

ESCOLA E PARTICIPAÇÃO CÍVICA: contradições do processo educativo

Maria de Lurdes Almeida e Silva Lucena
Mestre em Linguística pela Unicamp
Professora do Centro Universitário do Triângulo – MG
lurdeslucena@centershop.com.br

Marcelino Gonçalves Medeiros
Graduado em Letras
Professor do Centro Universitário do Triângulo – MG
marcelino@tracbel.com.br

Carlos Lucena
Doutor em Filosofia e História da Educação pela Unicamp
Professor Adjunto da Universidade Federal de Uberlândia
carloslucena@centershop.com.br

Resumo.

Este artigo propõe-se a discutir as contradições existentes no processo de participação popular na Escola Pública no Brasil. Recuperando o percurso histórico através das diferentes concepções do pensamento liberal sobre a educação, aponta as possibilidades e os limites da participação e suas prerrogativas para a administração escolar. O trabalho defende que a participação civil deve ter como princípio a dialeticidade entre a Escola e a sociedade.

Palavras Chave: Gestão Democrática – Pensamento Liberal – Participação Popular – Administração Escolar - Taylorismo.

Entre os caminhos para a efetiva democratização do ensino público, um deles tem sido apontado com muita força, nas últimas décadas, por educadores e forças progressistas: a democratização da gestão do sistema educativo, envolvendo a participação das decisões escolares de setores mais amplos da sociedade, como familiares de alunos, moradores de uma comunidade, movimentos populares, sindicais, etc.

A discussão sobre a Escola e a participação cívica é alvo de controvérsias, que se manifestam em posições favoráveis e contrárias. Entre os favoráveis estão os setores progressistas da sociedade. Os contrários a essa concepção possuem uma formação heterogênea, composta desde os simpatizantes do autoritarismo relacionado ao Estado Nacional até educadores também progressistas que concebem essa relação como um desdobramento do projeto neoliberal. O objetivo deste artigo é problematizar o debate em torno da participação escolar, apontando os limites e as possibilidades na concretização do processo.

Os defensores da participação civil na escola partem do princípio que a mesma é um eixo fundamental para a realização de mecanismos que incidem sobre o processo de democratização da educação pública no Brasil, possibilitando estender o atendimento, assegurar maiores recursos e transformar a qualidade do ensino. Spósito (1999) afirma que a discussão sobre a participação civil esteve presente até no Regime Militar Autoritário. A mesma passou a ser compulsória a partir da década de 1970, com a criação da Associação de Pais e Mestres tutelados por regras burocráticas que tinham como objetivo principal a concretização e elaboração da cidadania sob controle. Uma tentativa do governo militar de inibir as contradições, negando o conflito e estabelecendo o consenso.

A participação popular parte do princípio que da concretização da transparência nas decisões e a real possibilidade de interferência na comunidade. Em defesa do processo, Spósito (1999) afirma que é necessário discutir o caráter da participação, visando, antes de tudo, ir além dos interesses privatistas. É preciso entender esse mecanismo como forma de participação política, verificando alguns paradoxos da democracia representativa que apontam contradições, para que a gestão democrática, e com ela a participação, não se esgotem em mecanismos formais e ritualistas.

Spósito (1999) aponta algumas dificuldades para que esse processo ocorra. Em primeiro lugar, existe uma incompatibilidade entre modelos e práticas democráticas. A democratização não é possível ao lado de estruturas administrativas burocratizadas. Não há forma de gestão democrática que possa ser viabilizada sem alteração profunda nas estruturas dos organismos ligados à educação, sejam eles federais, estaduais ou municipais. Em segundo lugar, a distância existente entre representantes e representados. A prática democrática não se resume na indicação de representantes que se desligam dos representados. A prática democrática parte do princípio de uma relação orgânica entre ambos, em que dessa relação se edifica uma nova relação. Por último, a constituição e organização dos atores. É preciso ter em conta a possibilidade real de tomada de decisões e, sobretudo, o reconhecimento das ações e responsabilidades dos atores envolvidos. O consenso não é o ponto de partida para as relações sociais, pois obscurece a diversidade. O principal, defende Spósito, é perseguir uma trajetória que comporte a discussão e o conflito, o princípio para a concretização de um debate que constitui o caminho para uma elaboração coletiva das decisões.

Paro (1997) estabelece com precisão o conceito de participação civil na Escola. Para isso, verifica como se dá a participação nas decisões, problematizando o “abismo” existente entre a execução e a concepção. A participação apenas em nível de execução proporciona poucos avanços. Por um lado, consiste na forma mais elaborada da aplicação dos princípios do taylorismo na educação. Da mesma forma que a gerência capitalista da produção apostou na separação do saber e do fazer, atribuindo aos engenheiros a “elaboração” da tecnologia e aos operários a “execução”

desse mesma tecnologia, a participação civil consolidada apenas na execução reproduz o mesmo processo. As tomadas de decisões continuam a passar distante dos atores sociais envolvidos na participação. Por outro lado, a participação apenas na execução possui um potencial de desqualificar o trabalho do professor, atuando ideologicamente para demonstrar que qualquer cidadão pode realizar o seu trabalho, pois estão em jogo apenas princípios técnicos da produção. De acordo com Paro (1997) o programa “Amigos da Escola” é um dos exemplos dessa afirmação. Ao mesmo tempo, a execução não deve ser eliminada, ao contrário, a mesma não pode é esgotar-se por si, não pode ser um fim em si própria.

