

**AUTORA: VANDA BARRETO LOPES**

**UERJ Rio de Janeiro - Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

***MONOGRAFIA DE FINAL DE CURSO  
PÓS GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA URBANA***

**TÍTULO:**

***Preliminares de um estudo sobre contradições no processo de democratização na gestão da Escola Pública, a partir de alguns atores deste processo, como alunos, professores e Orientador Pedagógico.***

**Banca:**

**Professora Letícia de Vincenzi (Orientadora)**

**Professor Luis Rodolfo Vilhena**

**Professora Cleia Schiavo Weiyrauch**

**DEZEMBRO/ 93**

## AGRADECIMENTOS

Tendo estudado em escola de formação de professores de 1º grau vários anos (Escola Normal Carmela Dutra) e ensinado algum tempo em Escola Pública, exercendo outras atividades profissionais até chegar a ser professora de Psicologia de 2º grau (quase dez anos) e, com fechamento do mercado de trabalho em função da recessão que se acentua cada vez mais, nos vimos restringidas ao trabalho de Psicoterapia (Individual e Grupo) em Consultório Particular.

Trabalhando já há bastante tempo com conceitos básicos de Wilhelm Reich, após participação em direção de sindicato, de militância política, e diante de uma proposta de governo neo-liberal vencedora nas últimas eleições para Presidente da República, como do ex-presidente Fernando Collor de Mello, nos sentimos impulsionadas a pensar um pouco mais, e até em sistematizar alguns conhecimentos e experiências já adquiridos, como poder refletir melhor sobre o contexto social ao qual se referiu Reich em sua época.

Nesta busca, agradeço ao incentivo de *Maria Cecília Coimbra*, com formação universitária em Psicologia e História, que permitiu que déssemos continuidade à busca de conhecimentos e reflexão, acabando por fazer com que chegássemos ao Curso de ESão Pauloecialização em Sociologia Urbana.

Este trabalho chegou a termo dentro de nossas possibilidades e dos limites colocados, com a colaboração o inicial do Professor de Antropologia *Luiz Rodolfo Vilhena*, que abriu caminho para aprofundar a reflexão, com a confiança, incentivo e sugestões da Socióloga e Professora *Letícia De Vincenzi*, assim como da indicação de alguns autores pelo Sociólogo e Professor *Luiz Carlos Barreto Lopes*, que ajudaram a ampliar o nosso universo de opções.

## ÍNDICE GERAL

### **INTRODUÇÃO**

Processo de Urbanização, Democracia e Escola

### **CAPÍTULO I**

Problema - Objetivo, Delimitação, Procedimentos e Questões a Investigar.

### **CAPÍTULO II**

1 - Escola enquanto fonte de mudança e/ou reprodução social.

2 - Escola como parte de um processo de construção de mudança social, a partir de alguns de seus atores.

3 - Democracia dentro de um projeto utópico: ideologia, utopia e visão de mundo - Método Dialético.

### **CAPÍTULO III**

Pesquisa de Campo

1 - Caracterização do Objeto do Estudo.

2 - Desenvolvimento da Pesquisa.

3 - Entrevistas - Dados Coletados

4 - Observações - Conselho de Classe

### **CAPÍTULO IV**

**Conclusões e Propostas**

### **BIBLIOGRAFIA**

## INTRODUÇÃO

Uma das características principais da moderna sociedade ocidental é o processo de urbanização. Este significa não apenas o aumento do número de pessoas, absoluto e relativo, vivendo em cidades, mas, principalmente, a extensão do "modo de vida urbano" às áreas denominadas como rurais.

Acompanhando o processo de urbanização - durante muito tempo sinônimo de "civilização" - houve, modernamente, uma expectativa de "democracia". Obviamente as definições de democracia e as condições para sua vigência variaram com o tempo. Mas uma de suas condições necessárias, embora não suficientes, sempre levou em conta a questão da educação popular.

No Brasil, o valor publicamente atribuído à democracia por intelectuais e políticos é recente. Entretanto, após mais de duas décadas de regime autoritário, a grande maioria dos agentes públicos fez manifestação de fé democrática, ao menos no seu aspecto formal. A escolha dos dirigentes pelo voto e a extensão do direito de votar a largos segmentos de sujeitos antes ignorados ou expurgados caracterizam o momento político brasileiro. Isso também foi conquistado pela escola, onde, ao menos do ponto de vista formal, os diversos agentes passaram a ter voz e voto. A questão que nos colocamos é de saber se a prática cotidiana no universo escolar confirma e favorece o valor da democracia para os diversos agentes envolvidos no processo educativo.

## CAPÍTULO I

### *Problema - Objetivo, Delimitação, Procedimentos e Questões a Investigar*

A proposta geral deste estudo, sem a pretensão de esgotar o assunto, é analisar as contradições que surgem na construção do processo de democratização da gestão da Escola Pública, a partir de alguns dos sujeitos deste processo, tais como Orientador Pedagógico, professores e alunos da 8ª série do 1º grau de uma Escola Pública situada no Estado do Rio de Janeiro, abrangendo o período de agosto a setembro de 1991.

Para tanto realizamos entrevistas com alunos e professores de 8ª série, assim como fizemos observações durante os Conselhos de Classe, recreio, entrada e saída de alunos.

Dentro dos limites deste trabalho, a partir da análise do material levantado na pesquisa de campo e de estudos já realizados - Guedes (1990); Freitag (1980); Coutinho (1990); Freire (1987); Saviani (1990); Ballalai (1985); Gomes (1985); Cunha (1977); Sarup (1980); De Vincenzi (1991); Kowarick (1985); Giroux (1980); Bourdieu, Pierre e Passeron (1974, 1975); Boletim do SEPE (1991); Revista Paixão de Aprender (1992) - sobre o processo de democratização da sociedade brasileira e a escola como parte construtora desta mudança, nos colocamos as seguintes questões:

- As contradições surgidas quanto à função do representante de turma junto aos Conselhos de Classe estariam colaborando ou dificultando a construção do processo de democratização da escola pública?
- Os conteúdos ideológicos existentes no discurso e na prática democratizante são esclarecidos o suficiente permitindo estabelecer uma estratégia para enfrentar os conflitos e buscar solução para os impasses levantados durante a pesquisa de campo quanto à gestão democrática?
- As políticas governamentais têm colaborado com este processo de participação no exercício da gestão da unidade escolar?

No decorrer dos trabalhos, tentamos resSã Pauloonder a estas questões procurando levantar contribuições, mesmo que dentro de certos limites, para que a escola pública, como parte da sociedade civil, exerça sua influência na construção de uma cidadania plena.

## CAPÍTULO II

### *1 - Escola enquanto fonte de mudança e/ou reprodução social.*

Em alguns momentos da sua História, a educação ganha uma ênfase diferente na sua relação com a sociedade. Na fase que vai até os anos 60 (Gomes, 1985), é considerada como fator de democratização, de distribuição de renda e até, segundo a tradição antiga, de melhoramento da natureza humana - "otimismo pedagógico".

Já a década de 70 se caracterizaria pelo "pessimismo pedagógico", quando "passa a ser vista predominantemente como um processo de manutenção do poder estabelecido" (Gomes, 1985). Esses dois são chamados paradigmas do consenso e do conflito.

Até o início dos anos 60 predominou o paradigma do consenso (período da guerra, conflito declarado entre as superpotências), representado pelo funcionalismo (na Sociologia) e pela teoria do capital humano (na Economia).

"Basicamente, o paradigma do consenso vê a sociedade como conjunto de pessoas e grupos unidos por valores comuns, que gera um consenso e São Paulo ontâneo. A partir dos anos 60, como as reformas educacionais não atenderam às demandas sociais, surgiu o paradigma do conflito, presente principalmente no marxismo, neomarxismo e utopismo. A sociedade passa a ser vista, basicamente, como um conjunto de grupos em contínuo conflito, onde uns estabelecem dominação sobre os outros" (Gomes, 1985, p. ...).

Os primeiros estudos sociológicos de educação (na metade do século XX) caracterizaram-se pelo enfoque moralista (Mercer & Covey, 1980) de orientação positivista. As principais correntes de pensamento foram: evolucionista, neo-revolucionária e estrutural-funcionalista).

A corrente evolucionista possui uma visão de sociedade em São Paulo baseada no funcionamento de um organismo (Comte, São Paulo encer, Durkheim e outros), influenciados por Darwin.

"A história estaria dividida em etapas, ao longo das quais as sociedades, como organismos, passariam de formas simples para formas mais complexas" (Gomes, 1985, p. ...). A função da educação seria integrativa, de assegurar a estabilidade social. A partir daí, a Sociologia se sofisticou e criou um modelo formal, o sistema social (Rocher, 1968: 148 ss). Segundo ele, a sociedade constitui-se de elementos interdependentes que obedecem a regras e podem se expressar em termos lógicos, modelo muito utilizado

pelo moderno funcionalismo na Sociologia - enfatiza o estado "normal de equilíbrio; o sistema se organiza para manter sua estabilidade." "Os fatores de mudança estão geralmente fora do sistema e este se adapta de forma gradual" (Gomes, 1985, p. ...). Um de seus teóricos foi Parson (1902-1980), que considera que as sociedades são estruturadas com base em quatro sistemas (cultural, social, de personalidade e de organismo), e que a socialização, principalmente a educação formal, é uma força integrativa da sociedade. A mudança social é baseada no evolucionismo e a diferenciação crescente do sistema social é a chave da mudança.

"A teoria de Parsons sobre mudança social - e o funcionalismo em geral, é acusada de ter um viés conservador. Há mais interesse em explicar a estabilidade do que a mudança, e esta é vista muitas vezes como patológica" (Gomes, 1985, p. ...). Segundo seus critérios não leva em conta conflitos e contradições inerentes à vida social, que são poderosos fatores de mudança" (cf. Rocher, 1968: 156 ss).

