
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DEMOCRACIA NO COTIDIANO ESCOLAR

JAIME FARIAS

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Agosto - 2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO

JAIME FARIAS

DEMOCRACIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Segatto Muranaka.

Rio Claro – SP
2010

371.2 Farias, Jaime.
F224d Democracia no cotidiano escolar / Farias, Jaime.. - Rio
Claro : [s.n.], 2010
167 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Maria Aparecida Segatto Muranaka

1. Escolas - Organização e administração - Brasil. 2.
Participação. 3. Resistência. 4. Vida cotidiana. 5.
Emancipação humana. 6. Educação institucionalizada. I.
Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

JAIME FARIAS

DEMOCRACIA NO COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Comissão Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Segatto Muranaka (orientadora)

Prof. Dr. Nildo Viana

Prof. Dr. Marcelo Carbone Carneiro

Rio Claro, 30 de agosto de 2010.

Será a democracia, tal como a conhecemos, o último desenvolvimento possível em matéria de governo? (THOREAU, 2001, p. 55).

A autogestão não é um objetivo da sociedade capitalista, seja na forma do capitalismo privado, seja na forma livre-concorrencial, monopolista ou estatal. Ela significa que o proletariado e os assalariados em geral gerem por si mesmos as lutas, através das quais se conscientizam de que podem administrar a produção e criar formas novas de organização do trabalho. Em suma, que podem colocar em prática a “democracia operária” (TRAGTENBERG, 1991, p. 9).

O objetivo da revolução em todo o mundo é um só: a queda do capitalismo com todas as suas instituições draconianas. Julgam os anarquistas, entretanto, que a ação transformadora da sociedade terá naturalmente de se desenvolver, não em obediência a um padrão uniforme, como a ditadura do proletariado ou de um partido, mas de acordo com as exigências, cheias de modalidades diversas em cada país, obedecendo às características próprias de cada povo e às tendências históricas do seu movimento revolucionário (LEUENROTH, 1963, p. 72).

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Segato Muranaka, pela orientação e inestimável contribuição ao meu desenvolvimento como pesquisador.

Aos componentes da banca de qualificação e defesa, o Prof. Dr. Nildo Viana e o Prof. Dr. Marcelo Carbone Carneiro, pela generosa contribuição a este trabalho.

A todos que participaram direta e indiretamente desta pesquisa.

RESUMO

O Estado brasileiro tem enfatizado a importância da participação da sociedade civil no cotidiano escolar. Entretanto, as políticas educacionais tratam a democracia como o exercício possível da cidadania, valorizando ações que pouco interferem na estrutura política educacional. De outro modo, a democracia é percebida como conquista política e como resultado de um processo histórico, capaz de introduzir na educação as condições para a construção de uma sociabilidade livre. A participação, portanto, pode adquirir um caráter subversivo, que se contrapõe à ordem e conduz à emancipação humana. No espaço onde a vida se materializa, as transformações adquirem potencialidade. Nesse sentido, a pesquisa procurou elementos para elucidar uma questão essencial: de que forma os princípios democráticos liberais podem adquirir um conteúdo subversivo no cotidiano escolar, fazendo com que a participação política e a resistência contribuam ao processo de emancipação humana? A investigação ocorreu numa escola estadual de Ensino Médio, em Rio Claro/SP e teve duração de nove meses. A observação das relações entre os sujeitos teve por objetivo fornecer dados para a análise sobre a efetivação da democracia na escola. Esse é ponto de partida para o dimensionamento da interferência da estrutura política nas práticas de participação da comunidade escolar. Verificou-se a preocupação dos docentes com suas próprias condições materiais, sendo controlados com instrumentos de opressão e de alienação, o que dificulta a tarefa de conduzir os alunos a uma individualidade para si.

Palavras-chave: Participação. Resistência. Vida cotidiana. Emancipação humana. Educação institucionalizada.

ABSTRACT

The Brazilian State has emphasized the importance of the participation of the civil society in daily school. However, educational policies have been addressing the democracy as a possible exercise of citizenship, valuing actions that little interfere in the structure of educational policy. On the other hand, democracy has been perceived as a political conquest and as the result of a historical process, able to introduce the conditions for the construction of a free sociability in education. The participation, therefore, has acquired a subversive character, which has contrasted the order and has conducted to human emancipation. In the space where life is materialized, the processing gain capability. In this sense, the research aimed to elucidate elements an essential question: how the liberal democratic principles can make a subversive content at daily school, causing political participation and resistance contribute to the process of human emancipation? The investigation has occurred in a state High school, in Rio Claro city in the state of Sao Paulo, with the duration of nine months. The observation of the relationships between the subjects aims to provide data for the analysis on the effect of democracy in school. This has been the starting point for the dimension of the interference of the political structure in practices of participation of the school community. So far, the faculty's concern with their own material conditions has been verified, and they have been controlled with instruments of oppression and alienation, what has made difficult the task of conducting students to individuality for themselves.

Key words: Participation. Resistance. Everyday life. Human emancipation. Institutionalized education.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	8
1. DEMOCRACIA: UMA QUESTÃO POLISSÊMICA	21
2. DEMOCRACIA, REVOLUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	42
3. A DEMOCRACIA EM ATENAS	53
4. O ESTADO MODERNO	67
5. A DEMOCRACIA LIBERAL	73
6. A DEMOCRACIA CAPITALISTA	79
7. DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO E COTIDIANO ESCOLAR	97
8. ANÁLISE DO COTIDIANO ESCOLAR	110
8.1 A ESCOLHA DA ESCOLA E O INÍCIO DAS OBSERVAÇÕES	110
8.2 A RELAÇÃO ENTRE A EQUIPE GESTORA.....	111
8.3 A SALA DOS PROFESSORES E A VIDA COTIDIANA.....	113
8.4 O CONTROLE IDEOLÓGICO NA ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	115
8.4.1 O Plano de Gestão e a Proposta Pedagógica da escola	115
8.4.2 A participação dos pais de alunos e o Conselho de Escola	118
8.4.3 O Currículo Oficial do Estado de São Paulo	124
8.4.4 A Bonificação por Resultados	127
8.4.5 A avaliação de desempenho institucional	127
8.5 A RESISTÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147
APÊNDICES	155
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	155
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PAIS DE ALUNOS	158
ANEXOS	161
ANEXO A – PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA	161
ANEXO B – REGULAMENTO INTERNO	164
ANEXO C – SUGESTÕES APRESENTADAS PELOS ALUNOS.....	166

INTRODUÇÃO

A democracia e suas ressonâncias no cotidiano escolar são as questões centrais desta pesquisa. O enfoque político sobre a instituição escolar localiza nas relações cotidianas o ponto de partida para a análise das realidades social e educacional. Desta maneira, a educação é concebida como atividade humana que extrapola as técnicas e as metodologias convencionais de transmissão do saber historicamente produzido, inserindo-se nas interações sociais cotidianas como prática essencialmente contraditória.

A democracia surge, portanto, como valor e fundamento *discursivo* da sociabilidade capitalista, interagindo com os fenômenos característicos da contradição estrutural: a resistência e a reprodução. Concentrando as demandas do processo produtivo vigente, a educação institucionalizada segue determinadas tendências econômicas e políticas que resultam num padrão formativo direcionado ao imediatismo sistêmico, refutando (ou descaracterizando) em larga medida o processo de objetivação para si. Neste cenário, falar em educação democrática implica na seguinte reflexão: a sociedade e a escola são ambas democráticas ou a escola pretende democratizar a sociedade?

Para compreender melhor o assunto, o pesquisador empreendeu a investigação sobre e na escola que é parte vital deste trabalho. Sua origem está nas inúmeras inquietações cotidianas, especialmente relacionadas à atuação como professor do Ensino Fundamental. Durante mais de três anos trabalhando numa rede privada de ensino, somaram-se às questões práticas do ensino em sala de aula diversas situações opressivas e angustiantes visando (de)limitar o papel do professor, reduzindo extremamente a participação política e até mesmo pedagógica nos processos educacionais daquela rede. Frequentemente, os estabelecimentos de ensino do sistema privado são menos inclinados à participação da comunidade escolar, o que desestimula maiores movimentações de resistência. Neste caso, o pesquisador defrontava-se com uma situação específica, uma rede de ensino mantida pelo setor produtivo (por contribuições das empresas e dos empregados). Apesar de não visar lucro, esta rede estabelecera metas empresariais rígidas, que não serão tratadas aqui, mas foram contradições que levaram o pesquisador a refletir sobre aquela realidade. Diante da interdição dos espaços coletivos e da

supervalorização metodológica de matriz construtivista, o pesquisador e o grupo docente com que trabalhava tiveram insignificantes possibilidades de resistir à opressão cotidiana durante o período trabalhado em duas escolas desta rede. A experiência, entretanto, subsidiou a elaboração do projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, dando origem a este trabalho.

Ao iniciar a pesquisa, houve o desligamento do pesquisador da referida rede, passando a integrar o quadro do magistério público da rede municipal de Rio Claro, no estado de São Paulo. No entanto, questões importantes herdadas daquele período vieram integrar a experiência profissional e influenciar as novas vivências propiciadas pela atuação no sistema público de ensino.

Pesquisar a escola e suas relações tornou-se importante para compreender a dimensão da interferência do Estado e do próprio sistema produtivo sobre o cotidiano da instituição educacional. Além disso, as possibilidades de resistência, aparentemente, mantinham-se sob os discursos atrelados à democracia. Era um pressuposto atribuir potencialidade transformadora aos valores democráticos, talvez como única maneira de exigir maior abertura da escola à participação política da comunidade. Furtando-se a esse “compromisso” com a democracia, a escola teria que assumir abertamente uma posição autoritária, correndo riscos de ampliar ainda mais a resistência.

No sistema público de ensino, o discurso democrático é mais comum e, por isso, mais sujeito a questionamentos. De outro modo, no setor privado, mesmo nas redes financiadas pelo setor produtivo (não lucrativas), predominam os imperativos empresariais. Para que os empregados da escola produzam cada vez mais, o produto (ensino) não pode ser algo abstrato, precisa estar em evidência e apresentar materialidade. Antes de realizar as objetivações para si, a escola privada preocupa-se em cumprir as etapas de um programa de ensino estabelecido pelos técnicos da rede ou externos a ela. As etapas e seus inúmeros procedimentos técnicos consubstanciam a materialidade do produto oferecido aos clientes (alunos).

Ambos os sistemas coexistem na realidade brasileira, atendendo a públicos diferentes. No sistema privado, os valores democráticos pouco interferem no cotidiano institucional (empresarial) pois o ensino é negociado como prestação de serviço. No sistema público, fala-se mais em democracia e participação, mesmo havendo um baixo nível de interferência política da comunidade: a educação pública é tida como um direito. Ademais, a Constituição Federal de 1988 estabelece que o

ensino público deva nortear-se pelo princípio da gestão democrática (Art.206,VI) e a LDB n^o.9.394/96, ao normatizar o preceito constitucional, assim estabelece: *gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino* (art. 3^o,VIII).

Aparentemente, a escola pública está aberta a todos, mas não há significativos movimentos de participação. Trata-se de um paradoxo: se a escola pública tem tantos problemas e é receptiva à participação da comunidade, por que esta não exige seus direitos e não cobra melhorias do poder público? Se os professores educam os cidadãos para serem críticos, por que eles mesmos não agem criticamente diante dos problemas da escola e da profissão docente? Assim, muitas questões surgem quando a democracia é problematizada no âmbito educacional. Esta pesquisa, dentro de suas delimitações, propõe refletir e tentar elucidar algumas dessas questões.

Optou-se por pesquisar uma escola do sistema público em virtude da maior relevância à transformação social, tendo em vista que a maioria do público atendido pelo sistema privado é composta pela classe burguesa e pelas suas classes assistentes. Além disso, as escolas públicas têm maior abertura às pesquisas acadêmicas, justamente por seu caráter *público*. No caso desta pesquisa, foi escolhida uma escola da rede estadual paulista, uma vez que o pesquisador atua na rede municipal. A intenção foi evitar quaisquer constrangimentos ou restrições, que não podem ser descartados totalmente quando o investigador atua profissionalmente na mesma rede ou na mesma escola pesquisada. Esta opção acrescentou um elemento importante à pesquisa, tendo em vista que a rede estadual paulista passa por transformações promovidas pelo governo de José Serra¹: a mercantilização do ensino. Este processo tem ocorrido mediante iniciativas que atrelam o ensino às imediatas necessidades do setor produtivo, desvalorizando quaisquer ações emancipatórias. O governo tem investido, por exemplo, num currículo padronizado, por meio do uso de apostilas (elaboradas pela Fundação Vanzolini). A carreira docente também tem sofrido ataques, basicamente com a implantação de instrumentos gerencialistas como a distribuição de bônus salariais

¹ José Serra foi eleito governador de São Paulo pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) em outubro de 2006, tendo iniciado seu governo em 1^o de janeiro de 2007. Licenciou-se do cargo em 31 de março de 2010 para disputar as eleições à Presidência da República. A análise aqui, no entanto, delimita-se ao período em que Serra exercia o mandato.

aos professores que menos faltam ao trabalho e aos que trabalham nas escolas com maiores médias no SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). A gestão escolar tem sido orientada a seguir padrões empresariais, com o cumprimento de metas e discursos supostamente democráticos, enfatizando o eficientismo e a meritocracia. Em suma, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo adota critérios mercadológicos para divulgar e implantar transformações que visam promover as políticas neoliberais com discursos demagógicos.

Educação pública não é negócio. Mas quando se aproxima demais dessa perspectiva, não faz mais sentido falar em participação e democracia. Por isso, a pesquisa contribui ao registro deste processo enquanto ainda existem pequenos movimentos de resistência. Não deixa de ser também um instrumento dessa resistência, apontando situações que interferem no cotidiano da educação pública (cada vez menos pública).

Sobre a escolha da instituição a ser pesquisada, optou-se pela indicação de um supervisor de ensino da rede estadual. A escola indicada localiza-se num município próximo de Rio Claro e foi escolhida por receber prêmios de gestão educacional. A pesquisa foi iniciada nesta escola, tendo o pesquisador levantado as informações preliminares sobre a mesma e, em seguida, visitado a instituição. Houve uma entrevista prolongada com o diretor, que apresentou detalhadamente o espaço escolar e deu maiores informações sobre sua vida cotidiana. O diretor chegou a mostrar um relatório minucioso, com o qual havia ganhado um importante prêmio de gestão. Neste documento, farto de registros da vida cotidiana (havia até cópias de bilhetes de alunos ao diretor), a escola era apresentada como local isento de contradições e conflitos. A pesquisa seria bastante promissora, em virtude da grande identificação da direção com as orientações do governo estadual. Mesmo assim, o diretor foi informado sobre os objetivos do trabalho e a postura crítica que deveria ser assumida pelo pesquisador, exigência de um trabalho acadêmico. Apesar disso, com ânimo a pesquisa foi autorizada (oralmente) naquela instituição.

