de uma democracia mais substantiva.

As concepções não hegemônicas de democracia têm sua “ênfase na criação de uma nova gramática social e cultural e o entendimento da inovação social articulada com a inovação institucional, isso é, com a procura de uma nova institucionalidade da democracia.” (SANTOS, 2002b, p. 51). Elas implicam a ruptura com a ordem estabelecida no sentido de novas determinações baseadas em um procedimentalismo social e participativo, que tem origem na pluralidade das formas de vida existentes nas sociedades contemporâneas. “Para ser plural, a política tem de contar com o assentimento desses atores em processos racionais de discussão e deliberação” (id., p. 52/53).

Com a inserção na política dos atores historicamente excluídos, reconfigurando questões de gênero, etnia, classe social e deliberando sobre os recursos e a gestão do público, o estado é interpelado ao experimentalismo da plena participação democrática,

transformando-se em “novíssimo movimento social”. A nova agenda do debate democrático traz as pautas da inclusão, da participação e da inovação cultural.

Essas novas demandas e temáticas tradicionalmente ignoradas pelo sistema político são foco de intensa disputa política, já que consideradas como excessivas pelas elites interessadas na acumulação do capital em detrimento da redistribuição social. São para esses uma “sobrecarga democrática”. Para resistir e combater esses movimentos e defender a manutenção de seus privilégios, as elites se utilizam de mecanismos de combate frontal, mas também da cooptação ou integração, buscando desmobilizar os movimentos sociais.

Como exemplo dessa cooptação ou redução, Paoli (2002), parceira de Santos na avaliação de experiências brasileiras, apresenta o caso das fundações de filantropia empresarial no Brasil, que buscam, em suas propostas, apropriar-se da noção do público e reduzi-la a processos de mercantilização, ocupando o lugar tanto do estado como dos movimentos sociais.

No entanto, há casos nos quais as potencialidades da democracia participativa se incorporam na tessitura social e ensaiam experiências significativas, com atores sociais oriundos dos movimentos comunitários disputando o significado do termo participação. É o que afirma Avritzer (2002) na avaliação de experiências brasileiras do Orçamento Participativo em Porto Alegre/RS e Belo Horizonte/MG, onde foram combinadas formas de democracia direta e representativa na gestão do município.

Os estudos de Santos (2002b) no contexto de seu projeto de pesquisa sobre a reinvenção da emancipação social apontam algumas questões importantes na análise da democracia: a perda da diversidade – *demodiversidade* - nas experiências democráticas no decorrer dos últimos trinta anos, com a imposição do modelo liberal como único e universal, o que prejudica a justificação da democracia como um valor em si e não como utilidade procedimental, além de cristalizar a ideia do abismo entre teoria e prática, entre ideal e real, no sentido de justificar a impossibilidade do ideal democrático nas sociedades contemporâneas de massa; a questão das escalas, com o confinamento da democracia participativa em nível local; a perversão e cooptação, com a burocratização da participação e o clientelismo político.

Para o autor, a história segue seu curso com a possibilidade da intervenção humana na invenção de novas formas de convivência e sociabilidade. Neste sentido, não devemos nos conformar com a imposição do modelo hegemônico, mas lutar pelo fortalecimento da

*demodiversidade*, criando, multiplicando e pluralizando as formas de vivência democrática, conforme os movimentos multiculturais que caracterizam as sociedades contemporâneas. Também devemos potencializar a expansão de um modelo contra-hegemônico de globalização, articulando o local e global e as práticas de democracia representativa e participativa, através da *coexistência* – convivência entre diferentes formas de procedimentalismo democrático, em todas as escalas – e *complementaridade* – articulação entre representação e participação, com monitoramento popular dos governos e deliberação pública.

Boaventura de Sousa Santos apresenta como principal estratégia de fortalecimento da democracia participativa a ampliação do experimentalismo democrático, da pluralização cultural, racial e distributiva, o empreendimento democrático coletivo, aberto e inovador: “No domínio da democracia participativa, mais do que em qualquer outro, a democracia é um princípio sem fim e as tarefas de democratização só se sustentam quando elas próprias são definidas por processos democráticos cada vez mais exigentes.” (SANTOS, 2002b, p. 75)

A história da democracia é um processo pleno de diversidade, contradições, divergências. E principalmente é processo humano e inacabado, aberto ao movimento histórico, à inventividade humana. As instituições, tais como a escola, ancoradas na tradição mas abertas ao porvir, podem ser espaços de experimentação e construção de novas formas de sociabilidade, mais justas, mais distributivas, mais democráticas.

Esse capítulo teve como objetivo o levantamento breve e esquemático de sentidos sobre democracia historicamente constituídos ao longo do período após a Revolução Francesa (1789), bem como as disputas e confrontos gerados em torno e entre eles. Em qual projeto/modelo se inserem as escolas, as concepções e vivências de professores e estudantes? Esses sentidos aqui apresentados irão situar as formações discursivas que compõem o modelo analítico utilizado para a sistematização da pesquisa, bem como orientar as conclusões dessa tese.

## II - DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

### **Democracia e educação: interfaces**

A relação entre educação e democracia, questão presente na história dos povos desde a antiguidade, ganha força com o advento da modernidade. A ideia então fomentada de que é possível e desejável o controle racional da natureza e das pessoas para a conquista da inovação e do desenvolvimento, e que para isso se faz necessário a gestão de processos nesse sentido, vai creditando à escola uma potencialidade para formar sujeitos imbuídos dos ideais fundantes do pensamento moderno – liberdade, fraternidade, igualdade. Além disso, as aceleradas transformações nos modos de produção econômica igualmente – ou em maior força – demandam uma instituição capaz de formar o novo trabalhador. A escola de massas passa a ser a instituição idealizada para esse fim. Esse movimento desencadeia a construção de um primeiro sentido para a democratização da educação: a ampliação do acesso à instrução formal.

A partir desse momento histórico, o cruzamento entre escola e democracia – democratização da educação e educação na e para a democracia – é uma “liga” que passa a compor a trama social e se inserir no debate mais amplo da democratização da vivência em sociedade. Por um lado, a burguesia – classe dominante emergente na modernidade – constrói um significado (reduzido) para a democratização da educação e constitui mecanismos de regulação para que esta não se amplie para além desse significado. Ao mesmo tempo, as classes populares perceberam que a escolaridade é a “porta de entrada” legitimada pela burguesia ao mundo do trabalho, renda, cidadania e direitos. Por isso, creditam à escola uma possibilidade de emancipação, de conquista de poder, e passam a se organizar para reivindicar o direito à instrução, que atenda seus interesses. É nessa tensão que vão se constituindo, ao

longo da história, sentidos que colocam em presença democracia e educação, produzindo consensos e dissensos, conforme interesses de cada setor social.

Não obstante as diferenças – e divergências – que possam ser identificadas quando são comparados determinados modelos e teorias desenvolvidos no pensamento pedagógico e nas reformas educacionais, em geral associa-se democratização da educação a princípios de participação na gestão educacional, nos diferentes âmbitos (sistemas, unidades de ensino); à garantia de acesso, permanência e continuidade de toda a população na escola; bem como à garantia de determinada qualidade e aprendizagem para todos em relação a conhecimentos e experiências considerados fundamentais. Quando se almeja e planeja a democratização da educação, também o debate sobre conteúdos e metodologias de ensino está presente, bem como a tendência à ideologização desses em favor da classe dominante. Estes aspectos citados estão mais relacionados à educação formal, ou seja, aos espaços institucionais especificamente organizados nas sociedades para ministrar o ensino.

Também há a disputa pela ampliação do conceito de educação, marcada, por exemplo, na *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em Jomtien, Tailândia (1990), na qual se defendeu o reconhecimento da educação enquanto processo humano intrínseco e permanente, ao menos no nível formal, já que muitos críticos denunciam a referida conferência como espaço organizado pelos organismos econômicos mundiais para regulação da educação no modelo neoliberal. Mesmo assim, a democratização significa, neste sentido de educação para todos, a garantia do desenvolvimento pleno desse processo, em espaços formais e não-formais, durante toda a vida dos indivíduos, estendida a todos os grupos sociais.

O movimento *Cidade Educadora*, já citado, também segue neste sentido, quando interpela as cidades a assumirem a sua função educadora da cidadania, facilitando acesso à produção e desfrute da população dos espaços políticos, sociais e culturais, além da construção de uma lógica educadora na dinâmica da cidade, na qual as diferentes culturas e diversidades coletivas e individuais são incluídas em posição de diálogo. No atual cenário social e econômico mundial, esta perspectiva tem ainda mais dificuldades de desenvolvimento do que a democratização no nível mais estrito da educação formal, muito embora, como já foi dito, cidades em todo o mundo buscam essa possibilidade, com o fortalecimento e potencialização através da conexão em redes.

Nas últimas décadas renovou-se, em nível mundial, a crença na educação como promotora do desenvolvimento social e econômico. Esse fator é um dos motivos da acelerada

expansão da educação para camadas significativas das populações na maioria dos países. Neste contexto, a crença no potencial da educação para a formação da cidadania desencadeia muitas reformas curriculares, com a valorização de um currículo para a formação integral, incluindo valores éticos e democráticos. Por todos os lados, a educação é vista como processo fundamental na ampliação da democracia como princípio e vivência social.

Mesmo com significados distintos das concepções atuais, já na antiguidade, a educação, ao mesmo tempo em que regula e reproduz a organização hierárquica e desigual da sociedade, destinando o ensino organizado dos conhecimentos acumulados apenas para as elites, em algumas “brechas” desta ordem os espaços e tempos alargam-se, acolhendo, em momentos em geral episódicos, os *não-cidadãos*<sup>9</sup> nas atividades educacionais.

A instituição *escola*, tal como a conhecemos, tem origem no Cristianismo<sup>10</sup> e sua expansão e ressignificação desenvolvida no período compreendido pela humanidade após a Revolução Francesa (1789), quando, conforme já foi dito acima, foi associada à regulação do desenvolvimento econômico e da consolidação de um novo paradigma de sociedade. Para algumas vertentes do Cristianismo (o Catolicismo, por exemplo), não havia contradição em reservar a escola a uma minoria, convivendo harmonicamente com ideologias aristocráticas, por considerar as classes populares predispostas naturalmente a um espírito bruto, a ser dominado pela inculcação do medo e castigo físico.

Porém, deve-se a outras vertentes, como os protagonistas da *Reforma*<sup>11</sup>, um importante desempenho na educação das *massas*, por defenderem a leitura pessoal da bíblia. No contexto desse acontecimento, muitos movimentos se organizaram pela defesa da expansão da educação às classes populares, inclusive com o surgimento de novas ordens religiosas dedicadas a sua escolarização.

Em relação aos principais defensores do modelo societal inaugurado pela Revolução Francesa, muito embora propugnassem em tese os ideais democráticos de *liberdade, igualdade, fraternidade*, o modelo amplamente defendido é o da *escola dual*, qual seja, escola

---

<sup>9</sup> Refiro aqui o sentido utilizado na cultura grega, que definia como cidadãos os varões adultos e livres, destituindo desse conceito as crianças, as mulheres e os escravos, que estavam proibidos de participar da esfera pública.

<sup>10</sup> Crahay (2000) apresenta a tese de Durkheim sobre a paternidade do cristianismo em relação à escola, pois, para inculcar o sistema coerente de ideias desenvolvido pelos cristãos e conquistar os indivíduos para os seus dogmas, era preciso uma forma de instrução que tocasse fundo, ao mesmo tempo, na *razão e no coração*. Neste sentido, o ensino em escolas, que garantiria um enquadramento maior do indivíduo a partir de uma totalidade e unidade armadas externamente, pareceu uma estratégia eficaz.

<sup>11</sup> Movimento religioso liderado por Martin Lutero e Calvino, que desafiaram práticas da Igreja Católica, e fundaram a Igreja Protestante.



rudimentar, com conhecimentos de cálculo e leitura e preparatória ao trabalho manual para pobres, e escolas de desenvolvimento das ciências e artes, com formação mais extensa, para os ricos. Por outro lado, de acordo com Crahay (2002), os princípios de igualdade de oportunidades e de tratamento, coerente com a *visão universalista*, característica do pensamento burguês, valorizam conhecimentos e competências de “importância geral”, desconsiderando parcialismos regionais, familiares e culturais, defendendo um currículo único na escola elementar, centrado nessas competências e valores tidos como universais.

A ideia presente neste paradigma é retirar as crianças da ignorância e misticismo em que vivem determinadas famílias, grupos e culturas, com tradições irracionais, libertando-as para a *verdade* das ciências. Ora, esse modelo homogêneo, imposto sobre o espaço dinâmico das diversidades, provoca a desigualdade e exclusão da parcela dos “diferentes”, justificada por um sistema meritocrático, satisfeito com o oferecimento de mesmas oportunidades e mesmo tratamento, aproveitados diferentemente conforme aptidões individuais.

Estes resultados justificam e naturalizam um menor investimento de recursos na parcela mais pobre da população, que, supostamente, por uma determinada interpretação dos resultados escolares, é inapta na apropriação dos saberes universais. Em certo sentido, há uma aproximação desta perspectiva com a visão cristã católica do período que antecede à *Reforma*. A democratização da educação é, nesta perspectiva, oferecer oportunidades e tratamento iguais para todos: o acesso à escola e aos conhecimentos científicos “fundamentais”, a partir de um mesmo currículo e de um mesmo modelo didático-pedagógico. O sucesso ou fracasso nesta experiência é de responsabilidade individual, bem como é o talento e a aptidão que promovem a continuidade dos estudos para níveis mais elevados.

Os defensores de uma *escola igualitária* - teóricos do pensamento pedagógico socialista, muitos nomes do movimento da *Escola Nova*, teóricos críticos e crítico-reprodutivistas, para citar algumas correntes da teoria pedagógica envolvidas nessa defesa – criticam a perspectiva apresentada anteriormente, tendo em vista que a observação dos resultados demonstra, conforme sua interpretação, a reprodução, legitimação e aprofundamento dos processos de exclusão e desigualdade vividos na sociedade mais ampla, levados a cabo pela escola. Propõem a democratização da educação em outra perspectiva: o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de competências fundamentais, mediado por uma escola que dialogue com a diversidade e com as culturas, que historicize e analise as relações de desigualdade e exclusão que se estabelecem entre os diferentes grupos sociais,

bem como as possibilidades de estabelecimento de novas relações de igualdade, respeito e solidariedade.

Para efetivar essa proposta, a escola não deve se distanciar e se isolar dos contextos sociais. Ao contrário, deve estar aberta à participação da comunidade e atenta às necessidades, características e interesses da população do entorno, valorizar o *local*. Para isso, é preciso democratizar a gestão educacional, com a participação plena dos agentes sociais envolvidos, na deliberação, acompanhamento, execução e avaliação da proposta pedagógica, bem como garantir a interferência das escolas na construção das políticas educacionais mais amplas, pois isto significaria dar voz e mais poder às classes populares, através da escola. O conceito de *qualidade* associa-se ao atendimento e inclusão de todos na organização do processo de ensino-aprendizagem organizado pela escola. Este deve ser construído coletivamente, ser sensível à diversidade, crítico de propostas homogeneizantes, que imponham e privilegiem determinados valores culturais em detrimento de outros. Neste contexto, muitos temas são destacados no debate educacional.

### **Temas importantes na relação democracia/educação**

Um tema bastante recorrente na luta pela democratização da educação e pela transformação desses dois termos em uma única unidade de sentido é a conquista da *autonomia*. Já no nível individual, muitos teóricos falam do desenvolvimento da autonomia do sujeito, através de uma educação que favoreça esse processo. Piaget, Rogers, Sniders, Dewey são alguns nomes de destaque nessa vertente. Mas a autonomia individual, na sua dimensão moral e cognitiva, não está dissociada de processos de autonomia coletivos. Ao contrário, são processos cuja construção é interdependente.

Muitas lutas foram e são empreendidas pela autonomia dos sistemas de ensino em elaborar políticas educacionais e pela autonomia de cada escola em definir seus projetos pedagógicos. Todavia, é importante salientar que nesse percurso existem diferentes compreensões do termo “autonomia”, desde a ideia de independência e liberdade total até compreensões que admitem plenamente um direcionamento bastante centralizado de gestão de processos e tomada de decisões, nos quais há uma pequena margem de liberdade, em questões periféricas, para o nível local, incumbido da mera execução.

A primeira impressão que a palavra autonomia nos passa é a de uma soberania ilimitada, com uma forma de organização e gestão independente de qualquer tipo de limite ou restrições externas. Em termos jurídicos, porém, o conceito de autonomia não tem essa significação. “A autonomia não significa independência ou soberania. Seu exercício, embora pleno, restringe-se a esferas específicas previamente delimitadas pelo ente maior, dentro das quais e para as quais são produzidas pelo ente autônomo normas próprias e integrantes do sistema judicial global”. (RANIERI, 1994, apud GUTIERREZ ; CATANI, 2000, p. 65)

Porém, pensadores da vertente progressista da educação defendem um conceito localizado no meio do caminho. Conforme Barroso (1996), autonomia é um jogo de interdependências entre diferentes níveis e sujeitos, depende de uma cultura de colaboração e participação, do desenvolvimento de vários tipos de liderança e o autoconhecimento e autorregulação que um grupo desenvolve sobre seu próprio funcionamento.

O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a “independência”. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico e social, de acordo com suas próprias leis. (BARROSO, 1986, p. 16).

Essa mesma ideia é trabalhada por Lima (1999), quando trata dos modelos de gestão escolar. Um modelo decretado, juridicamente consagrado só se mantém no nível teórico, de idealização. Quando passa a ser vivenciado na organização escolar concreta, é invariavelmente “contaminado” por uma pluralidade de orientações e de práticas. Esses modelos são sempre interpretados e recriados no nível prático, produzindo variações e inovações. Portanto, sempre se pressupõe um nível de influência dos sujeitos que praticam ou implementam uma determinada política, como já foi dito na introdução desse estudo. Há, assim, uma margem de autonomia relativa que pode ser facilitada ou dificultada, pela ação e

capacidade de intervenção dos sujeitos, bem como pelas próprias características do modelo, mais ou menos determinado/fechado.

Mas se o modelo decretado se constitui sobretudo como uma matriz de modelos, deixando espaços vazios; se consagra a possibilidade de uma intervenção autônoma dos atores, no respeito por princípios e regras gerais; se devolve poderes, e responsabiliza pela sua aplicação; se resiste à tentação centralista de tudo prever, uniformizar e regular, então estaremos perante um cenário de descentralização e autonomia legítima. A prática dessa autonomia por parte dos atores permitirá, em graus variáveis, a produção de novas regras e a intervenção em áreas outrora reservada aos decisores centrais e aos textos oficiais. (LIMA, 1999, p. 12)

A garantia da autonomia de cada unidade escolar é condição para viabilizar a gestão democrática e um currículo sensível à realidade local. Nesse sentido, a *gestão democrática educacional* é um tema totalmente interligado ao debate da autonomia. O entendimento de que tudo o que é de interesse público deve ter a participação e controle dos interessados gerou um movimento pela democratização dos processos de gestão educacional, já que a educação é um setor reconhecidamente importante na sociedade. Na atualidade, é um tema quase consensual em todas as reformas educacionais, em geral entendida como a participação de todos os agentes sociais envolvidos e interessados nos processos de planejamento, execução e avaliação das políticas educacionais, em nível global, nacional e local. Assim como o conceito anterior, carrega sentidos distintos e até mesmo antagônicos (LUCE; MEDEIROS, 2006).

A ideia de participação na gestão das instituições de ensino muitas vezes parece uma proposta atual, das últimas décadas, mas na verdade forjou-se ao longo da história, com vários ensaios e experiências em diferentes momentos. Só para citar alguns exemplos dentre muitos possíveis: Tragtenberg (1981, p. 8) registra que já na época da Revolução Francesa, a burguesia, percebendo que a pedagogia dos oratorianos e jesuítas era inadequada à formação do cidadão, cria nas escolas um conselho de pais eleito pela base, que institucionalizou a participação dos pais na escolha dos professores, na administração da escola e na definição das condições em que se operaria a igualdade de oportunidades do ensino. Encontramos também em Gadotti (1993) exemplos de defesa da gestão democrática: Considerant (1808/1893), que defende a participação dos estudantes na organização e gestão do ensino

público; Lênin (1870/1924), que propôs a eleição direta de professores pela própria população, bem como a intervenção na elaboração dos programas escolares.

Quando parte de um modelo mais amplo de descentralização que visa descarregar e desobrigar o Estado, minimizando sua intervenção no financiamento sem perder a regulação e o controle, constrói-se uma concepção que busca transpor a lógica do *mercado*, do funcionamento empresarial, referenciado em parâmetros meramente econômicos de custo-benefício, para o setor educacional. Esta transposição implica um conceito de *gestão* limitado a modelos, estratégias e técnicas de administração que visam a obtenção de produtos de *qualidade* com o menor custo; a democratização desse processo limita-se à deliberação, pelos trabalhadores e *clientes* (pais e alunos) do *como fazer*, já que a definição *do que fazer* já está definida pela lógica empresarial; de maneira centralizada, por técnicos e especialistas.

Está agregado a essa concepção o entendimento de *gestão* enquanto técnica administrativa especializada, e que portanto somente pode ser exercida por quem detém um conhecimento específico; o papel dos demais atores sociais é o de colaboração, consulta, apoio, em geral no nível da execução das deliberações.

Essa perspectiva marca fortemente, conforme os estudos críticos de Peroni (1999; 2008) e Adrião; Peroni (2005) as estratégias de superação da crise do capitalismo na década de 1990, entendida pelos neoliberais e pela “terceira via” como crise do estado. As políticas educacionais, enquanto parte constitutiva da redefinição do estado, foram orientadas pelo modelo do *mercado*, transferindo a responsabilidade pela execução e financiamento para a sociedade e apontando um modelo de gestão na lógica mercantil. Dada a peculiaridade dos serviços sociais, essa transferência não se produz direta e irrestritamente, constituindo a partir desse fenômeno de transposição da lógica mercantil para a esfera pública o “quase-mercado”. A parceria público-privado, com a intervenção direta ou indireta de empresas nas instituições públicas e repasse de recurso público para o setor privado para implementação de políticas, é uma das características desse processo.

A essa posição hegemônica no quadro das reformas educacionais, se opõe a ideia de que a educação é um bem social estratégico, com potencialidade de atuar na transformação social na direção de relações mais justas e igualitárias, e por isso sua organização e funcionamento deve estar voltada aos interesses da maioria dos agentes sociais envolvidos, através de uma gestão que contemple a participação da totalidade da comunidade escolar desde a elaboração das políticas mais amplas, até os projetos locais, englobando a deliberação

sobre os recursos necessários para a efetivação do planejamento. Portanto, gestão democrática é participação em todos os níveis sobre a planificação, execução e avaliação das políticas educacionais. Além disso, defende-se a especificidade e finalidade da educação, que é muito distinta de outras instituições que visam o lucro financeiro.

A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo. Se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma e alcançá-los. (PARO, 1998, p.7).

O mesmo autor defende a participação dos usuários da escola, no caso da escola pública, a classe trabalhadora, nas deliberações acerca da educação, como processo não só necessário mas imprescindível:

É assim que penso a utopia de uma escola participativa. Ou seja, no sentido de que, aceita a necessidade, ou imprescindibilidade, da participação efetiva dos trabalhadores nas decisões que dizem respeito à educação de seus filhos, procura-se identificar as condições de possibilidade dessa participação e buscam-se os mecanismos necessários à distribuição de autoridade no interior da escola, de modo a adequá-la ao mister de – ao mesmo tempo que procura formas democráticas de alcance dos objetivos educacionais a ela inerentes – constituir-se em mecanismo de pressão junto ao Estado e aos grupos detentores do poder, para que sejam propiciadas as condições que possibilitem seu funcionamento e autonomia. (PARO, 1998, p. 12 -14).

Essa participação na gestão organiza-se através de diversos mecanismos que vêm sendo objeto de estudos em nosso núcleo<sup>12</sup> e por diversos grupos de pesquisa em todo o Brasil: a participação direta, em assembleias, fóruns, debates públicos, bem como através de representação, com a eleição de lideranças para atuarem na elaboração e execução de políticas cuja orientação é construída coletivamente. Nesta modalidade estão os conselhos de educação das diferentes esferas de governo (nacional, estadual, municipal), os conselhos escolares,

---

<sup>12</sup> Núcleo de Política e Gestão em Educação – FACED/ UFRGS.

órgãos de ação local, nas unidades de ensino, bem como a escolha do diretor de escola, cuja forma entendida como mais democrática é a eleição pela comunidade escolar, de forma direta.

Outro aspecto importante da gestão democrática é a descentralização dos recursos financeiros, que permite a cada escola definir seus investimentos, conforme prioridades elencadas localmente. Em geral, a partir de critérios (tamanho do prédio, número de estudantes) os órgãos centrais encaminham para cada escola uma verba, a ser investida conforme planejamento prévio, respeitando as normas de aplicação do dinheiro público, com a devida prestação de contas. Nesta modalidade também há o repasse de recursos federais, como o PNDDE (Programa Nacional Dinheiro Direto na Escola).

A *democratização do acesso, continuidade e terminalidade de estudos* é outro eixo no debate democracia e educação. Esse tema, em relação à democratização da gestão, teve maiores possibilidades de ser pautado e ampliado, mesmo na tradição predominantemente autoritária da educação e da sociedade, principalmente a partir do século XVIII, pelo já referido contexto de mudança no campo do trabalho e nos modos de produção e acumulação de capital, que exigiu da escola a formação desse novo trabalhador. A tentativa de regulação e controle desse processo pela burguesia, a partir de seus interesses, não impediu que os trabalhadores vislumbassem um potencial transformador na educação, e a partir daí lutar pelo acesso a ela, para si e seus filhos.

Mesmo não avançando em um desenvolvimento linear e progressivo, a democratização do acesso à educação formal é oportunizada através da ampliação dos espaços educativos, desde que se liberta do confinamento das igrejas e monastérios, na idade média. A criação das primeiras universidades livres, a partir do desenvolvimento mercantil; as escolas das comunas; a multiplicação de mestres-livres; são movimentos que contribuíram na cobertura escolar para além das elites, que desde a antiguidade foram as destinatárias quase exclusivas do acesso à instrução.

Mas é o século XX o marco da transformação na história da escola. “A instituição tradicionalmente reservada a uma elite social está, nos nossos dias, aberta a todos” (CRAHAY, 2002, p. 9). Conforme o autor, é somente após a segunda guerra mundial que podemos falar de um desenvolvimento significativo da massificação do ensino. É a partir daí que os países organizam um conjunto de ações que alavancam a ideia de escola para todos. Um dispositivo comumente utilizado é a instituição, em lei, da obrigatoriedade do ensino, o reconhecimento desse direito que ao mesmo tempo é tornado um dever, a ser garantido pela

família e pelo Estado.

Essa obrigatoriedade em nível mundial cobre uma determinada faixa etária, em geral a partir dos seis anos, com tempo mínimo de nove anos de permanência, em muitos casos com definição de tempo integral de frequência. É evidente que as diferenças ou desigualdades econômicas entre países condicionam as políticas educacionais, bem como a cultura educacional que se constituiu historicamente em cada nação.

O Brasil, pela sua tradição elitista, meritocrática e excludente em educação está abaixo da média da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, composta por 23 países) na maioria dos indicadores educacionais. Considerando a conclusão do ensino superior, por exemplo, na faixa etária de 25 a 34 anos, o percentual no período de 1995 a 2006 aumentou de 20% para 37%, enquanto o nosso país ficou no percentual de 8%. Na mesma faixa etária, no Brasil 38% da população concluiu o segundo ciclo do ensino médio, quase metade da média da OCDE – 78% (dados do INEP). Nossos desafios em termos de qualidade, quantidade, equidade são gigantescos, muito embora o acelerado avanço nas últimas duas décadas.

Com o fenômeno da globalização, a educação é colocada como setor estratégico no desenvolvimento econômico, e por isso a retórica dos organismos internacionais é pela sua universalização. Contudo, as disparidades entre países, regiões e classes sociais muitas vezes mantém essa universalização nas cartas de intenções. Nos países de capital dependente, a pouca condição de investimento acaba definindo prioridades bastante reduzidas, além da falta de condição de elevar a qualidade do ensino.

É importante ressaltar, conforme nos diz Bobbio (1992), que não basta o reconhecimento e a promulgação em lei de um direito para que ele se efetive e seja desfrutado pela totalidade da população. Para chegarmos hoje ao nível de mais de 90% de acesso em idade própria inclusive em países pobres ou considerados emergentes, muitos mecanismos de pressão e coerção tiveram de ser acionados, não só contra o estado, mas também em relação à própria população.

Mesmo assim, essa não é a realidade em todos os países, não só por não terem universalizado o acesso, mas também por haver, em países cujo acesso foi universalizado, a não garantia da continuidade (com ou sem sucesso) na escola durante o período obrigatório. Considerando todos esses aspectos, é importante salientar que a obrigatoriedade de ensino, em



muitos países, tem menos de cem anos, se levarmos em conta a legislação, e pouco mais de uma década, se considerarmos uma efetivação razoável dessas normas em nível concreto!

Um avanço neste eixo foi o debate, para garantir de fato a igualdade, do conceito de equidade, conforme foi apontado na introdução. Mesmo com a igualdade de oportunidades, não se efetivou na prática o ingresso de toda a população na escola, ficando de fora os setores menos favorecidos da sociedade. No campo educacional, buscou-se garantir o princípio da equidade através de vários mecanismos, como por exemplo em nosso país, da afirmação constitucional da educação como direito público subjetivo (CF 1988, Art 208, parágrafo 1º), garantida em lei a igualdade de condições para acesso e permanência e programas suplementares de assistência ao educando (LDBEN 9394/96, Art. 3º, inciso I; Art. 4º, inciso VIII). Este fator certamente influenciou nos níveis de cobertura alcançados no Brasil desde o final do século XX.

A manutenção de uma tradição autoritária, elitista, excludente e todos os outros adjetivos negativos bem utilizados para caracterizar a história da educação não se faz apenas com a negação do acesso. Produziu-se também, com esse objetivo, uma escola dual, cujo nível, natureza e complexidade de conhecimento é distinto conforme os usuários da escola. Conhecimentos rudimentares e ideologicamente estruturados para a formação do trabalhador passivo, nas escolas destinadas às massas, e conhecimentos complexos, destinados à formação de elites. Portanto, outro tema de embate é a *democratização do conhecimento*.

A renovação dos conteúdos foi uma estratégia sempre utilizada nas reformas educacionais que em geral acompanham as novas demandas societárias. Referindo novamente a época da Revolução Francesa, pela sua importância na mudança de paradigmas, foi substituído o ensino do latim pelo ensino das línguas nacionais, em função da formação dos estados nacionais, além de introduzido o ensino da geografia, história e ciências, entre outros conhecimentos que aproximam a escola das necessidades práticas da vida e contribuiriam na instituição de um estado de direito, no qual a participação dos cidadãos era condição fundamental. Mesmo assim, esses conhecimentos eram desigualmente distribuídos, conforme a camada social de pertença. A citação a seguir expressa o referencial que encontramos na literatura pedagógica, quando pesquisamos essa questão:

Se uma só classe de cidadãos viesse excluída da educação pública, o meu plano seria imperfeito e vicioso[...] Mas para ser universal, não deve ser uniforme. Eu divido inicialmente o povo em duas classes: na primeira situo todos aqueles que servem ou poderiam servir á sociedade com os braços, na segunda aqueles que a servem com os seus talentos.[...] Seria impossível instituir escolas para a classe mais numerosa.. Reservaríamos, portanto, as casas públicas de instrução para a segunda classe e procuraríamos um outro meio para a primeira. (FILANGIERI, 1780, apud MANACORDA,1989, p. 247).

Essa “naturalização” das diferenças e da desigualdade, expressa em propostas que reproduzem tal concepção, é reforçada em muitos planos educacionais tanto na Europa quanto na América. Porém, trata-se não só dos conteúdos propriamente ditos, mas de tudo aquilo que costumamos nomear currículo, em seu amplo sentido:

Nada mais adequado do que uma escola que, para realizar o trabalho pedagógico assim definido, se organizasse de forma rigidamente hierarquizada e centralizada para assegurar o pre-disciplinamento necessário à vida social e produtiva. E mais, que se organizasse em duas versões, uma para a formação dos dirigentes, para o qual o caminho é a versão acadêmica e progressivamente seletiva que conduz poucos à Universidade, e outra para a formação de trabalhadores, para o que se constituíram historicamente alternativas com objetos e durações diversificadas, na maioria das vezes (honrosa exceção a alguns cursos técnicos) aligeiradas. (KUENZER, 2000, p. 36-37).

Muitos movimentos surgiram em oposição a esta lógica, disputando energicamente pela democratização do conhecimento, como por exemplo o pensamento socialista, que propôs a consciência de classe como núcleo do currículo em sua proposta de organização de escola. Contrapõe-se ao elitismo da educação burguesa, que segundo os socialistas fracassou na sua proposição de igualdade, estabelecendo uma diferença/desigualdade entre escolas, conforme a classe social a que se destinava.

Essa disputa acirrou-se nas primeiras décadas do século XX, em alguns países, entre defensores do pensamento autoritário, do pensamento liberal progressista e do pensamento socialista. Estes últimos denunciam o modelo de “escola para todos” a partir não só de uma

organização dual, já comentada anteriormente, mas da valorização de conhecimentos pretensamente universais, que na verdade são de domínio cultural de uma elite. Associada a uma avaliação classificatória, a valorização de tais conhecimentos em detrimento dos saberes populares e de uma abordagem mais facilitadora da apropriação desses conteúdos, a escola organiza-se como espaço de presseleção social em todos os sentidos, incluindo o mundo do trabalho, reproduzindo as desigualdades. Não por acaso o fracasso escolar – reprovação e evasão – aflige principalmente os setores populares.

Nas últimas décadas, com a globalização, há a ênfase na construção da “flexibilidade” através de “conteúdos” não só relacionados ao saber acumulado, mas nas atitudes e competências (PERRENOUD, 1999), na capacidade de obter informações e utilizá-las de forma competente. Os conteúdos “atitudinais”, “conceituais” e “procedimentais” (COLL et alli, 1998), propostos na Reforma Educacional da Espanha e inspiradores das reformas no Brasil e demais países da América Latina estão condizentes com estes propósitos. Por outro lado, também a luta das minorias – mulheres, negros, indígenas, homossexuais - pelo reconhecimento social e respeito as suas diferenças contaminou a educação, surgindo muitas propostas curriculares em torno do multiculturalismo e respeito às diferenças.

Muito embora tenha crescido a intensidade desses movimentos em todos os países, o modelo monocultural e meritocrático ainda é predominante na organização da “ossatura” da escola e do sistema escolar (MAGALHÃES; STOER, 2002) e segue operando como fator de exclusão. A democratização do conhecimento é algo distante do horizonte da maioria das escolas. Muitas vezes, com a boa intenção de modificar esse quadro, algumas propostas acabam esvaziando a escola de conteúdos, o que a mantém como reprodutora de desigualdades.

### **A educação para a democracia e para a participação política**

Além dos temas que historicamente estiveram ligados à articulação da democracia com a educação, elencados acima, outro aspecto fundamental é a orientação da escola na formação para a convivência democrática, ou seja, ter a democracia como conteúdo e fundamento da vida coletiva no seu interior, bem como em formar crianças e jovens para a vida democrática na sociedade mais ampla. Como face da mesma moeda ou nuances desse mesmo “conteúdo”, a educação para a política e cidadania não é algo que se produz naturalmente, mas deve compor intencionalmente os processos de ensino-aprendizagem.

Não obstante os movimentos atuais de descentralização da administração e ampliação da autonomia das unidades de ensino, que permitem à escola uma gestão local com maior poder de deliberação, não há a partilha de poder e participação entre todos os sujeitos sociais que participam do espaço escolar. Ao contrário, o aumento da participação e poder de deliberação na escola foi canalizado, via de regra, aos docentes, algumas vezes relativamente compartilhado com outros segmentos de adultos – pais e funcionários –, com a marginalização/exclusão dos estudantes dos processos decisórios, discussão desenvolvida, entre outros autores, por Barroso (1998). Assim, esse é um aspecto desprestigiado, que deve ser trazido urgentemente para a centralidade do debate pedagógico.

Torres, revisitando as ideias de Illich e Freire, aponta para a necessidade da educação política e formação para a democracia como atividade intencional da escola:

[...] os indivíduos não se encontram, em idades precoces, preparados para a política. Necessitam ser educados para a práxis política. Isso implica uma educação com base em fundamentos normativos, comportamento ético e desempenho técnico nos avatares da democracia. (TORRES, 2006, P. 113/114).

Pistrak (1981) a partir de suas reflexões e práticas em uma comunidade escolar, no contexto da Revolução Russa (1917), defende também uma escola comprometida com a educação política. Para isso, a escola deve “estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela” (Id. p. 34). O objeto da educação deve ser a compreensão realidade; para isso, o método do ensino deve transformar-se, superando a assimilação para uma abordagem interdisciplinar dos conhecimentos, através de *complexos* e da aplicação do princípio da pesquisa. O trabalho na escola deve relacionar-se com o mundo do trabalho. Além disso, apresenta como fundamental a auto-organização dos alunos, porém numa perspectiva diferente da escola burguesa, que segundo ele serve para “ajudar o professor a manter sua autoridade” e “salvaguardar uma determinada ordem escolar” (PISTRAK, 1981, p. 132).

A contraposição por ele apresentada baseia-se numa perspectiva socialista, cuja característica é “a participação absolutamente indispensável das massas na organização do Estado, sua participação direta, baseada em sua iniciativa pessoal.” (id., p. 134). Nesse sentido, propõe que a auto-organização dos alunos, voltada para a construção da autonomia, esteja fundamentada na existência de um coletivo infantil, no qual a quantidade, pela

consciência de interesses comuns, transforma-se em qualidade. O papel dos educadores é ajudar a construir o hábito de viver e trabalhar coletivamente.

Esse coletivo se organiza a partir de normas coletivamente definidas, flexíveis e dinâmicas, que ordenam a vida escolar. É através de assembleias escolares sistemáticas que os estudantes avaliam e discutem os problemas da escola e tomam decisões. O autor ainda refere-se à participação em todas as atividades escolares, incluindo gestão dos espaços e do trabalho pedagógico, através não só das assembleias, mas do conselho escolar.

Os autores que tratam do tema enfatizam que o aprendizado da democracia ocorre na prática, no exercício diário da participação e resolução de conflitos, no diálogo, na possibilidade dos estudantes de participarem das deliberações em relação a sua escola e seu percurso escolar. J. Rudduck e J. Flutter (2007) enfatizam, nos resultados de suas pesquisas, que dar voz ao alunado nas escolas é uma estratégia de melhorá-las, bem como de contribuir com o sucesso escolar dos alunos. Apontam, nesse sentido, a necessidade de modificarmos nossas percepções dos jovens e crianças, deixando de encará-los como seres incompletos, imaturos, incapazes, mas compreendê-los no contexto de sua fase de vida específica, considerando suas potencialidades.

Esse novo olhar sobre a criança e o jovem deve ser acompanhado de ações intencionais para estímulo do seu protagonismo. As autoras indicam como estratégias a delegação aos alunos de papéis ativos na escola, como monitor, auxiliando os colegas no aprendizado, mediador de conflitos, líderes de turma, responsáveis por eventos, delegados estudantis para atividades de representação e avaliação da escola; além disso, reforçam a necessidade dos docentes terem uma escuta atenta ao que dizem os jovens, não só fazendo perguntas, mas abrindo espaços para que os alunos possam trazer suas próprias questões, destacando:

- La importancia de ayudar a los estudiantes a desarrollar sus identidades y voces individuales;
- La necesidad de los jóvenes de poder “decir lo que piensan” sobre las cuestiones que les preocupan;
- El reconocimiento de que, en las tareas de cambio, los alumnos son los “testigos expertos”;
- La necesidad de que los políticos y los centros comprendan y respeten el mundo de los jóvenes.
- La importancia de preparar a los jóvenes para que sean ciudadanos en una sociedad democrática (RUDDUCK; FLUTTER, 2007, p. 98)

Barroso (1998) analisa a pouca valorização da participação dos alunos como decorrente do lugar destinado a estes no processo de ensino-aprendizagem: ora são vistos como “barro” a ser moldado pelos professores-oleiros, ora como clientes ou consumidores passivos dos serviços oferecidos pela escola. Em qualquer caso, é percebido como alguém extrínseco ao trabalho pedagógico, que vai sofrer-lo ou consumi-lo. Há que se superar essa concepção de aluno como objeto de formação, para a concepção de sujeitos de sua formação, coprodutores dos saberes e fazeres da escola. A participação do aluno na gestão da escola, nesse sentido, se torna condição de aprendizagem e formação, valor essencial que deve orientar o trabalho pedagógico.

O autor defende que uma cultura participativa deve ser intencionalmente planejada, refletida, geradora de soluções inovadoras, a fim de promover a superação de práticas tradicionais e reprodutoras de hábitos autoritários naturalizados. Para isso, há que se afirmar princípios e definir estratégias de ação. Por exemplo, como princípios: a participação não deve ser entendida como ritual limitado a “grandes momentos”, mas assumida como um modo de vida, operado permanentemente; há que se estabelecer um equilíbrio dinâmico entre a relação da escola com o sistema de ensino, a função social da escola, a competência pedagógica do professor e a participação dos alunos; a construção de uma cultura participativa no seio de uma tradição predominantemente autoritária não é empreendimento fácil, por isso demanda comprometimento e esforço diligente e abertura para a alteração das relações de poder, ativando zonas de negociação; a lógica de participação deve orientar a escola no seu conjunto, recobrando a definição e execução de políticas, passando pelo ambiente físico e social, pelo modo de trabalho e organização das tarefas, desde a gestão mais ampla até a gestão de sala-de-aula.

No âmbito das estratégias de ação, Barroso (1998) propõe o diagnóstico inicial e a mobilização da comunidade para romper com uma situação anterior de não-participação. Considerando o contexto desvelado pelo trabalho de diagnóstico, deve-se considerar a pertinência e efetividade de estratégias mais localizadas – conselhos de classe participativos, reuniões por turma, organização do trabalho em sala-de-aula, constituição de equipes de trabalho, espaços de monitoria -, e/ou estratégias mais amplas – assembleias, prestações de contas, planejamento global, etc. As ações devem incidir tanto sobre as pessoas quanto nas estruturas, assim como ter preocupação com a superação de recursos típicos de modelos autoritários, e fazer emergir a vontade e necessidade de ampliar a participação.

Porém, historicamente a escola tem privilegiado trabalhar com saberes escolares estanques, através de uma metodologia fundamentada na passividade dos alunos e no autoritarismo do professor. O esgotamento desse modelo, frente às demandas e a complexidade do mundo contemporâneo, faz com que a escola se veja incluída na crise societal mais ampla e instigada a repensar sua função social e organização.

Como nos diz Lima (2006), a escola não enfrenta uma crise essencialmente educativa e pedagógica, mas também ideologicamente construída, que quer afirmar o trunfo de um determinado modelo de escola. Não obstante, a reinvenção democrática da escola é a única resposta possível na contraposição desse modelo. Nesse sentido, contribuir na compreensão crítica da realidade, do modelo social e econômico, dos processos de globalização hegemônica, da crise no mundo do trabalho, no convívio democrático das diferenças e múltiplas culturas figuram como pontos dessa nova agenda.

Experiências já desenvolvidas buscam a participação e regulação dos estudantes no seu processo de aprendizagem, através da autoavaliação e participação em conselhos de classe, bem como a participação em processos institucionais mais amplos: organização de eventos, participação no conselho escolar, assembleia de estudantes, dentre experiências cujo objetivo é o exercício da participação em processos avaliativos e deliberativos.

### **Escola e democracia no Brasil e em Porto Alegre/RS**

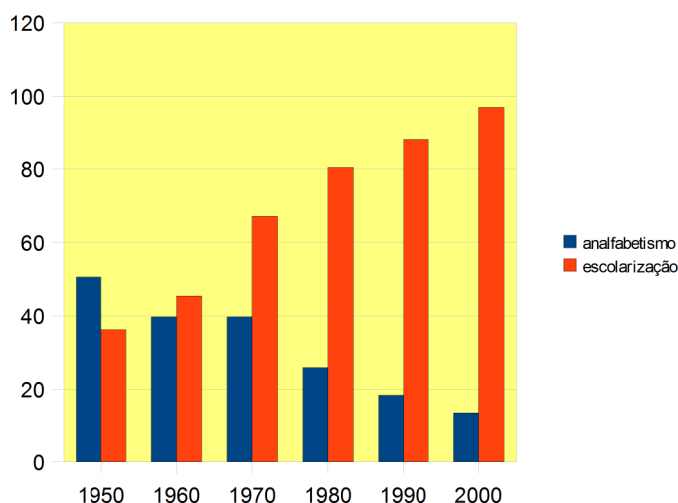
No Brasil, a história da escola é predominantemente a história da produção e reprodução de relações antidemocráticas, que marcam nossa formação cultural. Quanto ao acesso, o oferecimento de vagas e a alfabetização sempre foram restritos a uma pequena parcela da população, avançando quantitativamente somente nas últimas décadas (Gráfico 1).

Quanto à possibilidade de sucesso, os indicadores internacionais (relatório PISA e WEI) e nacionais (dados do SAEB), indicam um aproveitamento insuficiente pela maioria da população inserida na escola. Em relação à gestão, as políticas educacionais globais e locais seguiram a lógica imposta na sociedade mais ampla pelos governos ditatoriais, predominantes na história do país: centralizadas e autoritárias. Esses dados podem ser acessados e confirmados no site do INEP.

A posição de subordinação no cenário mundial, a princípio como colônia e após como economia dependente, associada a um modelo interno no qual uma elite tira lucro e proveito dessa situação de dependência, faz com que tenhamos dificuldades ainda maiores em fazer

valer políticas sociais compensatórias e emancipatórias. O país, pelas contingências das relações internacionais, acabou sendo introduzido no novo ordenamento mundial da globalização, reduzindo ainda mais um Estado historicamente frágil em termos de políticas sociais, muito distante dos países europeus que desenvolveram-se como *welfare state*. Essas entre outras razões nos colocam em uma posição bastante desfavorável em termos de educação, mesmo quando nos comparamos com países igualmente ou mais pobres.

Gráfico 1: Relação histórica entre analfabetismo e escolarização



(Fonte: IBGE)

Mesmo que se possa afirmar que essa é a narrativa predominante no cenário do país, é fundamental ressaltar que sempre houve movimentos de resistência. A história da educação foi transpassada por iniciativas e lutas, protagonizadas pelos movimentos populares e por uma parcela da intelectualidade, visando à democratização da educação. Consoante com os movimentos em outras partes do mundo, tivemos no Brasil a luta pelo ensino público, laico e gratuito, protagonizada pelo movimento chamado Escola Nova, pelos anarquistas, pelos estudantes através dos movimentos estudantis. Esses movimentos tentaram alcançar metas ambiciosas também por ocasião de cada novo ordenamento constitucional e a cada LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), mas as poucas conquistas foram duramente obtidas e muitas vezes perdidas a cada nova ditadura.