Outra teoria funcionalista é a da estratificação social - "estratificação social é justamente a valorização diferencial dos indivíduos e o seu tratamento como superiores e inferiores em relação a aSão Pauloectos socialmente relevantes" (Gomes, 1985, p. ...) - difundida principalmente por Parsons (1940) e Davis e Moore (1945). Consideram a educação como fator de estratificação social, dependendo das condições externas e internas das sociedades. Segundo seus critérios, legitima a manutenção de desigualdades sociais e negligencia os aSão Pauloectos conflitivos.

Um dos teóricos funcionalistas mais preocupados com a educação foi Durkheim (1858-1917). Positivista, via na educação meio de perpetuar a sociedade que pode ser modelada pelos seus reformadores; sua função seria uniformizar e diferenciar.

Como sociólogo do consenso não considera as contradições entre as demandas da sociedade, não aborda os grupos em conflito e atribui papel passivo ao educando. Uma das vantagens é que Durkheim, embora mecanicista, entrelaçava os níveis micro e macro da análise sociológica, abrindo interessantes perSão Pauloectivas para a sociologia da educação (Karabel e Halsey, 1978: 72 ss). Apesar de considerar conteúdo e métodos de educação dentro do contexto social, deixa claro que a mudança educacional tem pouco impacto sobre a sociedade. Seu trabalho abriu caminho para a sociologia do conflito em educação nos anos de 60 e 70.

Enquanto o funcionalismo se desenvolvia em Sociologia, a teoria do capital humano se desenvolveu nos anos 60 - Schultz (1978), Becker (1975) e Denilson (1962). Para estes, a educação era forma de

investimento com taxa de retorno. Podia aumentar a produtividade e produzir o conhecimento técnico exigido pelo acelerado crescimento econômico, além de ser meio de mobilidade social.

Ponto em comum entre as teorias do capital humano e o funcionalismo é a ênfase à função técnica da educação (Karabel e Halsey, 1978), ao desempenho da economia e eficiente uso dos recursos humanos.

A educação é considerada um meio de promover a modernização, seja através da abordagem psicológica ou sociológica. A educação muda valores e atitudes e é, também, um canal para a transformação da tecnologia e da ciência (Gomes, 1985).

A teoria da modernização é criticada por sua abordagem micro- sociológica e comportamentalista, além do seu viés evolucionista.

Numa abordagem ainda funcional, em consequência da importância atribuída à educação na estratificação social e na modernização, desenvolveu-se a teoria técnico-funcional - Clark (1962) além de Kern e colaboradores (1960) - dentro da "lógica da industrialização": mudança na natureza do trabalho, importância da realização e do desempenho. Para estes teóricos a industrialização constrói sociedades abertas e democráticas, onde a educação é um meio efetivo de seleção e mobilidade social.

Um dos estudos mais importantes desta área (com ênfase na sociedade meritocrática) é o de Blau e Duncan (1967).

De acordo com estes teóricos, as origens sociais apenas indiretamente afetam a carreira, pois esta depende basicamente da educação e de experiência.

O apoio à tese de construção progressiva da sociedade baseada no mérito tem apoio precário [críticas - Karabel e Halsey, 1978; Hurn (1978: 91-2); Folger e Nam (1964) e o próprio Collins (1971)].

Em contraposição ao paradigma do consenso surgiram os teóricos do paradigma do conflito, que não negam a integração entre as pessoas, mas consideram o consenso como algo imposto pelo grupo dominante. Valores e ideias são considerados mais como armas para o conflito que como meios de integração. A sociedade é vista como um todo segmentado, com diferentes grupos lutando por recursos limitados (Gomes, 1985).

O paradigma do conflito, segundo Gomes (1985), inclui diferentes abordagens: marxista, neomarxista, neweberianos, teoria das elites de Pareto e o enfoque ecológico de Park e da Escola de Chicago.

Alguns autores se baseiam tanto no paradigma do consenso quanto do conflito.

Uma das fontes clássicas do paradigma do conflito é o marxismo. Os trabalhos de Marx surgiram diante dos problemas da Revolução Industrial, século XIX, na Inglaterra principalmente.

Para Marx, a "dinâmica do sistema é baseada no modo de produção que condiciona as relações sociais e a superestrutura, onde está incluída a educação" (Gomes, 1985, p. ...).

Segundo este teórico, a história segue um movimento dialético de oposição de classes. A história é a história da luta de classes e a cultura das sociedades de classe é caracterizada pela ideologia que impede as pessoas de reconhecer seus reais interesses, de tal modo que elas adquirem uma "falsa consciência" (Marx, 1962; Marx e Engels, 1967; Giddens, 1971; Sarup, 1978).

A educação, segundo a ética marxista, inclui todos os processos que contribuem para a formação e mudança da consciência e do caráter das pessoas. Portanto, este conceito inclui não só a escolarização, mas, também, a socialização em geral (Price, 1977: 68).

Segundo Gomes, a educação não foi um dos mais importantes setores que Marx e São Paulo erou contribuição para o restabelecimento de uma sociedade revolucionária (1985). Para Marx, a educação é peculiar no sentido de que "... de um lado, é preciso que as circunstâncias sociais mudem para que se estabeleça um sistema adequado de educação, mas de outro lado, é necessário um sistema educacional adequado para se produzir a mudança das circunstâncias sociais" (Marx, 1964, p. ...).

Hawkins (1974: 11ss) ressalta no pensamento de Marx e Lenine: Não pode haver educação livre ou universal enquanto existirem classes sociais. Embora se possam usar disfarces sutis, a escola é um instrumento da classe dominante. Numa sociedade socialista deve ser condutora da influência do proletariado. Na sociedade capitalista, para Lenine, a escola deve servir à luta de classes, através da conscientização das massas (Lilge, 1978: 556 ss).

Das interpretações ortodoxas e heterodoxas do marxismo surgiram várias contribuições para o campo da educação. Entre os neomarxistas estão Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis, Althusser, Poulantzas, Gramsci e Carnoy.

Para Bourdieu e Passeron os fenômenos culturais e a educação formal reproduzem as características básicas da estrutura social e do sistema de poder. Para esses autores, a competência cultural e linguística socialmente herdada (capital cultural) facilita o desempenho na escola e não são distribuídas igualmente entre os diversos grupos e classes sociais, tornando-se a base da meritocracia. O capital cultural é similar a um bem econômico. Pode haver falta de sincronia entre o sistema educacional e a estratificação social.

Além de possuírem orientação marxista, foram influenciados por Weber e pelo funcionalismo.

Bowles e Gintis são marxistas mas, também, fazem uso de métodos quantitativos. Têm uma visão estrutural-funcionalista da sociedade. A base lógica é o positivismo e a metodologia, o empirismo. São deterministas.

A correspondência que estabelecem entre relações de trabalho e relações de educação é mecanicista. O modelo passivo e determinista do homem é um dos fatores que torna difícil a explicação de mudança radical da sociedade (Sarup, 1978: 172 ss).

Para estes autores o capitalismo é a fonte de todos os males, não a educação. "Quando a estrutura de produção muda, mudanças paralelas ocorrem ao nível da educação. Portanto, um sistema educacional mais igualitário não cria uma sociedade mais igualitária, e escolas livres são impossíveis em sociedades repressivas" (Gomes, 1985, p. ...).

No início dos anos 70, surge a chamada "nova sociologia da educação", por sociólogos britânicos. Seus teóricos criticam os modelos de imput-output para a análise das relações entre educação e estratificação social, e propõem nova abordagem voltada para o conteúdo da educação e o funcionamento interno da escola. O currículo foi considerado como uma seleção de conhecimentos, aprovados pela sociedade e distribuídos a diversos grupos sociais em dosagens diferentes (Young, 1971). Além de seleção e estratificação dos seus componentes, a organização do currículo é, também, importante. Bernstein (1977) distinguiu hipoteticamente dois códigos educacionais, isto é, princípios subjacentes que modelam o currículo, a pedagogia e a avaliação.

Para Shaw (1973) seria um erro aceitar as ideias de que os professores agem passivamente como instrumentos da sociedade e que os alunos aceitam passivamente sua socialização.

A "nova sociologia da educação" recebeu, entre outras, as seguintes críticas quanto aos perigos do relativismo (Lawton, 1975: 58 ss), quanto aos riscos de considerar que todo conhecimento transmitido na escola é ideológico (Apple - 1978: 42).

Existem outros autores que não podem ser adequadamente incluídos em nenhuma das correntes anteriores. Para alguns podem ser classificados de "utópicos", como Illich e Freire (cf. Paulston, 1977).

Illich, na sua crítica à "nova sociologia da educação", compara a fé contemporânea na educação à fé medieval na salvação através da Igreja. Estes autores consideram que esta fé precisa ser abandonada, porque perpetua as diferenças entre países e pessoas de diversas classes sociais. A vida familiar, a política, a igreja e as escolas, devem ser desescolarizadas, a educação compulsória deve ser abolida. No seu lugar propõe construção de "redes". Recebe críticas de Hargreaves (1974) e de Elias (1976).

Ao contrário de Illich, Paulo Freire apresentou uma proposta concreta e tentou implementá-la em vários países. Sua obra foi influenciada pelo pensamento social católico, existencialismo e pragmatismo. Define o homem como sujeito, agente da história em suas relações ativas com o mundo. Segundo ele, a educação pode ajudar o homem a ser sujeito da história, se for uma educação crítica e dirigida à tomada de decisões e à responsabilidade social e política, baseada no diálogo. De acordo com estes princípios desenvolveu o seu método de alfabetização.

Em outro momento, sob a influência da teologia da libertação, Paulo Freire ressalta que os oprimidos devem ser os restauradores da sua humanidade e da humanidade dos opressores. Para ele, a educação libertadora leva à conscientização. Os estudantes, através do diálogo, tornam-se capazes de ver sua situação e saber como transformá-la. Para Freire, o homem liberta-se em grupo e, à medida em que a reflexão e a ação acham-se intimamente ligadas, há possibilidades de transformar o mundo.

A obra de Paulo Freire apresenta elementos do marxismo como os conceitos da luta de classe, trabalho do homem como práxis, necessidade de revolução, função da ideologia e a dialética. A educação é considerada como um instrumento de dominação de classe, embora a pedagogia libertadora possa ser um fator de mudança social revolucionária (tendência humanista do marxismo).