Posteriormente, já com a cópia do projeto em mãos, a direção daquela escola recusou-se por diversas vezes a receber o pesquisador e formalizar a autorização para a pesquisa. Mesmo com a indicação de um supervisor de ensino, o diretor resolveu fechar as portas à pesquisa. Diante da tensão criada pela direção, sem qualquer tipo de justificativa, a pesquisa não pode ser realizada naquela escola.

A estratégia de indicação foi novamente utilizada para a escolha de uma segunda instituição, agora no município de Rio Claro, estado de São Paulo. O supervisor, então, solicitou à diretora a permissão para a realização da pesquisa. Nesta segunda escola, depois dos esclarecimentos feitos pelo pesquisador, houve concordância e a pesquisa pode ser realizada sem entraves.

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa participante, caracterizada pela interação entre o pesquisador e os sujeitos das situações investigadas. Acima de tudo, como aponta Michel Thiollent, a pesquisa participante se caracteriza por uma “metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada com o intuito de serem melhor aceitos” (2008, p. 17). O autor explica que

Nesse caso, a participação é, sobretudo, participação dos pesquisadores e consiste em aparente identificação com os valores e os comportamentos que são necessários para a sua aceitação pelo grupo considerado (THIOLLENT, 2008, p. 17).

Dessa forma, a busca de identificação por parte do pesquisador integra a investigação, tanto quanto o registro dos acontecimentos e das relações no interior da escola. Em razão disso, as atitudes do pesquisador no cotidiano revelam-se de suma importância nesse tipo de pesquisa, podendo colaborar ou não para a qualidade dos registros. É necessário, portanto, interagir com os sujeitos de modo a respeitar as configurações já estabelecidas naquele ambiente. Isto requer uma inserção cuidadosa no(s) grupo(s), respeitando os diversos limites que vão aparecendo, mesmo aqueles mais tênues. Ainda assim, não há como permanecer neutro nem invisível, o que exige certa moderação e, acima de tudo, uma postura ética.

A estratégia inicial consistiu em observar a vida cotidiana e estabelecer contato com os sujeitos naturalmente, à medida que fossem conversando, perguntando ou questionando sobre a presença do pesquisador na escola. A permanência constante na sala dos professores colaborou para isso, no sentido de assumir uma postura de igualdade. Em pouco tempo, o grupo já estava habituado com a presença do pesquisador, com quem podia compartilhar ideias e sentimentos acerca da atuação docente, sendo identificado por todos como colega de profissão. Este sentimento de confiança colaborou muito ao desenvolvimento da pesquisa.

Nesse sentido, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A) também ajudou para formalizar e esclarecer sobre a participação na pesquisa.

Com o grupo gestor, especialmente a diretora, a relação foi mais distante e formal. No entanto, essa distância favoreceu em certa medida a proximidade com os professores. Em nenhum momento o grupo docente demonstrou estar constrangido na presença do pesquisador para posicionar-se sobre as questões cotidianas, nem mesmo em relação às divergências com a gestão escolar.

Desde o início, o pesquisador colocou-se à disposição da equipe gestora para colaborar como fosse possível. Para estimular essa interação, foi sugerida a realização de uma pesquisa junto aos *pais* dos alunos. Então, foi elaborado um questionário, contendo perguntas que contribuíssem tanto à escola como à pesquisa (APÊNDICE B). O principal objetivo era ampliar o máximo possível o envolvimento do pesquisador com a equipe gestora, propiciando a participação nas questões escolares mais relacionadas à administração. Entretanto, a relação entre as partes permaneceu formal e um pouco distante até o final das observações. Os dados obtidos são discutidos no capítulo 8.

Assim também, a relação estabelecida com a Coordenação pode ser considerada semelhante àquela mantida com a equipe docente. Além disso, a Professora Coordenadora sempre teve liberdade para solicitar a colaboração do pesquisador, o que não aumentou o envolvimento deste com as questões pedagógicas da escola. Foi estabelecida uma relação de confiança, suficiente para que certos problemas da comunidade escolar fossem tratados com o pesquisador, ainda que informalmente.

A abordagem materialista dialética, utilizada para a construção do conhecimento sobre a democracia no interior da escola contemporânea, pressupõe um trabalho de elaboração teórica que relaciona o particular e a totalidade histórica, considerando suas contradições. E são as próprias contradições que ganham destaque na dinâmica social, uma vez que promovem as tensões propulsoras da vida cotidiana.

A análise histórica compõe o procedimento metodológico que fundamenta a pesquisa, buscando compreender os significados da realidade atual por meio da investigação dos registros históricos sobre as interações sociais e organizações políticas relacionadas ao paradigma da democracia.

A materialidade e a historicidade da pesquisa conduzem ao estudo da *vida cotidiana*, especialmente o cotidiano escolar e suas relações determinadas pelo modo de vida capitalista. Este movimento, da realidade para as representações, constitui premissa e fundamento da dialética marxiana:

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam nem daquilo que são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação de outrem para chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens, da sua actividade real. É a partir do seu processo de vida real que se representa o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas deste processo vital (MARX; ENGELS, 1980, p. 26).

Esta pesquisa não se enquadra totalmente no que se convencionou chamar de estudos sobre instituições escolares. É preciso esclarecer que o foco de estudo não está na mera descrição dos aspectos histórico-culturais de uma instituição singular. Neste estudo, o nome da instituição é preservado, justamente porque o objeto de análise são as pessoas no seu interior, nas suas dinâmicas do dia a dia, em meio às relações sociais de dominação. Ainda assim, as observações ocorreram dentro de uma instituição única, onde foram percebidas tensões características de um determinado sistema de ensino, o que não eliminou a interferência das relações de dominação típicas da estrutura capitalista. A escola, nesse sentido, integra o *modo de produção* do capital, que organiza a educação segundo os interesses hegemônicos. A natureza do trabalho pedagógico, no entanto, concentra aspectos essencialmente contraditórios nos seus desdobramentos cotidianos. Uma vez proposta esta análise das dinâmicas do trabalho escolar, o materialismo histórico-dialético constitui-se como metodologia de pesquisa. Concordando com a afirmação de Nildo Viana, justifica-se a escolha do método dialético nos seguintes termos: “Com este método busca-se descobrir as determinações de um fenômeno, bem como sua inserção na totalidade das relações sociais” (VIANA, 2009, p. 45). Este fenômeno, como referido, trata-se das relações cotidianas no interior de uma escola, mediadas pelo trabalho e inseridas nos imperativos da dominação de classes.

Especificamente, sobre a utilização do materialismo dialético na educação, Paolo Nosella e Ester Buffa, alertam para os “perigos metodológicos” que as pesquisas sobre instituições escolares podem apresentar, especialmente em razão da dificuldade de se produzir resultados finais críticos e proveitosos. Há o risco muito sério de o pesquisador resvalar em reducionismos teóricos, quais sejam: particularismo, culturalismo ornamental, saudosismo, personalismo, descrição

laudatória ou apologética. Os autores admitem que muitos estudos sobre aspectos singulares da instituição escolar podem mesmo ser fascinantes e despertar o interesse em inúmeros leitores. “No entanto, por mais sedutoras que sejam essas pesquisas, não se pode admitir que a descrição pormenorizada de uma determinada instituição escolar deixe de levar o leitor à compreensão da totalidade histórica” (NOSELLA; BUFFA, 2005, p. 355).

Ainda para estes autores, o debate sobre essa questão metodológica, ultimamente, tem se concentrado em três opiniões. Uma delas consiste em desconsiderar as particularidades escolares, visto sua incapacidade de levar à compreensão da totalidade histórica. Outra põe em dúvida a possibilidade de entendimento da totalidade, preferindo o aprofundamento das particularidades escolares. A terceira opinião, na qual se enquadra a presente pesquisa, é fundamentada no “marxismo investigativo”, que afirma a “importância de explicitar a relação dialética entre o particular e o geral” (NOSELLA; BUFFA, 2005, p. 357).

Nos termos de Antonio Gramsci, esta relação entre o particular e o geral pode ser definida em função da organicidade entre estrutura e superestrutura. Segundo ele, os vínculos orgânicos entre a sociedade política e a sociedade civil inviabilizam qualquer tentativa de oposição entre as duas dimensões do movimento histórico concreto, sendo necessário ao pensamento materialista dialético articulá-las. Por isso,

o conceito de organicidade é fundamental. A noção de vínculo orgânico entre as duas esferas sociais afasta definitivamente o marxismo tanto do materialismo vulgar, que reduz todo o movimento histórico exclusivamente ao momento estrutural, quanto das concepções idealistas, que explicam o movimento da história a partir das forças espirituais, independentemente das condições materiais. Assim, a natureza orgânica das relações entre estrutura e superestrutura pressupõe a existência de fenômenos superestruturais historicamente necessários à estrutura. Em função disso, a análise do referido vínculo orgânico deve contemplar os limites estruturais de qualquer movimento superestrutural (MAGRONE, 2006, p. 360).

Desse modo, a análise aqui desenvolvida concebe a educação institucionalizada como resultado da tensão entre os diversos fatores sociais, econômicos e culturais que acabam influenciando sobremaneira as relações entre os sujeitos que participam da vida cotidiana escolar. Assim, a escola é vista não como uma parte isolada, mas como instituição imersa no conjunto de contradições

resultantes da luta de classes. Por isso, adota-se o ponto de vista “crítico-dialético”, que é um dos pressupostos epistemológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, que tem em Demerval Saviani seu principal representante. O autor refuta a visão “crítico-mecanicista” presente nas teorias crítico-reprodutivistas. Para ele, não é possível dizer que a educação seja simplesmente determinada pela sociedade, pois assim, o princípio da reciprocidade seria ignorado. Saviani entende que “a Educação é, sim, determinada pela sociedade”, contudo, “essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante” (SAVIANI, 2000, p. 107-108). Este princípio já fora enunciado por Marx e Engels na Ideologia Alemã, quando afirmaram que as circunstâncias determinam os homens tanto quanto estas são determinadas pelos homens a cada nova geração (MARX; ENGELS, 1980, p. 49).

Ao utilizar elementos de análise do marxismo dialético, é importante ressaltar que a pesquisa não está pautada em determinadas atualizações do marxismo, em especial aquelas realizadas pelos autores ligados ao bolchevismo russo (Lênin, Stalin, Trotsky). A explicação para isto está na ideia de que os bolchevistas realizaram uma adaptação do marxismo à realidade do Estado russo. Nildo Viana considera esta situação ao defender o marxismo autêntico contra certas categorias deformadoras provenientes especialmente das teses bolchevistas:

Utilizar teses conservadoras como a do partido de vanguarda, período de transição, estado operário, consciência de classe que vem de fora, entre outras, é aderir à ideologia da burocracia. Isto significa abandonar a perspectiva do proletariado e realizar uma verdadeira “deformação do marxismo” (VIANA, 2005, p. 59).

Outras duas considerações são importantes e também se referem ao marxismo. Em primeiro lugar, a questão da *ditadura do proletariado*, sobre a qual é possível distinguir duas vertentes teóricas: aquela segundo a qual o controle da revolução é exercido pelo partido revolucionário (vanguarda) e outra, que rejeita a ditadura de partido único em favor do processo de instauração da autogestão dos trabalhadores. O segundo ponto a ser registrado é o papel do *partido* no processo revolucionário, especialmente na teoria gramsciana. Embora sejam utilizadas as categorias de análise formuladas por Gramsci para a compreensão da sociedade capitalista e para a configuração de um processo revolucionário, fundado sobretudo nas ideias de blocos históricos antagônicos e de contra-hegemonia, faz-se necessário compreender dialeticamente o que possa significar o partido das classes

subalternas. Neste aspecto, a ditadura do proletariado e o papel central do partido no processo revolucionário são ideias irreconciliáveis com a posição autogestionária assumida nesta pesquisa. Ainda assim, vale lembrar que a função principal do partido para Gramsci era a organização dos grupos subalternos (operários e camponeses), com o objetivo de **unificar o proletariado**, o que representava a internacionalização da luta contra o bloco histórico. Em que pese as divergências na organização revolucionária, este objetivo também está presente na concepção autogestionária, segundo a qual o controle da produção deve ficar sob o controle operário². A organização dos trabalhadores ocorre no próprio processo revolucionário, por meio da livre associação em sindicatos de classes (em oposição ao sindicalismo burguês), no período de luta contra a ordem capitalista e a divisão do trabalho, e prossegue no período pós-revolucionário, construindo coletivamente as bases da sociedade comunista. Nesse sentido, a organização por meio de um partido, assim como a manutenção de um Estado socialista, entra em contradição com as práticas de autogestão proletárias. Maurício Tratenberg, ao analisar o problema do partido comunista na URSS, afirma:

A concepção leninista de partido enquanto minoria organizada que deva dirigir uma maioria informe, o proletariado, leva o trabalhador a regredir em seu nível de consciência social e política. O trabalhador é deseducado pelo oportunismo do partido, pelo seu desprezo às ideias, e submetido a um processo que o torna incapaz de uma ação autônoma e coletiva. A classe operária perde a confiança na sua própria capacidade de luta, organização e compreensão do processo social, transferindo-a ao partido (TRAGTENBERG, 1986, p. 72).

Do mesmo modo, a filosofia, a pedagogia, a sociologia, a história, a psicologia e até mesmo a economia e a literatura produzem conhecimentos imprescindíveis sobre a escola, mas se estiverem desconectados de uma teoria política, essas ciências não serão capazes de compreender e explicar o fluxo contraditório da vida cotidiana. Certamente, a ciência em geral produz muitos conhecimentos assentados na lógica hegemônica burguesa, seguindo os princípios da teoria política neoliberal. Nesse caso, os resultados da produção científica são considerados na sua contingência orgânica: são conhecimentos que visam o progresso do capitalismo. Estrategicamente, a conexão teórica com o neoliberalismo é ocultada ou, quando muito, deixada em segundo plano. Entretanto, os discursos em conflito produziram

² Maurício Tragtenberg apresenta uma discussão sobre as práticas de autogestão das lutas proletárias na Europa, especialmente na Espanha (TRAGTENBERG, 1986, p. 65-69).

uma dimensão do jogo ideológico menos visível, que gera implicações substanciais à produção científica contemporânea. São as tendências neomarxistas ou pós-marxistas, que em termos práticos, relativizam o caráter revolucionário do materialismo dialético, utilizando recursos discursivos mais alinhados, ou mais bem adaptados às exigências da sociedade burguesa.

