

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE/UFSCar**

**ENTRE AUTORITARISMO E DIÁLOGO: A  
DEMOCRACIA COMO PROCESSO NA GESTÃO  
ESCOLAR**

**RONALDO MARTINS GOMES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, linha de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Profa. Dra. Maria Cecília Luiz

**São Carlos**  
**JANEIRO – 2013**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

G633ad      Gomes, Ronaldo Martins.  
              Entre autoritarismo e diálogo : a democracia como  
              processo na gestão escolar / Ronaldo Martins Gomes. --  
              São Carlos : UFSCar, 2013.  
              103 f.

              Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São  
              Carlos, 2013.

              1. Educação - filosofia. 2. Escola pública. 3. Democracia.  
              4. Ação comunicativa. 5. Gestão democrática. 6.  
              Deliberação. I. Título.

CDD: 370.1 (20ª)



Programa de Pós-Graduação em Educação  
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

Ronaldo Martins Gomes  
São Carlos 28/01/2013

**BANCA EXAMINADORA**

Profª. Drª. Maria Cecilia Luiz

Profª. Drª. Sandra Aparecida Riscal

Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Dedico esse trabalho a meus pais Quintiliano Benites Gomes e Nilda Martins Gomes (*in memoriam*), e a minha amada companheira Elba A. Chavez Gomes (Ana).

## AGRADECIMENTOS

À Deus, pela chance de mais um recomeço.

À Ana, companheira incansável com quem tenho o privilégio de partilhar minha vida e meus sonhos.

Aos meus quatro filhos: Anita (em especial, por transcrever as entrevistas), Gabriel, Lucas e Izabel, frutos de uma relação de amor, sem os quais nada teria o mesmo valor.

A minha orientadora Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, pelo apoio e confiança que ajudou a compreender e trabalhar minhas limitações. Muito mais do que uma orientadora, uma verdadeira amiga.

À Banca examinadora Profa. Dra. Sandra Ap. Riscal e Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes pelas contribuições oferecidas para a conclusão deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, nas pessoas da coordenadora e funcionários, pelo apoio.

Aos amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, pelo debate, pela construção compartilhada de do conhecimento.

“Paz não é a ausência de guerra; é uma virtude, um estado mental, uma disposição para a benevolência, confiança e justiça.” - Baruch Spinoza

## RESUMO

Essa dissertação teve como objetivo compreender a relação entre escola pública e democracia, mediada pela gestão democrática, na perspectiva de gestores escolares, acreditando-se que o desenvolvimento democrático numa sociedade advém por meio de espaços de participação, com decisões. Refletiu-se sobre a importância da democracia e do seu significado no âmbito das relações escolares, levando-se em conta que ela é um problema epistemológico tanto quanto um enigma político que apreende eixos articuladores das políticas públicas. Teve como mola propulsora três inquietações: em que medida os(as) gestores(as) entrevistados(as) criaram práticas democráticas na gestão escolar? Em quais espaços? De que forma essas práticas eram consideradas democráticas, e como elas se fortaleciam? Na parte empírica foi selecionada uma cidade localizada no interior de São Paulo, de médio porte, chamada Rio Claro. Estabeleceu-se uma amostra de dez gestores(as), com os quais foram efetuadas entrevistas semiestruturadas. Apresentou-se um estudo sobre a democracia, a partir das transformações econômicas, políticas e sociais que caracterizam a modernidade, com reflexões sobre: democracia liberal moderna; teoria da Ação Comunicativa e as transformações que caracterizam a modernidade, segundo Jürgen Habermas; e, um panorama das relações que caracterizam a formação do Estado e da política brasileira. Compreendeu-se que os(as) gestores(as) entrevistados(as) estavam criando práticas democráticas na gestão escolar, ao estimular o diálogo e o acolhimento, ao escutar demandas, ao respeito às diferenças, singularidades e interesses na realidade escolar diária, ao compartilhar decisões e responsabilidades, ao respeitar os limites das funções e atribuições de membro na hierarquia do ambiente de trabalho, ao procurar realizar o trabalho em conjunto, no uso de “instrumentos” simples como o questionário para as famílias de estudantes, na flexibilização dos horários para atendimento de pais e familiares, na participação e formação de parceria entre escola e família para benefício dos estudantes, na construção coletiva do PPP como forma de aproximação entre a escola e a comunidade. Essas ações permitiram compreender como os(as) gestores(as) entendiam estar possibilitando práticas democráticas na escola, isto é, a gestão escolar articulando escola e democracia. Os espaços destinados a essas ações foram: reuniões de HTPC; reuniões de APM; reuniões com pais ou responsáveis; “política do cafezinho”etc. Apesar dos(as) entrevistados não indicarem uma referencial sobre democracia ou um teórico em especial, foi possível visualizar que realizavam, de forma processual, uma relação democrática dentro da escola e nas relações interpessoais.

Palavras-chave: Escola Pública. Democracia. Gestão Democrática. Deliberação. Teoria da Ação Comunicativa.

## ABSTRACT

This dissertation aimed to understand the relationship between public school and democracy, mediated by democratic management, the perspective of school managers, believing that democratic development in society comes through participation spaces, with decisions. It reflected on the importance of democracy and its significance in the context of school relations, taking into account that it is an epistemological problem as much as a political enigma seizing axes articulators of public policy. Had the mainspring three concerns: the extent to which the managers interviewed established democratic practices in school management? In what areas? How these practices were considered democratic, and how they strengthened? In the empirical part we selected a city located in São Paulo, midsize, called Rio Claro. It set up a sample of ten managers, with whom semi-structured interviews were conducted. Presented a study on democracy, from the economic, political and social that characterize modernity, with reflections on modern liberal democracy; Theory of Communicative Action and the transformations that characterize modernity, according to Jurgen Habermas, and a panorama of relations that characterize the formation of the state and of Brazilian politics. It was understood that the managers interviewed were creating democratic practices in school management, to stimulate dialogue and hosting, while listening demands, respect for differences, singularities and interests in the school daily, to share decisions and responsibilities to respect the limits of the functions and duties of a member in the hierarchy of the workplace, to pursue work together, the use of "instruments" as simple questionnaire for families of students, the flexibility of schedules to attendance of parents and family, participation and training partnership between school and family for the benefit of students, the collective construction of PPP as an approximation between the school and community. These actions allowed us to understand how managers understood to be enabling democratic practices in school, the school administration and school linking democracy. The spaces for these actions were: meetings HTPC; APM meetings, meetings with parents or guardians; "politics of coffee" etc.. Despite the respondents did not indicate a reference or a theorist of democracy in particular, it was possible to see that realized, procedurally, a democratic relationship within the school and interpersonal relationships.

Keywords: Public School. Democracy. Democratic Management. Deliberation. Theory of Communicative Action.

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	2
CAPÍTULO 1: A DEMOCRACIA EM DIFERENTES ESPAÇOS.....	5
1.1 DEMOCRACIA: UMA PERSPECTIVA.....	5
1.1.1 Modernidade: da política clássica à filosofia social moderna.....	6
1.2 DEMOCRACIA DELIBERATIVA DE JURGEN HABERMAS.....	18
1.2.1 TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA.....	19
1.2.2. DELIBERAÇÃO E ESFERA PÚBLICA .....	25
1.2.3. DEMOCRACIA DELIBERATIVA .....	28
1.3 PRÁTICAS POLÍTICAS: ESPECIFICIDADES DO BRASIL .....	35
CAPÍTULO 2: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E CARACTERÍSTICAS DOS GESTORES ENTREVISTADOS .....	43
2.1. ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	49
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS.....	51
3.1 Espaços democráticos: a política dentro da escola .....	51
3.2 O entendimento de como se daria a democracia na visão dos gestores .....	67
3.3. Políticas Públicas e Gestão .....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação teve como objetivo compreender a relação entre escola pública e democracia, tendo como dimensão articuladora a gestão democrática. O objetivo central da pesquisa foi refletir sobre a importância da democracia e do seu significado no âmbito das relações escolares, mais especificamente, na perspectiva de quem estava como gestor escolar, no município de Rio Claro, SP. Teve como ponto de partida três questões: em que medida os gestores entrevistados criavam práticas democráticas na gestão escolar? Em quais espaços? E em que medidas tais práticas podiam ser consideradas democráticas?

O estudo envolveu conceitos como: democracia deliberativa, ação comunicativa, gestão democrática etc., pois a escola é um espaço aberto à convivência e a formação de consensos, uma vez que há necessidade de equilíbrio entre os diferentes interesses envolvidos. Buscou-se refletir sobre a importância das práticas democráticas como processos e seu significado no âmbito educacional, a partir das investigações realizadas com gestores de escola municipais.

Alguns objetivos específicos foram formalizados: constatar como a democracia é conceituada por alguns autores, em especial a democracia deliberativa de Habermas; refletir sobre o sistema político brasileiro e identificar como os gestores entrevistados possibilitavam práticas democráticas nas escolas públicas municipais que atuavam e em quais espaços.

Para a parte empírica foi selecionada uma cidade de médio porte, Rio Claro, localizada no interior de estado de São Paulo. No período em que foram recolhidos os dados (2011), a Secretaria Municipal de Educação dispunha de cento e sessenta e quatro (164) unidades escolares, cada qual com seus respectivos gestores. Desse total estabeleceu-se uma amostra de dez (10) gestores, com os quais foram efetuadas entrevistas semiestruturadas, para verificar em que medida eles criavam práticas que, segundo as suas visões, eram democráticas e em que espaços aconteciam em suas escolas. A escolha da cidade em questão e desses dez (10) gestores, se deu devido a realização de outra investigação feita, no mesmo período, por vários professores

pesquisadores provenientes de diferentes instituições universitárias, que envolvia a construção do Projeto Político Pedagógico coletivo junto as unidades escolares. Esse trabalho coletivo foi realizado por professores universitários (incluindo a orientadora dessa dissertação), pela SME e as unidades escolares de Rio Claro, e acabou facilitando o recolhimento de dados da pesquisa, pois, já existia uma relação de confiança, na época, por parte dos gestores das escolas municipais de Rio Claro que ocupavam funções e/ou cargos.

Como era possível ter acesso a qualquer escola municipal e aos seus gestores, usou-se como critério selecionar unidades escolares de diferentes níveis de ensino, pensando que cada instituição teria suas características e problemas específicos, assim, também sua própria gestão escolar. Foram selecionadas, para esta investigação, dez (10) escolas municipais: duas (2) escolas de Ensino Fundamental séries iniciais; uma (1) escola de Ensino Fundamental séries iniciais e finais; uma (1) escola de Ensino Fundamental séries iniciais e EJA I e II; uma (1) escola de Educação Infantil (3 a 5 anos), Ensino Fundamental séries iniciais e EJA I e II; duas (2) escolas de Educação Infantil (4 meses e 3 anos), sendo que uma delas atendia em tempo integral; três (3) escolas de Educação Infantil (3 a 6 anos), sendo que uma delas atendia tempo integral.

O presente texto está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo apresenta-se um estudo sobre a democracia, a partir das transformações econômicas, políticas e sociais que caracterizaram a modernidade, com as seguintes divisões: uma visão geral da democracia liberal moderna (cinco concepções de democracia); a teoria da Ação Comunicativa, segundo Jurgen Habermas, com o propósito de visualizar como a teoria discursiva oferece base à democracia deliberativa habermasiana; e um resumido panorama do sistema político brasileiro. No segundo capítulo evidencia-se a perspectiva teórico-metodológica e as características levantadas a partir das entrevistas realizadas com os gestores. No capítulo três apresenta-se o conjunto de dados (entrevistas) que possibilitaram a elaboração de três categorias de análise: 1) espaços democráticos: a política dentro da escola; 2) o entendimento de como se praticava a democracia na visão dos gestores; e 3) políticas públicas e gestão escolar: reflexão sobre o propósito social da escola democrática. Finaliza-se essa investigação com algumas considerações, com a intenção de

identificar alguns aspectos que pareceram relevantes, retomando questões levantadas no decorrer desse estudo, e que ajudaram a refletir sobre o gestor e os espaços democráticos na escola.

Por fim, nos Anexos estão registrados o roteiro e as entrevistas realizadas com os gestores.

## CAPÍTULO 1: A DEMOCRACIA EM DIFERENTES ESPAÇOS

### 1.1. DEMOCRACIA: UMA PERSPECTIVA

Nesse primeiro capítulo, apresenta-se a democracia moderna na visão de alguns autores, com o propósito de referendar o aporte teórico em que se baseia o estudo. Para melhor entender a relação entre escola pública e democracia mediada pela gestão democrática, fez-se necessário esclarecer, nesta seção, o caráter polissêmico da expressão democracia, com destaque para a democracia deliberativa de Habermas e para as práticas políticas brasileiras.

Existem variações nas experiências democráticas no ocidente que diferem de acordo com os contextos e as condições objetivas das Sociedades<sup>1</sup>, assim, refletir sobre práticas democráticas serve de referência para se conceber o exercício democrático que é passível de atualização e contextualização. Quando se percebe a democracia como um acontecimento que deve se dar nas práticas diárias, consegue-se ter maior clareza da ambiguidade provocada pelo caráter polissêmico da sua expressão.

Democracia enquanto ideal nem sempre caracteriza práticas concretas, o que, em outras palavras, denomina-se como democracia prescritiva e descritiva (SARTORI, 1993). Nessa perspectiva, o ideal democrático ou *definição prescritiva*, não é necessariamente a situação concreta de um dado regime dito democrático, isto é, a *definição descritiva*. Bem entendido que, não se afirma que o aspecto teórico é superior à prática, antes, entende-se que a prática é de suma importância para a formação de conceitos. De fato, teoria e prática, devem ser vistas como as duas faces de uma mesma moeda. Ressalta-se ainda que os diferentes interesses de ordem econômica e política influenciam as relações sociais e ligam a democracia às contradições existentes nas vivências que compõem o dia a dia das Sociedades.

Aparentemente a democracia é uma ideia bastante aceita e mesmo desejada nos países do mundo ocidental, pelo menos, no âmbito do discurso

---

<sup>1</sup> Nesse estudo optamos por utilizar Estado e Sociedade com as iniciais maiúsculas para ressaltar a perspectiva de igualdade, em sentido contrário a noção do Estado se sobrepondo à Sociedade.

político de diferentes partidos e candidatos a cargos eletivos, mesmo quando as práticas políticas e sociais mostram outra realidade. Como forma de governo, é um dos legados dos gregos que teve seu apogeu em Atenas no século V a. C. com Péricles (495-429 a. C.), até ressurgir na modernidade ocidental com características bastante distintas da experiência grega.

### **1.1.1. Modernidade: da política clássica à filosofia social moderna**

Segundo Habermas (1997), para Aristóteles a política era parte da filosofia prática. Essa concepção de política como componente da filosofia prática sofreu mudanças com o desenvolvimento das ciências particulares surgidas na modernidade.

Destaca-se que, segundo o modelo interpretativo proposto por Habermas (2002), a modernidade seria constituída pelas formações societárias resultantes da articulação de três eventos: a Reforma Protestante, o Iluminismo e a Revolução Francesa no ocidente entre os séculos XVI e XVIII. A modernização, nessa perspectiva, se caracterizaria então pela propagação do processo de racionalização e autonomização em direção a uma universalização e maior neutralidade das normas sociais.

As novas ciências e as disciplinas do direito público levaram a um esgotamento da política clássica que se baseava na ideia de vida boa e justa e era uma continuação natural da ética. Em seu lugar surgiu a filosofia social moderna amparada nos pressupostos da moderna ciência experimental.

Entre a política clássica e a filosofia política moderna, segundo Habermas (1997), não há nada em comum, exceto a expressão “política”.

A política clássica e seus pressupostos fundamentais se tornaram estranha para os modernos por três motivos que são apontados por Habermas:

A política foi entendida como a doutrina da vida boa e justa, é uma continuação da ética. Como Aristóteles não viu nenhuma oposição entre a Constituição atual no *nomoi* e o *Ethos* da vida cívica; tampouco da ação, do costume e da lei. Apenas a *politeia* permite que o cidadão alcance a boa vida: o homem é geralmente *zoon politikon*, isto é, para a realização de sua natureza depende da cidade. Em Kant, pelo contrario, o comportamento ético do indivíduo é livre desde uma perspectiva interna e está separado da legalidade de suas ações externas. E, como a moralidade é separada da legalidade, assim também a política é separada de ambas, a política num lugar extremamente problemático como o conhecimento técnico

de uma doutrina utilitária de prudência (HABERMAS, 1997, p. 49-50 - tradução livre feita pelo autor).

A política na modernidade adquiriu um estatuto de independência da moralidade, algo que seria impossível de conceber na política clássica.

Desde Maquiavel a política passou a se constituir como conhecimento técnico e a utilizar a prudência de forma pragmática (HABERMAS, 1997).

De acordo com essa concepção, o desenvolvimento da Sociedade ocidental se apresentou como domínio da natureza pelo conhecimento de suas leis, indicando dessa forma que a *techné* era útil para gerir o desenvolvimento social por meio de uma organização política que é o Estado moderno.

A antiga doutrina política preocupada apenas com a práxis estritamente em sentido grego. Não tem nada a ver com a *techné*, que consiste na fabricação e construção especializada de tarefas objetivadas. Em última instância, a política é sempre orientada para a formação do caráter e procede à pedagógica e não tecnicamente. Para Hobbes, no entanto, a máxima de Bacon "scientia propter potentiam", é uma evidência de que a raça humana tem de agradecer seus maiores impulsos à técnica e certamente, em primeira instância, com a técnica política da organização certa do Estado (HABERMAS, 1997, p. 49-50 - tradução livre feita pelo autor).

A política já não tratava mais do que é bom, do que é justo e do que é belo, isto é, o bem viver dos gregos, mas da utilização do conhecimento para a criação de novas formas de vinculação de compromissos entre os indivíduos, no contexto dos acontecimentos políticos, sociais e econômicos da Europa. Nessa perspectiva, o que estava em consideração era uma nova forma de compreender o conjunto das relações sociais, não mais como dadas a partir de uma realidade supranatural, que caracterizou a visão de mundo medieval, mas como um "contrato social" constituído de acordo com interesses humanos:

Aristóteles enfatiza que a política, a filosofia prática em geral, não pode em sua pretensão comparar-se a ciência cognitiva como *episteme* apodictia. Pois, seu objeto, o bom e o justo precisa no contexto da prática constante mudança e de risco, permanência tanto ontológica quanto de necessidade lógica. A capacidade da filosofia prática é o entendimento *phoronesis*, uma sábia compreensão da situação; da *phoronesis* de Cícero até a *prudence* de Burke. Hobbes, diferentemente quer criar ele mesmo a política com vista à formação da essência da justiça, ou seja, das leis e pactos. Certamente, esta afirmação segue o novo ideal contemporâneo das ciências cognitivas da natureza, que somente conhecemos um objeto na medida em que conseguimos reproduzi-lo (HABERMAS, 1997, p. 49-50 - tradução livre feita pelo autor).

Esses três pontos indicados por Habermas (1997) mostram que as transformações acontecidas entre o mundo antigo e o mundo iniciado com a modernidade tornaram as noções de política inconciliáveis entre si.

Já no mundo moderno, e em relação à democracia, o filósofo iluminista Jean Jacques Rousseau apontava que esta deveria ser exercida pela via direta em Sociedades de proporções reduzidas, e em que estivessem presentes condições que permitissem um equilíbrio nas relações econômicas. A democracia para Rousseau se apresentava como uma ação direta e efetiva em que os interesses de cada indivíduo cedessem lugar à igualdade pela participação direta no poder para formar a vontade geral como fundamento do corpo político. A democracia, nessa perspectiva, era vista como garantia de liberdade, que era um dos principais valores apontados pelos iluministas como condição de realização humana. Rousseau (1999) entendia que para construir uma Sociedade baseada na liberdade e igualdade, seria preciso uma democracia direta. Mas ele também advertiu que a democracia era um governo frágil e exposto às guerras civis e as agitações internas, sendo então a proposta política de regime de governo que exigia dos cidadãos maior atenção por conta de sua fragilidade.

Outro estudioso da democracia foi Alexis de Tocqueville. Para ele (1977) as relações políticas no mundo moderno não eram isentas de riscos, nesse sentido, o apego à liberdade e à independência poderia encaminhar à anarquia ou à servidão. Os cidadãos guiados pela mentalidade moderna recusavam a existência de quaisquer diferenças e privilégios entre os indivíduos e as instituições, diferentemente dos séculos autocráticos europeus que caracterizaram o período medieval. Nesse contexto, eram aceitas e estimuladas as diferenças entre os seres humanos, para fins de manutenção das condições sociais, políticas e econômicas:

À medida que as condições se tornam iguais num povo, os indivíduos parecem menores e a Sociedade maior; ou melhor, cada cidadão, tendo-se tornado semelhante a todos os demais, perde-se na multidão, e não se percebe mais senão a imagem vasta e magnífica do próprio povo. Isso dá naturalmente aos homens dos tempos democráticos uma opinião muito elevada dos privilégios da Sociedade e uma ideia muito humilde dos direitos do indivíduo. Admitem que o interesse de um é tudo e o de outro é nada. Com grande boa vontade, concordam que o poder que representa a Sociedade possui muito mais luzes e sabedoria que qualquer dos homens que a compõem, e que o seu dever, tanto quanto o seu

direito, é tomar cada cidadão pela mão e conduzi-lo (TOCQUEVILLE, 1977, p. 513).

A igualdade, muito embora desejável, implicaria em centralização das decisões políticas: “(...) todos concebem o governo sob a imagem de um poder único, simples, providencial e criador” (TOCQUEVILLE, 1977, p. 514). Nessa perspectiva, surgiu a questão da representatividade, que é a centralização das decisões políticas, estabelecendo uma divisão entre a área política: Estado e Sociedade. Assim, os cidadãos se voltariam para seus interesses particulares, muito embora, em detrimento da participação nas questões de natureza política. Destas se encarregariam então aos representantes eleitos para resolver as demandas políticas:

Como os homens que vivem nos países democráticos não têm nem superiores nem inferiores, nem associados habituais e necessários, eles de bom grado se voltam para si mesmos e se consideram isoladamente. Tive ocasião de mostrá-lo bem longamente, quando tratei do individualismo. Por isso, somente com esforço esses homens se afastam dos seus afazeres particulares para cuidar dos assuntos comuns; a sua tendência natural é abandonar esse cuidado exclusivamente ao representante visível e permanente dos interesses coletivos, que é o estado. Não só não possui o gosto natural de se ocupar com o público, mas muitas vezes não tem tempo para fazê-lo. A vida privada é tão ativa nos tempos democráticos, tão agitada, tão cheia de desejos, de trabalhos, que quase não resta mais energia nem vagar a cada homem para a vida política (TOCQUEVILLE, 1977, p. 515).

O distanciamento da política, pela via da representação, e a imersão nos assuntos privados se apresentaram como distinções fundamentais no conceito de democracia dos modernos. Características como a representação política e a atenção dos indivíduos voltada para a esfera privada são fatores que distinguiram a democracia moderna radicalmente da perspectiva democrática dos gregos que era uma democracia direta.

Benjamin Constant foi outro pensador que tratou da questão da representação política, enfocando a diferença entre a liberdade dos antigos e a dos modernos. E defendeu que o tipo de interesse dos cidadãos na moderna Sociedade democrática representativa não eram os mesmos que motivavam os cidadãos gregos.

Somos modernos e queremos desfrutar, cada qual, de nossos direitos; desenvolver nossas faculdades como bem entendermos, sem prejudicar a ninguém (...). (CONSTANT, 1985, p. 5).

A renovação das ideias políticas demandou um conceito de liberdade adequado aos interesses dos cidadãos e de seus objetivos individuais. Surgiram demandas sociais e de acesso a bens de consumo que inspiraram a pensar sobre outras formas de organização política, na qual tanto a liberdade quanto o exercício dos direitos políticos permitissem a ação direcionada aos interesses privados dos cidadãos (CONSTANT, 1985). O conceito de representação tornou-se um meio de equalização dos objetivos e interesses dos cidadãos no que se refere às relações entre Estado e Sociedade:

Daí vem Senhores, a necessidade do sistema representativo. O sistema representativo não é mais que uma organização com a ajuda da qual uma nação confia a alguns indivíduos o que ela não pode ou não quer fazer. Os pobres fazem seus próprios negócios enquanto os ricos contratam administradores. É a história das nações antigas e das nações modernas. O sistema representativo é uma procuração dada a certo número de homens pela massa do povo que deseja ter seus interesses defendidos e não tem, no entanto, tempo para defendê-los sozinho. Mas, salvo se forem insensatos, os homens ricos que têm administradores examinam, com atenção e severidade, se esses administradores cumprem seu dever, se não são negligentes, corruptos ou incapazes; e, para julgar a gestão de seus mandatários, os constituintes que são prudentes mantêm-se a par dos negócios cuja administração lhes confia. Assim também os povos que, para desfrutar da liberdade que lhes é útil, decorrem ao sistema representativo, devem exercer uma vigilância ativa e constante sobre seus representantes e reservar-se o direito de, em momentos que não sejam demasiado distanciados, afastá-los, caso tenham traído suas promessas, assim como o de revogar os poderes dos quais eles tenham eventualmente abusado. Eis por que, tendo em vista que a liberdade moderna difere da antiga, conclui-se que ela está ameaçada também por um perigo de espécie diferente. (CONSTANT, 1985, p. 6).

Para Constant (1985) havia o risco de que a liberdade moderna mantivesse os cidadãos absorvidos pela independência privada e pelo gozo individual que caracteriza a busca dos próprios interesses. Nesse aspecto, poderia ocorrer a renúncia à participação nas questões relativas ao poder político. Na perspectiva da representação política que caracterizou o nascimento da democracia moderna, a participação popular se restringe apenas ao ato de eleger os representantes, partindo do pressuposto (equivocado) de que todos os cidadãos têm conhecimento dos problemas de Estado.

Segundo Tocqueville (1977) e Constant (1985), existia então na modernidade uma inclinação de transferir as decisões políticas ao Estado e aos representantes eleitos, e essa forma de centralização resulta na limitação do

exercício da cidadania ao ato eletivo de escolha racional de seus representantes, isto é, ao ato de votar, pressupondo-se que esses eleitores estejam suficientemente bem informados sobre os problemas da sociedade e sobre as qualidades dos candidatos à representação, de forma que possam fazer racionalmente as melhores escolhas.

Nesse sentido, para Schumpeter (1961), desde o século XVIII a filosofia da democracia se expressou como método e arranjo institucional direcionado a alcançar decisões políticas para a realização do interesse comum. Ao povo caberia somente decidir por meio de eleições quem seriam os encarregados de lhes cumprir a vontade.

A democracia moderna é resultante do liberalismo econômico que é altamente utilitarista e centrado nos interesses individuais, nessa perspectiva, o bem comum é resultante de um propósito comum relativo aos interesses individuais. A lógica liberal admitia (e ainda admite) que ao cuidar dos próprios interesses os cidadãos indiretamente contribuiriam para o crescimento e progresso da Sociedade. Desta forma, desobrigados da participação política, de que se incumbiriam os representantes, os cidadãos poderiam se dedicar aos seus interesses privados: produzir e negociar bens para o aumento de patrimônio pessoal. Na perspectiva liberal, o que propicia o crescimento e progresso de uma coletividade é a possibilidade de que o desenvolvimento econômico de um dos membros resulte na melhoria das condições gerais de todos direta e indiretamente.

Assim, a moderna democracia representou uma ruptura com as concepções autoritárias vigentes nos séculos anteriores, e refletiu uma transformação na maneira de ver, de conhecer e de explicar o mundo ocidental: a lógica da burguesia.

No século XX, a democracia assumiu um lugar central no campo político, devido principalmente aos grandes conflitos ocorridos na primeira metade do século.