Seu afastamento do existencialismo se dá ao considerar que a libertação e a aprendizagem são atos eminentemente coletivos.

Outro enfoque que se diferencia dos grupos anteriores é da teoria da dependência aplicada à educação.

A teoria da dependência, desenvolvida por Cardoso e Faletto (1970), salienta que as relações entre sistemas econômicos e políticos se dão através da dependência.

Além das relações econômicas de dominação, há uma forte relação de poder ou, mais precisamente, de dominação/subordinação entre sociedades desenvolvidas e subdesenvolvidas.

Este pensamento influenciou Berger (1976) que aplicou o conceito de dependência à sociedade brasileira. Considerou que há uma grande distância entre teoria e política educacional, entre esta última e a realidade, em função da dependência. Para Berger, a dependência enfraquece a capacidade transformadora do sistema educacional (Gomes, 1985).

Influenciado por Freire, propõe um conceito de educação em que indivíduos e grupos são considerados como sujeitos, e não como objetos do processo educacional e social. Ao nível da ciência, propõe a "redução sociológica" como meio de superar a dependência. Guerreiro Ramos (1967) enfatiza a necessidade de

desenvolver conhecimento científico para a realidade de cada sociedade, com base no conceito de "redução sociológica".

Além das correntes anteriores, a teoria de Weber e os neoweberianos, estão incluídos no paradigma do conflito. A obra de Weber tem servido de base para os dois paradigmas (Gomes, 1985). Para o autor, a Sociologia é uma ciência interpretativa, que, também, investiga valores, embora não deva estabelecer normas e ideais, se afastando assim de Durkheim e Marx. Pontos relevantes de sua obra: conceito de burocracia (tipo de organização baseado na autoridade legal, isto é, uma forma de autoridade legitimada pela crença na supremacia da lei), estratificação social e distribuição de poder.

Para Weber, os diplomas e os certificados desempenham o mesmo papel que o nascimento onde a nobreza foi poderosa, e o avanço do sistema de exames para a burocracia pública é uma contradição com a democracia, na medida em que cria um grupo privilegiado.

As colocações de Weber servem de base aos conceitos de credencialismo e de educação como instrumento de poder de grupo de status. Foram utilizados pelos neoweberianos - Collins (1975) - que também foi influenciado por Durkheim e Marx. Para Collins a educação pode ser um recurso para a competição entre grupos por vantagens econômicas, prestígio e dominação (1971, 1977).

A educação funciona como base para a unidade de classes, grupos de status e partidos, ou seja, uma espécie de pseudo-etnia (Collins, 1975: 86). No processo competitivo a educação é um meio de seleção e controle. O papel principal das escolas é transmitir a cada grupo de status a sua própria cultura. Collins (1979) focalizou o credencialismo educacional.

Em síntese, o paradigma do conflito deu sua contribuição aos anos 70, constatando a visão ingênua e otimista sobre o poder transformador da educação ocorrida nos anos 60. Formularam as teorias da correção pauloondência, na qual a escola seria uma instituição efetiva no processo de reprodução das desigualdades sociais (através da educação, a classe dominante exerce seu poder impondo uma ideologia à classe dominada; escola é inteiramente dependente da classe dominante e se encontra a seu serviço; classe dominada sofria passivamente a ação da escola como instituição seletiva e difusora de uma ideologia), Gomes (1985).

Enquanto nos anos 60 a escola foi considerada um fator de democratização, nos anos 70 foi acusada de conservadorismo.

**2 - Escola como parte de um processo de construção de mudança social, a partir de alguns de seus atores (alunos da 8ª série, Professores de 8ª série e Orientador Pedagógico).**

Com a finalidade de responder às questões por nós colocadas no Capítulo I, resolvemos sair desta dicotomia consenso e conflito (Gomes, 1985) e pensar a construção do processo de democratização da sociedade, através da contribuição de Antonio Gramsci, a partir de seu conceito de Estado Ampliado.

A preocupação central de Gramsci não é a escola e sua função específica na sociedade capitalista mas, dentro do pensamento marxista, como teórico das superestruturas, fornece elementos para pensar uma teoria dialética de educação.

Gramsci atribui à escola, assim como a outras instituições da sociedade civil, uma ampla função estratégica-dialética de conservar e minar as estruturas capitalistas (Freitag, 1980).

Uma contribuição importante de Gramsci à teoria do pensamento marxista consiste na revisão do conceito de Estado. Se Marx o considerava momento exclusivo de coação e da violência, Gramsci propõe sua subdivisão em duas esferas: "a sociedade política, na qual se concentra o poder repressivo da classe dirigente (governo, tribunais, exército, polícia) e a sociedade civil, constituída pelas associações ditas privadas (igrejas, escolas, sindicatos, clubes, meios de comunicação de massa), na qual essa classe busca obter o consentimento dos governados, através da difusão de uma ideologia unificadora, destinada a funcionar como cimento da formação social" (Freitag, 1980, p. ...).

"Para Gramsci a sociedade civil expressa o momento de persuasão e do consenso que, conjuntamente com o momento de repressão e de violência (sociedade política), asseguram a manutenção da estrutura do poder (Estado). Na sociedade civil a dominação se expressa sob a forma de hegemonia, na sociedade política sob a forma de ditadura" (in Freitag, 1980, op. cit. p. ...).

Os conceitos de sociedade civil e de hegemonia permitem pensar o problema de educação a partir de um novo enfoque: permitem elaborar um conceito emancipatório de educação, em que uma pedagogia do oprimido pode assumir força política, ao lado da conceituação da educação como instrumento de dominação e reprodução das relações de produção capitalistas" (Freitag, 1980, p. ...).

Gramsci, segundo Freitag, admite que na sociedade civil circulam ideologias. Nela a classe hegemônica procura impor à classe subalterna sua concepção de mundo que, aceita e assimilada por esta, constitui o senso comum.

A função hegemônica está plenamente realizada, quando a classe no poder consegue paralisar a circulação de contra-ideologias, suscitando o consenso e a colaboração da classe oprimida que vive sua opressão como se fosse a liberdade. Nesse caso houve uma interiorização absoluta da normatividade

hegemônica e, para isso, a classe dominante recorre ao que Gramsci chama de instituições privadas, entre elas a escola.

É por isso que na luta de classe o controle das instituições privadas pode assumir um papel estratégico e, dependendo da constelação histórica, prioritário diante do controle das instituições repressivas ou dos mecanismos de produção.

Portanto, segue a autora, a dominação das consciências, através do exercício da hegemonia, é um momento indispensável para estabilizar uma relação de dominação e, com isso, as relações de produção.

Sendo assim, "a estratégia política da classe oprimida deve visar também o controle da sociedade civil, com o objetivo de consolidar uma contra-hegemonia" (Freitag, 1980, p. ...).

Como a classe dominante monopoliza as instituições privadas e através dela difunde sua visão de mundo, a concepção de sociedade civil como lugar de circulação (livre) de ideologias se torna importante.

"Desde que uma classe pretenda assegurar seu domínio pela hegemonia, precisa conceder, mesmo ilusoriamente, um momento de liberdade, insinuando é classe oprimida que ela livremente opta por sua concepção de mundo. A contradição que aqui se expressa pode ser explorada de maneira consciente pela classe oprimida. Mediante seus intelectuais orgânicos ela pode lançar mão no âmbito da sociedade civil da sua contra-ideologia. Esta procurará realizar-se através das próprias instituições privadas, os AIE, refuncionalizando-os; ou criando contra-instituições que divulguem a nova concepção do mundo, procurando corroer o senso comum" (Freitag, 1980, p. ...).

Para esta autora, dentro desta visão, a escola e as doutrinas pedagógicas assumem uma importância estratégica. "Mas, também, é óbvio que tal estratégia só terá chances de êxito, segundo Freitag, quando a classe hegemônica oscilar no poder, delineando-se a corrosão do bloco histórico que garanta a sua hegemonia, e dando-se a emergência de um novo bloco. É evidente que as chances de êxito de uma pedagogia do oprimido e de uma educação emancipatória dependem da erosão das relações de produção capitalista nas três instâncias que compõem o bloco histórico" (Freitag, 1980, p. ...).

Para Bárbara Freitag, a essencial contribuição de Gramsci está na tese de que a luta política pode, e no contexto do capitalismo avançado deve, travar-se prioritariamente na instância da sociedade civil, o que não exclui que em outras sociedades, em outros estágios de desenvolvimento histórico, o papel decisivo possa caber à infra-estrutura ou à esfera estatal (sociedade política).

Dentro desse esquema gramsciano fica possível pensar dialeticamente no problema de educação e no funcionamento da escola, saindo de concepções ditas "pessimistas" ou "otimistas" quanto ao papel da escola.

A teoria gramsciana permite a conceituação de uma pedagogia do oprimido e uma educação emancipatória institucionalizada, "pois oferece, também, os instrumentos para pensar e realizar, com o auxílio da escola e das demais instituições da sociedade civil (e em certos momentos históricos, eventualmente, a partir delas), uma nova estrutura societária. Os dinamismos que regem - como revelou Bordieu e denunciaram os althusserianos - o funcionamento da escola capitalista como reprodutora das relações materiais, sociais e culturais de produção dessa formação histórica, podem ser exploradas em sua contradição interna, para corroer não só sua funcionalidade, mas a da própria estrutura capitalista na questão. A contra-ideologia, na forma de uma "pedagogia do oprimido", pode apoderar-se do AIE escolar, corroendo-o, refuncionalizando-o, destruindo-o, ao mesmo tempo em que a nova pedagogia nele se institucionaliza para divulgar sua nova concepção de mundo" (Freitag, 1980, p. ...).

É por isso que, para Gramsci, "toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica", e toda conceituação de educação é necessariamente uma estratégia política no dizer de Freitag. Assim o controle do sistema educacional constitui um momento decisivo na luta de classes.