A gravidade disso reside na amplificação das barreiras interpostas à superação da educação alienada, criando dificuldades para veiculação de ideias e ações vinculadas à emancipação dos grupos subordinados. Se a produção científica educacional supõe um ambiente cada vez mais institucionalizado, cabe concebê-la na sua materialidade histórica, ou seja, como constructo político-ideológico. Dessa forma, a educação pode ser tratada a partir de sua interface humana, transformadora e, sobretudo, dialética confrontando as pretensões reprodutivistas que lhe atribuem um papel funcionalista. Portanto, além da concepção institucionalizada e dos seus mecanismos aparentemente irreversíveis, a educação configura-se como atividade amplamente sujeita às interferências externas. Isso porque a ação humana pressupõe movimentos de resistência constantemente rejeitados ou menosprezados pelas teorias educacionais “progressistas”. Para uma teoria essencialmente revolucionária é imprescindível identificar as ressonâncias da luta de classes no cerne da educação institucionalizada e, assim, indicar possibilidades de superação. Tal resistência demanda confrontar os ideais de progresso capitalista assumidos pelas teorias políticas hegemônicas, consubstanciando o conflito inerente ao processo de objetivação humana.

Pressupondo, então, a necessária integração do universo escolar (visão microssocial) e dos fatores sociais (visão macrossocial), optou-se pela abordagem teórica que possibilita a conexão da filosofia, da sociologia e da política com a vida cotidiana, trazendo elementos diversificados para a reflexão sobre o papel da educação. Esse desejo revolucionário traduz-se por meio do materialismo dialético. Martin Carnoy considera importante buscar uma conciliação entre as pesquisas macro e micro. Sua recente investigação sobre a educação cubana foi realizada segundo esta proposta, ainda que seja caracterizada por uma visão progressista da realidade e não necessariamente revolucionária (CARNOY *et al.*, 2009).

O objetivo da pesquisa consiste em verificar, a partir da **teoria** e da **observação do cotidiano**, até que ponto a participação dos sujeitos se efetiva numa escola pública, onde se supõe a presença dos valores democráticos. Para

tanto, foi imprescindível esclarecer o significado da democracia em relação às teorias liberal, marxista e libertária. Partindo do pressuposto de que a democracia apresenta um conteúdo educativo e, acima de tudo, dialético, o trabalho de observação consolidou-se como o registro das ações que reproduzem e das que rompem a linearidade da vida cotidiana. Assim, foi possível analisar de que modo as rupturas dão acesso aos mecanismos de **resistência** no cotidiano escolar. A democracia, nesta configuração dialética da realidade, foi percebida como categoria diretamente relacionada com o potencial de transformação do cotidiano. Isso porque a participação política de indivíduos e de grupos pode alterar a reprodução e levar a movimentos de resistência. Do ponto de vista de Antonio Gramsci, as mudanças na História são resultado da luta de indivíduos e de grupos, que não podem simplesmente esperar que toda a sociedade mude antes deles (GRAMSCI, 2001, p. 54). Portanto, é no espaço onde a vida se materializa que as transformações adquirem potencialidade. Nesse sentido, a pesquisa procurou elementos para elucidar uma questão essencial: de que forma os princípios democráticos liberais podem adquirir um conteúdo subversivo no cotidiano escolar, fazendo com que a participação política e a resistência contribuam ao processo de emancipação humana?

Para Henri Lefebvre, o estudo e compreensão da opressão dos trabalhadores no *cotidiano*, assim como a descrição dos mecanismos ideológicos de reprodução do capital constituem objeto do materialismo dialético: “Marx estudou, entre outros ‘sujeitos’, no quadro social do capitalismo de livre concorrência, a vida real dos trabalhadores e seu duplo aspecto: atividade produtora e ilusões a superar” (LEFEBVRE, 1991, p. 17). Do ponto de vista histórico, o cotidiano é ao mesmo tempo o lócus da *opressão* e da *liberdade*. “A vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social” (HELLER, 1992, p. 20). Nele encontram-se diversas alternativas e escolhas, como afirma Agnes Heller (1992, p. 24).

A análise sobre o cotidiano escolar parte dessa fundamentação histórica, filosófica e sociológica e em nenhum momento é considerado como esfera separada dessa materialidade. Da mesma forma, a análise teórica aqui produzida é também determinada pelas condições históricas e materiais às quais estão inseridos os sujeitos, inclusive o pesquisador. O cotidiano, portanto, não pode ser estudado sem a devida inter-relação com a estrutura, pois ele compreende aspectos políticos e

sociais que estão dentro e fora da escola ao mesmo tempo. São, portanto, diversos os aspectos materiais que se coadunam e propiciam uma determinada leitura da vida. Há um princípio marxiano que sintetiza esse movimento: “Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 1980, p. 26).

Considera-se a escola não como uma instituição isolada, desprendida do meio social, mas sim um *locus* que se materializa e ganha sentido na relação que estabelece com a sociedade. Portanto, não se pode falar da escola sem considerar toda a influência que esta sofre da sociedade num determinado momento histórico. Torna-se fundamental nesse tipo de pesquisa articular os elementos constituintes da realidade concreta, demonstrando que os dados coletados no cotidiano não estão isolados das relações sociais de uma totalidade histórica. A busca por uma leitura dialética da realidade traz à tona as possibilidades de transformação ocultadas pelas narrativas autonomizadas subordinadas à hegemonia. Nesse sentido, Paolo Nosella e Ester Buffa afirmam que

as especificidades de uma instituição escolar conferem paixão e emoção aos discursos teóricos gerais. Sem paixão e emoção, as pessoas não têm a desejável motivação para se envolverem em projetos de mudança social, condição essencial do método dialético (NOSELLA; BUFFA, 2005, p. 366).

Acrescente-se a este sentimento de motivação a necessidade de produzir conhecimentos fundamentados num plano teórico crítico e revolucionário, capaz de problematizar as relações sociais desiguais e opressoras do capitalismo ao mesmo tempo em que colabore com o pensamento e as atividades contra-hegemônicas.

1. DEMOCRACIA: UMA QUESTÃO POLISSÊMICA

A análise do cotidiano escolar realizada nesta pesquisa tem como ponto de partida a democracia, consubstanciada nas práticas ligadas à educação institucionalizada e, por isso, vinculada organicamente ao processo produtivo capitalista. Com o intuito de esclarecer o foco de observação e análise, serão apresentados alguns fundamentos e considerações sobre a democracia *lato sensu*, seguidos de algumas considerações histórico-políticas. As questões estritamente ligadas à democracia na escola serão discutidas mais adiante. Por ora, a educação aparecerá diluída no conjunto da vida social, materializada nos processos políticos que regem as disputas pelo poder. Significa dizer que a questão da educação é subjacente aos conflitos sociais e aos decorrentes níveis de participação política: a “democratização” da sociedade.

Antes é importante considerar o conceito de democracia vulgarmente estabelecido, mas sem desprezar que a difusão e consolidação desse tipo de enunciado ocorrem num plano ideológico. Assim posto, a acepção de democracia redundante, muitas vezes, em torno das expressões “governo do povo” e “soberania popular”, como se encontra nos dicionários (FERREIRA, 1986, p. 534, HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 935). A relevância do conteúdo de tais obras está na sua confluência com as ideias dominantes, assimiladas em grande medida pelos grupos dominados³ (SCHLESENER, 2009, p. 83). Trata-se, portanto, de um registro significativo das determinações históricas nas quais o conceito está disseminado. Nestes termos, existe uma forma ou regime de governo chamado democrático, fundamentado no princípio da representatividade. No âmbito político, as contradições do sistema tensionam o jogo democrático, todavia, no plano discursivo, regido pela ideologia dominante, supõe-se a superação dos conflitos em virtude da linearidade e universalidade dos valores hegemônicos, especialmente a cidadania. Entretanto, os conflitos sociais não deixaram de existir em virtude de uma concepção abstrata de cidadania, situação apontada por Emir Sader como um tipo de reducionismo liberal (SADER, 1999, p. 9). Em resumo, o senso comum acaba

³ A análise do cotidiano escolar apresentada mais adiante oferece uma visão ampliada das relações concretas, nas quais a democracia figura como elemento da ideologia dominante.

reproduzindo os valores hegemônicos que controlam o Estado democrático, desconsiderando as implicações das lutas de classes (e da conseqüente luta pela superação da democracia burguesa).

Concebida de tal maneira, a democracia assenta-se sobre os pilares do idealismo liberal, que delimita a vida social dentro das fronteiras do Estado de Direito. Este é o modelo produzido pelo discurso hegemônico, conectado com o paradigma do *progresso*. Seu objetivo é produzir enunciados de desenvolvimento contínuo do gênero humano atrelados à consolidação dos valores democráticos liberais. Trata-se de uma concepção da realidade em que os *conflitos* ocorrem na superfície da vida cotidiana, numa espécie de agonismo independente das relações fundamentais econômicas da sociedade capitalista. Assim sendo, as contradições são naturalizadas visto que são consideradas meros elementos do processo de reprodução do contrato social. Em função disso, as relações de dominação são ocultadas pela ideologia dominante no processo de produção do consenso, desarticulando tanto quanto possível as lutas coletivas. Cabe, então, aos indivíduos integrarem-se solitariamente aos modos de vida estabelecidos no contexto social a que pertencem para tentar satisfazer suas necessidades imediatas, traduzidas pelos interesses econômicos da estrutura. Os sujeitos passam a ocupar-se da própria reprodução material, constituindo-se basicamente como consumidores em busca de mercadorias que satisfaçam seus desejos orgânicos e psíquicos. As opressões acabam depositadas sobre cada indivíduo, que busca resistir amparado nas promessas e idéias da sociedade industrial, ainda que se depare com obstáculos que sozinho não possa transpor.

Mas o que promete a democracia instaurada na cultura da sociedade industrial? De forma bastante genérica, pode-se dizer que o liberalismo atribui à democracia uma função integradora, na medida em que garante aos indivíduos a sensação de pertencimento à cultura do consumo. Consonante a isso, Norberto Bobbio apresenta sua análise do “estado atual dos regimes democráticos”, caracterizando a democracia como “um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais *procedimentos*” (BOBBIO, 2006, p. 30, *italico do autor*). Para o filósofo italiano, os grupos sociais precisam tomar decisões vinculatórias relacionadas à sua manutenção como grupo e como indivíduos. Essas *decisões coletivas* exigem o estabelecimento de regras, dado a inviabilidade de o grupo decidir como tal. Uma

vez que as decisões são individuais e não propriamente coletivas, cabe atribuir o poder decisório a uma fração dos membros do grupo, obedecendo os procedimentos do regime democrático (BOBBIO, 2006, p. 30-31). Bobbio não demora em vincular o *poder de decidir* com o *direito ao voto* e, assim, ponderar sobre o processo histórico de democratização relacionando-o ao alargamento progressivo do número de indivíduos com direito ao voto. Desse modo, afirma ele, a regra base à tomada de decisões coletivas é a regra da *maioria*:

No que diz respeito às modalidades de decisão, a regra fundamental da democracia é a regra da maioria, ou seja, a regra à base da qual são consideradas decisões coletivas – e, portanto, vinculatórias para todo o grupo – as decisões aprovadas ao menos pela maioria daqueles a quem compete tomar a decisão (BOBBIO, 2006, p. 31).

Além dessas condições, a saber, o direito à participação do maior número possível de pessoas, dentro das regras da representatividade e obedecendo a procedimentos como a decisão pela maioria, a democracia deve colocar diante dos cidadãos “alternativas reais” e condições para a livre escolha. Neste aspecto, Bobbio mostra-se preocupado com a garantia dos direitos à liberdade, à opinião e expressão, à reunião e associação, enfim, “os direitos à base dos quais nasceu o Estado liberal e foi construída a doutrina do Estado de direito em sentido forte” (BOBBIO, 2006, p. 32). O autor considera estes princípios legais a própria base do regime democrático, a partir dos quais são estipuladas as *regras do jogo* – neste todos devem ter garantida a igualdade formal.

A defesa da democracia para Norberto Bobbio significa a própria reprodução do Estado liberal. Para ele, profundo crítico do comunismo e da teoria marxiana, não existe possibilidade de se garantir as liberdades fundamentais fora dos limites do Estado liberal, por isso conclui: “é pouco provável que um Estado não-liberal possa assegurar um correto funcionamento da democracia, e de outra parte é pouco provável que um Estado não-democrático seja capaz de garantir as liberdades fundamentais” (BOBBIO, 2006, p. 33).

Os limites da democracia estabelecidos por Bobbio representam, em verdade, a delimitação do Estado burguês como representante de todos os grupos sociais. Para ele, os valores democráticos são inadequados, senão incompatíveis, a uma outra ordem política que não seja pautada pelos princípios liberais. Todavia, com o intuito de manter a homogeneidade ideológica das classes dominantes, o liberalismo desconsidera manifestações contra-hegemônicas da democracia. E são essas

rupturas, especialmente, que demonstram o conteúdo revolucionário das teorias marxistas. Para Gramsci, a visão homogênea da sociedade é produto da hegemonia (consenso e coerção), razão pela qual entra em conflito com a visão de mundo das classes subalternas. Por isso, a construção de um novo bloco histórico pelos grupos dominados supõe a reelaboração dos princípios que definem as regras democráticas. Ademais, quando Bobbio considera a dificuldade de um *Estado não democrático* manter as *liberdades fundamentais*, ele desconsidera (estrategicamente) as hipóteses: o Estado é uma instituição humana e histórica, passível de alterações; um Estado não-democrático pode significar uma organização social não-autoritária e até mesmo a ausência de um Estado; as *liberdades fundamentais* garantidas pelo Estado burguês não são capazes de alterar as desigualdades, mesmo porque a dominação burguesa só pode existir a partir delas.

A respeito das desigualdades, Friedrich Engels analisa como o imperativo da razão foi sendo reconfigurado, distanciando-se dos princípios revolucionários e tomando outras formas após as revoluções do final do século XVIII:

O mundo, até então, havia estado envolto em trevas; para o futuro, a superstição, a injustiça, o privilégio e a opressão seriam substituídos pela verdade eterna, pela eterna justiça, pela igualdade baseada na natureza e por todos os direitos inalienáveis do homem.