Conforme Vieira (2006), a educação no Brasil, no que tange a estrutura e funcionamento do sistema educacional, vem sofrendo muitas transformações no período



histórico recente. Desde a Constituição Federal de 1988 (CF), a base legal da educação no país sofreu modificações importantes, através da legislação produzida no período: Emenda Constitucional nº 14/1996; LDB - Lei nº 9.394/1996; FUNDEF – Lei nº 9.424/96; PNE – Lei nº 10.172/2001. Essas modificações, por um lado, são consoantes ao novo reordenamento em nível mundial – *globalização* -, mas ao mesmo tempo, “correspondem a um cenário de redemocratização do país, onde aumentam as reivindicações por participação advindas dos diversos atores sociais” (VIEIRA, 2006, p. 28). Muitos dos princípios afirmados na CF, na LDB e no PNE explicitam “uma sociedade e uma escola onde todos tenham as mesmas condições para usufruir o direito à educação e aos seus benefícios” (Idem, p. 30). Há, portanto, um significativo avanço das bases legais nos últimos anos no sentido da democratização.

Um instrumento importante na democratização dos sistemas de ensino está retomando na atualidade destaque na agenda educacional nacional: o conselho de educação. Essa preocupação, pela sua relevância na disputa de significados de democracia educacional, tomou a estatura de política nacional de formação do MEC, processo estudado recentemente por Batista (2009) em sua tese de doutorado (na qual o Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre figura como uma instituição de destaque). Souza (2008) organiza um conjunto de artigos de vários autores que afirmam a importância dos Conselhos na promoção da participação, descentralização, democratização e controle social na educação, abordando aspectos normativos, históricos, estudos de caso, relação entre os entes federados, alcances e limites, ainda que evidenciando as contradições e interrogações presentes na implementação e atuação desses órgãos.

Da mesma forma, no nível da escola, os conselhos escolares se afirmam como consenso, garantidos na legislação nacional, enquanto instrumento de gestão participativa. Em particular no nosso estado (RS) tivemos experiências exitosas de conselhos escolares, na defesa de uma escola voltada aos interesses da população, inclusive durante os períodos de ditadura militar, com um espírito bastante combativo empreendido pelos professores organizados juntamente com setores populares. Isso aconteceu também em muitas cidades do país, nas quais foi possível eleger prefeitos mais progressistas.

Em Porto Alegre, capital do estado, este contexto se atualiza, a partir de todo o movimento localmente construído pela democratização da educação, que hoje constitui uma experiência singular dentre as boas experiências desenvolvidas no país e no mundo. O

Conselho Municipal de Educação, criado em 1991, desde então é um agente atuante na democratização da educação na rede municipal, e do sistema de educação municipal, criado em 1998, conforme Lord, 2005:

Especialmente em Porto Alegre, o Conselho criado em 1991 atendeu demandas da comunidade escolar no que diz respeito à participação na elaboração e gestão das políticas educacionais do município, manifestadas desde os anos 1980 junto ao movimento maior da sociedade por democratização do Estado. Ao mesmo tempo, a criação do Conselho vinha ao encontro da proposta da administração municipal de radicalização da democracia, pautada na institucionalização de espaços participativos à sociedade no controle, elaboração e gestão de políticas públicas. (LORD, 2005, p. 120)

No entanto, o autor pondera que mesmo se constituindo como instrumento democratizador, que chama à mobilização e participação social, o CME tem suas fragilidades e contradições, dificuldades de funcionamento pleno, limites e incapacidades, como por exemplo, no caso do Plano Municipal de Educação, construído e aprovado em 2004, retirado da Câmara Municipal em 2005 pelo Executivo, o CME não conseguiu arregimentar forças para fazer valer a elaboração da política educacional, ficando o PME como letra morta, sem sequer ter podido tramitar no legislativo.

No que se refere aos conselhos escolares, também se pode destacar avanços significativos, mas também os limites e contradições já encontrados em outras dimensões da democratização, de acordo com os estudos de Batista (2006), ao analisar a experiência dos conselhos escolares na rede municipal de ensino de Porto Alegre, através de estudo de caso, quando constata a definição formal de regras que normatizam a gestão democrática, mas “estas regras não são seguidas em sua totalidade, permanecendo, no encaminhamento de muitos temas, as regras autoritárias que sempre caracterizaram a gestão da escola pública” (Idem, p. 47). Destaca a autora que

[...] é preciso reconhecer que, apesar da existência de um contexto legal e institucional democratizante, a análise da prática da gestão democrática no espaço do conselho escolar revela uma dificuldade explícita quanto ao efetivo despojamento do poder monocrático na gestão das unidades escolares. (BATISTA, 2006, p. 49).

Em pesquisa sobre as modalidades mais usuais de gestão no Brasil nos anos 90, Dourado (2000) conclui que é muito significativo o número de Secretarias que adotam, na escolha do diretor, a “indicação por parte da autoridade” (22,9%). Esses dados indicam não só uma cultura patrimonialista, clientelista e autoritária, mas também as divergências e polêmicas em torno do provimento do cargo de diretor em nível nacional. Muitos contestam a eleição, com o argumento desta carregar no âmbito da escola as mesmas deficiências presentes nos processos eleitorais gerais: clientelismo, baixo nível nos debates, personalismos em detrimento de programas. Porém, mesmo reconhecendo estes problemas, os quais credito à falta de experiência democrática, defendo (MEDEIROS, 2003; 2006) a eleição como forma mais democrática, concordando com Padilha (1998) e Paro (1998), entendendo que é instrumento de mudança na cultura escolar, no sentido do avanço da democracia, conforme constatei no estudo de caso sobre a rede municipal de Porto Alegre, que adotou a eleição direta de diretor a partir de 1993.

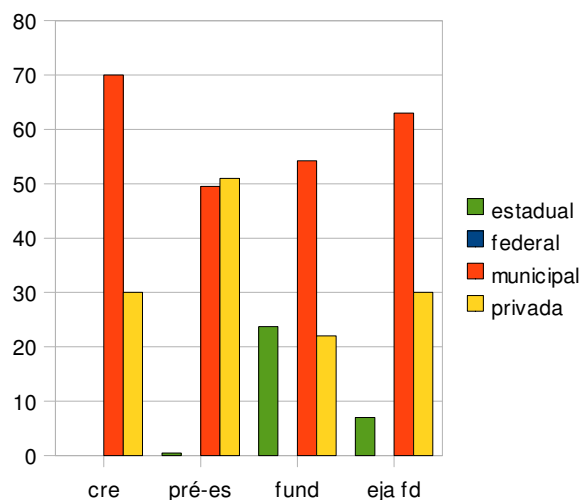
Como outro tema educacional globalmente e nacionalmente relevante nos dias de hoje – e sofrendo forte disputa de sentidos –, temos a inclusão e a atenção sobre as diferenças. Magalhães e Stoer (2005) apontam o paradoxo da grande ênfase atual na inclusão e na educação inclusiva, quando na sociedade a exclusão é a norma, argumentando que o controle da diferença se tornou um dos interesses do *mercado*, no sentido de torna-la um produto, bem como incluir os diferentes como consumidores a partir do imperativo *just for you*. Por outro lado, a luta dos movimentos sociais e grupos historicamente excluídos pelo reconhecimento identitário forçam outra concepção, contrapondo-se à cooptação pela lógica do mercado, defendendo um multiculturalismo crítico e o alargamento dos espaços sociais.

No Brasil, a inclusão está fortemente tematizada na mídia, até mesmo nas telenovelas. Em nível nacional, recentemente veio à tona (e segue em disputa, sendo a rede municipal de PoA um móvel de resistência) a proposta de incluir todos os estudantes, mesmo os portadores de necessidades especiais, nas escolas ditas “normais/regulares”, com o fechamento das classes e escolas e especiais. Brizolla (2006) discute as implicações e desafios de se gestar essa “nova” educação especial, cujo movimento de significativas e complexas mudanças conceituais se consolida em 2001, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica. De acordo com a autora,

[...] a última década caracterizou-se como aquela que definitivamente trouxe a discussão sobre as questões relacionadas a deficiências e pessoas deficientes para o cenário da educação de um modo geral, com temas até então pouco familiares, relativos a direitos iguais e acesso de pessoas deficientes e de outras pessoas com características acentuadamente diferentes de pessoas comuns. (BRIZOLLA, 2006, p. 93).

O movimento realizado em Porto Alegre no período histórico estudado nessa tese também protagonizou a elaboração de uma política educacional no campo da inclusão, inserida nas políticas de democratização. Houve a afirmação da atenção voltada às classes populares, suas necessidades e características, ao atendimento de jovens e adultos, à qualificação da inclusão de pessoas com necessidades especiais através de uma variedade de espaços: escolas especiais, Sala de Integração e Recursos, laboratórios de aprendizagem, que em certo sentido vai de encontro ao proposto em nível nacional. Já foi apresentado na introdução o índice significativo de atendimento dessa população nas escolas municipais, ilustrado no Gráfico 2, logo a seguir, que mostra a matrícula de educação especial, considerando escolas especiais, classes especiais (não existentes na rede municipal de Porto Alegre) e incluídos no ensino regular. Também foram concebidas turmas de progressão, para incluir e regularizar o fluxo de crianças e jovens em situação de distorção idade-escolaridade.

Gráfico 2: Matrículas de Educação Especial na Ed. Inf. e Ens. Fundamental – Poa/2008



Fonte: INEP/Censo Escolar 2008

A singularidade, avanços e limites dessa política de inclusão em Porto Alegre foram tematizados, dentre outros trabalhos acadêmicos: por Santos Jr (2002), que focou as políticas de educação especial de 1989 a 2000; por Tezzari (2002), que analisou a implementação da Sala de Integração e Recursos na rede municipal de ensino; por Oliveira (2002), que abordou o trabalho docente no laboratório de aprendizagem; por Xavier (2003) que desenvolveu estudo sobre as turmas de progressão em uma escola municipal. A inclusão, como já foi dito, é tema integrante das políticas mais amplas de democratização no processo estudado.

Outro aspecto que não pode deixar de ser destacado no contexto da democratização e da agenda educacional atual é o financiamento da educação e a descentralização de recursos. Uma avaliação preliminar que se sobressai nos estudos e debates realizados sobre a situação no país é a de que

[...]os atuais níveis de gastos públicos em educação são insuficientes para as necessidades de expansão e maior qualificação da educação escolar. Ao mesmo tempo, também apontam para a importância de criação ou consolidação de estratégias de gestão democrática e de controle público e social dos recursos da área de educação. (FARENZENA; ARAÚJO, 2006, p. 109)

Há uma variedade de modelos de gestão e controle dos recursos públicos em nosso país. Porém, na educação, com a instituição do FUNDEF e do FUNDEB, a constituição de conselhos municipais de controle e acompanhamento da aplicação desses recursos se tornaram uma norma em todos os municípios. Além disso, vem sendo paulatinamente implantada nos estados e municípios o repasse de recursos diretamente às escolas, mesmo que não haja uma obrigatoriedade legal claramente definida nesse sentido. Porém, esse processo, como nos aponta Farenzena e Araújo (2006), são marcados pela diversidade e falta de parâmetros nacionais que orientem esses processos.

Em Porto Alegre, assim como em outras cidades, foi implementado o repasse de recursos para as escolas, de acordo com o tamanho de cada unidade de ensino e número de alunos atendidos, cujo planejamento, aplicação e controle é de responsabilidade do conselho escolar de cada escola. Além desse repasse regular, foi instituído o Orçamento Participativo da SMED, a partir da descentralização de recursos antes administrados pelo órgão central. Trata-se de um processo no qual um montante de recursos é disputado regionalmente pelo

conjunto de escolas ali localizadas, a partir da apresentação de projetos, que são eleitos pelo conjunto de delegados indicados pelas unidades escolares (ROPKE; FOLCHINI,2002). Esse processo, conforme Luce e Blasina (2006, p. 117) “é um exemplo de processo de construção democrática que tem resultados evidentes na qualidade do ensino e na educação de toda a comunidade para a convivência e as decisões coletivas”. Esse é mais um aspecto, portanto, que pode ser destacado na experiência da rede municipal de ensino de Porto Alegre no caminho da democratização educacional.

Vivemos hoje, tardiamente no Brasil, uma transformação fundamental: a instituição escola, historicamente reservada a uma elite, está, a partir da metade da década de 1995, aberta a todos, salvo em alguns locais e situações isolados. A Constituição Federal de 1988 garante, como direito subjetivo (parágrafo 1º do Art. 208), o acesso ao ensino obrigatório e gratuito. Decorrente da Constituição Federal/1988, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90) também é um importante mecanismo formal de garantia do acesso à educação dessa faixa etária (crianças e adolescentes, 0 a 18 anos), bem como da garantia de participação no seu processo de ensino formal.

A última LDBEN (Lei 9394/1996) teve seu texto disputado termo a termo, a partir das diferentes forças que participavam na sua elaboração. Independente do difícil caminho percorrido até sua versão final, essa lei trouxe avanços inéditos para a democratização da educação. Afirma o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público, o dever do Estado com a sua garantia, padrões mínimos de qualidade, autonomia para os estabelecimentos de ensino, mais flexibilidade na avaliação dos estudantes.

Porém, dada a extensão e diversidade cultural do país, todos estes princípios, em nível local, são diferentemente interpretados ou até mesmo ignorados. Muito embora vários locais estejam empreendendo iniciativas para combater ou minorar o fracasso escolar, os índices de reprovação e a naturalização dessa cultura são ainda predominantes. Pela nossa condição de dependência, as reformas educacionais estão marcadas pela influência externa, sem uma prática importante de acompanhamento e avaliação. Além disso, muito embora valorizada em nível retórico, o investimento financeiro em educação é insuficiente para implementar medidas que façam diferença no incremento da qualidade.

As grandes discrepâncias e desigualdades sociais que só se multiplicaram e agravaram ao longo da história demandam um investimento em políticas sociais e em particular políticas educacionais em um nível muito maior do que têm sido feito pelo estado e pela sociedade

como um todo. A forte marca cultural autoritária mobiliza muitas vezes a própria sociedade ou setores dela contra políticas de democratização e afirmação de direitos. Toda medida de democratização na maioria das vezes é vista como desqualificação do ensino, pois uma concepção baseada no mérito individual, desconsiderando as desigualdades sociais, é predominante. Percebemos atualmente essa nuance, por exemplo, no debate de cotas na universidade.

Outra marca do momento atual no Brasil e no mundo é a forte intervenção das empresas privadas nas escolas públicas, fenômeno analisado nos estudos já citados, realizados por Paoli (2002) e Adrião; Peroni (2005; 2008). A parceria público-privada têm sido estimulada em todas as esferas governamentais, através da intervenção de fundações filantrópicas, ligadas à empresas, ou ONG, captando recursos públicos e desenvolvendo programas diretamente no espaço escolar, inclusive substituindo o poder público e os serviços pedagógicos na orientação do trabalho pedagógico dos docentes.

A realidade brasileira, com todos os seus revezes e desigualdades, torna urgente a constituição de uma escola que trabalhe com outras instituições na transformação dessa para uma nova ordem social, mais justa e democrática. Porém, conforme o exposto, nossa tradição e as alternativas atuais concorrem para dificultar a construção de uma nova escola, na perspectiva cidadã e democrática. Quais as condições que temos, a partir desse histórico educacional que trilhamos e da nova ordem mundial hegemônica, de tornarmos a escola uma instituição democrática, inclusiva, de qualidade social, na qual se efetive a participação de todos os envolvidos?

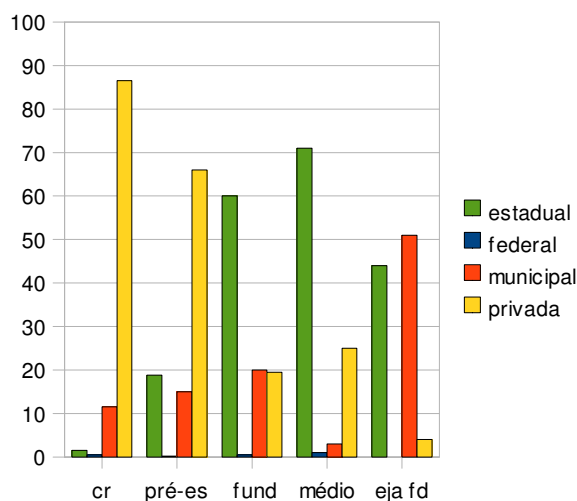
Alguns estudos analisam essa perspectiva e afirmam o caso de Porto Alegre como um exemplo local de contra-hegemonia, ainda que pesem revezes, limites e contradições. Peroni (1999) em seu já referido estudo sobre a redefinição do papel do Estado frente à crise do capitalismo, conclui que no município a reforma educacional percorreu o caminho inverso do proposto em nível global e nacional, afirmando a participação popular na gestão pública e no controle social, justamente o que foi negado pelas reformas neoliberais:

Em Porto Alegre, na Plenária Temática da Educação, foram estabelecidas, como prioritárias, a educação infantil e a educação de jovens e adultos. Isso significa que a cidade, apesar das dificuldades enfrentadas, uma vez que perderia mais de sete milhões devido ao Fundo, pretendia manter sua autonomia quanto à elaboração das políticas educacionais. Verificamos esse grau de autonomia, também, na elaboração

das Propostas Curriculares e da Avaliação, que foram discutidas no Congresso Constituinte Escolar, no qual os setores envolvidos no processo definiram o quê e como seria ensinado e avaliado, não seguindo a centralização proposta pelo governo federal. (PERONI, 1999, p. 268).

O Gráfico 3, apresentado a seguir, demonstra a atual configuração de matrículas em Porto Alegre (2008), historicamente produzida, que demonstra a resistência ao processo de municipalização (se mantendo como uma rede relativamente pequena) induzido pelas políticas nacionais, bem como o investimento no atendimento de educação de jovens e adultos, na contramão dos movimento de outros municípios e estados.

Gráfico 3: Matrículas Educação Básica Poa/2008



Fonte: INEP/ Censo Escolar 2008

No intuito de aprofundar os estudos sobre os avanços, limites e contradições das políticas de educação desenvolvidas pela gestão do Partido dos Trabalhadores, em Porto Alegre, inserida no projeto socialista e no movimento de democracia sem-fim, Machado (2005), a partir de seus estudos, conclui que houve avanços expressivos na ampliação e democratização do acesso, do conhecimento e da gestão democrática; porém, se o conteúdo das políticas teve um caráter emancipatório, com um período inicial de participação na sua formulação, a implementação dessas políticas não foi consoante com esse espírito, mas caracterizou-se por uma forte determinação do órgão central. Nesse sentido, não obstante os avanços empreendidos e sua relevância para a democratização, o projeto foi “encolhido” por



um processo de execução no qual o “pilotar” se sobressaiu.

Gandin (2002) apresenta a experiência de Porto Alegre como uma alternativa contraposta às posições dominantes, neoliberais e neoconservadoras, para enfrentar os atuais problemas educacionais. A partir de sua pesquisa sobre o projeto Escola Cidadã, destaca, entre outros apontamentos, que o mesmo não se submeteu às reformas orientadas pela agenda econômica; que problematiza a concepção dominante de conhecimento e valoriza a cultura das comunidades; que não é um projeto isolado, mas articulou-se em nível mundial com projetos contra-hegemônicos, inclusive sediando o Fórum Social Mundial e o Fórum Mundial de Educação; que um dos pontos fortes do projeto é propiciar a participação, constituindo fóruns e estratégias nesse sentido, dentre elas o Orçamento Participativo e os Congressos Municipais.

Krug (2001) apresenta a proposta dos ciclos de formação como uma alternativa para a transformação da escola pública, no sentido de organizá-la de forma democrática, voltada para a promoção do sujeito e que trabalhe pela transformar a sociedade excludente. Enfatiza a necessidade de superar a escola seriada, através da transformação cotidiana, da investigação sobre a realidade da comunidade, da organização interdisciplinar do ensino, do compromisso com a transformação, marca do projeto Escola Cidadã. Esses estudos são exemplares no sentido de destacar a importância do projeto empreendido na rede municipal de Porto Alegre enquanto alternativa contra-hegemônica às reformas neoliberais e neoconservadoras, não obstante critiquem e apontem seus limites.

Em relação à educação para a democracia, Rute Baquero (2004) a partir de sua análise da Revista de Ensino no período de 1964 a 1978, refere que a orientação vigente para os professores versava sobre patriotismo, respeito à família, à igreja, ao estado e ao princípio da autoridade, enfatizando uma visão harmoniosa do mundo. Dada a tradição autoritária de nossa sociedade, na escola pode-se afirmar que a visão da democracia como consenso e obediência à autoridade fazem parte não só desse período analisado pela autora, mas figura antes e após, com diferentes nuances. Mesmo assim, os jovens protagonizaram lutas pela democracia em diferentes momentos da história do país, em especial no período da última ditadura militar, de 1964 a 1985.

Na atualidade, se constitui uma narrativa da alienação e não-participação dos jovens na política, bem como uma falta de interesse e engajamento nas lutas pela democracia. Nesse sentido, Keil (2004), a partir de suas pesquisas, nos fala de uma produção de um imaginário

sobre a juventude, relacionado à revolta e contestação, quando não uma tendência natural à delinquência; porém, devemos atentar para uma pluralidade de formas de viver a juventude, constituídas pela sociedade em cada contexto histórico. Em suas análises constata uma certa tendência dos jovens à esquerda, mas sua participação política está se tornando quase inexpressiva.

A autora credita esse fenômeno em parte à imagem de negatividade dos políticos profissionais e da política institucional, o que promove a ruptura dos laços que unem os jovens ao fazer político (KEIL, 2004, p.31), e também a atual fase do capitalismo, que cria subjetividades que lhe correspondem, aportadas no individualismo, no consumismo, na fruição, na falta de memória e de projeto de vida e de futuro. Porém, apresenta outros argumentos:

É possível afirmar que grande parte do desinteresse pela política hoje reside na ausência/inadequação de socialização política (da criança) e do jovem pelas instituições: família, escola, partido... Entretanto, como alguns autores têm enfatizado, é justamente este período privilegiado da produção das “lealdades duráveis”, constituindo-se, inegavelmente, como um mecanismo essencial de estabilidade de forças políticas e do sistema político como um todo (KEIL, 2004, p. 32).

Decorre dessa afirmação a importância da formação empreendida pela escola, dentre outras instituições, para a convivência política e democrática. Segundo a autora, o que está em jogo (e em risco) não é só o futuro dos jovens, mas o da sociedade e da própria democracia no país. É urgente um projeto para a constituição de um capital social voltado à participação política.

Em Porto Alegre, como em muitas cidades, a escola é o único ou o mais importante equipamento público nas comunidades de periferia, e ao lidar com os estudantes, se depara com o amplo conjunto de dificuldades: saúde, segurança, direito jurídico, fome, enfim, todas as “faltas” que dificultam, para a comunidade e para a escola, a construção de uma nova cidadania, enfocando o processo de aprendizagem. E este é, sem dúvida, um desafio a mais, difícil de ser superado.

Mesmo assim, buscou-se, mais intensamente durante os governos da Administração Popular, mas se pode dizer que em certa medida também antes e após essa experiência, a

implementação de um projeto aglutinador de todos esses temas abordados no debate da democratização em educação. Porém, esse movimento está gerando uma modificação em cada escola, enfocando a democracia como um tema relevante para o seu projeto? Pode-se perceber a democracia como um eixo da organização da escola, e especificamente na educação dos estudantes? Como se concebe e se vive a democracia na escola? Essas questões orientaram a pesquisa que fundamentou essa tese.

A preocupação com as relações entre democracia, educação e escola, dada a sua importância, no campo social e educacional, por certo não é inédita. Muitos estudos já foram anteriormente desenvolvidos e inclusive aqui referidos, aos quais esse trabalho pretende se somar, qualitativamente, na busca de consolidar um campo de estudos no qual a reflexão, sistematização e análise de teorias e práticas contribuam na consolidação da democracia como um tema com forte presença no pensamento educacional. Com o objetivo de contextualizar o estudo desenvolvido no espectro mais amplo dos estudos sobre democracia e educação, além de considerar os estudos já referenciados anteriormente nessa tese, passo a apresentar um breve resumo da consulta realizada no banco de teses e dissertações da CAPES<sup>13</sup>.

### **Estudos sobre a temática democracia e educação**

Conforme podemos constatar no banco de teses e dissertações da CAPES, temos centenas de pesquisas em nível nacional que focam a temática democracia e educação. Os temas abordam diferentes prismas, através de pesquisas teóricas e/ou empíricas, em nível macro ou micro: democratização e legislação (disputas na elaboração do texto legal; princípios consolidados); relações raciais e étnicas, preconceito e diversidade; gênero; mídia, educação e democracia; tecnologias e democratização; eleição de diretor; instâncias de democratização da escola e dos sistemas – grêmios estudantis, Associações de Pais e Mestres, Conselhos de escola, de Educação, do FUNDEF; participação da comunidade/sociedade civil na elaboração de políticas públicas em educação; relação dos movimentos sociais com a democratização educacional; escola e formação da cidadania; construção do projeto político-pedagógico; comparativos entre processos de reforma em nível local, nacional e internacional; elaboração e execução de planos educacionais; presença do pensamento democrático na obra de determinados autores (Anísio Teixeira, John Dewey, Theodor Adorno, Habermas, Paulo

---

<sup>13</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

Freire, entre outros); dentre os temas pesquisados.

Os estudos analisam não só o nível de democratização alcançado na elaboração das políticas educacionais, ou através de instâncias (grêmio estudantil, conselhos, etc.), mas também as estratégias das classes dominantes e dos movimentos sociais na disputa de significados dos conceitos de participação, cidadania, democracia, a transposição do modelo empresarial (qualidade total) para a gestão da educação, bem como os preconceitos gerados pela invisibilidade das diferenças, características, necessidades, singularidades de determinados grupos sociais/culturais.

Também investigam a contribuição de componentes curriculares (história, filosofia, etc.) na formação democrática, além de mudanças curriculares – como por exemplo o fim da reprovação – como mecanismos de democratização. Outra presença marcante em muitos dos resumos lidos é a proposição de que as exigências atuais da democracia impõem uma mudança no sistema escolar que prevaleceu e prevalece na tradição da instituição escola. A quantidade e o enfoque dos trabalhos indicam a preocupação, em todo o território nacional, com a temática, além de evidenciar um conjunto significativo de experiências, merecedoras de estudo, em todas as regiões do país.

Em relação às representações/sentidos sobre democracia e escola democrática produzidos pelos atores sociais que povoam o espaço escolar, encontrei as seguintes referências nos arquivos da CAPES, buscando pela chave de pesquisa *democracia e educação*: KLEIN (2006), faz um estudo sobre representações/sentidos sobre democracia e escola democrática com alunos concluintes do ensino médio; RODRIGUES (2000), trabalha sobre representações sociais dos professores da Universidade de Brasília sobre democracia e cidadania e interrelações com práticas políticas e educativas; VIANNA (2007), analisa representações sociais dos professores de pré-escola sobre práticas pedagógicas democráticas em educação infantil; BURIN (2001), realiza um estudo de caso em duas escolas sobre concepções de cidadania presentes nos regimentos escolares, depoimentos de professores e efetivação em sala de aula; FARINA (2005), pesquisa sobre valores que norteiam comportamentos e crenças de um grupo de educandos de ensino médio, buscando averiguar a existência de uma cultura política democrática e a influência da escola nessa formação.

O trabalho que me propus a desenvolver, em relação a esses registrados no banco da CAPES, traz aspectos inéditos de pesquisa, tais como a relação entre os discursos do PPP, docentes e estudantes, focando, portanto, em dois segmentos da comunidade escolar, no

ensino fundamental, considerando a política pública mais ampla, local e nacional. Ao mesmo tempo em que associa-se a uma rede de reflexões que valoriza a inserção da educação em processos mais amplos de democratização da sociedade na constituição de novas sociabilidades, na formação das novas gerações em uma gramática de relações que promova o respeito às diferenças, a resolução dialogada dos conflitos, o espírito de inclusão e reconhecimento do outro. O estudo e reflexão sobre as representações sobre democracia e as práticas vivenciadas no espaço escolar são um instrumento nessa direção. O capítulo que segue se ocupa em apresentar a organização teórico-metodológica da pesquisa, ancorada nos referenciais apresentados nestes dois capítulos iniciais.

É oportuno também referir uma quantidade significativa de trabalhos que encontrei sobre a rede municipal de ensino de Porto Alegre. Porém, não fiz uma referência exaustiva e particularizada, pois muitos realizam pesquisas em escolas municipais porto-alegrenses, no entanto, o foco não é a política pública educacional, nem as questões relativas à democratização, mas questões específicas do currículo ou avaliação, como estudos sobre gênero, alfabetização, tecnologia aplicada ao ensino, o papel docente, enfim, temas que não marcam a singularidade da rede em questão.

### III - A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo apresentarei a organização desta pesquisa sobre os ensaios de vida democrática que escolas municipais da rede pública de Porto Alegre estão empreendendo, com os significados que estão construindo a partir dessas vivências, evidenciados em suas práticas discursivas. Como não se trata de uma pesquisa do tipo macro, apresentarei no segmento do texto alguns apontamentos sobre a escola como foco de estudo; a seguir, a análise do discurso como referencial teórico-analítico, articulado com o referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores; após, os objetivos e questões da pesquisa, a forma e os instrumentos de coleta e os dispositivos de análise discursiva a partir do *corpus* constituído para esta pesquisa.

#### **A escola como foco de estudo**

Conforme Barroso (1996), a perspectiva dominante das pesquisas no campo educacional em muitos países tem sido a macroanalítica e de caráter estrutural, sobre sistemas ou sobre *Escola*, nas quais a(s) escola(s) é vista “como um contexto local ou periférico de reprodução”, ou “unidade reconstituível a partir de estudos de nível micro”. Mas “enquanto objeto de estudo primeiro, institucionalmente e organizacionalmente referenciado, enquanto realidade teórica e empírica complexa” (id., p. 20) há poucos estudos, principalmente trabalhos empíricos.

A valorização da escola como objeto de estudo se faz com a inversão de uma orientação de investigação *sobre a educação e sobre a escola* para uma *investigação em educação, na escola, com a escola, a partir da escola*, que demanda um estreitamento de relações entre o investigador e os atores que povoam o espaço escolar. O mesmo autor defende a perspectiva de uma sociologia das organizações educativas, em especial da escola,

buscando superar as oposições clássicas entre abordagens *macro* e *micro*, revalorizando-a como objeto de estudo e intervenção:

Neste sentido, uma abordagem sociológica da organização escolar parece-me particularmente potenciadora de uma valorização de elementos intermédios, e também intermediários ou mediadores, de uma espécie de “meio-campo” onde se constrói e se globaliza o puzzle resultante das perspectivas essenciais, mas ainda assim parcelares, das visões macro e micro sobre os fenômenos educativos. Será um tipo de meso-abordagem que, nas palavras de Nóvoa (1992: 15), nos poderá permitir “escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar macro, privilegiando um nível meso de compreensão e de intervenção” em que a escola como organização é assumida, ainda nas suas palavras, “como uma espécie de entre-dois onde se exprime o debate educativo e se realiza a ação pedagógica (id., 20).” (BARROSO, 1996, p. 30)

Barroso recomenda, ao elegermos a escola como foco, não considerá-la um universo fechado ou insularizado em relação ao contexto macrossocial, tampouco aderir a uma visão determinista macrossocial ou situacional, que condenam os sujeitos à reprodução e à adaptação. A via da “autonomia relativa” contempla a influência do estado e das estruturas macro, bem como limita perspectivas voluntaristas. Trata-se de considerar as relações de tensão e poder que partem da sociedade mais ampla e simultaneamente da escola.

Laderrière (1996), na mesma obra, marca o interesse da escola como objeto de estudo a partir da globalização e de seus decorrentes processos de descentralização, sofridos também no campo educacional. Desde então, muitas pesquisas comparadas foram feitas para avaliar o impacto dessas políticas em diferentes contextos. Questões como: “qual o nível de influência da descentralização na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas, incluindo a avaliação da instituição e dos estudantes?; como os gestores das escolas podem melhorar a eficácia e eficiência do ensino?” estavam presentes nestes estudos comparativos. Ele revela a partir de seus estudos que não foi demonstrado ainda que a gestão local tenha efeitos importantes sobre o resultado dos estudantes, colocando o estudo da gestão da aprendizagem como um foco importante de pesquisa.

Já Derouet (1996) elenca os estudos do “efeito escola” na França como forma de abordagem da autonomia dos estabelecimentos de ensino. Quando uma realidade – escola – apresenta um desvio em relação aos prognósticos nacionais, a investigação detém-se sobre essa realidade para analisar o desvio, chamado “efeito escola”. Porém, estes estudos

revelaram-se parciais, conforme o autor, pois evitam uma interrogação de fundo: “como são construídas as regularidades nacionais?”. A indagação sobre como a identidade local de cada escola influencia a formação dos estudantes ultrapassa o quadro teórico e metodológico que fundamenta os estudos do “efeito escola”. No Brasil, é necessário considerar, sobre indagações de tal natureza, sua extensão territorial continental, a diversidade presente na formação da sociedade, bem como o federalismo como sistema de organização do Estado. Neste contexto, como são construídas as regularidades nacionais, ou ainda, é possível falar de regularidades nacionais?

O mesmo autor aponta que, com a preocupação dos governos de esquerda na França (década de 1980), com a ‘crise do político’ – dificuldade do cidadão comum em relacionar seus problemas cotidianos com as questões mais amplas da sociedade –, a escola passou a ser vista como uma das instituições com potência para a reversão desse quadro. E a partir daí, as pesquisas passaram a focar essa problemática: ‘em que medida a escola pode constituir-se em um espaço político, que contribua na reversão da apatia em relação à política?’ Analisando o trabalho de outros autores, que aproximam a escola ao conceito de ‘cidade política’, Derouet (1996) comenta:

Aí os estabelecimentos de ensino são analisados como cidades políticas, e isto num duplo sentido. Primeiro que tudo são os lugares onde se concretizam as políticas educativas: aquisição dos saberes, socialização dos futuros cidadãos, construção das competências profissionais, igualdade de oportunidades, etc. O quadro nacional fixa bases de apoio, mas não chega para dar vida a estas referências. Estas apenas existem se forem mobilizadas pelos atores locais, num jogo que depende, forçosamente, das particularidades de cada estabelecimento de ensino.[...] É esta adequação entre os princípios e a situação que os atores devem debater. A questão do acordo está no centro da questão da cidade, o que não significa que os estabelecimentos de ensino sejam locais de consenso.[...] é a partir da observação desse debate que se pode explicar a identidade do estabelecimento de ensino e seu efeito sobre os alunos: entre as múltiplas referências possíveis, quais são aquelas que merecem atenção e quais as que se pode desprezar? quais os grupos que utilizam essas referências e quais os dispositivos pedagógicos que as concretizam na prática? Qual é, por fim, a capacidade do estabelecimento de ensino, ou de seu diretor, para construir um modelo coerente a partir de projetos, de interesses, de grupos, de dispositivos espontaneamente divergentes? (idem, p.67)

Mesmo sendo uma unidade administrativa, a escola não é, a priori, um espaço no qual a ação de seus membros está coordenada no sentido de um projeto. É um espaço atravessado



por todas as contradições presentes na sociedade mais ampla. Segundo o autor, esse é um importante eixo de pesquisa: que procedimentos permitem a coesão, articulação, mobilização das pessoas em torno de um projeto de escola? Ele igualmente ressalva que a territorialização das políticas educativas e o conseqüente enfoque da escola como objeto de estudo corresponde também ao avanço da *lógica de mercado* no campo educacional.

Canário (1996), baseado em outros autores, ressalta que o objeto científico não é um *ser*, mas sim uma *relação*. Nesse sentido, a escola como objeto de estudo não é idêntica a escola enquanto objeto social, presta-se a uma multiplicidade de estudos e corresponde a uma construção realizada pelo investigador, baseada em um olhar teórico particular. A configuração teórica da escola como objeto de estudo, de acordo com o autor, é mobilizada pela **crise da escola** (insatisfação com o seu funcionamento, fracasso da política de reformas, etc.) e pela fé na possibilidade de uma intervenção mais produtiva, através da mudança de escala e de método, ou seja, passar do *sistema* para a *unidade de produção*, encarando a escola como uma *totalidade*.

O autor frisa que “falar da escola como objeto de estudo significa falar de uma nova perspectiva de investigação, sendo desejável que esta nova perspectiva possa traduzir-se numa reformulação de agenda de investigação.” (idem, p.141). Ou seja, que os estudos focados na escola não signifiquem uma adição aos estudos macro ou micro, mas na resignificação dessas perspectivas. Também alerta para o risco de adoção de uma lógica normativa, qual seja, a busca de uma forma ideal de funcionamento para os estabelecimentos de ensino, a partir de investigações que buscam a comparação entre modelos mais ou menos eficientes e eficazes.

Essas considerações sobre a escola como objeto de estudo abrangem somente uma parcela das inúmeras possibilidades de abordagem já desenvolvidas. Mesmo assim, enfocam questões bastante importantes:

- Em função da investigação científica estar inserida no contexto social mais amplo, o foco sobre a escola está relacionado, entre outros fatores, com interesses de intervenção de políticas no campo educacional, seja pela introdução da lógica de mercado, ou pela busca de superação da crise de ‘improdutividade’ na educação, ou pelo desejo de fomentar no seio da escola transformações sociais que ultrapassem a lógica da competitividade e promovam a igualdade e justiça social;
- o objeto “escola” não é um dado, uma evidência, ainda que seja uma

unidade/totalidade do ponto de vista administrativo, mas uma possibilidade de construção, uma relação, a partir das *lentes* do investigador;

- estudar a escola significa estudar determinado aspecto, ou seja, delimitar um campo de investigação no interior desse objeto multifacetado, o que implica uma nova perspectiva para além dos estudos do tipo macro ou micro, pois trata-se de, sem querer tomá-la como exemplo ou desvio de uma totalidade maior – sistema ou rede de ensino -, ou sem dirigir o olhar para uma particularidade, recortar um dentre os vários enfoques possíveis, considerando a complexidade de relações desse território.

O desafio que me propus é investigar a escola enquanto uma comunidade política, espaço no qual professores e estudantes exercem entre si relações de poder, estabelecem formas de vida democrática, significam e praticam democracias, permeadas pelos significados e contextos sociais mais amplos, partindo do pressuposto de que cada escola desenvolve em seu seio práticas e concepções próprias, porém não isoladas da rede de ensino a qual pertencem, tampouco do contexto cultural e político mais amplo.

Como a investigação contará como material de análise os discursos de diferentes atores sociais sobre suas práticas e concepções de democracia, elegi como enfoque no estudo das entrevistas a análise do discurso, por considerar bastante pertinente aos meus objetivos a orientação e características desse referencial, cujos elementos centrais passo a apresentar brevemente.

## **Linguagem, Língua e Análise do Discurso**

A utilização da perspectiva teórico-metodológica defendida pela Análise do discurso se justifica em decorrência da atenção dada à linguagem - e ao discurso - nesta pesquisa, considerando que o objetivo é investigar os sentidos construídos pelos diferentes atores sobre a vivência da democracia nas escolas. Assim, o discurso é o foco da análise, não na perspectiva de quantificar posicionamentos, buscar identificar processos universais, tendências ou generalizações empíricas, mas explorar a variedade de opiniões, singularidades e diferentes representações sobre o assunto em questão, enfim, proceder uma leitura/interpretação acurada desses sentidos produzidos.

A linguagem é um tema central no debate da especificidade cultural humana, vasto e complexo campo de investigação, desde a antiguidade. Não obstante o volume de produção do pensamento científico em torno do tema, longe estamos de tê-lo esgotado ou de logarmos

um consenso em torno de sua natureza e função. Muitas são as abordagens sobre linguagem, língua e discurso, o que torna um grande desafio a adoção de um referencial teórico-metodológico ancorado nesse campo. Buscarei fazer frente a esse desafio delimitando e explicitando os referenciais dos quais me vali na elaboração deste trabalho de pesquisa.

Dentre essas muitas perspectivas sobre linguagem, adotei como referencial nesse trabalho a perspectiva defendida por MacNally (1999), apoiada teoricamente em Bakhtin (1986): a língua é, entre outras coisas, “um lugar de interação social decisivamente modelado pelas relações de trabalho e conflito, isto é, modelado pela luta de classe” (id., p. 34).

Bakhtin (1986) aponta três elementos fundamentais na caracterização da língua: todos os signos produzidos pelos seres humanos “tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo” (id., p.33), ou seja, estão corporificados em alguma forma, são fragmentos materiais da realidade; são de natureza social, isto é, só na interação entre indivíduos que adquirem significado, portanto, “os signos só podem acontecer no terreno interindividual” (id, p. 35); enquanto conjunto de artefatos sociais, toda a abordagem abrangente da língua deve privilegiar a fala, espaço fundamental da interação linguística. Porém, a interação social não é somente discursiva:

A fala não é um campo com “existência independente”, mas um aspecto de um nexos multifacetado de relações sociais. Segue-se que os signos estão imersos nas relações que prevalecem entre os seres humanos. Relações de hierarquia em particular exercem enorme influência sobre a língua e a fala.(MACNALLY, 1999, P. 36).

A língua é, portanto, uma arena de conflito social, e nesse sentido também uma prática, porém, não a única e a determinante, mas compõe um conjunto de práticas sócio-materiais em que se implicam os seres humanos. Outro elemento importante: ainda que a língua tenha uma materialidade e que as palavras possuam uma relativa estabilidade de significado em todos os grupos sociais de uma comunidade linguística, elas são multiacentuais (BAKHTIN, 1986), as pessoas lançam mão da gama de recursos da língua, produzindo discursos conforme os diferentes contextos de interação.

Dessa maneira, não há um discurso superior que dê conta de todos os contextos, ainda que existam grupos sociais que se esforcem em impor um conjunto unificado de significados e temas, que busquem negar e reprimir a multiacentualidade e contradição dos signos, que se

esforcem em naturalizar como único o “discurso oficial”. Nessa perspectiva, discursos não-oficiais e alternativos nascem de experiências sociais concretas, dos processos históricos, entendidos aqui não como divergências discursivas, como na perspectiva neoidealista, mas como dinâmica construída na interação e conflitos vividos nas relações sociais.

Porém, ainda que não haja um domínio exclusivo de determinados discursos sobre outros, devemos reconhecer que há uma hegemonia que se estabelece, explicada por MacNally (1999), apoiado em Gramsci, em decorrência de “vivermos imersos em um mundo de conceitos que pressupõem alguma visão geral das coisas”. Essa visão de mundo não é totalmente consistente ou coerente com as condições de vida de cada grupo social, mas é composta por um tecido muitas vezes contraditório de elementos, onde os grupos menos favorecidos correntemente adotam perspectivas, ideias e atitudes dos grupos da elite social e econômica. Não há, por isso, um discurso homogêneo, que “pertença a” ou caracterize uma classe ou grupo social. A prática discursiva é uma experiência complexa, cheia de nuances, operada pelo dito e também pelo não-dito, que muitas vezes não recobre, não alcança “normalizar” ou descrever logicamente e consensualmente toda a gama de práticas sociais.

Do exposto podemos sublinhar o caráter dinâmico, contraditório, histórico e social da língua. Não há discursos “neutros”, universais, abstratos, não obstante a dimensão abstrata do sistema linguístico. Mas os discursos são sempre situados, posicionados, localizados em um contexto histórico conflitivo, pleno de tensões, são o espaço da articulação entre presente, passado, futuro, são o material da memória.

Significados, por conseguinte, são também históricos, estão imersos em um processo de “vir-a-ser histórico”, no qual os relacionamentos não são fixos e no qual passado e presente se interligam em nossa orientação para o futuro. [...] a língua oferece recursos para a formação de significados que apontam para o futuro, para possibilidades que transcendem nossas experiências no presente. (MACNALLY, 1999, P. 46).

A abordagem da linguagem nesse trabalho identifica-se com essa perspectiva histórica e social, na qual a língua figura como um dos elementos articulados a outras práticas sociais. Dessa forma, o enfoque da Análise do discurso aqui adotado pretende manter coerência com essa perspectiva, tendo em vista que há uma variedade de enfoques analíticos possíveis

recobertos por essa nomenclatura:

Análise do discurso é o nome dado a uma variedade de diferentes enfoques no estudo de textos, desenvolvida a partir de diferentes tradições teóricas e diversos tratamentos em diferentes disciplinas. Estritamente falando, não existe uma única “análise do discurso”, mas muitos estilos deferentes de análise, e todos reivindicam o nome. (GILL, 2005, p. 244).

Conforme Gill (2002), as diferentes abordagens em análise do discurso compartilham “uma rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social”, enfim, o entendimento de que o discurso é ele mesmo uma prática social. A mesma autora apresenta o que considera as características-chave dessas perspectivas: a problematização da visão de que nossas observações sobre o mundo revelam sua “natureza autêntica”, ou seja, uma postura crítica em relação ao conhecimento dado, naturalizado; o reconhecimento de que o conhecimento construído sobre o mundo é relativo, contextualizado histórica e culturalmente, portanto, o conhecimento é determinado não pelo mundo em si, mas pelos processos sociais; o compromisso em estudar as relações entre conhecimento e as ações/práticas.

Outro elemento destacado pela autora como fundamental é que “a análise do discurso vê a vida social como sendo caracterizada por conflitos de vários tipos” (GILL, 2005, p. 246). Decorre que grande parcela do discurso esforça-se em disputar uma visão do mundo diante de versões competitivas. Ou seja, todo o discurso é organizado retoricamente, a fim de persuadir, de influenciar. Portanto, pode-se destacar pelo menos quatro eixos:

É proveitoso pensar a análise do discurso como tendo quatro temas principais: uma preocupação com o discurso em si mesmo; uma visão da linguagem como construtiva (criadora) e construída; uma ênfase no discurso como uma forma de ação; e uma convicção na organização retórica do discurso. Em primeiro lugar, então, ela toma o próprio discurso como seu tópico. O termo discurso é empregado para se referir a todas as formas de fala e textos, seja quando ocorre naturalmente nas conversações, como quando é apresentado como material de entrevistas, ou textos escritos de todo o tipo. (GILL 2005, p. 247).

A partir dessa caracterização geral que perpassa os diferentes enfoques da análise do discurso, passo a apresentar os fundamentos e especificidades da perspectiva que adotei neste trabalho, qual seja, a desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi e outros a partir da produção intelectual do teórico francês Michel Pêcheux. A opção por esse referencial decorre do meu entendimento de que ele é o mais aproximado da concepção de linguagem e língua adotado e apresentado no segmento anterior desse capítulo.

O referido enfoque surge, conforme Orlandi (2007) da conjunção de três campos disciplinares: Linguística, Marxismo e Psicanálise. Na relação com o primeiro, fundamentou-se na afirmação da não-transparência da linguagem, da existência de uma ordem própria da língua, da qual decorre que a relação entre linguagem, pensamento e mundo não é unívoca, direta, estabelecida termo-a-termo, ou seja, não passa diretamente de um a outro. Do segundo, adotou o pressuposto de que “há um real da história de tal forma que o homem faz história mas esta também não lhe é transparente” (ORLANDI, 2007, p. 19), ou seja, a história tem seu real afetado pelo simbólico. A Psicanálise contribui com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito, que é afetado pelo real da língua e pelo real da história. Porém, a confluência dessas três áreas não se opera em uma relação de submissão, mas a análise do discurso articula criticamente esses campos de conhecimento:

Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialidade relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 2007, p.20)

A Análise do discurso nos possibilita uma relação menos ingênua com a linguagem, concebendo-a como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social; considera igualmente processos e condições de produção dos discursos; possibilita tanto a continuidade como a mudança dos sujeitos e sua realidade; considera que “o trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana”; busca compreender a língua fazendo sentido, “enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (id. p. 15). Enfim, a Análise do discurso nos permite:

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações de linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. (ORLANDI, 2007, p. 9).