"No capitalismo moderno, o Estado pode intercalar-se como mediador. Sob a aparência de defender uma concepção de mundo universal, justa e neutra em relação a todos os membros da sociedade, o Estado capitalista introduz ao nível da sociedade política e civil, a concepção de mundo da classe hegemônica, da burguesia, usando a escola como um dos elementos de divulgação, inculcação e penetração" (Freitag, 1980, p. ...).

No dizer de Barbara Freitag, sendo a sociedade política, o lugar do direito e da vigilância institucionalizada, será ela a encarregada de formular a legislação educacional, de impô-la e fiscalizá-la. "Ao fazê-lo, ela absorve a concepção de mundo da classe dominante, a interpreta e traduz para uma linguagem adequada, para que seja legalmente sancionada" (Freitag, 1980, p. ...).

Toda classe hegemônica procura concretizar sua concepção de mundo na forma de senso comum, ou seja, fazer com que a classe subalterna interiorize os valores e as normas que asseguram o esquema de dominação por ela implantada.

Barbara Freitag cita o sistema educacional, parte da sociedade civil, como um dos agentes mediadores entre a transformação da filosofia da classe hegemônica em senso comum da classe subalterna, dirigido e controlado pelo estado.

É, portanto, na escola que se podem implantar as leis formuladas pela sociedade política, que representam uma forma de materialização do mundo, de uma concepção do mundo cuja concretização se dará quando for absorvida pelas instituições sociais que compõem a sociedade civil, podendo transformar-se em padrões de orientação do próprio comportamento ou não.

Ao resolver implantar as leis, portanto, o Estado terá que fornecer as condições materiais e pessoais para a sua implantação, fazendo com que ao serem absorvidas reflitam, inclusive, nos conteúdos curriculares, no código linguístico (o das classes dominantes), nos mecanismos de seleção e canalização de alunos, nos rituais de aprendizagem impostos ao corpo discente pelo corpo docente.

Não sendo uma ditadura, o Estado não pode impor simplesmente, tirando ostensivamente o direito de reflexão. Nesse caso, o grau de liberdade necessário na escola - parte da sociedade civil - que permite que a classe hegemônica consiga a dominação pelo consenso e se garanta enquanto classe no poder, propicia a libertação da classe subalterna, podendo o Estado intervir para impedir sua concretização, criando até novas leis, conforme Barbara Freitag, 1980.

Algumas disputas de controle hegemônico no Brasil, de 1975 a 1988, passando pela Escola Pública do Rio de Janeiro, são retratadas por Barbara G. Guedes (1990) e, nos interessam, em particular, em função das questões a que nos propusemos estudar.

Guedes cita o princípio constitucional - a partir de carta promulgada em 5 de outubro de 1988 - "a gestão democrática do ensino público, na forma de lei", que veio referendar aspirações de diferentes segmentos da comunidade escolar, e que foram explicitadas em movimentos reivindicatórios da categoria dos profissionais de ensino durante os anos 80, portanto a nível da sociedade civil. Nesta década instalava-se um processo de democratização da sociedade brasileira pós-ditadura de 1964, que levou o país a uma modernização conservadora, a um crescimento econômico acompanhado de acentuada concentração de renda na década de 70.

Dentro do contexto histórico citado, foram criadas duas leis, que segundo Guedes, têm sua importância para o ensino no Estado do Rio de Janeiro:

- a) lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, responsável pela Reforma do Ensino de 1º e 2º graus;
- b) fusão do antigo Estado do Rio de Janeiro com o Estado da Guanabara.

A história de gestão da Escola Pública de 1º grau, no período de 1975-88, segundo Guedes, reflete influência do Estado do qual é parte integrante e expressa o Estado Burocrático-Autoritário que tenta se consolidar ressaltando o aspecto técnico e escamoteando o político.

Guedes cita Coutinho (1988):

"(...) uma espécie de 'ideologia da anti-ideologia', ou seja, de um pragmatismo tecnocrítico que contrapunha a 'eficiência' às ideologias em geral, aos conflitos políticos, acusados de 'dividir a nação' e, portanto, de por em risco a 'segurança' requisitada pelos militares como condição para o desenvolvimento econômico" (p. 124).

Assim as relações histórico-políticas entre a gestão da escola pública de 1º grau e o Estado Brasileiro pós - 64 são definidas a partir da construção e consolidação do Estado Burocrático-Autoritário. Para Barbara Guedes, esse modelo se fundamenta numa intrincada burocracia que valoriza o técnico em detrimento do político e influencia os que administram o ensino nos três níveis.

Durante o Estado Burocrático-Autoritário, os instrumentos de dominação sobrepõem-se aos de consenso (típico das democracias). Neste sentido, segundo Guedes, a escola pública como "aparelho privado de hegemonia", sofre os efeitos desse modelo de Estado, onde a sociedade civil se encontra enfraquecida e/ou desorganizada.

É no início de 1975 que notamos os primeiros sinais de crise do Estado após a vitória legislativa da frente oposicionista representada pelo PMDB. Os anos 80 foram, portanto, marcados por aspectos contraditórios característicos de um período de transição, com tentativas da classe subalterna, através da sociedade civil (movimento sindical e popular), de alterar a hegemonia existente. Assim a luta pela democratização da gestão da escola pública de 1º grau vai ganhando espaço.

Barbara Guedes assinala que a criação de órgãos como a SME/Rio de Janeiro, ocorrida em 1975, que se dá no ápice do Estado Burocrático- Autoritário, tem sua força ideológica extensiva aos anos subsequentes na sociedade civil.

Suas estratégias de dominação e/ou "conciliação" vão influenciar a prática da gestão democrática da escola pública e, dentre elas a cooptação se faz presente.

Barbara Guedes cita Sani (1986) em relação à cooptação: "Sistema de integração de um corpo colegial, diretivo ou consultivo, pelo qual um ou mais membros são escolhidos, sob a indicação dos membros já efetivos" (Guedes, 1990, p. ...).

"Do ponto de vista dos dirigentes que estão no poder, o recurso a formas de cooptação não só lhes permite debilitar os eventuais grupos de oposição ou impedir sua formação, como, também, incorporar ao próprio programa orientações emergentes, subtraindo-lhes, assim, os pontos de apoio e os motivos de propaganda junto da base" (Guedes, 1990, p. ...).

Para Debrun (1983), a cooptação tem por objetivo: "formalizar e regular a relação entre atores desiguais, mas já dominantes e os outros já dominados; e para permitir que os primeiros explorem em seu proveito a transformação dos segundos em sócios caudatários" (in Guedes, 1990, op. cit. p. ...)

(...) E, dessa forma impede que a sociedade se organize em torno dela própria" (Guedes, 1990, p. ...).

Para Barbara Guedes, "nos anos 80 a cooptação, principalmente a partir de 1983, se torna um forte instrumento quando várias lideranças do movimento reivindicatório do magistério (Escola Pública) são convidadas para exercer funções de chefia nas Secretarias de Educação Municipal e Estadual" (Guedes, 1990, p. ...).

Outra estratégia de dominação assinalada por Guedes (...) é o clientelismo, quadro típico dos anos 70, fenômeno oriundo do "chaguismo", reconhecido como formador de currais eleitorais, uma das práticas mais novas ao processo de democratização da sociedade brasileira, permitindo que, através da SME, políticos indicassem pessoas de seus interesses para dirigir as escolas.

Com relação ao clientelismo Guedes cita Mastropaolo (1986): um estilo que compromete não já os notáveis de outros tempos, mas os políticos de profissão, os quais oferecem, em troca de legitimação e apoio (consenso eleitoral), toda a sorte de ajuda pública que têm ao seu alcance (cargos, empregos públicos, financiamentos, autorizações).

O caráter clientelista é difundido nos anos 70 e 80 com relação ao acesso à função de diretor. De 1972 a 1975 e de 1979 a 1987 temos a indicação e nomeação de dirigentes sem critérios explicitados. Na verdade, o critério é o da indicação político- partidária, é de "doação" por políticos de cada área de um determinado número de escolas e afilhados em troca de cabos eleitorais, eleitores ou de simpatizantes às futuras candidaturas, comenta Guedes.

Em seu trabalho sobre o processo de gestão de escola pública, Barbara Guedes assinala o corporativismo como uma das formas de entrave, juntamente com o clientelismo e a cooptação:

"Sabemos da organização e existência de uma entidade representativa do magistério público, do Município e do Estado do Rio de Janeiro - CEP - Centro Estadual de Professores - que tem seu início de

funcionamento em 1977, embora constitucionalmente fosse proibida qualquer associação de caráter sindical aos funcionários públicos" (Guedes, 1990, p. ...).

Em 1979, o CEP organiza e lidera duas greves de Professores Públicos em torno de reivindicações comuns ("mais salário, melhor ensino"). Respaldo na Lei, o Governador Chagas Freitas considerava a entidade ilegal e que assim permanece até 1983. Nesse ano, cumprindo promessa de campanha, o novo governador eleito pelo voto direto após 18 anos, Leonel Brizola, reconhece o CEP e permite sua legalização (atualmente SEPE).

Continua Barbara Guedes:

Ao longo do período por nós estudado, identificamos, pelo menos, dois momentos do corporativismo do magistério público:

a) o primeiro limitado às melhorias salariais e desvinculado de uma perspectiva mais ampla de melhoria de condições de vida para toda a classe trabalhadora;

b) o segundo, no processo de eleição direta para diretores de escola, nas etapas de discussão e elaboração de seus critérios norteadores.

De acordo com a autora, a prevalência dos interesses corporativos também se evidencia, no pós - greve, quando os profissionais são chamados a aprofundar a discussão política no sentido de sinalizar e sugerir caminhos para a melhoria da qualidade de ensino. Nesta época ocorre um esvaziamento das reuniões, que ficam reduzidas é "vanguarda".

"Ao longo de todo o processo observamos por parte do conjunto do magistério, a preocupação com melhoria salarial desvinculada de consciência de uma questão central, ou seja, do modelo de desenvolvimento constituído - o Estado Burocrático - Autoritário (capitalista, associado, dependente do capital estrangeiro)" (Guedes, 1990, p. ...).