Os confrontos permitiram entender a questão democrática de duas formas: uma que se intensificou na primeira metade do século, e se referia a desconfiança dos resultados de atribuir poder a uma massa de iletrados, ignorantes do ponto de vista social e político. Essa perspectiva tornava a democracia bem pouco atraente; a segunda forma surgiu após o final da II

Grande Guerra em 1945, quando a democracia se tornou uma forma de governo desejável. Com o restabelecimento da paz fortaleceu-se a busca por equacionar as condições socioeconômicas. Nesse contexto, os grupos menos favorecidos que desejavam justiça social trouxeram como pauta a discussão sobre o problema da distribuição de rendas, entre outras questões, o que apontou a democracia como forma de organização da vida política e social mais equilibrada e justa.

Entre outras razões pelas quais a democracia gozou de prestígio durante a segunda metade do século XX em diante, está o fato de que os homens deixaram de acreditar em modelos autocráticos, como os que se desenvolveram no início do século: o fascismo e o nazismo, por exemplo, e passaram a se interessar pelos valores do modelo democrático, que seriam então compatíveis com uma Sociedade em busca de maior liberdade e autonomia.

Para fins de oferecer um breve panorama sobre os modelos de democracia apresenta-se cinco modelos de democracia surgidas no século XX. Destas, quatro de forma sintética: o modelo “Competitivo Elitista” de Joseph Schumpeter; o modelo “Pluralista” Robert Dahl; o modelo “legal” de Friedrich Hayek; o modelo “Participativo” de C. B MacPherson e Carole Pateman e, com maior aprofundamento, o modelo “deliberativo” de Jurgen Habermas. Esses modelos citados não encerram a discussão sobre democracia, há outras formas de vivências democráticas.

No século XX a democracia em sentido amplo caracterizou-se pelo modelo “Competitivo Elitista” de Schumpeter (1961), que enfatizou a democracia como “certo tipo de arranjo institucional para se alcançarem decisões políticas” (SCHUMPETER, 1961, p. 300), e não um rol de ideias somente. A perspectiva schumpeteriana é prática, o arranjo institucional baseia-se na luta pelo voto livre da população, que é uma competição pela liderança, como critério que caracteriza um governo como democrático.

Schumpeter (1961) destacou que o papel dos votantes é produzir (elegendo) e desapossar (votando em outro candidato na eleição posterior), pois nem todos os cidadãos conheciam suficientemente as demandas políticas para tomarem decisões (concepção elitista). Para ele, o que garantia o método democrático era o material humano da política, isto é, existência um número de

dirigentes partidários, pessoas eleitas e chefes do executivo qualificados (p. 361-362); decisões políticas com alcance limitado, para não produzir aberrações (p. 363); uma burocracia tradicional bem treinada e com forte senso de deveres e responsabilidades (p. 365); e autocontrole democrático, ou seja, deveria existir nos grupos a disposição de aceitar as decisões governamentais, baseadas nas leis e a isso se somaria ainda a tolerância (p. 366-367).

Schumpeter não admitia a existência de um bem comum unicamente determinado racionalmente pelo povo (SCHUMPETER, 1961), pois não concordava com a ideia de soberania popular, na medida em que o governo é tão só e unicamente aprovado pelo povo. Para ele a democracia era a institucionalização de um mecanismo de seleção de políticos competentes e capazes para formar o parlamento, e caberia então aos cidadãos eleger seus representantes. A participação popular poderia se constituir em um risco à estabilidade do Estado.

A democracia elitista se caracterizava por ser um mecanismo para eleger e legitimar governos, partindo da existência de grupos que competem pelos votos (mercado do voto) que lhes permitem acessar ao poder, reunidos em partidos políticos; aos cidadãos caberia apenas eleger os que decidirão sobre as questões políticas e as formas de solucioná-las, o cidadão não interferiria diretamente nas questões políticas, somente a elite dirigente poderia fazê-lo; a partir da rotatividade dos ocupantes do poder, o sistema político preservaria a Sociedade de uma eventual tirania; se baseava no mercado econômico e no pressuposto da soberania do consumidor e da demanda (maximização racional de ganhos) o que transformaria o sistema político em produtor e distribuidor de bens; considerando a instabilidade e o consumo dos indivíduos, se fazia então necessária a existência de um aparato governamental que estabilizasse as constantes demandas por meio da equalização da vontade geral, para isso, o Estado reforçaria os acordos, pacificaria por meio do sistema jurídica os conflitos e faria a mediação das aspirações dos demandadores em geral.

A concepção elitista schumpeteriana foi o modelo de democracia da primeira metade do século XX e boa parte da segunda metade do mesmo século, ainda que de alguma forma certas premissas continuem presentes na teoria democrática.

O segundo modelo é o “pluralista” que se ocupou de desvendar a lógica inerente à distribuição de poder enquanto capacidade de impor objetivos frente ao coletivo, e que está associada à lógica da democracia ocidental. É uma perspectiva em que o:

(...) poder é arranjado de maneira hierárquica e competitiva. É uma parte inextrincável de um “processo infinito de barganha” entre inúmeros grupos, representando diferentes interesses, incluindo, por exemplo, organizações comerciais, sindicatos, partidos políticos, grupos étnicos, estudantes, carcereiros, institutos femininos, grupos religiosos. Esses grupos de interesse podem ser estruturados em torno de “clivagens” econômicas ou culturais particulares, tais como classe social, religião ou etnia (COELHO; NOBRE, 2004, p. 32).

Essa concepção democrática se amparou na ideia de competição entre grupos de interesses, valorizando a proteção das minorias e os direitos de participação. Constituiu-se como teoria descritiva da democracia e possuía uma concepção de poder bem mais ampla que o modelo elitista schumpeteriano.

O terceiro modelo (COELHO; NOBRE, 2004) chamado “legal” é o que caracteriza a chamada “nova direita”, e que tem forte influência do liberalismo econômico, na medida em que defendeu um Estado mínimo e na defesa intransigente das liberdades negativas, isto é, na não interferência do Estado sobre os atos dos indivíduos nos conflitos políticos e jurídicos.

(...) a democracia não é um fim em si mesmo; ela é antes um meio, “um instrumento útil” para salvaguardar o mais alto fim político: a liberdade. As restrições, enquanto tais (...), têm de ser impostas sobre as operações da democracia; governos democráticos deveriam aceitar limites no alcance legítimo de suas atividades. O escopo legislativo do governo é e tem de ser restringido pelo império da lei (rule of law) (COELHO; NOBRE, 2004, p. 32).

O quarto modelo chamado “Participativo” tem como representantes a “a nova esquerda” dos EUA. Ao final da Guerra em 1945 surgiram novos arranjos políticos, paralelamente a formação de uma mentalidade questionadora entre a população dos EUA, o que contribuiu com a formação de uma massa crítica entre trabalhadores, estudantes e intelectualidade cujos desdobramentos chegaram à década de 1960.

A partir dos anos 60 novas demandas políticas, sociais e econômicas exigiram outras formas de práticas democráticas. MacPherson (1977), um dos representantes da nova esquerda, elaborou uma crítica ao modelo

schumpeteriano em função da postura elitista, em que as decisões políticas cabiam somente aos dirigentes ou elite política.

A noção de que se o Estado atende às demandas do cidadão é um regime democrático, senão não é democrático, foi criticada por MacPherson (1977), que não concordou que o Estado deva ser somente um distribuidor e o cidadão consumidor. Para esse autor, a democracia não poderia ser um simples mecanismo de mercado alimentado pela concorrência partidária, como no mundo empresarial. Ele via que as demandas dos cidadãos não eram fixas ou fixáveis e que um bom funcionamento do sistema não poderia implicar em não participação ou apatia dos cidadãos. As desigualdades sociais e econômicas tornariam (e tornam) ilusórias a soberania dos cidadãos, já que o mercado pode produzir e controlar demandas.

Contrapondo-se à democracia elitista de Schumpeter, MacPherson (1977) propôs outro projeto que é a democracia participativa, caracterizada por certas condições sociais: transformação da consciência popular no sentido de não se perceber mais apenas como consumidora, mas como executora de suas próprias decisões, que é o sentimento de comunidade e a redução acentuada das desigualdades sociais e econômicas. Tais procedimentos aconteceriam nas associações de bairros, nas lutas por melhor qualidade de vida, na redução da poluição, nas melhorias no transporte público, nas comunicações, nas escolas e no saneamento, na liberdade de expressão, nos direitos de minorias (coloniais, raciais e sexuais) e na gestão compartilhada entre trabalhadores nas empresas. Essas lutas tirariam os indivíduos da condição de simples consumidores e os colocariam na condição de produtores. O objetivo também era dar visibilidade aos prejuízos da não participação política e como forma de enfrentamento das graves desigualdades sociais que caracterizam o modo de produção capitalista.

O modelo defendido por MacPherson (1977) tem maior complexidade, contudo, nessa dissertação não se fará uma investigação mais aprofundada a respeito da democracia participativa, uma vez que o objetivo é somente uma apresentação da contraposição feita ao modelo schumpeteriano.

É necessário destacar, por fim, que todas essas linhas de pensamento sobre democracia acima apresentadas estão inseridas no conceito de democracia liberal, que se sustenta nos seguintes postulados institucionais: o

que legitima o poder é a consulta popular periódica amparada pela vontade da maioria e tem por condição a cidadania e o ato eletivo; a eleição baseia-se na existência de diversas posições de homens, grupos e partidos políticos de diferentes orientações ideológicas, em que a publicidade de opiniões e a liberdade de expressão são pressupostos básicos a existência de uma opinião pública que estabeleça uma vontade geral; a consulta periódica é um mecanismo de proteção das minorias e cria condições da participação dessas minorias nos espaços de decisão dos interesses públicos, e também auxilia a prevenir o risco de perpetuação de grupos no poder; há presença de parlamentos (Câmaras de vereadores, deputados estaduais e federais, senadores) é fundamental; o Poder Judiciário é a instância política que garante a integridade dos cidadãos diante dos governantes, protege a integridade sistêmica contra o risco da tirania ao submeter o poder à lei, o constitucionalismo, em que as condições necessárias são a existência de um direito dividido em público e privado, a lei como instrumento de defesa contra a tirania e a defesa da liberdade dos cidadãos.

Por fim, passa-se ao modelo deliberativo que é apresentado como fundamentação teórica dessa dissertação, cujos principais representantes são Jurgen Habermas e Jon Elster. Nessa concepção democrática, a ideia de deliberação tem duplo sentido: como processo de discussão e como tomada de decisão. Os dois sentidos são complementares e subsidiários. Um depende necessariamente do outro.

Nas democracias do século XX as figuras do partido político e do político profissional tiveram grande importância. Esses partidos disputavam (e disputam) a preferência dos votos dos cidadãos no modelo democrático representativo. O político, para ser eleito, tem que captar a vontade e o voto dos eleitores, o que de fato cria uma espécie de “mercado” político. Nele, a preferência dos eleitores é disputada periodicamente em eleições livres, baseadas no voto direto, secreto e de igual valor dos cidadãos.

Frisa-se que a democracia não é uma concepção estática e única, ela sofre influência e interferência dos contextos, dos valores e interesses que estão postos diante das diferentes Sociedades. É uma forma de governo em que as decisões políticas são tomadas pelos representantes eleitos pelos cidadãos. A indicação dos representantes acontece por meio de eleições

periódicas livres onde os eleitores indicam quem são aqueles em quem confiam para discutirem e elaborarem as leis, ou Poder Legislativo, e para os cargos do Poder Executivo, afim de que os eleitos trabalhem para que haja desenvolvimento em todos os âmbitos da vida social.

Finalizando, na teoria política contemporânea em países de tradição democrático-liberal a democracia se caracteriza pelas regras do jogo ou procedimentos universais. Esses procedimentos universais ou regras do jogo podem ser apresentados nos seguintes termos: o Poder Legislativo deve ser composto por membros eleitos direta ou indiretamente pelo povo em eleições de primeiro ou de segundo turno; além do Legislativo deverá haver outras instituições com dirigentes eleitos, como os órgãos da administração local ou o chefe de Estado, tal como no modelo republicano; todos os cidadãos, sem distinção de raça, de religião, de censo e de sexo, devem ser eleitores, ao atingirem a maioridade civil; o valor dos votos de todos os eleitores é o mesmo; os eleitores são livres para votar de acordo com suas opiniões, livremente formada, em um “cardápio” de partidos políticos que concorrem para representar nacionalmente os cidadãos; a liberdade implica na apresentação de opções reais (uma lista única de candidatos, por exemplo, significaria ausência de democracia); todas as decisões políticas, como eleição de representantes, e demais decisões do órgão político, tem como princípio determinante a vontade da maioria, muito embora a composição da maioria possa ser discutida; as decisões da maioria não podem jamais limitar os direitos das minorias, especialmente o direito de vir a ser maioria em paridade de condições; e o órgão do governo precisa contar com a confiança do Parlamento e/ou do chefe do Poder Executivo, eleitos pelo povo.

A democracia, como alternativa de soluções para as demandas políticas e sociais, se apresentou como possibilidade válida desde o início do século XX. As relações políticas podem ser mais e melhor ajustadas na medida em que houver o envolvimento dos cidadãos e também participação nas decisões.

Desta forma, a participação política resulta, ou deve resultar na construção de alternativas para dar soluções para ao constante fluxo demandas coletivas. As vontades dos cidadãos são diferentes, o que não é um impasse para a democracia, pois ela não depende de relações políticas e

sociais falsamente homogêneas como nos modelos autoritários. É que a democracia se realiza no contexto de conflitos e dissensos.

Na democracia existem interesses conflitantes e divergentes que devem ser discutidos e, depois de alcançados acordos provisórios, respeitados por todos. Fomentar a democracia implica no reconhecimento dos conflitos no interior dos grupos sociais, não como fator impeditivo, mas como estímulo à aplicação dos princípios democráticos.

As condições para o desenvolvimento de um modelo democrático são dadas pelo reconhecimento da multiplicidade e da diferença que caracterizam a vida humana. A análise dos contextos sociais específicos é fundamental para a compreensão dos aspectos prescritivos e descritivos (SARTORI, 1993), já que as relações humanas são variáveis. A democracia vista como processo deve ter base no diálogo argumentativo ou na deliberação, com vistas à apreensão de um *bem comum* provisório de maneira que as decisões sejam tomadas com a participação do maior número possível de envolvidos direta e indiretamente.

Atualmente se busca novas formas de viver a democracia num cenário rico de possibilidades como o século XXI em que as relações democráticas, no limite da realidade particular de cada Sociedade, se constituem de forma multifacetada, multiculturalista e diversificada. Tal perspectiva mostra que um modelo único de democracia não pode ser legítimo.

Apresenta-se então o quinto modelo, a democracia deliberativa habermasiana, no contexto da teoria social da Ação Comunicativa.

## **1.2. DEMOCRACIA DELIBERATIVA DE JURGEN HABERMAS**

Nessa dissertação optou-se por estudar a Democracia Deliberativa de Jurgen Habermas a partir da teoria da Ação Comunicativa, do mesmo autor, também com a contribuição de alguns de seus leitores e comentadores. Nesse sentido, conforme Lord:

Tal necessidade fez com que a Ciência Política adotasse as chamadas teorias maximalistas, que resgatavam o papel do cidadão no processo de tomada de decisão e legitimidade do sistema político. Dessa forma, teorias como a de Chantal Mouffe com a democracia radical, Carole Pateman com a democracia participativa, Anthony Giddens com a democracia reflexiva, Alain Tourine com a democracia propositiva e Jürgen Habermas com a teoria discursiva, foram adotadas no Brasil. dentre estas, merece atenção especial a teoria

discursiva em função de sua grande aceitação em diversas áreas como o Direito, a Comunicação, a Sociologia e, sobretudo, a Ciência Política (LORD, 2007, p. 454).

Habermas desenvolveu a Teoria da Ação Comunicativa (TAC), publicada no início da década de 1980, com a pretensão de resgatar o projeto emancipatório iluminista e também de avançar no sentido de superar o que ele entendeu como sendo um sério entrave ao objetivo de emancipação humana delineado no pensamento iluminista: a filosofia do sujeito ou da consciência, que é a base e fundamento da racionalidade instrumental. É que Habermas adota como pressuposto teórico a filosofia da linguagem como forma de superação do impasse que não permitiu o desenvolvimento do projeto emancipatório surgido com o Iluminismo.

### **1.2.1 TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA**

Habermas é identificado com a tradição da Teoria Crítica, conforme Nobre (2004) é considerado como a segunda geração dessa corrente teórica.

Nessa perspectiva, temas como emancipação, racionalidade, são parte de suas preocupações intelectuais. Segundo Pinzani o pensamento de Habermas é permeado por uma questão primordial: “(...) a ideia de uma emancipação dos indivíduos enquanto seres autônomos” (PINZANI, 2009, p. 10). E essa emancipação só poderia se dar por meio da utilização adequada do potencial de racionalidade humana.

A perspectiva de racionalidade adotada por Habermas (2002a; 2010b) é a mesma de Weber (1987), que, em linhas muito gerais, já havia constatado em seus estudos sobre o ocidente que a forma de utilização da razão possuía características muito diferenciadas das culturas do oriente que ele estudou, tendo entre outras consequências, permitido um processo de desencantamento do mundo. Em outras palavras, a racionalidade se voltou para a dominação do mundo, com vistas ao aproveitamento econômico, à produção, escoamento e acúmulo de bens e capitais. Rompendo assim com as explicações religiosas que eram também uma ruptura com as explicações mágicas. Assim, na passagem do primeiro momento (magia) para o segundo momento (religião) se desenvolveu um tipo racionalização que caracterizou o ocidente. A fase mágica

se preocupava com os espíritos, relativamente bons e relativamente maus, que povoavam a mente dos homens e a fase da religião criava relações de fidelidade, formas de culto e modo de vida entre o grupo de seguidores.

Com o surgimento da modernidade ocorreram mudanças radicais com as quais contribuíram as ideias dos iluministas, e cujo núcleo era o desenvolvimento da razão como instrumento de emancipação (HABERMAS, 2002a), que era o grande mote do mundo ocidental moderno. Habermas, seguindo Hegel, entende a modernidade como:

(...) um conjunto de reforço mútuo: à formação de capital e mobilização de recursos, ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho; ao estabelecimento do poder político centralizado e à formação de identidades nacionais; à expansão dos direitos de participação política, das formas urbanas de vida e da formação escolar formal; à secularização de valores e normas (...). (HABERMAS, 2002a, p. 5).

Segundo Habermas (2010b) a racionalidade das opiniões e ações humanas sempre foi um tema recorrente na filosofia em que o assunto central era a razão em suas manifestações. Nesse sentido, a questão da unidade na diversidade ou o mundo considerado em sua totalidade era importante para o desenvolvimento da comunicação intersubjetiva, que permite a construção e reconstrução de significados na vida social dos seres humanos. Habermas (2010b) afirma que as escolas filosóficas possuem em comum a questão da unidade do mundo para tentar explicar as experiências da razão no trato com ela mesma, e que a tradição filosófica de criar uma imagem acerca do mundo se tornou discutível, já que a filosofia não é mais o saber totalizante. Com o surgimento das ciências empíricas se desenvolveu uma consciência reflexiva que modificou a construção de valores sociais. Habermas (2010b) aponta que sempre que surgiu um argumento coerente e se consolidou em torno de um núcleo temático, como: lógica, teoria da ciência, teoria da linguagem ou significado, na ética ou na teoria da ação e da estética, o que realmente interessa é verificar as condições formais da racionalidade do conhecimento, do entendimento linguístico e da ação na vida cotidiana; nas experiências organizadas metodicamente e nos discursos organizados sistematicamente.

A questão do uso da razão sempre foi e é central para o pensamento moderno e o problema é exatamente o tipo de racionalidade, isto é, a racionalidade instrumental.

A racionalidade instrumental se distanciou da finalidade que lhe atribuiu o Iluminismo, isto é, de ser instrumento para o projeto de emancipação da humanidade, conforme se depreende da leitura Adorno e Horkheimer (1985).

Para Habermas (2002a; 2010b), a emancipação da humanidade não poderia ocorrer sem a superação da filosofia da consciência ou do sujeito, que se firmou no ocidente desde Descartes até Kant, e que tem na subjetividade o centro da análise sobre o mundo. A ideia de um sujeito autônomo que apreende a realidade, distanciado das questões que inquietam os indivíduos em sua humanidade equivocada, pois ele entende que não se deveria jamais desconsiderar os valores, saberes e preconceitos com os quais o sujeito observa e decompõe/analisa a realidade em que está inserido. Esse é um equívoco da racionalidade moderna. A filosofia do sujeito permitiu a construção de ideias sobre ciência e homens de ciência que não correspondem aos objetivos de emancipação humana. Habermas afirma então que:

Quando um dia a fortaleza da razão centrada no sujeito for demolida, também desabará o logos, que sustentou por muito tempo a interioridade protegida pelo poder, oca por dentro e agressiva por fora (HABERMAS, 2002a, p. 432).

O que Habermas (2002a) chama de razão instrumental é aquela racionalidade que trata de adequar os meios aos fins, que não é dialogável e possui natureza dominadora e desumanizante.

Assim, por conta da racionalidade instrumental é que a emancipação se tornou um projeto inconcluso:

Não se trata mais de concluir o projeto da modernidade; trata-se de revisá-lo. Assim, não que o esclarecimento tenha ficado inacabado, mas apenas não esclarecido. (...). A mudança de paradigma da razão centrada no sujeito pela razão comunicativa também pode encorajar a retomar mais uma vez aquele contradiscurso imanente à modernidade desde o princípio (HABERMAS, 2002a, p. 420).

A razão era a via de emancipação e libertação humana, mas na modernidade o relacionamento com a natureza, com as instituições e com os homens baseado na observação e compreensão dos fenômenos com fins de dominação, apropriação e exploração econômica, inviabiliza a emancipação. Para Habermas, é então preciso retomar atualizar e avançar a crítica à racionalidade moderna, já que Adorno e Horkheimer desenvolveram adequadamente a crítica à razão, mas não avançaram no sentido de dar conta da tarefa de repensar o projeto emancipatório. O que ele, Habermas, pensa

haver feito por meio da superação da filosofia do sujeito pela filosofia da linguagem.

Só quando a razão dá a conhecer sua verdadeira essência na figura narcisista de um poder que subjuga tudo ao seu redor como objeto, de um poder identitário, universal só em aparência e empenhado na autoafirmação e na auto identificação particular, o outro da razão, por sua vez, ser pensando como uma potência espontânea, fundadora do ser, instituinte, ao mesmo tempo vital e intransparente, não mais iluminada por qualquer centelha da razão. Só a razão reduzida à faculdade subjetiva do entendimento e à atividade com respeito a fins corresponde à imagem de uma razão exclusiva que, quanto mais se eleva triunfal, mais se desenraiza a si mesma, até por fim cair murcha ante a potência de sua origem heterogênea e oculta (HABERMAS, 2002a, p. 425).

A filosofia da consciência ou do sujeito indica uma razão centrada em si mesma que desconhece o outro da razão, já que (HABERMAS, 2002a, p. 438): “a razão centrada no sujeito é produto de uma separação e usurpação”, ou seja, “o outro da razão é a natureza, o corpo humano, a fantasia, o desejo, os sentimentos; ou melhor: é tudo isso na medida em que a razão não pôde se lhe apropriar” (HABERMAS, 2002a, p. 427).

Habermas procura superar o problema da racionalidade instrumental, a partir do desenvolvimento de uma concepção filosófica centrada na linguagem como instrumento de apropriação do entendimento e que é apta para a criação de consensos, muito embora esses sejam, por natureza, provisórios, isto é, servem para equalizar uma determinada demanda social, mas poderão não possuir nenhum valor para outra situação distinta. É isso o que exige o diálogo.

A racionalidade das ações e das opiniões é um tema que tradicionalmente se há discutido na filosofia (...). Se as doutrinas filosóficas têm algo em comum, é sua intenção de pensar o ser ou a umidade do mundo pela via da explicitação das experiências que faz a razão no trato com ela mesma. Ao falar assim, me sirvo da linguagem e da filosofia moderna (HABERMAS, 2010b, p. 15 - tradução livre feita pelo autor).

Ele reafirma a crítica feita à racionalidade instrumental e propõe, pela racionalidade comunicativa, uma possibilidade de superação:

Porém, também dessa vez um paradigma perde sua força somente quando é negado por outro de modo determinado, isto é, quando é invalidado de modo judicioso; ele sempre resistirá à mera evocação da extinção do sujeito. O trabalho de desconstrução, por mais furioso que seja, possui consequências identificáveis somente quando o paradigma da consciência de si, da autorrelação de um sujeito que conhece e age solitário é substituído por outro – pelo do entendimento recíproco, isto é, da relação intersubjetiva entre indivíduos que, socializados por meio da comunicação, se reconhecem reciprocamente. Só então a crítica ao pensamento

controlador da razão centrada no sujeito apresenta-se sob uma forma determinada – a saber, como crítica ao “logocentrismo” ocidental, que não diagnostica uma demasia, mas uma insuficiência da razão (HABERMAS, 2002a, p. 431-432).

Para a superação do impasse gerado pela ineficiência ou insuficiência da razão centrada no sujeito, Habermas propõe a razão comunicativa, substituindo a filosofia do sujeito ou da consciência pela filosofia da linguagem, como possibilidade de retorno ao projeto de emancipação humana. No agir comunicativo estão sujeitos aptos à fala e à ação que se entendem, ou podem se entender, intersubjetivamente a respeito de algo:

Por “racionalidade” entendemos, antes de tudo, a disposição dos sujeitos capazes de falar e agir para adquirir e aplicar um saber fátil. (...). Em contrapartida, assim que concebemos o saber como algo mediado pela comunicação, a racionalidade encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo. (...). A razão comunicativa encontra seus critérios nos procedimentos argumentativos de desempenho direto ou indireto das pretensões de validade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e adequação estética (HABERMAS, 2002a, p. 437).

No que respeita a questão dos pressupostos de validade do discurso, a expressão linguística só será válida se for passível de crítica por procedimentos reconhecidos intersubjetivamente pelos envolvidos. As pretensões de validade do discurso se referem ao mundo objetivo dos fatos, ao mundo social das normas e ao mundo das experiências subjetivas, pois o fenômeno comunicativo se processa (HABERMAS, 2010b) no mundo da vida<sup>2</sup>, nas condições de veracidade da afirmação (mundo objetivo) que é a totalidade dos fatos cuja existência pode ser verificada; correção normativa (mundo social) que é a totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas e autenticidade ou sinceridade (mundo subjetivo) que é o conjunto de experiências pessoais que apenas o locutor tem acesso privilegiado:

A linguagem, como já vimos, possui três funções, a saber: a representativa ou cognitiva, a apelativa e a expressiva; derivadas dos tipos de atos-de-fala respectivos, isto é, os constatativos, os regulativos e os expressivos (ARAGÃO, 1992, p. 50).

Sobre os atos da fala, segundo Pinzani (2009), trata-se de considerar os conceitos de enunciados constatativos que relatam ou descrevem um estado de coisas e são passíveis de verificação para estabelecer se são verdadeiros

<sup>2</sup> A expressão “mundo da vida”, segundo Pinzani (2009), Habermas toma emprestada da fenomenologia de Edmund Husserl.

ou falsos; enunciados performativos que são enunciados proferidos na primeira pessoa do singular no presente do indicativo, na voz afirmativa e na voz ativa, e são aptos à produção das diferentes ações praticadas pelos seres humanos. Portanto, dizer e fazer são concomitantes e o que é valorizado é o melhor argumento, isto é, aquele que permita o desenvolvimento da comunicação/entendimento entre as partes envolvidas:

(...), o que é possível demonstrar na interdependência das diferentes formas de argumentação, ou seja, com os meios de uma lógica pragmática da argumentação, é um conceito procedural de racionalidade que, ao incluir a dimensão prático-moral assim como a estético-expressiva, é mais rico do que o da racionalidade com respeito a fins, moldada para a dimensão cognitivo-instrumental (HABERMAS, 2002a, p. 437-438).