Para a análise do discurso (PÊCHEUX, 1997a) a língua não é só estrutura, mas acontecimento, possui repetição, séries, sistematicidades, mas também falhas, derivas e equívocos, é a condição material de base sobre a qual se constroi o discurso, permitindo processos de descrição e interpretação. E “o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2007, p. 21), ou seja, não é concebido simplesmente como processo comunicativo linear no qual um emissor transmite uma mensagem a um receptor, mas um processo complexo de significação construído simultaneamente por “emissor” e “receptor”, no qual há vários processos concorrentes: argumentação, subjetivação, construção do real, identificação.

Um dos pressupostos centrais de Pêcheux (1997b, p. 161) é o de que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos do *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam na “linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. É assim que a língua faz sentido. Dessa maneira, a análise do discurso considera essas três categorias – língua, discurso e ideologia – e trabalha sua articulação. Ideologia aqui entendida discursivamente, levando em conta a linguagem, pressupondo que não há sentido sem interpretação, o que determina já a presença da ideologia. O termo se refere, portanto, ao processo de produção e naturalização de determinado sentido como uma evidência, como se ele fosse um pressuposto natural. A ideologia é um sentido que se apresenta como verdade. Não existe apenas como “mentalidade”, mas é uma prática que se estabelece como verdadeira, inserida no processo social. Ela é “condição para a constituição dos sujeitos e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”. (ORLANDI, 2007, p. 46).

A partir desses pressupostos, da afirmação de que a língua não é transparente e da visão que o texto possui uma materialidade simbólica específica, a preocupação é com o texto nele mesmo, os significados que produz, portanto, não se concebe uma investigação através do texto, para descobrir o que ele quer dizer, mas a questão é como ele produz sentidos, no

âmbito de sua discursividade. Esse é o trabalho da análise do discurso: uma leitura cuidadosa e analítica.

Para que essa leitura seja efetivada, se faz necessário a constituição de um dispositivo teórico/analítico de interpretação, a fim de teorizá-la, problematizá-la, entender como funciona, sem pretender alcançar “um sentido verdadeiro”, mas um método que permita compreender como se constituem os sentidos em um texto. Nessa busca, o ponto de partida é a formulação da questão que irá desencadear o processo de análise, e a partir daí a mobilização de conceitos e procedimentos que permitam a descrição, interpretação e compreensão do processo de produção de sentido. Esse dispositivo se apóia nos princípios gerais da Análise do discurso, bem como na construção de um modelo específico, voltado para uma determinada análise.

#### *Elementos importantes na construção de um dispositivo teórico/analítico*

Na construção de um dispositivo de análise, temos de considerar vários elementos implicados na produção discursiva, os quais servem de referência para sua descrição, interpretação e compreensão. Eni Orlandi (2007), autora em quem tenho referenciado esse segmento de texto, aponta os principais elementos: condições de produção e interdiscurso; esquecimentos; paráfrase e polissemia; formações imaginárias; formação discursiva; ideologia e sujeito; forma-sujeito histórica; e condição de incompletude da linguagem. Passo a apresentar sinteticamente a cada um desses pontos.

As **condições de produção e interdiscurso** englobam os sujeitos, a situação e a memória, ou seja, o contexto imediato, que determina as circunstâncias de enunciação, como tempo e espaço, por exemplo; o contexto mais amplo, que engloba as condições sócio-históricas e ideológicas; a memória, no caso a memória discursiva, que funciona como interdiscurso, ou seja, aquilo que já foi dito antes, em outros espaços, com sentidos pré-construídos, o “já-dito”, que permite a retomada das palavras e está na base do que pode ser dito, que disponibiliza os dizeres em uma nova situação discursiva. Enfim, é o que permite que as palavras signifiquem simultaneamente pela língua e pela história. Esse é um aspecto fundamental para se compreender cada formulação imediata do discurso (intradiscurso) e seu funcionamento, suas filiações: “Ao falarmos nos filiamos a redes de sentidos mas não aprendemos como fazê-lo, ficando ao sabor da ideologia e do inconsciente”. (idem, p.34). Não são filiações conscientes, mas decorrentes de um jogo no qual se atravessa a ideologia,



nossa relação com o mundo e nossa experiência simbólica, caracterizadas também pelo equívoco.

O discurso também é atravessado pelo **esquecimento**, que conforme Pêcheux (1997b, p.173) pode se apresentar de duas formas: o esquecimento da ordem da enunciação, qual seja, aquele que produz a escolha de um modo de falar ao invés de outro, muitas vezes sem que tenhamos a consciência desse processo, criando a ilusão que há uma relação direta entre pensamento, linguagem e mundo, como se aquilo que dissermos só pudesse ser dito com determinadas palavras e não outras; muitas vezes esse processo se explicita quando usamos paráfrases para melhor esclarecer o que está sendo dito. Ele atesta a importância da relação entre sintaxe e o significado: o modo de dizer está implicado no sentido e vice-versa. O outro esquecimento trata da dimensão ideológica, inconsciente, quando esquecemos que não somos a origem do que dizemos, mas ao dizermos retomamos sentidos pré-existentes. O que dizemos está determinado pela forma como nos inscrevemos na língua e na história. Estes esquecimentos não são lapsos, mas fundamentos da linguagem, são eles que permitem a prática discursiva de cada sujeito.

Na abordagem do discurso temos também os processos de **Paráfrase e Polissemia**. Esse par trabalha articulada e continuamente a formulação discursiva, já que a paráfrase está ligada aos processos de estabilização, à memória discursiva, ao retorno ao que já foi dito, enfim, representa “o mesmo”, dito através de diferentes formulações, “é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição” (ORLANDI, 2007, p. 38). A polissemia trabalha na lógica oposta (ou complementar): no deslocamento de sentidos, na ruptura do sentido estável, jogando com o equívoco: “se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer” (id., p. 38). É no jogo, na tensão desse par que a significação se constrói, por um lado mantendo sentidos já estáveis, por outro rompendo com eles. Esse movimento só é possível porque língua e o real da história são sujeitos a falhas e rupturas, afirma o confronto entre o simbólico e o político. Nesse sentido, “a incompletude é a condição da linguagem” (id., p. 37).

As **formações imaginárias** se constituem de um conjunto de mecanismos que funcionam no discurso a partir de projeções criadoras de imagens sobre os sujeitos implicados no processo discursivo. Um mecanismo é a *relação de sentidos*, que opera a implicação de discursos, ou seja, não há discurso que não esteja relacionado com outros, por diferentes fatores: “todo o discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo,

contínuo”. (id., p. 39). A *antecipação* é o mecanismo que nos permite o deslocamento para o lugar do interlocutor e avaliar de antemão o efeito que nosso discurso pode causar, e a partir daí regular nossa argumentação, visando determinados resultados. A noção de *relação de forças* nos diz que “o lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz” (id., p. 39), ou seja, conforme a posição social de um indivíduo, seu discurso pode ganhar um valor determinado.

Esses fatores são denominados de formações imaginárias porque não se referem aos sujeitos físicos nem aos espaços empíricos, mas imagens que resultam de projeções imaginárias, que permitem a passagem das experiências sociais concretas para as posições dos sujeitos no discurso, através de regras que operam na língua. Esse aspecto é fundamental para compreendermos que um sujeito empírico – por exemplo, um aluno – pode falar de uma posição discursiva distinta de seu lugar – por exemplo, como professor – através de processos de identificação. Podemos com isso perceber a força do imaginário na formulação discursiva. A análise do discurso deve trabalhar atentamente na compreensão dessa dimensão: “os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas” (ORLANDI, 2007, p. 42).

Além das formações imaginárias temos influenciando na composição do discurso a noção de **formação discursiva**, que se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito (PÊCHEUX, 1997b, p.160). Ou seja, as formações discursivas representam no discurso as formações ideológicas a que todo e cada discurso se filia. Porém, é importante destacar que uma formação discursiva não é um bloco homogêneo, mas um campo dinâmico, cujas fronteiras são fluídas. “O estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca” (ORLANDI, 2007, p. 43). Sobre formação discursiva, Orlandi (2007) nos apresenta duas ideias-chave:

A. O discurso se constitui em seu sentido porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. [...] Os sentidos não estão assim pre-determinados por propriedades da língua. [...] B. É pela referência à formação discursiva que podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos. Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes. (idem, p. 44)

Na perspectiva de análise do discurso apresentada no presente trabalho, a **ideologia** é apontada como uma categoria chave, desde que pautada e ressignificada a partir da consideração da linguagem. A ideologia aqui “é a condição para a constituição dos sujeitos e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em **sujeito** pela ideologia para que se produza o dizer” (id., p. 46). O trabalho da ideologia se faz através do apagamento do processo no qual o indivíduo é interpelado a sujeito e do processo no qual a palavra toma sentido na rede de formações discursivas, ou seja, apaga a inscrição da língua na história, apresentando sentido e sujeito como evidentes, como se o sujeito fosse a origem do seu discurso:

A ideologia, por sua vez, nesse modo de a conceber, não é vista como o conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade. Não há aliás realidade sem ideologia. Enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito de relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. E como não há relação termo-a-termo entre linguagem/ mundo/ pensamento essa relação se torna possível porque a ideologia intervém com seu modo de funcionamento imaginário. [...] Por outro lado, como dissemos, é também a ideologia que faz com que haja sujeitos. O efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito. Pela interpelação ideológica do sujeito em indivíduo inaugura-se a discursividade. [...] No entanto, nem a linguagem, nem os sentidos nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente (id., p. 48).

Dentre os elementos apontados por Pêcheux (1997b) e Orlandi (2007), temos ainda a noção de **forma-sujeito histórica**, que trabalha a dimensão da subjetividade e do assujeitamento, constituídas pela ambiguidade que envolve liberdade e submissão: o sujeito “pode tudo dizer, desde que se submeta à língua para sabê-la” (ORLANDI, 2007, p. 50). Assim, o sujeito, em certa medida, determina o que diz, mas ao mesmo tempo é determinado pela exterioridade, pela historicidade. Por último dos elementos destacados temos a **incompletude como condição da linguagem**: como os sentidos não estão definitivamente determinados, abre-se a possibilidade do movimento dinâmico da constituição de sentidos. “Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta também é o lugar do possível” (id., p. 52). Isso não quer dizer que não haja estabilização de sentidos, normas. “Em termos teóricos, isso significa que trabalhamos continuamente a articulação entre estrutura e acontecimento: nem exatamente o fixado, nem liberdade em ato” (id., p. 53).

Todos esses elementos nos dizem da não transparência do discurso, da presença

constante da repetição, da memória, ao mesmo tempo do trabalho da metáfora, deslocando sentidos já estabilizados. Dada a devida atenção a essa rede de fatores que influem na produção de sentido, é necessário conjugá-los com os “conteúdos” trabalhados nos dois primeiros capítulos, formulando assim a questão que irá desencadear o processo de análise: a que concepções de democracia se aproximam professores e alunos entrevistados nas escolas? A que modelos se filiam as práticas desenvolvidas em cada unidade escolar? Quais são as formações discursivas que predominam em cada comunidade? Como se vive, como se significa a democracia na escola? Existe um empreendimento democrático próprio ou uma mera resposta a um esquema formal de participação e representação pré-fixada desde o exterior? Essas são as questões que motivaram a pesquisa e orientarão a análise, processos cuja organização será descrita a seguir.

### **A organização da pesquisa**

A partir dos interesses que fundamentaram a pesquisa, já explicitados em segmentos anteriores, a mesma foi orientada pelos pressupostos da investigação qualitativa, que assume a não-neutralidade do estudo e do próprio pesquisador (pois sou eu mesma uma professora da rede municipal de ensino que vive o fenômeno por mim pesquisado) e busca superar a dicotomia qualidade/quantidade - pois conforme Bauer et al (2005), não há quantificação sem qualificação e vice-versa -, direcionando esses dois elementos para uma adequada investigação e análise do fenômeno em questão, afirmando que os dados não falam por si mesmos e as conclusões são sempre *interpretação*. Porém, não dispensa, ou melhor, exige uma orientação teórico-metodológica bem definida que garanta um relativo distanciamento e permita ao pesquisador lidar com as questões e dados de pesquisa na produção de uma análise social, acadêmica e cientificamente relevante.

### *Os objetivos da pesquisa*

A partir do contexto social mais amplo de consenso sobre a deseabilidade da democracia; da disputa de sentidos dominada pelo conceito reduzido de democracia formal representativa; considerando as demandas dirigidas à escola na formação de subjetividades consoantes com o modelo societal; considerando a escola como espaço contraditório, inserida nas disputas presentes na sociedade mais ampla; considerando que as escolas fazem parte de uma rede de ensino na qual existem instrumentos de democratização da gestão e que

vivenciou na história recente um processo de reforma curricular sensível aos temas da democratização; reafirmo a questão da pesquisa já anunciada: **Que sentidos de democracia permeiam o espaço escolar? Como se vive e se significa a democracia na escola? Há uma perspectiva consensualizada na comunidade que articula a escola em torno de um projeto democrático ou simplesmente há uma resposta a um esquema formal de participação e representação pré-fixada desde o exterior? Enfim, pode a escola ser uma instituição democrática, a partir de um projeto local?**

De acordo com essa(s) questão(ões) da pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos:

- Investigar as concepções de democracia dos professores e alunos entrevistados;
- Investigar como se vive e como se significa a democracia na escola, identificando aproximações com os referenciais teóricos; e a que modelos se filiam as práticas desenvolvidas em cada unidade escolar;
- Analisar quais são as formações discursivas que predominam em cada comunidade educativa;
- Perceber se existe um empreendimento democrático próprio, singular em cada escola ou uma mera resposta a um esquema formal de participação e representação pré-fixada desde o exterior, pela normativa formal e ordenamento legal da rede de ensino.

#### *Delineamento, geração de dados, análise e interesse do conhecimento<sup>14</sup>*

A pesquisa foi delineada como um estudo de caso de três escolas municipais, considerando tipologia de tamanho: uma pequena, com até quinhentos estudantes; uma média, com até um mil estudantes; uma grande, com mais de mil estudantes; essa definição partiu da hipótese de que o tamanho da escola pode influir e diferenciar formas de concepção e vivências de democracia, porque quanto menor é a escola, podemos pressupor uma maior facilidade em organizar estratégias de participação direta.

A geração de dados foi feita através de dois modos de manifestação de discursos: a coleta da materialização do discurso escrito formal da escola presente no PPP e o discurso oral, nas falas produzidas através de entrevistas semiestruturadas, tendo como entrevistados o diretor ou vice-diretor da escola, professores do terceiro ciclo dos diferentes componentes curriculares e estudantes do terceiro ciclo (adolescentes). A seleção dos entrevistados foi

---

<sup>14</sup>Conforme as quatro dimensões propostas por Bauer, Gaskell e Allum, 2005.

motivada pelo pressuposto de que no terceiro ciclo estariam mais evidentes o enfoque da democracia como tema, objeto do discurso, pela complexidade conceitual do processo ensino-aprendizagem, e como mediação das relações, dadas as relações mais conflitivas e negociadas entre professores e estudantes, devido às características da faixa etária. O PPP é concebido como o discurso elaborado e consensuado pela escola como um todo, enquanto o diretor da escola representa um lugar discursivo privilegiado, legitimado enquanto autoridade e representação da comunidade escolar.

A interpretação analítica das formulações discursivas enunciadas pelos sujeitos, levando em consideração as suas condições sócio-históricas de produção, ou seja, a relação entre enunciado e enunciável foi orientada pelo referencial teórico-metodológico desenvolvido nesses três primeiros capítulos: apontamentos sobre a escola como foco de estudo, a análise do discurso e os referenciais sobre democracia e relações entre democracia e educação, conforme já foi referido, e considerando o contexto histórico da rede municipal de ensino, apresentado no quarto capítulo; e os interesses do conhecimento situam-se no campo da “emancipação e empoderamento”, pretendendo produzir um conhecimento que instrumentalize a reflexão e construção de práticas democráticas no campo educacional.

#### *As questões orientadoras da entrevista*

A adoção do modelo de entrevista semiestruturada permitiu uma flexibilidade para exploração de um ou outro tópico, bem como a adequação de vocabulário, conforme o entrevistado. Como fio condutor foram utilizadas as seguintes questões, sendo que com os alunos não foi abordada a segunda questão:

1. O que é democracia? Qual o significado dessa palavra?
2. Quais as relações que estabelececes entre democracia e educação?
3. Consideras as relações da escola com a comunidade, pais, professores, alunos e funcionários como democráticas?
4. No planejamento, na avaliação e na relação pedagógica, há a preocupação com a democracia como princípio, método, conteúdo?
5. Como percebes a participação da comunidade escolar?
6. O que falta para a escola avançar em uma formação democrática?

Esses foram os tópicos que orientaram as entrevistas, com nuances surgidas de acordo com a relação estabelecida com cada entrevistado. Foram gravadas em fita magnética e após

minuciosamente transcritas para procedimento da análise.

### **A prática da análise do discurso: construindo um dispositivo de análise**

O referencial teórico adotado (PÊCHEUX, 1997a, 1997b; ORLANDI, 2007) nos diz que um dos primeiros pontos a considerar é a constituição do *corpus*: “A análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do *corpus* e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza” (ORLANDI, 2007, p. 64). Essa delimitação não segue critérios empíricos, mas teóricos, por isso não se busca uma exaustividade em extensão, tampouco a completude, em relação ao objeto de pesquisa, pois ele é inesgotável, no sentido de que todo o discurso se estabelece com um que o antecede e remete para outro: “Não há discurso fechado em si mesmo mas um processo discursivo do qual se podem analisar e recortar estados diferentes.” (idem, p. 62).

Portanto, a constituição do *corpus* procurou obedecer critérios decorrentes dos princípios teóricos da análise do discurso diante dos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, conforme já foi exposto, a delimitação (considerando os dois fatores acima citados e as propriedades discursivas supostas) resultou num conjunto de elementos que permitissem construir uma resposta às questões e objetivos da pesquisa: o texto do PPP, o qual configura as concepções da escola sobre sua função perante o mundo a sociedade local; o discurso do diretor, democraticamente eleito pela comunidade escolar e que em tese representa o projeto da escola e sua concepção de gestão desse espaço, agregando todos os segmentos (professores, alunos, pais e funcionários); atores sociais que dão significado à vida escolar: docentes, desdobrando através de sua prática o projeto da escola e a transmissão cultural das geração adulta; estudantes, geração em formação que interpreta a ação docente e constroi sua ação a partir de sua própria cultura, interesses e necessidades, fazendo muitas vezes um contraponto àquilo que a escola valoriza.

De acordo com os pressupostos teórico-metodológicos, não se buscou uma extensão numérica, quantitativa, mas um recorte significativo desse universo, com um professor de cada disciplina e um aluno por turma, com um perfil mais “falante”, de liderança entre os colegas. Esse critério produziu um número diferente de entrevistas por escola, já que o número de turmas varia e também a organização do grupo de docentes, com um professor muitas vezes ministrando mais de uma disciplina. Também a disponibilidade de cada grupo em participar como entrevistado interferiu no número final de entrevistas.

Definido o *corpus* e realizada a coleta de dados, “Há uma passagem fundamental que é a que se faz entre a superfície linguística (o material de linguagem bruto coletado, tal como existe) e o objeto discursivo” (ORLANDI, 2007, p. 65). Ou seja, o material foi lido e relido, até a familiarização, buscando estabelecer uma primeira codificação: categorias de interesse, perguntas, lógicas de agrupamento (GILL, 2005, p. 250). Nessas leituras buscou-se uma primeira análise sobre a materialidade linguística: o quê se diz, o como se diz, o quem diz, como aparecem as formações imaginárias na materialidade dos discursos, possibilitando em primeira instância a compreensão do modo como o discurso analisado se textualiza.

A partir desse primeiro movimento, houve o delineamento do que é dito em cada discurso, em quais condições, e quais as memórias discursivas que afetam cada um, e o estabelecimento de relações de aproximação ou contraponto entre as diferentes superfícies discursivas e a referência às diversas formações discursivas.

A seguir, buscou-se a passagem do objeto discursivo para o processo discursivo, quando procurei estabelecer as relações das formações discursivas com a ideologia, a relação de cada discurso com a memória e sua filiação ideológica, a partir do contraponto com o referencial apresentado no primeiro e segundo capítulos sobre democracia e relações entre democracia e educação.

É esse o momento da análise em que se mostra o trabalho da ideologia: “os efeitos da língua na ideologia e a materialização desta na língua” (ORLANDI, 2007, p. 68). Assim, com o trabalho da análise, foi possível entender a simbolização das relações de poder presentes nos textos (escritos e/ou orais), “a textualização do político” (idem, *ibidem*). Porém, o interesse final – investigar sobre os sentidos de democracia na escola – não tem nos textos seu objeto último, mas materiais empíricos provisórios que permitiram compreender a produção dos sentidos no processo discursivo, no sentido de que os textos são uma função do discurso, unidades empíricas com superfície linguística fechada em si mesma, ao mesmo tempo em que os autores são representações de unidade, ou seja, a autoria é uma função do sujeito.

Cabe referir e considerar, no conjunto de diferenciação desses pares, para bem compreender o trabalho da análise do discurso em relação ao material empírico, a distinção do par *real/imaginário*, tendo como real do discurso “a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição, constitutivas tanto do sujeito como do sentido” (idem, p. 74). Já no nível das representações, na instância do imaginário, dos efeitos discursivos com o texto e seu autor, temos “a unidade, a completude, a coerência, o claro e o distinto, a não contradição”,



possibilitadas pelo trabalho do esquecimento, da ideologia. Assim, para aproximar-se do real, a análise do discurso deve possibilitar o transpasse do imaginário para a compreensão do processo discursivo. Por isso, o fim último da análise é buscar o real do discurso, para além da superfície do texto e seu autor.

Em todos os momentos da análise, articulam-se dois processos de interpretação: já como parte do objeto da análise, pois o sujeito que fala interpreta; não há descrição sem interpretação, por isso o analista está envolvido na interpretação; o dispositivo teórico deve permitir ao analista o deslocamento em sua relação do sujeito com a interpretação, permitindo que ele trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação, não em uma posição neutra, mas relativizada, que permita compreender o movimento de interpretação inscrito no objeto, trabalhar nos limites da interpretação, “contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições”.(id., p. 61).

Outra consideração importante é a historicidade, que não deve ser confundida com a noção de história refletida no texto, enquanto acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos, a trama de sentidos na internalidade do texto.

Para tornar mais claro o processo de construção do dispositivo aqui exposto, vou me valer de um esquema-resumo das etapas posteriores à etapa preliminar de delimitação do *corpus*, baseado em Orlandi, p. 77), acrescido de elementos explicativos através dos procedimentos por mim aportados, no Quadro-síntese 1.

Esse quadro buscou esquematizar o dispositivo utilizado no processo de análise, que será apresentado nos capítulos posteriores ao próximo, no qual considere pertinente proceder a contextualização da rede municipal de ensino em sua trajetória de construção de democratização/gestão democrática, pois também faz parte das condições de produção do discurso, é fonte de memória/interdiscurso que serve de base de significado tanto ao dito como ao não dito. É desse processo que tratará o próximo capítulo.

Quadro-síntese 1: o dispositivo de análise

ETAPA	NÍVEL DE ANÁLISE	DIMENSÃO	PROCEDIMENTOS
1ª	Superfície linguística	Texto	Leitura/releitura para familiarização e de-superficialização; codificação inicial: categorias de interesse, perguntas, lógicas de agrupamento; primeira análise sobre a materialidade linguística: o quê se diz, o como se diz, o quem diz, como aparecem as formações imaginárias na materialidade dos discursos (imagem de professor democrático; imagem de professor autoritário; imagem de aluno participativo; imagem de aluno alienado, etc.); desnaturalização da relação palavra-coisa, através de paráfrases, sinonímia, do levantamento do dito e do não-dito, dos diferentes significados da mesma palavra, a partir da intervenção das formações discursivas
2ª	Objeto discursivo	Formação discursiva	Análise do funcionamento dos discursos: processos de esquecimento, relação de diferentes superfícies discursivas com uma mesma formação discursiva; relação dos discursos com as diferentes formações discursivas: democracia formal representativa/liberal, democracia popular participativa, democracia substantiva, democracia como deveres e direitos do cidadão; democracia educacional como democratização do acesso, como democratização do conhecimento, como participação na gestão da sala de aula e da escola, do processo de ensino-aprendizagem, como submissão ao modelo disciplinar, etc.; investigação dos efeitos metafóricos na articulação entre estrutura (memória) e acontecimento (inovação, ruptura)
3ª	Processo discursivo	Formação Ideológica	Estabelecimento de relações dos discurso e formações discursivas com a rede de filiação de sentidos desenhados pela ideologia; análise dos efeitos da língua na ideologia e a materialização desta na língua; compreensão dos processos de simbolização das relações de poder presentes nos textos (escritos e/ou orais), “a textualização do político” ; articulação dos processos de interpretação: aquela que faz parte do objeto de análise, já que o sujeito (desde) que fala interpreta; a interpretação produzida pelo analista no processo de descrição

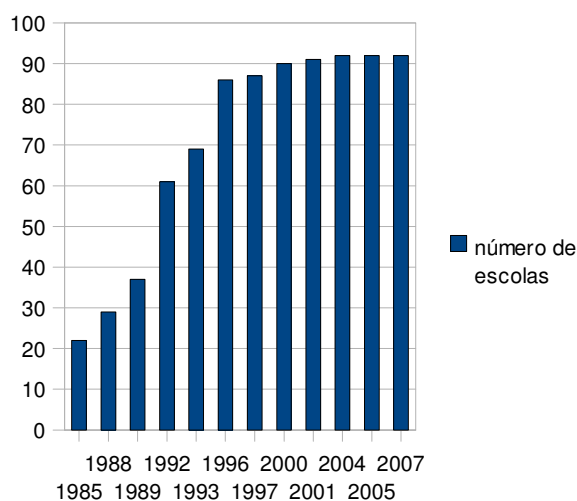
## **IV - O CONTEXTO MUNICIPAL: PORTO ALEGRE E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA**

O recorte do contexto histórico local aqui apresentado inicia em 1989, considerando as políticas públicas empreendidas no período pós-ditatorial sob a égide da nova Constituição Federal (1988), estendendo-se até o ano de 2008, recobrando portanto duas décadas do percurso histórico da cidade, destacando o enfoque nas políticas de democratização da e na educação.

Antes desse período, a rede municipal de ensino era relativamente pequena, com uma cobertura de matrículas em um percentual insignificante em relação à rede estadual de escolas, entre outros fatores porque existia um convênio entre os dois entes, no qual constava que o município construía os prédios escolares e o governo do estado responsabilizava-se pela criação e o funcionamento da escola. Também não gozava de autonomia na definição de suas políticas, pois estava subordinada ao sistema estadual de educação. Foi justamente a partir do final da década de 1980, quando foi suspenso o referido convênio entre estado e município, que essa rede passou a desenvolver um protagonismo crescente na formulação de políticas educacionais próprias, as quais provocaram uma mudança de rumos em relação às décadas anteriores e uma diferenciação e autonomia em relação à rede estadual.

Essas políticas incluem uma significativa ampliação da rede de estabelecimentos de ensino, cuja taxa de crescimento foi de 318% no período de 1985 a 2007 (Documento 1), com escolas criadas por demanda do Orçamento Participativo, todas na periferia da cidade, em locais onde antes não existia nenhuma escola. Também se referem a um movimento importante de reestruturação curricular, buscando a democratização do acesso, a garantia de continuidade e terminalidade, a democratização do conhecimento e a democratização da gestão. O Gráfico 4, a seguir, ilustra esse crescimento.

Gráfico 4: Número de estabelecimentos da RME/POA



Fonte: Documento 1

Neste capítulo apresentarei brevemente essas políticas, no que se refere ao campo específico da educação, cujos processos de 1989 até 1996 são relatados por Machado (1999), e até 2002 por Medeiros (2003), a fim de poder realizar o contraste entre a organização sob um paradigma democrático, instituído pelas políticas educacionais de rede, e o significado da democracia construído e vivido na *escola*. A opção foi segmentar o texto conforme o período histórico correspondente a cada gestão do governo municipal.

## Antecedentes

Ainda que o foco seja no período após 1989, é importante referir alguns movimentos já anteriores: Porto Alegre, em 1985, elege Alceu Collares (PDT – Partido Democrático Trabalhista), oposição ao candidato da ditadura. Neste governo, há a instituição, através de decreto regulamentador em 1986, do colegiado escolar, fruto de uma lei proposta pelo então único vereador do PT, Antônio Hohlfeldt, em 1985. Esse fórum, composto majoritariamente de professores, tinha como função ser o órgão máximo em nível de escola, a partir das atribuições que lhe cabia, bem como eleger a direção. Nesse contexto ainda de ditadura militar, esse é um importante avanço. Também nesse período houve uma ampliação do número de escolas, passando de 22 unidades de ensino para 29 estabelecimentos.

## Período 1989/1992

A primeira gestão SMED/PoA (Secretaria Municipal de Educação) da AP - Administração Popular - (1989/1992) sustentou concepções e teorias do desenvolvimento

humano (baseadas em Piaget, Vygotski, Wallon, entre outros teóricos) que afirmam a possibilidade de aprendizagem para todos (contrapondo-se enfaticamente ao conceito de inteligência enquanto dom), inclusive das classes populares, orientando adequação didática para o atendimento de suas necessidades, interesses e características. Também valorizou as ideias defendidas pelo movimento denominado *educação popular* (cujo referencial mais importante é Paulo Freire), que luta pela valorização e respeito às culturas historicamente silenciadas nos processos educacionais.

Houve intensa formação docente com a defesa desses pressupostos, bem como a ampliação da oferta de vagas na educação infantil e ensino fundamental, além da criação do serviço de educação de jovens e adultos. Fomentou-se a participação e produção em atividades culturais. Ainda considero importante referir a ressignificação das quatro escolas de educação especial, buscando superar o atendimento terapêutico e instituindo um espaço educativo para as crianças com necessidades educativas específicas, bem como as políticas de integração desencadeadas, em direção ao ensino regular e à educação infantil.

Portanto, houve o investimento na ampliação do acesso, inclusive para além da idade obrigatória, bem como a busca da inclusão das diferenças e respeito à cultura popular, visando à democratização do conhecimento.

Neste período, os professores, através da ATEMPA – Associação dos Trabalhadores em Educação de Porto Alegre -, entidade com perfil sindical, deflagrava um movimento pela defesa da *gestão democrática*, indicando três “pilares”: conselhos escolares, eleição direta para diretor e descentralização de recursos financeiros para as escolas. Vale lembrar, como já foi dito anteriormente, que neste período as escolas contavam com colegiados escolares, responsáveis pela gestão escolar e pela eleição de diretores. Era um órgão com predomínio numérico dos professores, assim composto: a totalidade (100%) dos professores da escola; 25% desse número de professores era destinado ao assento de pais; a mesma representação era prevista para alunos e funcionários. Portanto, ainda que relativamente descentralizada, a gestão escolar contava com a hegemonia dos docentes na possibilidade de participação possível naquele contexto.

Também foi implementado, a partir do modelo de governo proposto, que incentivava a organização da sociedade civil através de conselhos representativos, o Conselho Municipal de Educação, através da Lei 248/91 e regulamentado pelo decreto 9954/91, com representação do governo e de instituições da sociedade civil organizada.

Não havia mecanismos de descentralização de recursos financeiros, o que limitava bastante a autonomia da escola em definir suas necessidades de recursos pedagógicos e administrativos e proceder a aquisição dos mesmos.

Ao final dessa primeira gestão e no início da seguinte, o movimento de professores, em parceria com vereadores oriundos do movimento docente, conquistou a aprovação na Câmara Municipal de duas leis que instituíram dois dos desejados “pilares”, com a discreta oposição, em alguns aspectos, dos dirigentes da Secretaria Municipal de Educação: a Lei 292/93 dos conselhos escolares e a Lei 7365/93 de eleição direta de diretores. Essa pouca energia empregada no debate e “encorajamento” do processo de gestão democrática, e inclusive uma sutil oposição demonstrada pela SMED/PoA em relação ao item do projeto que defendia a autonomia de deliberações pedagógicas pelos conselhos de escola, provocou críticas à Secretária e sua equipe, que foram substituídas na gestão seguinte.

### **Período 1993/1996**

A segunda gestão da AP deu ênfase à gestão democrática, adotada enquanto política emanada do órgão central, com o investimento na qualificação dos processos de implementação de conselhos escolares e eleição direta de diretores, cuja legislação foi aprovada no primeiro mês desse governo. A crítica de que essa equipe estava enfocando suas políticas exclusivamente na gestão e abandonando o “conteúdo” da escola, sustentada pela queda dos índices de aproveitamento em relação ao ano anterior, articulada com outros fatores, impeliram a direção da SMED/PoA a deflagar um movimento de reorganização curricular, denominado *Constituinte Escolar*.

Este movimento pretendeu envolver a participação das escolas no debate sobre *a escola que temos e a escola que queremos*. Iniciou-se através de um momento local, em cada escola, de discussão diagnóstica e elaboração de princípios para quatro eixos: gestão democrática, currículo, princípios de convivência e avaliação, seguido de um encontro regional.

O I Congresso Municipal (SMED/PoA, 1995; 2000), no qual houve debate e votação dos princípios indicados regionalmente em encontros preparatórios, sintetizou o acordo em torno dos princípios para a educação da rede municipal. Também foi neste período a criação da EMEF Monte Cristo, primeira escola organizada por ciclos de formação, que construiu seu regimento em consonância com os princípios que estavam emergindo dos debates locais e

regionais (FORTES, 2000; SCHERER, 2007), seguida por duas escolas novas, cujo ato de criação foi estabelecido a partir do mesmo regimento.

A organização por ciclos de formação representou uma profunda reestruturação da escola (KRUG, 1999; 2001): foram criados novos papéis docentes e espaços/tempos de aprendizagem tais como o professor volante, com o trabalho de apoio a um conjunto de 3 a 5 turmas; professores de educação física, arte-educação e língua estrangeira em todos os ciclos; laboratório de aprendizagem, oportunizando um atendimento no turno alternativo àqueles estudantes com dificuldades; salas regionalizadas de integração e recurso, para atendimento individual de estudantes com necessidades educativas especiais e para os professores regentes das turmas de origem desses alunos, por professores formados em educação especial; ensino fundamental de 9 anos, iniciando aos 6 anos, organizado em 3 ciclos de formação de 3 anos cada um, considerando as fases de vida – infância, pré-adolescência e adolescência - com progressão continuada. Essa organização pretendeu democratizar o acesso à escola e ao conhecimento, garantindo o sucesso escolar de todos os estudantes.

Podemos afirmar que houve avanços nos mecanismos de democracia representativa, em nível de escola: conselhos escolares, eleição direta para diretores, além da elaboração coletiva de diretrizes curriculares, bem como a instituição de fóruns municipais de deliberação, qual seja, o Congresso Municipal de Educação.

Outras políticas de democratização são apresentadas por essa gestão: criação da Escola Porto Alegre para meninos e meninas em situação de rua; convênios com creches comunitárias; criação do Movimento de Alfabetização, em parceria com o movimento popular; criação de Salas regionais de Integração e Recursos, para dar suporte aos processos de integração de portadores de necessidades específicas.

Como já foi referido, é nesta gestão que o PPP construído pelo grupo de docentes da EMEF Monte Cristo é adotado como referência para as novas escolas, criadas a partir de então, processo analisado por Scherer (2007) em sua dissertação de mestrado. Passo a apresentar especificamente o texto do PPP, seguido do regimento referência da rede municipal de ensino.

### *A democracia da escola materializada no PPP/ Regimento-referência<sup>15</sup>*

Os Ciclos de Formação, a proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã e o

---

<sup>15</sup>O documento tradicionalmente denominado Projeto Político Pedagógico foi nomeado na rede municipal de ensino de Proposta Político Pedagógica.

regimento decorrente construídos a partir do processo coletivo dos docentes da EMEF Monte Cristo, não só serviram como documento outorgado na criação de escolas novas, bem como foi avaliado, votado e adotado por outras escolas já existentes, dentre elas duas das escolas que serão analisadas nesta tese, a Escola I e a Escola II. A SMED/PoA, dentro de sua política de publicações, lançou o “Cadernos Pedagógicos 9” (SMED/PoA, 1999), cujo conteúdo registra esse documento na íntegra.

O texto do documento, considerando os elementos que trabalham explicitamente com uma perspectiva democrática/de democratização da escola, já inicia apresentando princípios definidos no Congresso Constituinte Escolar que afirmam esse viés: “Reorganização do tempo e espaços da escola, de forma global e totalizante que garanta o ingresso e permanência do aluno na escola e o acesso ao conhecimento nela produzido” (SMED/PoA, 1999, p. 5).

Ao referir-se à organização curricular, o documento faz a seguinte reflexão:

Qualquer tipo de organização curricular possui um modelo pedagógico subjacente. O processo pedagógico para uma escola cidadã deve contemplar, além de tudo, alguns temas que são geralmente excluídos do cotidiano das demais escolas, tais como: criticidade, criatividade, curiosidade, conflito, contradições da realidade, problematização, a construção e provisoriade do conhecimento, a avaliação emancipatória, a distribuição democrática e solidária do tempo na escola, a gestão coletiva da vida escolar, etc. (SMED/PoA, 1999, p. 7)

Na página seguinte (SMED/PoA, 1999, p. 8), encontramos uma referência ao debate realizado no processo diagnóstico do Congresso Constituinte, no qual se contata uma realidade que se deseja superar: um modelo de escola que não avançou nas estratégias de chamamento dos pais, fortalecendo a distância entre os segmentos, mantendo os professores na posição de detentores do saber e a comunidade como receptora, remetendo a uma necessidade de comunicação mais qualificada, buscando reciprocidade, troca de conhecimentos e anseios. “Por essa razão, os conselhos escolares devem atuar como elementos implementadores da participação da comunidade e pensar o todo da escola a partir do processo de planejamento participativo e cooperativo”. (SMED/PoA, 1999, p. 8).

Em relação ao currículo, o documento aponta a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, dialética e processual do conhecimento e de afirmar as ligações entre história natural e social. Neste sentido, a proposta de organizar a escola em três Ciclos de Formação,



ampliando a escolaridade para nove anos, antecipando-se assim à legislação federal (Lei nº 11.274/06), responde aos pressupostos sistematizados no Congresso Constituinte Escolar, por ser pedagogicamente mais funcional e flexível, respeitando o ritmo dos estudantes. Além das turmas de ano-ciclo, também estão previstas turmas de progressão em cada ciclo, visando solucionar as distorções e defasagens na relação idade/escolaridade.

A proposta da organização do ensino presente no PPP é através de Complexos Temáticos, inspirados em Pistrak (1981). Todo esse movimento de reorganização curricular tem como objetivo pedagógico, conforme afirmação recorrente ao longo do texto, o acesso ao conhecimento, em especial pelas classes populares, que majoritariamente compõem o atendimento das escolas da rede municipal de ensino. Mas tem um objetivo mais amplo, educacional, que é a formação para a cidadania: “Assim, o saber escolar se impregna daqueles conteúdos indispensáveis para a vivência e o exercício da cidadania” (SMED/PoA, 1999, p. 9).

O caderno pedagógico consultado tem uma segunda parte, o Regimento escolar de referência para a escola cidadã. Em seu primeiro capítulo: Da escola, fins e objetivos, apresenta a concepção da escola cidadã, como aquela que:

[...] garanta a todos o acesso ao ensino de qualidade que favoreça a permanência do aluno [...]; seja gratuita, laica e pluralista; [...] propicie práticas coletivas de discussão, garantindo a participação de toda a comunidade escolar; viabiliza a descentralização do poder, no que se refere às definições do seu projeto de escola, tanto na relação governo/ escola como descentralização das responsabilidades e busca de soluções; contribua, através de objetivos estratégicos e articulada com outras organizações da comunidade, para a construção de uma sociedade diferente na justiça social, na igualdade e na democracia; [...] que busque superar todo tipo de opressão, discriminação, exploração e obscurantismo de valores éticos de liberdade, respeito à diferença e à pessoa humana, solidariedade e preservação do ambiente natural. (SMED/PoA, 1999, p. 34).

O texto do documento registra explicitamente, portanto, o compromisso com a democracia em uma perspectiva participativa, bem como outros elementos da democratização da educação: acesso à matrícula, ao conhecimento, permanência e sucesso escolar. No segmento que trata da concepção do projeto político administrativo-pedagógico, encontramos novas referências nesse sentido:

Este aprendizado implica nos exercícios de novas relações interpessoais, profissionais e institucionais que superam o autoritarismo e permitem a construção de relações democráticas entre todos os envolvidos na organização da escola e na produção do conhecimento: alunos, profissionais da educação, famílias, comunidade e Estado, compondo uma nova ética nas relações sociais, culturais e profissionais para construir uma nova estética na práxis social. Desta forma, a escola cidadã em sua prática cotidiana possibilitará a formação de sujeitos capazes de tomarem decisões e de intervirem e transformarem a realidade do país. (idem, p. 37).

Nas atribuições do Conselho Escolar, definido como órgão máximo no nível da escola, “conforme o estabelecido em lei”, consta, dentre outras: “criar mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do projeto político-administrativo-pedagógico da unidade escolar” (SMED/PoA, 1999, p. 39).

Dentre as atribuições do Serviço de Orientação Educacional, diretamente relacionadas com os temas da democratização da escola, constam, dentre outras:

[...] b) Estimular e promover iniciativas de participação e democratização das relações na escola, visando a aprendizagem do aluno, bem como a construção de sua identidade pessoal e grupal; [...] garantir que o conselho de classe seja participativo no âmbito da proposta pedagógica da escola, participando em seu planejamento, execução, avaliação e desdobramentos. (SMED/PoA, 1999, p. 42).

O discurso expresso no documento analisado associa-se a uma concepção de ruptura com a escola tradicional e autoritária, explicitando já na sua denominação, o compromisso com a formação cidadã. É enfatizada a democratização da gestão, através da participação da comunidade escolar, do conselho escolar e da eleição de diretor; a democratização do conhecimento, através de uma concepção de currículo e organização do ensino que relativiza a concepção universalista, afirmando o caráter histórico do saber; a inclusão, através de um “currículo que acolha a diversidade, que explicita e trabalhe essas diferenças, garantindo a todos o seu lugar e a valorização de suas especificidades, ao mesmo tempo em que aproveita o contato com essas diferenças para questionar seu modo de ser” (SMED/PoA, 1999, p. 7). Critica a desvinculação e fragmentação do currículo tradicional e defende uma educação voltada às classes populares, principais usuários das escolas públicas da rede municipal.

Não foram aqui levantados aqui todos os elementos que trazem o discurso da

democratização, mas alguns exemplares. Esta publicação sistematiza uma grande marca desse período: o início da implantação de uma nova organização curricular nas escolas da rede municipal de ensino.

### **Período 1997/2000**

A terceira gestão da AP, decorrida no período 1997/2000, deu continuidade às políticas da gestão anterior, permanecendo o mesmo grupo dirigente. A implementação dos ciclos foi defendida pelo órgão central através de um trabalho diligente de assessoria às escolas e às comunidades, que em grande maioria adotaram a proposta de ciclos em assembleia escolar. A direção da SMED/PoA fez esta defesa da proposta de organização da escola através de ciclos de formação por vê-la como uma possibilidade de ruptura com o modelo excludente da escola tradicional: através do fim da reprovação; pela valorização da cultura dos estudantes e de suas famílias; pela consideração da fase de desenvolvimento dos alunos na organização didático-metodológica; pelo entendimento do caráter histórico, cultural e interdisciplinar do conhecimento; através da afirmação da aprendizagem continuada, constituindo-se em espaço de vivência da democratização escolar.

Poucas escolas esperaram a definição, pelo Secretário Municipal de Educação, do modelo de ciclos como forma de organização predominante na rede municipal de ensino, restando somente seis escolas que não acolheram voluntariamente os ciclos como forma de organização. Digo predominante porque o Centro Municipal de Educação de Trabalhadores Paulo Freire e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre, mais toda a educação noturna direcionada a jovens e adultos, organizam seu currículo através de Totalidades do Conhecimento (SMED/PoA, 1997). O ensino médio, que funciona em duas escolas da rede municipal, também segue outra dinâmica de organização.

Durante essa gestão foi organizada, através de decreto, a descentralização de recursos financeiros para as escolas, a princípio com periodicidade trimestral, e atualmente com periodicidade bimestral. Também foi construído o Orçamento Participativo da SMED/PoA, modalidade de planejamento e execução de recursos nos moldes do Orçamento Participativo da cidade (ROPKE; FOLCHINI, 2002; LUCE; BLASINA, 2006). As escolas apresentam projetos, individuais ou coletivos, para disputar a captação de recursos regionais. Os projetos são escolhidos em assembleias regionais pelas próprias escolas, que definem os três projetos que contemplados.

Também foi nesse período, pós promulgação da última LDBEN (Lei 9394/ 1996), que organizou-se o sistema municipal de ensino, movimento protagonizado pelo então vereador José Valdir, pela ATEMPA e pelo Conselho Municipal de Educação, a partir da possibilidade aberta pela nova legislação. A Lei 8198/1998 consolida esse movimento, reordenando a educação no município. No mesmo ano, aconteceu o segundo Congresso Municipal (SMED/PoA, 2000), instituído na lei do sistema como fórum oficial de formulação e deliberação das políticas educacionais municipais.

Esses foram os elementos que marcaram a democratização da educação neste período.

#### **Período 2000/2004**

O grande tensionamento provocado pelo novo modelo de escola organizada por ciclos, as contradições, contrariedades, angústias e incertezas despertadas nos professores, a desestabilização por não poderem contar com a reprovação como lógica de fluxo (ou contenção de fluxo) na escola, a opinião externa expressa nos meios de comunicação de que a escola que não reprova não ensina, favoreceu, na composição do governo da quarta gestão da Administração Popular, a disputa interna no Partido dos Trabalhadores protagonizada pelas diferentes correntes que compõem o partido. A conquista da SMED/PoA – maior secretaria, com orçamento vinculado mais vultoso, que empreendeu as mudanças de maior visibilidade – era emblemática para as tendências em disputa. Nesse processo, o grupo que dirigia a SMED/PoA durante a segunda e terceira gestão foi substituído por uma outra equipe.

A quarta gestão trouxe como inovação a ênfase no já apresentado conceito *cidade educadora*, em detrimento do conceito *Escola Cidadã*, que segundo o Secretário indicado na ocasião para a pasta, era insuficiente para atender à complexidade de demandas colocadas para a educação na cidade. Também houve, como forma de solução para os tensionamentos vivenciados na organização por ciclos, o fomento para a construção local, em cada escola, de alternativas, em geral direcionadas aos estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem escolar. A *autonomia* das escolas foi defendida no contraponto às políticas anteriores, interpretadas como uma grande regulação externa sofrida pelas escolas.

A nova configuração de forças internas no Partido dos Trabalhadores, decorrente da disputa e derrota no pleito para o governo do estado, não obtendo êxito na tentativa de ensejar uma segunda gestão, favorecida por uma avaliação desfavorável da atuação da Prefeitura junto às comunidades, além da avaliação interna também desfavorável em algumas

Secretarias, reordenou a direção de várias Secretarias municipais, dentre elas a SMED/PoA. Em 2002 retorna à gestão da Secretaria o mesmo grupo que esteve na direção durante a segunda e terceira gestão.