Sabemos, hoje, que esse reinado da razão era apenas o reinado idealizado pela burguesia; a justiça eterna corporificou-se na justiça burguesa; a igualdade reduziu-se à burguesa igualdade perante a lei; os direitos essenciais dos homens, proclamados pelos racionalistas, tinham, como representante, a sociedade burguesa, e o estado da razão, o contrato social de Rousseau, ajustou-se, como de fato só podia ter-se ajustado, à realidade, convertindo numa República democrático-burguesa. Os grandes pensadores do século XVIII, sujeitos às mesmas leis de seus predecessores, não podiam romper os limites que sua própria época traçava (ENGELS, 1979, p. 17).

Quando analisa a sociedade capitalista na sua época, também Gramsci verifica o fenômeno da generalização dos ideais burgueses e a tendência à homogeneização em torno da concepção burguesa de civilização. A sociedade política que controla a estrutura concentra os poderes de coerção e impõe sua concepção de civilização supostamente neutra e representativa dos interesses de todos os grupos sociais (SCHLESENER, 2009, p. 80). As relações de dominação são forjadas a partir do que Gramsci chama de *hegemonia*, que corresponde à antinomia força-consenso, estabelecida dialeticamente. Para ele, o uso da força é justificado por meio do consenso da maioria, instaurado, dentre outras maneiras,

pela manipulação da opinião pública. Trata-se de um consenso passivo que, em última análise, produz a conformação das classes subalternas às relações hierárquicas da sociedade burguesa (SCHLESENER, 2009, p. 81). Assim sendo, a participação dos trabalhadores na vida política ocorre dentro dos princípios democráticos liberais, quer seja uma participação passiva, subjacente às relações de hegemonia.

Sob tais relações de dominação, os grupos detentores do poder constituem-se como sociedade política e organizam a estrutura, que aparece, especialmente, sob a forma do Estado. A manutenção da hegemonia é o produto de uma configuração mais genérica, o chamado *bloco histórico*. Gramsci explica este conceito fundamental da seguinte maneira: “o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 2006, p. 250). Portanto, o bloco histórico é uma categoria analítica que representa a unidade dialética entre o modo como os homens se relacionam ao produzirem e reproduzirem sua existência e os diversos aspectos culturais decorrentes dessas relações. Wilson Correia Sampaio descreve a categoria nos seguintes termos:

O conceito de bloco histórico, portanto, como unidade dialética de sociedade política e sociedade civil, envolve a dimensão infra-estrutural, marcada essencialmente pela atividade econômica, ou seja, pelo modo como os homens produzem e reproduzem as relações sociais necessárias à materialidade da existência, e a dimensão superestrutural, caracterizada pela diversidade das expressões culturais pelas quais são representadas essas relações. Convém reforçar que não se trata de uma relação mecânica entre econômico (determinante) e cultural (determinado), que a separação dos respectivos elementos se justifica apenas em função da atividade de análise. A superestrutura não se reduz a epifenômeno das relações de produção; afirmar tal reducionismo seria incidir na concepção do determinismo economicista, tão criticado por Gramsci (SAMPAIO, 2007, p. 45-46).

Na perspectiva dialética gramsciana, a democracia não está simplesmente relacionada à ordem política hegemônica. Isso porque a lenta e gradual construção de um novo bloco histórico demanda por parte das classes subalternas um redimensionamento dos aspectos constituintes da sociedade política burguesa. Assim, Gramsci concebe uma transformação das relações sociais que viabilize a ruptura do bloco histórico e o desenvolvimento do comunismo, processo no qual a ditadura do proletariado vai sendo absorvida pela democracia, até o ponto em que

esta represente o conteúdo do novo bloco histórico. Na passagem a seguir⁴, o autor esclarece qual a função da escola neste período de transição, que tem como objetivo o desenvolvimento pleno da vida e da *democracia internacional*:

ao desenvolvimento e ao bom êxito da escola comunista é legado o desenvolvimento do Estado comunista, o advento de uma democracia na qual seja absorvida a ditadura do proletariado. A geração contemporânea se educará na prática da disciplina social necessária para atuar na sociedade comunista, com c omícios, com a participação direta nas deliberações e na administração do Estado socialista. A escola deverá educar as novas gerações, aquelas que gozarão o fruto dos nossos sacrifícios e dos nossos esforços, aquelas que conhecerão, depois do período transitório das ditaduras proletárias nacionais, a plenitude da vida e do desenvolvimento da democracia comunista internacional (GRAMSCI, 1970, p. 256, tradução nossa).

Em contrapartida, Marco Aurélio Nogueira argumenta a favor da democracia em virtude da polarização entre liberais e neoliberais. Segundo ele, o neoliberalismo é uma “imitação fraudulenta” do liberalismo clássico, haja vista que os neoliberais desprezam a democracia, enquanto os liberais a valorizam, juntamente com a cidadania e a liberdade política. Por esse motivo, Nogueira considera que os liberais são os “propositores de uma utopia generosa”, ao passo que os neoliberais valorizam muito mais a economia e o mercado, “empurrando para os bastidores toda a dignidade ética e política do liberalismo” (NOGUEIRA, 2008, p. 28). Para Nogueira, a questão democrática pode ser pensada dentro dos limites do bloco histórico, ou seja, trata-se de restaurar os princípios liberais. Além disso, o autor chega a considerar os liberais democratas coautores de certas conquistas sociais e garantias ao longo da história (NOGUEIRA, 2008, p. 28-29). O fato é que nenhuma concessão por parte do poder hegemônico ocorre consensualmente. Há conflitos gerados pelas desigualdades sociais e, por isso, toda a ampliação de direitos ou medidas de proteção social são medidas de contenção, ou melhor, instrumentos para a reprodução da hegemonia. Ainda assim, Nogueira prossegue sua análise afirmando serem os neoliberais conservadores (quando não reacionários), inspirados numa das correntes do liberalismo do século XIX. Em contraposição, estariam os liberais democratas, cujas diferenças aparecem no trecho a seguir:

⁴ Trecho de “Il problema della scuola”, publicado em L’Ordine Nuovo, em 27 de junho de 1919. Neste período, que antecede a fundação do Partido Comunista Italiano, a questão dos conselhos de fábrica e seu papel preponderante na educação e na organização dos operários tem centralidade nos escritos de Gramsci (Cf. SCHLESENER, 2002, p. 14).

Os democratas evoluíram abrindo-se para a participação política, para o sufrágio universal, para a atenuação das desigualdades derivadas do mercado. Os conservadores, por sua vez, concentraram-se na fixação de limites à participação e ao poder do Estado, na valorização extrema do indivíduo possessivo e da liberdade do mercado, na proteção intransigente da propriedade privada. Temerosos dos efeitos que poderiam advir da entrada em cena das massas e de suas organizações (partidos e sindicatos), fecharam-se na defesa de políticas sempre mais restritivas e privatizantes (NOGUEIRA, 2008, p. 29).

Se por um lado, Nogueira aponta os elementos ideológicos utilizados pelo bloco hegemônico ao defender os valores democráticos (o que significa a idealização de uma sociedade liberal, que tende a desenvolver-se sob o imperativo do poder exercido legitimamente por consenso); por outro lado, indica quais são os problemas concretos enfrentados pelas classes subalternas em suas relações com a sociedade política. Em resumo, se existe uma guerra declarada contra o poder neoliberal, que assenta as bases do bloco histórico, não faz sentido considerar os liberais democratas como seus maiores adversários. Então, existe uma batalha de ideias, como afirma o próprio autor:

A luta pela hegemonia combina-se sempre, de um modo ou de outro, com luta pelo poder político em sentido estrito. Não se completa nem faz sentido sem isso. Toda batalha de ideias é essencialmente uma batalha pelo poder, pela autoridade, pela direção (NOGUEIRA, 2008, p. 101).

Nogueira fundamenta-se na naturalização das disputas pelo poder. Segundo ele, “o poder sempre existirá e o melhor é que aprendamos a conviver com ele, para discipliná-lo e submetê-lo” (NOGUEIRA, 2008, p. 101). Este é um ponto crítico de sua análise, dado que as disputas pelo poder são, porventura, mais evidentes nas circunstâncias concretas do capitalismo, especialmente em função da reificação do indivíduo. É, portanto, necessário construir as bases de uma nova sociabilidade, em que seja possível formar o *homem coletivo*. A superação do individualismo burguês, que defende sua liberdade contra todos, faria emergir uma nova individualidade, definida “como consciência da responsabilidade individual no âmbito da construção do coletivo” (SCHLESENER, 2009, p. 92). O surgimento do novo bloco histórico, portanto, colocaria à prova as relações de dominação baseadas no exercício do poder.

A ambiguidade da questão democrática assume hoje em dia um caráter retórico bastante conveniente (APPLE; BEANE, 2001, p. 15). Na sua obra, *Escolas democráticas*, Michael Apple e James Beane dimensionam essa ambivalência:

Pode-se entender, por exemplo, que as alegações de democracia sejam usadas para embasar movimentos por direitos civis, por maiores privilégios eleitorais e proteção ao direito de livre expressão. Mas a democracia também é usada para favorecer as causas das economias de livre mercado e dos fiadores para opções escolares, e para defender o predomínio dos dois maiores partidos políticos. Ouvimos a defesa da democracia usada inúmeras vezes, todos os dias, para justificar praticamente tudo o que as pessoas querem fazer: “Vivemos numa democracia, certo?” (APPLE; BEANE, 2001, p. 15).

De fato, a recorrência e a ambiguidade em torno do conceito de democracia é perceptível na cultura ocidental (o caso estadunidense é característico), e o que APPLE e BEANE salientam é a existência de uma polarização. Na primeira parte do trecho citado acima, verificam-se elementos característicos de uma *democracia progressista* (ou *social democrata*) e, em seguida, os de uma *democracia liberal* (ou *neoliberal*). A polarização expressa pelos autores representa um conflito entre ideias, algo semelhante ao que já foi exposto anteriormente, e que não ultrapassa os contornos das relações contraditórias da hegemonia. Em verdade, a defesa de uma democracia mais substantiva, capaz de minar o bloco histórico, só ganha maiores proporções se for pensada em conjunto com a unificação das classes subalternas e se representar um desafio crescente às forças dominantes. O que se vê nos Estados Unidos sintetiza a expressão mais radical da democracia capitalista, pautada nos marcos legais do liberalismo. Esta situação é apontada da seguinte forma por Eric Hobsbawn: “Na retórica recente dos Estados Unidos, a palavra [democracia] perdeu todo contato com a realidade” (HOBSBAWN, 2007, p. 13). Isto quer dizer, em outros termos, que as lutas coletivas perdem espaço na vida cotidiana diante do consenso forjado em torno dos princípios liberais, especialmente o individualismo. Assim, o progresso do capitalismo é interpretado como progresso da sociedade democrática e passa a representar a própria evolução da humanidade. Trata-se de resolver os problemas da democracia na esfera política (Estado) em detrimento do cotidiano, isto é, acredita-se que o processo democrático possa evoluir quase espontaneamente a um nível superior e até mesmo ideal. A sociedade civil, cada vez mais desarticulada, segue reivindicando alguma participação, porém com menores possibilidades de ruptura. Por isso, a democracia progressista manifesta um

conteúdo contraditório, devendo ser analisada dialeticamente. Isso porque à medida que ocorrem concessões, também são estabelecidas adesões entre os diferentes grupos, além de certas diretrizes e componentes culturais vinculados à hegemonia.

Ambas as formas de democracia, a liberal e a progressista, pelo seu caráter mais alinhado à reprodução, podem ser compreendidas a partir da reflexão teórica formulada por Ellen M. Wood sobre a *desestruturação* e a *fragmentação* da sociedade capitalista. Segundo a autora, “as relações sociais do capitalismo se dissolveram numa pluralidade fragmentada e desestruturada de identidades e diferenças” (WOOD, 2003, p. 222). Enquanto a ideologia liberal propunha uma organização social a partir da ideia de igualdade formal (política e legal), sob o lema “igualdade de oportunidades”, o capitalismo foi “capaz de acomodar as desigualdades de classe” (WOOD, 2003, p. 221). Com o surgimento do “novo pluralismo”, construído sobre a teorização de uma complexa experiência social, que redefiniu as classes sociais a categorias como *identidade*, houve uma fragmentação da sociedade em realidades múltiplas. Além disso, a separação entre Estado e “sociedade civil” segundo WOOD (2003), estabeleceu um campo de luta difuso contra a opressão capitalista, desconsiderando-se a unidade totalizadora deste sistema. Em suma, a autora considera o “novo pluralismo” como inimigo da consolidação do socialismo, uma vez que a luta democrática na atualidade desvia-se do confronto contra a ordem estrutural do capitalismo.

Ao assentar suas bases sobre os interesses das classes dominantes, a hegemonia organiza as relações sociais pautando-se na reificação do mercado, transformando cada vez mais o espaço público em local de consumo e acirrando o individualismo. Isso implica a incorporação crescente dos valores democráticos burgueses nas manifestações de resistência, de modo a torná-la uma atividade pouco comprometida com a transformação da sociedade, uma vez que tende a organizar-se segundo o marco legal estabelecido. Assim sendo, a resistência assume o formato de *resistência democrática*, isto é, estrutura-se como ação integradora da sociedade capitalista e como instrumento de reprodução. Por isso, a luta de classes acaba confundindo-se com o pluralismo, fazendo com que as diferenças sejam redimensionadas: a expressão da democracia encerra-se no movimento dos diferentes grupos em direção a um suposto e permanente aperfeiçoamento da sociedade.

De acordo com Hellen Wood, a noção marxista da separação entre as esferas econômica e política tem implicações para as formas de resistência. Isso porque, no capitalismo, a extração da mais-valia e o processo de produção estão separados esfera política (WOOD, 2003, p. 235-236). Nesta perspectiva, grande parte das manifestações da sociedade civil não chega a desafiar os “poderes de exploração do capital”, pois as lutas no interior da organização democrática burguesa não conseguem alterar as relações de apropriação e exploração. Desse modo, a democracia manifesta-se, sobretudo, como ideologia dominante, assegurando a reprodução. Wood afirma que

No capitalismo, muita coisa pode acontecer na política e na organização comunitária em todos os níveis sem afetar fundamentalmente os poderes de exploração do capital ou sem alterar fundamentalmente o equilíbrio decisivo do poder social. Lutas nessas arenas continuam a ter importância vital, mas precisam ser organizadas e conduzidas com a noção clara de que o capitalismo tem notável capacidade de afastar a política democrática dos centros de decisão de poder social e de isentar o poder de apropriação e exploração da responsabilidade democrática (WOOD, 2003, p. 236).