Habermas (2010b) faz uma divisão da Sociedade em dois âmbitos: o sistema e o mundo da vida. O sistema é composto pelos subsistemas: leis, relações de poder, relações econômicas e o mundo da vida é o plano de fundo das relações sociais.

O que constitui problema para o mundo da vida são as relações de poder (política) e as relações econômicas (exploração) que reificam (mercadorizam) os indivíduos e suas relações sociais. A Sociedade é o mundo da vida de um grupo social onde se encontram “complexos de ação sistematicamente estabilizados de grupos socialmente integrados” (PINTO 1994, p. 76). A colonização do mundo da vida se dá pelo processo de deslinguistificação ou o uso do poder e do dinheiro que se encontram na esfera sistêmica e é por esse processo que se dá a cisão entre o sistema e o mundo da vida. Pinto (1994) indica que a expressão mundo da vida se refere ao conhecimento acumulado no ambiente de origem e é o pano de fundo cultural não discutível. No pensamento habermasiano é o contexto não problematizável em que se dá o processo de construção do entendimento ou onde “os atores comunicativos situam e datam seus pronunciamentos em espaços sociais e tempos históricos”. (PINTO 1994, p. 70).

Para Habermas (2010b) a ação comunicativa reproduz as estruturas simbólicas do mundo da vida, isto é, a cultura, a Sociedade e a pessoa.

A cultura significa o acervo de conhecimento onde os atores sociais se suprem de interpretações para compreensão do mundo; a Sociedade é a ordem legítima onde os atores sociais regulam suas relações nos grupos

sociais de pertença; e a pessoa é o conjunto de competências que torna o sujeito capaz da fala e da ação, isto é, de compor sua própria personalidade na interação com seu meio de origem.

A colonização do mundo da vida pelo sistema no pensamento habermasiano só poderá ser refreada pela razão comunicativa como instrumento de emancipação. Pois, a ação comunicativa reproduz as estruturas simbólicas do mundo da vida (cultura, Sociedade e pessoa) sob a perspectiva de entendimento mútuo, de comunicação que pode transmitir e renovar o saber cultural acumulado. É a coordenação do diálogo entre agentes aptos à fala e à ação e que permite a integração social, já que é pela socialização que se dá a formação da personalidade individual. A racionalidade comunicativa pretende oferecer uma possibilidade de diálogo entre os sujeitos.

Os pressupostos da Teoria da Ação Comunicativa (HABERMAS, 2010b) são respectivamente: a verdade é a representação e a interpretação do mundo objetivo; a retidão significa o conjunto de inter-relações pessoais que acontecem no mundo social e são organizadas pela normatização e a sinceridade ou veracidade refere-se à expressão comunicativa do sujeito a partir de suas vivências.

Essa apresentação introdutória teve como pretensão visualizar a teoria da Ação Comunicativa baseada na filosofia da linguagem e que dá suporte ao conceito de Democracia Deliberativa defendido por Habermas. Antes de apresentar a democracia habermasiana, é preciso considerar dois conceitos que são fundamentais para a compreensão da perspectiva teórica do autor que são os conceitos de deliberação e de esfera pública, que ocupam importante posição na teoria habermasiana.

### **1.2.2. DELIBERAÇÃO E ESFERA PÚBLICA**

Na Teoria da Ação Comunicativa (HABERMAS, 2002a; 2010b; ARAGÃO 1992) Habermas defende a superação da filosofia do sujeito pela filosofia da linguagem, construindo uma teoria social baseada nos pressupostos comunicativos (HABERMAS, 2010b) e que se caracteriza pelo diálogo argumentativo. Ao discutir a Democracia Deliberativa o que Habermas

pretende é indicar condições de aplicabilidade prática para sua teoria social, a Teoria da Ação Comunicativa, na esfera política. É nesse contexto que:

(...) as implicações normativas são evidentes: o poder socialmente integrativo da solidariedade (...) precisa desdobrar-se sobre opiniões públicas autônomas e amplamente espraiadas, e sobre procedimentos institucionalizados por via jurídico-estatal para a formação democrática da opinião e da vontade (...). (HABERMAS, 2002a, p.286).

Segundo Pereira (2007), o tema deliberação passa a fazer parte da discussão democrática no final do século vinte fazendo com que as teorias centradas no diálogo se sobrepusessem às teorias centradas no voto. Assim, o ato deliberativo é que deve sustentar o processo de formação da vontade popular e ser o instrumento de construção democrática. A deliberação auxilia a formação da vontade e permite decisões coletivas a partir das quais os indivíduos aceitam ser direcionados uma vez que eles próprios atuaram (ou tiveram possibilidades de atuar) na definição dos rumos que desejam seguir. Os debates e discussões têm por finalidade garantir que os participantes formem opiniões racionais e sejam devidamente informados das questões que lhes interessam e que também possam rever suas posturas iniciais a partir de discussões amplas desenvolvidas no coletivo. A participação se dá pelo diálogo nos espaços públicos onde os indivíduos podem expressar suas opiniões e escutar as opiniões dos demais, estabelecendo assim círculo dialógico de movimento de ideias e de vontades.

O conceito de esfera pública em Habermas é elaborado a partir do contexto formativo da Sociedade europeia (HABERMAS, 1984; PINZANI, 2009) após a ascensão da burguesia, composta por indivíduos, proprietários e educados, que se reuniam para discutir a respeito de literatura e arte, e que posteriormente passou também a discutir os atos da monarquia. Essa burguesia passou a questionar as ações dos poderes públicos e a fazer um debate político. No debate literário (HABERMAS, 1984) os indivíduos se entendiam a respeito das experiências próprias de sua subjetividade, contudo, no âmbito do discurso político, eles se entendiam como proprietários que regulam questões nascidas na esfera privada. As obras de arte e literárias eram produzidas para um número significativamente maior de indivíduos e se tornam produto acessível aos interessados, em especial, obviamente a classe burguesa. Essa esfera pública era um ambiente da burguesia:

Nisso se encontra a contradição interna da esfera pública burguesa: por um lado, ela permanece aberta, em princípio, a todos os indivíduos; por outro lado, só têm acesso a ela aqueles que dispõem do poder econômico e da educação necessários. Essa ambivalência se reflete nas instituições do estado liberal de direito: à igualdade formal dos cidadãos perante a lei corresponde nela à desigualdade concreta das relações de propriedade e de das posições sociais. (PINZANI, 2009, p. 43).

Segundo Pinzani, a esfera pública literária sofre transformação quando os valores de ordem econômica são acrescidos: “A mudança estrutural decisiva acontece quando a lógica do mercado irrompe na esfera pública” (2009, p. 44).

A partir das décadas de 1960-1970 em diante, a esfera pública passa a contar com relações entre informações, ONGs, movimentos sociais, fóruns, conferências, localizados no mundo da vida, assim, segundo Pinzani (2009), para Habermas a esfera pública atual é uma rede em que os indivíduos comunicam entre si conteúdos e assumem posições. Os fluxos de comunicações são filtrados e sintetizados para se constituírem em opinião pública. Mas não é qualquer tema que compõe a esfera pública para Habermas, Pinzani aponta que:

Ela definida assim, em primeiro lugar, como uma rede de comunicação na qual são trocadas opiniões; contudo, somente as opiniões que satisfazem determinados critérios se tornam propriamente públicas. Não é qualquer opinião que possui a qualidade para sê-lo, mas todas as opiniões o são potencialmente, já que, ao mudarem as circunstâncias e as condições de comunicação, podem encontrar uma maior atenção e, portanto, tornar-se opinião pública. (PINZANI, 2009, p. 152).

A esfera pública habermasiana é aquela em que os indivíduos aptos à fala e à ação podem atuar no sentido de participação política nos espaços públicos que são como arenas em que, por meio da deliberação argumentativa, discutem sobre os interesses e objetivos comuns a serem perseguidos politicamente. Forma-se assim uma vontade pública com a participação nas tomadas de decisões políticas. Esse procedimento permite a circulação de questões e demandas sociais de interesse de toda a coletividade criando uma rede que serve para a comunicação dos conteúdos que subsidiarão a tomada de posições políticas. Nessa esfera pública, os fluxos comunicativos são selecionados, sintetizados e condensados na opinião pública sobre os distintos assuntos que compõem o interesse coletivo. A esfera pública é (HABERMAS, 1984; PINZANI, 2009) limitada à comunidade dos concernidos, a respeito de decisões que tomam a partir de suas deliberações. Essa esfera é informal e

interage com as instituições existentes, na medida em que reage e problematiza as decisões tomadas no nível institucional. Assim, a rede criada pela esfera pública é um instrumento para contrabalançar as decisões institucionais. Isso amplia as possibilidades de maior número de cidadãos participarem das questões. É essa a via de democratização do poder político, já que o fluxo comunicativo entre instâncias decisórias e os cidadãos entra em relações mais equilibradas. Contudo, essa esfera pública não possui poder em si mesmo, pois:

(...) o poder resulta das interações entre a formação da vontade institucionalizada constitucionalmente e esferas públicas mobilizadas culturalmente, as quais encontram, por seu turno, uma base nas associações de uma Sociedade civil que se distancia tanto do Estado como da economia. (LORD, 2007, p. 455).

A abordagem habermasiana se diferencia das abordagens tradicionais que tem o Estado como centro, na medida em que Habermas transfere o eixo das demandas para os grupos organizados. Assim, a esfera pública é:

(...) um fenômeno social elementar, do mesmo modo que a ação, o ator o grupo ou coletividade; porém, ele [o conceito de esfera pública] não é o arrolado entre os conceitos tradicionais elaborados para descrever a ordem social. (LORD, 2007, p. 455).

Conforme Pinzani (2009), entre o final da década de 1950 e o lançamento de *Direito e Democracia: entre facticidade e veracidade*, vol. I e II, o pensamento de Habermas sobre democracia permaneceu praticamente o mesmo, mas foi reorganizado a partir da teoria da Ação Comunicativa na década de 1980 e passou a indicar que a efetividade das demandas percebidas na esfera pública precisava de fluxos de comunicação e diálogo, ou seja, um modelo deliberativo de democracia.

É nesse contexto que Habermas desenvolve então a concepção de Democracia Deliberativa, com a qual pretende superar as críticas feitas à Teoria da Ação Comunicativa.

### **1.2.3. DEMOCRACIA DELIBERATIVA**

A Democracia Deliberativa é uma proposta de Habermas (1995) que visa criar uma opção entre as concepções liberal e republicana de democracia, e que tem entre si como diferença o papel atribuindo ao processo democrático. A discussão comparativa entre essas duas concepções, segundo Habermas

(1995) acontece na política dos EUA onde comunitaristas/republicanos divergem dos liberais. Assim, a Democracia Deliberativa (HABERMAS, 1995; 2003; 2010a; ELSTER, 2001) é uma tentativa de harmonização entre duas correntes: republicanos e liberais.

Na concepção liberal a função do processo democrático é programar o Estado como aparato de administração pública e a Sociedade como sistema estruturado em torno de uma economia mercadológica em que se relacionam pessoas privadas na realização de seus trabalhos. A vontade política dos cidadãos é formada com o objetivo de impor seus interesses sociais privados diante do aparato estatal, que é altamente especializado no uso administrativo do poder político para garantir interesses e fins coletivos. A concepção republicana vê a política como algo mais do que instrumento de mediação, e pressupõem que é um elemento constitutivo fundamental do processo de formação da Sociedade em sentido amplo. A política é uma forma de reflexão sobre a complexidade da vida ética e é por ela que os membros de comunidades solidárias tomam consciência da dependência mútua que os une, e também que determina relações de reconhecimento recíproco entre sujeitos portadores de direitos que são livres e iguais.

Na concepção republicana o espaço público e político e a Sociedade civil como sua infraestrutura assumem um significado estratégico. Eles têm a função de garantir a força integradora e a autonomia da prática de entendimento entre os cidadãos. (HABERMAS, 1995, p. 40).

A concepção republicana (HABERMAS, 1995) tem a vantagem de adotar uma postura de democracia radical, no sentido de auto-organização da Sociedade pelos cidadãos que se comunicam entre si e não por arranjos entre interesses privados conflitantes. Contudo, tem a desvantagem do excesso de idealismo, pois fica presa a ideia de cidadãos que se orientam para o bem comum. Habermas adverte que:

Mas a política não se constitui somente, e nem mesmo primariamente, de questões relativas à autocompreensão ética dos grupos sociais. O erro consiste em um estreitamento ético dos discursos políticos (HABERMAS, 1995, p. 44).

A questão da autocompreensão (HABERMAS, 1995) se refere à forma como os participantes tratam de esclarecer sobre como se entendem a si mesmos, sendo membros de uma nação, município, Estado ou como

habitantes de uma região específica com suas tradições próprias. E esse é um problema importante para as relações políticas, pois é necessário que definam como devem se tratar mutuamente na vida coletiva, como entendem que devem tratar suas minorias e outros grupos, enfim, que tipo de Sociedade que desejam para si mesmos. Essa é uma questão política fundamental em meio ao pluralismo cultural e social da atualidade:

(...) por trás das metas politicamente relevantes muitas vezes escondem-se interesses e orientações valorativas que de modo algum se podem considerar constitutivos da identidade da comunidade em seu conjunto, isto é, de uma inteira forma de vida compartilhada intersubjetivamente (HABERMAS, 1995, p. 44).

Os interesses e orientações valorativas entram em conflito sem a perspectiva de atingir consensos, assim são necessários meios de criar equilíbrio e compromissos que não dependam de discursos éticos simplesmente, mas que, sobretudo, respeitem os valores culturais fundamentais dos diferentes grupos:

Esse equilíbrio de interesses se efetua em forma de compromissos entre partidos estribados em potenciais de poder e em potenciais de sanção. As negociações desse tipo predispõem, certamente, a disponibilidade para a cooperação; a saber, a disposição de, respeitando as regras do jogo, chegar a resultados que possam ser aceitos por todas as partes, ainda que por razões distintas. (HABERMAS, 1995, p. 44).

Acontece que, para a formação de compromissos, não há discursos racionais que anulem as relações de poder e as ações estratégicas.

A despeito disso, a *equidade* dos compromissos é medida por condições e procedimentos que, por sua vez, necessitam de uma justificativa racional (normativa) com respeito a se são justos ou não. Diferentemente das questões éticas, as questões de justiça não estão por si mesmas referidas a uma determinada coletividade. Pois para ser legítimo, o direito politicamente estabelecido tem pelo menos de guardar conformidade com princípios morais que pretendem ter validade geral para além de uma comunidade jurídica concreta. (grifo no original). (HABERMAS, 1995, p. 44-45).

A política deliberativa (HABERMAS, 1995) precisa de referência empírica quando leva em conta a pluralidade das formas de comunicação que podem auxiliar a formação de uma vontade comum que não seja baseada somente na autocompreensão ética dos sujeitos, mas que tenha em consideração o equilíbrio dos interesses e compromissos que surjam de escolhas racionais, dos meios com respeito aos fins justificados moral e juridicamente. Isso permite um entrelaçamento racional:

A política dialógica e a política instrumental podem entrelaçar-se no campo das deliberações, quando as correspondentes formas de comunicação estão suficientemente institucionalizadas. Portanto, tudo gira em torno das condições de comunicação e dos procedimentos que outorgam à formação institucionalizada da opinião e da vontade políticas sua força legitimadora. (HABERMAS, 1995, p. 45).

Dessa constatação Habermas passa então a expor e defender uma terceira via de construção democrática, apoiada em condições de comunicabilidade nas quais o processo político possa ter a pretensão de alcançar resultados racionalmente justificados, já que, nessas condições, o “modo e o estilo da política deliberativa realizam-se em toda a sua plenitude” (HABERMAS, 1995, p. 45), e afirma que:

Se convertermos o modelo procedimental de política deliberativa no núcleo normativo de uma teoria da democracia produzem-se diferenças tanto com respeito à concepção republicana do Estado como uma comunidade ética quanto com respeito à concepção liberal do Estado como protetor de uma Sociedade centrada na economia. (HABERMAS, 1995, p. 45).

Nesse sentido, a teoria discursiva se utiliza de elementos de ambas as concepções (liberal e republicana) e os integra num procedimento ideal de tomada de decisões políticas democráticas relacionando considerações pragmáticas, discursos de autocompreensão, compromissos de interesses, questões de justiça, fundados no pressuposto de atingir resultados racionais e equitativos na vida coletiva, pois:

Conforme essa concepção a razão prática se afastaria dos direitos universais do homem (liberalismo) ou da eticidade concreta de uma determinada comunidade (comunitarismo) para se situar naquelas normas de discurso e de formas de argumentação que retiram seu conteúdo normativo do fundamento de validade da ação orientada para o entendimento, e, em última instância, portanto, da própria estrutura da comunicação linguística. (HABERMAS, 1995, p. 46).

A Democracia Deliberativa para Habermas se constitui a partir de conjuntos de procedimentos e de atos, que tenham por base o discurso e a deliberação racional. O que determina a legitimidade é o processo de tomada de decisões políticas, frutos de discussão pública ampla e igualitária em que os participantes, interessados direta e indiretamente, os concernidos, possam debater o tanto quanto venham julgar necessário a partir de argumentos válidos e reconhecidos, afim de que as decisões obtidas sejam assumidas por todos como suficientemente adequadas e frutos de consensos em vista de interesses comuns à existência coletiva. A Democracia Deliberativa se

fundamenta racionalmente e isso significa a utilização da deliberação ou discurso por parte dos cidadãos como participação política. Portanto, já não é somente o voto que garante a legitimidade, mas principalmente a participação discursiva dos interessados que são direta e indiretamente afetados pelas decisões que venham a ser tomadas. E isso necessariamente amplia a ideia de soberania popular.

Habermas reconhece que nas Sociedades atuais há uma tensão entre a facticidade e a validade, conforme aponta Pinzani: “Em uma Sociedade diferenciada pluralista e secularizada a tensão entre facticidade e validade se torna sempre maior” (2009, p. 145). Essa relação tende a se ampliar na medida em que as Sociedades se tornam mais complexas. Nesse sentido, a linguagem ocupa um importante lugar na organização e harmonização da tensão entre a facticidade e validade (HABERMAS, 2010a) como fonte de integração social. Mas há também outro elemento fundamental: o direito.

Mantendo o ideal de emancipação como pano de fundo de sua obra, HABERMAS (2003; 2010a) desenvolve estudos sobre o direito, e reconhece que o direito desempenha três funções necessárias (HABERMAS, 2003; 2010a; PINZANI, 2009): espaço de mediação entre facticidade e validade; meio de integração, mesmo que ameaçado pelo processo de modernização, entre o sistema e mundo da vida (HABERMAS, 2010b) e meio de integração que independe das forças morais. A não dependência da força da moral é um elemento importante para a compreensão das Sociedades modernas, dado que nas Sociedades antigas era a moral que possuía força de coesão e domínio social. Mas nas Sociedades modernas, é a racionalidade das leis (direito) que equaciona o tipo de solidariedade existente entre os membros.

O direito então ocupa um papel social importante na medida em que a estrutura jurídica ou conjunto de procedimentos válidos para o universo jurídico serve de fundamento para o desenvolvimento de novas formas de solidariedade social, e isso é possível numa democracia. Além disso, o direito moderno é “dialogável”, uma vez que (HABERMAS, 2010b) se funda em mecanismos ou normas jurídicas passíveis de crítica e que necessitam de uma justificação para ter legitimidade nas Sociedades modernas. Portanto, o direito é apto para desempenhar um papel de mediador e integrador social. A construção de acordos e consensos políticos mediados pelo uso da linguagem

e do direito permite aos indivíduos que se reconhecerem nas decisões tomadas, ampliando com o isso a prática da democracia:

Conforme a teoria de Jürgen Habermas, o objetivo da política deveria ser o do acordo racional em vez do compromisso, e o ato político decisivo é aquele de se engajar no debate público com a finalidade do surgimento do consenso. (ELSTER, 2001, p. 223).

Qualquer consenso deve ser fundamentado juridicamente nas Sociedades modernas, caso contrário não terá legitimidade. A força moral tinha por base a autoridade das lideranças, diferentemente, diferentemente, a força jurídica está fundamentada nas decisões coletivas ou seus representantes legais:

As assembleias constituintes podem utilizar a democracia deliberativa de duas maneiras. Por um lado, a deliberação entre os deputados eleitos democraticamente pode ser parte do processo de aprovar a constituição. Por outro, a promoção da democracia deliberativa pode ser um objeto dos objetivos daqueles que a elaboram. (ELSTER, 2007, p. 129 - tradução livre feita pelo autor).

A escolha é um processo de racionalização e de eleição de preferências entre certo conjunto de opções. Essa racionalidade é de natureza comunicativa e as preferências e gostos podem ser afetados pelo diálogo argumentativo. A Democracia Deliberativa carrega consigo um potencial de fortalecimento do mundo da vida (HABERMAS, 2010b). Outro aspecto importante é o sentido de processo que se atribui à democracia na perspectiva de Habermas, uma vez que isso amplia as possibilidades de interferência participativa e faz com que os cidadãos se identifiquem com as decisões tomadas e cria uma perspectiva de educação para o exercício de escolhas políticas. A participação dos indivíduos nas questões de interesse comum auxilia a transformação da realidade e os educa politicamente para a ação política e social. Destaca-se certo elemento de incompletude e de ampliação das possibilidades de participação e construção coletiva, que torna a Democracia Deliberativa uma alternativa para o contexto atual do mundo.

A Democracia Deliberativa é um processo construtivo baseado na racionalidade e imparcialidade como premissas de deliberação e de participação política:

Todos estão de acordo, acredito, em que a noção [de DD] inclui uma “tomada de decisões” coletivas com a participação de todos aqueles que serão afetados pela decisão, ou de seus representantes: este é o aspecto democrático. Por sua vez, todos concordam que esta decisão deve ser tomada mediante argumentos oferecidos a todos e para

todos os participantes, que estão comprometidos com valores de racionalidade e imparcialidade: e este é o aspecto deliberativo (MÁRMOL, 2001, p. 170 - tradução livre feita pelo autor).

Elster (2007) desenvolve os conceitos de Mercado e de Fórum para explicar a Democracia Deliberativa, e esclarece aspectos importantes para a compreensão da Democracia Deliberativa. O Mercado é visto nos termos teoria econômica clássica da democracia representativa, onde os indivíduos são consumidores de bens da vida, agentes racionais e autônomos que buscam a satisfação de seus interesses e preferências. O Fórum remete a ideia de discussão e participação dos cidadãos em espaços públicos para a tomada de decisões sobre questões do interesse coletivo.

Isso sugere que os princípios do fórum devem ser diferentes dos princípios do mercado. Uma tradição de longa data, desde a *pólis* grega, afirma que a política deve ser uma atividade aberta e pública, como algo distinto da expressão de preferências isolada e privada que se dá na compra e venda (ELSTER, 2007, p. 232).

As decisões nos modelos democráticos implicam (MÁRMOL, 2001) na utilização de três lógicas diferenciadas: a lógica do voto; a lógica das negociações e a lógica da argumentação. Essas lógicas são determinadas por motivações políticas baseadas: na paixão, no interesse e na razão, respectivamente.

É justamente a lógica da argumentação, que se baseia na razão, que sustenta os pressupostos da Democracia Deliberativa. Conforme Stieltjes:

A cidadania é o direito da participação política pelo uso da palavra, e a democracia realiza-se no ato da deliberação. A deliberação faz com que o regime democrático tenha uma ordem instável que dever ser reconstruída a cada instante no próprio processo discursivo e deliberativo (STIELTJES, 2001, p. 22).

Para encerrar essa apresentação da Democracia Deliberativa indica-se que Jurgen Habermas pretende realizar a tarefa de superar o déficit democrático no interior da Teoria Crítica. Salienta-se que a Democracia Deliberativa não parte de uma visão utópica de Sociedade boa justa (preocupação da Política Clássica), nem está em busca de organizar idealmente a produção material e simbólica do todo social. Os teóricos que se dedicam ao estudo da Democracia Deliberativa, em especial Habermas, entendem que os concernidos devem decidir mediante processos comunicativos a respeito de sua vida social concreta e objetiva, livres de

qualquer forma de coerção. E isso é percebido por esses pensadores como emancipação. A ideia de emancipação não está associada a nenhuma revolução transformadora da Sociedade, mas na criação de condições de emancipação a partir de uma práxis comunicativa permanente entre os sujeitos históricos e socialmente ligados a um coletivo de convivência e que contraem acordos precários a respeito de questões que lhes são comuns. Tais acordos ou consensos são modificáveis sempre que o grupo assim entenda.

Do ponto de vista da política, a Democracia Deliberativa altera substancialmente as relações, na medida em que transfere o eixo da decisão para o processo de constituição e formação da vontade pública. E não nos termos dos interesses dos grupos que estejam eventualmente no exercício do poder político.

Nesse contexto, a esfera pública ganha importância como espaço de formação da vontade popular livre dos imperativos institucionalizados uma vez que desenvolvem os conteúdos nascidos da identificação das demandas em sua origem os cidadãos/concernidos. Ela funciona como um fórum (ELSTER, 2007) permanentemente aberto às discussões sobre as carências dos concernidos e permite o selecionamento do melhor argumento (HABERMAS, 2010b) a ser apresentado às esferas de poder político para, mediante pressão dos grupos sociais, exigir respostas às demandas. Na Democracia Deliberativa são os processos comunicativos que atuam para a de superação de impasses. Ela se baseia no respeito mútuo entre os indivíduos numa perspectiva igualitária, isto é, caracteriza-se por ser uma forma de governo em que cidadãos livres e iguais justificam suas decisões políticas mediante um processo em que as razões são aceitáveis e acessíveis a todos os concernidos.

### **1.3. PRÁTICAS POLÍTICAS: ESPECIFICIDADES DO BRASIL**

Neste tópico, discorre-se sobre o processo de formação do Estado e da política no Brasil de forma a visualizar algumas de suas particularidades. Denomina-se sistema político, segundo Schwartzman (1988), a arena em que os escassos recursos existentes no Estado são disputados por classes, grupos e instituições com vistas à apropriação e utilização do poder econômico e,

principalmente do político.

O processo de formação do Estado e a formação política brasileira possuem características muito próprias, que não se assemelham ao processo de formação do Estado moderno, conforme se deu no continente europeu em países, por exemplo, como a França e a Inglaterra, e em toda a Europa. Para Torres a noção de liberdade e representatividade política está diretamente vinculada ao processo “abstração do Estado em sua dimensão racional-legal” (1989, p. 46), que se formalizou definitivamente com o amadurecimento de três características básicas: a soberania, a despersonalização e a despatrimonialização do poder. No Brasil, diferentemente da Europa, a racionalidade formal e o ordenamento legal, que são características fundamentais do Estado e da administração moderna, não foram características evidentes no processo formativo do Estado brasileiro.

Na Europa ocidental a democracia se formou no contexto do liberalismo com as funções do Estado organizadas para manter uma ordem jurídica impessoal e universal, com possibilidades de empreendimento e desenvolvimento para os agentes econômicos, com perspectivas nos planos pessoal e profissional.

No Brasil, o legado português estabeleceu um Estado dirigista, com características de planejar e intervir na economia privilegiando interesses dos grupos que permaneceram no controle do Estado. Desta forma, o patrimonialismo faz parte da realidade brasileira desde o processo de colonização, acentuando-se no império, e propagando-se na República.