Essa equipe retoma o conceito de *Escola Cidadã*, afirmando como eixo de suas políticas a gestão democrática, inclusão e aprendizagem. Aposta nos movimentos de rede, tais como as *Conferências Pedagógicas*, encontros regionais de relatos de experiências entre escolas, seguidas de grandes palestras que buscaram justificar e dar conteúdo aos três eixos mencionados. Os grandes seminários realizados reforçavam essa intenção. Também havia a forte presença nas escolas de assessorias pedagógicas que buscavam tensionar para a mudança de paradigma, ainda marcado pela “recorrência” à reprovação como “mal necessário”. Nesse sentido, há a utilização de dispositivos de regulação em relação às escolas, por parte da SMED/PoA, na defesa do fim da retenção de estudantes.

O Congresso Municipal ocorrido nesse período teve como foco a síntese e deliberação do Plano Municipal de Educação cuja elaboração foi colocada em curso no ano de 2004.

Por se tratar de uma situação inédita de quatro gestões consecutivas de uma mesma frente de partidos, faço um rápido balanço das conquistas mais importantes em termos de democratização: o crescimento físico da rede municipal no contexto dessas quatro administrações, em 217% no período, foi orientado pelas demandas do Orçamento Participativo, e não por acaso concentrou-se nas zonas de maior privação econômica e de acesso aos serviços básicos da cidade. Também o aumento do atendimento no Serviço de Educação de Jovens e Adultos e os convênios com as novas creches comunitárias são deliberados nestes fóruns.

O número de cidadãos atendidos quintuplicou no período, bem como o número de docentes concursados atuando na rede municipal de ensino. Diga-se de passagem, um corpo docente que conta com uma valorização bastante positiva em comparação ao contexto regional e nacional, com salários muito superiores à média e um plano de carreira que garante importantes vantagens, além de um grande investimento em formação continuada.

A preocupação com a diversidade foi expressada nas políticas de inclusão – turmas para o atendimento de surdos e cegos, fluxo de crianças com necessidades específicas para o ensino regular e educação infantil, com o apoio das SIR e de estagiários de integração, em formação na pedagogia especial, e com os atendimentos de estimulação precoce e psicopedagogia inicial. A preocupação com a evasão escolar instituiu a Ficha de Informação

do Aluno Infrequente (FICAI), que estabeleceu procedimentos, em parceria com o Conselho Tutelar, de contenção do afastamento da escola.

A instituição dos conselhos escolares, da eleição direta para diretor, da descentralização de recursos, do OP SMED/PoA torna a experiência da rede municipal de Porto Alegre singular na conjugação de mecanismos formais de gestão democrática. A organização por ciclos, ainda que polêmica, desestabiliza a lógica meritocrática, desafiando a escola à regularização do fluxo e adaptação do ensino, na construção de possibilidades de sucesso escolar para todos. A proposição, no contexto dessa organização, da preocupação sócio-antropológica, psicopedagógica e com a organização interdisciplinar do ensino estabelece novos caminhos na busca de aprendizagem para todos, construindo um conceito de *qualidade social* sustentado pelos interesses e necessidades da população.

Os conceitos trabalhados: *escola construtivista*, *escola cidadã*, *cidade educadora*, independente das matizes e disputas internas entre as correntes do PT, interpelam a escola e a cidade em comprometer-se visceralmente com a formação de seus cidadãos, nos espaços formais e informais de educação, construindo o acesso de todos à vivência política, cultural e social, ressignificando a esfera pública para além de sua redução e subordinação ao modelo econômico de *mercado*.

### **Período 2004/ 2008**

A AP tem seu ciclo de governo encerrado pela derrota nas eleições municipais de 2004. O projeto educacional em curso é um dos focos de crítica pela oposição. No contexto de uma cultura fortemente autoritária, fomenta-se com facilidade na cidade a ideia da educação desqualificada, da produção da ignorância, do “ensino fraco” oferecido na rede municipal de ensino. Inclusive membros das comunidades participam nos programas eleitorais falando do prejuízo dos seus filhos, que “passam sem saber nada”. Alguns docentes também falam da dificuldade em manter a autoridade em uma escola “que não avalia”. Muitos dos partidários do candidato vitorioso comprometeram-se com o fim dos ciclos, tão logo ganhassem a eleição.

Essa crítica, vale dizer, não emanou apenas da oposição. Muitas personalidades de esquerda, como a ex-Secretária de Educação e deputada federal pelo PT, a professora Esther Grossi, secretária de educação na primeira gestão do PT, contribuíram energicamente com as críticas contra os ciclos no momento de disputa eleitoral.

Ao iniciar o novo governo, havia a expectativa fomentada pelo período eleitoral da proposição de políticas que desconstituísem os ciclos de formação e dessem uma nova direção para a rede municipal, em termos de organização curricular. Porém, essa expectativa foi enfraquecendo já nos primeiros meses de governo. Como iniciativas de romper com o projeto anterior, podemos citar: a retirada do Plano Municipal de Educação da Câmara Municipal; a escassa presença de assessoria pedagógica nas escolas em comparação com o período anterior; uma pesquisa feita pela SMED/PoA na rede sobre os ciclos de formação, sem nenhuma finalidade explícita e cuja metodologia foi questionada pelas escolas devido à falta de participação da rede municipal na organização e pela fragilidade na explicitação de seus referenciais teórico-metodológicos, em seguida abandonada sem ter consequências concretas.

As escolas seguiram orientadas pela mesma legislação em termos de gestão, a descentralização de recursos continua através do repasse bimestral e do Orçamento Participativo Escolar. O que não houve foi um investimento em assessoria e acompanhamento desses processos, em comparação com a gestão anterior, o que certamente desmobilizou bastante o avanço dessas políticas.

No período foram construídas duas escolas de ensino fundamental: uma escola regular, já prevista no OP da cidade, e outra para surdos, a partir de debates e negociações com a comunidade surda. Também houve o encaminhamento pela SMED/PoA da discussão dos PPP, e nesse processo as escolas puderam discutir e apresentar alterações em seus Projetos, dentre estas a possibilidade de retenção ao final de cada ciclo. Na metade do último ano foi proposto pela SMED/PoA o processo preparatório do Congresso Municipal, muito criticado pelas escolas pela falta de clareza nas orientações, pela restrição na participação da comunidade escolar e pouco tempo de preparação, cujas deliberações foram adiadas para o ano seguinte pelo forte movimento das escolas.

A proposta do órgão central apresentava “pontos de torção”, dentre os quais mudança na política de recursos humanos, possibilidade de retenção dos estudantes, entre outros. O encaminhamento foi recebido com muita desconfiança pelas escolas, que negaram-se a participar do processo. Após muitos protestos, foi acordado que o Congresso Municipal de 2008 não seria deliberativo, apenas definiria um calendário de discussão e indicaria temas para o debate no próximo período de governo.

Ao final do governo, podemos concluir que não houve nenhuma ação mais

contundente no sentido de intervenção na gestão das escolas, nem de mudanças significativas nas políticas que estavam em curso pelo governo anterior. O que houve, conforme o relato das escolas e instituições que fazem interface com a SMED/PoA, como a ATEMPA e CME, foi um esmorecimento nas práticas de participação e democratização das informações, bem como de respeito aos Conselhos Municipais (CME e FUNDEB, por exemplo).

Como evidências as referidas instituições apresentam o encaminhamento de criação de escolas sem a aprovação do CME, a não prestação de contas de bolsas e convênios, a sonegação de boletins informativos, antes disponibilizados sistematicamente, a exclusão dessas instituições do processo preparatório do Congresso Municipal de Educação, retomada após interpelação das entidades, a não disponibilização de dados requeridos pelo conselho do FUNDEB, do qual essas instituições participam como conselheiros. Todavia, no cotidiano das escolas, não foram percebidas políticas de centralização ou intervenção do órgão central no sentido de gerar mudanças na forma de organização.

Porém, a falta de acompanhamento sistemático, de formação e assessoria pedagógica contribuiu para o abandono informal da proposta prevista no Regimento-referência. Atualmente, a maioria das escolas não realiza os movimentos de pesquisa na comunidade, nem a organização do ensino por complexos temáticos ou tema gerador. As turmas de progressão foram praticamente extintas, com os alunos em situação de distorção idade/escolaridade enturmados em turmas de ano ciclo, conforme a antiga referência no domínio de conteúdos escolares.

O Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação aconteceu em 2007, durante essa gestão. Houve, portanto, a incidência das políticas do Ministério de Educação (MEC), com a elaboração do Plano de Ações Articuladas, tendo em vista que a rede municipal de Porto Alegre figurou dentre as grandes cidades/capitais com baixo IDEB<sup>16</sup>. A SMED/PoA passou a considerar e adotar os dados do IDEB no tensionamento das escolas, focando a pouca assessoria a partir dessa lógica.

### **A democracia “de fora” e a democracia “de dentro”**

Ainda que se possa reconhecer e descrever a implementação de políticas e estratégias de governo que facilitam a democratização da educação, estabelecendo um *modelo* de organização *democrático* para toda a rede municipal, este modelo não determina, não garante,

---

<sup>16</sup> Índice de desenvolvimento da educação básica: composto por vários indicadores (repetência, evasão, prova Brasil, etc.), foi criado pelo MEC para proceder a mensuração da qualidade da educação em nível nacional.



não descreve a significação e a vivência da democracia nas escolas. Alguns depoimentos tomados por ocasião da minha dissertação de mestrado (MEDEIROS, 2003) e ouvidos nos encontros da rede municipal falam do desinteresse em participar do conselho escolar, em todos os segmentos: os professores não querem assumir mais compromisso para além das atividades obrigatórias; os funcionários igualmente, além de faltar os possíveis candidatos, em algumas escolas, em decorrência da *terceirização* dessas funções; pais e alunos não encontram sentido nesses espaços, tampouco entendem o que é discutido e deliberado. Há desmotivação não só para assumir candidaturas, mas para a participação enquanto eleitores. Além disso, fala-se da redução das pautas à discussão dos recursos financeiros.

Nas eleições de diretores, ainda se observam práticas clientelistas e populistas. Além disso, não são poucos os casos em que, após o pleito, componentes da direção eleita desistem de seus mandatos, motivados pela incapacidade profissional e emocional em lidar com os conflitos, ou pela impossibilidade de seguir cumprindo acordos corporativos que colocam em dificuldades o funcionamento da escola, ou por terem se envolvido em intrigas pessoais insolúveis.

A idealização do montante de recursos físicos, humanos e financeiros, bem como da comunidade e do alunado ainda é muito presente: os diretores afirmam sua competência potencial, porém, é “humanamente impossível” lidar com a realidade tão difícil, com o grande número de licenças de saúde do corpo docente, com o contingenciamento de recursos, com o “tipo de clientela”, com famílias “desequilibradas”, que não apoiam o trabalho da escola. Alguns chegam a afirmar que seus alunos necessitam uma “outra” escola, mas são incapazes de colocar em curso a transformação da “sua escola”.

A organização em ciclos de formação da rede municipal aboliu, em tese e nos regimentos, a reprovação escolar. Porém, conforme os dados do Boletim Informativo da Assessoria de Planejamento da SMED/PoA, o índice médio de desperdício (evasão mais repetência) de 1999 a 2006 ficou na casa dos 12%, se descontarmos o índice fictício de 100% indicado para o CMET Paulo Freire e para a Escola Porto Alegre<sup>17</sup>. Os patamares individuais oscilam entre 15% e 5%. Ainda que estejam embutidas nestes percentuais as situações de infrequência, elas não representam a totalidade, mas compõem, em média, 50% do indicador.

As escolas criaram mecanismos, através das chamadas *turmas diferenciadas* e das

---

<sup>17</sup> Segundo a equipe de informações educacionais, o sistema de registro da ASSEPLA/ SMED/PoA não consegue acompanhar o movimento dessas duas unidades de ensino, em função de apresentarem fluxo de alunos durante todo o ano.

“avaliações especializadas”, que lhes permite reter alunos, inclusive no primeiro ano do primeiro ciclo, faixa etária de 6 anos, correspondente ao antigo jardim de infância nível B.

É sabido que os dados estatísticos necessitam interpretações, para as quais concorrem uma complexidade de elementos e fatores, inclusive externos à escola, que se articulam na produção desses resultados, sendo desaconselhável a conclusão ligeira sobre *o quê ou quem é* responsável por essa (im)produção.

Mas é possível afirmar, também, que eles expressam o “tamanho do abismo” entre o que é concebido como *qualidade*, e a (in)capacidade da escola ou de um sistema em garantir sua apropriação pela totalidade dos estudantes pelos quais é responsável, tarefa que atualmente está posta para a educação, inclusive nos discursos das instituições mundiais de financiamento econômico.

Outros mecanismos de democratização da gestão também enfrentam problemas: muitos diretores planejam e executam sozinhos, ou com os professores, a verba da escola, com situações nas quais as planilhas e pareceres são previamente assinadas, em branco, pelos demais membros dos conselhos, procedimento completamente irregular, muitas vezes acompanhados de outras irregularidades. Mesmo não sendo uma situação usual, representa o exemplo extremo de processos autoritários, mascarados de democráticos.

Além disso, não há disputa de projetos no OP SMED/PoA em muitas das microrregiões, pois as escolas combinaram previamente a divisão de recursos. É difícil estabelecer em que medida este fenômeno expressa o aprimoramento de relações solidárias entre as escolas, ou “acordos de cúpula” que têm como objetivo maior a mera divisão de recursos, sem o debate em torno dos projetos.

A apresentação de algumas problematizações a esse processo, que de maneira alguma pretendem desvalorizá-lo ou desconsiderá-lo, permitem, na minha visão, sustentar a hipótese que já apresentei anteriormente, qual seja, a de que estes mecanismos gerais que influenciam ou querem determinar um funcionamento democrático, muitas vezes são esvaziados ou despotencializados de sentido pela escola. Não obstante, apresentei questões que podem ser consideradas, em certa medida, *negativas* em relação ao ideal democrático já descrito no corpo dessa tese. Creio (ou tenho a esperança) que também situações extremamente positivas são vivenciadas nos espaços escolares, que reconstróem e enchem de significado esse ideal de democratização educacional, acalentada ao longo da história pedagógica pelo pensamento progressista, origem de muitos projetos implementados por governos locais.

Para concluir este capítulo, expresso mais uma vez minha questão de pesquisa: no contexto de políticas públicas de democratização tão importantes, expressivas, singulares, *como se significa e como se vive a democracia na escola, na perspectiva dos docentes e estudantes?*

A construção de uma resposta a essa questão será desenvolvida nos três capítulos seguintes, nos quais procederei a apresentação da síntese/pontos principais da análise desenvolvida, a partir do material empírico coletado em três escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre. As escolas não serão identificadas pelo seu nome, mas por Escola I – de porte pequeno; Escola II – de porte médio; e Escola III – de porte grande, conforme o número de alunos e classificação utilizada na própria rede de ensino.

## **V – A ANÁLISE DA ESCOLA I - PORTE PEQUENO**

### **Referências sobre a escola**

A Escola I tem cerca de vinte e um anos de existência; sua criação, portanto, é anterior às demandas do Orçamento Participativo. A escola se constituiu e se mantém como pequena, já que está situada em uma região sem grande demanda de matrículas. Também, em relação à rede municipal de ensino, se localiza em um bairro não tão afetado pela miserabilidade econômica, na região leste da cidade (conforme regionalização organizada pela SMED, constante no Boletim Informativo consultado – Documento 1). Recebe alunos de outras regiões, esses sim de zonas de ocupação irregular e em situação de vulnerabilidade social, que chegam de transporte público coletivo.

Construiu um PPP próprio em 1991 e adotou, em assembleia geral, a organização por ciclos de formação em 1997, acolhendo o PPP e o regimento-referência. A escola ainda mantém turmas de progressão, buscando solucionar a distorção idade/escolaridade.

Foram realizadas as entrevistas com o diretor; com cinco com professores e com sete alunos do terceiro ciclo. Assim, foram realizadas e analisadas treze entrevistas ao todo. O atual diretor ingressou há dezenove anos na rede municipal, e desde então trabalha nessa mesma escola. Todos os professores atuam há mais de quinze anos no magistério, porém dois deles têm menos de dois anos na rede municipal, os demais mais de doze anos. Três dos estudantes ingressaram na pré-escola, os demais estão na escola há dois ou três anos, oriundos da rede estadual de ensino. A faixa etária varia dos onze aos dezesseis anos.

### **O Projeto Político-pedagógico revisto em 2008**

A escola iniciou a discussão do PPP no ano de 2008, porém não sistematizou as discussões, impossibilitando um comparativo com o documento que considera vigente até a

reconfiguração acabada de um novo projeto e regimento, qual seja, o PPP referência adotada em 1997. Nos depoimentos, não foram apontadas grandes mudanças conceituais, mas pequenas reestruturações como adoção de salas-ambiente e formas de retenção em situações de estudantes com muita dificuldade de aprendizagem. Portanto, conforme posição da própria escola, o documento em vigor a ser considerado na análise é a Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã, apresentada no capítulo anterior.

## **A análise das entrevistas**

### *A entrevista do diretor*

A concepção de democracia expressa pelo diretor está ligada à noção de deliberação da maioria, “decidir em conjunto o que é melhor para o grupo” (EID), visando o bem coletivo, em detrimento da minoria e do individual, “mesmo que não traga um benefício individualizado” (EID); também está ligada à ideia de exercício de direitos e deveres, “minha ação vai refletir nos outros”, “todos nós temos deveres a cumprir e direitos”, bem como a visão de democracia como o estabelecimento de um espaço no qual os conflitos são resolvidos através do diálogo, “não é gentileza respeitar o outro, é obrigação”. As relações entre democracia e educação se estabelecem, para ele, pelo domínio de conhecimentos, que dão as condições para vivenciar a democracia, interpretar situações e tomar decisões.

Ao avaliar a relação entre democracia e educação, retoma como referência a memória de uma escola autoritária, vivida pelo entrevistado como aluno, por um lado, onde “o aluno praticamente não respirava [...] a diretora passando que nem um general”, e um modelo caótico, por outro, onde o nível de liberalidade impede as condições de convívio, como imagem de “democracia levada ao extremo”. Assim, referenciado nesses modelos, ancorados em memórias autoritárias (autoritarismo, por um lado, e democracia como *laissez-faire*, por outro) disse que nessa relação deve-se buscar um meio-termo, no qual todos percebam que suas ações interferem na liberdade dos outros.

A escola, segundo ele, é democrática porque busca promover a participação, agenda vários momentos para a vinda dos pais para a discussão da avaliação dos filhos e sempre se dispõe a recebê-los em qualquer momento que tenham disponibilidade. Porém, há dificuldades na participação dos pais e comunidade, porque a participação não é uma prática na sociedade mais ampla; porque as famílias moram longe; porque necessitam trabalhar para sustentar-se em atividades nas quais o atestado da escola, justificando a ausência, não faz

sentido; porque há distância da cultura dos professores em relação à cultura e realidade da comunidade.

Como vivências de democracia o diretor destacou: a realização de assembleia por turnos, com assuntos pertinentes aos alunos, para deliberação e planejamento, já que a escola é pequena e todos podem ser facilmente reunidos na área coberta, por turno de funcionamento; citou o planejamento da participação da escola na Conferência do Meio Ambiente, realizado assim; a participação das turmas na sugestão do plano de aplicação de recursos, por turma; a presença no Conselho de Classe participativo, com material preparado preliminarmente pelo Serviço de Orientação Educacional junto às turmas; comissões que participam no planejamento e execução de eventos da escola; a definição coletiva de normas para o funcionamento do recreio, com avaliação sistemática; porém, em relação aos alunos, destaca que a participação poderia ser maior, e que essa formação depende dos adultos que estão trabalhando em sala de aula.

Também enfatiza a participação efetiva dos funcionários, apesar do número reduzido; nas discussões do conselho escolar, trazendo a discussão e posição do segmento; o bom nível de discussão dos professores, que conseguem resolver conflitos e posições diferenciadas de forma tranquila, bem como participar ativamente das decisões.

No constante ao planejamento, o diretor refere que há uma preocupação “no discurso”, que não é transposta na prática. Nos momentos de debate se expressa uma preocupação com a formação para uma sociedade mais cooperativa, mais solidária, mas isso não é “colocado no dia-a-dia”. Contudo, afirma que a escola tem algumas iniciativas, como o já referido conselho de classe participativo, do qual nunca se abriu mão em toda a existência da escola.

Acredita que, para o aprimoramento da democracia, a escola deve preocupar-se com a formação para o convívio dialogado, já que os alunos pertencem a uma cultura na qual as coisas se resolvem “pelo tiro”, pela força, pela forma mais violenta possível. Portanto, a escola deveria trabalhar com o afeto e o respeito.

Como se constrói a concepção do diretor sobre democracia, que se associa predominantemente às formações discursivas que entendem a democracia como vontade e deliberação da maioria sobre questões públicas, bem como possibilidade de resolução dialogada de conflitos? Uma estratégia é a comparação com interdiscursos antagônicos, como a memória do autoritarismo, ressaltando, portanto, os avanços atuais, e a concepção de democracia como *laissez-faire*, como desregulação e vale-tudo. Também sugere a existência

de um ideal democrático que é apenas “discursado”, mas nunca praticado. Outro interdiscurso presente é a necessidade (teorizada entre outros por Pistrak, 1981) da aproximação da escola com a comunidade, mas também tratada como ideal inatingível.

A comunidade em geral e os estudantes são vistos (formação imaginária) como uma massa acostumada a não participação e à condução, submetida à violência e à lei do mais forte, o que justifica uma baixa participação. Aos professores, corresponde uma imagem fortemente constituída por uma tradição autoritária, muito embora haja esforços para a adoção de um outro modelo.

Os exemplos apresentados pelo diretor como práticas democráticas evidenciam a participação e a deliberação como um elemento-chave. Também o trato das diferenças aparece como um problema, e nesse sentido a educação é vista como instrumento de unidade, já que a instrução capacita igualmente a todos para a vida democrática.

Como perspectiva de avanço da formação democrática na escola, propõe o aprimoramento do diálogo, a superação do autoritarismo do professor e a afetividade entendida como respeito e acolhimento, disputando com a realidade de violência e desrespeito vivenciada pelos estudantes no seu grupo social de origem.

### *Entrevistas dos professores*

Optei por apresentar a primeira etapa da análise trabalhando simultaneamente com as cinco entrevistas dos professores (EIP1, EIP2, EIP3, EIP4, EIP5), a partir dos tópicos que as orientaram.

No tópico concepção de democracia, surgiram as seguintes concepções: democracia como possibilidade de expressar opinião, com respeito, liberdade e responsabilidade (EIP1), construindo o discurso da democracia em oposição à memória da ditadura, quando não era possível a livre expressão; participação do processo decisório, poder opinar, participar, decidir, “mas sempre respeitando a decisão da maioria, muitas vezes sendo vencido”, “oportunidade de expressar as ideias, mas ao final chegar a um consenso”(EIP2); democracia como participação e como representação, mas sempre como deliberação da maioria, “aquilo que a maioria tem o desejo que seja realizado” (EIP3); democracia como possibilidade de participação de todos, “onde todos podem participar” (EIP4); percepção dos espaços de cada um e diálogo com o outro (EIP5). A primeira entrevista se aproxima de uma formação discursiva que afirma a democracia como liberdade individual, de expressão – democracia

liberal; os discursos expressos em EIP2, EIP3 e EIP4 formam paráfrases da formação discursiva que concebe democracia como deliberação da maioria, em detrimento de interesses individuais, porém, EIP2 expressa também a concepção de democracia como construção de consenso; a EIP5 insere-se na concepção de democracia como diálogo.

Na abordagem da relação entre democracia e educação, apareceram as seguintes falas: a relação de democracia e educação varia conforme o componente curricular, no sentido de que algumas disciplinas (arte-educação, p.ex.) são mais flexíveis que outras (matemática, p.ex.), permitindo maior participação dos estudantes no planejamento; é necessário o diálogo com os estudantes e chegar num acordo com eles (EIP1); é uma relação essencial, a escola é ou deveria ser, por essência, um lugar onde se pudesse estabelecer relações abertas, de diálogo, o processo educativo deve ser horizontal (EIP2); educação como direito de todos, mas um direito não cumprido integralmente, já que a educação universal, de qualidade, não é oferecida a todos, mas a uma minoria (EIP3); educação é um ato democrático, uma implica a outra, a democracia demanda educação para a participação consciente (EIP4); todas as relações podem ser estabelecidas entre democracia e educação, porém ainda a educação está mais relacionada ao autoritarismo do professor, com pouca participação dos alunos (EIP5). As formações discursivas a que se filiam as entrevistas variam: participação dos estudantes, ato dialógico (EIP1 e EIP2); educação como direito (EIP3); educação como condição da democracia (EIP4); educação como possibilidade democrática/democracia como possibilidade educativa.

Porém, todos os discursos são parafrásicos no sentido que condicionam essa relação, apontam limites, se constroem na oposição entre o que deve ser e o que é na prática: depende da disciplina curricular, é um direito não realizado plenamente, a educação é uma condição para a participação consciente, “pode haver relação”, mas ainda predomina o autoritarismo do professor.

Para EIP1, a escola é democrática porque tem muita conversa com os alunos, abertura até demais, há mesmo falta de educação por parte dos alunos (formação imaginária do aluno: rebelde, indisciplinado); o Conselho escolar funciona bem, trabalha todas as questões da escola, construindo processualmente alternativas (evocada aqui a memória da rede estadual, onde os conselhos não funcionam); o segmento dos professores participa de forma madura dos debates, a equipe diretiva acolhe posições diversas e divergentes; não há a força dos pais reunidos como segmento; a escola é democrática a partir das reivindicações e do ponto de



vista dos professores; os alunos participam, são monitores na informática, nas outras turmas dos menores, partiam do planejamento e execução dos eventos, da festa junina, são valorizados e se responsabilizam por uma série de coisas na escola; também o Conselho de classe participativo, funciona “para valer”, como deve funcionar.

Na EIP2 há a avaliação de que existe um discurso democrático, quase obrigatório, a negação de um discurso antigo, mas as práticas são muito lentas, existem ainda práticas autoritárias, repressivas; é difícil acomodar as diferentes ideias, ter humildade e buscar manter a autoridade num processo participativo; não há clareza sobre isso; os professores são quem tem mais peso no processo decisório; no conselho escolar, por exemplo, é o grupo de mais peso nas decisões, mas não querem assumir a responsabilidade que implica a participação; porém, a escola têm vivências muito positivas, com um grupo de alunos bem participativo; os alunos fizeram, e sempre fazem, uma proposta de calendário escolar; “é a única escola em que eu vi um calendário feito por alunos”; é uma escola em que se conversa muito as coisas, não tem decisões prontas, é tudo muito conversado; tem um grupo participativo de professores e uma equipe diretiva que respeita as decisões dos professores; os pais estão ausentes dos processos decisórios, e os funcionários também.

A EIP3 faz o seguinte depoimento: em termos de participação, mesmo sendo limitada, o fato de se dar abertura para os pais participarem, se manifestarem, é um avanço, não há nem comparação com escola estadual e privada; “a escola é uma lição de tudo o que sempre lutamos no magistério estadual, mesmo com todos os problemas”; os alunos participam na elaboração do calendário escolar, “quando se imaginou que alguém podia elaborar um calendário, a não ser a burocracia da escola?”; se manda para casa os questionamentos, vêm de casa as sugestões; os professores participam, discutem teorias pedagógicas, não ficam falando coisas supérfluas; os encaminhamentos são discutidos, são a contento da maioria; nas assembleias dos alunos, às vezes, são os próprios colegas que constroem, com deboches; existe sim uma tentativa de vivência democrática.

Na EIP4 encontramos um depoimento semelhante: “na época em que eu estudava é por essa escola que nós lutávamos”; há uma relação muito boa, às vezes pode haver algum conflito, mas acaba se chegando a um senso comum; “eu acho que esta escola já nasceu democrática, é a própria...”; estão um pouco ausentes os pais, já teve presença maior; mas a pouca participação é com qualidade; “a gente sempre quer mais, mas tem muita qualidade”; a escola tem uma escuta direta com os alunos, eles participam, elaboram o calendário;

funcionários são poucos, mas com boa participação.

Conforme a EIP5, a escola não tem uma marca específica como democrática, mas é a rede municipal em que está inserida que conquistou avanços, a criação de mecanismos que possibilitam a existência de espaços democráticos; a escola abre alguns espaços de participação mas fecha outros; predomina o segmento dos professores, eles não querem ficar fora de decidir, há um discurso contraditório em relação aos outros segmentos; os alunos não têm um órgão dentro da escola que os organize; muitas coisas da formatura foram decididas pela direção; a discussão do PPP parou no grupo de professores; “os professores aqui têm participação, e marcam bem o terreno”.

Os discursos são paráfrases/superfícies da estrutura discursiva que afirma essa escola como um espaço singular, democrático, inclusive apontando o mesmo exemplo – proposta de calendário escolar elaborada por todos os segmentos - com exceção da EIP5, que relativiza esta posição, apontando como argumento o domínio dos professores e o jogo de poder que abre alguns espaços enquanto fecha outros, creditando os avanços como marcas do processo da rede municipal. Outra paráfrase é a percepção da força predominante do segmento professores, presente em todos os discursos, sem exceção. Também, como característica comum aos diferentes discursos: que todos se constroem em oposição a evocações de autoritarismo, de medo, de imaturidade para o debate, seja em referência ao vivido na rede estadual de ensino, ou na memória da escola vivida quando estudantes. Enfim, a democracia se caracteriza também - e principalmente, em algumas falas -, pela negatividade em relação a um modelo autoritário.

Ao serem questionados sobre a relação do seu planejamento com a democracia, EIP1 refere que é um posicionamento mais individual do que coletivo, porque não teve orientação sobre isso quando chegou à escola e não conversa sobre o tema com os colegas, mas garante que existe uma preocupação pessoal em oportunizar a participação dos alunos no planejamento, considerando que em sua disciplina isso é particularmente possível, pela flexibilidade do programa de ensino.

Sobre o tema, EIP2 diz que procura estabelecer com os alunos uma prática democrática, planejando juntamente com eles, estabelecendo regras de trabalho e de convivência, acolhendo demandas mesmo contrárias ao seu desejo (por exemplo, ouvir funk durante a aula, como “música de fundo”) e avaliando sistematicamente todos os elementos do processo ensino-aprendizagem (conhecimentos, relações, professor e estudantes); refere

também que é uma opção pessoal, porque não há uma orientação explícita, porém reconhece que há a presença forte de um discurso de respeito ao aluno dentre todos os professores e na escola como um todo, pela forma como o pessoal trabalha, pelo que aparece em reunião.

O discurso presente na EIP3 discorre sobre uma relação muito conflitiva com os estudantes. Diz que busca negociar a partir de princípios e patamares delimitados pelos objetivos da disciplina, mas os alunos não demonstram muito interesse, ironizam e inibem os posicionamentos dos colegas, querem apenas um tipo de atividade (futebol) e não querem perder tempo com planejamento e argumentações, já que se trata de educação física. Diz que existe planejamento coletivo dos professores mas é episódico, não pode acompanhar devido à pouca carga horária na escola.

EIP4 opina que existe um grupo na escola que acredita e investe na formação para a democracia, mas não existe uma orientação geral para o grupo. No entanto, nas suas aulas, há uma preocupação em abordar a democracia como conteúdo, método e valor, apoiando os alunos para que reflitam, questionem, posicionem-se, direcionem a rebeldia, que muitas vezes “rebenta”, para o exercício do diálogo.

EIP5 diz que apesar da percepção senso-comum de rigidez e inflexibilidade creditada à sua área, procura junto com os alunos conversar sobre todos os momentos da aula, sobre avaliação, envolvimento deles com a disciplina, e as relações com a vida fora da escola. Faz questão da autoavaliação e da avaliação do professor pelos estudantes. Discute sua disciplina na relação com o currículo geral. Também refere que não há uma orientação neste sentido, mas é um elemento fortemente constitutivo de sua prática pedagógica.

Nessa questão, percebemos também o estabelecimento de paráfrases em relação a uma mesma formação discursiva: não existe orientação explícita para a inclusão da formação democrática como eixo do planejamento, mas é uma decorrência do “espírito democrático” que prevalece na escola, a preocupação com os alunos, bem como compromisso profissional individual dos entrevistados.

Em relação às perspectivas de aprimoramento da vida democrática na escola, EIP1 apresenta a necessidade do planejamento coletivo e a maior participação dos estudantes nos critérios de avaliação; dar mais espaço para a fala e a expressão dos estudantes, romper com o modelo ideal de aluno silencioso e submisso; EIP2 aponta a necessidade principalmente dos professores em romperem com uma inflexibilidade e dificuldade interna, com o medo de abrir-se para ouvir o outro, bem como romper com o corporativismo e aceitar a comunidade

em suas características e diferenças, derrubando os muros simbólicos; diz que o grêmio estudantil de alunos, que a escola não tem no momento, devia ser reativado, mas cabe aos adultos ajudarem nessa organização; considera também que muitos acreditaram que o conselho escolar daria conta desse papel, outros acham que a escola já é democrática, não precisa mais, por isso há uma acomodação nesse sentido.

Sobre o mesmo tema, EIP3 diz que é difícil vislumbrar avanços, já que tudo por que se lutava já existe; mas a concretização de uma educação de qualidade para todos os estudantes, a apropriação dos conhecimentos universais ainda é uma demanda, muito embora, considerando a realidade em que vivem, possamos considerá-los ótimos; a ampliação do diálogo também é um ideal ainda, já que estamos muito distantes dos alunos; a EIP4 pensa que é importante as pessoas [professores] se despirem dos medos e se abrirem para as mudanças, questionarem sua prática, aprenderem a ouvir e dialogar; partir do conhecimento do aluno, ouvir o que ele tem a dizer e a ensinar, “porque tem gente que diz que é tudo bandido, mas não é bem assim [...] mesmo ele sendo aquela pessoa sem cultura, que vem ali de cima da vila, a gente aprende muito com ele”; EIP5 propõe que a escola faça a escuta da comunidade, “sem passar para um democratismo”, mas construir uma relação mais afinada: “tem de se começar a botar o que está bonito no papel em prática, mas as pessoas não estão sabendo como fazer; deveria se iniciar questionando a função da escola e do conhecimento, professores junto com a comunidade”.

O discurso dos professores ancora-se em um interdiscurso autoritário, quando por oposição conceituam a democracia, na medida em que avaliam os avanços conquistados em relação a um modelo anterior, antidemocrático, mas também quando se alinham a um discurso autoritário, associando ou temendo os excessos, o *laissez-faire*, o democratismo. A concepção de conhecimento apresenta marcas do discurso tradicional hegemônico: referem um conhecimento universal, hierarquia entre disciplinas curriculares, um saber acadêmico necessário para a vivência social democrática.

As diferentes condições de produção interferem nas concepções e avaliações: para os professores recém ingressantes, com uma longa experiência na rede estadual ou privada, as condições da escola são as ideais, representam a corporificação de tudo por que sempre se lutou em termos de democratização, com experiências sequer imaginadas. Já os professores com uma experiência predominante na rede municipal, há mais de uma década, avaliam que “ainda não se chegou lá”, que há um caminho a ser percorrido, que depende de uma mudança

do próprio professorado em questionar o *status quo* vigente na escola. Porém, várias superfícies discursivas apontam para a mesma formação: o avanço da democracia depende da ampliação do diálogo e do apoio ao protagonismo dos estudantes, além do planejamento mais coletivo.

### *Entrevistas dos alunos*

As sete entrevistas dos estudantes (EIA1, EIA2, EIA3, EIA4, EIA5, EIA6, EIA7) serão apresentadas também como a dos docentes, agrupadas pelas questões orientadoras.

Em relação ao conceito de democracia, EIA1 diz não saber o que é; EIA2 diz que está relacionado aos “políticos”, que já ouviu na televisão; EIA3 diz que é alguma coisa relacionada ao povo, ouviu “na política”, nas eleições todos podem votar, daí o povo pode influenciar na política; EIA4 diz que já ouviu na aula de história, “é sobre política, se não me engano”, sobre o governo, quando os cidadãos têm sua própria escolha, eleger seu próprio governante; EIA5 pensa que é “tipo discriminar alguém, eu posso chingar de negro, de branco”; EIA6 disse que já ouviu na televisão, é algo sobre as eleições; EIA7 refere que é um tipo de independência, ser livre, falar tudo o que quer.

Sobre essa primeira questão, destaca-se a fragilidade do interdiscurso, a ausência ou pouca memória dos estudantes em relação ao conceito, inclusive com uma ruptura, um deslocamento de significado para um interdiscurso antagônico, ou seja, democracia como discriminação; o interdiscurso mais frequente, ainda que tênue, está relacionado à democracia representativa como forma de governo, e também à democracia liberal, como sinônimo de liberdade individual. Para dar continuidade à entrevista, foi necessário remeter à participação, para o qual os alunos puderam evocar uma memória mais consistente. A democracia como conceito formal, discursivamente elaborado, é, portanto, limitada ou inexistente.

Questionados sobre se podem participar, em quê e como na vida da escola, EIA1 diz que “com certeza”, refere que o jeito que os professores trabalham é totalmente diferente da outra escola, se preocupam com os alunos; o calendário escolar é discutido na turma e construído depois com um representante de cada turma; “tudo o que eles fazem, antes de fazerem, eles perguntam para os alunos”, pedem colaboração para tudo; EIA2 diz que nessa escola os alunos podem participar mais, é melhor, a outra era uma bagunça, nem dava para estudar direito, os alunos participam do calendário escolar, dizem como vai ser o ano, os feriados, as pontes, as férias; EIA3 refere que nessa escola se pode participar bastante, tem

bastante oficinas, mandam perguntar coisas para os pais, perguntam em que “se vai investir o dinheiro que a SMED manda para o colégio”; existe também um conselho de representantes de turma, cada turma vota no seu, e este conselho trabalha diretamente com o diretor.

Sobre essa indagação, EIA4 diz que vê muita participação, nas aulas, “nos negócios da secretaria”, nas oficinas, mas na turma nem todos participam; EIA5 diz que a escola pergunta se a turma quer alguma atividade diferente, se preferem ter espanhol ou inglês, no calendário podem opinar, “mas se querem férias mais esticadas, tem que se puxar no sábado”; EIA6 diz que os alunos podem participar principalmente das festas e das oficinas, escolher oficinas; também quando tem avaliações da escola, todos se reúnem na quadra coberta, falam o que deve mudar; “as professoras dão folhas e colocam perguntas sobre o que a gente gosta, não gosta, o que a gente quer que coloquem na escola”; EIA7 diz que os alunos participam através do representante de turma, “a gente fala com ela, ela vai no conselho e diz”, tem o conselho de classe também; “os professores vão nas turmas e te perguntam, o que a gente acha melhor para a escola”.

Sobre as práticas de participação percebe-se que os discursos são formações parafrásicas de uma mesma formação discursiva: existe possibilidade de participação, a escola está interessada na participação dos alunos, através de assembleia (todos na quadra coberta), de reuniões em sala-de-aula, através dos representantes de turma. Quando questionados, todos os estudantes prontamente evocaram memórias relacionadas à participação. Além disso, o discurso remete a interdiscursos orientadores do “modo de fazer”, como no caso do calendário, com predefinição dos dias letivos.

A questão seguinte referia a possibilidade de participação dos alunos no planejamento dos professores. A esse respeito, EIA1 relata: “a gente fala com eles, eles vêm com uma proposta, depende do jeito que a gente tá, se mais agitado, aí eles fazem uma coisa mais calma, se a gente tá pra baixo, fazem uma coisa especial pra aquele dia”; EIA2 diz que sim, “dependendo da aula, e do que a gente quer fazer, porque tem coisa que precisa muita organização”; já sugerimos “soletrando”, olimpíadas, trabalhos, e na maioria eles topam; EIA3 relata que nem sempre, porque “a pessoa tem que se fixar também no conteúdo que deve ser seguido”, nas aulas “tipo” filosofia dá para sugerir bastante; EIA4 diz que as professoras aceitam às vezes, “depende, porque tem coisas que os alunos querem que não tem sentido”; ninguém é brabo, todos aceitam alguma coisa, mas tem uns mais fechados; EIA5 diz que os professores pedem sugestões, se a turma quer alguma atividade diferente, “e

relembra o que pedimos, se alguém reclama”; EIA6 refere que os professores com quem “a turma se identifica mais, geralmente aceita e pergunta mais”; EIA7 diz que se a sugestão é sobre trabalho, sim, mas se é botar música, alguns aceitam, outros não; também em educação física, se tudo sai bem, “no final tá liberado para atividade livre, o futebolzinho”. A partir dos discursos, é possível interpretar que em maior ou menor medida, há uma possibilidade de participação em todas as disciplinas, já que em nenhum discurso há a referência de interdição por parte de algum professor; também os alunos evocam, para justificar os limites, o lugar, o papel do professor, bem como percebem e assumem uma hierarquia das disciplinas: há conteúdos obrigatórios, em filosofia pode-se sugerir mais, algumas sugestões são inconvenientes, etc.

A possibilidade de participar na avaliação é assim percebida: EIA1 disse que sim, tem o conselho de classe, os alunos, todos reunidos com os professores; a direção pergunta o que nós achamos, como está o trabalho dos professores, da escola; alguns têm medo, mas outros começam a falar e falam tudo, e os professores geralmente gostam, porque eles podem ver onde estão errando e melhorar; EIA2 diz que tem o conselho, mas a turma é muito desorganizada, não participa muito, por isso os professores às vezes não levam em conta o que o aluno diz; EIA3 diz que sim, falar mal dos professores vai dar problemas só se for sem educação, mas depende do jeito que a turma fala, porque no ano passado teve problema com uma professora e a diretora ouviu, disse que a professora “era nova, tava tentando”, veio na sala várias vezes, o SOE veio, falou com a professora, até que conseguimos resolver, ficou tudo certo.

Sobre participação dos estudantes na avaliação, EIA4 refere o conselho de classe, “onde todo mundo faz a avaliação”, e também pode levar para o conselho de representantes, que se reúne com a diretora, quando a turma tem problema; EIA5 diz que sim, que “se a turma não tá conseguindo acompanhar, se é um monte de gente que não tá indo bem, isso já aconteceu, pede pro professor e ele vai mais devagar”; EIA6 diz que podem participar da avaliação, no conselho de classe ou falando com um professor mais legal, que ele leva para a direção; EIA7 diz que se conversa no conselho de classe, mas antes a turma faz um trabalho só com a orientação, que bota tudo no “power pont”, depois é apresentado no dia, fica mais fácil para os alunos falarem.

Sobre a participação na avaliação, paráfrases em relação à participação através do conselho de classe participativo aparecem na totalidade das falas; também surge como

interdiscurso em muitas falas a compreensão da avaliação como relativa a todos os sujeitos e dimensões, não só do desempenho escolar do aluno; essa concepção aparece como referência quando os alunos citam o conselho de representantes, as conversas com a direção, os problemas com professores.

Quando questionados sobre a participação das famílias, EIA1 diz que sua mãe vem a todas as reuniões, que gosta bastante da escola; EIA2 diz que a escola chama os pais para o calendário e outras coisas, mas as professoras dizem se é possível ou não; EIA3 refere os chamamentos para reuniões, para falar do calendário ou dos alunos, mas levam bilhete para os pais responderem sobre as coisas da escola, as verbas e as oficinas que acham melhor; EIA4 diz que podem participar do brechó, das festas, tem o clube de mães que chama as outras mães, ajudam a escola, fazem cortinas; EIA5 diz que chamam bastante, mas tem pais que não gostam, sua família trabalha, não vem quase nunca, mas lê e às vezes responde os bilhetes; EIA6 disse que a mãe trabalha, só participou na votação para diretor, mas têm mães que gostam, que são do clube de mães, estão sempre na escola; EIA7 diz que os pais são chamados, mas tem uns que não vêm, não acham importante, “o meu é um”.

Sobre a participação da família, variados interdiscursos são evocados: participação no desempenho escolar do filho; participação na eleição de diretor; através de correspondência, dando sugestões nas oficinas e nos recursos financeiros; participação em eventos. No entanto nenhum discurso refere a participação na organização do ensino, em debates pedagógicos, apenas nas atividades extra-curriculares, livres, do contraturno: oficinas.

O último ponto das entrevistas tratou das perspectivas de avanço: o que pode melhorar? O que ainda falta? O que gostariam que acontecesse na escola? EIA1 diz que não sabe, porque os alunos já participam, tem passeios, os alunos saem bastante da escola; tem oficinas para o turno da tarde e da manhã, na outra escola não era assim, os alunos eram mais “maloqueiros”; EIA2 disse que pode ficar igual, porque pediram para aumentar o recreio, agora tem meia hora, já é bastante; “a gente deu um palpite” para fazer campeonato, vai ter, “a gente conversa, decide alguma coisa, fala com a direção, e eles aceitam”; EIA3 disse que poderia fazer funcionar o grêmio estudantil, na outra escola tinha, mas lá não tinha os representantes, era uma escola enorme; a escola se organizou e já conseguiu o ônibus de linha para os alunos chegarem, que antes não tinha; poderia ser melhor, “mas não sei porque, as pessoas às vezes não querem participar, ou só fazem confusão”.

Nesse tema, EIA4 disse que podia ter mais passeios, “não que não tenha, mas em geral



depois vão cair em alguma matéria. Queria passeios que não fossem da aula”. EIA5 diz que modificaria as atividades, que colocaria atividades mais variadas; mas “o negócio é ir pedindo: no ano passado só tinha dois bebedores, pedimos mais, e já deram uma melhoria no pátio; mas o nosso representante é mais quieto, não diz muito da nossa turma, tinha que ter um representante que falasse mais as nossas coisas”. EIA6 diz que “já tá bom”, tem as festas, os alunos podem se organizar e se apresentar, podem dançar, todo mundo fica amigo. EIA7 diz que “todo o ano tem uma coisinha a mais, falamos no ano passado e já fecharam a quadra, botaram som na hora do recreio, botaram tela e fecharam “ali o lado do mato”, trocaram as cestas de basquete”; mas o melhor são as oficinas, é do que mais gosta de participar, então “tinha que ter muito mais oficinas”.

As perspectivas apresentadas pelos estudantes estão desvinculadas de um interdiscurso mais tradicional sobre a escola, que coloca como eixo o processo de transmissão de conhecimentos. Nenhuma das falas está ligada a essa memória, mas sim a aspectos ditos de socialização, o interdiscurso do “extracurricular”: oficinas, festas; as falas também não fazem referência às relações de poder, mas condições de estrutura, espaço físico, bem como se alinham com uma perspectiva processual, com o interdiscurso “participação sem fim”, quando referem a necessidade de continuar apresentando demandas.

Foram apresentados, em relação às entrevistas, apontamentos mais significativos da análise, sem a pretensão de esgotar todas as possibilidades de descrição e interpretação, mas focar nas questões da pesquisa. A seguir, apresento algumas considerações gerais de todo o material analisado referente a esta primeira escola.

### **Concepções de democracia na escola: regularidades e contradições**

Após dedicar uma atenção maior à materialidade do discurso e ao seu funcionamento, neste segmento do texto pretendo abordar os processos discursivos e suas relações com as formações ideológicas, além de buscar responder às questões da pesquisa a partir da análise realizada, a partir da sistematização realizada através de quadros-síntese, o primeiro referente ao PPP e aos depoimentos dos professores, o segundo referente aos alunos.