A análise histórica de Thomas Popkewitz contribui para estabelecer a origem da noção de desenvolvimento racionalmente neutro e previsível das relações sociais. Segundo o autor, o conhecimento até o século XVII estava intimamente ligado à ordem natural do mundo e, por isso, “a existência não podia ser colocada em dúvida por raciocínios individuais” (POPKEWITZ, 1997, p. 41). O homem preocupava-se em adaptar-se à ordem divina, buscando o conhecimento dentro do paradigma da criação. A alteração epistemológica ocorreu quando a preocupação com a representação foi substituída por um pensar voltado ao interior dos indivíduos, para sua própria natureza, desvinculado da essência criada por Deus. A partir de então, abre-se espaço para a ideia de desenvolvimento racional construído pelo conjunto dos indivíduos que interagem sob o governo dos “estados democráticos”:

A capacidade para refletir criticamente e promover o auto-aperfeiçoamento individual continha uma ruptura epistemológica com formas anteriores de ordem.

A mudança para uma mentalidade que torna problemático o mundo da natureza, das instituições sociais e do *self* foi parte da transformação que incluiu a construção de diversas relações estruturais (POPKEWITZ, 1997, p. 42).

O *aprimoramento social* passa a ser o objetivo proclamado pelos grupos dominantes que dirigem os estados democráticos, ainda que este permaneça

circunscrito a um processo de democratização que é regulado pelos interesses do mercado e materializa-se nas ações do Estado e da sociedade civil. Assim, a democratização representa em primeiro lugar um “aprimoramento” da sociedade política com repercussões na sociedade civil, sobretudo com a finalidade de reproduzir o capital:

Uma secularização do conceito de salvação tinha a sua base no trabalho das pessoas na terra e no governo da sociedade. As concepções de progresso, ciência, planejamento racional e do estado tornaram-se pressupostos básicos da prática social. As ideologias de estados democráticos emergiram quando a individualidade foi postulada como uma doutrina política da governabilidade. A reforma tornou-se um esforço público, primeiro para levar a palavra de Deus à organização da vida individual e, mais tarde, como uma estratégia racional para o aprimoramento social (POPKEWITZ, 1997, p. 42).

Em segundo plano, como movimento de resistência latente, a democracia também assume um potencial de emancipação das classes dominadas. A ação democrática nas mãos dos trabalhadores assume uma dimensão revolucionária, tendo em vista a possibilidade de questionamento do trabalho alienado: significa recriar a vida cotidiana, subvertendo continuamente a dominação. Não obstante, o poder de criação dos sujeitos subjaz à tensão estrutural que contrapõe os pólos da exploração/acumulação e do trabalho criativo/emancipação. Esse tensionamento visa impedir a evolução criativa do trabalho humano, que permanece alienado às exigências do processo produtivo capitalista. Resulta, então, um tipo de democracia que não pode resistir às pressões e à luta pela emancipação da classe trabalhadora e, por isso, depende de uma existência baseada no consenso, por meio da ideologia dominante. Antes disso, a sociedade democrática do capital vem se constituindo historicamente como processo de interdição do poder àqueles “cidadãos” que naturalmente buscariam romper com certos padrões produtivos de exploração e acumulação. É uma realidade que oprime a classe produtora e ao mesmo tempo oculta seus violentos mecanismos de opressão. A democracia, enfim, precisa conviver com as contradições sociais e, apesar das promessas de ampla participação, segue produzindo situações de intolerância, como exemplifica Sergio Lessa:

Vivemos hoje a mais plena regência do Estado de Direito e este não é incompatível com a redução dos direitos democráticos, nem com a criação de territórios (as prisões secretas na Europa, Guantânamo etc.) nos quais não vigora nenhuma legislação que não a vontade do

Estado na figura do carcereiro, torturador ou verdugo (LESSA, 2007, p. 46).

Na análise de Marilena Chauí, o uso do poder de repressão por parte do Estado tem sua origem na racionalidade do capital, que legitima os procedimentos autoritários e violentos utilizados para organizar o processo produtivo e, conseqüentemente, a vida cotidiana dos cidadãos:

Em geral, tendemos a considerar o autoritarismo através de seus signos mais visíveis: o uso da força, a repressão, a censura, a invasão. Contudo, há uma outra forma mais sutil de exercê-lo no mundo capitalista. Aqui, é a ideia de racionalidade que comanda a legitimação da autoridade... autoritária (CHAUÍ, 2007, p. 58-59).

Para Chauí, a organização do mundo da produção capitalista é realizada por meio da racionalidade do trabalho e da empresa, não importando se essa racionalidade corresponde a uma lógica da contradição (2007, p. 59). Resulta disso uma organização democrática, pautada numa democracia que traduz os valores da sociedade capitalista. Por isso, a ordem democrática existente não entra em conflito com a produção e a racionalidade do capital.

Da mesma forma, em sua análise da sociedade industrial, Herbert Marcuse considera o desenvolvimento tecnológico e científico como fator de dominação do homem e da natureza (MARCUSE, 1967, p. 36). Segundo ele, a racionalidade capitalista coloca-se como expressão de liberdade, ocultando a dominação, ao passo em que assume centralidade no âmbito das relações sociais, sobrepondo-se às oposições e alternativas. Marcuse afirma:

A racionalidade tecnológica revela o seu caráter político ao se tornar o grande veículo de melhor dominação, criando um universo verdadeiramente totalitário no qual sociedade e natureza, corpo e mente são mantidos num estado de permanente mobilização para a defesa desse universo (MARCUSE, 1967, p. 37).

Numa perspectiva dialética, o significado de democracia está vinculado a duas situações opostas e complementares: de um lado, a participação direta e ativa da população na definição das políticas sociais e, de outro, as situações de aviltamento dos direitos humanos que conduzem à instauração da ditadura. A democracia moderna, então, comporta elementos de ambas as situações, ao mesmo tempo em que difunde a universalidade dos valores democráticos. Por isso, aos atores sociais, especialmente às classes dominadas, torna-se difícil em certos casos identificar o nível de participação ou interdição no espaço público. Tal situação

ocorreu e ocorre em alguns países, sob governos autoritários, ou mesmo em Estados de Exceção, que chegam paradoxalmente a defender os ideais da democracia. No Brasil, por exemplo, os governos militares, instituídos pelo golpe de 1964, autodenominavam-se “revolucionários” e até mesmo “democráticos”. Um carimbo utilizado neste período nos documentos confidenciais do Serviço Nacional de Informações (SNI) continha a seguinte afirmação: “A revolução de 64 é irreversível e consolidará a democracia no Brasil”. (FIGUEIREDO, 2005, p. 246). Diante disso, a violência institucionalizada pelos militares nas décadas de 60, 70 e 80 contra os movimentos de oposição à ditadura era justificada como manutenção da ordem pública⁵. Por isso, as ações de oposição aos governos militares eram consideradas *contrarrevolucionárias* e supostamente danosas à instauração da democracia. A ambiguidade em relação ao termo *revolução* tem relação direta com a própria ambivalência da democracia. Depende, portanto, da identificação dos sujeitos. Um bom exemplo disso foi o discurso supostamente democrático utilizado pelos militares, para os quais o golpe de 64 foi uma revolução contra o avanço do comunismo no Brasil. Por seu turno, os grupos de oposição consolidaram um movimento revolucionário contra a ditadura e pelo restabelecimento da democracia (ainda que fosse a democracia liberal).

As contradições que cercam a questão democrática indicam que não é possível chegar a uma democracia pura, muito menos conceber um totalitarismo sem resistências e rupturas internas. Em ambos os casos as relações de dominação produzem movimentos de transformação com diversos níveis de repercussão. Eric Hobsbawn, na sua conferência sobre as “perspectivas da democracia”, em 2000, ressaltou diversos pontos da contradição estrutural da *democracia liberal*. Para o autor, até mesmo “estados não-democráticos podem ser construídos com base no princípio do *Rechtstaat*, ou estado de direito, como eram, sem dúvida, a Prússia e a Alemanha imperial” (HOBSBAWN, 2007, p. 98-99). Por outro lado, considera que “a liberdade e a tolerância para com as minorias frequentemente são mais ameaçadas do que protegidas pela democracia” (HOBSBAWN, 2007, p. 99). Em função disso, a ideia de democracia entra, frequentemente, em contradição com as relações sociais concretas.

⁵ O serviço de informações da ditadura militar foi determinante para a institucionalização da repressão aos movimentos considerados subversivos. Ver FIGUEIREDO, 2005, p. 121-361.

Para compreender tal realidade, a concepção materialista dialética pressupõe uma análise da totalidade histórica onde ocorre o conjunto das relações sociais, confrontando-a com os valores democráticos, superando, assim, o idealismo e a alienação. Enquanto a democracia for utilizada para ocultar as desigualdades sociais e a luta de classes, as manifestações democráticas estarão vinculadas aos interesses do bloco histórico. Entretanto, existe a possibilidade de subverter a ordem democrática, basicamente por meio da união da classe trabalhadora e da consciência acerca das relações de dominação. Isso leva à construção de uma consciência coletiva capaz de produzir uma cultura e uma atividade política contra-hegemônicas, partindo especialmente das relações concretas cotidianas. Assim, a superação da dominação burguesa, especialmente imposta pela ideologia hegemônica, depende da transformação do cotidiano alienado em *locus* da resistência do proletariado.

Na perspectiva contratualista, o ordenamento do Estado de Direito supõe a participação de todos os cidadãos, uma vez que o poder político representa a vontade geral. John Locke (2006) defendia que a sociedade escolhesse os mais aptos para exercer o poder legislativo, fixando leis que garantissem, acima de tudo, o direito à propriedade. Segundo o liberalismo, a democracia existe na forma da estrutura legal que garante a ação política dos indivíduos ao mesmo tempo em que normatiza sua interferência na vida coletiva. Desse modo, o Estado elabora as políticas públicas em torno das demandas do poder político e do poder econômico, restando uma pequena parcela de decisões que são colocadas sob o controle democrático público.

Isso traz à tona uma questão importante: o nível de participação política é muito restrito na forma democrática hegemônica. Talvez seja mais adequado considerar a existência de um “participacionismo”, isto é, uma maneira de tomar parte sem influenciar substancialmente nas decisões. De qualquer modo, a democracia é um tema que compreende uma vasta produção teórica, fundamentando, por sua vez, as disputas de poder na sociedade. É bom enfatizar que os diferentes grupos concebem a democracia de modo diverso e até contraditório. Falar em participação sem levar em conta as desigualdades e os conflitos de classes significa desconsiderar os termos concretos e históricos em que as relações sociais ocorrem. Do ponto de vista dos grupos subalternos, não faz sentido pensar que a participação materializa-se, por exemplo, por meio da liberdade

de expressão. Isso porque não há igualdade de condições para a formulação e difusão das opiniões dos diferentes grupos sociais.

Pensada como possibilidade de ação dos sujeitos sobre sua realidade, a democracia ganha a dimensão e a potencialidade de um processo de acirramento das contradições econômico-políticas. Por essa razão, a organização do trabalho ganha centralidade e pode tornar a democracia substantiva, num processo de *mediação* entre os indivíduos que participam do processo produtivo. Segundo Vitor Paro, o ser humano precisa constituir-se como ser histórico e concreto através da mediação, “sem a qual não é possível preservar os direitos de todos e construir a liberdade” (PARO, 1999, p. 105). O autor propõe chamar essa mediação de democracia, concebendo-a como o conjunto dos “meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente”. Ao revelar seu caráter mediador, a democracia serviria também para enfatizar “a diferença que há entre a condição natural de liberdade e sua conotação histórica” (PARO, 1999, p. 106).

Dessa forma, a sociedade democrática pode ser compreendida como resultado (sempre provisório) dos conflitos sociais, superando a noção de um desenvolvimento linear e homogêneo que apenas serve para ocultar a reprodução das relações de dominação e da alienação. A luta de classes é a força motriz desse processo, ainda que a sociedade política atue como força de contenção dos conflitos e tente obscurecer essa luta. Em contrapartida, a construção de uma hegemonia proletária possibilita redirecionar as interações sociais, superando gradualmente as demandas do processo produtivo capitalista na medida em que a política seja incorporada pelas relações de apropriação, ou seja, que as decisões políticas possam repercutir na organização do trabalho.

Considerando a grande influência do poder privado (comunicação, propaganda, cultura) sobre as poucas decisões permitidas às classes dominadas, consolida-se um sistema democrático que, na melhor das hipóteses,

funciona dentro de uma faixa estreita em uma democracia capitalista, e mesmo dentro desta faixa estreita seu funcionamento tende enormemente a concentrações de poder privado e aos modos autoritários e passivos de pensamento que são induzidos por instituições autocráticas como as indústrias (CHOMSKY, 2007, p. 38-39).

A partir disso, Noam Chomsky enfatiza que democracia e capitalismo são basicamente *incompatíveis* (2007, p. 39). Para compreender melhor os aspectos que viabilizam a hegemonia da *democracia liberal*, serão apresentados mais adiante os seus fundamentos ideológicos. Por ora, é importante constatar que a organização social burguesa assenta-se sobre dois procedimentos supostamente contraditórios: a *democratização* e a *liberalização* da sociedade.

É justamente a partir desta configuração histórica que a hegemonia dominante elabora a *idealização* do processo democrático, segundo a qual a luta contra-hegemônica não causaria rupturas tão profundas no bloco histórico, tornando possível sua coexistência quase pacífica com o modo de produção capitalista. O discurso ideológico, portanto, se encarrega de descrever uma falsa harmonia, que somente se concretiza em meio à tensão, ou seja, ocorre mediante o uso de instrumentos coercitivos. Por outro lado, a luta pela superação do capitalismo exige o enfrentamento das ilusões e fetiches forjados pela sociabilidade alienada e opressora, contando especialmente com elaboração de uma visão de mundo dos grupos subalternos.