Para Guedes, um segundo momento corporativo foi o processo de eleição de diretor de escola - 1987. Nesta época, numa das etapas da construção de proposta final de eleição, por pouca diferença de votos, não sai vitoriosa a eleição de diretor, que apenas foi sufragada pelos professores e não com a participação, com igualdade de todos os segmentos.

Numa terceira etapa, comenta Guedes, o corporativismo se evidencia numa reunião no E/DEC, com os representantes de todas as escolas com suas respectivas propostas: "Desse encontro, emerge proposta de consenso, representativo do DEC. Na quarta e última etapa, cada E/DEC envia delegados e sua proposta para a SME. Lá, juntamente com outras entidades (SEPE e FAMERJ), a equipe central e os DEC's definem

uma proposta final de critérios. Daí resulta a Portaria Nº 140/87, regeadora das eleições" (Guedes, 1990, p. ...).

Segundo Barbara Guedes, o conjunto de critérios aprovados tenta garantir a participação de todos os segmentos. é incontestável o peso maior do professorado que acaba por conduzir é manutenção de antigas direções apenas referendadas pelo voto. "O segmento de alunos garante o 'quórum' e os pais apresentam um baixo índice de participação" (Contribuição do Serviço Social, 1988/89; 14).

Além destas estratégias de dominação e/ou "conciliação", Guedes assinala o populismo.

Retomando O'Donnel (1976), esta autora comenta: é necessário situarmos o momento histórico do surgimento da pratica populista na América Latina e, especialmente, no Brasil. Ela ocorre no pós - 1930, num quadro de crescente industrialização e urbanização, gerando reduzido número de empregos na cidade e no campo, pois com a introdução da tecnologia dentro de uma proposta de redução de mão - de - obra, os trabalhadores liberados do campo, em grande parte, não são absorvidos pelas indústrias, acabando como "massa marginal" subempregada. Quanto aos operários, continua Guedes, organizados corporativamente, com sua organização sindical atrelada ao Estado, Têm suas reivindicações limitadas a melhorias salariais e direitos trabalhistas.

Segundo a autora, "o advento do populismo relaciona-se diretamente com uma sociedade em vias de transição, do tradicional para o urbano, ou seja, do rural para o urbano". Essa prática, assinala Guedes, é identificada como "modelo getuliano" (elaborado entre os anos 30 e 50), que adquire novas nuances, segundo os diferentes governantes, no período de 1945 a 1964. "A consolidação do populismo ocorre em 1945, com a reabertura democrática, como fruto dos pleitos nacionais. Fica, desse modo, em evidência a inconsistência dos partidos políticos recém - criados dentro de uma exigência legal para lançar candidaturas" (Guedes, 1990, p. ...). Desse modo, continua Barbara Guedes, prevalece o poder de liderar e expressar os anseios da massa, ainda não organizada politicamente e cujos sindicatos, em geral, são dominados pelo peleguismo (os pelegos, neste caso, representam o Estado frente aos trabalhadores e não o inverso, como seria, de fato, sua tarefa). O líder dessa massa é denominado "populista".

Em continuação, Barbara Guedes cita Weffort (1986):

"O populismo foi um modo determinado e concreto de manipulação das classes populares mas foi, também, um modo de expressão de suas insatisfações. Foi, ao mesmo tempo, uma forma de aglutinação do poder para os grupos dominantes e a principal forma de expressão política da emergência popular no processo de desenvolvimento industrial e urbano. Foi um dos mecanismos através dos quais os grupos

dominantes exerciam seu domínio, mas foi, também, indício de que esse domínio se encontrava potencialmente ameaçado" (in Guedes, 1990, op. cit. p. ...).

Acrescenta Weffort quanto ao populismo:

"É um estilo de governo e comportamento político ambíguo (dividido entre o amor ao povo e o amor ao poder)" (in Guedes, 1990, op. cit. p. ...).

Esse tipo de governante, assinala Guedes, tem sua ação fundamentada em sua força pessoal, e torna-se o grande árbitro. Tende a centralizar decisões.

Citando O'Donnel (1976), Guedes assinala: o clientelismo está identificado com o período que antecede a 1930, estando esta prática relacionada ao surgimento dos anseios rurais, porém no Brasil, permanece e está bastante presente na administração pública, especialmente na educação.

Para Barbara Guedes, o populismo surge após os anos 30, quando há um avanço das atividades urbanas e a população trabalhadora das cidades cresce. No contexto brasileiro, esta situação perdura até 1964 (Guedes).

No período burocrático - autoritário, momento do Brasil pós - 64, avançamos no setor industrial e urbano, mas o processo inflacionário associado é luta dos vários setores da sociedade civil por reformas de base, mais articulação de parte da burguesia nacional e das forças armadas com o capital estrangeiro, acaba determinando o golpe político-militar, que impõe ao país longa ditadura. Foi norteado por uma ideologia do "desenvolvimento e segurança nacional" e introduziu técnicas de planejamento e noção de racionalidade técnica na sociedade, conforme B. Guedes.

"O Estado burocrático - autoritário, então, se organiza. A ele corresponde um avanço da sociedade política, vale dizer, de coerção sobre a sociedade civil. As possibilidades de organização sindical se tornam bastante reduzidas, especialmente a partir de 1968, através do fechamento político declarado com o Ato Institucional Nº 5, de 13 de dezembro de 1968 e o Decreto Nº 477, de fevereiro de 1969, atingindo especificamente o setor educacional (Barbara Guedes)".

Diz a autora, conforme entendido por (O'Donnel, 1976), que ao clientelismo, ao populismo e ao Estado burocrático - autoritário tem prosseguimento a situação do Brasil nos anos 80 (década que representa a libertação das amarras da repressão). Foi revogado o Ato Institucional Nº 5, em 1º de janeiro de 1979, e assim, reconquistamos a liberdade de expressão e reunião. "No entanto, no plano econômico, vivemos o acirramento da crise, com vários planos governamentais para controle da inflação. Ao mesmo tempo ocorre

um interesse e mobilização da sociedade civil em torno da proposta de eleição direta para Presidente da República e para uma constituição democrática" (Guedes, 1990, p. ...).

Muitos políticos, comenta a autora, retornam à vida pública com a "abertura". Com eles, volta à cena a polêmica pátria populista, num momento de anseio de participação das massas com uma grande insatisfação a ser canalizada e a maior parte dos sindicatos enfraquecida. Assim, cria-se espaço para o líder carismático, conforme a autora consultada.

"Em 1982, tivemos a primeira eleição direta para governo do Estado, eleito no Rio de Janeiro, Leonel Brizola, identificado e estudado por Debert (1979) como político populista" (Guedes, 1990, p. ...).

No dizer de Barbara Gil Guedes, embora tenha liberado o funcionamento da entidade da categoria do magistério - o CEP (atual SEPE), em todas as greves ocorridas durante sua administração, ele se apresenta como árbitro e, pessoalmente, negocia com a categoria em assembleia. Não reconhece a existência de representantes da própria entidade. Quanto à gestão da escola pública, apesar de ter assumido o compromisso de campanha de promover eleições diretas para dirigentes, não as concretiza. Prevalece (1983 a 1987) indicação.

Dando prosseguimento, a autora citada assinala que no bojo da prática populista emerge em 1984 o Conselho-Escola-Comunidade, CEC. "Seu objetivo é intensificar o entrosamento escola-comunidade, propiciando uma efetiva democratização do ensino" (SME. Impresso, 1984, p. ...).

A regulamentação do novo órgão ocorre através de uma Resolução, a de Nº 212/84 e de duas Portarias (nºs 109 e 110), que definem a eleição e o próprio funcionamento do CEC. Barbara Guedes o identifica como instrumento do populismo. Para esta autora, a distribuição do poder, prevista para criação do CEC, não passa de uma discussão quanto aos caminhos a serem trilhados pelos interessados. Novamente, parte da burocracia-estatal dá resposta à demanda para mais democratização da escola pública. "Aquele organismo, como resposta do governador à comunidade, serve ora ao poder central (SME), ora à comunidade escolar. Por isso, é potencialmente gerador de tensão na unidade escolar, especialmente quando os componentes do CEC estão em posição contrária à do dirigente" (Guedes, 1990, p. ...).

No entender da autora a orientação governamental, no sentido de promover maior acesso da comunidade aos órgãos públicos, cria uma mobilidade atrelada, com presença das Associações de Moradores e forte influência partidária entre seus membros. Essas pessoas têm, voz e voto no CEC.

No entender de Guedes, a introdução do CEC é populista enquanto forma de organizar a população, ao mesmo tempo que a mantém subordinada ao governo.

Barbara Guedes constata engajamento político - partidário dos diretores de escola que, embora seja considerado um direito de todo cidadão, é visto como negativo quando priorizado como critério de acesso à função.

Essas diversas estratégias de dominação e/ou conciliação influenciam o acesso à função de diretor através de critérios não transparentes e dificultam o avanço no sentido de uma consciência coletiva onde o diretor, para Barbara Guedes, possa exercer uma liderança na comunidade como um todo e não apenas do corpo de professores, prejudicando a democratização da gestão na escola pública.

A relação entre gestão democrática e eleição direta dos dirigentes foi cada vez se estreitando no seio da sociedade civil.

Cita Barbara Guedes: "E, evidentemente, isso faz sentido, pois em toda formação social, na busca da democratização de suas relações, devemos conquistar espaços. Neles, devemos identificar não só quantas e quais pessoas participam, como também, quais as formas efetivas de participação" (Bobbio, 1987, in Guedes, 1990, op. cit. p. ...).

A democratização da escola pública passa necessariamente pela democratização de seus processos administrativos e, dentre eles, pela escolha de dirigentes escolares, a qual deve ser legitimada pela manifestação eleitoral de futuros liderados (Rodrigues, 1983; 44, in Barbara Guedes, 1990, op. cit. p. ...).

Porém, como diz Bobbio (1987): "é preciso definir as regras do jogo democrático" (Guedes, 1990, op. cit. p. 65).

Democratização da escola pública, a nível do Município do Rio de Janeiro, continua seu caminho, na sociedade civil e/ou na sociedade política.