As concepções dos professores, incluindo o diretor, se aproximam majoritariamente de formações ideológicas da democracia participativa, como vontade geral ou soberania popular, como identidade coletiva e busca dialogada do consenso. Os estudantes, por sua vez, têm seus discursos comprometidos com um interdiscurso veiculado pela mídia, evocam uma

memória fragmentada cujos elementos estão relacionados com a democracia como forma de governo, representativa. Portanto, podemos interpretar, após a análise, que a democracia como conteúdo, como conceito, não está sendo intensamente trabalhada na escola com os alunos, mesmo os do terceiro ciclo, cuja faixa etária permite uma construção conceitual mais abstrata e formal, relacionando com os fenômenos concretos.

No texto do PPP, adotada pela escola, o processo discursivo está comprometido igualmente com uma formação ligada à democracia participativa, como vontade da maioria. Há, neste sentido, uma aproximação com o discurso dos docentes. Mas a concepção do PPP não é um interdiscurso apropriado pelos estudantes, o que remete a uma contradição com o texto, no sentido de que propõe uma concepção de currículo voltada à formação cidadã, com a construção de conteúdos historicamente situados, pressupondo uma construção não só prática, mas conceitual por parte dos alunos do conceito de democracia, central na vivência cidadã.

Nas relações entre democracia e educação, ao considerarmos o texto do PPP e os discursos dos professores, se pode perceber o pertencimento a formações ideológicas distintas, ainda que se possa estabelecer vínculos na formação para a cidadania, o direito ao acesso e à educação de qualidade para todos. No entanto, a concepção de conhecimento dos professores filia-se a uma concepção tradicional de conteúdo universal pré-estabelecido. Uma abordagem histórica, interdisciplinar e contextualizada, produzida no planejamento coletivo, presente no PPP, é um “não-dito” no discurso docente.

Os professores expressam a crença na hierarquia dos componentes curriculares, nos saberes universais, testemunham a falta de articulação no planejamento pedagógico, bem como a distância entre a teoria e a prática, reconhecendo-se ainda como uma figura autoritária e dominante no espaço escolar.

Porém, quando a interrogação é sobre as práticas de democracia e participação, existe uma convergência de discursos entre o PPP, professores e alunos, principalmente na democratização da gestão da escola: assembleias, representantes de turmas, reunião de turmas, participação no planejamento e na avaliação, no planejamento dos recursos financeiros, consulta à comunidade através de correspondência enviada para casa, funcionamento do conselho escolar, mesmo que haja críticas à pouca participação e desarticulação do grêmio estudantil, se refere o clube de mães, as variadas formas de consulta e deliberação existentes na escola.

Quadro-síntese 2: PPP, diretor e professores da Escola I

INDIC. MAT.	CONCEPÇÕES DE DEMOCRACIA	RELAÇÃO DEMOCRACIA EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE DEMOCRACIA NA ESCOLA	PARTICIPAÇÃO NO PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE	PERSPECTIVAS DE AVANÇO DEMOCRÁTICO
PPP	Relação entre Democracia participativa democracia representativa; democracia radical (contra preconceitos, preocupação com o ambiente)	Escola progressista e transformadora acesso, permanência ensino de qualidade conhecimento histórico, contextualizado e interdisciplinar gratuidade, pluralidade, laicismo educação como instrumento de transformação/ construção de uma sociedade democrática	Construção coletiva do plano anual processos de eleição do conselho escolar e diretor processos coletivos de avaliação institucional assembleia geral gestão coletiva da vida escolar	Construção coletiva da proposta pedagógica Conselho de classe participativo Planejamento interdisciplinar e coletivo: Complexos Temáticos a partir da investigação da realidade autoavaliação do aluno e da turma relação dialógica entre os saberes dos educandos e comunidade e o saber sistematizado	Participação direta na gestão, nas deliberações conselho escolar Organização de todos os segmentos em agremiações participação na avaliação institucional e no plano anual participação na avaliação discente	Acesso e permanência ao ensino de qualidade construção de uma sociedade justa e igualitária superação do academicismo e do magistrocentrismo Construção de sujeitos democráticos Emancipação das classes populares
EID	Deliberação da maioria, direitos e deveres	Estabelecimento do convívio democrático; instrumentalização para a participação democrática na sociedade	Promoção da participação através de estratégias variadas, assembleia geral abertura para receber a comunidade a qualquer momento	No planejamento há mais discurso do que prática, ainda não se superou o diretivismo; o conselho de classe é participativo e funciona bem	Professores e funcionários tem participação efetiva; os alunos estão em processo, poderia ser melhor; pais participam pouco	Formação mais intensa para o convívio democrático e para o diálogo; problematização e disputa da cultura da violência
EIP1	Expressão da livre opinião, garantia da liberdade e do respeito	Varia conforme o componente curricular; algumas disciplinas possuem conhecimentos mais estruturados	Conversa e abertura com os alunos; conselho escolar funciona muito bem a equipe diretiva é aberta à participação e encoraja todos os segmentos	Não há uma orientação explícita da escola, mas promove a participação dos alunos no planejamento, busca envolver, já que sua disciplina permite isso o conselho de classe participativo é ótimo	Professores participam bem, posicionam-se e discutem; pais e funcionários com pouca força como segmento alunos participam bem, em vários momentos da escola	Necessidade de planejamento mais coletivo, participação dos estudantes nos critérios de avaliação, romper com o modelo ideal de aluno silencioso e submisso
EIP2	Democracia participativa, deliberação da maioria	Processo educativo horizontal, troca de saberes	Discurso democrático, mas falta mais comprometimento não tem decisões prontas, tudo é conversado e construído coletivamente respeito da equipe diretiva	Planejamento de todo o funcionamento com os alunos, regras do trabalho, avaliação, acolhe sugestões mesmo contrárias à sua vontade; avaliação de todos os elementos da aula, sistematicamente Não é orientação explícita, mas existe um discurso forte de respeito ao aluno	Professores com o maior peso nas decisões; grupo de alunos bem participativo, mas pode avançar pais e funcionários ausentes dos processos decisórios	Rompimento da inflexibilidade interna e do medo dos professores em acolher a participação, superação do corporativismo, respeitar a comunidade nas suas diferenças culturais reativar o grêmio estudantil, apoiar os alunos na organização coletiva
EIIP 3	Participação e representação, mas ambas culminando em processos onde predomine a vontade da maioria	Direito de todos ao acesso à educação de qualidade, mas não cumprido integralmente	Muita abertura para todos participarem, é a materialização do ideal pelo qual se lutou	Procura fazer combinações e negociações, mas a relação é muito conflitiva, os alunos não querem conversar o conselho de classe participativo é importante	Boa participação dos alunos; professores com participação muito amadurecida e organizada; pais e funcionários com participação limitada	É difícil vislumbrar avanços, porque o que se tem já é ótimo, mas ainda falta conquistar a qualidade de educação para todos e ampliar o diálogo com os alunos, ouvi-los mais
EIIP 4	Participação ativa de todos	Educação é instrumento importante para a participação consciente	Relação muito boa entre todos os segmentos, é a escola pela qual lutamos	Aborda a democracia como conteúdo, pois faz parte de sua disciplina, mas como método e valor, conversa muito com os alunos, sobre todos os aspectos do planejamento	Alunos muito participativos; pais em pouca quantidade, mas qualidade; funcionários e professores bastante participativos	Superação dos medos por parte dos professores, maior abertura para o conhecimento da comunidade e do aluno, aprender com isso
EIIP 5	Diálogo, respeito às diferenças	Todas as relações podem ser estabelecidas, mas ainda prevalece a relação com o autoritarismo	Está numa caminhada que é de toda a rede municipal de ensino, abre uns espaços mas fecha outros	Conversar sobre todos os momentos da aula, busca relacionar os conteúdos com a realidade, faz avaliação e autoavaliação sistemática, o conselho de classe é participativo	Domínio dos professores decisões; alunos não conseguem se organizar coletivamente; pouca participação dos funcionários; número reduzido de pais que participam efetivamente	Fazer a escuta da comunidade, buscar uma relação afinada, questionar a função da escola e do conhecimento

Quadro-síntese 3: alunos da Escola I

INDIC. MAT.	CONCEPÇÕES DE DEMOCRACIA	PRÁTICAS DE DEMOCRACIA NA ESCOLA	PARTICIPAÇÃO NO PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE	PERSPECTIVAS DE AVANÇO DEMOCRÁTICO
EIA1	Não sabe	Professores se preocupam com os alunos; calendário escolar é discutido em cada turma tudo é perguntado antes pedem bastante colaboração	Atividades flexíveis, conforme o ânimo da turma; conselho de classe participativo	Chamam reuniões sobre coisas variadas	Não sabe, já tem muitas oficinas, passeios
EIA2	Relação com os políticos	Participação, elaboração coletiva do calendário escolar, organização	Depende da aula e do que os alunos querem fazer, se dá para fazer; sugestão de jogos, competições	Calendário e outras coisas importantes	Pode ficar igual, já tem bastante coisas
EIA3	Relacionado ao povo, à política, todos podem votar	Muita participação, oficinas, bilhetes aos pais para opinar sobre oficinas e recursos financeiros	Nem sempre se pode participar, porque a professora também tem que se fixar no conteúdo; conselho de classe participativo	Calendário escolar, avaliação dos alunos e da escola, enviam correspondência pedindo sugestões	Poderia fazer funcionar o grêmio estudantil
EIA4	Relacionado à política, sobre governo, escolha do governante pelos cidadãos	Muita participação nas aulas	Depende das propostas, porque algumas não têm sentido; conselho de classe participativo	Brechó, festas, clube de mães, trabalhos para ajudar a escola	Mais passeios, mas de lazer, sem relação com as aulas
EIA5	Ligado à discriminação, ofensa, racismo	Perguntas para as turmas sobre atividades diferentes, oficinas	Pedem sugestões de atividades diferentes, cobram o compromisso; conselho de classe participativo	Chamam para várias coisas, mandam bilhete para perguntar sugestões	Atividades mais variadas, seguir solicitando o que precisa
EIA6	Relacionado às eleições	Avaliação da escola na quadra coberta, com todos	Alguns com quem a turma se identifica perguntam mais, aceitam mais conselho de classe participativo	Votação do diretor clube de mães	Já está bom, tem as festas onde os alunos podem se apresentar
EIA7	Independência, ser livre	Representantes de turma, participação no conselho de classe, questionamento sobre o que é melhor para a escola	Sugestão sobre trabalhos sim, mas colocar música na aula, nem todos; conselho de classe participativo	São chamados para as avaliações e reunião geral	Todo o ano tem uma coisa a mais, mas podia ter mais oficinas

Nas referências sobre participação no planejamento e avaliação, ao programa de ensino, o interdiscurso no qual se apoiam os professores é de uma formação discursiva relativamente tradicional, mesmo que também se busque a democratização da gestão da sala-de-aula, regras, acolhimento de sugestões dos estudantes, etc. O programa de ensino é um “ente” previamente definido, inflexível, com o qual a escola tem o compromisso de transmissão. Dos dois professores que referiram abordar a democracia como conteúdo, método e valor, um entende que faz parte de sua disciplina, pois ministra filosofia, e o outro se opôs a esse interdiscurso dominante, mesmo referindo que essa a visão tradicional da matemática é a impossibilidade de ser articulada com a realidade dos educandos.

Os alunos também se filiam a essa mesma concepção, pois “entendem” que em algumas disciplinas é mais difícil o professor acolher as sugestões, já que “tem a matéria que eles têm que dar”. Essa concepção está em contradição com o texto do PPP e do regimento, como já foi dito, que enfatiza o caráter histórico e interdisciplinar do conhecimento

(SMED/PoA, 1999, p. 34) e propõe a organização através de complexos temáticos, referência totalmente ausente dos discursos. Mas a avaliação é vista por todos como participativa e democrática, aborda elementos institucionais e não só do desempenho docente, se efetiva através do conselho de classe participativo, o que está em consonância com o PPP e o regimento escolar.

A participação de toda a comunidade escolar é um dos eixos do texto do PPP: mediante participação direta – assembleias - e através de representação – conselho escolar e diretor eleito - na gestão; organização dos segmentos em agremiações; há referência ao plano anual, avaliação institucional e construção coletiva da proposta político-pedagógica. Nesse item também há um distanciamento ou encolhimento entre PPP e discursos: predomina a força dos professores nas deliberações, não só por uma organização maior do segmento, mas porque a estrutura da escola favorece com as reuniões pedagógicas, espaços de discussão dentro do horário de trabalho. Não há assembleias do segmento propriamente, mas os representantes no conselho escolar discutem a posição do segmento nos espaços de reunião administrativo-pedagógica semanal.

Os funcionários têm sua participação prejudicada pelo pouco número de trabalhadores concursados, substituídos pelo processo de terceirização dos serviços. As mães organizaram e mantém um clube de mães, mas com participação reduzida a um grupo. Os alunos não possuem uma agremiação estudantil que organize sua participação na escola de forma autônoma, tampouco a escola designa um professor para apoiar essa organização. A participação se faz mais através de representação, votações, mas não há uma efetiva participação direta, influenciando nas deliberações. Há chamamento da participação para muitos assuntos, no entanto o debate curricular, pedagógico, é escasso ou inexistente.

Considerando as perspectivas de avanço, o horizonte, a utopia, percebe-se que as expectativas dos alunos se referem a mais atividades lúdicas, de lazer – oficinas, passeios -; à continuidade da organização e funcionamento atual da escola, pois consideram que as demandas – em geral ligadas às condições de infraestrutura da escola – são atendidas à medida que vão sendo apresentadas. Não há referência à transformação do currículo, da organização do ensino, nem uma reivindicação de mais espaços de participação ou organização estudantil, exceto uma fala sobre o funcionamento do grêmio estudantil.

Já grande parte dos discursos dos professores vão ao encontro do dito no PPP: superação do domínio docente, formação para a cidadania, construção de uma cultura mais

solidária, pacífica e justa, escuta dos estudantes e da comunidade, apoio à organização estudantil, questionamento do papel do professor e da função da escola. Não obstante, há discursos afirmando a realidade atual como o estado desejado, na medida em que houve avanço na democratização considerando experiências passadas.

A imagem do professor, evocada pelos próprios professores em seus discursos, é de uma figura em crise, entre um discurso progressista e uma prática tradicional, que ainda busca dominar os espaços de poder e limitar a participação dos demais segmentos, e para que a escola se transforme o professor precisa superar sua tendência ao domínio e apropriação dos espaços de poder. Na avaliação constante no PPP (SMED, 1999, p. 8/9) aparece um discurso filiado a esta mesma formação: na escola ainda se sobressai a face academicista e “magistrocêntrica”, contra a qual devemos lutar para conquistar um novo modelo de escola, mais emancipatório.

Ao confrontar as questões de pesquisa com o material analisado, considero que esta escola possui e se reconhece como tendo um projeto democrático próprio, que não é uma mera resposta às diretrizes gerais da rede municipal. Muito embora os professores identifiquem seus limites e incapacidades, são reconhecidos pelos alunos como quem oportuniza a participação. A gestão da escola, empreendida pelo diretor, é igualmente reconhecida como democrática, por professores e estudantes. A escola assume como suas práticas que estão apontadas no PPP adotada, mas que lhe são anteriores, como o conselho de classe participativo, realizado já há vinte anos, desde o início da escola, as assembleias de estudantes, o conselho de representantes, que os alunos percebem como trabalhando “diretamente” com o diretor. Buscam se comunicar com a comunidade e colher opiniões, mesmo que seja através de correspondência. Os exemplos trazidos nos discursos de professores e alunos estão filiados a uma formação ideológica ligada à democratização da educação. Portanto, é esse o sentido dominante de democracia: participação coletiva.

O fato de ser uma escola pequena foi referido em vários discursos, do diretor de professores, de estudantes, como positivo, já que todos podem reunir-se facilmente. Será esse um fator definitivo na construção desse projeto? Ou o empreendimento de um “grupo fundante”, incluindo o diretor, que se empenha em manter um projeto de escola?

Dentre alguns dos limites que podem ser apontados nesse projeto está a manutenção de uma concepção tradicional do conhecimento, que “põe para fora” do currículo formal tudo o que é valorizado pelos alunos (oficinas, música, festas, temas de interesse), e enclausura a

democracia na sala-de-aula como método; a concepção presente no PPP, que é contraditória à assumida pelos professores, permitiria tratar a democracia como conteúdo, possibilitando aos alunos refletir formalmente as vivências possibilitadas pela escola, não só confrontando com experiências vividas em outras escolas, mas com os fenômenos sociais mais amplos, podendo quem sabe conceituar a democracia com gramática das relações. Também a concepção de democracia como deliberação da maioria, sem uma problematização maior trazida pelas contribuições do multiculturalismo e da concepção de democracia comunicativa proposta por Young (2001), dificulta o aproveitamento das diferenças – e desigualdades – como recurso, limitando as discussões e favorecendo a manutenção do *status quo*.

Apesar dessas limitações, é uma escola que mobiliza professores e estudantes para um projeto de vivência democrática, de ressignificação da escola pública.

## **VI- A ANÁLISE DA ESCOLA II - PORTE MÉDIO**

### **Referências sobre a escola**

A Escola II também tem cerca de vinte anos, como a Escola I; foi criada para atender a demanda surgida em função do esgotamento das vagas nas demais escolas da região em que se localiza. Inicialmente não foi, portanto, uma demanda do Orçamento Participativo (OP), mas tendo em vista a rápida deterioração do prédio inicial e a necessidade de ampliação de vagas, teve sua reforma demandada pela comunidade em duas etapas no OP, com a conclusão da obra no ano de 2008.

Após os processos de diagnóstico e definição dos princípios para a rede municipal, adotou a Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã e o Regimento Referência em 1998. Atende o ensino fundamental regular no diurno e modalidade Educação de Jovens e Adultos à noite.

Foram realizadas as entrevistas com o diretor; com seis professores e oito alunos do terceiro ciclo. Portanto, foram realizadas e analisadas quinze entrevistas ao todo. Dos alunos, cinco estão toda a sua vida escolar nessa escola, dois ingressaram há dois anos e um há quatro anos, oriundos da rede estadual. O diretor está há treze anos na rede municipal; um dos professores a menos de cinco anos, quatro a menos de dez anos e um há treze anos.

### **O Projeto Político-pedagógico revisto em 2008**

A escola iniciou a discussão do PPP no ano de 2008, enviou uma sistematização preliminar para a SMED, que fez várias problematizações e indicações de revisão. A escola, porém, não retomou a discussão/continuidade do processo, pois considerou que era uma demanda da SMED, não uma necessidade da própria escola, que tem outras prioridades e pautas de discussão. Assim como a Escola I, considera que o documento em vigor é o PPP e o



Regimento Referência, assumido em 1998. Em decorrência, de acordo a posição da própria escola, o documento considerado na análise é a Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã, apresentada no quarto capítulo.

## **A análise das entrevistas**

### *A entrevista do diretor*

O diretor da escola (EIID) define democracia como participação, que inclui compromisso, envolvimento. Pondera que a democracia é um movimento insaciável, as pessoas sempre estão buscando um patamar acima, mas num paradigma liberal capitalista isso é bastante limitado. As pessoas propõem demandas muitas vezes irrealizáveis. Seu conceito remete, pois, ao interdiscurso de democracia participativa e como movimento sem-fim e insere-se também nas críticas ao capitalismo como limitador desse modelo.

A relação entre democracia e educação se faz através da garantia do exercício de participação dos pais, da comunidade, na escola; da definição clara de políticas (disponibilização de vagas, matrículas, p. ex.) e da transparência da gestão, com prestação de contas pública para a comunidade. Assim, o discurso sobre relação democracia/educação está filiado à formação discursiva da gestão democrática como participação, acompanhamento, fiscalização da comunidade na gestão escolar.

Sobre a escola, diz que é uma instituição democrática, no entanto em alguns momentos “o envolvimento e comprometimento se perdem”, mas existem outros momentos em que se consegue estabelecer uma boa discussão; exemplifica com a decisão da adesão dos docentes à greve dos municipais, quando houve entre os professores respeito às diferentes posições, separando a dimensão pessoal das posições políticas; em relação à comunidade, considera um equívoco que em anos anteriores, na ocasião de elaboração do complexo temático (organização do ensino), o grupo de professores tenha concluído que a comunidade é pouco participativa, pois a mesma foi em peso ao OP para demandar a reforma da escola, além de vir em grande número quando o assunto interessa, exemplificando com um episódio de rediscussão de calendário, quando os professores definiram muitos sábados, e a comunidade foi contra, expressando claramente sua opinião em assembleia escolar.

Nos anos seguintes, com um calendário mais enxuto e a escola melhor estruturada, os pais vieram menos. Para ele, “o problema é a mobilização do interesse, participam quando interessa”, nas chamadas significativas e nas festas. Quando percebem que a administração

está a contento, não comparecem tanto.

Ainda sobre o mesmo tema, afirma que a escola procura não chamar os pais a todo o momento, mas prioriza a reunião de início de ano, para conversar sobre as regras de convivência, a organização do ano, calendário de entrega de avaliações, e a reunião do final do ano, para definir o plano anual, atividades, aplicação dos recursos, do próximo período. Em relação aos alunos, diz que a participação oscila, é cíclica, pois argumenta que no ensino fundamental os alunos são muito infantis, quando começam a participar já estão concluindo, necessitam um adulto para dar apoio, é difícil manter o grêmio estudantil ativo. Os professores participam ativamente das decisões, fechamento do quadro de recursos humanos, da definição de projetos.

Percebe um avanço de concepção no grupo docente, pois antes não admitiam discutir com os pais determinadas questões, e agora estão se abrindo para isso. No conselho escolar, há disputa de posições, e os professores foram derrotados neste ano em duas questões importantes: o calendário da recuperação da greve, para o qual propunham a extensão em janeiro e recesso em julho, e os demais segmentos optaram por não haver recesso, concluindo o ano letivo em dezembro; e a implementação do projeto Cidade Escola, ao qual os professores se opuseram, pois a SMED garante recursos humanos para esse projeto, mas faltam professores para atender o cotidiano da escola, bem como não haveria disponibilidade de espaço físico adequado. No entanto, os outros segmentos acolheram a proposta, desde que fosse efetivado exclusivamente no espaço da escola, o que alterou a proposição do projeto inicial.

A formação imaginária em relação à comunidade filia-se a uma concepção de democracia liberal, na qual as pessoas participam conforme o seu interesse, delegando aos representantes a gestão do espaço público, quando tudo corre bem, mobilizando-se episodicamente quando há problemas. O aluno é visto a partir de uma concepção de infância como incompletude, despreparo, imaturidade para a vida comunitária, por isso não participa sistemática e ativamente. Percebe o professor como sujeito centralizador e conservador, com dificuldades em partilhar o poder decisório, mas que está em crise e avançando em alguns aspectos.

No planejamento, não vê como sistemática a preocupação com a tematização da democracia, mas percebe, acha que existe uma prática dos professores, uma discussão do respeito, do direito à voz, mas é algo implícito, não uma orientação do grupo ou da escola.

Porém, fala de um lugar de quem está de fora, que não faz parte “do grupo da escola” no papel de coordenação/direção, na medida em que se limita a omitir uma opinião, uma percepção, como se o planejamento dos professores não estivesse relacionado com o seu trabalho.

As perspectivas apresentadas no sentido de aprofundar o trabalho com a democracia e sua vivência no espaço escolar extrapolam a questão da escola. Refere, nesta questão, um episódio de briga com os alunos no recreio, que para ele é reflexo do que se vive fora da escola, pois “há na educação, na cultura da comunidade e da família, muita violência, desrespeito com eles, e eles reproduzem aqui. É necessário discutir com a comunidade o papel de cada um. Mas a escola tenta, está sempre refazendo essa conversa com as famílias”.

O discurso do diretor, nessas questões, está comprometido com uma formação discursiva de que a escola tem um compromisso específico, com os conhecimentos propriamente escolares, e que a educação mais ampla, valores, conhecimentos relacionais, é de compromisso da comunidade. Há limites externos – o capitalismo, a violência, a cultura – que a escola não pode transpor.

### *Entrevistas dos professores*

A primeira questão feita a todos os professores (EIIP1, EIIP2, EIIP3, EIIP4, EIIP5, EIIP6) refere-se a sua concepção de democracia. EIIP1 diz que democracia se refere à forma como o poder é exercido, já que ninguém tem o poder, mas “eu exerço o poder sobre alguém ou não”; uma marca da democracia é o voto, votar nos representantes, escolher. EIIP2 diz “que é aquele conceito que a gente aprende na escola...”, mas entende democracia como uma situação em que todos têm vez e têm oportunidades, é ter sua vida e seus direitos resguardados, sem o estado poder interferir na vida do indivíduo, como acontecia na ditadura. EIIP3 entende que democracia é um exercício contínuo de participação, estar todo o dia aprendendo a fazer democracia, respeitar a opinião do outro; a participação não só consultiva, mas deliberativa, é fundamental, pois o voto atualmente é um momento instrumental, sem continuidade.

Os demais professores apontam a seguinte concepção: EIIP4 diz que democracia é um governo ou uma prática política que inclui todos os atores envolvidos em determinado assunto e permite a oportunidade de posicionamento, de voz e decisão; sintetizando, é o governo da maioria. Para EIIP5, democracia é transparência na gestão dos espaços públicos. EIIP6

fundamenta-se na etimologia da palavra, governo do povo, tentativa de minimizar a autoridade central, o poder centralizado, é tentar compartilhar o poder.

As concepções dos docentes estão comprometidas com diferentes formações discursivas, e num mesmo discurso são evocados interdiscursos contraditórios, ou divergentes, como em EIIP1 (democracia como exercício de poder e democracia representativa) e EIIP2 (soberania do povo e democracia liberal). Surgem memórias de definição clássica, “o governo do povo, pelo povo, para o povo”; de democracia liberal, com a valorização dos direitos individuais e democratização das oportunidades; democracia popular participativa, com participação direta nas deliberações, não havendo um predomínio no grupo de uma determinada formação, mas há a reiteração à participação como elemento do discurso da maioria.

A respeito da relação entre democracia e educação: EPII1 entende que um supõe o outro, pois numa sociedade democrática se espera que as pessoas tenham a possibilidade de ser educadas, que tenham acesso a determinadas formas de saber, para poderem ou não modificarem suas vidas. EPII2 diz que a relação se estabelece pelo resguardo do direito à educação, o acesso à escola, condições de estudar, coisas que não existiam em outros tempos. EPII3 percebe que a relação se dá pela constituição de canais de participação, como o conselho escolar, a possibilidade de eleger diretor, a constituinte escolar, os congressos, são formas de estabelecer essa relação, a escola nunca foi tão democrática como na atualidade.

Para EIIP4, a relação entre democracia e educação se estabelece por uma visão horizontal, de troca, de partilha de experiências e conhecimentos, e não numa visão vertical, onde alguém que tem poder dá, transmite, e o outro, que não sabe, recebe. EPII5 concebe a relação entre democracia como “aquela que diz que a transformação não é feita pela escola, mas não será feita sem ela”; o acesso aos bens materiais e simbólicos no nível da cidadania dependem da escolaridade. EIIP6 diz que a relação se estabelece na medida em que, se a sociedade acredita que a democracia é a forma menos ruim de organização social, a educação é um instrumento de transmissão desse valor.

Assim, temos como interdiscurso evocado na relação estabelecida entre democracia e educação: condições de acesso à escola e ao conhecimento escolar, acadêmico; a escola como agente de transformação de paradigma societal; gestão democrática da escola e do sistema de ensino, existência de canais de participação; estabelecimento de relações democráticas no interior da escola; escola como transmissora dos valores da democracia. Percebe-se como

paráfrase entre dois discursos a concepção do conhecimento, na nossa sociedade, como condição de vivência cidadã, porém os discursos possuem filiação variada, em termos de formação discursiva.

“É esta escola uma instituição democrática? Quais as suas marcas específicas, exemplos?” A partir dessa questão, temos as seguintes falas: EIIP1 acredita que sim, a escola é democrática, pois os pais são convocados para tomar algumas decisões; há liberdade para os alunos se manifestarem, “talvez até estejamos extrapolando, teríamos que ter mais controle sobre o comportamento dos alunos”, a relação entre funcionários, professores, alunos e pais são mais abertas, menos autoritárias, mais transparentes.

Conforme EIIP2, “hoje o aluno opina muito, é muito ouvido, e muitas vezes o que ele quer nem está relacionado à escola”, antes a escola era mais ditatorial, mas muitos que nela estudaram estão muito bem, enquanto nossos alunos mal sabem ler e escrever; mas o melhor da escola é que o trabalho é democrático, todos trabalham direto com o aluno, inclusive a direção, que não fica na sua sala, mas circula pela escola, e isso aparece na forma de se relacionar. Também existe, por parte da direção, um tratamento isonômico em relação aos professores.

Nessa questão, EIIP3 diz que a escola “é bem democrática com a comunidade, pois ambas se ouvem, se escutam e tentam construir uma saída em comum”. A escola propõe discussões com os alunos no micro da sala-de-aula e no espaço macro, da escola como um todo, por exemplo se discutiu o calendário de recuperação da greve com cada turma, depois com toda a escola. Mas os alunos tem muita dificuldade de ocupar o espaço, os professores têm uma cultura mais participativa, a construção junto com a direção é constante, ativa. Isso é facilitado, na sua opinião, por ser uma escola média, numa escola grande a direção tem de ser mais impositiva.

EIIP4 diz que a escola tem uma experiência bem interessante com a comunidade; os funcionários são poucos e tem participação pouco desenvolvida; os professores são o setor mais organizado, mais forte, a direção tem uma preocupação bastante grande em ouvir e incluir, todos os assuntos discutidos no conselho escolar passam pela reunião dos professores; os pais também, têm uma experiência de participação dentro e fora da escola que não é recente, por isso disputa posições no conselho escolar e muitas vezes derrota a posição dos professores, se posiciona sobre calendários, horários, projetos, muitos já se apropriaram da linguagem da escola; os alunos participam menos, não há um trabalho da escola e dos

professores que desperte para uma participação mais efetiva, um investimento na organização dos alunos.

A escola é democrática, conforme EIIP5, pois há diálogo entre professores e alunos, o que é uma mudança histórica, não só dessa escola; também há a discussão exaustiva de temas administrativos da escola nas reuniões semanais dos professores, e o compromisso da direção em manter os encaminhamentos coletivos. Os pais são chamados para tudo, para participar da Escola Aberta nos finais de semana, para as reuniões do conselho escolar, festas, reuniões gerais, e individualmente, com muita frequência, para tratar do comportamento indisciplinado dos seus filhos, há um rigor disciplinar forte na escola; os alunos têm uma participação frágil, são chamados mais para oficinas, atividades extra, que não devem atingir nem metade dos alunos.

EIIP6 acredita que a escola está no caminho, tem o conselho escolar, com representação de todos os segmentos, mas há segmentos mais fracos, como os alunos, “são fraquinhos nas discussões, acabam participando menos, mesmo dando a eles o espaço, as informações, mas eles não têm a mesma percepção do que estão fazendo ali, que discussão é aquela”; como não podemos colocar todos os alunos para discutir numa sala, acabamos trabalhando com representação, os líderes, e “até nós professores compreendemos mal a representação, pois dizemos líderes, e deveríamos dizer representantes”. Os pais são mais participativos, se colocam com força no conselho escolar. Mas quando o conselho acha que a questão é muito séria para decidir, chama os segmentos. Pais e professores são os segmentos mais fortes.

Na análise, percebe-se a formação de paráfrases de uma mesma estrutura discursiva: pais e professores são os segmentos mais atuantes, os professores são o segmento mais participativo, mais forte, funcionários sequer são citados em todas as falas, os alunos ditos como o segmento mais frágil. O interdiscurso predominante evocado nos exemplos é a democracia representativa: o conselho escolar, os líderes de turma, com poucos exemplos de participação direta. Outro interdiscurso a que se associam alguns depoimentos é a concepção autoritária sobre a participação e fala dos alunos: “estamos extrapolando”, “opinam até demais”, que é contraditório com outro interdiscurso, de apatia, pouca participação, de incapacidade de compreensão das discussões.

A formação imaginária predominante sobre o aluno é a de rebelde, indisciplinado, desinteressado dos assuntos da escola, ou imaturo, infantil, incapaz. Porém, um dos discursos

está comprometido com a concepção de que “participação se aprende participando”, por isso a pouca participação dos alunos é relacionada à falta de investimento da escola na organização e formação desse segmento. Por outro lado, os professores exercitam bastante, “nas reuniões semanais discutem exaustivamente todos os assuntos administrativos”. O discurso de EIIP2 está fortemente comprometido com um interdiscurso autoritário, tradicional, e seu conceito de democracia é construído em oposição a essa memória, a essa imagem de escola, na qual o aluno falava pouco, mas aprendia mais, onde o diretor era uma autoridade encerrada em seu gabinete, que não circulava na escola e delegava o trabalho com os estudantes exclusivamente para os professores.

Em relação à presença da democracia no planejamento, EIIP1 diz que é democrático não no sentido de não exercer sua autoridade, mas na medida em que pensa os conteúdos que serão mais adequados para determinadas turmas, em dar acesso a discursos bem diferentes do que o aluno já tem sobre a realidade na qual vive; conversa muito com os alunos e busca ser empático, estimulando-os a expressarem suas opiniões. Acredita que há uma preocupação geral dos colegas, mas “cada professor eu vejo fazer de forma diferente”; “quanto aos conteúdos, quanto à maneira de trabalhar em sala-de-aula, eu não vejo nenhuma unificação”.

EIIP2 entende que o que há de democrático no seu planejamento é o respeito ao direito de todos, “tento dentro da sala-de-aula dar oportunidade para todos, respeitar o jeito de cada um, atender a dificuldade de cada um, “eu deixo claro que todos estão ali para aprender”. Acredita que esta é uma filosofia da escola, mas não é algo planejado. EIIP3 diz que busca oportunizar o diálogo nas suas aulas, ouvir os alunos, explorar o que eles sabem sobre determinado conteúdo, mas não é uma orientação explícita, pensa que a maioria dos colegas também estão preocupados com isso.

EIIP4 tenta envolver os alunos em um planejamento prévio, no início do semestre, mas eles contribuem com poucas sugestões. Opina que o ponto fraco da escola é o pouco aprofundamento, a superficialidade com que os professores tratam as questões pedagógicas, o debate é formal, não há preocupação em articular o planejamento. Se faz, no início de cada semestre, um projeto mais ou menos coletivo, mas meramente formal, sem desdobramento, e as questões de democracia não são levadas em conta.

Quanto ao planejamento, EIIP5 diz que tem a preocupação com a democracia, e implementa uma metodologia nesse sentido: apresenta quatro ou cinco tópicos que considera fundamentais na sua área, mas elege com os alunos os subtemas, as dinâmicas, o período,

temas relacionados que são sugeridos, como se dará a avaliação, através de seis ou sete estratégias definidas com a turma. Faz autoavaliação e avaliação do seu trabalho com o grupo. Mas não vê essa preocupação no planejamento dos professores, considera fragmentado e depende do temperamento de cada um, não há movimento de escola.

EIIP6 não se preocupa com isso, porque não faz parte de seu conteúdo. Sabe que existe divergências na rede municipal de ensino sobre o tema, mas insiste nos conteúdos específicos, porque cada um é habilitado em uma área e fez concurso para ministrá-la, não quer se “meter de pato a ganso, ensinar outras coisas que eu não sei”, mas é claro que se aparece no funcionamento, na organização da aula, ou através de um texto em língua materna ou estrangeira, evidentemente isso é debatido. Também considera que ensinar o aluno a decidir, pensar, respeitar os colegas e o professor é uma orientação para a democracia. Não há uma orientação explícita da escola neste sentido, cada um tem liberdade no seu planejamento.

Em relação à preocupação com a democracia no planejamento, podemos relacionar o compromisso dos discursos com algumas formações discursivas predominantes: a democracia, no caso de ser tratada no planejamento escolar, está ligada a algumas disciplinas específicas, portanto não faz falta a outras disciplinas, que não a incluem como conteúdo, pensá-la; a democracia está ligada à organização das relações, à metodologia, ao acesso e direito a aprender, não aos conteúdos escolares. Uma paráfrase recorrente em todos os discursos é que essa não é uma preocupação ou orientação da escola para o planejamento.

Perspectivas de avanço da escola em relação ao tema: EIIP1 entende que o avanço está na criatividade dos professores em propor coisas novas, mas também depende da escola ter mais recursos, infraestrutura. Aponta que a longo prazo há que se estudar os ciclos, a progressão continuada, o tema da inclusão, pois “até que ponto a escola pode fazer alguma coisa por certos alunos e até que ponto não é mais papel da escola? É complicado conviver com tantos alunos, com tantas diferenças”. EIIP2 conclui que tem de haver uma valorização maior da escola pelos órgãos competentes, governamentais, e pela própria comunidade, porque as pessoas “pouco se importam com o que acontece na escola”; além disso, aponta a necessidade de uma efetiva assistência para garantir a inclusão, com pessoas suficientemente preparadas, porque a ação dos professores é limitada.

Nessa questão, EIIP3 diz que é fundamental diminuir o tamanho das escolas, alegando que nas avaliações externas, inclusive, os melhores índices são sempre de escolas pequenas, onde diretor e professores conhecem todos os estudantes e podem acompanhar sua trajetória.



EIIP4 diz que a escola deveria fazer um investimento maior nos alunos, construir pedagogicamente espaços para que aprendam a participar. EIIP5 avalia que o que falta não depende da escola, mas depende e falta à cidade: equipamentos de saúde, de lazer, possibilidade de trabalho para as famílias, pois a escola necessita uma situação concreta de diálogo com outras instituições, “e neste lugar não tem nem escola de samba, no entorno só há duas gangues que fazem baile funk, se matam e se agridem”; na escola, falta superar a relação artificial entre representantes e representados, principalmente no segmento alunos.

EIIP6 entende que se a democracia é um valor para a sociedade, então a escola deve trabalhar mais nesse sentido, mas já há avanços: a educação pública que era para poucos, agora é para muitos, “mas isto tem um custo, que é a baixa da qualidade, não sei como resolver isso, mas não se pode retroceder”. Tem coisas que funcionavam melhor na ditadura, mas num sistema autoritário corremos o risco de quem comanda estar equivocado, e não poderemos fazer nada a respeito. Na democracia isso é minimizado, “todos erramos juntos, e juntos podemos buscar acertar. Temos de arrumar um jeito de convencer os alunos a responsabilizar-se mais com sua aprendizagem, sem a ameaça da reprovação, mas esse é um processo lento, difícil”.

Nessa última questão percebe-se na análise que as respostas estão relacionadas a interdiscursos que dizem sobre a função da escola, concebida tradicionalmente como de transmissão de conhecimentos, presente em EIIP1, EIIP2, EIIP3, EIIP4 e EIIP6. Remete à formação discursiva que delega a outras instituições questões alheias ao conhecimento escolar. EIIP5 filia-se a uma outra formação discursiva, da escola como formadora do protagonismo infanto-juvenil, do aprendizado da participação. Os discursos também se colocam em contradição: o avanço remete à volta ao passado, a um modelo tradicional de escola – EIIP1; o avanço se relaciona à ruptura com o modelo tradicional, convencendo os estudantes a aprenderem sem a ameaça da reprovação – EIIP6. Há uma variedade e contrariedade de filiações discursivas que se atualizam nas proposições de avanço.

### *Entrevistas dos alunos*

A primeira questão apresentada aos oito estudantes (EIIA1, EIIA2, EIIA3, EIIA4, EIIA5, EIIA6, EIIA7, EIIA8) foi a respeito de sua compreensão da palavra democracia. EIIA1 respondeu: “eu acho que não sei nada... é lutar por alguma coisa?”. EIIA2 entende que democracia “é um partido militar”. EIIA3 diz que é um partido, um sistema, um programa de

governo para a política. EIIA4 diz que democracia é poder resolver, nem tudo sair no soco, mas conversando. EIIA5 respondeu: “não sei falar, já estudei, mas não sei falar... democracia é política? Acho que tem a ver com cidade”.

EIIA6 entende que democracia é onde todo mundo tem o direito de fazer o que quer, “por exemplo, antes não tinha democracia, quando se elegia um prefeito, ou um presidente, nós não escolhíamos, isso era falta de democracia. Hoje a gente pode escolher, a gente não, que eu sou pequena, mas tu, ela ali, todo mundo pode escolher. Então democracia é quando todo mundo pode escolher”. EIIA7 diz que não sabe, “nunca lembro dessa palavra!”. EIIA8 define que democracia “é quando uma pessoa deixa todas participarem, não sei bem, acho que é isso”.

A imprecisão, dúvidas e desconhecimento na definição dos alunos se aproximam bastante da situação da primeira escola analisada. A memória evocada refere-se à política, à formação de governos. Ou a uma memória inversa, deslocada de sentido (partido militar), ou ausência de interdiscurso. Também há o comprometimento com a formação discursiva de democracia como luta, diálogo e como participação. Porém, percebe-se aqui uma fragilidade em evocar claramente um interdiscurso que sustente uma conceituação mais precisa. Para prosseguir com a entrevista, foi necessário conversar sobre democracia e participação, a fim de embasar os alunos na avaliação das possibilidades de participação oportunizadas na escola.

Sobre as possibilidades e formas de participação dos alunos na vida da escola, EIIA1 refere que a escola é democrática, pois é possível dar sugestões para alguns professores, ou fazer reunião com o líder, que conversa com a direção, que leva para o conselho escolar. Também dá para falar com o líder sobre problemas com algum professor, “mas as reuniões não dão muito certo, dá muita bagunça”. E o líder leva para a direção, para falar com o professor. EIIA2 considera a escola democrática porque os alunos podem sugerir o passeio do final do ano, e alguns professores perguntam sugestões para a aula, outros não. Também no recreio, cada aluno dá uma sugestão para ver do que vão brincar, “aí a gente decide”.

EIIA3 diz que na escola podem participar da limpeza da escola, respeitar as pessoas, da eleição do grêmio estudantil. Se a turma acha que algum professor está errado, pode conversar com ele, ou dizer para o líder falar com a direção, “aí depende de qual professor”, e o diretor conversa com a turma dizendo se o professor está certo. Também dá para falar direto com a direção, por exemplo, um colega que estava faltando à educação física trouxe um atestado de uma outra instituição, e o diretor aceitou. Também reclamaram com um professor

que a turma não estava aprendendo porque “ele só mandava a gente copiar do livro, ele não tava explicando, aí ele disse que ia mudar e mudou um pouco”. Em relação ao passeio do final do ano, a turma pode opinar, “mas depende se vai ter dinheiro”.

Para EIIA4, dá para participar, mas depende do professor, “tem um que defende sempre a nossa turma, esse ano nós não ganhamos o que as outras turmas ganharam, falamos com ele e ele nos defendeu. A gente participa dando palpite nas aulas, senão ficam muito chatas; alguns aproveitam as sugestões, outros fazem de conta que gostaram da ideia mas continuam iguais, outros ficam brabos com a gente, aí ninguém mais fala nada”. Tem o grêmio estudantil, “mas eu acho que o grêmio estudantil não faz coisa nenhuma”. “Tem professores que dão opção prá gente, do tipo vocês podem ver um filme sobre a União Européia, ou aprender a matéria de um outro jeito lá, mas nada muito forte”. Quem define tudo são os professores, “eles dizem que a secretaria de educação, mas eu acho que são eles”.

EIIA5 diz que os alunos participam bastante da oficina de robótica, da educação física e do jornal. “O jornal é a gente que vai fazer, para melhorar a comunicação da escola, então temos de trabalhar bastante nisso”. “Alguns professores pedem sugestões e perguntam coisas de vez em quando, mas não são todos, alguns levam isso a sério. Nós votamos no líder de turma, que participa nas reuniões de manhã, ele fala com o diretor e nos diz o que aconteceu”. No ano passado escolhemos ir ao parque aquático, e eles nos levaram, mas falar sobre o professor, se ele vai mal, isso não tem muita abertura.

Conforme EIIA6, a participação é na escolha do líder de turma, nas chapas para o grêmio estudantil e votar na direção da escola. “Se pode botar rádio no grêmio estudantil, às vezes a gente pode escolher se vamos ter aula na sala ou lá embaixo”. No planejamento de alguns professores, mas não de todos, é possível sugerir. EIIA7 relata que participam muito na aula de educação física, jogam bola. Sugeriram trabalhar o corpo humano, e o professor concordou. “Mas é só na aula dele”. EIIA8 entende que em quase todas as coisas da escola dá para participar: o calendário, quando o grêmio estudantil faz algum evento, na eleição do diretor.

As memórias predominantemente evocadas nesta questão referem-se à democracia representativa, escolher e votar em representantes, ser representado em fóruns. Outro interdiscurso atualizado é o de participação como tomar parte de, executar atividades, não necessariamente como deliberação, mas realizar ativamente as atividades propostas pelos professores, limpeza da escola. Um dos estudantes entendeu a democracia como mediação

entre os próprios estudantes, na deliberação de brincadeiras no recreio. Formaram-se paráfrases em relação à possibilidade de participação estar condicionada, conforme o professor, e que há uma diversidade nesse sentido, da permissão à interdição.

Perguntados sobre sua participação na avaliação, EIIA1 relata que na entrega de avaliações os professores dizem como o aluno foi, “é só aí que a gente fica sabendo”. EIIA2 diz que tem um professor que dá o resultado e fala com a turma antes, mas “para saber o geral é no dia da entrega”. EIIA3 dá um depoimento semelhante: uma professora faz autoavaliação, avaliação geral da turma, “mas é no dia da entrega que os alunos podem dizer o que acham”. EIIA4 refere que os alunos não participam, só vêm com os pais na entrega de boletim. EIIA5 diz que o aluno sabe se está bem “quando vê as provas no dia da avaliação”. EIIA6 relata que “os professores só dizem o que eles acham no dia da entrega”. EIIA7 diz que participa na reunião de avaliação, junto com a mãe. EIIA8 diz que alguns perguntam como os alunos querem que seja a avaliação, se com prova ou trabalhos, se individual ou de grupo; sabe como está “mais ou menos, se sabia as coisas da prova”, mas só sabe mesmo na entrega da avaliação.

Todos os depoimentos formam paráfrases de uma mesma formação discursiva: a avaliação é realizada através da entrega, em uma reunião específica, para os estudantes acompanhados da família. São evocados interdiscursos relacionados a uma concepção mais conservadora: boletim, nota, provas. Menos recorrente, é evocada a memória de definição conjunta de instrumentos, avaliação como autoavaliação e avaliação da turma em conjunto com o professor.

Questionados sobre como percebem a participação da família e da comunidade, EIIA1 diz que sua mãe é do conselho escolar, então está sempre na escola, para falar sobre as obras, as verbas, o projeto Cidade Escola e Escola Aberta, e quando tem algum problema. Também são chamados para as festas, a escola Aberta - tem oficinas, cursos, palestras-, e para a entrega da avaliação. EIIA2 lembra que os pais são chamados para falar dos alunos que “matam aula”, e na primeira semana tem uma reunião para saber as regras da escola, e às vezes por outras coisas, “depende do bilhete”.

EIIA3 diz que os pais são chamados na quarta-feira, para ver se algum aluno não está indo bem, e podem participar no sábado. AIIA4 relata que a comunidade pode participar “mais ou menos”, no projeto que tem no sábado, mas “é meio chatinho e às vezes tem muito maloqueiro”, e na entrega de boletim. EIIA5 também relata que o principal é a Escola Aberta,

de manhã e de tarde, no sábado. AIIA6 diz que as mães são chamadas para votar na direção, para participar no conselho escolar e nos sábados letivos. EIIA7 relata que a comunidade pode participar nas festas, nas reuniões de avaliação, ajudar na Escola Aberta. EIIA8 lembra que tem reunião para decidir o calendário escolar, para ver como os filhos estão, para as festas no sábado.