Newton Duarte, ao considerar a questão do fetichismo da individualidade, ressalta a posição marxiana segundo a qual “não seria suficiente combater as ilusões no plano das consciências, sendo necessário analisar os processos sociais objetivos que tornam necessárias as ilusões” (DUARTE, 2004, p. 6). De modo análogo às religiões, que alienam os indivíduos de uma existência autodeterminada, assim também os mitos que povoam a vida cotidiana *fetichista* intensificam a desmobilização humana para com sua própria história. Como indica o materialismo dialético, o caminho para a transformação não está na crítica à democracia liberal ou capitalista, mas sim na superação de paradigma. Em suma, é preciso mudar a sociedade para que a dominação ideológica ceda espaço à emancipação humana.

Assim posto, a transformação da realidade direcionada à eliminação da exploração capitalista adquire sentido e potencialidade no âmbito da luta de classes. Por isso, a concepção histórica e dialética do trabalho é fundamental para compreender a ordem produtiva no presente, bem como suas contradições e ressonâncias futuras. Por meio do trabalho o ser humano produz sua existência, agindo sobre a natureza e adaptando-se a determinada realidade, à medida que também a transforma continuamente segundo as condições materiais disponíveis. Esta ideia está expressa na Ideologia Alemã:

A forma como os indivíduos manifestam a sua vida reflete muito exatamente aquilo que são. O que são coincide, portanto, com a sua produção, isto é, tanto com aquilo *que* produzem como com a forma *como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX; ENGELS, 1980, p. 19, itálicos dos autores).

A vida humana, portanto, não é uma simples determinação. E, por isso, a teoria marxiana preocupa-se em descrever as determinações a que os homens estão sujeitos sem deixar de considerar seus aspectos históricos e contraditórios. A questão é assim colocada por Karl Marx: “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2008, p. 15). Desse modo, o homem determina e é determinado pelas circunstâncias, reciprocamente (SAVIANI, 2004, p. 26).

O referencial marxista situa o homem em meio às relações de produção capitalistas para então formular uma teoria sobre os indivíduos e suas relações sociais fundamentalmente desiguais. Em função disso, as análises sociais marxistas só têm sentido quando abordam os conflitos gerados pela desigualdade. Partindo desse pressuposto, chega-se a uma configuração da essência humana, que não é dada naturalmente, mas que é produto da própria existência humana (SAVIANI, 2004, p. 28). Assim, o trabalho, mais propriamente o *trabalho alienado*, revela-se como a própria essência humana sob o capital. Este é o paradigma exposto nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (MARX, 2004) que, mais tarde, na *Ideologia Alemã* (MARX; ENGELS, 1980), seria tratado sob a perspectiva da *divisão do trabalho* na sociedade capitalista. Ainda assim, a atenção permanece depositada sobre o trabalho e seus determinantes históricos. Então, a atividade cotidiana dos homens e suas repercussões ecológicas, sociológicas e psicológicas correspondem à própria essência do que a humanidade é, ou melhor, do que significa ser humano no *presente*. Mas o homem não age livremente, como foi exposto, porque suas atividades cotidianas são afetadas profundamente pelas determinações do capital. Em razão de o *trabalho criativo* tomar a forma do *trabalho alienado*, “a essência humana só se manifesta como essência alienada, isto é, negada nas relações reais que os homens mantêm com os produtos de sua atividade, com sua própria atividade e com os outros homens” (SAVIANI, 2004, p. 28).

Para Fredy Perlman, o termo *trabalho* já comporta o estranhamento entre o indivíduo e o produto de sua atividade. Isso ocorre na medida em que os homens “trocaram o conteúdo criativo das suas vidas, suas práticas cotidianas, por dinheiro” (PERLMAN, 1992, 33). Para o autor, a sociedade capitalista substituiu a *atividade vital* e criativa do ser humano pelo trabalho:

O trabalho é uma atividade abstrata que tem somente uma propriedade: é mercantilizável; pode ser vendido por certa quantidade de dinheiro. O trabalho é uma atividade *indiferente*: indiferente à tarefa particular exercida e indiferente ao sujeito particular ao qual a tarefa é direcionada. Cavar, publicar ou talhar são atividades diferentes, mas todas elas são *trabalhos* dentro da sociedade capitalista. Trabalhar é simplesmente “*ganhar dinheiro*”. A atividade vital que toma a forma de trabalho é um meio de ganhar dinheiro. A vida torna-se um *meio de sobrevivência* (PERLMAN, 1992, p. 33-34, itálicos do autor, tradução nossa).

A análise de Perlman considera essencial a atividade humana cotidiana, sendo este o elemento central para compreender o homem e sua intervenção no meio social e natural. O autor, embora utilize a expressão atividade vital como contraponto de trabalho, aproxima-se em alguns aspectos à teoria marxiana, haja vista a centralidade atribuída às determinações da ordem produtiva capitalista sobre a vida e a produção humanas. O *poder criativo* aparece como potencial humano revelado nas diversas atividades cotidianas e, em decorrência de sua alienação no modo produtivo capitalista, entra em contradição com as necessidades individuais. Assim, os seres humanos deixam de viver criativamente e passam a sobreviver para atender aos interesses do trabalho (capitalista). Tal situação, para Perlman, representa a troca da vida pela sobrevivência; cada indivíduo aliena sua própria vida, despojando-se daquilo que lhe dá sentido: o poder criativo. Ainda assim, vê na alienação as contradições e a transitoriedade que potencializam sua abolição, uma situação relacionada à disposição individual de resistir ao cotidiano alienado capitalista. Segundo Perlman,

o Capital não é uma força natural; é uma forma de cotidiano; sua contínua existência e expansão pressupõem somente uma condição essencial: a disposição das pessoas para continuar a alienar as suas vidas de trabalho e assim reproduzir a forma capitalista de cotidiano (PERLMAN, 1992, p. 49, tradução nossa).

Essa noção de humanidade interdita pela ordem capitalista pode ser encontrada no trabalho de Antônio Joaquim Severino, ao tratar dos aspectos contraditórios da sociabilidade contemporânea. Neste sentido, a conquista da

cidadania se dá por intermédio das *mediações histórico-sociais*. Segundo o autor, o homem “só é plenamente homem se for cidadão” (SEVERINO, 1992, p. 10). Para conquistar a própria condição humana, por meio da cidadania, os sujeitos deveriam compartilhar as *mediações* que fazem parte da existência humana. Por seu caráter histórico e contraditório, Severino chama essas mediações de *histórico-sociais*. A luta pela cidadania, nesse sentido, viabiliza a superação de uma sociabilidade alienada. Também para este autor, a essência e a existência humanas não estão dadas *a priori*, uma vez que elas só ganham sentido no momento em que são elaboradas na interação sujeito-natureza, ou seja, a partir das mediações efetivamente compartilhadas (SEVERINO, 1992, p. 11).

Severino toma como ponto de partida a formulação teórica estabelecida por Thomas Humprey Marshall, que subdividiu o conceito de cidadania em três esferas: a civil, a política e a social. As repercussões e implicações do esquema marshalliano de cidadania serão retomados mais adiante. Por ora, cabe apontar as três mediações relacionadas por Severino para o exercício e efetivação da cidadania. São elas: o *compartilhar dos bens materiais*, que significa ter acesso aos elementos naturais e materiais necessários à produção e conservação da própria existência; o *compartilhar dos bens simbólicos*, que está relacionado ao conjunto de elementos subjetivos e culturais que integram a vida social; o *compartilhar dos bens sociais*, que fazem parte da vida política, implicando no usufruto dos elementos que potencializam as disputas pelo poder e contradizem o paradigma da igualdade entre todos os indivíduos (SEVERINO, 1992, p. 11).

Percebe-se, em primeiro lugar, que a humanidade em geral carece do instrumental necessário à sua própria humanização. Entretanto, a mesma sociedade que nega a cidadania à maior parte da população, gera tensões que se desdobram em mudanças constantes no tecido social. Uma das maiores contradições dentro da estrutura capitalista reside na defesa de uma sociedade democrática. Por isso, a tarefa de desvendar e tornar evidentes os conflitos que reprimem a ampliação da democracia é tão importante quanto a participação na vida política como indivíduo em processo de *emancipação*. Sem esta qualificação, ou seja, despojado da consciência de si e do seu papel na luta de classes, a participação dos sujeitos não chega a ameaçar a organização social fundada na desigualdade. Desse modo, os pontos críticos do sistema de opressão produzem determinadas condições que possibilitam a construção de uma sociabilidade em contradição com a do capital.

A discussão sobre a democracia, sua conceituação e valoração, é marcada pela ambiguidade, fato este que exige o balizamento do debate. Por isso, serão trabalhadas a seguir as principais referências e tradições históricas sobre o tema. Encontram-se distantes na trajetória da humanidade as primeiras formulações acerca da democracia. Desde o princípio, contudo, sua importância e significado têm mudado bastante, acompanhando as modificações na sociedade ocidental. Não se trata de uma evolução linear, pois a democracia corresponde a uma ideia que já foi combatida, destruída, reelaborada, ressurgida em diversos contextos históricos. É importante saber que a questão democrática é tão antiga quanto a organização social racionalmente instituída e, dessa maneira, apresenta formulações específicas e dialéticas nas diversas épocas.

Há três fundamentações que, segundo Norberto Bobbio, devem ser consideradas no que se refere à democracia: a tradição aristotélica das três formas de governo; a tradição romano-medieval da soberania popular e a tradição republicana moderna. (BOBBIO *et al.*, 2008, p. 320) Elas serão abordadas no decorrer do trabalho.

Faz-se necessário, agora, salientar a relação intrínseca entre poder e governo, ou seja, as teorias políticas apresentam interpretações sobre a distribuição efetiva de poder na sociedade. Ao abordar o tema democracia, imediatamente emerge a questão da distribuição/concentração do poder. Em razão deste conflito, a tradição democrática liberal defenderá uma distribuição meticulosa do poder, para não sofrer ataques severos em sua estrutura política. Diametralmente, forças revolucionárias de diferentes posicionamentos filosóficos convergem ao objetivo de minar a dominação e opressão por meio da desconcentração do poder. A democracia, portanto, é essencialmente contraditória, na medida em que está relacionada aos conflitos sociais. Trata-se de uma promessa de distribuição do poder que não chega a ser cumprida em função da disputa pela hegemonia.

Vitor Paro defende uma apropriação orgânica da democracia, o que significa um compartilhamento generalizado do poder no cotidiano. Para ele, “o conceito de democracia não se apreende apenas no discurso, mas constrói-se na prática, com o constante exercício enquanto opção de vida, não como uma medida tópica que se aplica numa ou noutra ocasião” (PARO, 1999, p. 117). De modo geral, democracia e poder, embora apresentem aspectos contraditórios, abrem espaço às interferências dos grupos contra-hegemônicos. A legitimação dos governos, por exemplo, cumpre

um papel importante em meio aos conflitos e tensões sociais que levam às mais variadas formas de resistência.

2. DEMOCRACIA, REVOLUÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A ideia de uma sociedade pautada nos valores democráticos é resultado da disseminação de um conjunto de enunciados. Formulado pelo núcleo do poder hegemônico, esse repertório ideológico visa a manutenção da ordem por meio da exaltação de alguns valores relacionados a uma ideia de civilização e ao código moral vigentes. Decorre disso a notável preponderância da cidadania como valor supostamente universal, com seus inúmeros significados que concorrem para explicar, acima de tudo, qual é o papel político dos indivíduos na sociedade. No final das contas, a hegemonia é forjada junto aos “cidadãos”, conformados a uma atuação política delimitada pela burocracia estatal burguesa. Assim sendo, cidadania e democracia imbricam-se na vida cotidiana, relacionando-se diretamente com as disposições morais, éticas e legais da estrutura, reforçando a noção de que a sociedade é resultado do livre esforço de cidadãos isolados. No entanto, a democratização resultante da ação de sujeitos integrados a uma política burocratizada não pode ser considerada como via de emancipação dos atores sociais. Isso porque os padrões, as normas, os códigos de conduta dos indivíduos devem ser referências provisórias, em constante revisão pelos grupos que participam de configurações históricas concretas. A partir disso, concebe-se a política através de um prisma de ações cotidianas capazes de romper e subverter o papel de cidadão adaptado e passivo. Mesmo assim, o exercício da cidadania não deixa de ser um processo de construção individual referenciado pela vida em sociedade. A diferença está no fato de que o pertencimento à *cidade* não chega a ser completo e satisfatório se não extrapolar os aspectos formais, configurando-se como um pertencimento efetivo ao ambiente e às condições sociais. Cidade, então, deixa de ser uma abstração e passa a ser o *locus* das relações entre os cidadãos e destes com o ambiente. Na sociedade capitalista, tais relações estão fundamentadas na dominação de classes e nas demandas da sociedade industrial.

A história do Estado, na acepção marxiana, corresponde à história dos conflitos de classes. Ele surge para conter os antagonismos classistas e, ao mesmo tempo é o *Estado da classe mais poderosa*, como afirma Engels (1987, p. 193). Por intermédio do Estado aqueles que dominam obtêm meios para reprimir e explorar os

dominados. Foi assim que ocorreu o jugo dos escravos, a manutenção da servidão e é assim que o trabalho assalariado tem sido explorado (ENGELS, 1987, p. 193-194).

Estado e luta de classes estão, portanto, conectados organicamente, fazendo com que a questão da democracia seja tratada a partir do reconhecimento dessa lei fundamental da teoria dialética da História. Ao prefaciar a terceira edição alemã de *O dezoito brumário de Louis Bonaparte*, Engels identifica essa lei produzida pela teoria marxiana:

Foi precisamente Marx quem primeiro descobriu a grande lei da marcha da história, lei segundo a qual todas as lutas históricas que se desenvolvem, quer no domínio político, religioso, filosófico, quer em outro qualquer campo ideológico são, na realidade, apenas a expressão mais ou menos clara de lutas entre classes sociais, e que a existência e, portanto, também os conflitos entre essas classes são, por sua vez, condicionados pelo grau de desenvolvimento de sua situação econômica, pelo seu modo de produção e de troca, que é determinado pelo precedente (ENGELS, 2008, p. 12).