A realidade histórica brasileira demonstrou (...) a persistência secular da estrutura patrimonial, resistindo galhardamente, inviolavelmente, à repetição, em fase progressiva da experiência capitalista. Adotou do capitalismo a técnica, as máquinas, as empresas, sem aceitar-lhe a alma ansiosa de transmigrar. (FAORO, 2001, p. 822).

O Brasil e demais países da América Latina não seguem a mesma lógica no processo formativo do Estado moderno europeu, pois se formaram a partir de um modelo de colônia de exploração, o que permitiu o desenvolvimento de uma desigualdade profunda no interior destas nações, mesmo depois do processo de independência das metrópoles iniciado na primeira metade do século XIX. Nesse sentido, esses Estados não possuem a

mesma lógica e dinâmica das democracias surgidas há não mais de duzentos anos, após as revoluções americanas [1776] e francesas [1789].

Este patrimonialismo moderno, ou “neopatrimonialismo”, não é simplesmente uma forma de sobrevivência de estruturas tradicionais em Sociedades contemporâneas, mas uma forma bastante atual de dominação política por um “estrato social sem propriedades e que não tem honra social por mérito próprio”, ou seja, pela burocracia e a chamada “classe política”. (SCHWARTZMAN, 1988, p. 45-46).

Há também uma perspectiva a partir da qual o moderno Estado brasileiro é chamado de “neopatrimonial” (SCHWARTZMAN, 1988), pois diferentemente da Europa Ocidental em que esteve presente uma burguesia forte e determinante para o conjunto geral da Sociedade, no Brasil essa burguesia, pelo menos com tais características, não existiu. Além disso, não estiveram presentes relações de natureza contratualistas, e a figura limitadora das leis na relação entre o Estado moderno e a Sociedade comum à realidade europeia ocidental, mas que não fez parte da formação do Estado moderno brasileiro:

Assim como a dominação racional-legal pode degenerar em totalitarismo burocrático, é possível para esse tipo de burocracia subsistir somente com seu componente *racional*, mas sem o seu componente *legal*. Este é, em uma palavra, o elo teórico que faltava para compreensão adequada dos sistemas políticos neopatrimoniais: a existência de uma racionalidade de tipo exclusivamente “técnico”, onde o papel do contrato social e da legalidade jurídica seja mínimo ou inexistente. A importância deste conceito para o estudo e o entendimento de sistemas políticos atuais que não os das democracias ocidentais é “obvia” (aspas e itálicos no texto original). (SCHWARTZMAN, 1988, p. 49).

O Estado brasileiro (SCHWARTZMAN, 1988) possui uma burocracia pesada, com muito poder, mas pouco eficiente e ágil. Além disso, a Sociedade não desenvolveu uma tradição de articulação e participação política, diante de um Estado detentor o poder e que se vê no papel de “regulador” da Sociedade.

Nesse sentido, explicitam-se, a partir de agora, as ideias de autores que se propuseram a refletir sobre o processo de formação do Estado e da política brasileira.

Segundo Morse (1988), existe dois mundos ou duas formações ideológicas distintas: ibero-américa, de origem espanhola e portuguesa, e anglo-américa, de origem predominantemente inglesa. Morse (1988) aponta que a colonização ibero-americana não deve ser vista como atrasada e dependente da anglo-américa. A perspectiva de Morse (1988) é que as duas

colonizações tiveram fundações diferentes, em vista de escolhas que constituem a história singular de cada povo colonizador. Para Faoro (1994; 2001), Portugal foi responsável por transferir para o Brasil as opções políticas e econômicas que resultaram no estamento, cuja herança significou uma camada institucional atrasada, uma elite aristocrática sem autonomia, concentrando o poder nas mãos de uma minoria. Uricoechea (1978), Vianna (1987), e Schwartzman (1988) também fizeram reflexões sobre essa temática, e pontuaram a existência de um hibridismo no Brasil, devido à mistura de aspectos racionais e tradicionais, advindos da colonização portuguesa e do processo de formação da política brasileira.

Segundo Vianna (1987), essa colonização portuguesa deixou para o Brasil uma perspectiva de patriarcalismo, de cunho ruralista, arbitrário, cujas consequências mais marcantes foram: inexistência de uma consciência nacional, suposta onipotência do Estado, e originou a cultura da patronagem e do clientelismo:

Eis aí a particularidade nossa, a particularidade da nossa organização social: todas essas classes rurais, que vemos, no ponto de vista dos interesses econômicos, separadas, desarticuladas, pulverizadas, integram-se na mais íntima independência, para os efeitos políticos. O que nem o meio físico, nem o meio econômico podem criar de uma forma estável, à semelhança do que acontece no Ocidente, cria-o a patronagem política, a solidariedade entre as classes inferiores e a nobreza rural (VIANNA, 1987, p. 144).

Uricoechea (1978), também defende a ideia desse hibridismo na política do Estado brasileiro, devido à junção de elementos modernos com formas de governo tradicionais, por meio de cooptações com o poder local. Assim, a política brasileira adequou a herança burocrática portuguesa a cooptação administrativo local, constituindo uma formação híbrida própria. Uricoechea (1978) indica o surgimento de uma burocracia patrimonial:

Ao final da era colonial, o estado brasileiro, num modo tipicamente patrimonial, exibia uma combinação de, por um lado, uma autoridade altamente centralizada em cujo topo estava o monarca português e as camadas mais elevadas, burocratizadas, da administração real, e, de outro lado, um poder altamente descentralizado, monopolizado pelos senhores da terra na sua capacidade de autoridades delegatórias de funções patrimoniais (URICOECHEA, 1978, p. 49).

Na concepção de política brasileira, para URICOECHEA (1978), existiram duas características predominantes: a primeira, baseada na teoria de Faoro (2001), o Estado adquiriu um status de sistema burocrático e administrativo, o

estamento burocrático, denominado neopatrimonialista. E a segunda, conforme Schwartzman (1988, p. 14), devido à modernização dessa estrutura burocrática estamental, origina-se o “despotismo burocrático”. Podem-se definir os processos estratégicos do Estado patrimonial brasileiro em: cooptação, clientelismo, coronelismo e mandonismo. Trata-se de processos patrimonialistas, que ao contrário do processo de despatrimonialização e despersonalização, acabam por confundir as esferas públicas e privadas. Neste aspecto, a formação de um Estado abstrato não acontece, já que boa parte das instâncias burocráticas da administração estatal atende aos interesses privados. Nesse sentido,

(...) à medida que cresce o domínio patrimonial, também cresce a necessidade de se delegar poderes e autoridade, ao mesmo tempo em que se reduz a factibilidade do controle central. Além disso, os mantenedores da delegação patrimonial tendem a receber seus postos como prebendas políticas e a usá-los como propriedade particular (SCHWARTZMAN, 1988, p. 63-64).

Desta forma, a maneira que o Estado neopatrimonial se utiliza para não permitir a subdivisão e a descentralização da autoridade denomina-se cooptação política, uma estratégia cujo objetivo é impedir a formação, ou eliminar, possíveis forças autônomas por meio de favores, prestações de serviços, empregos etc.

O termo ‘cooptação política’, utilizado neste livro, busca captar o tipo de relacionamento entre estes dois sistemas de participação, ou seja, o processo pelo qual o Estado tratava, e ainda trata de submeter a sua tutela, formas autônomas de participação (SCHWARTZMAN, 1988, p. 67).

Carvalho (1996) indica a mesma perspectiva de Schwartzman (1988) quando descreve a cooptação política brasileira como forma de manutenção da burocracia e centralização do poder. Segundo Carvalho (1996), para manter a estrutura burocrática o Estado brasileiro estabelece compromissos e cooptações com as políticas locais.

Para Leal (1975), existem relações entre o regime político representativo e as lideranças locais, cooptadas por privilégios políticos em troca de eleitores locais. Neste sentido, denomina-se coronelismo a troca de favores entre poder público e forças políticas locais:

Por isso mesmo, o ‘coronelismo’ é, sobretudo um compromisso, uma troca de proveitos entre o poder público, progressivamente fortalecido, e a decadente influência social dos chefes locais, notadamente dos senhores da terra. (LEAL, 1975, p. 20).

Neste contexto, o coronel é aquele que garante a votação e a eleição dos seus candidatos protegidos (voto de cabresto). A imagem do coronel é muito mais significativa do que um representante político, pois representa a figura paternalista e patrimonialista da liderança local. Serviços assistencialistas como: alimentação, remédios, oportunidade de emprego etc., acontecem por meio das ações dos coronéis, e é por isso que sua importância é mais significativa para a população mais pobre, afinal, tudo depende do coronel. Uma consequência dessa forma de organizar a política local é agenciar favores pessoais que resulta na incapacidade administrativa do município, devido à política de indicações de cargos de confiança nos setores públicos.

Essa perspectiva vira uma bola de neve, pois a ausência do poder público no município aumenta cada vez mais o poder do coronel, principalmente pela falta de grupos políticos que representem os interesses dos cidadãos. Há uma espécie de reciprocidade entre coronel e poder público:

É claro, portanto, que os dois aspectos – o prestígio próprio dos ‘coronéis’ e o prestígio de empréstimos que o poder público lhe outorga – são mutuamente dependentes e funcionam ao mesmo tempo como determinantes e determinados (LEAL, 1975, p. 43).

Para Leal (1975), o coronelismo é fruto de um empobrecimento político e se apropria da cruel vantagem que tira de famílias menos favorecidas que sobrevivem da sua dependência.

Podem-se evidenciar algumas características da formação do Estado e da política brasileira, após este levantamento de teorias, compreendendo que esta possui um status singular, peculiar que provém da formação político-econômica, cultural e ideológica. O contraste ideológico com o modelo Europeu consiste no caráter pessoal e passional das lideranças que assumem os cargos soberanos. Durante muito tempo, a política brasileira foi mal compreendida, acreditando-se que a ideia de Estado soberano fosse como algo despersonalizado, que faz dos governantes somente representantes e administradores do poder e não os seus donos, como de fato era realidade no Brasil.

É necessário, para concluir o capítulo, visualizar como tem acontecido a democracia no Brasil. Pode-se afirmar que a democracia aconteceu mais

recentemente, com o final do regime militar inaugurado com o golpe de 1964 e que durou até 1985, sendo que a primeira eleição direta para a presidência da República só veio a acontecer em 1989, um (1) ano após a promulgação da Constituição Federal de 1988, também conhecida como a Constituição Cidadã; e também com o processo de descentralização iniciado na década de 1990 e que trouxe para os cidadãos novas possibilidades de participação nas políticas públicas e nas tomadas de decisão que afetavam a vida coletiva. Surgiram assim novas formas de relacionamento entre Sociedade e o Estado, dando um sentido mais ativo às expressões participação e deliberação.

Ampliar o engajamento e o envolvimento dos cidadãos nos processos de tomada de decisões (HABERMAS, 1995, 2002b, 2003, 2010a, 2010b; ELSTER, 2001; MÁRMOL, 2001) é fundamental, trata-se de incentivar e de utilizar novos espaços de construção democrática com a finalidade de criar condições para transformações sociais que correspondam aos anseios da população, numa perspectiva de transformações a partir das condições concretas em que se encontram os cidadãos brasileiros.

É preciso que as experiências concretas sirvam de estímulo ao estudo de teorias e de práticas democráticas já existentes, uma vez que, não há e nem pode haver um modelo de democracia único que sirva para todos os países. A polissemia da palavra democracia pode mascarar perspectivas concorrentes que partindo de uma retórica semelhante, induzam a erros aos cidadãos. É preciso a valorização e estímulo de práticas tendentes à participação popular e à deliberação entre os cidadãos.

Há autores que enxergam no país um momento propício ao estímulo de novas alternativas de construção democrática, que nascem de experiências locais e que podem servir de exemplo não apenas às demais regiões brasileiras quanto a outros países. Como é o caso do Orçamento Participativo de Porto Alegre:

O Brasil, pelas reformas constitucionais, movimentos sociais e inovações políticas que abrigou na última década, tem sido um dos mais importantes laboratórios do mundo a experimentar o que significa aprofundar a democracia na prática, e a enfrentar as dificuldades de fazê-lo. (COELHO; NOBRE, 2004, p. 8).

Essa perspectiva é compartilhada por sociólogos, filósofos e cientistas políticos brasileiros, quando indicam que:

Participação e deliberação aparecem hoje no centro de um grande debate sobre a renovação da democracia, sendo que a experiência brasileira nessa área, por sua dimensão e vitalidade, ganhou um lugar de destaque no cenário internacional. A variedade de canais de participação e deliberação existentes no país – conselhos, orçamento participativo, mecanismos deliberativos no interior de agências de regulação, conferências, legislação participativa e audiências públicas – e o volume de público participante despertaram atenção de analistas nacionais e internacionais e contribuíram para aquecer o debate acerca do potencial democrático dessas experiências. (COELHO; NOBRE, 2004, p. 11).

Por fim, neste primeiro capítulo, refletiu-se sobre o caráter polissêmico da expressão democracia, em especial, a perspectiva deliberativa de Habermas, e o processo de formação do Estado e da política do Brasil subsidiando a reflexão sobre as formas democráticas.

Essa discussão propiciou um aprofundamento a respeito da relação entre escola pública e democracia, com vistas a analisar concepções e práticas de quem estava como gestor escolar e participaram dessa investigação.

## **CAPÍTULO 2: ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E CARACTERÍSTICAS DOS GESTORES ENTREVISTADOS**

Na área da educação e das ciências humanas, tem-se utilizado a pesquisa qualitativa como alternativa à rigidez positivista (ALVES; SILVA, 1992). Entende-se que essa perspectiva de investigação é válida para visualizar as práticas à luz de uma determinada teoria. Segundo as autoras:

Cumpra apenas enfatizar que se a preocupação metodológica do pesquisador ao trabalhar com análise qualitativa reside em uma apreensão abrangente do fenômeno estudado, aliada à garantia de estar passando um conhecimento crítico da realidade, ele necessita, para cumprir seus objetivos, de muito tempo, disponibilidade, conhecimento e experiência na área e muita, mas muita seriedade no seu trabalho (ALVES; SILVA, 1992, p. 9).

Na dissertação foi utilizada como instrumento de pesquisa para compreender a visão de gestores (palavra aqui utilizada no sentido mais amplo, referindo-se a gestores homens e mulheres) escolares da cidade de Rio Claro, que refletiram sobre a temática da relação entre escola pública e democracia, na dinâmica da organização e dos processos escolares de suas instituições.

Destaca-se que importantes grupos de pesquisa e periódicos científicos circunscritos à área de educação vêm realizando esforços para entender o trabalho de construção da gestão escolar, utilizando procedimentos metodológicos que enfatizam a voz e a experiência de diretores. Estudar os contextos escolares é compreender algumas dimensões desses espaços, muitas vezes, conflituosos, e isto significa conciliar o terreno político e organizativo do qual faz parte a unidade escolar.

Salienta-se que a escola deixa de ser entendida como um lugar de cumprimento de diretrizes políticas educacionais para ser objeto de estudo sociológico-organizacional, somente a partir da década de 1980, quando, no campo das pesquisas acadêmicas (BOLIVAR, 2004; BALL, 1989; LIMA, 2003), se visualiza esse corte epistemológico. Com a perspectiva teórico-metodológico da pesquisa qualitativa e colaborativa (DENZIN; LINCOLN, 2003; KINCHELOE; BERRY, 2004; IBIAPINA, 2008), os marcos teóricos articulam a teoria da ação comunicativa (HABERMAS, 2010b) com a sociologia da organização escolar (BALL, 1989, 2006) com o propósito de entender a experiência de diretores e docentes na dimensão da organização escolar. Para

verificar os processos de construção da vida cotidiana (HABERMAS, 2010b), com vistas a problematizar as compreensões mais comuns do dia a dia da vida profissional dos envolvidos com a escola, houve necessidade de refletir sobre o projeto social da realidade (BERGER; LUCKMANN, 2004).

Nesse sentido, esclarece-se que esse estudo centralizou a discussão na representação do que significava para os gestores a democracia na escola, sob suas óticas, isto é, conforme influências e ingerências das suas vivências e das políticas educacionais. Explicita-se que, ao abordar o tema organização escolar, o centro da complexidade da dinâmica intraescolar está na perspectiva meso, por considerar que entre os contextos macro, centrados na globalidade do sistema escolar, e os contextos micro, das interações da sala de aula, temos esse contexto intermediário.

Segundo Sarason (2003), dois pressupostos devem ser considerados para estudos nessa área: o primeiro, diz respeito aos alicerces em que se sustentam as políticas educacionais, nos quais, geralmente encontram-se desajustados com a realidade na qual a instituição escolar está inserida. O segundo está em não levar em conta a interação dialética existente entre unidade escolar e seu entorno, razão pela qual estudar as circunstâncias favoráveis e desfavoráveis no contexto da prática assume significativa importância.

O foco dessa dissertação foi compreender a relação entre escola pública e democracia, tendo como dimensão articuladora a gestão democrática. A pesquisa teve como objetivo central refletir sobre a importância da democracia e do seu significado no âmbito das relações escolares, mais especificamente, na perspectiva de quem estava atuando como gestor escolar, no município de Rio Claro, SP. Teve como ponto de partida três questões: em que medida os gestores entrevistados criavam práticas democráticas na gestão escolar? Em quais espaços? E em que medida tais práticas podiam ser consideradas democráticas?

Assim, formalizaram-se alguns objetivos específicos: constatar como a democracia é conceituada por alguns autores, em especial a democracia deliberativa de Habermas; refletir sobre o sistema político brasileiro e identificar como os gestores entrevistados possibilitavam práticas democráticas nas escolas públicas municipais e em quais espaços.

Esse estudo envolveu conceitos como: democracia deliberativa, ação comunicativa, gestão democrática etc., pois a escola é um espaço aberto à convivência e consenso, uma vez que há necessidade de equilíbrio entre os diferentes interesses envolvidos. Buscou refletir sobre a importância das práticas democráticas como processo e seu significado no âmbito educacional, a partir de investigações realizadas com gestores de escola.

Para a parte empírica foi selecionada uma cidade localizada no interior de São Paulo, de médio porte, chamada Rio Claro. No período em que foram recolhidos os dados (2011), a Secretaria Municipal de Educação dispunha de cento e sessenta e quatro (164) unidades escolares, com seus respectivos gestores. Desse total estabeleceu-se uma amostra de dez (10) gestores, com os quais foram efetuadas entrevistas semiestruturadas, para verificar em que medida eles criavam práticas democráticas e em que espaços, isto é, como essas práticas ocorriam em suas escolas, segundo as suas visões.

A escolha da cidade em questão e, mais especificamente, a desses dez diretores, se deu devido à realização de outra investigação feita, no mesmo período, por vários professores pesquisadores provenientes de diferentes instituições universitárias, que envolvia a construção do Projeto Político Pedagógico coletivo junto às unidades escolares. Esse trabalho coletivo (que foi realizado por professores universitários<sup>3</sup>, a SME e as unidades escolares de Rio Claro), acabou facilitando o recolhimento de dados da pesquisa, pois, já existia uma relação de confiança, na época, por parte dos diretores das escolas municipais de Rio Claro que ocupavam funções e/ou cargos.

Como era possível ter acesso a qualquer escola municipal e aos seus gestores, usou-se como critério selecionar unidades escolares de diferentes níveis de ensino, pensando que cada instituição teria suas características e problemas específicos, assim, como, também, a gestão escolar. Foram selecionadas, para esta investigação, dez escolas municipais: duas escolas de Ensino Fundamental séries iniciais; uma escola de Ensino Fundamental séries iniciais e finais; uma escola de Ensino Fundamental séries iniciais e EJA I e II; uma escola de Educação Infantil (3 a 5 anos), Ensino Fundamental séries

---

<sup>3</sup> A orientadora desta dissertação fez parte da equipe de professores universitários que realizaram o trabalho em parceria com a Secretaria Municipal de Educação – SME da cidade de Rio Claro-SP.

iniciais e EJA I e II; duas escolas de Educação Infantil (4 meses e 3 anos), sendo que uma delas atendia em tempo integral; três escolas de Educação Infantil (3 a 6 anos), sendo que também uma delas atendia em tempo integral.

A pesquisa de campo teve início em março de 2011, com a busca dos gestores em diferentes escolas municipais da cidade, e terminou em maio do mesmo ano, com todos os dados recolhidos. Agendamos as entrevistas conforme a disponibilidade de tempo dos gestores, e isso ocorreu durante três meses.

Delimitou-se o universo da pesquisa, acreditando que o bom seria ter tido “tempo hábil” para entrevistar vários gestores, mas, infelizmente, devido a disponibilidade deles e alguns critérios para a escolha deste universo, limitou-se a dez diretores. Um dos critérios adotados foi ser gestor da escola naquele momento, independente se era cargo ou função. Outro critério, como já foi dito, foi entrevistar gestores tanto do Ensino Fundamental regular séries iniciais e finais, como do EJA, e de Educação Infantil e Creches. Esta opção foi feita para garantir a perspectiva de gestão escolar em qualquer nível de ensino<sup>4</sup> abrilhantando as questões levantadas. Além disso, respeitou-se o aceite dos gestores em fazer parte da investigação, não sendo uma obrigação. Nessas entrevistas, houve o cuidado especial de preservação da imagem dos depoentes e da escola, optou-se por mantê-los em anonimato.

O primeiro contato foi via telefone da escola, cedido gentilmente pela SME. Fizemos um quadro de entrevistas com os dez gestores e enviamos para a SME pedindo-lhes autorização. Não houve dificuldade para a realização das entrevistas, inclusive, os diretores que não tinham lugar ou espaço adequado para atender, foram entrevistados em um espaço físico cedido pela própria SME, no seu prédio. Todos os gestores e professoras foram gentilmente atenciosos e dispensarem todo o tempo necessário. Ouvi-los foi um grande aprendizado.

Colaboram com o estudo dez (10) gestores que contemplavam esses critérios estabelecidos; e é interessante destacar duas características importantes com relação a esses gestores: a primeira, é que os dez (10) entrevistados tinham um tempo muito extenso de carreira na educação; e a

---

<sup>4</sup> Destaca-se que, apenas o Ensino Médio Regular não foi contemplado, porque o sistema municipal não atende a este nível de ensino.

outra, quanto à questão de gênero, pois dos dez participantes da pesquisa, apenas um (1) era do sexo masculino.

No que se refere ao tempo de magistério e de gestão, apurou-se que havia somente dois (2) gestores com menos de vinte (20) anos de educador. Os demais declararam que tinham muitos anos de atuação, isto é, entre vinte (20) e vinte e cinco (25) anos; sendo que um (1) diretor tinha mais de vinte e cinco (25) anos.

Com esse indicativo, inferiu-se que esses gestores tinham um tempo de serviço em comum, e provavelmente, possuíam a mesma idade cronológica ou muito próxima<sup>5</sup>. Tendo a mesma idade, acredita-se que cursaram a graduação na mesma época, isto é, no período em que o Brasil viveu a ditadura militar, com ausência da democracia. Apesar de não ter-se perguntado algo tão específico com relação a esta questão aos entrevistados, não se pode negar que, nesse tempo existiam fortes resquícios do autoritarismo que governava as relações no país, e de forma muito específica, as questões educacionais. Os entrevistados realizaram suas escolaridades num contexto posterior a Reforma Universitária de 1968, Lei 5.540 de 26/11/1968 e da Lei 5.692 de 11/08/1971, portanto, foi um momento em que a figura da autoridade era muito pouco questionada. O Ensino Superior, nesse período, formou graduandos com uma perspectiva de democracia, sem, contudo vivê-la na prática.

Achou-se, também, relevante saber o tempo que cada gestor tinha no cargo ou função na unidade escolar em que estavam atuando naquele momento, entendendo que suas relações democráticas com os profissionais da escola e mesmo com a comunidade poderiam variar segundo esse dado, assim, pôde-se afirmar que: quatro (4) dos (as) diretores entrevistados atuavam na escola como gestores por volta de um (1) ano a cinco (5) anos; três (3) diretores entre cinco (5) anos e nove (9) anos; e três (3) diretores há mais de nove (9) anos administravam a mesma escola; chamada a atenção para o fato de que um desses diretores atuava a vinte e dois (22) anos na direção da mesma instituição escolar (identificada, nesta pesquisa, como Escola 9).

Desses dez gestores, metade (cinco), não eram efetivos (as) no cargo de direção, exerciam a função, mas eram efetivos como professores. É

---

<sup>5</sup> Não se perguntou nas entrevistas, especificamente, a idade dos participantes da pesquisa.

interessante ressaltar que nas escolas municipais em Rio Claro, os gestores são selecionados por concurso público, por meio de provas e títulos. Quando acontece de alguma escola ficar sem gestores efetivos, temporariamente, a função é atribuída por indicação da Secretaria de Educação.

Existem estudos (GISESKI et al., 1996) que indicam várias modalidades de seleção de diretores, entre elas: nomeação, feita pelos dirigentes que indicam para a função; concurso, composto por exame de títulos e provas, estabelecidos por critérios técnicos; eleição, realizada com a manifestação da comunidade escolar mediante voto direto; e combinação de diferentes processos de escolha, junção de dois ou mais critérios, geralmente compreendendo a eleição como referência (consulta à comunidade), à qual acrescenta-se provas ou exames, na perspectiva de avaliar a competência técnica, e apreciação de currículo. Nesse estudo, Giseski et al. concluíram que

(...) é preciso ter clareza de que a eleição de diretores possui limites, pois, além de não estar imune ao corporativismo por parte dos grupos que interagem na escola, não acaba radicalmente, por si só, com o autoritarismo existente na instituição escolar. (GISESKI et al., 1996, p. 65).

Apesar das limitações registradas por Giseski et al. (1996), seus estudos apontam para a necessidade de aperfeiçoamento do processo de eleição, em vez de seu descarte, uma vez que se constituiria em perspectiva de contribuição para a efetivação da gestão democrática por garantir a participação da comunidade escolar nas decisões e nas ações da escola. Neste sentido, cabe apontar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 define os espaços e mecanismos para essa participação, que são a construção do projeto político-pedagógico e a atuação dos colegiados escolares. A proposta da LDB é a de que a participação na gestão da escola se realize no cotidiano escolar e não seja eventualmente reduzida ao processo de eleições, como comumente ocorre.

Na seção a seguir discorre-se sobre o Roteiro das entrevistas semiestruturadas que servirão para a coleta dos dados que permitiram o desenvolvimento das categorias de análise.

## 2.1. ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Para a realização das entrevistas não houve a preocupação com o tempo, mas com a qualidade. Não foi estipulado o tempo de duração das entrevistas e o desenvolvimento ocorreu conforme a velocidade e as formas de expressão de cada gestor entrevistado. A maioria das entrevistas foi realizada no local de trabalho dos gestores pesquisados, geralmente em suas salas, salvo quatro (4) entrevistas que foram feitas na SME. Antes de iniciar a entrevista, houve uma preocupação em explicar aos gestores o que se estava pesquisando e qual a perspectiva da metodologia. Em um clima bem agradável, os gestores receberam o roteiro de entrevista que tinha como propósito direcionar os depoimentos para os contextos esperados. Assim, quando os gestores estiveram respondendo as questões, estes relatos não surgiram apenas das lembranças espontâneas. Todos ficaram preocupados em atender aos itens do roteiro e, em alguns momentos, as lembranças de alguns fatos ou pessoas em suas vidas auxiliaram as reflexões sobre o assunto etc.

Quanto à parte empírica, realizamos essas dez (10) entrevistas, utilizando-se de um roteiro que tinha 15 questões norteadoras (**Ver anexo 1**). Por meio dos relatos desses diretores, obtivemos esclarecimento de como constituíram suas concepções sobre democracia, e quais eram suas percepções com relação as suas práticas diárias<sup>6</sup>. Depois de realizar todas as entrevistas, transcreveram-se as fitas gravadas. Esta etapa do trabalho de campo é tão importante como todas as outras; na verdade, a transcrição é o processo de mudança do estágio de gravação para o código escrito (MEIHY, 2002).