Paro (1997) afirma que existem obstáculos que impedem a participação na Escola. Entre os mesmos está a fragilidade da democracia liberal. A mesma restringe a participação da maioria da população à eleição no momento do voto, privando-a dos processos decisórios que durante quatro ou cinco anos de mandato eleito permitem controlar as ações dos governantes. Um outro aspecto faz referência ao Estado. O Estado não é neutro, nem governa acima das classes sociais, ele atende, isso sim, aos interesses dos grupos minoritários detentores do poder econômico e político da sociedade. Com efeito, a democracia efetiva exige o controle democrático do Estado.

Paro (1997) problematiza as relações entre o Estado e a Escola. A Escola Estatal só será verdadeiramente pública quando a população escolarizável tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar. O Estado não tem se interessado pela universalização do ensino de qualidade. Assim, ganha maior importância a participação da comunidade, a busca constante da partilha do poder por aqueles que são os mais interessados. A participação democrática é um caminho que se constrói ao caminhar, afirma Paro. É necessário superar a atual situação que faz a democracia depender de concessões e criar mecanismos que construam um processo democrático na Escola. Em uma sociedade autoritária, com tradição autoritária e com organização autoritária, não é por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria voltada em direção oposta à democracia. A realidade social, defende Paro, é repleta de contradições, para isso é fundamental a construção de ações que visem a transformação social. Sem a transformação na prática das pessoas, não há sociedade que se transforme de forma consistente e duradoura.

Para Paro (1997) um exemplo das relações autoritárias no cotidiano escolar é o processo de escolha do Diretor. O mesmo é democrático apenas do lado dos candidatos ao cargo, com certa igualdade de oportunidades para quem está atendendo a pré-requisitos mínimos de formação acadêmica. Sendo aprovado, escolhe a Escola que vai trabalhar. Por sua vez, a comunidade não pode escolher o diretor. O “irônico” disso tudo, afirma Paro, é que o prêmio concebido ao diretor pela competência demonstrada no concurso apresenta-se como um “presente de grego”, pois na Escola são dadas as mínimas condições de gerenciamento. Desenvolve-se um mecanismo perverso

em que o Diretor é primeiro culpado. O velho discurso de estabelecer à incompetência individual, questões que, na realidade, são estruturais.

Esse processo reafirma a necessidade de uma profunda transformação que deve levar em conta alguns pressupostos básicos. Paro (1997) afirma que a transformação é um processo contraditório em que a questão da dependência não é cronológica, mas dialética. A luta pela participação coletiva e pela superação dos condicionantes que a impedem devem compor um só processo, de modo que os avanços em um campo levem a outro campo. Pode haver pouca probabilidade de o Estado empregar esforços para a democratização do saber sem que isso seja compelido à sociedade civil. A comunidade deve participar efetivamente da gestão escolar, visando ganhar autonomia em relação aos interesses dominantes do Estado e às classes que representa. Para isso, é necessário que a comunidade decida a respeito dos seus objetivos. De acordo com Paro (1997) resistência com certeza não faltará. A Escola perpassada pelo autoritarismo dificilmente permitirá que a comunidade aí se faça presente. Entre os argumentos, uma “inclinação natural” das pessoas à não participação em difundida em senso comum. A história oficial concorre de forma decisiva para a difusão e o estabelecimento dessa crença, ao omitir os movimentos populares e o papel desempenhado pelas lutas das classes subalternas no processo político brasileiro, como se a História fosse feita apenas pelos heróis e movimentos de iniciativa das elites dominantes. Essa alegação, afirma Paro, é desmentida pelos movimentos populares que se organizam em bairros periféricos das grandes cidades, reivindicando creches, assistência médica, entre outras.

Conforme afirmamos anteriormente, existem posturas, mesmo dentro do campo progressista, que realizam uma crítica à participação civil na Escola, analisando como esta iniciativa consolida o pensamento neoliberal no campo da administração educacional. Nagel (2001) afirma que a participação da comunidade foi percebida como processo salvador do ensino, sempre analisado após a Escola Nova, como autoritário, elitista, desvinculado do mundo real, dos interesses e das experiências dos alunos. Em nenhum momento, essa experiência é interpretada fora do contexto do universo didático ou político. Ao mesmo tempo, não é associada ao fenômeno crescente de desobrigação do Estado para com a área social, para com a educação. A mobilização da comunidade para a participação em ações básicas dirigidas à educação e ao esporte, a partir do governo Figueiredo, muito salientadas por Sarney, é internalizada como medida conseqüente à consolidação da participação popular e não como a gênese política do neoliberalismo, no qual os indivíduos tornam-se órfãos dos poderes constituídos.