Destarte, a luta de classes pode ser tratada como a força constante que age sobre a sociedade capitalista, impulsionando o movimento dos grupos segundo parâmetros que nunca deixam de ser contraditórios, posto que representam a vontade dominante. Essa contradição plasmada nas relações sociais indica que a vida cotidiana é o limiar de todas as possibilidades de transformação. Para a filósofa Hanna Arendt, o conceito moderno de revolução está relacionado à ideia de um novo começo, de uma súbita mudança no decorrer daquilo que a Idade Moderna convencionou chamar de História. Foram especialmente a Revolução Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789) que trouxeram à tona esta noção de ruptura, que marca o início de um novo período histórico. O significado desses acontecimentos só se tornou evidente aos atores dos movimentos revolucionários no momento subsequente, quando emergiria no cenário das lutas sociais a questão da liberdade (ARENDR, 1988, p. 17-23). A esse respeito, Arendt afirma:

Em 1793, quatro anos após a eclosão da Revolução Francesa, numa época em que Robespierre definia o seu governo como o “despotismo da liberdade”, sem receio de ser acusado de falar por paradoxos, Condorcet resumiu o que todos sabiam: “As palavra *revolucionário* só pode ser aplicada a revoluções cujo objetivo seja a liberdade”⁶. Que as revoluções estavam na iminência de anunciar uma era inteiramente nova, tinha sido atestado anteriormente, com a criação do calendário revolucionário, onde a execução do rei e a

⁶ Condorcet, Sur le sens du mot révolutionnaire, em Œuvres, 1847-9, v. 12. Citado por ARENDR, 1988, p. 23.

proclamação da república eram contados como o ano um (ARENDDT, 1988, p. 23).

As revoluções não podem ser comparadas às conspirações palacianas, reformas políticas, lutas civis ou conflitos e tomadas de poder entre os grupos dominantes ocorridas desde a antiguidade até o final do século XVIII. Isso porque as mudanças não representavam uma alteração nas condições sociais, permanecendo a distinção entre pobres e ricos como uma questão inevitável. Segundo a análise de Arendt, “a questão social só começou a desempenhar um papel revolucionário quando, na Idade Moderna, e não antes, os homens começaram a duvidar que a pobreza fosse inerente à condição humana” (ARENDDT, 1988, p. 18).

Este aspecto materializou-se na Revolução Francesa, e contribuiu para agregar a população das grandes cidades ao movimento pela *liberdade*, impulsionando as transformações de modo irresistível e irrevogável. Não se tratava de uma *revolta*, pois a autoridade real caía sob a contingência de uma *revolução* promovida por um grande número de pessoas mantidas até então na obscuridade, como afirma Arendt:

E essa multidão, aparecendo pela primeira vez em plena luz do dia, era na verdade a multidão dos pobres e oprimidos, que em todos os séculos passados tinham estado ocultos na obscuridade e na degradação (ARENDDT, 1988, p. 39).

Abria-se, assim, o espaço público a essa maioria que até então estivera presa à reprodução de suas próprias vidas em contraposição àqueles que dominaram esse espaço até o momento. Assim, a autora relaciona três aspectos que estão diretamente envolvidos na noção moderna de revolução: a *violência*, a *novidade* e o *começo*. Por meio dessa nova consciência e abertura do espaço público, bem como a necessidade de superação da configuração histórica e início de um novo período histórico, os movimentos revolucionários extrapolaram a ideia de revolução apenas como conflito sangrento. Mas a complexidade das lutas sociais que deu origem às revoluções produziu também o seu contrário: os movimentos contrarrevolucionários. Por isso, o “progresso da liberdade” se defrontava com os “crimes da tirania”, nos termos de Robespierre, gerando uma “violência progressiva” (ARENDDT, 1988, p. 39). Para Arendt, a *necessidade histórica*, que movia os revolucionários rumo ao desconhecido em busca da superação das opressões cotidianas, dava sentido à violência. Por isso, não foi a liberdade, mas a necessidade, que tornou-se a principal categoria do pensamento político e revolucionário (ARENDDT, 1988, p. 42).

As ressonâncias da Revolução Francesa estiveram e estão profundamente ligadas a este sentido de necessidade histórica, tendo em vista o acirramento do conflito entre as classes. A noção de um processo revolucionário permanente, como uma continuidade da experiência francesa marcou os períodos históricos subsequentes, adquirindo um conteúdo metafórico. Ainda em meados do século XIX, Pierre-Joseph Proudhon criou a expressão *révolution en permanence* (revolução permanente), sugerindo a ideia de que “não houve nunca várias revoluções, mas que há apenas uma revolução, única e perpétua”⁷ (SCHIDER, 1950, apud. ARENDT, 1988, p. 41).

Eric Hobsbawm analisou em profundidade o período de revoluções após 1789 e verificou que o elemento novo surgido após a Revolução Francesa foi a *consciência de classe* por parte dos trabalhadores. De acordo com seus relatos,

a consciência de classe dos trabalhadores ainda não existia em 1789, ou mesmo durante a Revolução Francesa. Fora da Grã-Bretanha e da França, ela era quase que totalmente inexistente mesmo em 1848. Mas nos dois países que personificaram a revolução dupla, ela certamente passou a existir entre 1815 e 1848, mais especificamente por volta de 1830 (HOBBSAWM, 1977a, p. 231).

O movimento operário, como aponta o autor, carecia de organização e isto foi crucial para que a classe revolucionária permanecesse unida em torno da necessidade de lutar contra as péssimas condições de existência. Neste ponto, é possível uma aproximação com a ideia de *necessidade histórica* de Arendt, que distanciou os revolucionários da elaboração de um programa de luta baseado na liberdade. Indo mais além, a noção gramsciana de revolução, pautada na *unificação do gênero humano*, indica a necessidade de integração dos trabalhadores para enfrentar coletivamente as forças hegemônicas. Os insurgentes do século XIX, como dito, careciam dessa organização:

O que mantinha este movimento unido era a fome, a miséria, o ódio e a esperança, e o que o derrotou, na Grã-Bretanha cartista e no revolucionário continente europeu de 1848, foi que os pobres – famintos, bastante numerosos e suficientemente desesperados para se insurgirem – careciam da organização e maturidade capazes de fazer de sua rebelião mais do que um perigo momentâneo para a ordem social (HOBBSAWM, 1977a, p. 237).

⁷ Theodor Schider, *Das Problem der Revolution im 19. Jahrhundert*, Historische Zeitschrift, v. 170, 1950, citado por Hanna Arendt.

O papel da democracia no processo revolucionário é um tema polêmico, tendo em vista os discursos conflitantes em jogo. Dentro do referencial teórico marxista, a democracia é uma categoria explicativa do capitalismo e de suas relações alienadas, ainda que apresente contradições, todavia relacionadas à sua materialidade, isto é, ao apresentar-se em meio às relações concretas. Dito isso, pode-se incluir a ideia de democracia no rol dos valores burgueses, defendidos pelos grupos conservadores. Para Nildo Viana, a defesa dos valores democráticos não representa os ideais da luta operária, uma vez que “a democracia burguesa é um regime político do estado capitalista e derivada do modo de produção capitalista”, não existindo isolada das relações sociais concretas (VIANA, 2003, p. 61). Por isso, a defesa da democracia como um *valor universal*, apenas tem sentido

para os setores da sociedade ligados intimamente a ela (a burocracia partidária dos partidos social-democratas, por exemplo), pois a burguesia não pensa duas vezes para ultrapassá-la e substituí-la pela ditadura e o proletariado, sempre que realizou uma ofensiva de classe, a desprezou por ela ser incompatível com o seu modo de produção e por este se caracterizar pela abolição do estado e das classes sociais (e, por conseguinte, na forma de relação entre ambos) e da dicotomia entre “economia” e “política”, instaurando a autogestão social (VIANA, 2003, p. 61).

Outra perspectiva revolucionária, porém, é dada por Friedrich Engels, quando este relaciona o período de transição ao comunismo (ditadura do proletariado) com a instauração de princípios democrático no Estado, de forma a assegurar as necessárias transformações reivindicadas pelas classes dominadas. No seu texto “Princípios básicos do comunismo”, de 1847, Engels aponta os rumos do que seria a revolução comunista:

Ela estabelecerá, antes do mais, uma *Constituição democrática do Estado*, e com ela, direta ou indiretamente, o domínio político do proletariado. Diretamente, em Inglaterra, onde os proletários constituem já a maioria do povo. Indiretamente, em França e na Alemanha, onde a maioria do povo não consiste apenas em proletários mas também em pequenos camponeses e pequenos burgueses, os quais começam a estar envolvidos no processo de passagem ao proletariado, se tornam cada vez mais dependentes deste em todos os seus interesses políticos e, portanto, têm de se acomodar em breve às reivindicações do proletariado. Isto custará, talvez, uma segunda luta, a qual, porém, só pode terminar com a vitória do proletariado.

A democracia seria totalmente inútil para o proletariado se ela não fosse utilizada imediatamente como meio para a obtenção de outras medidas que ataquem diretamente a propriedade privada e

assegurem a existência do proletariado. (ENGELS, 2006, não paginado)

A democracia passou a fazer parte do projeto de superação do capitalismo em função dos conflitos de classes. No século XIX, com o progresso do liberalismo, as classes dominadas passaram a organizar-se para lutar contra a exploração do capital e, neste período, muitos grupos de esquerda reivindicavam a democratização da sociedade. Em grande medida, os movimentos revolucionários disputavam o poder com os grupos conservadores, chegando mesmo a aliar-se às tendências partidárias social-democratas, como ocorreu na Alemanha, em 1869, entre marxistas e lassaleanos (HOBSBAWN, 1977b, p. 130).

Numa carta escrita à Marx, ainda em 1846, Proudhon afirmava não acreditar que uma revolução política fosse capaz de produzir as necessárias transformações na sociedade. Segundo ele, um movimento desse tipo não seria mais do que um *abalo*, e prossegue, defendendo a revolução social:

Creio que não temos necessidade disso para triunfar; e que, em conseqüência, não devemos absolutamente pôr a ação *revolucionária* como meio de reforma social, porque esse pretense meio seria tão-somente um apelo à força, ao arbitrário, em uma palavra, uma contradição. [...] Ora, acredito conhecer o meio de resolver, em curto prazo, esse problema: prefiro, pois, fazer queimar a propriedade em fogo brando, antes de lhe dar nova força, fazendo um São Bartolomeu dos proletários⁸ (PROUDHON, apud MARX, 2007, p. 44)

Ainda assim, o período entre 1830 e 1848 na Europa, segundo Hobsbawn, foi bastante conturbado, marcado por diversos movimentos revolucionários que, de modo geral, representaram a contrapartida do desenvolvimento capitalista. Segundo afirma, foi o momento de afirmação do *novo proletariado industrial*, ou seja, da *classe operária*, que inaugurou “um movimento revolucionário proletário-socialista” (HOBSBAWN, 1977a, p. 135). Após a Revolução Francesa, os rebeldes em todo o mundo agora dispunham de um modelo de sublevação política, o qual foi posto em prática como resposta ao descontentamento econômico e social. Isto significa que

os modelos políticos criados pela Revolução de 1789 serviram para dar ao descontentamento um objetivo específico, pra transformar a intranquilidade em revolução, e acima de tudo para unir toda a Europa em um único movimento – ou, talvez fosse melhor dizer, corrente – de subversão (HOBSBAWN, 1977a, p. 130)

⁸ Referência ao massacre contra os protestantes franceses, que teve início nas primeiras horas do dia 24 de agosto de 1572, dia de São Bartolomeu.

O conjunto das revoluções ocorridas em toda a Europa no ano de 1848 tornou-se conhecido como a Primavera dos Povos e representou o resultado do acirramento das contradições do capitalismo naquele período. Foi então, em 24 de fevereiro, que a Liga Comunista Alemã divulgou o Manifesto do Partido Comunista, no qual Marx e Engels promoviam a insurgência do proletariado contra a burguesia. Segundo eles,

O avanço da indústria, cujo promotor involuntário é a burguesia, substitui o isolamento dos trabalhadores, devido à competição, pela combinação revolucionária, devido à associação. O desenvolvimento da indústria moderna, portanto, tira de sob seus pés a própria fundação sobre a qual a burguesia produz e apropria-se de produtos. O que a burguesia, portanto, produz, acima de tudo, é seus próprios coveiros. A sua queda e a vitória do proletariado são igualmente inevitáveis (MARX; ENGELS, 1999, p. 28).

De fato, as revoluções na Europa foram desencadeadas pelo movimento operário, nas quais participaram essencialmente os trabalhadores pobres. Foi a fome, segundo Hobsbawn, que os alimentou em suas demonstrações de insatisfação convertidas em revoluções. Por isso, também o proletariado foi o grupo com mais vítimas em 1848, como indica o autor:

Foram eles que morreram nas barricadas urbanas: em Berlim, havia apenas 15 representantes das classes educadas e 30 mestres-artesãos entre os 300 mortos das lutas de março; em Milão, apenas 12 estudantes, trabalhadores de colarinho branco ou proprietários entre os 350 mortos na insurreição (HOBSBAWN, 1977b, p. 35).

Embora defendessem a superação da sociedade e do Estado burgueses, os seguidores de Marx consideravam importante realizar uma revolução econômica e política, organizando a luta por meio de um partido do proletariado. Marx defendia uma organização diferenciada dos partidos das classes dominantes, mas a ideia gerava conflitos entre os grupos que formavam a I Internacional (Associação Internacional dos Trabalhadores – AIT). Desde sua criação, em 28 de setembro de 1864, a AIT congregou um pluralismo de posições, com discursos divergentes e contraditórios. Basicamente, a I Internacional compunha-se de seguidores de Marx, Bakunin, Blanqui e Lassalle, que durante sua curta existência cumpriu um papel decisivo ao afirmar o internacionalismo proletário e vincular as lutas pela libertação dos trabalhadores contra a exploração econômica e opressão política a um significado maior, que era a libertação da humanidade. Os anarquistas, reunidos em torno de Bakunin e Proudhon, rejeitavam a organização partidária, pregando o

antiestatismo, a auto-organização, a liberdade por meio do coletivismo e a revolução cultural, em contraposição à revolução política. Estas divergências, juntamente com outras razões sócio-políticas, acabaram gerando uma crise na organização, levando ao seu desaparecimento em 15 de julho de 1876 (TRAGTENBERG, 1991, p. 19-24).

Daniel Guérin, no livro *O anarquismo*, publicado em 1965, analisa a posição dos anarquistas em meio aos conflitos da I Internacional. Segundo ele, os bakunistas não rejeitavam a política, apenas colocavam-se contra a política burguesa, o que, teoricamente não está em desacordo com as ideias marxistas. Também não rejeitavam a revolução política, mas concebiam a revolução como instrumento necessário ao processo de emancipação dos trabalhadores, como afirma Guérin:

Bakunin e seus partidários na Primeira Internacional protestam contra o epíteto de “abstencionistas”, que os marxistas lhes assacam. O *boicote* das urnas não constitui para eles um ponto de fé, mas uma simples questão de tática. Se os anarquistas afirmam a prioridade da luta de classes sobre o plano econômico, não aceitam, todavia, que os acusem de abstração da “política”. Não rejeitam a “política”, mas apenas a política burguesa. Não condenam a revolução política, se ela preceder a revolução social. Não se afastam senão dos movimentos políticos, que não têm por finalidade imediata e direta a completa emancipação dos trabalhadores.