Ressalta-se que, para melhor entendimento de algumas falas houve necessidade de adaptá-las, segundo as normas cultas da Língua Portuguesa, mas com vistas a não diminuir o brilho dos relatos; estes foram transcritos de forma a tornar suas idéias e opiniões de forma mais clara.

---

<sup>6</sup> Destaca-se que em nenhum momento, pretendeu-se fazer qualquer tipo de julgamento ou avaliação com relação ao exercício das suas funções desses (as) diretores (as) de forma singular.

A partir das respostas do roteiro de entrevista foram criadas três categorias de análises, denominadas: “Espaços democráticos: a política dentro da escola”; “O entendimento de como se daria a democracia na visão dos gestores”; e, a terceira categoria “Políticas Públicas e Gestão”.

Enfim, para identificar o que pensavam os gestores escolares em suas situações de trabalho se estabeleceu rigor e ética na negociação de entrada, permanência e escolha do instrumento de coleta. Portanto, houve a preocupação de construir um ambiente de confiança, favorável aos colaboradores, para que eles falassem sobre suas experiências. Os diálogos estabelecidos, na esteira do pensamento de Habermas (2010b), possibilitaram entendimentos entre pesquisador e os atores, e o não constrangimento entre os entrevistados e a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro. Para compreender os depoimentos dos gestores e fazer justiça à complexidade de suas experiências, consideraram-se suas múltiplas formas de ver o mundo sem limitar conceitos. Para Ricouer (1999) o rigor da investigação, está pautado na complexidade do conhecimento do contexto vivido pelos colaboradores, de seus lugares sociais nesse contexto e, também, dos instrumentos de pesquisa. Desta forma, apreenderam-se nessa pesquisa as relações presentes na experiência profissional, no contexto e espaço temporal das escolas onde os gestores trabalhavam na época.

## **CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS**

Nesse terceiro capítulo se apresentam as três categorias de análise que foram desenvolvidas com o objetivo de estabelecer relações entre a realidade vivenciada pelas escolas públicas onde se realizou a pesquisa empírica e o universo teórico da democracia. Foi a partir da análise das categorias que os dados levantados se constituíram em reflexão sobre a realidade escolar.

### **3.1. Espaços democráticos: a política dentro da escola**

A primeira categoria que se criou para analisar os relatos dos gestores foi denominada “Espaços democráticos: a política dentro da escola”. O objetivo dessa categoria era analisar como os espaços democráticos dentro da escola aconteciam, e como era o olhar do entrevistado a respeito da perspectiva da gestão democrática.

Antes de qualquer coisa, é importante verificar que a *gestão democrática* da educação no Brasil é uma determinação legal indicada nos artigos 206, inciso VI da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e artigo 3º, inciso VII da Lei de Diretrizes e Bases, a LDB (BRASIL, 1996). O uso da expressão gestão resulta de um contexto de intensa participação de movimentos sociais na década de 1980. Diferentemente da ideia de administração, a expressão gestão se mostra mais flexível e menos centralizadora, mais aberta à participação.

A gestão democrática escolar tem como perspectiva ter o estudante não apenas com acesso e permanência na escola, mas, sobretudo, com qualidade de ensino. E a qualidade de ensino é que contribuirá com o desenvolvimento do ser humano e seu preparo para a vida em Sociedade. Os princípios que norteiam a gestão democrática são: descentralização: as decisões e ações devem ser elaboradas e executadas baseada no diálogo e na negociação entre os participantes; participação: todos os envolvidos no dia a dia escolar devem participar da gestão: gestores, funcionários, professores, estudantes, pais e/ou responsáveis e comunidade de entorno; e transparência: toda e qualquer decisão relativas às políticas a serem desenvolvidas e as ações a serem

realizadas devem ter caráter público. Cabe à gestão democrática escolar fomentar o Conselho Escolar, a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico com a participação de todos os segmentos da escola e de seu entorno, a definição e a fiscalização das verbas da escola pela comunidade escolar, a divulgação e a transparência nas prestações de contas, a avaliação institucional geral da escola tornada pública.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96 representaram conquistas contra as antigas relações centralizadoras e autoritárias e, também, um fortalecimento da mobilização e participação da Sociedade na política. Assim, é entre as determinações da lei e as práticas diárias da escola que ocorrem os processos democráticos e as relações na escola ou a política dentro da escola. Essas relações refletem (CANDIDO, 1964) a dinâmica e a cultura interna que diferencia as escolas públicas entre si. Essas diferenças indicam características que se modificam nas negociações e acordos, nas normas de funcionamento, na percepção dos valores e dos interesses que permeiam as relações entre profissionais da educação, estudantes, pais e comunidade em geral. É a multiplicidade e a complexidade que permitem à escola pública cumprir a função social (TEIXEIRA, 2002) de criar e de reproduzir o saber e a cultura, e também, de interpretar os estatutos e as normas legais relativos à educação.

Esclarece-se, também, que espaço democrático é o lugar onde acontece a participação dos atores envolvidos, por meio da deliberação igualitária (HABERMAS, 1995). Nessa perspectiva, a construção dos espaços democráticos na escola se fundamenta no diálogo participativo como método de desenvolvimento de respostas às demandas surgidas no dia a dia escolar. A participação fortalece relações e organiza atitudes e qualidades psicológicas nos sujeitos, no sentido de comprometerem-se com os objetivos da escola em determinadas circunstâncias “De fato, a palavra participação vem de parte. Participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte”. (BORDENAVE, 1983, p. 22).

Desta forma, a construção da democracia na escola, mediada pela gestão, acontece nos ambientes democráticos que se caracterizam pela participação efetiva dos envolvidos. As práticas como seleção das atividades de natureza pedagógica; reflexões e análises sobre o desenvolvimento de

aprendizagem das classes e salas (a vida acadêmica dos estudantes); soluções para as demandas concretas do dia a dia escolar; etc. são objetos da gestão escolar que devem ser tratados em espaços democráticos como: Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC; reuniões do Conselho Escolar e de pais ou responsáveis; reuniões da APM – Associação de Pais e Mestres; etc. São esses os ambientes democráticos em que a escola tem a oportunidade de estimular a democracia na sua prática cotidiana, muito embora isso não signifique uma aplicação de forma direta e simples.

Quando se verifica os relatos dos gestores, a primeira perspectiva que se tem é que houve consenso nas respostas dadas, no sentido de que todos acreditavam na possibilidade de uma escola ser gerida de forma democrática.

Sim, porque é só com a democracia que a gente consegue avançar e aprender com o outro. Não é algo direcionado, é uma coisa em comum em que todo mundo pode opinar, participar.

[Gestor da Escola 1]

Esse entrevistado enfoca um dos três pilares da gestão democrática que é a participação. As decisões assumidas em conjunto têm a vantagem de criar entre os membros de uma coletividade o senso de solidariedade e de responsabilidade partilhada a respeito das decisões tomadas e isso se relaciona com os princípios da democracia deliberativa (HABERMAS, 1995).

Eu acredito que uma escola pode ser gerida de forma democrática, mas em partes, não totalmente, acho que há momentos em que algumas coisas podem ser discutidas e outros em que o diretor tem que colocar o que é para ser feito. Pois são direções que vem também da Secretaria Municipal de Educação (SME). Mas na medida do possível, aqui prezamos pelo direito à fala, pelo diálogo e a democracia. Cada um tem que respeitar o outro e também de falar o que pensa e principalmente as pessoas que estão na função, que sabem o que funciona e o que não funciona. Então eu, como gestora da escola, tenho que ouvi-las para saber administrar, para saber o que vai dar certo e o que não vai dar, eu acredito nisso.

[Gestor da Escola 4]

Outro aspecto importante percebido nessa fala são os limites atribuídos ao exercício da função de cada um na escola. A realização de uma gestão democrática baseada em descentralização, participação e transparência, precisa dimensionar corretamente qual papel cabe a cada participante. O que se percebe então é que a gestão democrática tem limites hierárquicos.

Eu acredito sim que a escola pode ser gerida de forma democrática, porque é o trabalho conjunto, com todos os envolvidos na escola. E a primeira coisa que se trabalha é a participação, se você não conseguir ter a participação de todos, jamais você vai ter a democracia.

[Gestor da Escola 5]

A gestão democrática se constrói no trabalho conjunto e no compartilhamento de responsabilidades, sua natureza é inclusiva. Mais uma vez a questão da participação é vista como fundamental para a democracia escolar. Visualiza-se a necessidade de uma gestão democrática amparada nos pressupostos de descentralização, participação e transparência.

Com certeza, porque a escola não é do diretor, mas é da comunidade, da equipe de professores, pois sem eles não conseguimos nada. Então é importante nós trabalharmos em equipe e a responsabilidade de cada um é muito importante, inclusive a cozinheira também, pois todos fazem parte da educação da criança, que é objetivo maior da escola.

[Gestor da Escola 7]

Esse gestor aponta para um dos temas que é de grande valor para a democracia em geral, e em especial para gestão democrática: o trabalho em equipe, que se caracteriza pelo reconhecimento da importância de cada membro. Verifica-se uma disposição em obter espaços democráticos por meio da participação da comunidade local na vida escolar e, principalmente, nos processos de tomadas de decisões. Nas entrevistas realizadas percebeu-se a iniciativa e inventividade dos gestores na busca de práticas democráticas para atender as demandas do dia a dia escolar:

Nós temos a reunião de pais na escola e conversamos diversos assuntos. Com os funcionários temos reuniões quinzenais em dois grupos para discutir os problemas. Mesmo nos assuntos pedagógicos se encaixa discussões de todos os assuntos. Eu procuro entender as aspirações de todos eles e coloco as minhas ideias. É assim que tem acontecido. Eu acho isso muito importante porque é um momento de diálogo. Os alunos são bebês e os adultos podem se reunir para conversar.

[Gestor da Escola ]

Atitudes que demonstram acolhimento em relação às pretensões dos envolvidos são muito importantes, pois sempre criam possibilidades de ampliação do diálogo, da inclusão e participação dos envolvidos:

Quanto aos pais, nós os convidamos e sempre estamos com as portas da escola abertas, para as famílias participarem das reuniões de pais, tentamos criar espaço para essa participação, mas também deixamos claro para os pais que se eles tiverem algum problema, alguma dúvida, que podem nos procurar a qualquer momento, para conversar sobre o que estiver gerando a ansiedade, dúvida ou anseio. Tratamos de atender os pais no horário que eles puderem, porque é difícil para eles também.

[Gestor da Escola 2]

Esta temática que envolve a relação da escola com a comunidade, tem obrigado as escolas a pensar sua organização pedagógica, quanto às necessidades individuais dos alunos; sua condição sociocultural; e as necessidades da Sociedade atual. Há certa compreensão de que a Sociedade mudou e que a escola, muitas vezes, não corresponde mais aos interesses dos alunos e seus grupos sociais, ou pelo menos parte deles. Por isso são propostos projetos em sala de aula mais voltados aos interesses e à realidade dos alunos; há o reconhecimento da necessidade de se respeitar cada criança na sua individualidade, no ato educativo.

Mas, em contrapartida, nessa relação escola e comunidade, também, reflete-se sobre a falta de apoio dos familiares dos estudantes, com relação ao trabalho educativo realizado. Muito da tarefa educativa que seria de responsabilidade das famílias estaria ficando a cargo da escola, dando a ela um caráter mais assistencialista do que educativo, propriamente dito. Por isso, as escolas reclamam de maior participação e comprometimento dos pais com o trabalho educativo da escola, o que pode ser alcançado, em parte, pela divulgação de tudo o que a escola faz; reconhecimento da importância do trabalho dos profissionais da educação e sua valorização.

Quando as relações perdem sentido para os concernidos, não existe a participação de decisões e de questões, tanto no universo macro quanto no micro, visto que se perde o sentido, e o que prevalece é o desinteresse de ambos (comunidade e escola) em dialogar:

Tenho, eu tenho uma boa participação [Refere-se à participação dos familiares dos estudantes da escola]. **Embora eu acho que eles são ainda muito... A cabeça está muito fechada, eles tem muita coisa assim... Que a gente está tentando passar e que quando eles descobrem que tem acesso, é muito legal de ver essa descoberta neles, é muito legal.**

Mas só que é passo a passo. **E tem alguns que não se abrem... São muito fechados, é mais difícil de chegar. Mas mesmo assim, como a escola é pequena, a gente tem acesso maior para estar chegando... Muitas vezes a gente vai por algum outro caminho e vai conquistando** (grifos nossos).

[Gestor da Escola 1]

Nas entrevistas realizadas com gestores percebeu-se desejo e expectativa de participação dos pais nas questões do universo escolar. Alguns inclusive indicaram que a falta de participação é um problema que compromete o trabalho da escola:

(...) tiveram dois dias de pausa esse ano para que pudéssemos discutir sobre o PPP, então enviamos bilhete para os pais, convidando, mas não teve a presença de nenhum pai. Assim ficamos chateados, mas entendemos que estamos agora começando a exercitar essa participação. Estamos tentando trazer a família na escola, para alcançar uma participação mínima dos pais. Fazendo um trabalho gradativo, pois a participação é necessária de pais, de funcionários, enfim, de todos os envolvidos.

[Gestor da Escola 2]

Há por parte do gestor o entendimento de que a participação ainda é bastante restrita, entre outros fatores, por não ser um costume enraizado nos familiares e também por ser uma cultura que deve ser formada passo a passo na relação entre a escola (principalmente a equipe gestora) e os pais ou responsáveis:

No caso dos pais, fazemos um questionário no meio do ano e no final do ano, para ver o que eles tão achando da escola, o que precisa melhorar, para os funcionários também no final de cada semestre, para que eles relatem o que acham melhor.

[Gestor da Escola 4]

Aqui se percebe a utilização de um instrumento simples, o questionário, mas que pode se constituir em uma importante fonte de colheita de dados que permitirá à equipe gestora reorientar rumos e ações no dia a dia escolar. Esse tipo de inventividade estimula ao desenvolvimento de uma escola que se repensa, nessa perspectiva a vivência da democracia não é simplesmente uma questão de conteúdos, mas de atitudes que acabam por se refletir na vida dos envolvidos:

Mas a participação dos pais ainda é muito pequena (...) temos que procurar novas formas. (...). Esse ano nós já fizemos, fizemos uma palestra com uma advogada, foram poucos pais, mas esses falam para os outros, então eu acho que a escola, tem que tentar trazer os pais de todas as maneiras, e é difícil mesmo e não é só em escola pública, eu sei, porque a gente pesquisa e inclusive em escolas particulares não tem essa presença dos pais ainda, mas eu acho que a escola tem que envolver, tem que envolver.

[Gestor da Escola 5]

A ideia apresentada por esse gestor de procurar novas formas de participação é interessante na medida em que permite que sejam feitas novas abordagens alterando datas e horários de reuniões, os pais percebem um ambiente favorável ao acolhimento, proporcionalmente ao reconhecimento de sua importância para o trato de assuntos da escola em que seus filhos recebem formação tanto para o mundo do trabalho quanto para o exercício da cidadania.

E os principais obstáculos, eu acho que é trazer todos para a escola, todos os pais que são em torno de duzentos e vinte (220) e se aparecem cem (100) é muito. Penso então o maior obstáculo é a vinda dos pais. Pois é o pai que deve perceber a importância que tem a voz dele, porque se ele fala, outro fala a mesma coisa, as coisas ficam mais fáceis. Então eu acho que o maior obstáculo é a vinda de todos os pais para a escola.

[Gestor da Escola 6]

Esse gestor reconhece que a participação dos pais é fundamental à vida escolar do filho, as falas dos familiares permite a visualização de questões que influenciam o dia a dia escolar dos estudantes.

Quanto à participação dos pais na escola, acho que a escola pode dar um suporte norteador aos pais.

[Gestor da Escola 7]

Outro aspecto visualizado por esse gestor é que a participação é uma via de mão dupla, na medida em que também auxilia os pais e responsável a encontrarem ajuda para o solucionamento de problemas que, muitas vezes, podem se desenvolver até mesmo fora do ambiente escolar.

Usamos questionários para os pais responderem e isso ajuda a ver como eles estão vendo a escola.

[Gestor da Escola 8]

A fala desse gestor indica que a forma como os pais ou responsável vêm à escola é importante. Essa questão pode ser compreendida melhor, quando se considera a possibilidade de conflitos durante a vida do estudante em que uma atitude de acolhimento e que mostre a família e a escola adotando uma mesma perspectiva, muitas vezes, ajuda a superar problemas como, por exemplo, o uso de substâncias psicoativas e a gravidez na adolescência.

Quando se tem o caso da não participação em reuniões de pais, como diz o gestor da Escola 2:

Como já frisei anteriormente, a gente tenta através de reuniões, marcar com os pais, mas é muito difícil a presença deles, na escola.

[Gestor da Escola 2]

A ideia de democracia deliberativa implica em reconhecer a legitimidade da participação de todos, muito embora se reconheça que cada pessoa possui uma história, uma formação, uma memória, enfim uma percepção de vida totalmente distinta, mas que, ao se estabelecer uma relação de interesse comum, nesse caso a escola como produtora de educação formal, as relações com os demais precisam horizontalizar-se. O contrário desta atitude significa ter uma conduta não democrática, com um relacionamento “de cima para

baixo”, o que em nada contribui para o desenvolvimento da democracia e, em especial, para uma gestão democrática na escola.

Para Flecha (1997), o importante é que as pessoas levem em conta as suas diferenças, e que cheguem a um consenso em função da validade dos argumentos, procurando não considerar os cargos ou funções que as pessoas exerçam. Diferentemente da conduta que estamos acostumados, esse critério de escolha torna-se distinto das relações em geral, nas quais sempre se aceita a proposta de quem procede de um órgão público ou de destaque e/ou de um indivíduo que ocupe lugar de poder, ou ainda, como na democracia, a que foi mais votada.

Ao compartilhar diferentes concepções e decidir diversas situações por meio do diálogo conduzido pela força dos argumentos, configura-se uma ação de mudança com duas perspectivas: uma com transformação interna de cada participante, e a outra externa, com vistas ao benefício de todos.

A gestão nas escolas deve dispor-se ao diálogo igualitário por meio da participação de familiares, alunos e comunidade de entorno. Nesse sentido, todos devem acreditar que o processo educacional é algo a ser construído por intermédio de participação ativa. Se as tomadas de decisão dos estudantes e de seus familiares forem aumentadas, conseqüentemente a força de diversas ações, aprendizagem e alterações da realidade serão melhoradas. Quando existe este diálogo, as pessoas com diferentes culturas possuem igual valor e dialogam entre si, construindo novos saberes. Esta diversidade de culturas é salutar e representa apenas que existem diferenças entre as pessoas, sem que haja uma cultura melhor do que a outra.

Essa ideia de respeito, de inclusão (no sentido específico de ideias), foi encontrada na fala de alguns gestores:

Eu entendo, no meu ponto de vista, que a gente respeitar as ideias de cada um, cada um colocar o seu ponto de vista, mesmo eu não concordando, mas ele tem que colocar e mostrar o seu ponto de vista, a gente tem que ter respeito.

É assim, o limite meu termina quando começa o do outro. Então é importante que cada um se coloque, pois os pensamentos são diversificados mesmo e vai da gente respeitar. A gente pode não gostar, mas a gente tem que respeitar; isso é em relação a tudo, a religião e a tudo mais.

[Gestor da Escola 7]

O respeito implica numa dimensão em que há liberdade (especificamente a liberdade de expressão) e para a igualdade (não apenas a

igualdade do ponto de partida como no conceito do liberalismo econômico clássico), portanto, o respeito é um dos elementos constituintes de um modelo de gestão que se diga democrático.

De certa forma, a perspectiva da participação é comum nas falas de vários diretores:

Gestão democrática é quando todos participam, tomam-se decisões, e estas a gente toma juntos. Eu acredito que seja esta a parte de gestão democrática, aonde todos participam, todos tomam suas decisões.

[Gestor da Escola 3]

Eu entendo gestão democrática como a participação de todos os que estão participando da educação; tanto pai, como os funcionários, como a comunidade. Então a gestão democrática é você dar voz para todos falarem. É ouvir todos e tentar chegar num consenso, mas isso não é fácil, nós estamos caminhando pra isso.

[Gestor da Escola 2]

Contudo, como indica a diretora da Escola 2, não é um caminho fácil. Mas, alguns diretores se arriscaram e indicaram alguns caminhos para que se tenha a perspectiva da Gestão Democrática na escola,

(...) Entendo que é eu escutar as pessoas, aceitar o que as pessoas falam, e também que as pessoas me ouçam.

[Gestor da Escola 6]

Desenvolver um trabalho conjunto,

(...) Eu acho que essa gestão democrática é assim, todos trabalharem em conjunto na mesma direção, falar a mesma linguagem na educação do aluno, vendo o individual de cada um.

[Gestor da Escola 8]

Como se vê nas respostas, há vários elementos que indicam possibilidades de exercício de uma Gestão Democrática.

Não se pode, porém, deixar de relatar que há algumas dificuldades em relação à viabilização desse modelo de gestão, muito embora, a via dos processos comunicativos ofereça boas possibilidades de avanço, a fala do gestor abaixo é significativa:

(...) É quando pode ter participação efetiva de todos, de funcionários, de pais.

A democracia tem isso mesmo, a gente dá poder a todos e quando o ambiente se torna democrático, eu acho que torna até mais leve o ambiente de trabalho, tanto os funcionários como os pais notam isso.

[Gestor da Escola 9]

A democracia deliberativa (HABERMAS, 1995; 2002b; 2003; 2010a; ELSTER, 2001) se caracteriza como abertura para o diálogo e inclusão dos atores sociais, ao procurar entender as aspirações de todos eles, o gestor está

aplicando na prática um princípio que determina a qualidade do processo deliberativo:

As negociações desse tipo predisõem, certamente, a disponibilidade para a cooperação; a saber, a disposição de, respeitando as regras do jogo, chegar a resultados que possam ser aceitos por todas as partes, ainda que por razões distintas. (HABERMAS, 1995, p. 44).

A valorização e o respeito aos interesses do interlocutor são contribuições necessárias à realização da democracia, pois ela não existe sem o respeito pelas perspectivas dos demais atores sociais envolvidos. O gestor tenderá a agir democraticamente na escola, de forma mais intensivamente, se isso for uma extensão da somatória de suas relações com as demais áreas da sua vida:

Acredito demais, aliás, essa é a minha linha de pensamento, não só na escola, como pessoal, família, tudo é democrático.

[Gestor da Escola 10]

Outro espaço que pode possibilitar práticas democráticas é a reflexão sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. A construção coletiva do PPP permite a criação de laços entre a escola, a gestão escolar e a comunidade de entorno, e torna a escola um ambiente favorável à relação com a realidade da comunidade. O que amplia possibilidades de desenvolvimento da democracia e da participação. A seguir colocações de gestores com relação ao envolvimento com o PPP:

(...) É uma escola construída a partir da ação coletiva, (...): a construção do Projeto Político Pedagógico, conselho de escola, APM.

[Gestor da Escola 5]

(...) Eu acho que totalmente, a gente não tem apoio, mas acho que não adianta a gente reclamar, a gente tem que arregaçar as mangas e ir em frente (...). Em termos da secretaria, eu acho que eles fazem muito, inclusive eles são muito preocupados com a formação de cada profissional, eles tem uma preocupação bem grande de ter formações muito boas.

[Gestor da Escola 6]

(...). A secretaria nos ajuda a caminhar dessa forma, muito do que eu consigo agir é porque sei que eu tenho respaldo aqui também, porque eles agem assim conosco, mas eu acho que mesmo que não fosse assim, eu não conseguiria ser diferente.

[Gestor da Escola 8]

O Projeto Político Pedagógico é o documento legal e político que define a identidade e a missão da escola pública. É um acordo firmado coletivamente que explicita as intenções, isto é, aonde se pretende chegar. Nesse documento constam os valores e visão de mundo abraçada pela escola. Nele está o

conjunto de proposições que define os princípios, o funcionamento institucional, as metas e prioridades, as medidas, as perspectivas e as referências para o trabalho a ser realizado. O PPP é o instrumento teórico-metodológico destinado a auxiliar ao enfrentamento dos inúmeros desafios que estão postos para o dia a dia escolar. É ele que dá o caráter de sistemático, orgânico, científico das ações, que dá conteúdo às reflexões da realidade escolar.

Outro aspecto relativo ao exercício da democracia nas práticas escolares é o incentivo a utilização de horários/espacos que não aqueles destinados especificamente às atividades de gestão, mas que demonstram iniciativa e que tem caracterizado a construção da democracia:

Os espaços são nos HTPCs, nas reuniões pedagógicas, muitas vezes em horário de café, que se está conversando e surge algum assunto, e discutimos, trocamos ideias, e até nos corredores muitas vezes se conversa sobre algumas coisas a serem resolvidas. Nós tomamos as decisões no corredor mesmo, porque eu não perco as oportunidades de diálogo quando surgem. Tudo acontece através de diálogo, muitas vezes se assiste filmes e/ou vídeos, e depois discutimos também. Usamos também a leitura.

[Gestor da Escola 3]

Esse tipo de iniciativa (reuniões fora dos horários programados no calendário escolar) é um indicativo importante do grau de envolvimento e adesão à construção de uma gestão escolar democrática:

O Brasil, pelas reformas constitucionais, movimentos sociais e inovações políticas que abrigou na última década, tem sido um dos mais importantes laboratórios do mundo a experimentar o que significa aprofundar a democracia na prática, e a enfrentar as dificuldades de fazê-lo. (COELHO; NOBRE, 2004, p. 8).

Essas experiências indicam o valor da *praxis* como instrumento de construção democrática no país e de ampliação de possibilidades no sentido da inclusão social, que é uma das grandes demandas sociais da atualidade:

Os espaços democráticos na escola são as reuniões pedagógicas que, na medida do possível, colocamos os funcionários de todos os setores, para fazer com que eles participem e cada um coloque o que está funcionando no seu setor, o que precisa melhorar, e quais são as perspectivas de melhora para o próximo ano; no caso já estamos vendo essa pauta, o que pode ser feito, o que se necessita. Para os pais, as reuniões de pais e também nós temos a escola aberta para qualquer momento que o país quiser questionar e perguntar alguma coisa eles têm a escola aberta, podem vir conversar a qualquer momento com a professora, gestão ou qualquer outro funcionário. Nos HTPCs também dos professores se tem esse espaço de participação.

[Gestor da Escola 4]

Essas ações na gestão escolar podem contribuir para a criação de um ambiente propício à formação democrática, pois se compreende que a (...) “democracia deve ser entendida não como algo que se esgota em determinada configuração institucional, mas sim, como um processo”. (DURIGUETTO, 2007, p. 187).

Muito embora as respostas de enorme relevância ficassem evidenciadas que nossos entrevistados, na maior parte dos casos, não possuía uma definição pré-estabelecida de democracia e nem de autores favoritos.

Não tenho nenhum autor preferido. Sempre presto muita atenção nas falas, nas reportagens da televisão, etc. eu leio um pouco o jornal porque a gente não tem muito tempo, eu presto muita atenção, pois sei que estamos vivendo um momento maravilhoso da democracia. Eu procuro aprender com quem sabe mais e passar um pouquinho do que eu já aprendi para quem está começando.

[Gestor da Escola 1]

Sem uma sistematização conceitual, mas utilizando a “sintonia” com a realidade e a ligação com o vivido como forma compreender a democracia, e de aplicar essa compreensão à realidade do dia a dia escolar, o gestor, em certo sentido, se aproxima do conceito de “saber informulado” (FAORO, 1994).

São todas questões parecidas sobre democracia? É a voz do povo, eu entendo que é a voz das pessoas.  
Não, não tenho nenhum autor favorito; e penso assim que é o direito de todos mesmos, de todos estarem participando, falando, tendo voz e vez.