Os discursos nesse ponto foram parafrásicos, apontando predominantemente as reuniões de acompanhamento e avaliação dos filhos, o projeto Escola Aberta e as festas aos sábados. Também foi atualizada a memória sobre eleições de diretor, calendário escolar e participação no conselho escolar.

A questão final, que se refere às perspectivas de cada um sobre possibilidades e perspectivas de avanço em termos de democratização da escola foi assim respondida: EIIA1 diz que seria bom “se o grêmio estudantil fizesse mais coisas para os alunos, de trabalhasse mais com a diretoria para fazer campeonato, gincana, coisas que os alunos gostam”; para EIIA2 “melhoraria muito se tivesse mais respeito, menos briga toda hora, podia ter mais comida, passeios, esporte”. EIIA3 propõe que nos dias que soltam mais cedo, “podia ter reuniões com os alunos, pra gente discutir e poder dar mais opiniões” EIIA4 opina que “a diretoria tinha que dar mais confiança para a gente falar, porque eles são muito fechados, e tal. Aí fica difícil, acho que deviam ouvir mais os alunos”. EIIA5 diz que é preciso perguntar ao diretor, pois é ele que comanda a escola, “mas poderia ter mais comunicação com os alunos, pra gente poder falar mais”. EIIA6: “os professores tem que se enturmar mais com os alunos para que juntos a gente possa chegar a uma conclusão; tá certo, nós somos alunos, mas a gente pode se reunir, nós mesmos, para pensar as coisas boas para a escola”.

Na opinião de EIIA7, para avançar na democratização e participação, os alunos podiam dar mais ideias, “arrecadar dinheiro para passeios pras turmas, na outra escola que eu estudava a gente fazia gincana e festa junina para arrecadar dinheiro; isso podia ser uma coisa”. EIIA8: “eu acho que deveria ter mais coisas para os alunos fazerem, que a gente gosta de fazer, atividades de esporte, que tem pouco, passeios, atividades em grupo, ao invés de atividade individual; acho que os alunos poderiam decidir e votar naquilo que gostam”.

Os discursos dos estudantes, em relação a essa última questão apontam para uma mesma estrutura discursiva: o avanço está ligado à maior participação dos estudantes e ao oferecimento de atividades por eles valorizadas. Há duas memórias predominantes: o interdiscurso relacionado ao incremento e ampliação da participação e deliberação estudantil,

e o que refere à implementação de atividades e condições que os favoreçam: mais esporte, mais comida, mais passeio, mais atividades de grupo.

Foram apresentadas as descrições e interpretações julgadas mais relevantes em cada segmento de entrevistas e em cada tópico. No próximo segmento apresentarei a interpretação sobre a escola, articulando o material analisado.

### **Concepções de democracia na escola: regularidades e contradições**

A interpretação sobre a escola está apoiada na descrição sintética dos dados, através de dois quadros-síntese, o primeiro com os dados relativos ao PPP, diretor e professores, seguido do quadro com os dados sobre os alunos.

As concepções de democracia descritas e interpretadas no material de pesquisa dessa escola remetem para uma pluralidade de entendimentos. Entre os professores, incluindo o diretor, há a predominância de uma concepção participativa, mas o interdiscurso que remete a uma concepção de democracia formal, liberal representativa também está presente em dois depoimentos. Um dos discursos concebe a democracia como transparência da gestão dos espaços públicos, mas não explicita uma vertente mais participativa ou representativa. Já que o PPP enfatiza a democracia participativa, articulada com processos de representação com forte relação entre representantes e representados, pode-se afirmar que há uma aproximação majoritária dos discursos com o texto do PPP, mas também uma relação de antagonismo com dois dos depoimentos.

Os estudantes, à semelhança da primeira escola analisada, não possuem uma memória sólida em relação ao conceito de democracia, mas são evocadas a memória tanto da relação com política formal e organização de governos, como da relação com mediação das relações e lutas por conquistas, além da evocação de um interdiscurso não relacionado ao campo semântico específico, qual seja, democracia como partido militar. Aqui também se pode supor que não há muitos discursos e debates sobre democracia na escola, já que os estudantes construíram memórias frágeis sobre o conceito.

Sobre as relações entre democracia e educação, surgiram entendimentos relacionados à participação dos pais na escola, acesso ao saber acadêmico e instrumentalização para a vida, garantia do direito de acesso à escola, construção de canais de participação da comunidade escolar, escola como instituição que contribui para a transformação social e irradiação dos valores democráticos. Todas essas visões estão em consonância com o dito no PPP.

Quadro-síntese 4: PPP, diretor e professores da Escola II

IND. MAT.	CONCEPÇÕES DE DEMOCRACIA	RELAÇÃO DEMOCRACIA EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE DEMOCRACIA NA ESCOLA	PARTICIPAÇÃO NO PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE	PERSPECTIVAS DE AVANÇO DEMOCRÁTICO
PPP	Relação entre Democracia participativa democracia representativa; democracia radical (contra preconceitos, preocupação com o ambiente)	Escola progressista e transformadora acesso, permanência ensino de qualidade conhecimento contextualizado, histórico e interdisciplinar gratuidade, pluralidade, laicismo educação como instrumento de transformação/ construção de uma sociedade democrática	Construção coletiva do plano anual processos de eleição do conselho escolar e diretor processos coletivos de avaliação institucional assembléia geral gestão coletiva da vida escolar	Construção coletiva da proposta pedagógica Conselho de classe participativo Planejamento interdisciplinar e coletivo: Complexos Temáticos a partir da investigação da realidade auto-avaliação do aluno e da turma relação dialógica entre os saberes dos educandos e comunidade e o saber sistematizado	Participação direta na gestão, nas deliberações conselho escolar Organização de todos os segmentos em agremiações participação na avaliação institucional e no plano anual participação na avaliação discente	Acesso e permanência ao ensino de qualidade construção de uma sociedade justa e igualitária superação do academicismo e do magistrocentrismo Construção de sujeitos democráticos Emancipação das classes populares
EIID	Participação com compromisso; processo sem fim	Exercício de participação dos pais, da comunidade	Oscilação na participação; professores separam posições políticas de posições pessoais; pais participam conforme interesse; professores muitas vezes são derrotados em suas posições por outros segmentos	Percebe uma discussão, uma prática de respeito à voz dos alunos	Duas reuniões anuais, definir normas e calendário e definir plano anual; alunos participam pouco, grêmio estudantil com dificuldades em se manter ativo; professores participam ativamente das discussões; funcionários são poucos;	Extrapolam à escola, dependem do contexto mais amplo
EIIP1	Exercício de poder, democracia representativa, voto	Acesso á educação e ao saber acadêmico como instrumentalização para a vida	Pais são convocados a tomarem algumas decisões sobre a escola; existe o conselho escolar; relações mais abertas, menos autoritárias, mais transparentes entre professores, direção, pais, alunos e funcionários	Pensa quais são os conteúdos mais adequados para cada turma; estimula a expressão de opiniões sobre os temas estudados	Pais participam dos processos decisórios; há liberdade para os alunos participarem, até extrapolamos; funcionários tem participação fraca	Criatividade dos professores em proporem coisas novas; discutir ciclos, inclusão, até que ponto é da escola que estes alunos necessitam? É complicado viver com tantas diferenças
EIIP2	Oportunidades, direitos e deveres individuais resguardados – democracia liberal	Direito ao acesso universalizado e condições de frequência à escolarizando	Escola promove a participação e a inclusão, mas ensina menos; tratamento isonômico dos professores por parte da direção; todos “pegam junto”, direção inclusive	Respeita o direito de todos a aprender, busca garantir condições favoráveis, atender à dificuldade de cada um	Os alunos opinam muito, até demais; professores participam com a direção de todas as decisões; pais são bastante participativos	Valorização da escola pelos órgãos centrais e pela comunidade; assistência à inclusão
EIIP3	Exercício contínuo de participação e deliberação	Construção de canais de participação: conselho escolar, eleições de diretor, congressos de educação	Escuta da comunidade; participação dos segmentos; abertura da direção para a participação	Busca oportunizar o diálogo, ouvir os alunos, explorar o que eles sabem sobre os conteúdos	Alunos têm dificuldade de participação e de ocupar espaços; professores têm forte cultura participativa pais participam, mas em pequeno número	Diminuição do tamanho das escolas, pois escolas grandes inviabilizam a participação e o acompanhamento do processo dos estudantes
EIIP4	Governo da maioria	Troca, partilha, relação horizontal na construção de conhecimentos	Direção busca incluir a comunidade nas discussões da escola	Tenta fazer um planejamento inicial com os alunos, mas tem pouco retorno; o ponto fraco da escola é o trato superficial às questões pedagógicas	Funcionários têm participação limitada; alunos são pouco participativos, não há investimento da escola na formação; pais participam dentro e fora da escola; professores são o segmento mais organizado, mais forte	Investimento nos alunos, ensiná-los a participar, atuar ativamente na vida social democrática

Quadro-síntese 4 (continuação): professores da Escola II

IND. MAT	CONCEPÇÕES DE DEMOCRACIA	RELAÇÃO DEMOCRACIA EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE DEMOCRACIA NA ESCOLA	PARTICIPAÇÃO NO PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE	PERSPECTIVAS DE AVANÇO DEMOCRÁTICO
EIIP 5	Transparência na gestão dos espaços públicos	Escola como instituição que contribui na transformação social	Diálogo entre professores e alunos; discussão exaustiva de assuntos administrativos pelos docentes direção faz valer deliberações coletivas	A participação se efetiva no planejamento com os alunos, a partir de cinco ou seis grandes temáticas, decidindo subtemáticas, atividades e formas de avaliação.	Pais chamados para tratar da indisciplina dos filhos; grupo participativo, participação frágil dos alunos; professores muito participativos em decisões administrativas	Não depende da escola, falta na cidade equipamentos de lazer, saúde, trabalho, para um diálogo concreto com a escola
EIIP 6	Governo do povo, descentralizar e compartilhar poder	Escola como transmissora do valor da democracia	Conselho escolar participativo; trabalho com os líderes de turma	Não se preocupa com isso, porque não faz parte do seu conteúdo, mas aborda se aparece nos textos; discute direitos e deveres, ensinar a pensar criticamente	Alunos são um segmento fraco, não entendem as discussões; pais participativos, representantes se posicionam firmemente no Conselho escolar; professores participam bastante	Trabalhar pelos valores da democracia, ensinar os alunos a se responsabilizar pela sua aprendizagem

Não obstante, ao recorrermos outras questões das entrevistas, percebemos concepção antagônicas ao proposto no PPP. A afirmação da inclusão e democratização do acesso às classes populares é questionada em alguns discursos, como fator de desqualificação da escola. A participação estudantil, um dos objetivos descritos no PPP, embora insipiente no discurso de alguns docentes, é vista como além dos limites por outra parte do grupo. A concepção de conhecimento também é divergente: por um lado (PPP), a perspectiva de fenômeno histórico, contextualizado, que contribui na compreensão da realidade e na vivência social e política; por outro, em alguns depoimentos, o conhecimento é concebido como disciplinar, estanque, como conteúdo escolar predeterminado.

Os exemplos, as evidências que são trazidas para justificar a escola como democrática estão ligadas predominantemente com questões administrativas, ou com a abordagem administrativa das questões da escola, bem como com a democracia representativa. Parece ser esse o projeto dominante, empreendido pelos adultos, tendo os professores como protagonistas e os pais como coadjuvantes. Essa é uma redução do texto do PPP, que orienta algumas práticas em curso – elaboração do Plano Anual, conselho escolar, calendário escolar, eleição de diretor, mas enfatiza participação de toda a comunidade em processos de deliberação e avaliação.

Acerca da participação no planejamento e avaliação, há um distanciamento significativo entre o texto do PPP e os discursos. Conforme enfatizado em alguns discursos dos docentes, não há discussão pedagógica efetiva, sequer entre os professores. Os complexos temáticos foram abandonados há alguns anos por uma prática de planejamento individual,



fragmentada, por disciplina. A participação dos alunos, evidenciada em seus depoimentos, está limitada ao ânimo individual do professor em permitir e acatar sugestões. A avaliação prevista no PPP, seja institucional, seja do processo ensino-aprendizagem através de conselho de classe participativo, não é realizada.

Quadro-síntese 5: alunos da Escola II

INDIC. MAT.	CONCEPÇÕES DE DEMOCRACIA	PRÁTICAS DE DEMOCRACIA NA ESCOLA	PARTICIPAÇÃO NO PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE	PERSPECTIVAS DE AVANÇO DEMOCRÁTICO
EIIA1	Lutar por alguma coisa	Dar sugestões nas aulas de alguns professores; fazer reunião com o líder, que conversa com a direção	Alguns professores permitem sugestões a avaliação é feita pelos professores	No conselho escolar; no projeto Escola Aberta Nas festas da escola para falar sobre os filhos indisciplinados	O grêmio estudantil deveria fazer mais coisas, promover atividades que os alunos gostam
EIIA2	Partido militar	Sugerir passeios Dar sugestões nas aulas de alguns professores; decidir as brincadeiras do recreio com os outros colegas	Sugestão de passeios, alguns professores perguntam sugestões professores fazem a avaliação, alguns conversam com a turma antes da entrega	Para conversar sobre problemas dos filhos reunião sobre regras da escola	Mais respeito, menos briga, mais comida, passeios e esporte
EIIA3	Partido, sistema, programa de governo, política	Participação nas aulas, colaborar com a limpeza eleição do grêmio estudantil conversar sobre problemas da turma com o líder, que leva para a direção, conversar diretamente com a direção sobre problemas individuais ou da turma	Alguns aceitam críticas e sugestões, mudam o jeito de dar aula Alguns professores fazem autoavaliação e avaliação da turma A maior parte só conversa no dia da entrega da avaliação	Para falar sobre indisciplina dos filhos Nos sábados de festa	Reuniões nos dias em que a aula termina mais cedo, para discutir e dar opiniões
EIIA4	Poder resolver conflitos conversando	Conversar com professores Poder sugerir nas aulas, com alguns professores	Depende do professor, alguns apresentam alternativas para escolher, vários jeitos de estudar um assunto	Participação no projeto Escola Aberta Entrega de avaliações	Mais abertura por parte da direção, a escola deve ouvir mais os alunos
EIIA5	É política? Tem a ver com cidade.	Participação em oficinas, jornal da escola sugestões em algumas aulas eleição do líder de turma sugestão nos passeios	Alguns professores permitem a participação e levam os alunos a sério Professor faz a avaliação	Participação no projeto Escola Aberta participação nos sábados letivos	Mais comunicação com os alunos
EIIA6	Direito de fazer o que se quer, escolher o governo, votar	Eleição do grêmio estudantil; escolha do líder da turma; eleição do diretor Opinar nas aulas de alguns professores	Com alguns há mais liberdade de participar, aulas em espaços variados Professor faz a avaliação	Votar na eleição de diretor; participar do conselho escolar e dos sábados letivos	Professores devem se enturmar mais com os alunos, reuniões dos alunos, para construir ideias e sugestões
EIIA7	Não lembro	Participação nas aulas e sugestão de atividades	Um professor aceita sugestão, faz coisas que os alunos pedem Professor faz a avaliação	Participação no projeto Escola Aberta	Alunos poderem dar mais ideias, arrecadar dinheiro para fazer mais passeios
EIIA8	Quando uma pessoa deixa outras participarem	Votação do calendário escolar; Eleição do diretor Participação em eventos Eleição do grêmio	Em algumas aulas dá para participar mais, propor brincadeiras um professor combina quais trabalhos nós preferimos, se individual, grupo, provas	Votação do calendário escolar; reuniões para tratar sobre os filhos festas nos sábados	Mais atividades que os alunos gostam, esporte, passeios, mais atividades em grupo, alunos decidirem e votarem no que gostam

No tocante à participação da comunidade escolar, o previsto no PPP não se efetiva na prática, de acordo com os depoimentos. Destaca-se a hegemonia dos professores nas deliberações administrativas, discutidas nas reuniões semanais. Há um chamamento e participação nos processos de votação; não há uma efetiva organização dos segmentos através de agremiações. Os chamamentos de assembleias são restritos a dois momentos anuais, um deliberativo (definição do Plano Anual) e outro mais informativo (regras da escola e calendário de reuniões). A pouca participação e organização dos alunos é vista como excessiva por alguns docentes. A participação dos pais é restrita a algumas pessoas que exercem a representação no conselho escolar, embora disputem firmemente posições com os professores.

Sobre as perspectivas de avanço no convívio democrático, função social e papel da escola, apenas dois discursos se aproximam da formação ideológica presente no PPP, quando referem o investimento na formação dos alunos em termos de vivência democrática participativa e transmissão dos valores democráticos. Um dos depoimentos propõe a revisão do concebido no PPP, discutir ciclos, inclusão progressão continuada e o retorno a um modelo tradicional de escola.

A maioria dos discursos, incluindo o do diretor, não vê na própria escola o caminho para o aprimoramento da vivência democrática, mas essa possibilidade está fora dela, na transformação da cultura da comunidade, na valorização da instituição pelos governos e sociedade, na disponibilização de recursos e bens materiais e simbólicos para a comunidade, e até na diminuição do tamanho das escolas. Os alunos por sua vez, apresentam reivindicações tanto de questões concretas de seu interesse (passeios, alimentação, atividades de lazer) como uma escuta mais atenta para suas demandas, por parte dos professores e direção.

Os professores são identificados em todos os depoimentos como o grupo mais forte, que tem o espaço privilegiado de discussão, que determina e regula a participação dos estudantes. A visão do diretor pelos professores é que este encaminha democraticamente a gestão da escola, oportunizando o debate das questões mais importantes com todos os segmentos, principalmente com os professores. Para os professores, o avanço se dará por meios externos à escola, ou pelo retorno ao modelo tradicional. Alguns questionamentos são paráfrases de um mesmo discurso filiado a um modelo educacional conservador: questionamento à progressão continuada, à cultura da comunidade, à inclusão.

A imagem predominante do estudante refere-se à apatia, seja pela imaturidade,

incapacidade, ou falta de investimento da escola. Ou ainda porque o espaço dado já é suficiente, pois a participação desse segmento para alguns professores é até excessiva. Os estudantes, por outro lado, demandam maior espaço de participação, querem que o grêmio estudantil seja mais atuante, que a escola leve em conta suas preferências e anseios. Não compartilham a mesma visão do diretor, que para eles: é quem comanda, é muito fechado, não escuta os alunos. O avanço da democratização da escola se dará com maior participação dos alunos e consideração de seus anseios.

A concepção predominante de conhecimento e do processo ensino-aprendizagem também se afigura, nos depoimentos, a partir de um enfoque tradicional: participação dos alunos em algumas disciplinas, limitadas a sugestões sobre metodologia e temas periféricos, com pouca relação com a democracia ou democratização da escola.

A ênfase de democracia percebida nessa escola, a partir da análise, está ligada à gestão administrativa e à possibilidade de participação dos professores. Também é reconhecido o espaço dos pais que participam e assumem a representação de seu segmento. Porém, não há uma democratização do currículo, e a democratização do acesso e do conhecimento é uma contingência do período histórico, mas fortemente problematizada pelos docentes, que buscam manter um controle disciplinar rígido.

## **VII – A ANÁLISE DA ESCOLA III - PORTE GRANDE**

### **Referências sobre a escola**

A Escola III foi criada na década de 1950, portanto um dos mais antigos estabelecimentos da rede municipal de ensino. Sendo uma das maiores escolas da rede municipal em termos de matrícula, situada em uma região populosa da cidade, é considerada de porte GG (além de 1600 alunos). Diferentemente da maioria das escolas municipais, não está localizada em uma vila de miserabilidade extrema, mas em um bairro de trabalhadores de baixa renda. Como tem mais de cinco décadas de existência, passaram por seus bancos mais de uma geração das famílias do entorno.

Foram realizadas entrevistas com: o diretor; cinco professores e doze alunos do terceiro ciclo; totalizando dezoito entrevistas realizadas e analisadas. O diretor é professor há quatorze anos na rede municipal, lotado nos últimos seis anos nessa escola; dos professores um está há dezoito, outro há vinte e outro há vinte e dois anos na rede municipal e trabalharam só nessa escola; outro há seis anos, sempre nessa escola; o último há dezenove anos, com experiência em duas escolas. Os alunos, com exceção de um que está na escola desde o ano passado, ingressaram no jardim de infância.

### **O Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar aprovado em 2005**

Essa é a única dentre as escolas pesquisadas que elaborou um PPP e regimento escolar próprio, tendo sido aprovado pelo CME em 2005 (Documento 2). No documento, no qual constam todas as etapas da educação básica e modalidades oferecidas pela escola (EJA, Ensino Técnico, Curso Normal), a escola se afirma inserida no Projeto Escola Cidadã, com processos educativos que visam à formação e à emancipação humana.

Apresenta como eixos: educação popular (ligação com a prática social, rompimento

com práticas de dominação), interdisciplinaridade (realidade como ponto de partida, conhecimento flexível, humano, dinâmico, interrelação das diferentes áreas na compreensão dos fenômenos sociais) e avaliação emancipatória (processual, contínua, participativa, diagnóstica, com o objetivo de promover os avanços na aprendizagem).

Nos seus objetivos e metas, a escola busca uma convivência escolar harmoniosa, com autonomia, responsabilidade e cooperação de todos os agentes envolvidos, na construção de uma sociedade justa e fraterna, desprovida de qualquer preconceito, respeitando as diferenças individuais e culturais. Para isso, insiste nas relações indispensáveis entre as áreas do conhecimento; na criação de fóruns de discussões entre todos os segmentos da comunidade escolar, visando à qualificação da atividade educativa; na conscientização do educando como agente ativo do seu processo de aprendizagem, criando o Conselho de Alunos como fórum permanente de discussão.

No texto do regimento, há a referência, na filosofia, da escola como espaço vivo e democrático. Sobre a gestão da escola, afirma que “é desenvolvida de modo coletivo, com a participação de todos os segmentos na tomada de decisões e encaminhamentos”. O conselho escolar é referido como órgão máximo no nível da escola. Dentre os setores, o Serviço de Orientação Educacional é responsável em promover e estimular iniciativas de participação e democratização da escola, bem como garantir que o conselho de classe seja participativo. Há a garantia de organização de todos os segmentos e o grêmio estudantil consta no regimento, tem como funções promover a integração dos alunos entre si e com os demais segmentos da escola. A metodologia que dá suporte à organização curricular deve ser dialógica, promover a criticidade e apoiar-se em valores éticos e estéticos.

A partir desses elementos, destacados como pertinentes ao objetivo da pesquisa, percebe-se um compromisso do texto com uma formação discursiva emancipatória em educação, que quer garantir a democratização da escola, na dimensão da gestão, da organização do ensino e da avaliação. Os termos participação, interdisciplinaridade, avaliação emancipatória remetem para essa memória. Também se filia ao debate do multiculturalismo, quando refere o respeito às diferenças e negação dos preconceitos.

O texto será retomado no segmento final desse capítulo, cotejado com os discursos dos entrevistados.

## **A análise das entrevistas**

### *A entrevista do diretor*

Perguntado sobre sua concepção de democracia, o diretor (EIIID) acha difícil de dizer, “eu não gosto de dizer do povo, para o povo, mas tem a ver com escolher, seguir o que a maioria decidir”. É a implementação do que a maioria decide, para o bem do coletivo.

Na relação entre democracia e educação remete à possibilidade de descentralizar algumas decisões, tanto em sala-de-aula, como na escola. Mas há limites, na sala-de-aula se pode chegar a alguns acordos sobre o funcionamento do grupo, mas por exemplo, o que ensinar deve ser decidido pelo professor, não sozinho, mas com outros mais experientes, no grupo docente, definindo o que é adequado para a faixa etária, o que aquela turma pode aprender. Na escola, algumas coisas podem ser decididas conjuntamente, outras coisas “tu tens que determinar, para a instituição funcionar”.

Ao refletir sobre se a escola é democrática e quais as marcas dessa democracia, rememora que tinha, na juventude, um sonho de que a escola poderia ser democrática, que todos poderiam decidir, fazer acontecer, que a escola ia ser diferente e os alunos poderiam dirigi-la. Porém, atualmente, percebe que a democracia e a participação envolvem muito a palavra, o discurso, mas na ação é pouco efetiva. Todos os segmentos, professores, alunos, funcionários e pais, diante do primeiro obstáculo ou de mais demanda de trabalho, arrefecem seu desejo de democracia, nada mobiliza muito.

A escola não tem uma prática diária, “de chamar, de puxar”. É mais no conselho escolar, uma reunião ordinária por mês, uma ou outra discussão mobiliza, mas é quase mais comunicação do que participação na decisão. Os professores é o segmento que faz o caminho da relação entre representante e representado, trazem para as reuniões. Pais e alunos “a gente tem que estar empurrando” para fazerem reunião.

Sobre a preocupação com a democracia no planejamento, o diretor diz que não tem condições de acompanhar de perto o trabalho pedagógico, mas percebe que alguns professores têm essa preocupação, por exemplo, em trabalhar a consciência do espaço e do patrimônio público. Por outro lado, o que percebe nos textos que são encaminhados para fotocópia, “é tudo muito descolado, tirado do livro didático, coisa bem fragmentada, é uma coisa muito ainda da vontade do professor, muito respeito pela vontade do professor.”

Sobre as perspectivas de avanço da democratização na escola, entende que se deve investir na formação dos alunos, pois atualmente eles querem ser cuidados pela escola, não se

comprometem com sua formação, tudo é culpa ou responsabilidade do outro. Então, uma saída é fazer com que os alunos participem e se comprometam mais com a escola, e nesse sentido tanto professores como direção estão investindo pouco, fazendo coisas isoladas. Um problema é a cultura das famílias, pois recordam com saudosismo outros tempos da escola, quando a direção impunha medo nos estudantes e na comunidade, queixam-se bastante. Alunos também procuram a direção para queixar-se dos professores, os professores vice-versa. Isso é algo que se deve superar, e com a participação e comprometimento dos alunos “poderia ter uma outra cara o colégio”.

A escola escolhe todos os anos representantes de turma, mas não se faz um trabalho efetivo de formação de lideranças, de multiplicadores. Outro problema é a avaliação: o professor conselheiro faz uma ficha de avaliação com duas colunas, uma para a autoavaliação e outra feita pelo professor, para os estudantes compararem, “mas fica nisso, na hora do conselho de classe é só o professor”.

O diretor evoca o interdiscurso da democracia como soberania popular, ainda que isso lhe pareça incômodo – “eu não gosto de dizer do povo para o povo” – a definição pela qual conclui é como governo da maioria. Sobre as relações entre democracia e educação, seu discurso está comprometido com a memória do domínio da burocracia sobre a participação, já que para a instituição funcionar nem tudo pode ser descentralizado. A memória evocada na questão do nível de democracia da escola é a percebida como irrealizável, como palavra desvinculada da ação. A formação imaginária sobre a comunidade escolar é de agentes pouco comprometidos e envolvidos superficialmente, indispostos a contribuir em um empreendimento democrático. O imaginário em relação ao professor, que sustenta o discurso sobre o planejamento, é o papel conservador, vinculado ao livro didático, quem apresenta conteúdos fragmentados.

No caso do planejamento, evoca como exemplo positivo uma concepção de democracia ligada ao civismo, aos deveres e responsabilidades no espaço público. Suas expectativas se filiam à importância da formação do estudante para a cidadania. Seu discurso se constrói na evocação de uma concepção de infância e juventude como idade da falta de responsabilidade e a uma memória de direção de escola autoritária. Mas fala de um lugar distante, como se não fosse um agente envolvido nesse processo.

### *Entrevistas dos professores*

A partir da questão sobre concepção de democracia, obtive do grupo de docentes (EIIIP1, EIIIP2, EIIIP3, EIIIP4 e EIIIP5) os seguintes depoimentos: EIIIP1 disse que passa por saber ouvir, “mesmo que eu possa não concordar, mas certamente a opinião de um influi sobre o outro; não penso na democracia como vontade da maioria, mas na troca de ideias e na possibilidade de construir um consenso, ou pelo menos respeitar diferentes olhares”. Para EIIIP2, é respeitar os outros, “mas sem se violentar, fazendo valer tuas ideias”. EIIIP3 define democracia como não só ouvir, mas atender àquilo que as pessoas pedem, ou ao menos dar retorno sobre possibilidades, impossibilidades e alternativas. EIIIP4 diz que envolve ouvir com respeito as pessoas, fazer votação e ver o que a maioria decide. EIIIP5 entende democracia como a busca do bem comum, levando em conta direitos e obrigações de cada um.

As concepções se filiam a formações discursivas diferentes e divergentes: democracia comunicativa, na qual há interferências, possibilidades de construir consenso ou estabelecimento do respeito a posições diferentes; democracia como arena de disputa e negociação de interesses; democracia participativa e deliberativa; democracia como vontade da maioria; democracia como busca do bem comum e afirmação de direitos e deveres individuais.

Ao considerar as relações entre democracia e educação, EIIIP1 entende que “se democracia é troca de ideias, então as relações na educação, numa perspectiva democrática, deve se pautar pelo diálogo, principalmente na sala-de-aula, não pode o professor fechar a porte e dizer que manda, mas buscar uma comunicação efetiva com os alunos, fazer junto com eles o caminho”. EIIIP2 diz que a relação entre democracia e educação é a que procura fazer com os alunos em sala-de-aula, planejando junto com eles, “mesmo que tu não possas fugir do que tu tens de trabalhar, tu tens de coordenar as ideias deles, não sendo dona da verdade, mas aproveitando as opiniões dos alunos”. Para, EIIIP3 “se democracia é dar retorno, a educação tem que dar a cada aluno aquilo que ele vem buscar na escola, que pode ser bem diferente de acordo com o objetivo de cada um; então a educação tem essas possibilidade, essa capacidade de dar para cada aluno as ferramentas que ele vai precisar para encontrar aquilo que ele precisa para a vida dele”.

Nessa questão, EIIIP4 percebe que essa relação “perpassa a administração das escolas, da rede, as diretrizes, como são feitas, e até passa pela sala-de-aula: como o professor



trabalha, se ele ouve os anseios do aluno, as opiniões, e que retorno ele dá para esse aluno; como ele trata as questões, os conflitos de aula, as concepções que os alunos trazem de casa, como ele faz essas intervenções, pensando em se colocar o mais democrático possível, eu penso que isso está em todos os momentos da educação”. EIIP5 acredita que a relação entre democracia e educação se estabelece quando a escola compartilha com a comunidade as decisões, pois “se a escola oferece uma educação rígida, autoritária, essa experiência não favorece o aprendizado da participação, mas quando na educação tu tens a oportunidade de compartilhar, tu levas isso para a vida lá fora”.

As considerações dos docentes comprometeram-se majoritariamente com a formação discursiva de democracia na relação professor-aluno, na gestão das relações no espaço da sala de aula (EIIP1, EIIP2, EIIP4), evocando também a educação como instrumento para a vida e o interdiscurso de participação da comunidade e aprendizado da partilha. Também se rememora a escola de conteúdos - "mesmo que tu não possas fugir do que tu tens que trabalhar" paralelamente à participação do aluno no planejamento.

Ao avaliarem se a escola onde atuam é uma instituição democrática e que evidências disso apontam, os professores deram os seguintes depoimentos: EIIP1, considera que sim, pois há liberdade para o trabalho do professor e organização do trabalho pedagógico; porém, depende da natureza de cada um, pois há pessoas que gostam mais ou menos de participar. O segmento alunos nos últimos anos não conseguem se organizar, "iniciam no grêmio estudantil com entusiasmo, mas em seguida desistem, se desarticulam, fazem um campeonato, a carteirinha de estudantes, e parece que pensam que acabou, não há mais o que fazer". O pessoal do conselho escolar é bem comprometido e participativo, as reuniões são alternadas nos horários, para não prejudicar ninguém. O segmento de professores é o mais organizado, os colegas procuram para propor questões ao conselho. Já os alunos e pais têm mais dificuldade.

EIIP2 considera que a escola é democrática e o exemplo parte da equipe diretiva, que ouve muito os alunos e professores, não há uma determinação da escola, mas a própria direção age assim. Além disso, tem o apoio para a aprendizagem, a professora volante, o laboratório de aprendizagem, o SOE e o SSE. Mas os pais quase não comparecem à escola, em especial as famílias dos alunos maiores. Os alunos também participam pouco, "são grupos bem destacados que fazem isso". Funcionários estão totalmente desarticulados, porque não são efetivos, mas cooperativados, há muita circulação. “O conselho escolar eu também não

vejo a atuação, sei que são convocados, e só. Os professores são mais organizados, temos as reuniões e o apoio da equipe diretiva".

EIIP3 entende que a escola tem que avançar muito, porque os alunos não podem, por exemplo, participar da elaboração do currículo, nem diretamente do conselho de classe, "eu fiquei surpreso quando cheguei aqui na escola descobri que os alunos não participavam do conselho de classe. Vem cá, essa não é a escola democrática, participativa, tão apregoadada? Os colegas disseram que eles não sabem criticar. Mas de que maneira se aprende? acho que falta fazer a lição número um da crítica, que é saber ouvir". Assim, para os alunos nem tanto, mas para os professores é um espaço democrático, porque semanalmente se pode discutir, planejar.

A participação desse segmento é grande, tem representatividade no conselho escolar, tem o grêmio de professores, "que quer fazer além do café e da social". O segmento funcionários é quase inexistente, os alunos já foi melhor, tiveram a rádio da escola coordenada por eles, um grêmio estudantil atuante, mas está inativo há quase quatro anos. Os pais têm participação reduzida, são sempre os mesmos, e quase sempre vêm para reclamar ou cobrar, que é direito, mas ninguém ajuda na solução dos problemas. O conselho escolar se ocupa com questões administrativas e financeiras, até o segmento dos professores só se reuniu oficialmente umas duas vezes no ano. Os representados também "pecam, ninguém vai atrás da ata para ver o que está sendo discutido".

EIIP4 considera que a escola é democrática, possui por exemplo o conselho escolar, com representação de todos os segmentos. O serviço pedagógico também é muito democrático nas reuniões, consulta sempre. Professores são os mais ativos nas participações e decisões, criticam, "não deixam passar nada". Os alunos também são participativos nas aulas, espontâneos, "mas falta talvez o grêmio estudantil, que já foi melhor no passado, mais ativo, eles estão carentes de um canal, agora está quase extinto, falta um impulso, talvez um professor ajudando". Funcionários participam pouco e pais quase não estão presentes na escola.

EIIP5 diz que tem alguns avanços, mas poderia ter mais. "Por muitos anos de um jeito, então é difícil, de uma hora para outra, mudar". As pessoas muitas vezes não querem participar porque é mais cômodo, não precisam se envolver, ter mais trabalho. "As grandes definições ficam nas mãos dos professores, que tradicionalmente sempre tiveram esse poder na educação, sempre é a vontade dos professores que prevalece". A participação dos alunos fica restrita a um pequeno grupo, "em alguns momentos se amplia, mais não consegue

vingar". A participação dos pais é pequena. "Acho que está muito incrustado nas pessoas a democracia representativa, tu escolhe teu representante e esquece, termina aí minha participação, escolho, voto, que bom, acabou a obrigação".

Há nessa questão paráfrases em torno de duas formações discursivas: a escola é democrática, porque tem conselho escolar, porque a equipe diretiva dá abertura e os professores participam bastante, mesmo que contraditoriamente apontem a pouca ou inexistente participação dos demais segmentos. Outros dois discursos filiaram-se à necessidade do avanço, pois os alunos não definem currículo nem avaliação, e porque há pouca participação direta, com predominância do modelo representativo. Houve paráfrases também na memória sobre o grêmio estudantil, que já foi mais atuante e agora não consegue manter-se em funcionamento. Outra memória acionada foi a da democracia como condições para o processo de aprendizagem, já que houve referência ao professor volante e ao laboratório de aprendizagem.

Quando analisaram a presença da preocupação com a democracia no planejamento, EIIP1 diz que sim, trabalha com textos de jornais e revistas, porque além de conteúdos gramaticais que devem ser trabalhados, os textos têm conteúdos atuais que vão sendo discutidos com os alunos. "É assim que eu gosto de fazer, não consigo imaginar uma aula quieta, ouço com atenção a conversa dos alunos, se eles estão falando de uma temática, é porque estão com necessidade disso, então procuro trazer textos e aprofundar". Relata que a coordenação pedagógica propõe trabalhos nesse sentido. "As ideias de formação cidadã perpassam as reuniões, agora, se realmente acontece em cada espaço, eu não posso afirmar".

EIIP2 diz que não há uma orientação explícita da escola, mas procura fazer isso aproveitando sugestões dos alunos a partir de seu planejamento, no qual aponta os conteúdos e objetivos, mas busca contemplar aquilo que os alunos trazem. EIIP3 entende que sim, já que preocupa-se principalmente em verificar o que os alunos já sabem ou que ideia fazem dos conteúdos que serão trabalhados. Incentiva a que façam as atividades sem pensar no certo ou errado, mas busquem uma forma de solucionar. Outra preocupação é fazer sempre a relação entre o que estão estudando e como isso se aplica a questões concretas na realidade dos estudantes. Também explicita seu objetivo, e avalia as aulas com os estudantes. Mas não há, segundo ele, uma orientação da escola, inclusive os alunos sempre apontam as diferenças e discordâncias dos professores.

Para EIIP4, é mais fácil promover uma relação democrática com os alunos maiores,

porque com os iniciantes do terceiro ciclo é necessário adaptação às novidades do ciclo, então não consegue manter constante essa preocupação. Mas há abertura para que se manifestem, suas preferências, e os assuntos e temas que mobilizam mais os alunos são mais aprofundados do que aqueles que não interessam tanto. "Penso que essa é a minha forma de ser democrática no planejamento; é uma preocupação minha, mas a escola sempre pauta como uma coisa importante, nas nossas reuniões de formação e planejamento".

EIIP5 diz que percebe uma intenção, uma tônica dos professores, existe um discurso sobre oportunizar a autonomia, a participação, "mas na prática ainda se repetem as coisas mais antigas, práticas mais antigas, autoritárias, diretivas; os alunos até têm uma participação, mas "não é tudo quanto se poderia ter". Considera que no momento do planejamento se discute o papel da escola hoje, se é só reproduzir ou produzir também conhecimento, o discurso é progressista, mas "a prática ainda não, ainda tem muito forte essa questão autoritária".

Os discursos também atualizam interdiscursos antagônicos: três falas evocam a orientação e discussão da escola sobre o tema, outros dois discursos entendem que não há uma orientação. A democratização do planejamento é entendida como escuta atenta e trabalho com temas da atualidade; abertura para sugestões; articulação com o conhecimento prévio e com a realidade do aluno; aprofundamento de temas que mobilizam o interesse. A formação discursiva sobre o distanciamento teoria e prática aparece com força em um dos discursos, que considera as práticas filiadas a uma concepção autoritária e diretiva.

A questão final, que trata das perspectivas de avanço, foi assim respondida: EIIP1 acredita que a presença da disciplina de filosofia no currículo já é um avanço; também os professores devem trazer bons textos para discussão, trabalhar valores, cidadania, "ao contrário do que defendeu a revista Veja em uma matéria, condenando essa abordagem, a escola deve sim discutir questões da vida e da realidade social. Não acredito num ser humano neutro, o professor deve apresentar sua visão e discutir democraticamente outras visões". EIIP2 disse que está faltando na escola mais debates sobre isso, porque na escola a estrutura por disciplinas não favorece, entra um professor, sai outro, sem continuidade. A escola deve fazer coisas diversificadas, culturais, porque faz pouco. "Já fizemos isso aqui, trouxemos um cantor, trabalhamos antes, foi uma aula". Mas temos de trabalhar limites, respeito ao outro.

EIIP3 diz que o espaço privilegiado para aprimorar e avançar na formação democrática é a sala-de-aula, trabalhar a democracia por dentro da aula. EIIP4 diz que a

escola tem que inserir no trabalho pedagógico com os alunos o debate sobre política, sobre a realidade mais ampla, para eles se darem conta que todos somos políticos e em tudo a nossa participação está envolvida. Discutir a eleição de nossos representantes, a valorização do voto, nós somos os responsáveis pelos nossos governantes, porque a maioria da população está descrente na política, inclusive os professores. EIII5 entende que "o primeiro passo é os professores se enxergarem como profissionais, não com amadores, e aprofundar os estudos, para que possa produzir conhecimento, não só reproduzir. E então buscar atividades que saiam da sala-de-aula, que apontem para a autoria do aluno, atividades em que possa aplicar conhecimentos que constrói".

Nos depoimentos, podemos perceber paráfrases sobre uma concepção de que o avanço se faz na sala-de-aula, modificando currículo e metodologia. Também é evocado o interdiscurso de que há disciplinas específicas, por exemplo a filosofia, que devem tratar da democracia, como conteúdo formal. Aparece a memória da democracia representativa como um conteúdo importante. Todos os discursos se comprometem e se constroem na crítica à organização de ensino tradicional, tanto em sua estrutura disciplinar, como no conteúdo e metodologia.

### *Entrevistas dos alunos*

Qual é o entendimento dos estudantes sobre democracia? EIIIA1 diz que não sabe, "esqueci, ouvi falar, eu sabia até, mas esqueci"; EIIIA2 responde: "já ouvi falar, mas de saber não sei... não lembro". EIIIA3 diz que não sabe muito bem, explica que "os professores já trabalharam, mas eu nunca peguei para poder explicar para uma pessoa". EIIIA4 já ouviu falar, não sabe muito bem, no entanto acredita que "tem alguma coisa envolvida com política, as eleições". EIIIA5 não sabe, ouviu agora nas eleições os políticos falarem, mas não prestou muito atenção. EIIIA6 diz nunca ter ouvido falar dessa palavra.

EIIIA7 relata ter ouvido na aula de geografia, na matéria sobre socialismo e capitalismo. "É poder expressar as suas ideias. também quando falamos dos prefeitos que vão vir agora, fazer de Porto Alegre uma cidade democrática, com ideias próprias". EIIIA8 sabe que é um regime político, usado no Brasil. Tem um que governa, o presidente, e vai descendo, até o prefeito. tem um professor que fala bastante, mas eu só lembro disso, e que em Cuba tem um cara que vai governar até morrer, mas aqui não, é votado, o povo vota".

EIIIA9 diz que a professora já falou, explicou que é sobre política, mas não lembra

mais nada. EIIIA10 diz ter ouvido bastante na TV, agora nas eleições falam bastante, mas eu não assisto com muita atenção. EIIIA11 entende que "é uma política que quem decide as coisas do país é o povo, decide quem vai governar, decide quem vai falar por eles, quem vai comandar por eles". EIIIA12 acredita que "tem a ver com direito de escolha, de ter opinião, de expressão, acho que é mais ou menos isso, já ouvi na televisão".

Evidencia-se também nessa escola, como nas anteriores, que a maioria dos estudantes não dispõem de uma memória sobre o conceito de democracia. Mesmo que recordem vagamente já ter ouvido falar, em outro lugar, em outro momento, não se constitui propriamente um interdiscurso, pois não conseguem evocar uma memória, um já-dito que permita recompor um novo discurso. Se percebe que a mídia (propaganda eleitoral) promove mais do que ou disputa fortemente com a escola a formação desse memória. Os que conseguiram apresentar um conceito, comprometeram-se com as seguintes formações discursivas: democracia formal representativa, como voto, política, regime político, eleições, escolha de governantes; democracia liberal, como direito de expressão, de opinião e escolha.

A segunda questão foi sobre formas e possibilidades de participação na escola. EIIIA1 diz que "os alunos podem sugerir campeonatos, coisas assim. Falamos com os professores, para ver o que eles acham, e depois alguém fala com a direção". EIIIA2 diz que no geral da escola, ninguém fala com os alunos, ninguém pergunta, como exemplo "a construção das salas, começou a obra e ninguém de nós sabia o que era. Mas tem um professor que organiza o acampamento farroupilha na escola, e os alunos podem participar". EIIIA3 relata que "sobre a escola a decisão das coisas é entre os professores", mas problemas sérios se pode falar com a coordenação e a direção; "por exemplo, já teve reclamação de uma professora que não explicava direito, toda a turma tirou NA<sup>18</sup>, que é nota zero, não é possível que ninguém tirasse A, a nota máxima, então ela ficou em observação e melhorou muito".

EIIIA4 diz que podem dar opinião, sobre o calendário e o líder de turma. EIIIA5 entende que os alunos podem participar nas atividades da sala, nas tarefas e nas festas, nos sábados. EIIIA6 não lembra de nada em que se pode participar, a não ser a votação do líder. EIIIA7 lembra que podem participar do acampamento farroupilha, inclusive os alunos pediram para o diretor uma verba para comprar as vestimentas da apresentação de dança, e a escola fez isso. Além disso, lembra que a escola deu a liberdade para fazerem um abaixo-

---

<sup>18</sup> Conforme a direção da escola, a avaliação dos estudantes é expressa em uma ficha com parecer descritivo e objetivo, e NA é a sigla para "não atingiu"; A para "atingiu plenamente", e AP "para atingiu em parte", notação feita pelos alunos e pelo professor, que vai ao lado dos objetivos.

assinado, para reabrir o bar da escola, ele mesmo participou da organização. EIIIA8 percebe que sim, “o colégio sempre dá essa liberdade pra gente, até para escolher o diretor”, e lembra que tem três votações em que se pode participar: o calendário, a direção e o conselho escolar. E no planejamento de gincanas, tem festas que os próprios alunos fazem.

EIIIA9 relata que nessa escola "se participa quase nada, na outra escola era muito mais, os alunos unidos com os professores". EIIIA10, ao ser questionado, imediatamente diz que não se pode participar, mas retoma o discurso e diz que no início do ano tem a votação do calendário e cada turma pode sugerir lugares para o passeio do final de ano. EIIIA11 diz que os alunos podem participar através dos líderes e do grêmio estudantil, mas não tem certeza se o grêmio está funcionando atualmente. EIIIA12 diz que em algumas coisas, até na escolha do diretor, selecionam os alunos por idade.

O interdiscurso predominantemente evocado está filiado a participação em processos eleitorais, ou por representação, ou o entendimento de participação como execução de atividades organizadas pelos professores. EIIIA3 filia seu discurso de participação como possibilidade de reivindicação e contestação, atualizando ao mesmo tempo um modelo tradicional da escola, ao “traduzir” notações de avaliação para um referencial conservador - notas. EIIA7 igualmente evoca a possibilidade de reivindicar. Percebe-se recorrentes paráfrases em relação às poucas ou inexistentes oportunidades de participar. Os discursos sobre participação evocam também atividades ligadas ao lazer. Perguntados sobre o conselho escolar, os discursos também evocaram uma memória frágil, com paráfrases ligadas à formação: já ouvi falar, sei que existe na escola, mas não sei o que é nem o que fazem.

No tocante à participação específica no planejamento e avaliação, EIIIA1 diz que depende do professor, "uns mais outros menos, mas na aula, atividades, não no jeito deles". Mas na avaliação, a participação é através de uma ficha de autoavaliação, “que os professores só devolvem com a parte deles no dia da entrega para os pais”. EIIIA2 relata que “inclusive se pode dizer para alguns professores que a gente não gostou da aula, que muitos conversam e vêm como a aula pode ser melhor, então”. Na avaliação “tem um papel que os professores dão que um lado é a gente que faz, do outro os professores fazem reunião e colocam como o aluno tá”. EIIIA3 avalia que há participação, pois os professores sempre perguntam “o que a gente acha melhor fazer para aprender mais. Então tem aula, no vídeo, na informática, eles perguntam e aceitam, quando a gente dá sugestão, a maioria faz”. A avaliação é entregue para os pais, e o aluno pode vir junto.