Na análise dos documentos, comenta Barbara Guedes, observamos haver modificações geradas pelos movimentos das diferentes articulações, realizadas pelos grupos vinculados à instituição escolar, conforme documentação dos Poderes Executivo e Legislativo Municipal do Rio de Janeiro. Nesse sentido, percebendo que tais documentos não garantem a continuidade do processo, o movimento reivindicatório dos Profissionais de Educação (SEPE) e demais entidades da sociedade civil (FAMERJ e FAFERJ) envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar, mantém pressão objetivando a sanção da lei.

A Escola Pública, observa Guedes, tem uma dupla face: é um instrumento de hegemonia do próprio Estado atuante na sociedade civil, e aparelho do próprio Estado, financiado por ele, abrigando funcionários concursados ou não para tarefas pedagógicas e administrativas previstas em lei.

Ainda, segundo a autora citada, a atividade do magistério público, apesar de atrelado ao poder estatal, tem, por outro lado, a presença de uma grande burocracia e a ausência do "patrão punidor" diretamente perceptível, o que possibilita a construção de espaços para o desenvolvimento de uma atividade mais democrática.

Assinala Guedes, que os funcionários públicos são separados e hierarquizados (especialização), sendo que a divisão é definida entre os que decidem e os que executam. Muitas vezes, as ações são inviabilizadas quando se tenta escapar dos padrões definidos e, pelas próprias condições de trabalho, deterioradas pela falta de recursos para a educação e os baixos salários. Paulatinamente, vai ficando mais difícil um trabalho educacional comprometido com os interesses da maior parte da população.

Neste sentido, a atividade de dirigente escolar (representação da SME e da comunidade) e dos regentes de turma se tornam, por vezes, conflitantes, assim como de professores e alunos, acrescentamos.

### **3 - Democracia dentro de um projeto utópico: ideologia, utopia e visão de mundo - Método Dialético.**

Nos últimos quarenta anos a educação no país tem sido preterida. Neste período todo o investimento foi dirigido para um crescimento econômico perverso e desigual, no qual a educação tem servido apenas ao sistema econômico, tornando-se excludente em relação a maior parte da população.

Para Cristovam Buarque (1992) o desenvolvimento econômico deve ser um meio para o enriquecimento educacional e cultural da população, não meio para o desenvolvimento. "Educação é um compromisso ético e não econômico."

Segundo este autor, o objetivo é a dignidade . O produto vai crescer como meio necessário à educação e, para isto, precisamos definir os objetivos sociais calcados em valores éticos.

"Definidos os objetivos sociais é que vamos discutir como deve ser organizada a economia para atingir os objetivos definidos.

Subordinada à ética, aos objetivos sociais, à racionalidade de uma nova economia, está a técnica que vai ser utilizada.

Com esta inversão de valores, ou essa subversão de colocar a ética e os valores da racionalidade em primeiro lugar, podemos educar a população brasileira de uma maneira extremamente rápida. Precisamos de uma estratégia de luta que siga adiante nos próximos 10 ou 20 anos. Para isso, é necessário recuperar o gosto, o sentimento e a confiança em um projeto utópico, no sentido do desejado" (Cristovam Buarque, 1992, p. ...).

Neste sentido, assinala o autor acima citado, é necessário que se estabeleça como meta a igualdade do básico, que solucionemos questões referentes à alimentação, educação, saúde, saneamento básico e transporte urbano, mobilizando recursos que normalmente só são utilizados quando estes problemas atingem à elite. Em função disto, estas questões têm que ser encaradas, politicamente, dentro de um projeto utópico, no qual, para Cristovam Buarque (1992), a democracia está inserida.

É fundamental que a democracia seja pensada basicamente como confronto de diferenças e divergências no exercício do poder - direito de cada um como cidadão e como sujeito - o que não significa que todos tenham o mesmo poder. Todos Têm o mesmo direito de exercício deste poder (Madalena Freire, 1992).

Para esta autora o processo democrático não está pronto, mas apenas se iniciando.

No nosso entender, a construção do processo democrático na escola enquanto tentativa de criar uma "visão de mundo anti - hegemônica" para se contrapor à "hegemonia ideológica" existente, precisa passar pela reflexão de "visão de mundo" (\*), conforme nos assinala Michael Lawy (1985).

Este autor nos fornece uma conceituação que abrange dois fenômenos que são importantes para nós (ideologia e utopia) e que nos será útil na análise dos dados coletados e observados durante a pesquisa de campo.

Visão social de mundo, segundo Michael Lawy (1985), seriam portanto "todos aqueles conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas. Conjuntos esses unificados por uma perspectiva determinada por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas.

As visões sociais de mundo poderiam ser de dois tipos: visões ideológicas, quando servissem para legitimar, justificar, defender ou manter a ordem social do mundo; visões sociais utópicas, quando tivessem uma função crítica, negativa, subversiva, quando apontassem para uma realidade ainda não existente

No entender de Lawy "essa concepção segue um pouco a orientação de Mannheim, mas, também, à própria maneira de Marx se referir à ideologia. Em Marx, a ideologia aparece sempre como um elemento vinculado às classes dominantes. Marx nunca fala de uma ideologia do proletariado" (Lawy, 1992, p. ...).

Lawy retoma, de forma crítica, o conceito de ideologia em Marx e as ideias avançadas por Mannheim (de que as ideologias são formas de representações e de valores que visam manter ou fortalecer uma ordem estabelecida), além de outros instrumentos conceituais.

Michael Lawy assinala que um conjunto de representações, valores e ideias - visão de mundo - podem ser de tipo conservador, ou legitimador da ordem existente, ou de um tipo crítico, subversivo, que proponha uma alternativa - utopia.

No nosso entender, é necessário para a continuidade da pesquisa por nós realizada, uma análise desses diferentes conceitos através do método dialético, o que nos permitirá pensar as contradições identificadas na escola por nós estudada.

Michael Lawy assinala algumas categorias do método dialético como: do movimento perpétuo, da transformação permanente de todas as coisas; tudo que existe na vida humana e social está em perpétua transformação, tudo é perecível, tudo está sujeito ao fluxo da história, é produto social da ação dos homens.

Segundo Marx, aplicando o método dialético, todos os fenômenos econômicos ou sociais, todas as chamadas leis de economia e de sociedade, são produto da ação humana e, portanto, podem ser

(\*) Antonio Gramsci

transformadas por essa ação. Não são leis eternas absolutas ou naturais. São leis que resultam da ação e da interação, da produção e da reprodução da sociedade pelos indivíduos e, portanto, podem ser transformadas pelos próprios indivíduos num processo que pode ser, por exemplo, revolucionário, assinala Lawy.

Segue este autor: "Esta ideia é uma ideia da dialética e um seu princípio que, aplicado no terreno social, toma forma de historicismo, isto é, de afirmação da historicidade de todas as instituições, leis, formas de vida social. é por isso que Gramsci, um dos principais marxistas do século XX, dizia que o marxismo é um historicismo radical, uma concepção para a qual todos os produtos da vida social são historicamente limitados" (Lawy, 1992, p. ...).

No entender de Michael Lawy esse princípio também se aplica às ideologias, ou às utopias, ou às visões sociais de mundo. Todas elas são produtos sociais. Todas elas têm que ser analisadas em sua historicidade, no seu desenvolvimento histórico, na sua transformação histórica. Portanto, segue Lawy, essas ideologias ou utopias ou visões de mundo, têm que ser desmitificadas na sua pretensão a uma realidade absoluta. Uma vez que não existem princípios eternos, nem verdades absolutas, todas as teorias, doutrinas e interpretações da realidade, têm que ser vistas na sua limitação histórica.

Löwy destaca outros elementos essenciais ao método dialético que é a categoria da totalidade.

Para este autor, a categoria metodológica da totalidade significa a percepção da realidade social como um todo estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto. Concretamente, no caso das ideologias, não se pode entender uma

ideologia, uma utopia, uma visão social de mundo, uma doutrina social, uma concepção da prática e da teoria social, sem ver como ela se relaciona com o conjunto da vida social, com o conjunto histórico do momento, isto é, com os aspectos sociais, econômicos, políticos, religiosos, de classes sociais, etc. Segue Löwy: é impossível entender o desenvolvimento de uma ideologia, de uma teoria, de uma forma de pensamento, seja religiosa, científica, filosófica ou outra, desvinculadamente do processo de desenvolvimento das classes sociais, da história, da economia política. Não existe, para Michael Lawy, uma história pura de ideologia, de filosofia, de religião ou de ciência social; essas histórias têm que ser vistas como elementos de uma totalidade e é só em sua relação com a totalidade social, com o conjunto de vida econômica, social e política que se pode entender o significado das informações e das mudanças que se vão dando, por exemplo, no terreno das ideologias.

O terceiro elemento do método dialético, e que a nós interessa mais de perto, é a categoria das contradições internas da realidade. Segundo Michael Lawy uma análise dialética é sempre uma análise das contradições internas da realidade.

Para Löwy uma análise dialética das ideologias ou das visões de mundo mostra necessariamente que elas são contraditórias, que existe um enfrentamento permanente entre as ideologias e as utopias na sociedade, correspondendo em última análise, aos enfrentamentos das várias classes sociais ou grupos sociais que a compõem. Em nenhuma sociedade existe um consenso total, não existe simplesmente uma ideologia dominante; existem enfrentamentos ideológicos, contradições entre ideologias, utopias ou visões sociais de mundo conflituais, contraditórias.

Segundo Löwy este tipo de análise é parte de uma concepção marxista da dialética diferente da hegeliana.

Para Marx, no entender de Löwy, o problema não está em interpretar a realidade, mas em transformá-la.

Trata-se, portanto, de compreender a realidade para transformá-la revolucionariamente a partir de um ponto de vista de classe, do ponto de vista das classes dominadas, assinala Michael Lawy.

Para Löwy esta é a dimensão "revolucionária" da dialética marxista contra a posição de caráter conservador e legitimador do status quo da dialética hegeliana.