[Gestor da Escola 2]

A associação com a “voz” parece apontar para a ideia de levar em conta, de valorizar as demandas dos demais indivíduos. Essa voz também se vincula aos pressupostos da Ação Comunicativa (HABERMAS, 201b) na medida em que reconhece diferenças entre interesses, e isso demanda a construção de consensos motivados argumentativamente. Mesmo sem um autor ou corrente democrática específica, esse gestor, valoriza o elemento participação, valoriza também as falas do indivíduo em seu ambiente de trabalho, bem como a necessidade de oportunidade a todos.

Eu acho que assim, eu acho que democracia acontece quando se aceita as sugestões das pessoas e há diálogo.  
Eu não tenho uma definição conceitual ou um autor favorito que fale sobre democracia, porque muitas vezes a gente lê uma coisa, lê outra e acaba questionando algumas coisas.

[Gestor da Escola 3]

Novamente é evidenciada a questão da fala e do diálogo, muito embora também esse gestor também, não tenha um autor favorito, a atitude investigativa lembra um elemento importante para a filosofia política que é o questionar. Uma vez que se assuma que democracia é processo (DURIGUETTO, 2007), sua realização se dá na medida em que o questionar permite a atualização das verdades e dos consensos provisoriamente alcançados.

A democracia um sistema em que todo mundo pode participar da política de um país, de tudo que se tiver envolvido.

Eu não tenho assim uma definição de algum autor, mas o que gosto de falar é que a democracia é um sistema que envolve todo mundo, e não é só envolver, tem que ter a conscientização também das pessoas que tão participando.

[Gestor da Escola 5]

O entrevistado ressalta aqui a questão da formação de uma consciência democrática. A conscientização se indica como sendo um modo de enxergar as relações no âmbito da escola, e mesmo para além dela, em que os indivíduos assumam que diálogo igualitário, respeito às diferenças, oportunidades de argumentar e de escutar os argumentos de outros, se torna um “método” de ação. Também aqui, não há um conceito ou um autor específico.

Entendo que é eu escutar as pessoas, aceitar o que as pessoas falam, e também que as pessoas me ouçam.

Eu entendo isso por democracia. E depois a gente vai ver o que é melhor e fazer, porque eu entendo que seja isso.

Então, eu acho que democracia é isso, é ouvir, é escutar, e através de um senso comum para melhorar, para ser levado às pessoas que vão fazer com que aquilo aconteça então eu acho que democracia é isso. Agora se eu tenho algum autor favorito, não, eu não tenho.

[Gestor da Escola 6]

Aqui fica evidenciada uma diferenciação importante entre escutar e aceitar. Por escutar entende-se o ouvir uma demanda ou pedido, ou ainda uma sugestão ou reclamação. Contudo, o aceitar dá outra dimensão à relação.

O ato de aceitação caracteriza-se como respeito à diferença, à singularidade que constitui cada ser humano. Sem essa dimensão não é possível desenvolver uma gestão democrática escolar. As relações com diferentes minorias no interior da escola exigem a aceitação e o respeito como premissas fundamentais.

Eu entendo que se deve respeitar as ideias de cada um, que cada um deve colocar o seu ponto de vista, mesmo eu não concordando, tenho que ter respeito. É assim, o limite meu termina quando começa o do outro. Então é importante cada um se coloque, pois os pensamentos são diversificados mesmo e é preciso respeitar. A gente

pode não gostar, mas tem que respeitar; isso é em relação a tudo, a religião e a tudo mais.

Não, não tenho algum específico não, já li várias coisas, mas não um específico.

[Gestor da Escola 7]

Uma relação pautada pela ética tem no respeito um elemento fundamental para o desenvolvimento de relações em qualquer área da vida social, nesse sentido, o gestor indica um dos elementos que pode fortalecer a gestão democrática que é o respeito entre pessoas, as diferenças não são um problema para a gestão democrática, antes, pelo contrário, são elementos enriquecedores na vivência escolar.

Acho que é um pouco você poder se sentir atuante, de você poder ser, ter espaço para ser, para se mostrar, para atuar sem ter medo. E mesmo que não dê certo, você sabe que pode acontecer também e você sabe que pode errar, mesmo que vejam que você também erra, e esse alguém também vai te dar uma chance. Eu acho que dá mais segurança para as pessoas envolvidas.

Autor favorito eu não tenho. Eu acho que conceitual, eu acho que não, sabe por quê? Eu tenho assim, porque eu já li bastante coisa e tudo o mais, e tenho certo medo de eu ficar presa no conceito. Eu acho que é um pouco isso o que eu penso.

[Gestor Escola 8]

Um elemento caracterizador das relações autoritárias e centralizadoras é o medo (perda do cargo, ser preso, etc.). Nessa perspectiva, como aponta o gestor, em uma relação de natureza democrática os indivíduos devem ter espaço para se posicionarem sem medo de reprimendas ou represálias. Esse aspecto de liberdade e emancipação nas relações é outro fator que determina a qualidade das relações e por extensão a qualidade da gestão democrática em uma escola.

Esse gestor também, não tem um conceito específico ou autor favorito, mas, segundo suas palavras, mantém o hábito de leitura o que é importante. Vive-se em um mundo complexo e em constante mudança, um gestor que não leia (os livros e a própria realidade) dificilmente poderá executar uma gestão democrática.

Eu acho que é isso mesmo, oportunidade igual para todos, mas que isso não fique só no papel, que as práticas reflitam isso, que a gente consiga fazer determinadas ações que levem a isso, que todo grupo sinta “olha realmente estamos com diálogo, falando a mesma linguagem para atingir um objetivo comum”; acho que quando a gente consegue chegar num nível desse a equipe está madura.

Olha, eu não sei, ele é um sociólogo, mas eu gosto muito da fala do Fernando Henrique Cardoso nesse setor de democracia. Eu ouvi uma palestra uma vez sobre democracia e não sei se foi doido assim pelo fato de ser presidente, mas naquele dia gostei muito de sua fala e

achei que encaixava em muitas coisas que eu ouvi. Agora, eu sei que tem autores assim bastante conceituados que falam sobre democracia, nós fizemos um curso na UNICAMP em 2007 em gestão educacional, e lá nós estudamos muito o Mario, foi assim um curso extremamente valioso para mim em termos de gestão, outro que eu já tinha, eu carreguei muitas coisas interessantes de Heráclito Fortes que deu uma palestra para nós; também falou muito disso, então eu tenho assim ouvido falas frequentes por diferentes autores e a gente tenta aí aglutinar, alguma coisa que sirva para nosso dia a dia.

[Gestor da Escola 9]

Esse gestor indica a necessidade de oportunidades iguais e de que isso não seja apenas no plano do discurso ou do papel, mas da prática. Essa consideração é oportuna, no Brasil a gestão democrática é uma determinação legal conforme indicada na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases, a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Mas não basta só a legislação, é necessário que a prática do dia a dia escolar tenha por conteúdo ações que evidenciem a democracia na escola. Esse é o primeiro gestor que indica autores, muito embora também não pautou suas práticas por um autor ou conceito específico.

Na Educação é o Freire. Não tem como falar em democracia sem ele. Então volto a repetir, autor favorito para mim, não tem nenhum, é que nem história em quadrinho. Não tenho e não gosto dessa coisa de favorito, autor favorito não tem jeito. Se tivesse três bíblias diferentes, eu leria as três, entendeu? Então eu não tenho esse negócio de autor favorito, leio e eu me identifico com quem fala na minha profissão qualquer um. Gosto da ideia humana. Então isso é legal, eu vou continuar assim, porque tem gente que também pensa assim, eu só não consegui escrever o que penso, se eu pudesse eu escreveria um livro. Mas acontece que eu não sei colocar no livro como o cara coloca lá. Mas se eu pudesse, eu escreveria o livro, e relataria a experiência que eu tive. Como disse, Paulo Freire é para quem trabalha com educação. Então autor favorito para mim, a parada é essa, nem história em quadrinho; não existe.

[Gestor da Escola 10]

A escola, hoje, muito mais democrática e diversa apresenta mais conflitos, de várias ordens. Nas falas identifica-se também, a distância entre o que se decreta, e o que é vivido. Essa questão relacionada às práticas democráticas, nos remete a outro problema, assim como relata o diretor da Escola 9:

Eu acho que é isso mesmo, oportunidade igual para todos, mas que isso não fique só no papel, que as práticas reflitam isso, e que a gente consiga fazer determinadas ações que levem a isso aí... Que todo grupo sinta: - Olha, realmente existe o diálogo, falando a mesma linguagem para atingir um objetivo comum (...)

[Gestor da Escola 9]

Segundo Lima (2003), existe a importância de a instituição educacional ter, também, um “olhar mesoanalítico”, pois assim conseguirá integrar as contribuições apresentadas no âmbito macro (políticas públicas) e micro (relações de poder dentro dela, o dia-a-dia). Dessa forma, o autor, que considera os modelos organizacionais, parte do princípio de que há decretos e leis (administração como teoria) que influenciam a escola, e, com isso, esta passa a ter uma autonomia (de acordo com as leis), sem deixar de entender que ela é relativa.

Há uma democracia formal que se caracteriza enquanto conjunto de leis, regras e estatutos, definidos constitucionalmente. Nesse sentido, as mais violentas ditaduras estabelecidas no ocidente carregavam o nome e o discurso, no papel, democráticos. Mas suas práticas seriam qualquer coisa, menos democracia. Na perspectiva do mundo jurídico formal (o papel) é possível falar de democracia, sem que isso se constitua em prática real de democracia.

Por fim, tem-se aqui [Gestor da Escola 10] a menção direta de um pensador da educação brasileira: Paulo Freire. Talvez não possa ser chamado de teórico da democracia, mas, também, esse gestor não se prende especificamente ao pensamento freireano. Também sua “fala” indica uma valorização da *praxis* e uma identificação com a ideia de humanidade.

Essa dimensão de identificação com a humanidade é um aspecto fundamental da relação entre democracia e escola mediada pela gestão escolar. É a identificação com o humano que fortalece práticas democráticas no ambiente escolar. É a partir daí que se pode visualizar a formação para o trabalho, mas também, e principalmente, para a cidadania, para a vida no mundo.

Finaliza-se essa primeira categoria de análise indicando que os gestores entrevistados entendiam sim estar criando práticas democráticas em sua gestão escolar, por meio de ações envolvendo o estímulo ao diálogo e ao acolhimento; na sensibilidade de escutar demandas, no respeito às diferenças, singularidades e interesses dos envolvidos com a realidade escolar diária; no compartilhamento de decisões e responsabilidades; no respeito aos limites das funções e atribuições de gestor, funcionário, professor e estudante; na consideração pela hierarquia do ambiente de trabalho; no trabalho em conjunto e senso de equipe; no uso de “instrumentos” simples, mas potencialmente

eficaz (questionários para os pais avaliarem a escola e a gestão); flexibilização dos horários para atendimento de pais e familiares, com vistas à participação e à formação de uma espécie de “parceria” entre escola e família para benefício dos estudantes, além disso, a construção coletiva do PPP se apresenta como oportunidade de aproximação entre a escola e a comunidade.

Essas as ações apontam como os gestores entendiam suas práticas democráticas na escola, isto é, a gestão escolar enquanto articuladora entre escola e democracia. Os espaços utilizados pelos gestores foram reuniões de HTPC; reuniões de APM; reuniões com pais ou responsáveis.

Muito embora os entrevistados não indicarem uma teoria democrática, ou teórico em especial, é possível visualizar que há sim uma política sendo realizada dentro da escola no sentido do estabelecimento de relações interpessoais, e essas não podem ser desconsideradas. A articulação das relações se mostra como o saber informulado de que trata Faoro (1994). Nossos entrevistados desenvolvem uma *praxis* que se considera democrática. E, segundo entendeu-se, eles têm uma perspectiva de processualidade que está de acordo com pensamento democrático.

### **3.2. O entendimento de como se daria a democracia na visão dos gestores**

A segunda categoria que se instituiu para analisar os relatos dos gestores entrevistados foi denominada “O entendimento de como se daria a democracia na visão dos gestores”. O objetivo dessa categoria era analisar como os gestores entendiam, ou quais eram seus pensamentos a respeito de democracia, e como seria possível este regime de governo ser instituído.

Na perspectiva de como se evidenciou no capítulo um desta dissertação, aqui nesse espaço recupera-se como foi constituída a formação do pensamento político brasileiro e o que ele significa. Faoro (1994) conceitua pensamento como:

(...) o que se tem *em mente*, quando se reflete com o propósito de conhecer algo, de entender alguma coisa e quando se delibera com o fim de tomar uma decisão. O pensamento, como ato de pensar, é uma atividade que se dirige ao objeto e cogita de apreendê-lo. Vai-se a definição, ainda que exposta a retificações, sempre provisória (FAORO, 1994, p. 9).

Para o autor (FAORO, 1994), o pensamento não se resume a ser filosofia política, ciência política ou ideologia, pois há uma dimensão de autonomia e atuação nele que o diferencia.

Para fins práticos da ação o pensamento político é um “saber informulado” (OAKESHOTT, 1984, p. 83). O pensamento político não é apenas resíduo ou escória das ideologias, assim como também a política não é “estado modelo” cujo conteúdo seria “proposições enunciativas” indicativas do que é um ser ou um valor, mas, sim, apenas como existem e como se desenvolvem os fenômenos (SICHES, 1965).

Nessa perspectiva o pensamento político se apresenta como um saber informulado, mas que não pode e nem deve ser confundido com irracionalidade ou com oportunismo, pois o pensamento político trata da ação, da *praxis* que se desenvolve no *logos* a partir de prescrições normativas do universo praxiológico e não nos termos da lógica proposicional. É que no pensamento político, a prática antecede a teoria.

A prática tem por finalidade orientar a conduta dos homens num sentido e não em outro, não tem função de representar enunciativa ou descritivamente a conduta. O que está em questão é a validade da ação, pois no mundo da *praxis* o que conta é a validade.

O caminho do ato político “segundo o modelo e o preconceito do nomoempírico, marcado pelo preconceito intelectualista” se dá em etapas, a partir da ideia do pensamento político enquanto uma atividade que “se tem em mente” e não como uma *praxis*.

O saber formulado é naturalmente dedutível em proposições. Dessa forma o *logos* (saber formulado) se apresenta anterior à *praxis* (saber informulado) e a domina, o que induziria a conceber os eventos políticos como resultantes das ideias, enquanto verbo que se faz ação no mundo. Isso reduz a *praxis* à condição de simples reflexos das ideias. Equivaleria a considerar o desenvolvimento histórico do pensamento político como que numa “arena” onde se dá o embate entre “paradigmas abstratos”, em que uns se sobrepõem aos outros em função da “coerência e energia internas” (FAORO, 1994, p. 13). Mas o pensamento político não atua pela energia interna, mas pela probabilidade de ser incorporado à ação. Ele se desenvolve sobre o

campo da política e não nas discussões abstratas sobre princípios, pois é “ato político”.

Não há como realizar a *praxis* política a partir de receituários e manuais, pois o *logos* político só surge após a atividade política como prática e experiência, assim:

O pensamento político está dentro da experiência política, incorporado à ação, fixando-se em muitas abreviaturas, em corpos teóricos, em instituições e leis (FAORO, 1994, p. 13-14).

A relação que vincula a *praxis* ao *logos* é a possibilidade do quanto de saber pode ser dedutível da prática. O saber informulado da *praxis* precede ao saber formulado do *logos* que é sucessor da ação política. A base do pensamento político é a ação na atividade real, a ideia é um momento a parte, posterior a ação. É o saber informulado da *praxis* que dá conteúdo ao pensamento político, ocasionando a distinção entre a fantasia, o arbítrio imaginativo e a ideologia. (em qualquer das duas concepções apresentadas).

Evidenciaram-se algumas características da formação do Estado e da política brasileira, no capítulo um, cujo levantamento teórico indicou que esta formação possuía, e ainda possui um status singular, peculiar que provém da formação político-econômica, cultural e ideológica.

A formação política brasileira propiciou duas perspectivas: a primeira, segundo Faoro (2001), o Estado adquiriu um status de sistema burocrático e administrativo, o estamento burocrático, denominado neopatrimonialista. E a segunda, para Schwartzman (1988, p. 14), devido à modernização dessa estrutura burocrática estamental, originou-se o despotismo burocrático. Mas, assim como Uricoechea (1978), defende-se aqui, a ideia de um hibridismo na política do Estado brasileiro, devido à conexão de aspectos modernos com formatos de governos tradicionais, por meio de cooptações com o poder local. A política brasileira sintetiza-se na herança burocrática portuguesa e a cooptação administrativo local, constituindo uma formação híbrida própria.

A partir dessas considerações passa-se a visualizar o que disseram os gestores entrevistados, para compreender como, na opinião deles, a gestão democrática acontece em suas respectivas escolas.

Parte-se do pressuposto que na escola há diferentes espaços destinados à realização das práticas democráticas: Conselho Escolar (CE),

grêmio estudantil, Associação de Pais e Mestres (APM) etc., nesses ambientes são tratadas as questões de interesse coletivo. Esses são colegiados destinados ao diálogo e à participação que formalmente se destinam a construção da democracia, de forma institucional. Considerando que já se discutiu (capítulo 1) as práticas políticas no Brasil, e suas formas específicas de realização, encontrou-se em certos episódios no interior da escola, relatados pelos gestores em suas entrevistas, outras formas de ocorrerem relações de natureza política, que se denominou aqui: “política do cafezinho”. Apesar do cafezinho, ou os corredores da escola não serem considerados espaços institucionalizados, notou-se que é comum, nessas horas, decidir-se questões referentes à escola, ou haver socialização de grupos por afinidade.

Então, os espaços a gente procura nos HTPC's, nas reuniões pedagógicas, **às vezes em horário de café**. Quando a gente está conversando e surge algum assunto e já começa a discussão e troca de ideias; mesmo nos corredores, que às vezes conversamos, acaba-se tomando algumas decisões ali no corredor, porque eu acho que a gente não pode perder as oportunidades.

[Gestor da Escola 3 - grifos nossos]

Houve certa valorização desses espaços por parte dos gestores, chegando inclusive a tornar-se um espaço de formação ou informação de conhecimentos úteis, devido à importância que se dá para essas relações políticas dentro da escola:

(...) eu disse para a coordenadora, eles têm por legislação 15 min de café diariamente, tanto no período da manhã quanto no da tarde; então eu solicitei uma formação, uma vez por semana, e ela leva um texto, enquanto eles estão tomando um cafezinho, vão ouvindo algumas coisas interessantes ou que a própria mídia divulgou, alguma coisa de uma revista científica que vai servir para o aprendizado deles.

[Gestor da Escola 9]

Percebe-se, também, que, muitas vezes, a presença na “política do cafezinho” também indica um posicionamento dentro da escola:

(...) ele não tinha relacionamento com os outros (refere-se a um funcionário), e não se dava com ninguém, porque eu dou 15 minutos de cafezinho de manhã e a tarde. Então, tem um lugar que eles tomam café; e esse funcionário não participava se excluía.

[Gestor da Escola 6]

Desta forma, a presença do sujeito, em determinados espaços, representa um indicativo de participação e/ou aceitação do grupo.

Ressalta-se que a perspectiva de desenvolver relações em espaços não formais aparece em diferentes escolas, e chama a atenção por serem espaços

que possuem um valor importante, porque deles definem-se estratégias de relacionamentos, relações de poder, definições para os projetos da escola etc. Questiona-se: Será que existe, por parte dos trabalhadores da educação, falta de costume em usar espaços formais na escola? Será que isso acontece (comparando aos espaços institucionalizados) porque dessa forma não ocorre um comprometimento maior? Será que eles não possuem tempo (ou remuneração) o suficiente para tratar de questões importantes em horários de reuniões? Será que existe falta de “cultura participativa”? São indagações que não obtiveram respostas pontuais nessa pesquisa, devido à escassez de dados empíricos, mas, foram relevantes para a análise dessa categoria.

Entre os entrevistados há quem considere que a curta experiência democrática brasileira não permite ter muitas “certezas” na maneira de como construir a democracia, já que há imperfeições a serem trabalhadas. Essa falta de vivência democrática, talvez seja um indicativo da “simpatia”, por parte de gestores, em utilizar espaços não institucionalizados (política do cafezinho), como forma de desenvolvimento da política dentro da escola.

(...) Os brasileiros precisam aprender muito para poder cobrar. Isso tudo pacificamente, mas de fato não sabemos como, estamos um pouco perdidos. Acredito que com o tempo se consiga chegar lá, mas por enquanto nós só falamos de democracia. A nossa experiência democrática é curta. (...) porque estamos num aprendizado e não posso dizer que isso aconteça com perfeição, mas investimos para isso.

[Gestor da Escola 1]

Mas é justamente aí que se vislumbra o pensamento de Morse (1988), uma vez que não apenas na democracia, mas na própria constituição da cultura brasileira, existe um elemento significativo que é a abertura para o novo, razão pela qual é possível supor que investir nas vivências democráticas no dia a dia escolar seja a alternativa adequada.

(...) Fazendo um trabalho gradativo, pois a participação é necessária de pais, de funcionários, enfim, de todos os envolvidos. (...). E assim é muito mais produtivo com a participação de todos: serventes ou o ajudante geral que fica na porta, a participação de todos é importante. (...) Fomos criados num tipo de ensino autoritário e estamos vivenciando agora outro modelo de convivência na escola. Estamos tentando fazer esse trabalho [gestão democrática da escola], e que é um trabalho muito pontual. Por enquanto, ainda é pequena a participação, mas esperamos cresça.

[Gestor da Escola 2]

O desenvolvimento da gestão democrática acontece de forma gradual e envolvendo os sujeitos do universo escolar e estimulando condições para a

realização de práticas participativas, muito embora esse gestor ainda considere pequena a participação, pelo menos em sua escola.

Eu acredito que com muito diálogo se faz a democracia, é preciso ter muito diálogo com as pessoas e isso nem sempre é fácil. (...). E os obstáculos são algumas pessoas que tem resistência, aquelas pessoas que sabem tudo. Então existe esse tipo de obstáculo que são as pessoas com essas resistências. (...). Faço um trabalho para tentar quebrar essa resistência; mas vejo que na nossa escola os professores e funcionários são muito antigos, eles se enraizaram na escola, e aí, fica difícil mudar certas mentalidades.

[Gestor da Escola 3]

Para esse gestor um elemento dificultador das práticas democráticas são os velhos costumes enraizados por muitos anos de modelo centralizador, que caracterizou a política e a educação brasileira.

(...) a gente tenta envolver todo mundo, professor, funcionário, principalmente os pais e a comunidade.

Eu acredito que é pela escola mesmo o caminho da democracia, que é o lugar onde se tem espaço para fazer os debates, as reflexões, e formação do indivíduo, principalmente desde a base que é a educação infantil (...).

Os principais obstáculos são reflexos da educação que nós tivemos, (...). Nós fomos criados e educados de uma maneira diferente, então estamos tentando, engatinhando ainda nessa parte de democracia, é por aí mesmo, estudando e refletindo sobre isso que, e aplicando e aprendendo.

Eu acho que nessa escola, na medida do possível, temos tentado sim uma gestão com base no diálogo e na reflexão.

[Gestor da Escola 4]

Mais uma vez é citada a questão da falta de experiências democráticas na formação do gestor, mas ainda assim é afirmada a escola como ambiente propício à formação de uma nova mentalidade. Esse gestor utiliza o diálogo e a reflexão como instrumentos para fazer acontecer a democracia em sua escola.

Eu presto serviços para o município, sou uma diretora estadual, minha escola era estadual, passou e foi municipalizada. A prefeitura ficou com os diretores, ficou com todas as pessoas que estavam lá do estado. É então que a gente percebe que se fala muito, mas ninguém escuta, sabe? O estado há muitos anos que está nessa onda de melhorar o plano de carreira, de melhores salários, etc. Mas, é uma democracia, todo mundo fala, mas ninguém faz nada, nenhum governante, eles tapam os ouvidos. (...). A prefeitura aqui é uma beleza, paga bem para os funcionários, para os professores, eles têm um plano de carreira maravilhoso, então é uma coisa que assim, estimula também. (...)

No casa da Prefeitura acho que está mais próximo, mas estado há uma distância bem maior. Quando a minha escola era do estado, era uma tristeza (...).

Eu acho que o principal é o envolvimento de todos mesmo (...).

Nós tentamos sim, principalmente esse ano na construção do PPP, porque você envolve os pais, você envolve toda a comunidade, principalmente os professores, você começa a colher as ações, então nós tentamos.

[Gestor da Escola 5]

Muito embora a fala desse gestor seja mais incisiva que os antecedentes, é fundamental para esse estudo compreendê-la, na medida em que ela revela um aspecto da gestão democrática que até agora não havia sido levantado: a proximidade com as instâncias de decisões políticas. Na experiência desse gestor a municipalização foi benéfica para sua atuação, uma vez que a proximidade entre a escola e a prefeitura é muito maior do que entre a escola e o governo estadual. A relação entre escola-município e entre escola-governo estadual é bastante complexa e exige um estudo aprofundado e específico no âmbito da gestão escolar.

A dificuldade de apoio institucional também é preocupante, muito embora na própria Secretaria de Educação Municipal (SME), segundo esse gestor, exista uma preocupação com a formação dos profissionais da educação.

(...) Então muitas coisas a gente age por rotinas pré-estabelecidas e acha que tem que funcionar, mas não é assim, não um jeito que sirva para tudo. (...).

(...) Mas eu acho que o obstáculo mais forte é quando a gente está iniciando uma postura dessa forma que ouve e que procura trocar e construir junto e você tem algum impedimento de algum lado, eu acho que esse é o mais difícil, porque como eu não vou querer mudar? Quando você procura respeitar o que é diferente e tudo o mais é difícil, então obstáculos têm muitos, mas agora depende da forma como se encara, atualmente eu acho que é difícil eu encarar assim como obstáculo, pois não consigo me ver assim sozinha para resolver as coisas, pois tenho uma equipe.

(...) Trabalhando juntos fica melhor para todos. É claro que muitas vezes a gente ouve até o que não ouvir, mas faz parte.

Fazemos auto avaliação da escola como um todo, e isso nos ajuda a manter o relacionamento com os pais, com os alunos e com todos os que trabalham na escola.

[Gestor da Escola 8]

As práticas rotineiras devem ser revistas, pois a escola é um ambiente vivo onde diariamente acontecem situações novas, assim, o trabalho em equipe e prática da auto avaliação são instrumentos necessários para a gestão democrática escolar.

(...) Essa construção é diária, como eu falei, através das nossas ações, da colocação muito clara dos objetivos e das metas a serem cumpridas, o diálogo permanente; traçar um diálogo permanente com todas as partes envolvidas, eu acho que isso vai assegurar esse momento democrático na escola (...).

(...) estou sempre perguntando para eles: como é que eu estou na minha gestão; como é que eu estou fazendo; o que eu estou fazendo está correto; o que vocês acham (...).

[Gestor da Escola 9]

Esse gestor indica que a gestão democrática é uma construção diária e que depende também de posicionamento, colocações de objetivos e metas claras para os envolvidos, além disso, reafirma também a necessidade de avaliação crítica das ações, com vistas à construção de uma gestão democrática escolar.

(...) Então, quanto mais bem estruturada a escola, desde o espaço físico, o espaço coletivo, o material humano, o material pedagógico. Quanto mais bem estruturada, mais democrática pode ser. Porque tem muitas coisas que você pode falar e dá certo, porque está tudo bem acertado, bem estruturado. Porque se você adicionou uma tarefa, o pessoal tem como dar conta. Só que a estrutura só fica boa se você se dedica como gestor, se investe em um leque de coisas.