EIIIA4 diz que “em algum trabalho que a gente faz, se tem alguma coisa que a gente não aprendeu, alguma coisa que a gente não sabe, a gente pede para mudar, e a maioria muda”. Na avaliação, são os professores que avaliam. EIIIA5 relata que quando a turma não compreende bem, pode pedir mais explicação, e a maioria dos professores explica novamente, outros pedem que os colegas que entenderam ajudem a explicar. Na avaliação o aluno preenche a sua parte, os professores fazem conselho e então entregam aos pais.

EIIIA6 entende que podem participar no planejamento dos passeios, escolher entre alguns lugares, podem sugerir “algumas matérias” e alguns professores se interessam pelos alunos, “uma já me perguntou o que um colega tinha, se tinha acontecido alguma coisa com ele”. Afirma que a avaliação é feita pelos professores. EIIIA7 entende que “tem muita decisão” por parte dos professores, mas alguns “dão uma certa liberdade para falar sobre como deviam fazer, como aprender mais rápido, e a gente propõe umas competições, brincadeiras, e aí a aula fica mais divertida” Sobre a avaliação diz que “tem aquela ficha que a gente faz, mas a decisão mesmo é do professor”. EIIIA8 diz “que esta é uma das vantagens desse colégio, todo mundo fala na sala, principalmente na oitava série, na oitava é mais fácil aprender, a gente começa a discutir mais com os professores. Sempre tem um que acha que não tá errado, e de repente, nem tá mesmo, mas a maioria aceita o que a gente diz”. Na sua opinião, a participação é feita no dia da entrega da avaliação, “aí se conversa com o professor, ele fala como a gente tá e nós podemos não concordar, explicar o nosso lado”.

EIIIA9, perguntada sobre a possibilidade de participação no planejamento e avaliação, responde: “acho que sim, mas como eu posso te dizer? Nem todo mundo aceita, nem todo mundo quer ouvir, tem uns que sempre dizem que não dá porque a nossa turma é bagunceira”. A avaliação é no conselho e classe dos professores. EIIIA10 entende que não se pode opinar, os professores se ofendem; “por exemplo, tem um que gosta muito de conversar, mas conteúdo ele não dá muito, então uma colega falou sobre isso, que ele tinha que dar matéria, e ele xingou a guria. E a maioria dos professores é assim.” A avaliação é feita pelos professores. EIIIA11 percebe que “no máximo pode pedir para explicar melhor, ou botar música, mas a maioria dos professores não permite”. Na avaliação o aluno pode fazer a autoavaliação, o professor explica os itens e a gente vai botando o conceito do lado”. EIIIA12 diz que “pode participar de outras coisas, mas isso de dizer sobre a aula não pode. Na avaliação a gente preenche a ficha”.

Neste indicador, a maioria dos discursos filia-se a uma mesma formação: a



participação depende do professor, de sua abertura para isso. Formam-se nove paráfrases neste sentido, variando apenas o grau ou aspecto da participação. Há um discurso de ruptura com essa superfície, EIIIA8, considerando a participação ativa dos estudantes com todos os professores. Dois discursos remetem a não possibilidade de participação. Sobre a avaliação, os discursos se dividem em duas filiações: a participação dos alunos através da autoavaliação ou da conversa com os professores; a avaliação como domínio dos professores. São evocados nos discursos duas formações imaginárias a respeito do professor: aquele que é aberto, permite e incentiva à participação, e a imagem do professor autoritário, que mesmo quando conversa com os alunos não abre mão do seu poder.

Outra questão proposta foi falar sobre a participação da comunidade e da família na escola. EIIIA1 diz que sua família não costuma muito participar, mas sempre chamam para a entrega de avaliação. EIIIA2 recorda que o principal é a entrega de avaliações, mas pode vir conversar com a direção sempre. Porém, pensa que “aqueles pais que os filhos estudam ainda podem dizer alguma coisa, mas aqueles que só vem para bagunçar, não”. EIIIA3 percebe que tem bastante reunião de pais, chamadas nos sábados, “para decidir até quando vão as aulas e os feriados. Chamam para escolher quem vai ser o diretor”. EIIIA4 diz que “chamam para decidir coisas do conselho escolar e para a avaliação”. EIIIA5 relata que chamam para reclamar dos alunos que incomodam, quando tem festas e para entregar a avaliação. EIIIA6 diz que sua família não pode vir, mas que tem os sábados letivos, a reunião do calendário e a reunião da avaliação.

EIIIA7 percebe que são poucos os pais que se interessam pelos estudos dos filhos, a maioria nem vem à escola. Mas no começo do ano tem a reunião do calendário escolar, e as avaliações. Para EIIIA8, sempre que tem uma coisa importante os pais são chamados, vai um bilhete para casa: avaliação, votação, conselho escolar. EIIIA9 diz que o diretor chama bastante os pais, para chamar a atenção dos alunos, não sabe se chamam para outros assuntos; “agora mesmo quer chamar os pais dos alunos da nossa sala, mas tem muitos pais que não dão bola para as coisas que os filhos fazem”. EIIIA10 relata que “esse ano chamaram duas vezes para reclamar da turma, que é muito bagunceira, e uma vez para decidir o calendário”. EIIIA11 entende que “os pais vem mais para falar dos filhos, o que eles tem que melhorar”. EIIIA12 lembra que a escola chama “quando tem que perguntar alguma coisa, por exemplo, o calendário escolar”.

A partir da descrição dos depoimentos, ressaltam-se dez paráfrases relacionadas à

vinda dos pais para o acompanhamento da vida escolar, seja nas entregas de avaliação, ou para tratar de questões específicas de indisciplina, muitos deles ligados a formação imaginária de pais ausentes, que não se interessam pelos filhos. Outra memória presente são os momentos de votação: calendário escolar, conselho escolar, eleição de diretor.

Por último, foi questionado sobre as perspectivas e sugestões para o avanço da convivência democrática na escola. EIIIA1 pensa que o que mais falta “é ter um ensino bom, porque o ensino desse colégio não é muito bom”. EIIIA2 sugere um bar novo, mais passeios e campeonato de vôlei no recreio, “jogo no pátio para nós, a gente fica caminhando no pátio sem fazer nada”. Ainda refere que tem que mudar muita coisa, o comportamento dos alunos, “tem aluno que cria briga por nada, até por um pedaço de papel eles brigam, tem umas gurias que ficam fumando. Tinha que ter mais pulso firme com esses alunos”. EIIIA3 diz que gosta da escola, toda a família estudo aqui, é só precisaria melhorar as salas, arrumar o que está estragado. Para ela, “a gente já participa, os professores fazem um grupo para direção e a gente vota neles, escolhe qual é o melhor. Eu acho que não precisa mais participação”.

EIIIA4 considera que duas coisas são importantes: mudar a atitude dos alunos, pois há aqueles que não querem participar, depredam a escola e prejudicam toda a turma; e mudar a atitude dos professores, porque “uns botam a matéria no quadro, explicam a metade, ninguém entende, tu fala e tem uns que ficam brabos, dizem que é para prestar atenção”. EIIIA5 diz que não sabe dizer, “a escola é assim mesmo”. EIIIA6 sugere mais passeios e atividades que os alunos gostem, gincana, campeonato de futebol. EIIIA7 diz que “o pior da escola é a rigidez dos professores, o que torna os alunos quietos ou muito agitados. A escola se tornaria bem melhor se a gente pudesse participar mais das coisas, e se pudesse ter uma livre expressão de ideias para chegar na direção e falar o que a gente pensa”. EIIIA8 opina que se os professores “pegassem pelo menos cinco ou dez minutos por aula para falar do colégio, pedir alguma sugestão para nós, isso já seria bastante importante”.

EIIIA9 acredita que tem muito “menor” fumando cigarro, e isso tem que mudar. Também melhorar as quadras, ter mais atividades para os alunos, campeonato, o último foi cancelado por causa de uma briga. “Então se cada vez que der briga, não fizermos mais nada, como é que vai ser? Nunca vai ter nada mesmo. Tem que insistir.” EIIIA10 que seria melhor se tivesse mais liberdade, “não digo liberdade de não assistir mais aula, mas liberdade de participar, conversar, aqui é muito chingamento. Mas os alunos também destroem, irritam os professores, por isso eles são tão rígidos, mas muitos alunos que são bons não têm que pagar

pelos outros”. EIIIA11 pensa que poderia ter mais comunicação com a direção, “os professores ouvirem a opinião dos alunos, ouvirem o que a gente quer, saber mais dos alunos e levarem para a direção. Isso hoje não é feito”. EIIIA12 disse que tem de melhorar o comportamento dos alunos, porque a direção já passa nas salas “para perguntar se está tudo bem”.

Nas falas, percebe-se o estabelecimento de paráfrases em relação à indisciplina (EIIIA2, EIIIA4, EIIIA9, EIIIA10, EIIIA12) como algo a ser superado; outros quatro discursos filiam-se ao avanço ligado à maior participação dos estudantes. Há uma formação imaginária em relação à escola que já surgiu em outros discursos, e atualiza-se neste conjunto: a escola como um lugar desorganizado, indisciplinado. A essa formação liga-se uma formação imaginária do aluno, como indisciplinado, agressivo, em contraposição a uma imagem de professor autoritário, que não permite a participação, que reprime. Algumas paráfrases ligam-se à perspectiva de melhoria ligadas a mais atividades de lazer e esporte. Um dos discursos rememora a ideia de escola fraca, com ensino ruim.

Foram apresentados extratos ilustrativos da análise dos discursos, destacando estruturas e rupturas que aparecem através das paráfrases e dos deslocamentos. No segmento, avanço na interpretação na direção das formações ideológicas percebidas no conjunto do material da escola.

### **Concepções de democracia na escola: regularidades e contradições**

A partir da análise das entrevistas de cada segmento do ponto de vista discursivo, nesta parte do texto será abordado, com auxílio da sistematização em forma de quadro-síntese, as relações entre as concepções, as ênfases, predominâncias e a interpretação a partir das questões da pesquisa, considerando também o texto do PPP.

O PPP da escola, embora tenha sido uma elaboração local, estabelece uma consonância bastante significativa com o PPP e o Regimento Referência adotado pelas outras escolas: prevê processos de democracia participativa e representativa, a participação de toda a comunidade escolar na gestão, na elaboração do projeto político pedagógico, na avaliação institucional e discente, planejamento interdisciplinar, formação dos estudantes para a vida democrática e vivência cidadã.

Na relação entre o discurso do PPP sobre concepções de democracia, percebe-se uma aproximação ideológica com o discurso dos docentes, que afirmam práticas participativas, de

deliberação e discussão. Já com os depoimentos dos alunos há um distanciamento, há um distanciamento provocado principalmente pela falta, pelo não-dito, ou pela presença da formação discursiva ligada às eleições da sociedade mais ampla. Dentre os discursos que conseguem estabelecer relação com a vida cotidiana dos indivíduos comuns, grupos sociais e comunidades, ambos se filiam à concepção de democracia liberal, entendida como liberdade de expressão. Como já comentado nos casos anteriores, a escola não consegue (ou não se propõe a) reconstruir com os alunos o conceito de democracia presente no PPP e nos discursos dos docentes, não disputa uma memória de democracia como valor, forma de intermediação das relações cotidianas.

A relação entre democracia e educação presente no PPP e aquela expressa pelos docentes apresenta um relativo distanciamento: a democratização da gestão, do acesso, do conhecimento, a participação da escola no projeto de emancipação e justiça social presente no PPP não figuram nos depoimentos, mas sim a possibilidade de descentralização de algumas decisões (não de todas, não sobre o conteúdo escolar) o diálogo com os alunos em sala-de-aula, a instrumentalização do aluno para suas opções de vida, através do acesso ao conhecimento acadêmico; um dos discursos evoca a partilha de decisões com a comunidade, outro a participação em todos os níveis, mas a maioria não faz referência à gestão educacional e escolar, mas os discursos estão circunscritos à gestão das relações de sala-de-aula.

Sobre as práticas e as vivências apontadas por professores e alunos, percebe-se um “encolhimento” das proposições do PPP quando transpostas para o cotidiano da escola: o funcionamento da democracia representativa, indicada no PPP, aparece nos discursos como uma vivência evocada na memória de professores e estudantes: o conselho escolar, a eleição de diretor, a votação do calendário, os líderes de turma, o grêmio estudantil. Porém, a democracia participativa, articulada no PPP com os processos de representação, está esvaziada de sentido. Os discursos falam do pouco comprometimento e escassa participação dos segmentos, da forte tradição autoritária e do predomínio da democracia representativa.

Apesar da referência ao planejamento interdisciplinar e coletivo no PPP, muitos discursos evocam a memória de uma estrutura pronta, de listagem de conteúdos, de pouca articulação entre o planejamento dos docentes. Porém, os discursos dos docentes expressam uma preocupação com o interesse e vivência dos alunos, ainda que o depoimento do diretor e de um professor denunciem que essa atenção se limita ao discurso. Em relação à avaliação, podemos também perceber que a proposta é o conselho de classe participativo, enquanto a

resposta é a ficha de autoavaliação, sem uma discussão com os estudantes, não havendo referência à avaliação institucional.

A participação da comunidade é predominantemente nos moldes da democracia representativa, quando se trata da gestão da escola, e ligada ao âmbito individual de cada aluno, com chamamentos para tratar da avaliação ou questões disciplinares. O segmento professores, como já descrito no caso das duas outras escolas, domina as deliberações, ainda que não seja pela superioridade de organização como segmento, mas pelas condições favoráveis, com fóruns semanais de debate. O segmento alunos está num processo decrescente de participação, com o grêmio estudantil desarticulado e quase inoperante.

O funcionamento da escola, nesses moldes, garante um elemento que o PPP propõe superar: o magistrocentrismo, a força da lógica do professor na condução da escola, inclusive porque sua participação está sustentada por condições privilegiadas, como as reuniões semanais, e alguns discursos evocam o desejo de governar e ocupar espaços de poder, mas sem o comprometimento e encargos que uma efetiva participação acarretaria.

Considerando as perspectivas, há um encontro entre PPP e o discurso dos professores, pois ambos apontam o desejo da formação cidadã e da contribuição da escola na transformação social. Já os estudantes apresentam posições variadas: muitos assumem um discurso conservador “adulto”, de não precisar avançar em nada ou melhorar o ensino, o comportamento, a disciplina; outros demandam que a escola atenda com ações concretas as suas demandas (passeio, esporte, lazer); poucos apontam a superação do autoritarismo e maior participação.

O discurso de professores, incluindo o diretor, convergem na relativa possibilidade de participação dos estudantes em sala-de-aula, dependendo do perfil do professor e da natureza das sugestões. Mesmo perguntados sobre participação dos alunos na avaliação, esse item pertence ao “não-dito” pelos professores. Apenas um discurso problematizou a contradição entre o o projeto Escola Cidadã, ma qual teoricamente a escola estaria inserida, e a não existência do conselho de classe participativo.

O PPP da escola, embora tenha sido uma elaboração local, estabelece uma consonância bastante significativa com o PPP e o Regimento Referência adotado pelas outras escolas: prevê processos de democracia participativa e representativa, a participação de toda a comunidade escolar na gestão, na elaboração do projeto político pedagógico, na avaliação institucional e discente, planejamento interdisciplinar, formação dos estudantes para a vida

democrática e vivência cidadã.

Quadro-síntese 6: PPP, diretor e docentes da Escola III

INDIC. MAT.	CONCEPÇÕES DE DEMOCRACIA	RELAÇÃO DEMOCRACIA EDUCAÇÃO	PRÁTICAS DE DEMOCRACIA NA ESCOLA	PARTICIPAÇÃO NO PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE	PERSPECTIVAS DE AVANÇO DEMOCRÁTICO
PPP	Relação entre Democracia participativa democracia representativa; democracia radical (multiculturalismo: superação dos preconceitos, respeito à diferença, cuidado com o ambiente)	Escola como espaço democrático acesso, permanência ensino de qualidade gratuidade, pluralidade, laicismo educação como instrumento de transformação/ construção de uma sociedade democrática	Construção coletiva do plano anual processos de eleição do conselho escolar e diretor processos coletivos de avaliação institucional assembléia geral	Construção coletiva da proposta pedagógica Conselho de classe participativo Planejamento interdisciplinar e coletivo auto-avaliação do aluno e da turma	Participação direta na gestão, nas deliberações conselho escolar organização de todos os segmentos em agremiações participação na avaliação institucional e no plano anual participação na avaliação discente	Acesso e permanência ao ensino de qualidade construção de uma sociedade justa e igualitária superação do academicismo e do magistrocentrismo construção de sujeitos democráticos
EIID	Vontade da maioria, soberania popular	Descentralização de algumas decisões, como funcionamento da sala, mais discurso que prática	Reunião do conselho escolar; segmentos muito descomprometidos ação fragmentada	Alguns professores preocupados com a responsabilidade pelo espaço e patrimônio público	Pouca participação dos pais, alunos e funcionários; maior articulação e participação do segmento professores	Formação dos alunos para a vida cidadã formação de lideranças
EIIP1	Democracia comunicativa: consenso e/ ou convívio de diferenças	Diálogo e comunicação com os alunos, respeitando conteúdos fundamentais da disciplina	Liberdade do professor, organização do trabalho pedagógico, conselho escolar com bom funcionamento	Preocupação na seleção de textos que atendam ao interesse; percebe orientação da escola	Alunos não conseguem se organizar coletivamente; segmento professores bem organizado; pais tem muita dificuldade em participar	Presença da disciplina de filosofia no currículo já é avanço; trazer bons textos e discutir valores, cidadania
EIIP2	Negociação de interesses	Diálogo, comunicação, planejamento conjunto	Exemplo da equipe diretiva, que ouve professores e alunos; apoio à aprendizagem (prof. Volante, laboratório de aprendizagem)	Busca articular interesse dos alunos com os conteúdos fundamentais; não é orientação explícita da escola	Pais quase não comparecem; alunos com pouca participação e organização, participam grupos isolados pouca articulação do conselho escolar	Debates gerais na escola sobre valores, cidadania e atividades que mobilizem o interesse dos alunos; buscar mais articulação das disciplinas.
EIIP3	Democracia participativa, deliberativa	Instrumentalização do aluno para suas opções de vida	Pouco avanço na participação dos alunos na construção do currículo e da avaliação	verificação dos conhecimentos prévios; estudo e relação com a realidade; relativização do certo e errado; não há orientação da escola	Boa participação do segmento professores, garantida semanalmente; grêmios dos professores ativo; pouca participação dos outros segmentos, involução da organização dos alunos;	Aprimoramento da democracia "por dentro" da sala-de-aula, nas relações professor-aluno.
EIIP4	Soberania popular, vontade da maioria	Participação em todos os níveis, ouvir os anseios dos alunos	Conselho escolar em funcionamento equipe diretiva democrática; participação dos alunos nas aulas	Mais ênfase com alunos maiores abertura para manifestação de interesses aprofundamento de temas que mobilizam; há orientação da escola	Professores muito atuantes; alunos com dificuldade de organização; pais praticamente ausentes;	Debate com os alunos sobre política, relação representante/ representados, voto, eleições
EIIP5	Bem comum, direito e deveres individuais	Compartilhamento de decisões com a comunidade	Alguns avanços, mas forte tradição autoritária, pouco comprometimento dos segmentos predomínio da democracia representativa	Há uma intenção de permitir, mas as práticas são muito diretivas; há uma orientação em nível de discurso	Decisões nas mãos dos professores; pouca participação dos outros segmentos	Profissionalização dos professores, a fim de que se tornem capazes de produzir conhecimento junto com os alunos.

Quadro-síntese 7: alunos da Escola III

INDIC. MAT.	CONCEPÇÕES DE DEMOCRACIA	PRÁTICAS DE DEMOCRACIA NA ESCOLA	PARTICIPAÇÃO NO PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE	PERSPECTIVAS DE AVANÇO DEMOCRÁTICO
EIIIA1	Não sabe, esqueceu	Sugestões de atividades, campeonatos	Depende dos professores, podem opinar na atividade, não no jeito do prof. Ficha de autoavaliação	Entrega de avaliação	Melhorar o ensino, que é ruim
EIIIA2	Não sabe, não lembra	Participação no acampamento farroupilha	Depende dos professores Ficha de autoavaliação	Entrega de avaliação; conversar com a direção da escola sobre qualquer assunto	Ter um bar novo, passeios, campeonato e jogos no recreio; melhorar o comportamento dos alunos
EIIIA3	Não sabe, não consegue explicar	Reclamação de professores para a direção, com encaminhamento	Opinam sobre como aprender melhor, vídeo, informática A avaliação é feita pelo professor	Votação do calendário; eleição de diretor	Melhorar as salas, arrumá-las, não precisa mais nada, já há bastante participação
EIIIA4	Relacionado à política, às eleições	Escolha do calendário escolar e do líder	A maioria acolhe sugestões; A avaliação é feita pelo professor	Assuntos do conselho escolar; entrega da avaliação	Mudar a atitude dos alunos (depredação escolar) Mudar a atitude dos professores (autoritarismo, intransigência)
EIIIA5	Relacionado à política, às eleições	Participação nas atividades da escola, festas	Podem pedir mais explicação das matérias, a maioria acolhe Ficha de autoavaliação	Reuniões para ouvir queixas sobre os filhos; festas da escola Entrega de avaliação	Não sabe dizer, a escola é assim mesmo
EIIIA6	Não sabe, nunca ouviu falar	Votação do líder da turma	Planejamento de passeios e alguns temas A avaliação é feita pelo professor	Votação do calendário escolar Entrega de avaliação	Ter mais passeios, atividades que os alunos gostem, gincana, campeonatos
EIIIA7	É expressão de ideias	Acampamento farroupilha; abaixo-assinado	Poucos acolhem sugestões de atividades Ficha de autoavaliação	Votação do calendário escolar Entrega de avaliação	Mudar a rigidez dos professores, permitir a livre expressão de ideias
EIIIA8	Regime político no qual há voto, eleições	Eleição de diretor; eleição do conselho escolar, votação do calendário	Podem opinar em todas as disciplinas; conversam com o professor no dia da entrega	Votação do calendário escolar Eleição do conselho escolar Entrega de avaliação	Instituir um tempo sistemático para conversar sobre as sugestões dos alunos
EIIIA9	Relacionado à política, às eleições	Não se pode participar em quase nada	A maioria dos professores aceita sugestão de atividades A avaliação é feita pelo professor	Reuniões para ouvir queixas sobre os filhos;	Melhorar a disciplina, melhorar as quadras, propiciar mais atividades esportivas
EIIIA10	Relacionado à política, às eleições	Escolha do calendário escolar e sugestão de passeios	Não podem participar, os professores se ofendem A avaliação é feita pelo professor	Reuniões para ouvir queixas sobre os filhos;	Mais liberdade, mais conversa sobre o que os alunos querem e gostam
EIIIA11	Decisão do povo, através do voto, de quem vai governar	Participação através dos líderes e do grêmio estudantil	Podem pedir mais explicação, música, mas é a minoria que acolhe Ficha de autoavaliação	Reuniões para ouvir queixas sobre os filhos;	Mais comunicação com a direção, professores fazerem a ponte entre os alunos, suas sugestões, e a direção
EIIIA12	Direito de escolha, de opinião, de expressão	Escolha do diretor	Não podem participar no planejamento das aulas Ficha de autoavaliação	Votação do calendário escolar	Tem de melhorar o comportamento dos alunos

Na relação entre o discurso do PPP sobre concepções de democracia, percebe-se uma aproximação ideológica com o discurso dos docentes, que afirmam práticas participativas, de deliberação e discussão. Já com os depoimentos dos alunos, há um distanciamento provocado principalmente pela falta, pelo não-dito, ou pela presença da formação discursiva ligada às eleições da sociedade mais ampla. Dentre os discursos que conseguem estabelecer relação com a vida cotidiana dos indivíduos comuns, grupos sociais e comunidades, ambos se filiam à concepção de democracia liberal, entendida como liberdade de expressão. Como já

comentado nos casos anteriores, a escola não consegue (ou não se propõe a) reconstruir com os alunos o conceito de democracia presente no PPP e nos discursos dos docentes, não disputa uma memória de democracia como valor, forma de intermediação das relações cotidianas.

A relação entre democracia e educação presente no PPP e aquela expressa pelos docentes apresenta um relativo distanciamento: a democratização da gestão, do acesso, do conhecimento, a participação da escola no projeto de emancipação e justiça social presente no PPP não figuram nos depoimentos, mas sim a possibilidade de descentralização de algumas decisões (não de todas, não sobre o conteúdo escolar) o diálogo com os alunos em sala-de-aula, a instrumentalização do aluno para suas opções de vida, através do acesso ao conhecimento acadêmico; um dos discursos evoca a partilha de decisões com a comunidade, outro a participação em todos os níveis, mas a maioria não faz referência à gestão educacional e escolar, mas os discursos estão circunscritos à gestão das relações de sala-de-aula.

Sobre as práticas e as vivências apontadas por professores e alunos, percebe-se um “encolhimento” das proposições do PPP quando transpostas para o cotidiano da escola: o funcionamento da democracia representativa, indicada no PPP, aparece nos discursos como uma vivência evocada na memória de professores e estudantes: o conselho escolar, a eleição de diretor, a votação do calendário, os líderes de turma, o grêmio estudantil. Porém, a democracia participativa, articulada no PPP com os processos de representação, está esvaziada de sentido. Os discursos falam do pouco comprometimento e escassa participação dos segmentos, da forte tradição autoritária e do predomínio da democracia representativa.

Apesar da referência ao planejamento interdisciplinar e coletivo no PPP, muitos discursos evocam a memória de uma estrutura pronta, de listagem de conteúdos, de pouca articulação entre o planejamento dos docentes. Porém, os discursos dos docentes expressam uma preocupação com o interesse e vivência dos alunos, ainda que o depoimento do diretor e de um professor denunciem que essa atenção se limita ao discurso. Em relação à avaliação, podemos também perceber que a proposta é o conselho de classe participativo, enquanto a resposta é a ficha de autoavaliação, sem uma discussão com os estudantes, não havendo referência à avaliação institucional.

A participação da comunidade é predominantemente nos moldes da democracia representativa, quando se trata da gestão da escola, e ligada ao âmbito individual de cada aluno, com chamamentos para tratar da avaliação ou questões disciplinares. O segmento professores, como já descrito no caso das duas outras escolas, domina as deliberações, ainda



que não seja pela superioridade de organização como segmento, mas pelas condições favoráveis, com fóruns semanais de debate. O segmento alunos está num processo decrescente de participação, com o grêmio estudantil desarticulado e quase inoperante.

O discurso de professores, incluindo o diretor, converge na relativa possibilidade de participação dos estudantes em sala-de-aula, dependendo do perfil do professor e da natureza das sugestões. Mesmo perguntados sobre participação dos alunos na avaliação, esse item pertence ao “não-dito” pelos professores. Apenas um discurso problematizou a contradição entre o projeto Escola Cidadã, no qual teoricamente a escola estaria inserida, e a não existência do conselho de classe participativo.

A fala do diretor, responsável pela articulação da escola, do conselho escolar, traz a possibilidade democrática como um ideal perdido do passado. Ao falar sobre as práticas, expressa o pouco investimento da escola na chamada para a participação, e o escasso interesse dos segmentos nesse empreendimento.

Na formação imaginária dos alunos, eles mesmos se veem como indisciplinados e depredadores, e as famílias como pouco interessadas em acompanhar a vida escolar dos filhos. A relação mais rígida e autoritária com os professores é justificada em algumas falas justamente pela indisciplina dos estudantes. Enfim, assumem o lugar dos docentes no espaço discursivo.

Todos os discursos apresentam uma memória da democracia liberal representativa, seja afirmando suas práticas e características (há o conselho, mas não se sabe o que é, ou não funciona bem; há eleições, mas poucos comparecem aos processos, há líderes de turma e grêmio estudantil, mas não organizam o segmento que representam, etc.) ou problematizando-a, conforme os discursos de EIIP3 e EIIP5. Conforme a descrição e interpretação de dados, esse é o aspecto/sentido predominante na escola: o cumprimento do instituído em nível de democracia representativa para a escola no nível geral e uma participação direta do segmento professores, oportunizada e estimulada pela equipe diretiva, com divergências significativas entre o texto do PPP e o texto dos depoimentos.

Destaco, entretanto, a referência dos docentes relacionando democracia e relações na sala-de-aula. Interpretei essa evocação como um aspecto positivo, muito embora o discurso dos alunos limite essa preocupação a uma parcela dos professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O ESTUDO REALIZADO

### **Uma abordagem dos três casos: recorrências e singularidades**

#### *Concepções de democracia*

A concepção de democracia presente nos dois textos dos PPP das escolas (lembrando que duas das escolas adotaram o mesmo documento, por isso dois textos e não três) está profundamente marcada pelo processo de reorganização curricular empreendido nos governos da Administração Popular (AP), relatado no capítulo IV. Nos casos da Escola I e da Escola II, o regimento adotado como referência pela SMED nesse período histórico é assumido como em vigência pelas escolas por ocasião da pesquisa. No caso da Escola III, o regimento é próprio, porém assumido como em consonância com o Projeto Escola Cidadã: “O Projeto Político-Pedagógico da Escola insere-se na política educacional de sua mantenedora, a Secretaria Municipal de Educação/ SMED, 'Escola Cidadã' [...].” (Documento 2).

A concepção subjacente nos documentos está vinculada a uma concepção crítica, de democracia participativa popular, que engloba todas as dinâmicas da sociedade, não só a política, mas a econômica e a cultural. Estão presentes no texto como expressões centrais a busca por uma sociedade mais justa e igualitária, a vivência cidadã, a garantia de direitos políticos, sociais e materiais, a transformação e emancipação social, a articulação de processos de participação direta e representação, o respeito às diferenças e às necessidades das classes populares. É nessa formação ideológica que se filiam explicitamente os textos, havendo uma aproximação de sentidos entre os projetos político-pedagógicos analisados, bem como uma adesão formal ao empreendimento democrático realizado pelos governos da AP.

Considerando os depoimentos dos professores, na Escola I a quase totalidade dos discursos estão em consonância com a concepção do PPP, afirmando a participação e a deliberação coletiva, prevalecendo a vontade da maioria, com exceção de um discurso ligado

à formação discursiva da democracia como liberdade de opinião. Porém alguns discursos fazem a problematização entre teoria e prática, entre o que é dito e o que é vivido nas relações entre professores com os demais segmentos (alunos e pais principalmente). Outros também evocam uma prática autoritária, na medida em que questionam o excesso de liberdade para os estudantes.

Na Escola II, há uma divisão de filiação ideológica, pois metade dos docentes entrevistados expressam uma concepção convergente com o PPP, enquanto a outra metade se filia a uma concepção de democracia liberal representativa, se considerarmos a ambiguidade do discurso que relaciona democracia à transparência na gestão dos espaços públicos. Portanto, para alguns a possibilidade de voto em processos eleitorais e a constituição de estratégias representativas podem ser suficientes para vivenciar sua concepção de democracia.

Na Escola III também percebe-se uma consonância com o texto do PPP, já que os docentes enfocam a democracia como vontade da maioria, diálogo, respeito às diferenças, participação. No entanto, a ressalva da distância entre teoria e prática também é dita no discurso dos docentes.

Quanto aos vinte e sete alunos entrevistados, temos na totalidade das entrevistas uma fragilidade, uma inconsistência de memória conceitual, uma falta no “já-dito” em que possam seguramente se apoiar para produzir seus discursos sobre democracia. Das escolas I e II, um aluno em cada unidade de ensino expressa total ignorância do termo; da Escola III, quatro estudantes não sabem nada do significado. Dois estudantes expressam significados antagônicos ao campo conceitual possível (EIA5: preconceito, racismo; EIIA2: partido militar).

Treze estudantes, no conjunto das três escolas, ou seja, quase a metade dos entrevistados, relacionam democracia com política, voto, formação de governos e eleições, ao que escutam na televisão. Três estudantes relacionam com liberdade de expressão, opinião; um aluno associa a lutar por algo e dois outros ligam às relações humanas, possibilidade resolver conflitos conversando ou possibilidade de participação. Portanto, mesmo supondo que os programas eleitorais não são os preferidos dos estudantes, percebe-se que é através deles (a pesquisa foi feita num ano eleitoral, 2008, durante o segundo semestre) que a maioria constituiu uma memória, mesmo frágil, do conceito de democracia, veiculado pela mídia.

Como já foi dito nos capítulos anteriores, a formação imaginária em relação aos docentes, expressa inclusive por eles mesmos, é a de uma figura autoritária ou em crise de

paradigmas, que controla o poder e tem dificuldades de partilhá-lo, que discursa a democracia mas não a encarna radicalmente na prática. Todos, pela sua faixa etária e memórias evocadas, tiveram uma formação num período de autoritarismo, no contexto do regime militar ou do período de abertura política do país. Como todos têm curso superior e a maioria pós graduação, pressupõe-se um pertencimento social as camadas médias da população, ou pelo menos que vislumbravam a educação como um caminho para o êxito pessoal e profissional.

Também já foi referido a imagem dos alunos como imaturos, despreparados, sem condições de discutir e participar dos temas da escola, incapazes de criticar de forma adequada, “sem cultura, que vêm lá de cima do morro”, pertencentes a uma comunidade onde não há nada, na qual as relações são marcadas pela violência, pela agressão e pela falta de diálogo.

Algumas questões podem ser apontadas em relação ao aprendizado da democracia como conceito: é irrelevante para a formação democrática e cidadã dos alunos a apropriação conceitual da democracia e a possibilidade de expressá-lo claramente, inclusive com condições de diferenciar suas matizes e antagonismos? É possível construir o conceito de democracia ou discutir democracia com esse perfil de estudante? São eles capazes de construir conceitos próximos aos afirmados nos PPP ou pelos professores? Nesta faixa etária (dos onze aos quinze anos, em média) o ser humano não é capaz de construir conceitos abstratos referentes às relações sociais? O que a influência, o interdiscurso da mídia presente nos discursos nos sinaliza sobre isso?

Sem dúvida não podemos conceber como tarefa fácil a construção do conceito de democracia professada no PPP e sua relação de aproximação e concorrência com outros conceitos, considerando as características e condições individuais e sociais dos alunos. Porém, podemos questionar também em que medida esse é um objetivo de ensino assumido pelos docentes, e quais são suas condições e limites de empreender a orientação desse aprendizado, considerando as marcas profundas de uma formação autoritária e sua posição de privilégio na garantia de interesses específicos do segmento, na gestão da escola. Em muitos depoimentos, há um discurso que coloca a democracia no plano do inatingível, da idealização, revelando uma falta de crença na possibilidade democrática e na sua construção processual.

A interpretação que faço a partir da análise é que esse é o obstáculo principal: não faz falta discutir democracia com os estudantes, a menos que surja perifericamente esse debate em alguma das disciplinas nas quais é possível inserir esse conteúdo. Os estudantes, assim

como aprendem informalmente com os programas eleitorais, poderiam aprender democracia como conhecimento escolar significativo, assim como aprendem a conceituar as classes gramaticais, por exemplo. Porém, o ensino da democracia como conceito, instrumental da vivência cidadã, é letra enclausurada no texto dos PPP, sem desdobramento no currículo vivenciado nas salas-de-aula.

### *A relação entre democracia e educação*

Em várias passagens dos textos dos PPP encontramos o estabelecimento de relação entre democracia e educação, nos seguintes termos: democratização do acesso; inclusão; respeito às diferenças; escola como instrumento de transformação social e colaboradora na construção de uma sociedade democrática; democratização do conhecimento, a partir de uma concepção de saber contextualizado, interdisciplinar, emancipatório, ligado às práticas sociais; gratuidade; garantia de condições de permanência com sucesso; pluralidade; laicismo; qualidade social; democratização da gestão.

Os textos incorporam as formulações históricas do pensamento pedagógico crítico-progressista, defendendo a concomitância e articulação de todos os aspectos acima apontados para que se possa garantir a democratização da educação e da escola. Esta é a filiação ideológica dos textos, reafirmando nesse item que o PPP – regimento-referência, adotado e assumido pelas Escolas I e II, e o regimento construído pela Escola III têm uma mesma filiação ideológica, apresentando proposições e compromissos em comum.

Essa questão foi apresentada somente aos professores, cuja síntese dos discursos passo a descrever e interpretar. Na Escola I, cinco das seis entrevistas convergem com algum dos elementos apontados na Proposta Pedagógica: o convívio democrático, a instrumentalização para a participação democrática e cidadã, na sociedade mais ampla; pressupõe a troca de saberes, a horizontalidade do conhecimento entre professores e comunidade; requer o direito ao acesso de todos à educação de qualidade, ainda não garantido efetivamente. Um dos discursos refere ainda a predominância da ligação entre educação e autoritarismo.

No entanto, um dos discursos se contrapõe ideologicamente ao proposto no PPP, quando relaciona a possibilidade de relações democráticas conforme o componente curricular, posicionando-se de encontro à concepção de conhecimento afirmada no PPP e associando-se a uma concepção tradicional de saberes universais, previamente estruturados e hierarquicamente definidos pela sua importância no ensino. Esse ponto se evidencia como o

mais problemático em termos de filiação ideológica, pois nenhum dos discursos que se aproxima do texto da Proposta pedagógica expressa claramente a concepção de currículo nela defendida. É um aspecto silenciado ou tangenciado. O único discurso que refere essa questão posiciona-se em outra filiação ideológica, antagônica ao PPP.

Poderíamos problematizar essa análise, apontando que a Constituição Federal (Art. 206, inciso III) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º, inciso III) prevê o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, como afirmação de uma perspectiva democrática. No entanto, a mesma LDB prevê a participação dos docentes na elaboração do PPP, o que pressupõe uma discussão coletiva, o reconhecimento de diferentes posições e a construção de um denominador comum que oriente a escola como um todo. Enfim, o que se depreende não é a opção por uma pluralidade de concepções, mas uma falta de discussão sobre a questão da democracia na escola.

Além disso, podemos apontar uma outra problematização: nenhum dos discursos, isoladamente, aponta para a constelação de elementos que compõe a relação de democracia e educação proposta no PPP. Cada discurso refere um ou dois elementos. Assim, há um “encurtamento” das possibilidades, relacionando um ou outro elemento.

Na Escola II podemos apontar um processo semelhante: no caso, todos os discursos parafraseiam um ou outro elemento escrito no PPP: exercício de participação da comunidade na escola, com a construção de canais que viabilizam essa participação; acesso à educação e ao saber acadêmico e às condições de permanência; troca, partilha de saberes; escola como instituição promotora da transformação social e transmissora dos valores democráticos.

Da mesma forma, cada discurso recorda um aspecto da democratização, sendo que o interdiscurso da democratização do conhecimento, concebido como historicamente situado, é rememorado em apenas um dos depoimentos. Se considerarmos o que foi dito como resposta às outras questões da entrevista, esse aspecto se apresenta como um grande abismo entre o dito no PPP e o dito nos depoimentos.

Na Escola III temos referidas a descentralização de algumas decisões, mas não de todas, para não inviabilizar a gestão, “mais discurso que prática”; a comunicação com os alunos, desde que respeitados os conteúdos fundamentais da disciplina. Estes dois discursos estabelecem uma distância das formulações do PPP, tanto na redução da democracia e da participação, como na afirmação de conteúdos predefinidos das disciplinas. Os demais discursos rememoram algum aspecto relacionado no PPP: participação dos atores sociais em

todos os níveis, até a sala-de-aula, ouvindo os alunos; planejamento conjunto; instrumentalização para a vida; compartilhamento de decisões.

Há semelhanças entre os três casos, considerando a diversidade de filiações ideológicas do discurso em cada escola, cada professor rememorando isoladamente um interdiscurso historicamente construído sobre democracia e educação; e considerando, a partir disso e da ausência da democratização do conhecimento como pauta, a redução do proposto no PPP e as respostas dos professores. Aqui podemos referir novamente Laderrière (1996), que afirma, a partir de seus estudos, que a democratização da gestão não apresenta resultados significativos na aprendizagem dos estudantes, acaba não alcançando o processo ensino-aprendizagem.

A radicalização das relações entre democracia e educação, abrangendo um amplo conjunto de elementos constituídos articuladamente, ainda é um “texto” não assumido pelos docentes. A relação está circunscrita a questões formais de gestão. Na elaboração ou adoção de uma proposta político-pedagógica, parece que vale o evocado por muitos docentes: o distanciamento entre teoria e prática. No texto do PPP, visto como o concebido, a teoria, é rememorado e registrado toda a gama de elementos que tem sido historicamente defendida, articulada em várias passagens.

No entanto, esse texto, tão povoado de concepções sobre democracia, não se reconstitui na sua totalidade e síntese em formação discursiva/ideológica para os docentes, que rememoram apenas fragmentos quando se tornam sujeitos do discurso. Podemos pressupor um outro elemento que pode ser decisivo nesse processo: o PPP foi *adotado* pelas escolas, e não localmente produzido, o que certamente faz uma grande diferença no sentido que ele assume na vida da escola. Ainda que tenha sido lido e discutido integralmente, ou mesmo ter servido de modelo para a Escola III, não foi gestado pelo grupo, não emanou de um processo de construção local, o que poderia lhe creditar um outro significado.

Outro elemento que pode ser pressuposto é a falta de discussão coletiva sobre essa questão, já que diretor e colegas que trabalham no mesmo subgrupo da escola, que em geral realiza reuniões por ciclo, não compartilham das mesmas perspectivas, nem evocam diferentes posições construídas nas reuniões pedagógicas. A democratização do conhecimento, de sua concepção e abordagem didático-pedagógica, que podemos supor como um aspecto fundamental na democratização da escola e na qualidade do ensino-aprendizagem, ainda não foi assumida como concepção e prática docente. Para discutir um pouco mais sobre

esse tema, apresento a seguir a questão sobre planejamento e avaliação, invertendo a ordem das questões da entrevista.

### *Participação no planejamento e avaliação*

De acordo com o que já foi registrado anteriormente, a Proposta Pedagógica da Escola Cidadã e o Regimento referência, que serve de base para o ordenamento/organização da Escola I e Escola II, prevê a construção coletiva da proposta pedagógica da escola, com a participação de toda a comunidade escolar, o planejamento igualmente coletivo (mas dos docentes) e interdisciplinar do ensino, organizado por complexos temáticos, a partir da investigação da realidade da comunidade; autoavaliação do aluno e da turma; conselho de classe participativo, avaliando o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse aspecto, as Escolas I e II possuem diferenças significativas. Quanto ao planejamento, na Escola I não foi referido o complexo temático como forma de organização de ensino por nenhum professor, tampouco um planejamento coletivo e interdisciplinar, ou melhor, alguns referem uma tentativa no início do ano, mas não é dito qual é a forma de organização do ensino. Assim, nesse aspecto, há uma ruptura importante com o dito no PPP. O diretor refere ainda uma certa diretividade no planejamento. Porém os docentes na totalidade afirmam que propiciam e encorajam a participação dos alunos, principalmente na gestão das relações da sala-de-aula.

Os discursos dos alunos formam paráfrases dessa mesma formação, mas um dos discursos refere a necessidade de cumprir o conteúdo. Quanto à avaliação, há uma associação de todos os discursos com o PPP: o conselho de classe participativo acontece de maneira democrática, funciona e é muito produtivo, permite a avaliação dos conhecimentos, dos estudantes e dos docentes, com preparação e participação cuidadosa da equipe diretiva. Nesse sentido, essa escola assume no processo ensino-aprendizagem um viés democrático, ainda que não se aproxime do PPP na organização do ensino e na concepção de conhecimento.

A Escola II apresenta um distanciamento maior entre as filiações ideológicas do PPP e os discursos dos professores, que referem: na opinião do diretor, uma prática de ouvir a voz dos estudantes; na percepção dos professores, a atenção com os conteúdos mais adequados e a expressão da opinião sobre os temas estudados; o respeito ao direito de todos aprenderem, por isso busca construir condições favoráveis; o estabelecimento do diálogo com os estudantes, explorando os conhecimentos prévios; a participação dos alunos no planejamento,



organizando o ensino do semestre com eles; a não preocupação com a democracia, pois isso não faz parte do seu conteúdo. Um único professor refere que propõe a participação dos alunos na definição da avaliação, enquanto os demais não fazem nenhuma referência ao tema, ressalvando que foi feito esse questionamento. Também foi feita a referência pelo diretor da elaboração do complexo temático, mas como algo do passado.

Portanto, o nível de democracia está limitado à percepção das necessidades dos estudantes pelo professor, ou o tema é inexistente pela não pertinência à disciplina. Essa é a filiação ideológica de metade dos depoimentos. Ou relaciona-se com a exploração do conhecimento prévio ou participação no planejamento, filiação ideológica da outra metade dos depoimentos. Em todos os depoimentos, não há referência ao planejamento coletivo e interdisciplinar, organizado em complexos temáticos, a não ser na memória evocada pelo diretor, relatando o processo de ano passados. Ao contrário, dois depoimentos afirmam que a preocupação com o debate pedagógico não é o ponto forte da escola.

Os alunos expressam, na totalidade dos depoimentos, uma possibilidade de participação no planejamento vinculada ao perfil do professor. Uns permitem mais, outros menos, outros, nenhuma participação. Sobre a avaliação, a maioria dos estudantes afirma que é feita pelo professor, enquanto um dos estudantes refere a prática por alguns professores da avaliação com a turma e auto-avaliação. Nesse caso, há um distanciamento do que é dito no PPP, sobre conselho de classe participativo como norma de avaliação, e o relato dos entrevistados, bem como a possibilidade democrática no planejamento não está presente na totalidade dos discursos, mas resumida na concessão de alguns professores.

A Escola III, como já foi dito, construiu seu próprio PPP e regimento, fortemente inspirado nos documentos outorgados pela SMED. O documento igualmente prevê a construção coletiva da proposta pedagógica da escola, com a participação de toda a comunidade escolar, o planejamento coletivo (dos docentes) e interdisciplinar do ensino, mas sem definir uma forma específica de organização; autoavaliação do aluno e da turma, conselho de classe com a presença somente dos docentes e equipe pedagógica, mesmo que refira o conselho de classe participativo no item sobre as funções da Orientação educacional, que é idêntico ao Regimento-referência. Há, portanto, uma incoerência no texto do PPP, considerando esse aspecto, sugerindo um aproveitamento dos documentos outorgados na parte de concepção, mas com uma redefinição distante nos procedimentos.

O diretor evoca uma preocupação dos docentes com a conscientização sobre a responsabilidade com o espaço público; todos os professores referem uma preocupação em propiciar a participação dos estudantes no planejamento, selecionando textos que atendam aos interesses e acolhendo temas sugeridos; articular o que os alunos trazem com os conteúdos fundamentais; verificação dos conhecimentos prévios e estabelecimento de relação com a realidade; relativização do certo e do errado; aprofundamento de temas que mobilizam. Um dos depoimentos relata que há uma intenção, mas as práticas são diretivas. Os professores também “esquecem” de referir a avaliação, mesmo que tenha sido mencionada na pergunta.

Os estudantes dizem nos depoimentos que depende do professor a possibilidade de participar no planejamento, sendo que só um terço afirma que é a maioria que acolhe. Os demais referem poucas possibilidades de participação. Em relação à avaliação, metade relembra a ficha de avaliação, mas a outra metade entende que são os professores que avaliam.