A análise do contraponto realizada pelos autores citados levanta questões a serem debatidas. Para isso, é necessário retomar alguns princípios do Liberalismo e algumas das suas propostas para a educação. Locke afirma que o Estado existe para proteger os interesses do homem e suas

propriedades. Ao agir dessa forma, o Estado atua como um agente legitimador do modo de produção capitalista, permitindo a concorrência e perpetuando os alicerces para que o processo econômico e social se concretize: o lucro e a propriedade privada. O Estado ao molde liberal é o árbitro que garante a concorrência e a individualidade. Ao mesmo tempo, a consolidação da democracia é posta em discussão. A mesma representa, de acordo com Locke, o igual direito de todos participarem do governo através da escolha dos seus representantes. Ao agir individualmente, em busca dos seus próprios interesses, o indivíduo defende os interesses de toda a sociedade.

O ideal liberal da educação parte do princípio que a Escola não se subordina aos interesses de nenhuma classe social, de nenhum privilégio de herança, dinheiro, credo religioso ou político. A educação representa os interesses dos indivíduos, do “homem total”, liberado e pleno. A educação, defende o princípio liberal, deve desenvolver talentos e aptidões a partir dos talentos que os indivíduos adquirem pela posição social. A mesma habilita o indivíduo a participar da vida social na medida e proporção dos seus valores. A ascensão ou queda social está vinculada ao nível de instrução escolar.

Cunha (1978) analisa o pensamento educacional de alguns pensadores liberais. Locke não era favorável à universalização da educação, pois acreditava que a ordem já estava estabelecida, dividindo ricos e pobres quanto à instrução que deveriam receber. Rousseau não defendia uma educação de massas, mas uma educação de um indivíduo suficientemente rico para custear um preceptor. Voltare era um defensor da discriminação social. Acreditava que a plebe era a fonte e o alimento da superstição e do fanatismo. “Se os filósofos pudessem filosofar, pouco importaria se os alfaiates ou tendeiros continuassem sob o domínio da Igreja”. Voltare receava as consequências do esclarecimento da plebe.

De acordo com Cunha (1978), contrário a esses autores, mas dentro da concepção liberal, existiam pensadores que defendiam a educação das massas. Diderot incentivava a educação das massas. Defendia que o papel social da educação era o de proporcionar a ascensão social e a equalização de oportunidades. Condorcet acreditava no sistema público e gratuito de ensino com a finalidade de estabelecer a igualdade de oportunidades. A desigualdade era sinônima das diferenças na riqueza, profissão e instrução. A ciência da educação era vista por Condorcet como um capítulo da política. A arte de educar as crianças estaria ligada à arte de governar os homens. A educação teria como missão a libertação dos espíritos e das almas dos homens. A não supressão das desigualdades naturais, mas das desigualdades sociais.

Tendo como referência estes pressupostos do pensamento liberal sobre o Estado e, principalmente, a educação, alguns desafios são colocados aos educadores progressistas que defendem a participação civil na escola. Em primeiro lugar, ao debater as mediações entre o Estado

e a participação democrática, há de se discutir qual a concepção de Estado e democracia que está em questão. Permanecer no campo liberal, tal qual afirma Cunha (1978) em diálogo com Boudieu e Passeron, posição que não questiona o modo de produção capitalista, que produz e reproduz desigualdades, dissimulando os mecanismos de desenvolvimento social, ou elaborar uma posição teórica que visualize além dessa opção. Em segundo lugar, discutindo o caráter estrutural da Escola, que premia as aptidões dos não trabalhadores – a burguesia – em detrimento da maioria. Aceitar a educação e o talento como um “dom natural” que gera diferenças, ou entender que as diferenças são desdobramentos da primeira educação associada às condições materiais de vida. Por último, participar a partir das promessas integradoras de Diderot e Condorcet, propostas estas que ao pregar a “inclusão” e a possibilidade de ascensão social via educação, acabaram por atrair os descontentes, dissimulando os seus próprios limites e omitindo o caráter estrutural que gera as diferenças. Ou ir por um outro caminho que utilize a pressão popular para questionar não só a Escola e seus vínculos autoritários, mas toda a influência do modo de produção no jeito de viver e trabalhar das coletividades. Uma crítica que tenha como referência o que é produzido, como é produzido e, principalmente, para quem é produzido. A análise da participação popular concebida em um processo stricto restrito aos muros escolares e às intenções locais representa uma simplificação do processo em questão. A dialeticidade da Escola e dos diferentes processos sociais que se manifestam na sociedade não devem ser desconsiderados, visto que a não observância pode reduzir a potencialidade do processo em questão. Aos atores envolvidos, coloca-se a questão de participar sobre quais condições e possibilidades, esses são alguns desafios que estão colocados à participação civil na escola.

Referências Bibliográficas.

- Cunha, L. A. *Educação e desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1978.
- Nagel, L. O Estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In Nogueira F. M. *Estado e políticas sociais no Brasil*. Cascavel: Unioeste, 2001.
- Paro, Vitor H. *Gestão democrática na escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.
- Spósito, M. Educação, gestão democrática e participação popular. In Bastos, J. B. (org). *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DPA editora: Sepe, 1999.