[Gestor da Escola 10]

A gestão democrática está associada à possibilidade de diálogo, de expressão de opinião, de participação. A ideia de aprender uns com outros também se relaciona ao processo deliberativo (HABERMAS, 1995; 2002a; 2002b; 2003; 2010a; 2010b; ELSTER, 2001).

Eu acredito que pode ser de forma democrática, só que é um trabalho de construção, pois viemos de uma ditadura. Nossa geração foi ensinada pelo autoritarismo. Entendo que estamos começando a praticar a democracia, ainda que isso não seja fácil. Eu trato de ouvir todos os funcionários, ouvir todos os lados. Embora ouvir não signifique fazer tudo o que querem, mas é discutir as questões da escola. Discutimos e tentamos chegar num consenso. Mas esse trabalho só está começando, ainda temos muito para avançar.

[Gestor da Escola 2]

A democracia, e a gestão democrática, são vistas como parte de uma construção, isto é, de um processo de elaboração política dentro da escola. Contudo, o entrevistado reconhece que há uma herança autoritária (SCHWARTZMAN, 1982; LEAL, 1997; FAORO, 2001). Também há possibilidade de conflito entre os diferentes posicionamentos e o gestor é quem escuta as diversas opiniões e utiliza-se do equilíbrio e do consenso (HABERMAS, 1995; 2002a; 2002b; 2003; 2010a; 2010b).

As divergências de ideias numa relação entre os membros que compõem o universo escolar (gestores, professores, estudantes, trabalhadores, familiares ou responsáveis) são ponderadas (papel da gestão) na construção de consensos. E esse é um processo de construção democrática (DURIGUETTO, 2007).

Eu entendo que a gestão democrática é quando todos assim participam, tomam decisões em conjunto, acredito que seja esta a

parte de gestão democrática, onde todos participam, todos tomam suas decisões.

[Gestor da Escola 3]

Mais uma vez o gestor aponta a necessidade de participação para caracterizar uma gestão democrática. E a participação não é apenas uma questão de falar, mas de chegar a decisões que afetam o dia a dia escolar.

Eu acredito num meio termo, acho que é bom a gente escutar as pessoas, mas o gestor tem que também saber selecionar, porque se acompanhar a onda de todo mundo, não vai fazer nada. Então ele tem que ter uma cabeça legal, uma cabeça boa e saber que aquilo que eles estão falando pode servir ou não. Primeiramente a gente acata a ideia de todos e vai eliminando aquilo que não dá certo, mas eliminando como? De um modo, logicamente educado. A gente fala assim “acho que isso aqui não vai dar muito certo, é melhor a gente não fazer”. Então a gente também induz um pouco as coisas. Induz bastante, a gente induz bastante. Eu principalmente.

[Gestor da Escola 6]

Como se pode perceber, sempre há atitudes que se relacionam com posturas autoritárias, já que a gestão trabalha com pessoas. Nesse relato, o gestor mostra uma ideia que gestão democrática deveria superar: a indução dos indivíduos. A indução é uma forma de manipulação de diálogos e de ideias que não combina com a democracia, pois induzir significa, no caso da gestão, oferecer um único ângulo pelo qual alguém deverá visualizar uma determinação ou salientar um único aspecto em detrimento de outros aspectos que também deverão ter seu grau de relevância para os envolvidos.

Chama-se atenção, para alguns gestores que utilizaram suas práticas do dia a dia para descrever o que entendiam por democracia:

Não, não tenho algum específico não, já li várias coisas, mas não um específico [Refere-se ao conceito de democracia] (...) **Mas eu acho que, vou dar um exemplo de democracia**, eu falei da barraca das mães, eu disse a elas que não vou dar sugestão, elas é quem vão saber como que lidar com aquilo, é uma responsabilidade delas, inclusive o dinheiro. Aquele dinheiro ficou arrecadado para o final do ano, para as crianças participarem de um Buffet. Muitas crianças não têm dinheiro, porque é uma escola carente, então muitas crianças nunca foram num Buffet (...) (grifos nossos).

[Gestor da Escola 7]

Acredita-se, a princípio que, utilizar exemplos da vida diária para caracterizar o entendimento do que seja democracia, não seja um problema, mas, é preciso considerar um aspecto que é próprio da formação política brasileira. Para Schwartzman (1988, p. 14), como já foi dito no capítulo 1, os processos estratégicos do Estado patrimonial brasileiro como: cooptação, clientelismo, coronelismo e mandonismo são contrários ao processo de

despatrimonialização e despersonalização, e acabam por confundir as esferas públicas e privadas. No caso do gestor, percebe-se esse mesmo mecanismo, numa perspectiva micro (a escola), de relações co-dependentes a sua pessoa. Entende-se que esse gestor não está contribuindo com a democracia, pelo contrário, está mantendo encoberta uma prática que é centralizadora, pois está centrada unicamente na sua própria percepção sobre a realidade escolar. Não é inclusiva e nem se deixa tocar pela percepção do outro da relação.

Outro aspecto importante considerado pelos gestores é a questão da participação política:

A democracia, ela é um sistema em que as [pessoas], um sistema [em] que todo mundo pode participar da política de um país, de tudo que se estiver envolvido.

[Gestor da Escola 5]

Esse aspecto remete à questão da relação entre educação e política. O exercício político, em geral, e a democracia, especificamente, requer um componente didático que é a prática da participação. Nesse sentido se deve retomar a ideia de *praxis* na medida em que ela indica que a ação antecede ao discurso como saber informulado (FAORO, 1987).

Muito embora, ao longo dos acontecimentos sociais e políticos do Ocidente, especificamente no caso da representação política, discurso e ação se separaram a ponto de se tornarem em larga medida antagônicos (o que justifica e legitima a necessidade de constantes investigações sobre a democracia). Portanto, sem participação popular, fica difícil edificar democracia. Também é importante aqui a ideia de sistema, enquanto conjunto de elementos em conexão estreita no sentido de organizar um todo qualquer. No caso da democracia na escola a expressão sistema passa então a indicar a necessidade de integração entre o conjunto de ações realizadas nas diferentes etapas do processo educativo e do funcionamento escolar, já que, essa interconexão permite um adequado desenvolvimento de alternativas de eventuais soluções para as demandas do dia a dia escolar.

Pensando especificamente na realidade das escolas, vê-se que um dos obstáculos apresentados se revela na forma de contradição. Ao mesmo tempo em que o poder constituído dificulta a participação dos segmentos, dele depende a mobilização desses setores para que participem da vida escolar. Isto significa que o diretor, muitas vezes, não facilita ou mesmo não gosta da

participação de todos, mas precisa ser legitimado em suas ações pelo coletivo. Há certamente muitos obstáculos a enfrentar com vistas à democratização da gestão democrática nas escolas públicas. Não obstante, há iniciativas a serem estimuladas e, também, muitas reflexões a serem feitas para se encontrar caminhos mais promissores, capazes de romper com as barreiras administrativas e os vícios centralizadores.

O objetivo dessa categoria foi analisar como os esses gestores entendiam, ou quais eram seus pensamentos a respeito de democracia, e como seria possível este regime de governo ser instituído.

Em geral, os entrevistados assinalaram compreender que a democracia se dá a partir da percepção de que as relações democráticas ainda estão sendo trabalhadas, na medida em que ainda existem práticas centralizadoras e autoritárias na gestão escolar. Acredita-se que o desenvolvimento da democracia é gradual e que deve se caracterizar pelo diálogo e pela reflexão, e que a escola é o ambiente natural para que isso aconteça, além disso, as práticas rotineiras devem ser objeto de reflexão constante e, para isso, é necessário que cada um dos envolvidos assumam claramente posturas e as discutas, tendo em consideração os saberes dos demais participantes.

Um aspecto, negativo relacionado à gestão democrática, foi a fala do Gestor da Escola 7, na medida em que a ação claramente paternalista, não é um estímulo à democracia, antes, pelo contrário, auxilia a encobrir relações centralizadoras e não inclusivas. Razão pela qual, entende-se que deve haver cuidado de não transformar uma ação solidária em algo que inviabilize a gestão democrática e participativa na escola.

Um aspecto importante que os entrevistados assinalaram foram as relações institucionais com as esferas de poder que se situam acima da escola, parecendo ser mais ágil o relacionamento com a SME, pois dada a proximidade, há maior presteza no solucionamento das demandas.

### **3.3. Políticas Públicas e Gestão**

A terceira categoria intitulou-se “Políticas Públicas e Gestão”, e foi desenvolvida a fim de analisar, nos relatos dos gestores, de que forma as

práticas que eram consideradas democráticas se fortaleciam na escola, tendo como pano de fundo as Políticas Públicas e a gestão escolar.

Inicia-se essa discussão com a ideia de que as políticas públicas podem contribuir para a transição do velho (condições sociais excludentes) para o novo (relações democráticas e inclusivas). É no sentido de tornar as políticas públicas mais voltadas aos interesses e demandas da população que a participação, por via da deliberação, pode ser uma alternativa eficaz (HABERMAS, 1995; 2002b; 2003; 2010a; ELSTER, 2001). Contudo, o aumento da participação abrange também a criação outras demandas para as quais deve haver condições, por parte dos envolvidos com a gestão (Estado; estado federado, município ou escola) de administrar as relações e demandas surgidas.

A gestão democrática da educação tem sido uma política educacional no Brasil, cujo objetivo é propiciar uma ruptura com o passado centralizador das relações na educação, e o seu sucesso depende da participação de todos na escola. Nesse sentido, adota-se aqui a concepção de Faoro (1994), de que ações praticadas pelos gestores se configuram como um saber informulado (pensamento político). Mas, ao mesmo tempo em que são práticas importantes e criadoras de vivências democráticas, elas exigem atenção, pois mesmo desejando e querendo estimular a participação na gestão escolar, não há uma definição clara do que esses gestores esperam dos atores envolvidos com a escola.

O pensamento político desenvolvido como *praxis* pelos gestores na escola tem a virtude de ser inovador, mas tem, também, todos os riscos inerentes à improvisação. A grande vantagem, e por isso a aproximação com a democracia, está no fato de ter uma fluência processualística, isto é, um movimento de ações que supera, parcialmente, as relações centralizadas e rígidas que caracterizaram desde o início as relações políticas (SCHWARTZMAN, 1982; LEAL, 1997; FAORO, 2001), e por extensão às relações no universo escolar.

Quando se refere à gestão democrática, parece haver a necessidade de certo “desarmar” das prerrogativas de cargo, especificamente, no caso do cargo de diretor da unidade escolar (UE), sem que isso se constitua em barreira ao desenvolvimento das reuniões e demais atividades. No que respeita

aos professores, também é comum o questionamento sobre a importância de ouvir ou não quem não pertence ao “círculo” de professores, outro grave equívoco. Muitos pais ou parentes de estudantes, mesmo sem diplomação de nível superior, são versados na arte de resolver as demandas do dia a dia de cada família, o que faz com tenham condições de contribuir com sugestões relevantes na UE. Ao serem escutados, os estudantes sempre têm algo a dizer, dado que são sujeitos com uma perspectiva social e com vivências e impressões sobre a vida e a realidade escolar que podem oferecer um enriquecimento na democratização das relações escolares.

Ao levar em consideração essas questões de relacionamentos existentes dentro e fora da escola, depara-se com um problema antigo, o autoritarismo. No que se refere à macro política, o autoritarismo se caracteriza como supervalorização do uso da autoridade, e, isso acontece em todo e qualquer Estado, em que a forma de governo seja república ou união federativa, mesmo que esse modelo permita “certas liberdades” individuais restritas ao conjunto de interesses do grupo ou grupos, pois exerce o poder e mando político. Pode-se dizer que nas relações sociais, isso também ocorre, principalmente, quando existe o uso abusivo do poder, e na medida em que os grupos ou mesmo o todo social se colocam a favor ou contrários às políticas implantadas (isto pode acontecer em qualquer área da vida política, social, econômica etc.).

Algumas raízes do autoritarismo encontram-se no Estado absolutista descrito por Hobbes (1994), nas quais essas raízes se sobressaem acima de qualquer outra coisa, conforme os interesses do rei. Nessa perspectiva, o patrimônio econômico e mesmo os seres humanos, os súditos, eram propriedade do rei por direito divino. Outras características do autoritarismo podem ser visualizadas, também, e, principalmente, nos governos da Antiguidade no Oriente Médio (Egito, Pérsia, Hebreus, etc.), e mesmo em períodos do longo domínio romano no ocidente. Aristóteles (1988) já alertava contra as formas de governos viciadas e corrompidas, em que a relação pendia para atender aos interesses individuais em detrimento dos interesses coletivos. No mesmo sentido, esse autoritarismo apareceu na Sociedade brasileira em dois casos específicos do Período mais recente da República, como as

ditaduras: de Getúlio Vargas e o período militar. Assim, podem-se elencar várias outras formas de autoritarismo.

O maior problema é quando essa dinâmica do autoritarismo passa a incorporar o conjunto das relações entre instituições e população, fenômeno bastante conhecido no Brasil, por conta do processo de constituição das relações, que conservam muitos elementos autoritários. A constituição das relações entre público e o privado no Brasil se fizeram nos limites do Estado sobre a Sociedade civil, e não na perspectiva de um Estado que discute de forma igualitária com a Sociedade civil. Isso faz com as relações se constituam de forma exclusiva e elitizada (talvez numa falsa percepção do que seja elite) e, como consequência necessária, afetam a possibilidade de igualdade e liberdade no formato das relações.

Muito embora à escola pública tenha o papel de transmissão dos valores culturais e ideológicos da Sociedade, por vezes, acaba fazendo o oposto e serve para perpetuar relações de natureza essencialmente antidemocráticas. Na escola pública os cargos de mando se revestem de uma aura de importância nas decisões que acabam por inibir iniciativas que eventualmente pudessem trazer novas alternativas de discussão e composição de consensos provisórios, como se espera de uma relação democrática e, especialmente de um modelo democrático baseado na comunicação/diálogo (HABERMAS, 2010b) e na deliberação (HABERMAS, 2010a e 2003).

Assim, é preciso discutir e criar meios de superação da barreira do autoritarismo que se faz presente no conjunto das relações Estado/Sociedade civil, e que deve ser percebida e tratada com transparência. Pois, essas relações se desenvolvem na rigidez do desempenho dos papéis correspondentes aos atores sociais: gestores; professores; auxiliares; estudantes e familiares. A impossibilidade de ouvir escutando o interlocutor cria uma barreira intransponível para o diálogo. Quando Habermas (2010b) indica a necessidade de sujeitos aptos à ação e à fala se compreende que a interlocução só se completa no reconhecimento havido entre esses indivíduos/sujeitos.

A autonomia de uma escola não se realiza no ato de receber recursos financeiros pela via direta, mas, sim, na capacidade de gerenciar os recursos econômicos em nome do interesse comum, respeitadas e ouvidas efetivamente

às vozes de todos os envolvidos com a instituição escolar e sua realidade de entorno.

É preciso ainda ter dimensão da riqueza existente na multiplicidade de olhares de que se dispõem. Assim, o gestor enxerga os aspectos que convém aos interesses da política oficial uma vez que lhes compete mediar (e nunca apenas executar) as relações entre a realidade macro (Políticas Públicas) e micro (condições efetivas entre a UE e seu contexto imediato). Os professores enxergam a aplicação dos conteúdos curriculares na perspectiva de aplicação dos saberes, enquanto patrimônios socialmente constituídos e a realidade imediata dos estudantes. Os auxiliares têm na escola um ambiente onde desenvolvem afetos e percepções sobre a realidade escolar e, na mesma proporção, tem na escola seu ambiente de trabalho e possibilidade de emprego (estágio remunerado nas salas de informática, por exemplo), o que faz com que tenham relações afetivas e mesmo de dependência para a própria manutenção de suas famílias, isso lhes permite visualizar possibilidades de convivência e trabalho coletivo que podem dar à escola e à gestão da escola sugestões de grande valor. Os pais e/ou familiares dos estudantes vêm na escola, em muitos casos, uma alternativa de possibilidade de superação de seus próprios reveses na vida. Muitos não puderam estudar, por terem que se dedicar ao trabalho, com fins de manutenção da vida pessoal e/ou de familiares, a escola e a educação formal, portanto, são sonhos não concretizados.

A cultura interna das escolas varia devido às negociações que se desenvolvem entre normas de funcionamento determinadas pelo sistema e as percepções, as crenças, as ideologias e os interesses dos professores, administradores, funcionários, alunos e pais. Segundo Motta (1997), as situações administrativas são filtradas por esse conjunto que guia seu trabalho e suas atitudes, compondo seus estilos administrativos.

Antonio Candido (1964), ao analisar a estrutura da escola, já nos acenava que esta não se limita apenas a uma estrutura administrativa regida pelo poder público na qual existem relações oficialmente previstas, mas na existência de algo mais amplo do ponto de vista das relações sociais que se estabelecem entre seus componentes. Este algo mais se converte em um diferencial entre as escolas, mesmo que elas sejam regidas por um mesmo

código específico de normas. Mesmo que as normas instituídas (leis oficiais) sejam padronizadas, cada instituição escolar possui uma interpretação, bem como uma relação com sua equipe e comunidade, de modo que se apropriam e interpretam as políticas públicas vigentes de formas peculiares, e as adaptam conforme sua própria cultura organizacional e dinâmica interna, sendo esses aspectos que as diferenciam.

Democratizar a escola e compreendê-la como um sistema aberto, constituir processos de liderança que estejam à altura dessa transformação tão necessária, são desafios enormes, que devem ser buscados a todo tempo, em todos os espaços e das mais variadas formas. Sabe-se que isso não acontece rapidamente e de maneira fácil, mas as práticas democráticas podem proporcionar um maior contato e um melhor entendimento dos problemas, angústias e anseios enfrentados pela Educação Básica.

Existem alguns obstáculos a serem enfrentados com vistas à democratização da gestão democrática das escolas públicas, mas há, também, práticas bem sucedidas que podem ser direcionadas, iniciativas que podem ser motivadas, e reflexões sobre o assunto com perspectivas de caminhos mais promissores capazes de romper com as barreiras administrativas e os vícios centralizadores dos órgãos públicos.

Nesse sentido, percebe-se o fortalecimento das ações ou espaços democráticos em algumas falas dos gestores; estes, por exemplo, afirmaram ter uma boa relação entre direção, coordenação, professores, alunos, pais/familiares ou responsáveis.

Diferentemente das duas categorias de análises trabalhadas acima, em que desenvolvemos as considerações juntamente com as falas dos gestores, nesta terceira, optamos por apresentar várias falas na sequência, com o objetivo de que os leitores deste trabalho percebam a singularidade das percepções e das falas dos gestores que entrevistamos.

(...) Assim temos uma relação bem legal, em que cada um faz aquilo que propôs a fazer (...). Temos uma relação muito tranquila, talvez porque a escola é pequena e isso facilite bastante.

[Gestor da Escola 1]

Eu acho que ali se desenvolve de forma bem harmônica. (...) Minha preocupação como diretora não é ser assistencialista. (...) Então está bom, eu não posso nem ficar elogiando muito, então está um ambiente gostoso de trabalhar (...).

[Gestor da Escola 2]

Eu tento fazer o melhor, mas existem muitas vezes alguns conflitos. Sempre procuro dialogar porque a relação minha com os professores é boa. (...) Eu tenho certeza que não vou levar nada contra ninguém, sabe? Eu vou ter amigos guardados para sempre. (...).

[Gestor da Escola 3]

Se vê que é de diálogo, de aceitação do que está sendo dito. Na medida do possível a gente tenta resolver e se não tem como resolver, a gente dá um retorno para a pessoa (...).

[Gestor da Escola 4]

Temos um bom envolvimento, eu acho que é até harmonioso. Mas acho que a base de tudo é sempre o diálogo. É difícil, eu fiquei de substituir a diretora, e as pessoas que vem, já vem com um pensamento diferente. E essa construção se faz na base do respeito e da convivência mesmo. Acho que lá temos um ambiente bem harmonioso (...).

[Gestor da Escola 5]

(...). Eu tento fazer da melhor maneira possível, trato de escutar todas as pessoas, escuto funcionários, escuto professores, escuto pais, escuto criança, sabe, eu escuto todo mundo e então dou o meu parecer, o que acho (...). Tem que ter essa conversa e sempre escutar todo mundo da escola.

[Gestor da Escola 6]

Em primeiro lugar a escola caminhar legal, coordenador, vice-diretora e diretora tem que falar a mesma linguagem se darem bem, isso é muito importante porque todo mundo percebe se você não se dá bem com a equipe de gestores, a escola não caminha se não houver entrosamento (...). Eu sou muito clara com todos, isso eu acho extremamente importante, e assim faz com que o funcionário trabalhe feliz, independente do salário, vamos trabalhar em primeiro lugar porque a gente gosta do que faz trabalhar com prazer, senão aquilo fica uma coisa pesada.

[Gestor da Escola 7]

Sempre procuro dialogar e a minha atual coordenadora também compactua com isso, muitas vezes ela se acha mais autoritária, pois não tem tanta paciência para escutar todo mundo, mas eu a respeito, pois ela procura articular bem as coisas. Independente disso a gente procura manter a mesma postura, principalmente quando lida com os pais. A forma como lidamos com as situações tem que mostrar coerência e entrosamento.

[Gestor da Escola 8]

(...) eu, a vice-diretora e a coordenadora somos muito próximas, tanto é que elas atuavam na secretaria e eu as trouxe na sala aqui contígua, para termos a mesma fala e é isso que eu tenho procurado para elas, os professores e funcionários têm que sentir que a nossa fala é semelhante, nós estamos imbuídas do mesmo objetivo (...).

[Gestor da Escola 9]

(...) Eu digo para o meu pessoal, aqui dentro vocês fazem o que vocês quiserem dentro do que combinamos, porque não vai afetar a mim e nem ao ambiente de trabalho aqui. Aqui deixa comigo, pois a responsabilidade é minha, e eu tenho que tirar o melhor daqui, tirar o melhor da equipe (...).

[Gestor da Escola 10]

Muito embora a gestão democrática da educação exija profissionalismo, não há como abrir mão do humano elemento chamado camaradagem. Nessa perspectiva, um bom relacionamento entre as pessoas que compõem o universo escolar é uma vantagem importante para a construção de relações democráticas. Essa convivência, segundo os entrevistados, é facilitada, por:

Eu dou abertura para chegarem e conversar sobre as questões (...).  
[Gestor da Escola 1]

Eu entendo é o respeito, a tolerância (...).  
[Gestor da Escola 2]

Acredito que seja o respeito, a ética e o diálogo.  
[Gestor da Escola 3]

O que mais contribui para a boa convivência, eu acredito que é o diálogo.  
[Gestor da Escola 4]

Eu acho que a base de tudo é o diálogo (...) que o gestor saiba ouvir as opiniões diferentes, e que tenha também uma liderança forte (...). Tem que ter bastante conscientização (...).  
[Gestor da Escola 5]

As pessoas que estão num certo cargo de comando tem que ter esse jogo de cintura (...).  
[Gestor da Escola 6]

Eu acho que o bom humor é tudo (...).  
[Gestor da Escola 7]

Eu acho que o respeito em primeiro lugar. (...). Então eu acho que o respeito é a primeira coisa.  
[Gestor da Escola 8]

Paciência, tolerância, saber ouvir é muito importante (...).  
[Gestor da Escola 9]

O diretor tem que mandar, sabe? Eu já ouvi isso lá na escola, com todas essas letras “o diretor tem que mandar”. “Se ele manda a gente obedece”.  
[Gestor da Escola 10]

Respeito, tolerância, abertura para o diálogo, ética, saber ouvir as pessoas, consciência sobre o que pode e o que deve, jogo de cintura, bom humor, paciência e, por contraditório que possa parecer saber mandar. Espera-se do gestor que saiba dar ordens às pessoas, que saiba determinar e distribuir tarefas, contudo, que esse aspecto do trabalho seja realizado nos limites da ética e da civilidade.

Os principais conflitos, para os entrevistados são:

Temos um espaço físico muito pequeno (...). Essa limitação espacial é um conflito (...).

[Gestor da Escola 1]

(...) No começo acho que o conflito foi pela mudança de dirigente para diretor, porque mudou a visão de trabalho. (...). Mas ela estava há muito tempo num local (...).

[Gestor da Escola 2]

Os conflitos são sempre algo interpessoal. São muitas pessoas e elas pensam muito diferentes umas das outras. (...).

[Gestor da Escola 3]

Os conflitos que aparecem são entre as pessoas, eu acho que é em relação ao pessoal mesmo.

[Gestor da Escola 4]

(...) Na escola também tem muita indisciplina (...), eu acho que são esses dois problemas: pessoal e a indisciplina.

[Gestor da Escola 5]

(...). Mas na escola, no lugar que a gente trabalha, acho que os principais conflitos mesmo são as relações pessoais (...).

[Gestor da Escola 6]

(...) as pessoas têm que se sentirem importantes no seu ambiente de trabalho, acho que isso é o caminho da democracia.

[Gestor da Escola 7]

(...) é questão de relacionamento que, muitas vezes, transforma uma coisinha de nada entre duas pessoas em problema sério (...) as pessoas não têm coragem para chegar e falar e isso não é bom, pois as coisas ficam mal resolvidas e prejudica o trabalho.

[Gestor da Escola 8]

(...) estamos assim recebendo crianças muito novas agora (...).

[Gestor da Escola 9]

Meu problema com os professores é que eles não falam e eu falo demais (...).

[Gestor da Escola 10]

Os conflitos surgem de vários motivos, desde o problema do espaço físico da escola, a mudança de gestor, relações interpessoais, falta de disciplina na escola, a necessidade das pessoas terem o reconhecimento (sentirem-se importantes), a falta de habilidade (coragem) para lidar com conflitos, pois os conflitos mal resolvidos (interpessoais ou questão de trabalho), o fato de a escola estar recebendo crianças mais novas e a falta de posicionamento (falar) nas discussões.

Nesse aspecto, a contradição que se estabelece entre diferentes posturas é que permite que se chegue a uma nova configuração das ideias, com vistas a ter movimento, um processo que pode ampliar positivamente as

discussões na escola. Daí que a contradição não é então um problema, mas uma etapa, uma tarefa a ser analisada e discutida com vistas a alcançar alguma forma de composição para as demandas de cada universo específico da realidade, no caso, a área educacional, ou a gestão da área educacional precisamente.

Quanto à natureza conflituosa das relações humanas, Hobbes (1994), já a afirmava, sendo inclusive, uma das principais razões pelas quais ele aponta para necessidade de Estado forte (Absolutista) que impusesse condições de paz e segurança no coletivo. Ao tomar a democracia como ponto de partida, e em específico a democracia deliberativa habermasiana, a contradição se apresenta como possibilidade enriquecedora na composição de diálogos consensuais, já que os homens não possuem os mesmos gostos, vontades e interesses, como diz Habermas (2002a) na relação entre sujeitos se vê o outro da razão cuja natureza, corpos, fantasias e desejos, sentimentos, interesses e intenções não são os mesmos, logo, se está falando é no conjunto de contradições que permeiam toda a convivência social dos homens.

Assim, numa convivência democrática, as contradições deverão funcionar como conteúdo dos diálogos e discussões que antecedem aos consensos e ajustes de interesses, e é isso o que permite a criação de significado e sentido político realizados no interior das Sociedades.

(...) Tudo nas reuniões (...). Todas as decisões são tomadas coletivamente, pois não trabalho só (...).

[Gestor da Escola 1]

(...) Geralmente nós acatamos as ordens da Secretaria Municipal de Educação (SME), tudo que vem da secretaria, é lido para todos tomarem ciência, é tudo compartilhado. (...).

[Gestor da Escola 2]

As decisões são tomadas dependendo das situações, entre os envolvidos, porque muitas vezes a gente tem um conflito, então se toma junto nossas decisões e vamos resolvendo (...), nunca tomamos decisões sozinhas (...).