Pelos depoimentos, percebe-se uma consonância parcial entre PPP e os discursos orais. O planejamento coletivo e interdisciplinar é pouco praticado. As referências mais frequentes são das reuniões por área. A avaliação, conforme o depoimento dos estudantes, é realizada conforme o previsto, com o uso da ficha de autoavaliação, mas definida pelos docentes em conselho de classe no qual só eles participam. Portanto, os instrumentos democráticos são subsumidos a uma concepção mais representativa do que participativa.

Sobre a construção coletiva do projeto político-pedagógico, temos na Escola I a adoção do PPP e do regimento-referência em 1997 num processo de discussão nos segmentos da comunidade, no qual inicialmente pais e alunos posicionaram-se a favor, professores e funcionários contra, mas depois a discussão foi retomada e os professores mudaram de posição, garantindo a adoção dos ciclos de formação. Em processo mais recente, um depoimento (EIP5) refere que a discussão do PPP parou nos professores, sem uma discussão significativa com os outros segmentos. Na Escola II o processo foi semelhante: houve assembleias por segmento para apresentação da proposta de ciclos, em 1998, com a adoção pela escola, mas a rediscussão do PPP realizada no último ano foi bastante incipiente, predominada pelos professores. A Escola III evoca a inexistência ou pouca participação dos segmentos. Um dos depoimentos (EIIIP3) afirma a não participação dos estudantes no processo. Assim, a construção do PPP pela totalidade da comunidade escolar se restringe ao

discurso dos textos escritos, negada ou não evocada nos depoimentos orais como prática democrática.

As práticas de planejamento e avaliação, pela descrição e análise dos dados, compõem um aspecto curricular cuja superação por uma perspectiva democratizante é bastante difícil. Vigora nesse campo a transmissão da tradição do modelo escolar conservador e o total domínio pelos docentes. Considerando os dois textos de PPP em análise, ambos prescrevem uma democratização desses aspectos, como uma dentre as demais condições de democratização curricular. Mas o peso das listagens de conteúdos, da suposta existência de saberes universais fundamentais para a vida em sociedade impede o florescimento de outras formas de organização do ensino, tais como os complexos temáticos, temas geradores ou até mesmo projetos.

O dito nos dois textos: “Sistematizar a prática curricular através de ações metodológicas e didáticas que garantam um projeto de Escola progressista e transformadora, o que modifica crítica e criativamente o contexto” (SMED/ PoA, 1999, p. 10; Documento 2) é uma formação ideológica divergente da filiação dos docentes.

### *Práticas de democracia na escola, participação da comunidade escolar*

Dentre as inúmeras práticas de democracia na escola e possibilidades de participação da comunidade, permeando todas as relações e dimensões curriculares, algumas estão formalmente previstas no texto dos PPP. Nesse elemento os dois textos analisados aproximam-se bastante: construção coletiva do plano anual e da avaliação institucional; processos eleitorais para escolha do diretor e dos representantes do conselho escolar; gestão coletiva da vida escolar, mobilizada e organizada pelo conselho de escola; conselho escolar como órgão máximo, consultivo, deliberativo e fiscalizador, nas dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras; organização dos segmentos em agremiações; assembleias gerais e por segmento.

Portanto, o concebido nos PPP evoca “a escola como espaço vivo e democrático” (SMED/ PoA, 1999, p. 34; documento 2), pleno de vivências participativas, de forma direta e/ou representativa, com a interpelação do conselho escolar na garantia de relações entre representantes e representados.

A Escola I refere a promoção de estratégias variadas para propiciar a participação, assembleias gerais e por segmento, consultas por bilhetes e abertura para receber a

comunidade a qualquer momento, de acordo com a disponibilidade dos pais; o conselho escolar funciona muito bem; a equipe diretiva é aberta à participação; preocupação dos professores com os alunos; elaboração coletiva do calendário escolar e de decisões importantes, sempre construídas coletivamente; muita participação nas aulas; consultas e deliberação coletiva sobre oficinas e atividades extracurriculares; representantes de turmas; planejamento de atividades e avaliação da escola em assembleias; muita conversa e abertura com os alunos; participação em festas e eventos.

Mas ao avaliarem a participação, os discursos dos docentes referem falta de comprometimento deles mesmos, que muitas vezes querem participar das decisões mas não garantem a execução e efetivação do deliberado; a escola abre alguns espaços, mas fecha outros; os pais participam pouco; alunos não se organizam como segmento, não constituem um grêmio estudantil; domínio do segmento professores nas deliberações, privilegiados pela sua posição e espaço na escola; os alunos evocam nos seus discursos essa intencionalidade e práticas de participação: clube de mães, representantes de turma, eleições tanto do diretor como dos representantes do conselho.

Os discursos falam de um processo em construção, inacabado, no qual o avanço é sempre possível, mas apresentam uma mesma filiação ao dito no PPP.

A Escola II refere o chamamento de duas reuniões anuais, para elaboração do Plano Anual e para informar sobre as normas da escola e calendário de reuniões e/ou entrega de avaliações dos alunos; o bom funcionamento do conselho escolar, que discute as questões importantes; existência de grêmio de alunos; a escola busca incluir e escutar a comunidade nas decisões; a inclusão de todo o tipo de aluno; relações menos autoritárias e mais transparentes; discussão exaustiva das questões administrativas pelos docentes, em reuniões semanais; eleição dos líderes de turma; participação nos projetos – Escola Aberta, p.ex. - e oficinas – jornal, p. ex. - promovidos pela escola; votações de calendário escolar, conselho escolar e diretor; participação nas aulas; participação em festas e eventos; assembleia dos segmentos.

As avaliações sobre essa participação referem: muita oscilação da participação da comunidade, de acordo com o interesse mobilizado pelo assunto; pais e professores possuem representação forte no conselho escolar, algumas vezes disputando posições divergentes; o predomínio dos professores nas deliberações, possuindo uma posição e espaços privilegiados para sua participação; pais participam pouco, apesar de bem representados no conselho

escolar; a inclusão produz a queda no nível/qualidade de ensino; alguns professores relatam que os estudantes participam até demais; outros dizem da pouca participação, da falta de preocupação com a formação para a vivência cidadã dos alunos; das dificuldades de organização dos estudantes e manutenção ativa do grêmio estudantil; a vinda dos pais à escola, conforme a maioria dos discursos, está vinculada principalmente a problemas de indisciplina dos filhos.

Nessa segunda escola analisada, percebemos uma redução das concepções afirmadas no PPP, com mais práticas representativas relatadas nos discursos do que de participação direta; a vinda dos pais geralmente não se centra em questões coletivas da escola, mas no acompanhamento individual da vida escolar dos filhos, em especial dos que apresentam problemas de indisciplina; a pouca participação dos estudantes, declarada em muitos discursos, é vista como demasiada por alguns docentes. Percebe-se uma filiação ideológica mais autoritária e um enfoque na gestão administrativa, dissociada das questões pedagógicas. Parece haver nesse caso uma conformação de uma concepção mais tradicional de escola, presente na memória dos professores, ao esquema democrático formal proposto no PPP.

A Escola III aponta como práticas de democracia o funcionamento do conselho escolar; a existência do grêmio estudantil e do grêmio de professores; a abertura e postura democrática da direção e equipe diretiva; a eleição dos líderes de turma, do diretor, dos representantes do conselho escolar; a existência de recursos pedagógicos de apoio à aprendizagem; a votação do calendário escolar; participação em festas e eventos.

Ao avaliarem a participação, os entrevistados falam do descomprometimento dos segmentos da comunidade com a gestão da escola; a ação fragmentada; a boa participação e organização dos professores, que possuem mais força na tomada de decisões, um grêmio ativo; o pouco avanço da participação dos alunos na definição do currículo e da avaliação; da fraca participação dos pais, praticamente ausentes da escola; sobre os alunos, há uma participação pequena de grupos isolados; não conseguem se organizar coletivamente, o grêmio está quase desativado; uma forte tradição autoritária e o predomínio da democracia formal representativa, esvaziada da participação direta.

Na relação com o PPP, percebe-se um discurso bastante tímido sobre as práticas e vivências, com um cumprimento muito reduzido das proposições presentes nos documentos da escola. Nesse caso também se percebe uma resposta limitada às proposições de escola como espaço vivo e democrático.

Portanto, a Escola I diferencia-se das demais, com um texto (escrito e oral) muito mais afirmativo e articulado sobre práticas de democracia. As duas outras escolas se assemelham no sentido de que os depoimentos estão aquém ou em contradição com o texto do PPP. Para a Escola II, a participação nas deliberações por parte dos representantes dos segmentos adultos parece ser assumida como suficiente prática de democracia. A Escola III apresenta um discurso bastante “desanimado”, de descrédito na possibilidade democrática.

### *Perspectivas de avanço na democratização da escola*

Os textos dos PPP apontam, em algumas passagens, o estado desejado de escola, aquilo que se quer construir, ou seja, a utopia afirmada. Nesse sentido, os textos apresentam a garantia do acesso e permanência com sucesso; o ensino de qualidade; a contribuição da escola na construção de uma sociedade mais justa, solidária, igualitária, fraterna; a superação do academicismo e do magistrocentrismo; a formação de sujeitos democráticos. O PPP da Escola Cidadã e o regimento-referência apontam ainda a emancipação das classes populares.

Na Escola I, os depoimentos dos professores apontam para a superação de alguns entraves na cultura escolar, na cultura da comunidade e dos docentes: formação mais intensa para o convívio democrático, problematizando e disputando a cultura da violência e do individualismo; construir a prática do planejamento coletivo e envolver os alunos nas discussões dos critérios de avaliação, mais diálogo e abertura na discussão do planejamento e da vida da escola, libertando-se do ideal conservador de aluno silencioso e submisso; superar o corporativismo docente, o medo e a inflexibilidade e abrir-se para a cultura da comunidade; reativar o grêmio estudantil, com o apoio dos adultos na organização coletiva dos estudantes; questionar a função da escola e do conhecimento. O discurso dos estudantes aponta para a continuidade de uma situação já participativa, com conquistas ligadas ao atendimento de suas demandas de atividades prazerosas e infraestrutura da escola.

Temos nesse caso uma similitude de filiações ideológicas, considerando desde o PPP e todos os depoimentos orais. O avanço é no sentido de mais democracia, de construção de uma cultura de planejamento coletivo, apoio à auto-organização e protagonismo dos estudantes, superando o “magistrocentrismo”, as concepções tradicionais de escola e conhecimento e contribuindo na transformação dos valores da sociedade atual.

Na Escola II a tônica dos discursos dos docentes, como já foi dito em passagens anteriores da tese, é a possibilidade de avanço dependente da conjuntura externa à escola ou

da revisão das suas atuais condições: mudança na cultura de violência da comunidade; revisão dos ciclos, da política de inclusão e da progressão continuada; maior valorização da escola pelos órgãos governantes e pela comunidade; diminuição do tamanho das escolas, propiciando um acompanhamento mais individualizado; prover a comunidade de outras instituições e equipamentos, de saúde, de lazer, de justiça, possibilidades de trabalho e geração de renda; dois dos discursos (EIIP4 e EIIP6) localizam seu foco no espaço escolar, falando sobre a necessidade de investir nos alunos, ensiná-los a participar e atuar ativamente na vida social; trabalhar os valores da democracia e ensinar os alunos a se responsabilizarem por sua aprendizagem.

Os depoimentos dos estudantes podem ser agrupados em duas posições semelhantes: metade associada a uma formação discursiva sobre a necessidade de atendimento de suas necessidades, demandas e desejos – mais comida, mais esporte e atividades de lazer, trabalhos em grupo; outra formação discursiva sobre a abertura de mais espaços de participação e construção de sugestões, de maior aproximação entre estudantes e professores, mais escuta, mais possibilidade de voz do seu segmento. Diferentes, então, da perspectiva dos professores, no sentido de que o avanço depende da mudança da escola no trato com os estudantes.

Não obstante a influência e relativa determinação da conjuntura externa na vida da escola, justificando a importância de transformações nesse campo e a pertinência dos discursos dos professores filiados a uma concepção ideológica de mudanças macroestruturais, a ausência, o silêncio sobre as possibilidades intrínsecas ao espaço escolar pressupõe uma satisfação com o modelo atual, ao qual os fatores externos devem se adequar. Nesse caso há um distanciamento, uma ruptura do discurso majoritário dos professores com o texto do PPP. Não há uma perspectiva de encontro, ao contrário, é o texto do PPP, o modelo de escola nele proposto que deve ser colocado em questão: a democratização do acesso, a inclusão, a progressão continuada; com exceção de dois dos depoimentos, que desejam mais democracia e investimento nos estudantes.

Já os discursos dos estudantes se aproximam mais do concebido no PPP, propondo uma escola, mais dinâmica, voltada aos seus interesses, impulsionando o seu aprendizado de participação. No entanto, se considerarmos o domínio dos discursos docentes, podemos supor a dificuldade de construção de um movimento de democratização e transformação da escola.

Os professores da Escola III dizem da importância da formação para a vida cidadã, formação de lideranças; da pertinência da disciplina de filosofia no currículo, que já

representa um avanço; da necessidade de trabalhar bons textos e discutir valores, cidadania; da importância de buscar articular mais as disciplinas, discutir valores e promover atividades do interesse dos estudantes; da premência em aprimorar a democracia por dentro da sala-de-aula, fomentando a participação dos estudantes e a postura democrática do professor; da necessidade de discutir sobre política, eleições, relação representante/representados, responsabilidade do voto consciente; da urgência da conscientização e profissionalização dos docentes, a fim de poderem construir conhecimento na escola, não só reproduzir, único discurso que faz uma auto-reflexão direta sobre a mudança na postura e papel do professor.

Os estudantes apoiam seus discursos em uma memória mais autoritária, de melhoria da disciplina e do ensino fraco; na possibilidade de mais participação e abertura, superação do autoritarismo e rigidez docente; em melhores condições de infraestrutura da escola; no oferecimento de atividades mais prazerosas, esporte, jogos, lazer. No caso dos estudantes, há uma reflexão sobre a necessidade de mudança tanto dos alunos – mais disciplina, menos depredação – como dos docentes – menos rigidez e autoritarismo, mais diálogo e comunicação com os estudantes.

Os discursos evocam, por conseguinte, um viés de democratização, de maior presença dos temas cidadania, política, valores, escola como espaço prazeroso e dinâmico, aproximando-se do estado desejado presente no PPP, com professores sendo capazes de construir conhecimento, não só reproduzir e transmitir saberes escolares.

Após esse tratamento mais comparativo dos três casos, retomo os elementos norteadores da pesquisa.

### **As hipóteses e questões da pesquisa: algumas conclusões**

Antes de trabalhar sobre os eixos da pesquisa e as conclusões, quero retomar e salientar a natureza do trabalho desenvolvido nesta tese: não se trata de concluir que a Escola I é mais ou menos democrática que a Escola II, ou que a Escola III possui práticas mais ou menos adequadas a um modelo democrático, ou que uma das escolas pode servir de modelo para outras, como empreendimento democrático. A chave de interpretação se apoia no referencial teórico-metodológico da análise do discurso, articulado com os conceitos pertinentes ao interesse de pesquisa, considerando o material empírico – o texto do PPP e um conjunto limitado de entrevistas, sem preocupação com a saturação -, enfim, o *corpus* analisado.



Logo, trata-se de descrever e interpretar os sentidos produzidos nesses discursos analisados, a partir das questões de pesquisa. Não se pode pressupor que esse *corpus* dê conta de uma caracterização geral da escola, nem possibilite sua rotulação ou enquadramento. Procurei deixar claro, apoiada nos autores utilizados (GILL, 2002; ORLANDI, 2007; PÊCHEUX, 1997A; 1997) que a análise do discurso não se presta para esse fim. Também não foi feita uma interpretação totalizante, sobre todos os sentidos possíveis e interpretáveis, pois o próprio referencial teórico considera essa tarefa como irrealizável. Outro aspecto pouco explorado foi a contradição interna dos discursos, suas zonas de deriva, as filiações divergentes a que eventualmente se filiam, havendo destaque para os sentidos predominantes em cada fala. Essas considerações são fundamentais na compreensão do estudo feito.

Retomando as hipóteses, questões e objetivos que fundamentaram a pesquisa, após a descrição e análise dos dados, é possível afirmar que cada escola tem um perfil diferenciado, constrói sentidos e práticas singulares no seu espaço, muito embora possamos perceber a influência do contexto social mais amplo e do seu pertencimento a uma rede e a um mesmo processo histórico de construção de mecanismos de gestão democrática. No entanto, podemos encontrar em cada uma um sentido que predomina, constituído quase “naturalmente” pelas práticas, já que não há uma proposta claramente definida e consensualizada, pois esse debate sobre a escola como projeto democrático é praticamente inexistente em todos os três casos, conforme foi dito anteriormente. Assim, mesmo existindo uma certa identidade, ela não é fruto do debate coletivo, mas de uma concepção que vai se “ajeitando” no espaço pela própria vivência.

Devido a essa falta de definição coletiva amplamente discutida nas escolas, os sentidos de democracia são variados e estão filiados aos conceitos que permeiam o discurso democrático na sociedade em geral, qual seja, o predomínio da democracia formal representativa (CHAUÍ, 2000; GUSMÃO, 2001), com o poder vinculado a uma elite, no caso os docentes. Mas está presente com força a concepção de democracia participativa (GUIMARÃES, 1998; SANTOS, 2002a, 2002; WOOD, 2003), como vontade da maioria. Também há a forte interpelação das normativas externas, no sentido da obrigatoriedade da realização de determinados processos: eleições de diretor e representantes do conselho escolar, votação do calendário escolar, em alguns casos assumidos, ressignificados e vivificados no local, em outros simplesmente respondendo ao esquema previsto nas legislações, com superficialidade e formalidade.

Mesmo adotando um PPP e um regimento-referência comum, a vida nas escolas se desdobra de maneira muito diferente, com ênfases diversas, com concepções inclusive antagônicas de currículo e conhecimento. As formações imaginárias, discursivas e ideológicas apontam para uma diversidade significativa, um compromisso com projetos diferentes de escola. O mesmo ordenamento da gestão não produz automaticamente a democratização, são insuficientes para que a escola sequer busque uma aproximação com o texto do PPP.

Cada escola, portanto, constrói seu projeto a partir da correlação de forças que se estabelece, em geral dominada pelo grupo de docentes, que pelas suas condições e pela estrutura da instituição, consegue imprimir seu projeto e envolver os demais segmentos no seu empreendimento. Ou seja, o poder exercido pelo discurso dos docentes, seu lugar discursivo favorece que sejam eles os protagonistas do projeto colocado em curso. Há que referir que os discursos não são homogêneos, que um mesmo sujeito ou mesmo segmento escolar filia sua fala a formações ideológicas diferentes e até divergentes, produzindo a contradição, os espaços de deriva, rupturas com o discurso hegemônico.

No entanto, algumas similaridades podem ser traçadas: o domínio e o centralismo do segmento de professores, que marca sua posição, ocupa espaços, aproveita as vantagens e facilidades que o modelo de estrutura escolar lhe oferece para deliberar e orientar a vida da escola. A desorganização do segmento dos alunos, a pouca participação, as dificuldades em se apropriarem das discussões e construir um posicionamento de grupo. Formações imaginárias sobre os alunos e a comunidade, como os diferentes, os incapazes, os despreparados, despossuídos de bons valores e de saberes também são recorrentes. Assim, os conflitos de classe e de gerações se reproduzem no espaço escolar.

A influência de uma formação autoritária, rememorada pelos próprios professores quando evocam sua escola de formação, o sucesso e a adequação nesse modelo, como alunos disciplinados, submissos e estudiosos, além da influência do modelo de sociedade atual, que estimula as classes médias ao individualismo, apatia, despolitização, busca do sucesso, da satisfação e do consumo, são fatores que moldam em grande parte a prática docente.

Outra similaridade são as expectativas dos estudantes, que querem espaços para opinar, influir, e principalmente atividades práticas, que movimentem o corpo, que sejam prazerosas, ainda que assumam em alguns discursos a mesma formação imaginária de si que evocam os adultos professores. Também há uma similaridade na falta de memória para construir um conceito abstrato de democracia. Suas lições parecem vir muito mais da mídia,

das eleições gerais da sociedade e da propaganda eleitoral do que da reflexão conceitual da escola sobre a temática.

Em todas as escolas é possível identificar um nível de vivência democrática, ainda que com muitas diferenças sobre sua intensidade, sua encarnação nas práticas cotidianas, nas relações entre os “desiguais”.

### **A utopia: é possível a escola ser uma instituição democrática?**

A escola, como já é sabido, reproduz as relações sociais mais amplas. É sua missão, delegada pela sociedade, inclusive, reproduzi-las. No entanto, assim como a sociedade mais ampla, a democracia na escola é um conceito em disputa. As diferenças e desigualdades presentes na escola, que concentram no aluno não só a desvantagem econômica e social, mas também a desvantagem estabelecida entre adultos e gerações mais jovens, com um conceito de infância e juventude ligado à falta e à imaturidade, empodera os professores e permite uma perpetuação de um modelo autoritário.

Porém, as formações ideológicas não são homogêneas, tampouco um modelo acabado e coerente. Os próprios professores problematizam seu papel e sua função histórica, produzindo crises e espaços de ruptura. A possibilidade democrática está colocada nesse cenário, pois são os professores incluídos na estratificação social como trabalhadores, submetidos às relações de desigualdade de classe, ainda que numa posição mais favorável do que se encontram as comunidades atendidas na escola pública.

Em um contexto no qual as condições sociais de comunicação e expressão políticas são imensamente desiguais, a construção dessa utopia exige um esforço diligente, uma ação intencional e sistemática, um movimento de “experimentalismo democrático” permanente, para que se possa estabelecer relações democráticas entre os diferentes, bem como formar novas gerações num novo modelo societal, novas formas de convivência e sociabilidade. Conforme nos diz Boaventura de Souza Santos (2002), “lutar pelo fortalecimento da *demodiversidade*”, movimentos atentos à complexidade e multiculturalidade caracterizam as sociedades contemporâneas. Logo, engajar-se em movimentos de globalização contra-hegemônica em curso em nível mundial, a partir do local.

Como impulsionar nas escolas situações que eduquem na prática de uma cidadania crítica, responsável e comprometida? Como democratizar as formas de produção cultural na escola, bem como as formas específicas de cultura escolar? Viver a democracia na escola deve

ser uma forma de reconstruir nosso conhecimento e nossas experiências em relação com as culturas na escola e da escola, ressignificar esse espaço como de convivência pública. E para isso é necessário uma possibilidade dos sujeitos voltarem a reflexão sobre si mesmos, se pensarem como agentes sociais com capacidade de empreender projetos de transformação. A partir dos ensaios percebidos em muitas escolas e o trazido pelos referenciais teóricos, quero destacar a seguir alguns tópicos nessa direção.

### *Constituição e intensidade de redes em defesa da democratização da educação*

Foi dito que os professores não possuem um discurso homogêneo e unificado, tampouco todos estão empenhados conscientemente na defesa do *status quo* instituído na escola. Portanto, é importante que os defensores da escola pública e democrática, em especial os docentes, constituam espaços de debate e movimentos de defesa dessa bandeira, articulando diferentes ações nesse sentido, colocando sua posição de protagonismo e privilégio no debate educacional em prol desse movimento e dando visibilidade para essa perspectiva, buscando a sedução e o convencimento de mais atores sociais para a causa.

A constituição ou reativação de fóruns em defesa da escola pública e democrática, a militância dos sindicatos nesse sentido, a discussão sobre a aproximação da formação acadêmica com a realidade social dos usuários da escola pública são algumas das iniciativas possíveis que certamente contribuem para o fomento e consolidação dessa luta, que não é nova, mas que nos últimos tempos perdeu a sua força, seja pelo entendimento que já alcançamos as utopias passadas, seja pela influência do modelo neoliberal nos corações e mentes dos trabalhadores. Essa é uma perspectiva mais atual do que nunca. A Conferência Nacional da Educação, que ocorrerá em 2010, carrega essa perspectiva.

### *Envolvimento dos atores sociais na construção e reflexão das políticas educacionais*

As incoerências constatadas entre os textos dos PPP e os discursos permitem pressupor que muitos processos de elaboração desses documentos são um mero cumprimento de uma demanda externa, ou a perpetuação de uma cultura de afastamento entre teoria e prática, bastante recorrente no campo educacional, no qual a força da tradição pesa mais do que a formação teórica, os debates acadêmicos e o desenvolvido no pensamento pedagógico crítico progressista. Cabe ressaltar que o processo vivido, de adesão a um projeto construído por outra escola, difere da elaboração coletiva, termo a termo, de um documento próprio. Também

se percebe um predomínio de uma linguagem técnica, hermética, inacessível aos demais segmentos da comunidade escolar, em especial aos pais e estudantes.

A determinação da participação dos professores na elaboração do PPP já está presente em vários textos, inclusive na LDBEN 9394/1996. Processos de participação estão garantidos em nível municipal – os Congressos de Educação, bem como reativado em nível nacional pelo processo das Conferências Nacionais<sup>19</sup>. Porém, essa determinação deve ser apropriada não só pelos professores, mas por toda a comunidade escolar, ampliando essa participação para outras esferas de elaboração. Há uma cultura de construção das políticas que separa os formuladores dos implementadores, fator que não só impossibilita a implementação consistente de novas políticas, como aliena a comunidade escolar dos debates mais gerais sobre a função da escola e a sobrecarrega com demandas sem sentido para a comunidade local.

Tendo em vista os movimentos atuais em nível nacional, a ação do Ministério de Educação sobre sistemas e redes de ensino, por exemplo as avaliações externas, a mensuração da “produção” escolar através do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é fundamental o debate e compreensão da escola sobre essas políticas, a fim de posicionar-se e definir seus projetos considerando esses contextos mais amplos, sob pena da escola se tornar um território com ações fragmentadas, povoada de parcerias público-privadas, com projetos que não foram apropriados e ressignificados pelo debate das instituições. Há uma forte tendência de implementar um empreendedorismo empresarial em todos os campos sociais, inclusive na educação. Por isso, uma atitude crítica de interpretação desses movimentos é fundamental para garantir o protagonismo das comunidades escolares na definição de um projeto de qualidade social, voltado aos seus interesses.

### *Dar voz aos alunos, fomentar a formação para a política e para a democracia*

Nesse sentido, a escola tem enormes desafios: a auto-organização dos alunos, voltada para a construção da autonomia; ações intencionais para estimular seu protagonismo, superando a concepção de infância e juventude como incapacidade, incompletude e imaturidade, mas encarar como fase de vida com características específicas; a ressignificação do currículo do conhecimento e da avaliação, voltados para projetos emancipatórios e maior

---

<sup>19</sup> No ano de 2008 foi realizada a CONEB, Conferência Nacional da Educação Básica, com etapas estaduais, e em 2010 será realizada a CONAE, Conferência Nacional da Educação, cujas etapas municipais e estaduais estão em curso em 2009.

participação e envolvimento dos alunos.

As pesquisas já referidas de Rudduck; Flutter (2007) apontam para a positividade em termos de avanço na aprendizagem e nas relações da escola quando os alunos têm voz, quando são escutados na interpretação dos problemas enfrentados na escola e na construção de alternativas. As entrevistas dos estudantes analisadas nesta tese também expressam esse anseio de participar mais, de ter seus interesses, desejos e necessidades levados em conta. Bem como já foi referido o risco da despolitização e alienação das gerações mais jovens não só para eles mesmos, mas para a constinuidade e avanço da sociedade como um todo, conforme nos alerta Keil (2004).

Esse projeto, considerando a realidade atual das escolas e dos mandatos hegemônicos para a juventude, necessita ser assumido, apoiado e organizado pelos adultos: a constituição dos grêmios estudantis, o aprendizado da democracia, a problematização da cultura individualista e de violência, que não é circunscrita às classes populares, mas permeia todo o modelo societal atual. Assim como o saber científico é reordenado e transformado em saber escolar, também os conceitos de democracia, os valores de convívio social, também o aprendizado das relações e valores da vida em sociedade devem ser reescritos como textos escolares. Os próprios alunos dão sugestões: horários específicos para que possam participar e sugerir, maior aproximação e abertura por parte dos adultos, uma escola mais alegre, que possibilite estar não só com a cabeça presente, mas também com o corpo em movimento.

#### *A transformação da instituição escola como processo sem-fim*

O projeto de transformação da escola como espaço vivo, democrático, emancipatório, que contribua na construção de uma sociedade mais justa e igualitária se fez presente nos textos dos PPP analisados, porém se percebe uma redução significativa nos discursos dos atores sociais envolvidos da trama de elementos evocada e idealizada.

A universalização da escola para camadas sociais antes distanciadas, a obrigatoriedade de frequência e a forte regulação na garantia desse direito e dever colocam novos problemas para a natureza e função dessa instituição. É possível a continuidade do modelo tradicional, meritocrático e conteudista? Além disso, o desenvolvimento científico e tecnológico acelera processos de relativização dos conhecimentos válidos. Como manter, frente a essa realidade, as listas tradicionais de conteúdos e as mesmas estratégias didáticas?

A articulação das três dimensões da democratização – democratização do acesso, a

inclusão, a democratização da gestão e a democratização do conhecimento requerem o repensar da estrutura e organização da instituição escola, cuja construção histórica e socialmente interessada foi praticamente apagada e substituída por um entendimento quase que biológico, natural, de uma existência concebida como eterna. A lógica elitista, afirmada na linguagem escolar, na organização de tempos e espaços perpetuam essa concepção, construindo um sentimento de impossibilidade de ser diferente.

Nesta direção, podemos problematizar o sentido das perspectivas de avanço apontadas por EIIP3, quando questiona: “Até que ponto é de escola que esses alunos precisam?” e propor um deslocamento: até que ponto é desse modelo de escola que esses alunos precisam, ou parafraseando, qual é o modelo de escola que esses alunos precisam, ou ainda, como transformar a escola para que se torne inclusiva, *fundamental, básica*, para todos?

Parece ser inevitável uma mudança não só nas formas de gestão, na possibilidade radical de inclusão, mas principalmente na dimensão que se mostrou mais inflexível a partir da pesquisa: a concepção de conhecimento e a organização do ensino, na perspectiva de atender necessidades e interesses dos estudantes oriundos das classes populares, principais usuários da escola pública. Qual é a escola que essa maioria da população necessita?

Para construir esse novo modelo de escola, temos de estabelecer um debate profundo com as políticas nacionais, que acabam constituindo grandes paradoxos: como incluir a todos e todas, independente de necessidades educacionais especiais na escola “normal”, com a extinção das escolas e classes especiais, como quer a proposta do MEC, ao mesmo tempo em que garante um crescimento do IDEB? Como propor o respeito às diferenças, concomitante com o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), que tenciona para a homogeneização e seriação do currículo? Como garantir a apropriação de um currículo pré-estabelecido externamente, quando queremos privilegiar um currículo localmente situado? A articulação dessas políticas e da implementação de um sistema de ensino nacional requer um debate aberto e curioso sobre esses temas e certamente demandará mudanças tanto em nível local como nacional.

### *O desafio da concepção da inexorabilidade da história*

A globalização hegemônica buscou afirmar algumas verdades incontestáveis sobre a condição humana. Uma delas é o fim da história, o modelo capitalista e a democracia representativa liberal como única possibilidade de modelo social, dadas as características

inerentes ao humano, de competição, individualismo, valorização da liberdade individual acima de qualquer outro valor.

A imposição dessa narrativa desanimou muitos sujeitos, constituindo subjetividades conformadas e conformistas. Essa mentalidade também se estendeu ao campo educacional, no qual se admite como possível apenas uma modernização e adequação ao modelo de *mercado*.

Ora, para pensar um novo modelo de educação e de escola, há que se acreditar e apostar na incerteza, indefinição e incompletude do processo histórico, na possibilidade de outros modelos sociais construídos por homens e mulheres nas suas práticas cotidianas e nos movimentos coletivos. Enfim, recuperar o conceito de utopia, entendida como avaliação das alternativas históricas, como reconfiguração do presente a partir de uma projeção do futuro, como jogo entre os constrangimentos e limites dados pelo contexto e os espaços abertos pela criatividade humana, parafraseando Torres; Teodoro (2006) ao citarem Paul Ricoeur.

Pode a escola ser uma instituição democrática? Contribuir para vivermos juntos, com justiça e paz? Tornar-se uma esfera pública multicultural, que desempenhe um papel emancipador nos processos de globalização? (TORRES; TEODORO, 2006). Então, se não chegamos ao fim da história, certamente esse é um projeto possível e viável, cujos ensaios já estão sendo praticados por diferentes veredas, conforme a interpretação apresentada nessa tese.



## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro.** In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade.** São Paulo: Xamã, 2005.
- ANDERSON, P. **Comentário: poder, política e iluminismo.** In: MILIBAND, D. (ORG.) **Reinventando a esquerda.** São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1997.
- AVRITZER, L. **Modelos de deliberação democrática: uma análise do orçamento participativo no Brasil.** In: SANTOS, B. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 3ª ed. São Paulo, SP: Ed. Hucitec, 1986.
- BAQUERO, R. **(Des) construindo a democracia: a educação política do jovem (Revista do Ensino – 1964 -1978).** In: BAQUERO, M. (org.) **Democracia, juventude e capital social no Brasil.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- BATISTA, N. **Conselhos escolares e processo de democratização da gestão da educação em Porto Alegre.** In: LUCE, M.; MEDEIROS, I. (org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- \_\_\_\_\_. **A formação de conselheiros municipais de educação e a gestão democrática dos sistemas municipais de ensino: uma política pública em ação.** Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- BAUER et al. **Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões.** In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BARROSO, J. (org.). **O estudo da escola.** Porto: Porto Editora, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998. (Cadernos de Organização e Gestão Curricular).

Disponível em: <<http://www.dgidec.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge04/index.htm>>  
Acesso em: 12/11/2008.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

\_\_\_\_\_. **Política e ética**. In: SANTILLÁN, J. **O filósofo e a política: antologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.

BORDENAVE, J. **O que é participação**. 8ª ed. São Paulo: Braziliense, 1994.

BOTTOMORE, T. et al. **Diccionario del pensamiento marxista**. Madrid: Editorial Tecnos S.A, 1984.

BRIZOLLA, F. **A gestão da educação inclusiva: artes e ofícios da administração escolar**. In: LUCE, M.; MEDEIROS, I. (org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

BURÍN, L. **Educar para a cidadania**. Porto Alegre: PUCRS, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do RS, 2001

CANÁRIO, R. **Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas**. In: BARROSO, J. (org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

CHAUÍ, M. **Ideologia neoliberal e universidade**. In: OLIVEIRA, F. & PAOLI, M.C. **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 2000.

COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CORTÁZAR, J. **Las palabras**. Charla pronunciada en el centro cultural La Villa de Madrid en 1981.

CRAHAY, M. **Podemos lutar contra o insucesso escolar?** Lisboa: Instituto Piaget. Coleção: Horizontes pedagógicos, 2000.

\_\_\_\_\_. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Lisboa: Instituto Piaget. Coleção: Horizontes pedagógicos, 2002.

CUELLO, E. **La ciência política: dos acepciones, dos modos e dos cosmovisiones**. Politikós, estúdios políticos e internacionales. Santa Fé (AR). N. 1, P. 15-54, 2003.

CUNHA, A. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

DAHL, R. A. **Poliarquia: participação e oposição**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

DALLMAYR, F. **Para além da democracia fugidia: algumas reflexões modernas e pós-modernas.** In: SOUZA, J. **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea.** Brasília: Editora UNB, 2001.

DEMO, P. **Participação é conquista: noções de política social e participativa.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Politicidade: razão humana.** Campinas, S.P.: Papyrus, 2002.

DEROUET, J-L. **O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objeto científico em redefinição.** In: BARROSO, J. (org.). **O estudo da escola.** Porto: Porto Editora, 1996.

DOURADO, L. **A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil.** In: FERREIRA, N.(org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DUROZOI, G.; ROUSSEL, A. **Dicionário de filosofia.** 3ª ed. Campinas: Papyrus, 1999.

FARENZENA, N.; ARAÚJO, E.; **Espaços de democratização na gestão financeira da educação.** In: LUCE, M.; MEDEIROS, I. (org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FARINA, M. **O papel da escola frente ao processo de democratização no Brasil: um estudo de caso sobre cultura política e a dimensão do civismo e cidadania entre as novas gerações.** Florianópolis: UFSC, 2005. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Faculdade de Sociologia, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

FORTES, G. **Autonomia e tensão no ensino por ciclos: estudo de caso da escola municipal Vila Monte Cristo – Porto Alegre.** Passo Fundo: UPF, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, 2000.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1993.

GANDIN, L. **Democratizing access, governance, and knowledge: the struggle for educational alternatives in Porto Alegre, Brazil.** Madison: University of Wisconsin-Madison, 2002.

GILL, R. **Análise do discurso.** In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GUÉRIN, D. **As idéias-força do anarquismo.** In: GUÉRIN, D et alli. **O anarquismo e a democracia burguesa.**.. Coleção Bases, vol. 18, p.8-33. São Paulo: Global, 1979.

GUIDDENS, A. **Admirável mundo novo: o novo contexto da política.** In: MILIBAND, D. (ORG.) **Reinventando a esquerda.** São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1997.

GUIMARÃES, J. **Democracia e marxismo: crítica à razão liberal**. São Paulo: Xamã, 1998.

GUSMÃO, L.A. **Constant e Berlin: a liberdade negativa como liberdade dos modernos**. In: SOUZA, J. **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Editora UNB, 2001.

GUTIERREZ, G.; CATANI, A. **Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades**. In: FERREIRA, N.(org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KEIL, I. **Dos jovens contestadores aos jovens de hoje**. In: BAQUERO, M. (org.) **Democracia, juventude e capital social no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

KLEIN, A. **Escola e democracia: um estudo sobre representações de alunos e alunas do Ensino Médio**. São Paulo: FEUSP, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

KRUG, A. **Ciclos de formação: a perspectiva teórica de Porto Alegre**. São Leopoldo: UNISINOS, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUENZER, A. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**. In: FERREIRA, N.(org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LADERRIÈRE, P. **A investigação sobre a escola: perspectiva comparada**. In: BARROSO, J. (org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

LIMA, L. **Construindo modelos de gestão escolar**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999. ( Coleção: Cadernos de Organização e Gestão Curricular). Disponível em:<<http://www.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge04/index.htm>> Acesso em: 12/11/2008.

\_\_\_\_\_. **Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas**. In: TEODORO, A; TORRES, C. (orgs.) **Educação crítica e utopia: perspectivas para o século XXI**. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

LIMONGI, F. **Prefácio**. In: DAHL, R. A. **Poliarquia: participação e oposição**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

LORD, L. **O Conselho Municipal de Educação em Porto Alegre: estrutura, funcionamento e papel político-pedagógico**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

LUCE, M.; BLASINA, H. **O orçamento participativo nas escolas municipais de Porto Alegre: descentralização e solidariedade.** In: LUCE, M.; MEDEIROS, I. (org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

LUCE, M.; MEDEIROS, I. **Gestão democrática na educação: concepção e vivências.** In: LUCE, M.; MEDEIROS, I. (org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

MACHADO, C. **As vicissitudes da construção da qualidade: o ensino na política pública de educação no município de porto alegre de 1989 a 1996.** Porto Alegre: UFRGS, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

\_\_\_\_\_. **Estado, política e gestão na/da educação em Porto Alegre (1989-2004) : avanços e limites na produção da democracia sem fim.** Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

MACNALLY, D. **Língua, história e luta de classe.** In: WOOD, E.M.; FOSTER, J.B. **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo.** Rio de Janeiro, RJ: Zahar Ed., 1999.

MAGALHÃES, A.; STOER, S. **A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais.** Porto: Edições Afrontamento, 2005.

\_\_\_\_\_. **A escola para todos e a excelência acadêmica.** São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

MANACORDA, M. **A história da educação: da antiguidade até nossos dias.** São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1989.

MEDEIROS, I. **Gestão democrática e escolha do diretor da escola.** LUCE, M.; MEDEIROS, I. (org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre de 1989 a 2000: a tensão entre reforma e mudança.** Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

O'BRAIAN, P. **A história da cultura em Michel Foucault.** In: HUNT, L. **A nova história cultural.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

OLIVEIRA, M. **A atuação dos professores dos laboratórios de aprendizagem em escolas cicladas do Município de Porto Alegre - RS.** Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** 7ª ed. Campinas, SP:

Pontes, 2007.

PADILHA, P. **Diretores e gestão democrática da escola.** In: BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico.** Brasília: MEC, 1998.

PAOLI, M.C. **Apresentação e introdução.** In: OLIVEIRA, F. & PAOLI, M.C. **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 2000.

\_\_\_\_\_. **Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil.** In: SANTOS, B. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

PARO, V. **Gestão democrática da escola pública.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** 3ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997b.

PERONI, V. **A redefinição do papel do Estado e a política educacional no Brasil dos anos 90.** São Paulo: PUC/SP, 1999. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. **A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado.** In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Público e privado na educação: novos elementos para o debate.** São Paulo: Xamã, 2008.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho,** São Paulo: Brasiliense, 1981.

PONT, R. **Democracia, igualdade e qualidade de vida: a experiência de Porto Alegre.** Porto Alegre: Veraz, 2003.

POPKEWITZ, T. **Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RODRIGUES, A. **Democracia e cidadania: um estudo sobre as representações sociais de professores da Universidade de Brasília.** Brasília: UnB, 2000. Dissertação (Mestrado) Universidade de Brasília, 2000.

ROPKE, N. ; FOLCHINI, M. **Planejamento e orçamento participativo: uma história para contar.** Porto Alegre: SMED/PoA, 2002.

RUDDUCK, J.; FLUTTER, J. **Como mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado**. Madrid: Ediciones Morata, 2007.

SANTOS, B. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002a.

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

SANTOS JR, F. **As políticas de educação especial na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre : 1989-2000**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

SHERER, R. **Trajetórias, Encontros e Olhares: Da construção da proposta pedagógica da EMEF Vila Monte Cristo à transposição e configuração da Política Educacional de Ciclos de Formação em Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SMED/PoA. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE). **Congresso Constituinte: eixos temáticos**. Porto Alegre: SMED/PoA, 1995. Cadernos Pedagógicos 4, 1995.

\_\_\_\_\_. **Em busca da unidade perdida: totalidades de conhecimento**. Porto Alegre: SMED/PoA, 1997. Cadernos Pedagógicos 8, 1997.

\_\_\_\_\_. **II Congresso municipal de educação: teses e diretrizes**. Porto Alegre: SMED/PoA, 2000. Cadernos Pedagógicos 21, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã**. Porto Alegre: SMED/PoA, 1999. Cadernos Pedagógicos 9, 1999.

SOUZA, D. **Conselhos municipais e controle social da educação: descentralização, participação e cidadania**. São Paulo: Xamã, 2008.

SOUZA, J. **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Editora UNB, 2001.

TEODORO, A; TORRES, C. **Crítica e utopia: novos desenvolvimentos na sociologia da educação emergentes neste início de século XXI**. In: TEODORO, A; TORRES, C. (orgs.) **Educação crítica e utopia: perspectivas para o século XXI**. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

TEZZARI, M. **A SIR chegou... : Sala de Integração e Recursos e a inclusão na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

TORRES, C. **Os mundos distorcidos de Ivan Illich e Paulo Freire**. In: TEODORO, A; TORRES, C. (orgs.) **Educação crítica e utopia: perspectivas para o século XXI**. São Paulo: Ed. Cortez, 2006.

TRAGTENBERG, M. **Prefácio.** in PISTRAC. **Fundamentos da escola do trabalho**, São Paulo: Brasiliense, 1981.

VALLE, L. **Os enigmas da educação: a paidéia democrática entre Platão e Castoriadis.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VIANNA, D. **Representações sociais de práticas democráticas por professores da educação infantil.** Rio Comprido/RJ: Universidade Estácio de Sá. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estácio de Sá, 2007.

VIEIRA, S. **Educação e gestão: extraíndo significados da base legal.** In: LUCE, M.; MEDEIROS, I. (org.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

XAVIER, M. L. **Os incluídos na escola : o disciplinamento nos processos emancipatórios.** Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo – a renovação do materialismo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2003.

YOUNG, I. **Comunicação e o outro: além da democracia deliberativa.** In: SOUZA, J. **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea.** Brasília: Editora UNB, 2001.

### **Legislação Consultada**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (CF1998).** São Paulo: Revista dos Tribunais, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.274/06.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: D.O.U. de 7.2.2006.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO CNTE **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** ano II, nº 3, 1997.

MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA. **Estatuto da criança e do adolescente – lei 8.069/1990.** Comissão local de Porto Alegre, 1994.

PORTO ALEGRE. **Lei n. 5.693, de 26 de dezembro de 1985.** Autoriza o Executivo Municipal a instituir a eleição direta para diretor e vice-diretor das escolas públicas municipais, cria o Colegiado e dá outras providências. Porto Alegre, RS.

PORTO ALEGRE. **Decreto n. 8.795, de 29 de setembro de 1986.** Regulamenta a Lei n.



5.693/ 1985, que dispõe sobre a escolha de diretores, vice-diretores e do Colegiado das escolas públicas da rede municipal de ensino. Porto Alegre, RS.

PORTO ALEGRE. **Lei n. 248, de 23 de janeiro de 1991.** Cria o Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre. Porto Alegre, RS.

PORTO ALEGRE. **Decreto n. 9.954, de 12 de abril de 1991.** Regulamenta a Lei n. 248/ 1991, que cria o Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre. Porto Alegre, RS.

PORTO ALEGRE. **Lei Complementar n. 292, de 15 de janeiro de 1993.** Dispõe sobre os Conselhos Escolares nas escolas públicas municipais. Porto Alegre, RS.

PORTO ALEGRE. **Decreto n. 10.725, de 17 de setembro de 1993.** Regulamenta a Lei n. 292/ 1993 e dá outras providências. Porto Alegre, RS.

PORTO ALEGRE. **Lei n. 7.365, de 17 de novembro de 1993.** Modifica a eleição direta para diretores e vice-diretores nas escolas públicas municipais e extingue o Colegiado, revogando as Leis n. 5693/ 1985 e 7165/ 1986. Porto Alegre, RS.

PORTO ALEGRE. **Decreto n. 11.295, de 28 de julho de 1995.** Regulamenta a Lei n. 7365/ 1993, que modifica a eleição direta para diretores e vice-diretores nas escolas públicas municipais e extingue o Colegiado, revogando as Leis n. 5693/ 1985, 7165/ 1986 e o decreto n. 8795/1986. Porto Alegre, RS.

PORTO ALEGRE. **Lei Complementar n. 8.198, de 18 de agosto de 1998.** Cria o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre, RS.

PORTO ALEGRE. **Decreto n. 11.600, de 16 de outubro de 1996.** Dispõe sobre o repasse de recursos para as Unidades de ensino da rede pública municipal. Porto Alegre, RS.

PORTO ALEGRE. **Decreto n. 11.952, de 16 de abril de 1998.** Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros para as Unidades de ensino da rede pública municipal. Porto Alegre, RS.

### **Documentos consultados**

Documento 1: Boletim Informativo 2007. Ano 12, nº 15. Assessoria de Planejamento. Porto Alegre: PMPA/ SMED/PoA.

Documento 2: Proposta Político-pedagógica e Regimento Escolar da Escola III

### **Sites consultados**

<http://www.inep.gov.br>

<http://www.acessolivre.capes.gov.br>