No seu entender, isto também se aplica é análise das ideologias. Segundo ele uma análise dialética das ideologias e das utopias ou das visões de mundo tem que começar com a distinção essencial entre aquelas visões de mundo que visam manter a ordem estabelecida, as ideologias, e aquelas que visam ou são Pauloiram transformá-la, que são as utopias.

Adotando a concepção dialética de análise da escola, pela qual sua prática efetiva é que determina se ela está ou não colaborando para o processo de democratização da sociedade como um todo, decidimos escolher uma escola considerada como "democrática" e observá-la por algum tempo.

### CAPÍTULO III

#### **Pesquisa de Campo**

##### *1 - Caracterização do Objeto de Estudo*

Com o objetivo de estabelecer estudos preliminares sobre as contradições que surgem no processo de democratização da gestão da escola pública, selecionamos uma das escolas do Estado do Rio de Janeiro, situada no município de Niterói, que elege sua direção através do voto, com participação dos diversos segmentos da unidade escolar. Além dessa eleição, os alunos escolhem representações junto ao Conselho de Classe, que tem como objetivo discutir e encontrar soluções para alguns dos problemas encontrados no dia-a-dia da escola. Está apresentando problemas quanto à sua função.

Esta escola está situada junto à rua com intenso movimento de transporte, possui instalações amplas, mas não o suficiente para comportar o número de alunos em horários de lazer e esporte, ficando algumas das salas expostas a ruído excessivo. Possui refeitório e venda de lanches (cujas variedades e qualidade é questionada por alguns alunos), equipamento áudio-visual (vídeo e telão) e Serviço de Orientação Educacional e Pedagógico com funcionamento abaixo das necessidades escolares.

A escola oferece o 1º e o 2º graus, sendo este alcançado por poucos alunos que ali iniciam seus estudos. Com carência de recursos para manutenção, até mesmo para consertos de caixa d'água, professores, pais e alunos realizam atividades festivas para arrecadar fundos.

A falta de recursos governamentais atinge a escola não só materialmente, mas, também, no quadro de pessoal, o que leva a direção a ministrar aulas para cobrir ausência de professores.

O processo de democratização na escola é questionado por alguns professores. Por outro lado, as tentativas da direção de participação da escola em algumas atividades junto à comunidade tem reduzida presença dos diferentes segmentos da unidade escolar.

As convocações dos Sindicatos dos Trabalhadores em Educação, para discutir assuntos relacionados à melhoria das condições e qualidade do ensino, são, segundo os professores, respondidos com baixo índice de comparecimento dos profissionais da escola.

No que diz respeito à política governamental no Estado do Rio de Janeiro, o debate visando encontrar soluções para os problemas educacionais não tem sido priorizado. Na primeira gestão do Governador Leonel Brizola aconteceu uma discussão mais ampla sobre o assunto, que, entretanto, não teve prosseguimento.

Atualmente, em função da crise econômica que o país atravessa, a escola pesquisada vem recebendo alunos oriundos de escolas particulares que trazem, de acordo com os professores, uma certa dificuldade de adaptação, bem como "uma bagagem de conhecimento maior" que a dos alunos da própria escola, acrescentando mais problemas a serem enfrentados por todos.

Conflitos entre alunos, entre alunos e professores, alunos e direção da escola, assim como tentativas de colaboração e união entre alunos e alunos e professores, além da inércia e apatia, em outros momentos, fazem parte da vida diária da escolar.

Quanto à falta de orientação aos alunos sobre sexualidade, racismo, religião, saúde e trabalho, alguns professores tentam supri-la através do diálogo, individualmente ou com as turmas, apesar de constatarem dificuldades e limitações na abordagem dessas questões.

No caso de alunos com dificuldades econômicas, são registrados casos de auxílio por parte de alguns professores, apesar dos baixos salários recebidos, em consequência da política governamental para a educação no Estado do Rio de Janeiro.

Por outro lado, existem professores que procuram não se envolver e tentam apenas passar o que podem ou conseguem dos conteúdos exigidos pelo currículo escolar.

Estupros, tentativas de suicídio, violência, problemas familiares e de saúde fazem parte da vida escolar, assim como as brincadeiras em sala de aula e no recreio, a música e os namoros.

Quanto ao quadro de pessoal nesta escola, é formado em grande parte por professores do sexo feminino e raramente da raça negra. Entre os professores entrevistados havia uma única, enquanto nas turmas da oitava série que apresentam maior dificuldade de aprendizagem, a raça negra é mais freqüente, assim como a presença de alunos com mais idade.

Com respeito à colaboração na pesquisa, muitos professores contactados mostram-se interessados em colaborar e saber os resultados, enquanto outros foram arredios. Este mesmo comportamento teve a direção da escola quando procurada por nós.

Nesta escola, os alunos da oitava série do primeiro grau são divididos em três turmas. O critério utilizado foi dos resultados escolares.

Conflitos com alguns professores em função da disciplina, preconceitos e forma de ministrar aulas, são alguns dos motivos que levam as turmas a hostilizar os professores arrastando cadeiras e, em outras vezes, chamando direção para conversar. O sentimento de impotência e irritação às vezes aumenta diante da falta de alternativa colocada ou de desqualificações recebidas.

## **2 - Desenvolvimento da pesquisa**

Para desenvolver a pesquisa de campo escolhemos o método qualitativo por considerarmos o mais adequado ao trabalho proposto, numa tentativa de unir a teoria já existente sobre gestão democrática com a prática que se desenrola nas escolas, no período de 09 de agosto a 30 de setembro de 1991.

Optamos pelas entrevistas com as três turmas na oitava série do primeiro grau, cada uma separadamente, e com uma amostra de dez professores que ministram aulas nestas turmas, de acordo com sua disponibilidade e interesse na pesquisa, e pela coleta de dados através de nossas próprias observações.

Fizemos observações durante o desenrolar dos três Conselhos de Classe das turmas, entrada e saída de alunos da escola e durante o recreio.

Nas entrevistas com as turmas coletamos dados através de perguntas sobre os problemas encontrados na vida escolar. O mesmo fizemos para os pequenos grupos que se formaram espontaneamente na sala de aula. Alguns alunos e alguns grupos preferiram escrever suas ideias e propostas.

Nas observações realizadas, procuramos levantar dados que pudessem caracterizar a escola e a relação estabelecida entre alguns segmentos, no enfrentamento com os problemas vividos durante o processo de democratização da escola, no período citado anteriormente.

## **3 - Entrevistas - Dados Coletados**

### **3.1 - Pelos alunos em relação:**

- aos professores: primeiramente os alunos na sua maioria se queixaram da atuação pedagógica (verbalização incompreensível, aulas monótonas e pouco uso do áudio-visual); de autoritarismo, mau-humor, descaso quanto aos sentimentos dos alunos, proibições "injustas" (ida ao banheiro em hora de aula); da preferência por determinados alunos, desqualificação; de preconceitos, rotulações (burros, desequilibrados) e falta de paciência. Por outro lado, logo em seguida ressaltaram a existência de alguns professores que procuram dialogar suprimindo, inclusive, falta de oportunidade institucional de diálogo e esclarecimento em sua própria casa, e que dão aulas mais agradáveis facilitando aprendizagem;

- à turma: os próprios alunos assinalaram suas dificuldades de aprendizagem, sua falta de atenção, a bagunça e apareceram acusações de "dedo-duro"; "abusos" de meninos em relação às meninas, dificuldade

em lidar com AIDS, homossexualismo, uso de drogas, sexualidade em geral, dificuldades econômicas e racismo na turma, assim como em lidar com "experiências espirituais". Trouxeram à tona medo de se expressar diante da turma e serem taxados de burros;

- à escola e à direção: alunos criticaram alimentação da cantina com data vencida, assim como a sua adequação; assinalaram condições higiênicas desfavoráveis dos banheiros, carência de papel higiênico e absorventes higiênicos para as meninas. Sentem-se desqualificados e pressionados a ceder por parte da direção da escola e Orientação Pedagógica em suas tentativas de discutir problemas da escola e com professores. Questionaram uso do representante de turma como "disciplinador" e ausência da direção em casos de violência por outra instituição governamental, além de tratamento diferenciado aos alunos dos primeiro e segundo graus. Os alunos de primeiro grau se sentem desprestigiados diante do tratamento concedido pela direção aos de segundo grau.

### **3.2 - Pelos professores em relação às dificuldades apontadas por ordem de ênfase:**

- aos alunos: os professores assinalaram falta de disciplina, dificuldades de entrosamento entre membros do corpo docente na forma de ministrar aulas, desconhecimento sobre a vida dos alunos, interferência de problemas familiares, econômicos e de saúde. Poucas possibilidades de encaminhar os alunos para atendimento diferenciado (caso de troca de fonema, tentativa de suicídio, estupro e perda de visão).

Alguns professores ressaltaram dificuldades que tinham em lidar com assuntos como sexualidade, AIDS e drogas. Usam, às vezes, expressões depreciativas e discriminadoras (como cambada de burro, cérebro não alcança, agitados, alunos de bom nível, boa cultura, vida deles é samba, sem conteúdo, marginal, bandido, homossexual, não querem nada), e, por vezes, se questionam em relação à própria capacidade de ministrar aulas.

- à escola, aos colegas, aos pais e às políticas de governo: aos professores que em sua maioria ressaltaram necessidade de atuação do SOE, desinteresse de alguns colegas em repensar sua atuação junto aos alunos e sua participação nas discussões. Alguns consideram a democracia na escola insuficiente e envolvimento da direção e Orientação Pedagógica em parte mais burocrática, inadequada e de atuação limitada, além de omissão em casos de violência de outras instituições governamentais sobre os alunos.

Assinalaram a dissociação entre conteúdo escolar e realidade dos alunos, e entre as diferentes séries, assim como diferença de desenvolvimento entre meninas e meninos com suas consequências sobre o ensino.

Quanto ao quadro de pessoal, condições materiais da escola e salário, são consideradas, pelos professores, questões não resolvidas pelas medidas governamentais.

Alguns dos professores entrevistados ressaltaram, ainda, a pouca presença dos pais na escola e junto aos alunos.