[Gestor da Escola 3]

As decisões geralmente são tomadas coletivamente, ou então principalmente nós aqui, eu diretora, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica (...) nós três sempre sentamos junto e resolvemos da melhor forma possível.

[Gestor da Escola 4]

Muitas coisas já vêm prontas da Secretaria Municipal de Educação, mas eu acho que o gestor deve promover um crescimento nas pessoas que estão trabalhando com ele, isso faz parte do trabalho de

um bom gestor, e trabalhar sempre assim: ação, reflexão e ação (...). A participação é diferente, as tomadas de decisão a partir desse momento de ação, reflexão, ação são tomadas em conjunto respeitando sempre a hierarquia.

[Gestor da Escola 5]

(...) escuto bastante as pessoas (...). Administrativamente eu geralmente tomo as decisões, mas não faço sozinha, sempre chamo a vice-diretora. (...).

[Gestor da Escola 6]

As decisões são tomadas nos HTPCs e em reunião pedagógica. Sondamos a opinião dos professores, dos funcionários o que eles pensam e depois a equipe gestora fala e coloca o bom senso em relação ao relato das falas. Porque muitas vezes a gente está na administração, mas não percebe certas coisas que os outros percebem. (...).

[Gestor da Escola 7]

É sempre assim, como eu disse antes, a gente senta e conversa no setor, setor por setor. Se nós da gestão conversamos com todos fica mais fácil resolver os problemas da escola. (...). É cansativo, é diário, mas é uma construção, é um processo, tem que ser um processo para se chegar num consenso.

[Gestor da Escola 8]

Na base de muita conversa e muito diálogo (...). Agora as tomadas de decisões sempre coletivamente, sempre em conjunto, a não ser que sejam aquelas tomadas de decisões estritamente amparadas com fundamentação legal (...).

[Gestor da Escola 9]

Aqui estou eu e aqui está a Secretaria Municipal de Educação. Daqui para cá eu não admito nada que descaracterize minha gestão. E do outro lado fica a secretaria, e a política pedagógica da educação, as políticas educacionais, as coisas que são vigentes, porque também a gente tem que respeitar, porque senão descaracteriza toda a gestão da prefeitura, descaracteriza tudo.

[Gestor da Escola 10]

Nota-se que, para as tomadas de decisões no ambiente escolar, os entrevistados se utilizam das reuniões gerais e setorializadas, mantém “a porta da escola aberta” para os familiares. Há gestores que adotam a postura de ouvir as demandas diárias, inclusive um entrevistado disse que na escola há necessidade de um diálogo constante e diário com as pessoas (Escola 8) e que isso indica uma dimensão de processo, postura essa que se harmoniza com a percepção de que democracia é um processo (DURIGUETTO, 2007).

Outro aspecto apresentado que chama a atenção é a relação com a SME (Escola 2, 5 e 10) que é a origem das orientações político-pedagógicas. Notou-se que há utilização de uma base teórica, com o conceito de ação-reflexão-ação de Paulo Freire (Escola 5). Fica evidenciado também (Escola 9)

que há decisões que são determinadas legalmente e a respeito dessas só resta ao gestor executar, muito embora, mesmo quando essa é a questão, há comunicação, inclusive (Escola 5) foi lembrado por um gestor que há uma função educativa na comunicação entre os membros da escola (gestores, professores, funcionários etc) ligada à promoção do crescimento da equipe.

No que diz respeito à participação dos membros das escolas (gestores, professores, funcionários, estudante e familiares), conforme afirmação dos entrevistados há, por parte da gestão, estímulo e criação de condições para essa participação:

(...) todas e todos participando, porque somos um grupo, ninguém pode ficar de fora. Todos tem abertura para discutir. (...).

[Gestor da Escola 1]

(...) tentamos trazer todos às reuniões, mas ainda é bem difícil a participação deles, dos pais. Ainda sinto essa necessidade de mais participação, ainda está bem a desejar nessa parte. Quanto aos demais trabalhadores da escola, eles já conseguem falar, sentar e conversar sobre o que é preciso fazer e acertar.

[Gestor da Escola 2]

Nós nos reunimos sempre nos setores, todo mês ou a cada momento que se precise decidir sobre algo, nos reunimos também com os auxiliares de serviços gerais. Muitas vezes com o auxiliar geral que cuida das coisas, com os professores e com nós mesmos da direção e coordenação. Temos momentos que nos reunimos à escola toda principalmente no início do ano para tratar da parte administrativa, a gente reúne todo mundo.

[Gestor da Escola 3]

A participação é no dia a dia, porque os pais podem entrar para pegar a criança, levar a criança até a escola, até a classe, então ele tem livre acesso a essa escola, tem abertura. Para os professores, alunos e funcionários, mantemos a porta aberta, a qualquer momento eles podem vir, perguntar e resolver, o que for preciso. (...).

[Gestor da Escola 4]

(...) e tudo começa com a participação, a gente consegue fazer uma gestão democrática (...).

[Gestor(a) da Escola 5]

Quanto à participação, eu chamo os pais, e se vierem, eu escuto e escuto todo mundo. Então eu vejo o que é possível fazer: escuto professores, funcionários (...).

[Gestor da Escola 6]

(...) comunicação, participação (...).

[Gestor da Escola 7]

Normalmente é uma participação oral, na maioria das vezes ela é oral e aí ela é posta em prática também, tem que se refletir na prática. (...). No começo muitos não tinham coragem de falar e hoje falam até com os do outro setor e na frente de todo mundo.

[Gestor da Escola 8]

A participação na vida cotidiana da escola, eu acho que é um acontecimento; porque a escola não é igual todos os dias (...) se você conta com professores comprometidos para os quais são dadas boas formações (...) e se você mantém um bom diálogo com a sua comunidade, se você constrói ao longo dos anos credibilidade, respeitabilidade nessa comunidade, passa segurança e clareza (...).

[Gestor da Escola 9]

Eu digo para o meu pessoal, aqui dentro vocês fazem o que vocês quiserem dentro do que combinamos, porque não vai afetar a mim e nem ao ambiente de trabalho aqui. Aqui deixa comigo, pois a responsabilidade é minha, e eu tenho que tirar o melhor daqui, tirar o melhor da equipe.

[Gestor da Escola 10]

Também aqui o elemento comum é a participação coletiva nas reuniões.

Para finalizar, na visão dos gestores as práticas consideradas democráticas se fortaleciam na escola, considerando-se a gestão e as Políticas Públicas.

No Brasil, quando se chega à transição democrática na década de 1980, o Estado estava seriamente comprometido com os interesses privados de grupos particulares. A hipertrofia do Estado diante da desmobilização e fragmentação social se fez sentir na formação de relações corporativas e nas diversas formas de cooptação política (SCHWARTZMAN, 1982), nesse sentido:

A transição democrática, em suma, será vivenciada por uma Sociedade em estado lastimável, verdadeira Babel, onde se falavam línguas diversas e se entrecruzavam tempos históricos variados. (NOGUEIRA, 2005, p. 21).

Nesse período, inúmeros interesses estavam em jogo, a diversificação e a pluralidade da Sociedade brasileira geraram demandas para as quais o Estado hipertrofiado não estava apto a articular uma vez que suas práticas continuaram a manter uma natureza clientelista (SCHWARTZMAN, 1982), somem-se a isso, também, fatores como a inflação que chegou a atingir, ao final do ano de 1983, números altíssimos.

Na década de 1990, com o neoliberalismo, o pressuposto fundamental foi o enxugamento do Estado, proporcionalmente à transferência de responsabilidades para a iniciativa privada. O discurso de racionalização administrativa apenas reafirmou o fator econômico diante do social. Trata-se de uma relação em que o mercado efetua o equilíbrio entre demandas, produção e contratação de mão de obra. Sob tais condições o que ocorre é a ampliação das situações de injustiça e desigualdade social.

Para equilibrar as demandas têm-se então as políticas públicas que são resultantes de lutas sociais pela construção de mecanismos tendentes a melhorar as condições existentes nas Sociedades. Mas, é preciso que se defina o que é uma política pública? O Estado moderno se caracteriza pela rotatividade dos partidos políticos que disputam com seus projetos a preferência do eleitorado e a possibilidade de desenvolverem ações que visam responder às demandas populares, bem como criar condições de permanência no poder.

Essa característica de rotatividade no poder é bem explicada por Höfling (2001) ao diferenciar Estado e governo:

Estado como conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da Sociedade (políticos, técnicos, organismos da Sociedade civil e outros) propõe para a Sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31).

As políticas do Estado são institucionalizadas de forma que não dependem das vontades dos diversos governos. Diferentemente, as políticas de governo, que são majoritárias no Brasil, lutam para atingir o status de política de Estado por meio da institucionalização, assim:

(...) é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da Sociedade (HÖFLING, 2001, p. 31).

Hoje, pensar escola significa refletir sobre um envolvimento novo entre o Estado e as famílias, a comunidade, enfim, todos os atores sociais, que se mobilizam para torná-la mais eficiente. Isto significa que a escola não é vista primordialmente como uma organização burocrática, em sua estrutura formal, cabendo lugar à estrutura informal, igualmente relevante. Na verdade, isso representa uma mudança importante em termos do desenvolvimento da educação; assim, intenta-se demarcar esse novo território da gestão das escolas públicas com ambientes democráticos, com forte densidade comunicativa, e com liderança política responsável de forma ética.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a democracia enquanto ideal democrático significa tê-la na cabeça, como discurso, isto é, orquestração de palavras para formar ideias. Considerando as contradições inerentes a vida humana em Sociedade, é preciso pensar um modelo de relacionamento que assuma uma perspectiva mais realista em relação aos grupos humanos em sentido amplo, é justamente nesse sentido que se visualiza a ideia de processualidade, pois o ser humano é capaz de se comunicar e, pela linguagem, constrói seu mundo. Daí a ideia de processo. A perspectiva processual é muito mais rica e mais próxima das características dos seres humanos, uma vez que no processo há necessidade de interferência, de participação, de reflexão crítica com elevado grau de potencial emancipador. O conceito de autonomia não pode ficar estagnado como mera possibilidade em um universo legal. A autonomia necessita da prática consciente e constante, inclusive por ser processo. Os homens se tornam mais e mais autônomos na medida em que atuam e tem possibilidades reais de participar e de decidir. Ao se perceberem respeitados em suas posições a respeito das questões comuns, os seres humanos passam então a repensar sua participação.

A ideia de igualdade entre todos os indivíduos é praticamente indiscutível, pois dificilmente alguém argumentaria sua origem familiar ou grupo de pertença com vistas a se apossar de algum cargo em qualquer instância pública. A democracia atual se caracteriza enquanto regras: as regras do jogo democrático, que encerram seu próprio conjunto de contradições que, entre outras questões, estimula a que se pergunte (BOBBIO, 1998) como é possível que indivíduos eleitos pelo povo para governarem em nome desse povo, possam impor as regras estabelecidas sobre esse povo, em caso do povo querer mudar as regras? As regras passam a ter valor para além dos indivíduos? Mas se as ideias (as regras do jogo democrático) valem mais que o homem não se estaria retrocedendo as ideologias sociais anteriores à constituição da modernidade e seus pressupostos de racionalidade? Quais mecanismos as regras do jogo democrático concede aos cidadãos que eventualmente queiram advogar mudanças?

A teoria habermasiana se aplicada à Sociedade brasileira exige um exercício de contextualização, pois muito embora seja um pensamento de grande valor teórico e mesmo prático, há questões que precisam ser pensadas e repensadas na perspectiva da constituição da formação política brasileira, enquanto Sociedade para que a Democracia Deliberativa possa auxiliar o processo de construção da democracia brasileira. Quando a Teoria da Ação Comunicativa (HABERMAS, 2010b) aponta os sujeitos aptos à fala e à ação, como pensá-los ou realizá-los numa realidade constituída a partir de relações extremamente centralizadoras e desiguais como é o caso do Brasil em todo o seu processo histórico? Como criar condições de estímulo à participação se a histórica dependência da elite patrimonialista brasileira forjou seres humanos mais aptos a esperar as indicações para o cumprimento de seus papéis sociais do que para protagonizar a apropriação dos espaços sociais, políticos e mesmo econômicos?

O objetivo principal de se encerrar este estudo com tantas questões em aberto é justamente valorizar o aspecto processual que caracteriza a democracia em geral e, em especial a democracia deliberativa habermasiana. Com isso se indica que a democracia é algo que é processo e que está em processo, é movimento, é construção, portanto, que cria possibilidades efetivas de mudanças sempre e quando se queira efetuar-las numa perspectiva realista e madura.

Este estudo contribuiu com a discussão sobre a democracia e sua relação com a escola, articulada pela gestão escolar. Partiu-se do pressuposto de que o desenvolvimento da democracia em uma Sociedade advém por meio da participação em decisões coletivas em espaços criados para essa finalidade. A escola é um espaço social que atende a essa perspectiva, na medida em que se constitui em ambiente próprio para a construção da cidadania, para a livre expressão de ideias, em espaço para o crescimento tanto do indivíduo singularmente quanto da Sociedade em que está inserido. E isso só é possível de acontecer porque a democracia é realizada processualmente com o outro, necessariamente com o outro.

Nessa perspectiva, a escola é concebida como uma instituição social na qual a aprendizagem da democracia se dá de forma prática nas vivências orientadas pela gestão democrática escolar e, também, pela apreensão dos

respectivos conteúdos curriculares destinados a cada série. Ressalta-se que a democracia é uma questão de prática e de teoria, sem dissociação e que acontece pela participação no ambiente escolar, é isso o que auxilia a formação para a democracia tanto de gestores, professores, funcionários, estudantes, familiares e comunidade de entorno.

Portanto, pode-se afirmar que a democracia é concebida nas ações realizadas em espaços escolares e, nesse sentido, escola pública e democracia se relacionam quando há tentativa de desenvolver uma educação voltada para cidadania. Para se alcançar essa compreensão foi necessário aclarar melhor a discussão a respeito da democracia enquanto formação política no Brasil, uma vez que há distintas formas de se conceber a democracia, conforme indicamos no capítulo primeiro dessa dissertação. Essas distinções se vinculam aos contextos e experiências de cada ambiente onde se desenvolveu uma vivência democrática.

Essa perspectiva auxiliou-nos a compreensão de que não existe um padrão único de democracia que sirva de padrão, pelo contrário, ao valorizar as diferenças e a multiplicidade de elementos culturais que constituem as Sociedades que se pode fortalecer o desenvolvimento da democracia (MARQUES, 2008). É nessa abordagem que a polissemia em torno da expressão democracia pode deixar de ser um problema para se constituir em uma forma de conhecer e viver a democracia nos limites da realidade de cada Sociedade com suas singularidades. É necessário ainda considerar que há (SARTORI, 1993) uma democracia que se pensa (definição prescritiva) e outra democracia que acontece como experiência real (definição descritiva) e que a simples contraposição das definições não é suficiente para ampliar e fortalecer a democracia no mundo atual. Como opção teórica, após apresentar os cinco “tipos” de democracia presentes na atualidade, optou-se pela democracia deliberativa de Jurgen Habermas, ligada à teoria social desse autor: a teoria da Ação Comunicativa por entender que, pela valorização do diálogo, do respeito às diferenças e da criação de soluções dialogadas socialmente, era um instrumento teórico válido para observar a realidade que se analisou empiricamente, a partir das entrevistas.

A democracia deliberativa habermasiana baseada na teoria da Ação Comunicativa tem sido uma importante contribuição teórica para os estudos

sobre a democracia. Nesse contexto, a esfera pública ganha importância como espaço de formação da vontade popular livre dos imperativos institucionalizados uma vez que desenvolve os conteúdos nascidos da identificação das demandas em sua origem: os cidadãos/concernidos. Ela funciona como um fórum (ELSTER, 2001) permanentemente aberto às discussões sobre as carências dos concernidos e permite ainda o selecionamento do melhor argumento (HABERMAS, 2010b) a ser apresentado às esferas de poder político para, mediante pressão dos grupos sociais, exigir respostas às demandas. A democracia deliberativa não parte nem de uma concepção de homem, de Sociedade ou de Estado idealizados, mas da concretude do homem, da Sociedade e do Estado, utilizando os processos comunicativos como forma de superação de impasses.

A democracia deliberativa se baseia no respeito mútuo entre os indivíduos numa perspectiva igualitária, isto é, caracteriza-se por uma forma de governo em que cidadãos livres e iguais justificam suas decisões políticas mediante um processo em que as razões são aceitáveis e acessíveis a todos os concernidos. Quando se visualizou a *praxis* dos entrevistados com o “olhar” da democracia deliberativa, compreendeu-se que é, sim, necessário que estas práticas sejam estimuladas para que se consiga desenvolver uma escola democrática. E esse é um dado (a *praxis* democrática) que a pesquisa evidenciou a partir das práticas dos gestores, além de refletir-se sobre a importância da democracia e do seu significado no âmbito das relações escolares. Para compreender esses depoimentos e fazer justiça à complexidade de suas experiências, consideraram-se suas múltiplas formas de ver o mundo sem limitar conceitos. Desta forma, nessa pesquisa apreende-se que as relações presentes na experiência profissional, no contexto e espaço temporal das escolas onde os gestores trabalhavam na época.

Compreendeu-se que os gestores entrevistados estavam criando práticas democráticas na gestão escolar, ao estimular o diálogo e o acolhimento, ao escutar demandas, ao respeito às diferenças, singularidades e interesses na realidade escolar diária, ao compartilhar decisões e responsabilidades, ao respeitar os limites das funções e atribuições de membro na hierarquia do ambiente de trabalho, ao procurar realizar o trabalho em conjunto, no uso de “instrumentos” simples como o questionário para as

famílias de estudantes, na flexibilização dos horários para atendimento de pais e familiares, na participação e formação de parceria entre escola e família para benefício dos estudantes, na construção coletiva do PPP como forma de aproximação entre a escola e a comunidade.

Essas ações permitiram compreender como os gestores entendiam estar possibilitando práticas democráticas na escola, ou seja, a gestão escolar enquanto articuladora entre escola e democracia e os espaços destinados a essas ações foram: as reuniões de HTPC; reuniões de APM; reuniões com pais ou responsáveis. Muito embora os entrevistados não indicarem uma teoria democrática ou um referencial teórico em especial, foi possível visualizar que acreditam sim que estão realizando uma relação política democrática dentro da escola e nas relações interpessoais.

Em geral, os entrevistados compreenderam que as relações democráticas estavam em fase de ajustes, e que, ainda, existiam práticas centralizadoras e autoritárias na gestão escolar. Nas suas visões, o desenvolvimento da democracia era gradual e deveria se caracterizar pelo diálogo e pela reflexão, sendo a escola ambiente natural para isso. Além disso, pontuaram que as práticas rotineiras do dia a dia escolar deveriam ser objeto de reflexão constante, cujos envolvidos deveriam ter posturas claras, mas sempre considerando os saberes de todos. Também assinalaram um aspecto importante que são as relações institucionais com as esferas de poder que se situam acima da escola.

Encerram-se essas considerações cientes de que a amplitude do assunto deixa espaço para novas investigações e que há inúmeros aspectos que não se conseguiu abordar com maior profundidade, inclusive pelo pela própria sua natureza (dissertação de mestrado) e tempo.

O assunto democracia; escola e gestão democrática, por sua vez, possuem um caráter de movimento do que “está acontecendo”, e isso cria possibilidades de mudanças de ações e rumos, quando se visualiza uma atuação mais humanizada e moderada, tanto na Sociedade quanto na escola.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**. n.2, 1992.

ARAGÃO, L. M. de C. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jurgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

ARISTÓTELES. **Política**. Trad. Mário da Gama Kury. 2.ed. Brasília: UnB, 1988.

BALL, S. **La micropolítica de la escuela**: hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós/Mec, 1989.

BENDIX, R. **Max Weber**: um perfil intelectual. Trad. de Elisabeth Hanna e José Viegas Filho. Brasília: Unb, 1986.

BERGER, P; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 24 ed. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis. Ed. Vozes, 2004.

BOLIVAR, A. La salud de la investigación en organización escolar. **Investigación Educativa y Organización Escolar**. v. 1, n. 54, p. 15-22, 2004.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n°s 1/1992 a 64/2010 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n°s 1 a 6/1994. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> acesso em dezembro de 2012.

CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e Sociedade**: leituras de sociologia da educação. São Paulo. Nacional, 1964. p. 107-128. (Biblioteca Universitária. Série Ciências Sociais, 16).

CARVALHO, J. M. de. **A Construção da ordem**: a elite política imperial. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

COELHO, V. S. P.; NOBRE, M. (Org.) **Participação e deliberação**: teoria democrática e experiências institucionais no Brasil contemporâneo. São Paulo: Editora 34, 2004.

COHN, G. **Weber**. Trad. Amélia Cohn e Gabriel Cohn. São Paulo: Editora Ática, 2003.

CONSTANT, B. Da Liberdade dos Antigos Comparada à dos Modernos. Trad. Loura Silveira. **Revista de Filosofia Política**. n.2, pp. 9-25, 1985.

CONTI, C. Democratização da Sociedade e da escola. In: SILVA, F. C. da (Org.). **Políticas públicas e educação**. São Paulo: Editora e Gráfica Rettec, 2012.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1981.

DENZIN, N; LINCOLN, Y. (Ed.). **Strategies of qualitative inquiry**. California: Sage, 2003.

DURIGHETTO. M. L. **Sociedade civil e democracia**: um debate necessário. São Paulo: Cortez, 2007.

ELSTER, J. **La democracia deliberativa**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2001.

\_\_\_\_\_, J. O mercado e o fórum: três variações na teoria política. In WERLE D. L.; MELO, R. S. (Org.). **Democracia deliberativa**. São Paulo: Editora Singular. 2007.

FAORO. R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 3. ed. rev. São Paulo: Editora Globo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Existe um pensamento político brasileiro?** São Paulo: Ática, 1994.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona: Paidós, 1997.

HOBBS, T. **Leviatan o la materia, forma y poder de una republica eclesiástica y civil**. Trad. Manuel Sánchez Sarto. Ciudad do México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

GISESKI, Â. A. et.al. **Gestão democrática do ensino público: escolha de diretores**. Brasília: Instituto Paulo Freire/ Conselho Nacional de Secretários de Educação, 1996.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da Sociedade burguesa**. Trad. Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

\_\_\_\_\_. **Teoria y práxis: estudios de filosofia social**. 3 ed. Trad. Salvador Mas Torres (Introducciones y Capítulos 1 a 7) y Carlos Moya Espí (Capítulos 8ª 11 y Anexo). Madrid: Edictorial Tecnos, 1997.

\_\_\_\_\_. Três modelos normativos de democracia. **Revista Lua Nova**, n. 36, 1995, p. 39-53.

\_\_\_\_\_. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Trad. George Sperber e Pulo Astor Soethe. São Paulo: Editora Loyola, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. 2. ed. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

\_\_\_\_\_. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. 2. ed. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010a.

\_\_\_\_\_. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. Trad. Luiz Sergio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Teoría de la acción comunicativa, Tomo I: racionalidad de la acción y racionalización social e, Tomo II crítica de razón funcionalista**. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Editorial Trotta, 2010b.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas). **Cadernos Cedes**. n. 55, 2001.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Iber Livro, 2008.

KINCHELOE, J.. Redefining rigour and complexity in research. In: KINCHELOE, J; BERRY, K. **Rigour and complexity in educational research**: conceptualizing the bricolage. Berkshire, England: Open University Press, 2004. p. 23-49.

LEAL, V. N. **Coronelismo, Enxada e Voto**: o município e o regime representativo no Brasil. 2.ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

LIMA, L. **A escola como organização educativa**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LORD, L. Distinções entre a esfera pública habermasiana e os espaços políticos brasileiros. In: DAGNINA, E.; TATAGIBA, L. (Org.). **Democracia, Sociedade civil e participação**. Chapecó: Argos, 2007.

MACPHERSON, C. B. **A democracia liberal**: origens e evolução. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1977.

MÁRMOL, J. L. M. Democracia y deliberación: una reconstrucción del modelo de Jon Elster. **Revista de estudios políticos nueva época**. n. 113, 2001.

MARQUES, L. R. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 55-78, jan./abr. 2008.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MORSE, R. M. **O Espelho de Próspero**: cultura e idéias nas Américas. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MOTTA, F. C. Cultura e organizações no Brasil. In: MOTTA, F. C.; CALDAS, M. P. (Org.). **Cultura organizacional e cultura brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997.

NOGUEIRA, M.A. **Um Estado para a Sociedade civil**. São Paulo: Cortez, 2005.

NUNES, E. **A gramática política no Brasil**: clientelismo e insulamento burocrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

OAKESHOTT, M. **Rationalism in politics and other essays**. Londres: Methuen, 1984.

PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática**. Trad. Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PEREIRA, M. A. G. Modelos democráticos deliberativos e participativos – similitudes, diferenças e desafios. In. DAGNINA, E.; TATAGIBA, L. (Org.). **Democracia, Sociedade civil e participação**. Chapecó: Argos, 2007.

PINTO, J. M. de R. **Administração e liberdade**: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jurgen Habermas. Campinas: Unicamp, 1994. (Tese).

PINZANI, A. **Habermas**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RICOEUR, P. **Historia y narratividad**. Barcelona: Paidós, 1999.

ROUSSEAU, J. J. **O contrato social**: princípios do direito político. Trad. Antônio P. Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

SANTOS, B. de S.; AVRITZER, L. Introdução: para ampliar o cânone democrático. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003. p. 39-82.

SARASON, S **El predecible fracaso de las reformas educativas**. Trad. Àngels Mata. Barcelona: Octaedro, 2003.

SARTORI, G. **¿Qué es la democracia?** Trad. Miguel Ángel Gonzáles Rodríguez y María Cristina Pestellini Laparelli Salamon. México: Editorial Patria, 1993.

SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

SCHWARTZMAN, S. **As bases do autoritarismo brasileiro**. 3.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

SICHES, L.R. **Tratado general de Filosofía del Derecho**. 3. ed., México: Editorial Porrúa, 1965.

STIELTJES, C. **Jürgen Habermas: a desconstrução de uma teoria**. São Paulo: Editora Germinal, 2001.

TEIXEIRA, L. H. G. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. Campinas: Autores associados, 2002.

TOCQUEVILLE, A. **A democracia na América**. Trad. Neil Ribeiro da silva 2. ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

TORRES, J. C. B. **Figuras do estado moderno: elementos para um estudo histórico-conceitual das formas fundamentais de representação política no ocidente**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.

URICOECHEA, F. **O Minotauro imperial: a burocratização do Estado patrimonial brasileiro no século XIX**. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

VIANNA, O. **Populações meridionais do Brasil: populações rurais do Centro-Sul**. Niterói: EDUFF, 1987, v. 1.

WEBER. M. **Economia y Sociedad: esbozo de sociologia comprensiva**. Traducción de José Medina Echavarría, Juan Roura Parella, Eugenio Ímaz, Eduardo Garcia Máynez y José Ferrater Mora. México: Fondo de Cultura Económica, 1964.

\_\_\_\_\_. A política como vocação. In: \_\_\_\_\_. **Ensaio de sociologia**. Introdução e organização de Hans H. Gerth e C. Wright Mills. Tradução de Waltensir Dutra. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1982a, p. 97-153.

\_\_\_\_\_. **Ensayos sobre sociologia de la religión**. Madri: Editora Taurus, 1987.

\_\_\_\_\_. **Economia e Sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução de Régis Barbosa e Karen Elsebe Barbosa. Brasília: Universidade de Brasília, 1999, v. 2.

\_\_\_\_\_. Os Três Tipos Puros de Dominação Legítima. In: COHN, G. (Org.). **Weber:** sociología. Trad. Amélia Cohn e Gabriel Cohn. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003, p. 128-141. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 13).