#### ***4 - Observações - Conselho de Classe***

Foram observados três Conselhos de Classes das turmas da oitava série todos presididos pela Orientadora Pedagógica.

Nem todas as turmas enviaram representante. Uma delas se negou por considerar que este papel está sendo confundido com o de disciplinador, e não para viabilizar ações conjuntas para solucionar os problemas encontrados.

Durante nossas observações nos Conselhos de Classe, constatamos que o papel de representante de alunos está precisando ser esclarecido quanto à sua função, pois nomes de alunos "pouco" disciplinados são levantados, ou pelos próprios representantes ou mesmo por professores. Essa personalização dos problemas surge, também, com a tendência a identificar nominalmente professores mais ou menos "eficientes".

Esses encontros trouxeram à tona, além de problemas de disciplina, a violência, religião, sexualidade, falta de materiais, de entrosamento entre disciplinas e entre diferentes séries. Grande parte do tempo foi utilizado na avaliação de cada aluno, sem analisar causas e sem propor estratégias para enfrentar os problemas apresentados.

Ao término dos Conselhos não houve nenhuma proposta concreta de continuidade e, por várias vezes, os representantes de turma foram cortados ou criticados em suas explanações, ressaltando o comportamento autoritário por parte da coordenação, algumas vezes camuflado pelo elogio à disciplina e bom comportamento e por recomendações aos professores.

Gincanas para limpeza da escola e outras sugestões foram dadas pelos representantes de turma, mas ficaram sem encaminhamento ou discussão.

## CAPÍTULO IV

### *Conclusões e Propostas*

Através da pesquisa de campo realizada na escola por nós estudada, assim como das fontes consultadas, podemos constatar o quanto fica difícil o processo de gestão democrática da escola pública através dos atores pesquisados, dentro de uma sociedade civil que luta pela democratização do país, mas que necessita se fazer democrática.

Encontramos uma escola carente de recursos humanos e materiais, numa época de agravamento do processo recessivo e inflacionário, com conseqüente aumento da concentração de renda, com poder de decisão limitado pela burocracia estatal e num governo populista como no Estado do Rio de Janeiro.

Com tal quadro político, econômico e social e dentro dos limites do nosso trabalho, consideramos que fica mais difícil a democratização a partir do momento em que os problemas levantados por professores e alunos seja em sala de aula, seja nos Conselhos de Classe, são dissociados de qualquer análise global da realidade existente e da política dos governos Federal, Estadual e Municipal.

Estes problemas são percebidos e focalizados de forma isolada de uma análise da realidade e, por isso, os diversos agentes precisam de culpados (alunos e professores), permitindo o surgimento de "acusadores" e de "disciplinadores", pratica que reflete a estratégia de dominação e/ou conciliação das forças hegemônicas para se manter e perpetuar, que teve seu momento marcante no regime militar, e que se prolonga até os dias de hoje com influências de políticas clientelistas e populistas.

Essa política de manutenção da ideologia dominante deixou sua marca na ausência de perspectiva de uma mudança mais geral na qual a escola precisa estar inserida enquanto parte da sociedade civil. Alunos e professores com um discurso e uma prática dissociados na maior parte das vezes, pelo que observamos, não estando inseridos num projeto de transformação, levantam suas críticas, seus questionamentos, acusam-se, pedem ajuda, mas sem rumo claro, definido.

A dissociação entre os problemas encontrados na escola e falta de uma estratégia que possa conduzir a uma transformação nas relações dentro e fora da escola, nos parece conduzir os atores observados a um beco de acusações, culpas e impotência, chegando ao questionamento por parte de algumas turmas quanto à função do representante de turmas mas que, com a ausência de um projeto de transformação, pode se perder e sucumbir à ideologia dominante, mantendo a hegemonia existente.

É necessário que a escola seja pensada e analisada como parte de um projeto de mudança de hegemonia de poder, no qual os atores estudados possam se perceber e sejam percebidos como construtores de mudança de uma estrutura societária não discriminadora nos níveis de classe, gênero e raça.

Culpas, acusações, omissões, falta de recursos, tentativas de intimidar, uso do poder e autoridade que cargos conferem, seja em sala de aula, seja em Conselho de Classe, assim como o tratamento diferenciado por nós observado, desviam a discussão da ideologia que está embutida no discurso e na prática democratizante na escola estudada, e contribuem para dificultar a gestão democrática na escola, como parte de um projeto de transformação social.

As queixas por nós encontradas em relação ao ensino e orientação até mesmo no campo da saúde, assim como a falta de recursos materiais e humanos são fruto das constantes políticas de governo quer a nível federal, quer no nível estadual que, apesar de permitir e ter um discurso democratizante e de distribuição de recursos, têm uma prática bastante cerceadora e limitadora, trazendo como resultado uma escola que consegue eleger direção e representantes mas que fica cada vez mais deteriorada quanto ao ensino e aos recursos disponíveis, chegando ao ponto de alunos sugerirem atividades para limpeza da escola.

Como a diferença entre discurso e prática é difícil de ser abordada pelas contradições ideológicas existentes e a atual ausência de um projeto utópico, os conflitos, a impotência, as acusações, as tentativas de cooptação, o medo de falar sobre a prática democrática na escola, ficam por vezes transparentes nas entrevistas e observações desenvolvidas.

Conflitos e contradições podem ser fatores de mudança desde que sejam esclarecidos os conteúdos ideológicos existentes, a visão de mundo que está por baixo da prática e do discurso e que podem dificultar a busca de uma mudança de hegemonia que permita a construção de uma cidadania plena.

Sugestões trazidas pelos alunos ou críticas sem que estas sejam discutidas e esclarecidas quanto aos conteúdos ideológicos podem acabar por não fazer avançar na busca de uma estratégia de mudança, de um projeto utópico, transformador da sociedade.

Dentro de sua função estratégico - dialética de conservar e minar as estruturas capitalistas, é fundamental que, enquanto parte da sociedade civil, alunos e professores, deixem às claras os conteúdos ideológicos existentes em seu discurso e em sua prática no processo de gestão democrática da escola pública, para que a "pedagogia do oprimido" possa atingir força política suficientemente transformadora na construção de uma nova estrutura societária, junto com as demais instituições da sociedade civil.

## **BIBLIOGRAFIA**

- BALLALAI, Roberto. "Administração participativa na educação: mito, tabu ou práxis?" In. Forum Educacional. Rio de Janeiro, 9(3):38-61, jul./set., 1985.
- BECKER, Howard S. "Escolas e Sistemas de Status Social", in: Uma Teoria da Ação Coletiva. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. BOLETIM DO SEPE, Rio de Janeiro, Nº 5, novembro/91.
- BOURDIEU, PIERRE E PASSERON, J.C. A Reprodução. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.
- \_\_\_\_\_ "Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento", in: MICELI, Sergio (org.). A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- CASTRO, Claudio de Moura. A Prática da Pesquisa. São Paulo: McGraw-Hill, 1977.
- CHAUI, Marilena. Cultura e Democracia - Discurso Moderno e Outras Falas. São Paulo: Moderna, 1980.
- \_\_\_\_\_. O que é Ideologia. São Paulo: Brasiliense, 1984, 15ª Edição, Coleção Primeiros Passos, Nº 13.
- COSTA, Ana Maria Nicolaci da "Privação Cultural, Privação Linguística e Família", in: VELHO, Gilberto & FIGUEIRA (coord.) Família, Psicologia e Sociedade. Rio de Janeiro: Campus, 1981.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Cultura e Sociedade no Brasil. Ensaio sobre idéias e formas. Belo Horizonte: Coleção Nossa Terra, Oficina de Livros Ltda., 1990.
- CUNHA, Luiz Antonio. Educação e Desenvolvimento Social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. O que é Participação Política. São Paulo: Brasiliense, 1991, 10ª edição, Coleção Primeiros Passos, Nº 104.
- DE VINCENZI, Letícia J. Braga. "Educação e Mudança Social", s/d.
- \_\_\_\_\_ Educação, Desenvolvimento Econômico, Social e Democracia". 6ª Conf. Bras. Educação, 1991.
- \_\_\_\_\_ Educação como Capital Humano (Uma Análise Crítica). Rio de Janeiro, Borsoi S.A., 1983.
- ECO, H. Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectiva, 1989.

- FRANCO, Luiz Antonio de Carvalho. A Escola do Trabalho e o Trabalho da Escola. São Paulo: Cortez, 1987. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, Nº 22.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 5ª Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: Coleção Educação Universitária, Moraes, 1980.
- GIROUX, H. Teoria Crítica e Resistência em Educação. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GOMES, Cândido. A Educação em Perspectiva Sociológica. São Paulo: 1985.
- GUEDES, Bárbara Gil. Gestão da Escola Pública - Propostas para a sua Democratização. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação - Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1990.
- KOWARICK, Lucio. Capitalismo e Marginalidade na América Latina. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- LAWY, Michael. Ideologias e Ciência Social. Elementos para uma Análise Marxista. São Paulo, Cortez, 1992.
- MAAR, Wolfgang Leo. O que é Política. São Paulo, Brasiliense, 1991, Coleção Primeiros Passos, Nº 54.
- RAMALHO, Jeter Pereira. Prática Educativa e Sociedade. Um Estudo de Sociologia de Educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- REVISTA PAIXÃO DE APRENDER. Porto Alegre, Nº 3, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1992.
- SARUP, Madan. Marxismo e Educação - Abordagem Fenomenológica e Marxista da Educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Nº 5, Cortez, São Paulo, 1983.
- \_\_\_\_\_ . Pedagogia Histórico-crítica = Primeiras Aproximações. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. São Paulo: Cortez, 1991.
- VELHO, Gilberto. Individualismo e Cultura: Notas para uma Antropologia de Sociedade Complexa. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- \_\_\_\_\_ . "Observando o familiar", *ibidem*.
- WERNECK, Vera Rudge. A Ideologia na Educação. Um Estudo sobre a Interferência da Ideologia no Processo Educativo. Petrópolis: Vozes, 1982.