O que temem e denunciam os anarquistas são as alianças eleitorais equívocas com partidos do radicalismo burguês, do tipo “1848”, ou do tipo “frente popular” como se diria hoje. (GUÉRIN, 1968, p. 26, *itálico do autor*).

Fica claro que a posição dos anarquistas é contrária a uma revolução política liderada por forças partidárias compostas dentro de uma estrutura democrática burguesa. É certo, também, que a emancipação dos trabalhadores não é um processo que chega ao seu termo dentro da sociedade capitalista. Assim, a revolução social pode ser vista como uma *evolução*, para usar um termo de Élisée Reclus. No seu livro *A evolução, a revolução e o ideal anarquista*, publicado nos últimos anos do século XIX, Reclus considera o conjunto de relações sociais e econômicas da sociedade burguesa uma evolução em direção à morte. Entretanto, a opressão também impulsiona um movimento contrário, um outro tipo de evolução, na qual os valores são a vida, a liberdade. Segundo o autor, os evolucionistas (ou anarquistas), ao adquirirem consciência sobre as relações sociais de exploração e dominação passam a subverter a ordem estabelecida. Colocam-se contra as

instituições burguesas, a família, a religião, o Estado e contra os múltiplos discursos em sua defesa. Eis o que Reclus afirma sobre um desses discursos, o patriotismo:

Sob a palavra patriotismo e sob os comentários modernos com que a cercam, disfarçam as velhas práticas de obediência servil à vontade de um chefe, a completa abdicação do indivíduo diante das pessoas que detêm o poder e querem servir-se de toda a nação como de uma força cega (RECLUS, 2002, p. 65).

Considerando a história de lutas travadas entre as classes durante o século XIX, nas quais os dominados impuseram-se violentamente contra os dominantes e também sofreram inúmeras derrotas, Reclus deposita maior confiança num movimento social que leve a uma “impossibilidade absoluta” à continuidade das relações opressivas do capital. Contudo, descarta a alternativa de uma “revolução pacífica”, tendo em vista que os defensores do privilégio não cederão de bom grado às “pressões vindas de baixo” (RECLUS, 2002, p. 77). Para ele,

É preciso que os oprimidos se ergam por sua própria força, que os espoliados recuperem o que é seu, que os escravos reconquistem a liberdade. Eles só a obterão realmente depois de tê-la ganhado por intensa luta (RECLUS, 2002, p. 79).

A transição do capitalismo ao comunismo (ou socialismo, segundo alguns autores) não pode ocorrer dentro do processo de produção vigente, a menos que as relações sociais minem de modo inevitável a estrutura econômico-política, levando à revolução. Com base na teoria marxiana, Herbert Marcuse afirma que as forças postas em movimento pela sociedade capitalista constituem a *necessidade* desse sistema, o que significa a intensificação dos antagonismos entre as classes. Este processo, em si, é contraditório ao desenvolvimento humano que busca a satisfação dos indivíduos, de modo que um processo antagônico, em direção ao comunismo, é posto em operação. Este segundo movimento, então, visa à abolição das desigualdades sociais, à medida que produz um novo tipo de necessidade fundamental. De acordo com Marcuse, “não pode haver nenhuma necessidade cega nas tendências que desembocam numa sociedade livre e autoconsciente” (1988, p. 289-290). Em outras palavras, o autor não acredita numa *inevitabilidade automática* que leve ao socialismo, razão pela qual a revolução deve ser compreendida segundo as condições objetivas presentes. Isto significa que a revolução exige certo grau de desenvolvimento das capacidades de consciência e de organização dos

trabalhadores, projetando-as no período pós-revolucionário. Por isso, Marcuse afirma:

A negação do capitalismo começa dentro do próprio capitalismo; mas mesmo nas fases que precedem uma revolução está ativa a espontaneidade racional que animará as fases pós-revolucionárias. A revolução depende, verdadeiramente, da totalidade das condições objetivas: ela exige que tenha sido alcançado um certo nível de cultura intelectual e material, que haja uma classe operária autoconsciente e organizada numa escala internacional, que haja aguda luta de classes. Estas condições tornam-se revolucionárias, porém, somente se apreendidas e dirigidas por uma atividade consciente que vise à meta socialista (MARCUSE, 1988, p. 290).

Como foi exposto anteriormente, a teoria gramsciana expõe como eixo revolucionário a capacidade de auto-organização das classes subalternas. Nesse sentido, Marcos Del Roio aponta as experiências dos conselhos de fábrica como fator desencadeador de uma perspectiva revolucionária estritamente vinculada às forças contra-hegemônicas. Segundo Del Roio,

A reflexão teórica que se desenrolou da experiência dos conselhos, particularmente pelas páginas do L'Ordine Nuovo, estimulou em Gramsci a concepção de uma revolução que nascia da autonomia e da auto-organização do processo fabril por iniciativa dos trabalhadores, na qual os conselhos se constituiriam nos fundamentos de uma democracia operária (DEL ROIO, 2007, p. 64).

Do mesmo modo, Schlesener revela a importância dos espaços alternativos de educação, também no contexto italiano, como experiências revolucionárias do proletariado:

Em 1918, após os sofrimentos da guerra, os trabalhadores de Turim avançavam no seu processo de educação mútua, formando círculos de estudo, conversam nas portas das fábricas, procuram espontaneamente meio de efetivação da crítica socialista e de elaboração de uma nova cultura (SCHLESENER, 2002, p. 73).

O processo de emancipação coletiva dos trabalhadores, que ocorre a partir da consciência de classe dos trabalhadores e da conseqüente consciência dos meios mais eficientes de *autodefesa*, corresponde também à redução da supremacia burguesa, na visão de Florestan Fernandes. Segundo ele, o desafio histórico da *auto-emancipação* dos trabalhadores levará a humanidade a reconfigurar as relações democráticas de modo a revolucionar a própria concepção de civilização:

Cabe aos trabalhadores auto-emancipar-se coletivamente. Isso quer dizer que lhes compete, através do socialismo, conduzir até o fundo e até o fim a revolução que converterá a democracia na realização

civilizatória suprema da Humanidade, na era de apogeu das maiores revoluções da ciência e da tecnologia (FERNANDES, 1994, 204).

Esta noção de um processo educativo mais genérico (apropriação de uma genericidade para-si, desenvolvida no capítulo 7), está em acordo com a idéia de um processo revolucionário conduzido por indivíduos autônomos, nos termos colocados por Newton Duarte.

Postular a necessidade do desenvolvimento da individualidade livre e universal ao longo do próprio processo de superação da sociedade capitalista que, enquanto sociedade alienada, limita a individualidade, equivale a postular que a superação do capitalismo terá que ser obra coletiva de indivíduos autônomos e não um movimento de massas conduzidas heteronomamente (DUARTE, 1999, p. 175).

Segundo Duarte, a superação das relações *alienadas* e das *estruturas atuais* é o produto da formação da *individualidade para-si*, a qual não pode ser considerada como consequência imediata de novas estruturas políticas e econômicas (DUARTE, 1999, p. 175).

3. A DEMOCRACIA EM ATENAS

A teoria clássica, que notadamente influenciou o pensamento ocidental, baseia-se na tripartição aristotélica das formas de governo (BOBBIO *et al.*, 2008, p. 320). Para compreender a tradição aristotélica das três formas de governo, tratar-se-á, primeiramente das ideias expostas por Platão (428/427 a.C. – 348/347 a.C.), na obra *A República* (na sequência, serão considerados os aspectos políticos-sociais da sociedade ateniense). Nos diálogos reproduzidos pelo autor, o filósofo Sócrates aparece como defensor da aristocracia, que seria, na sua opinião, a forma de governo mais apropriada entre as cinco formas analisadas (PLATÃO, 1997, p. 257). Aristocracia e monarquia, é bom mencionar, encontram-se no mesmo patamar de governos bons e justos. Nos termos de Platão, em ambas há uma “única espécie de constituição”. E explica: “se entre os magistrados há um homem que se sobrepõe aos outros, chamamos esta forma de monarquia; se a autoridade é compartilhada por vários homens, chamamos de aristocracia” (PLATÃO, 1997, p. 147).

A razão de Platão considerar a aristocracia uma forma superior de governo está relacionada às suas ideias de justiça e virtude. Para ele, um bom governante deve manter-se livre dos vícios e agir em benefício dos governados, sob o princípio da justiça. Este (ou estes), governante precisa ter aptidão e boa educação filosófica para desempenhar da melhor maneira a função que lhe é designada pela cidade.

As outras quatro configurações são consideradas formas corruptas de governo: a timocracia, a oligarquia, a democracia e a tirania. Timocracia é o termo usado por Platão para designar o governo em que predominam “a ambição e o amor das honrarias” (PLATÃO, 1997, p. 261). Trata-se de uma corrupção da aristocracia, que com o passar do tempo se afastaria dos princípios da justiça e da virtude. Oligarquia, por sua vez, é “o governo fundamentado no recenseamento em que os ricos mandam e onde o pobre não participa no poder” (PLATÃO, 1997, p. 264). O governo, neste caso, está nas mãos daqueles que concentram grandes riquezas. A contraposição dos pobres em relação à oligarquia cede espaço para a instauração da democracia. “A democracia surge quando os pobres, tendo vencido os ricos, eliminam uns, expulsam outros e dividem por igual com os que ficam o governo e os cargos públicos” (PLATÃO, 1997, p. 271). Platão rejeita a democracia por seu excesso de liberdade. Segundo ele, é o “desejo insaciável” pela liberdade que leva à

derrocada da democracia. Sobre a liberdade, afirma: “num Estado democrático ouvirás dizer que é o mais belo de todos os bens, motivo por que um homem nascido livre só poderá habitar nessa cidade” (PLATÃO, 1997, p. 279). Entretanto, a democracia estaria corrompida pelo vício, uma vez que a autoridade de seus governantes não se fundamenta na virtude. Um governo democrático deve responder aos anseios de homens educados numa sociedade excessivamente livre e tomada pelo vício, o que não ocorreria sob a autoridade aristocrática. Por esse motivo, a democracia é, na sua essência, injusta⁹. O declínio dessa forma de governo é inevitável, na acepção platônica, registrado na passagem a seguir:

Quando um Estado democrático, sedento de liberdade, passa a ser dominado por maus chefes, que fazem com que ele se embriague com esse vinho puro para além de toda a decência, então, se os seus magistrados não se mostram inteiramente dóceis e não lhe concedem um alto grau de liberdade, ele castiga-os, acusando-os de serem criminosos e oligarcas (PLATÃO, 1997, p. 279).

A última e mais corrupta forma de governo corresponde à tirania. Platão apresenta-a como a quarta “doença do Estado”, o resultado do esfacelamento democrático, como afirma, ironicamente: “é este governo [democrático] tão belo e arrogante que dá origem à tirania” (PLATÃO, 1979, p. 279). É justamente no interior da democracia que surgem pessoas que se destacam por defender o povo. Segundo Platão, é provável que o “protetor do povo”, transforme-se em tirano, utilizando-se, posteriormente, de estratégias de convencimento e alianças para permanecer no poder (PLATÃO, 1979, p. 283).

Tendo em vista estes elementos teóricos produzidos por Platão, procede-se a exposição conceitual do seu discípulo, Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.). Na obra *A Política*, este filósofo descreveu três formas puras de governo: monarquia, aristocracia e república. Respectivamente, correspondem àquelas, outras três formas degeneradas: tirania, oligarquia e democracia.

A monarquia, apesar de apresentar algumas diferenciações apontadas por Aristóteles, apresenta-se em termos gerais como “a soberania que uma cidade isolada ou uma nação inteira conferem a um só, sobre todas as pessoas e sobre as

⁹ Em relação às críticas de Platão sobre a democracia, deve-se considerar que foi no período de restauração democrática em Atenas que Sócrates fora arbitrariamente condenado a morte, no ano de 399 a.C (Cf. JAGUARIBE, 2002, p. 335)

coisas comuns, para governá-las à maneira do pai de família” (ARISTÓTELES, 1991, p. 99).

A aristocracia corresponde à magistratura composta por mais de um governante escolhidos entre as “pessoas de bem sem restrição”. A expressão “governo dos melhores” denota objetivamente o princípio fundamental aristocrático. Há algumas variações nos critérios que definem a nobreza, constituindo-se a partir das virtudes dos bons cidadãos, da riqueza, do mérito e da popularidade (ARISTÓTELES, 1991, p. 99-100).

A república, na acepção aristotélica, representa uma forma de depravação da aristocracia. Trata-se de uma “mistura” entre oligarquia e democracia, reunindo os bons elementos dessas duas formas degeneradas. Segundo Aristóteles, o ideal é que o Estado apresente um equilíbrio na distribuição dos poderes, o que na prática é algo difícil. Nestes regimes mistos, podem prevalecer aspectos democráticos ou oligárquicos. “É democrático, por exemplo, escolher os magistrados por sorteio; oligárquico, elegê-los; democrático, não considerar a renda; oligárquico, tê-la em consideração” (ARISTÓTELES, 1991, p. 102). A característica principal descrita por Aristóteles, a que convergem estas três formas de governo e que caracteriza verdadeiramente o Estado é expressa da seguinte maneira: “Estes três governos têm por máxima comum decidir pela maioria das opiniões. Em todos os três, o que é decidido pela maioria dos que têm estatuto de cidadãos e, nesta qualidade, participam do governo adquire força de lei (ARISTÓTELES, 1991, p. 101). Apesar de apresentar diversas configurações, o importante é que o Estado possa conservar a si mesmo, especialmente por meio da aceitação dos seus membros (ARISTÓTELES, 1991, p. 103).

A tirania representa a corrupção da monarquia. Quando o monarca prescinde das qualidades de excelência para reinar, prevalecendo o vício, institui-se a tirania. Na escala da corrupção, esta forma de governo é a pior, de acordo com Aristóteles. Há diferentes espécies de tirania, porém, baseadas na centralização dos *poderes* nas mãos do tirano (ARISTÓTELES, 1991, p. 103-104).

A oligarquia é segunda forma dentre os governos depravados. Distingue-se da aristocracia basicamente por delegar o poder aos integrantes das classes mais ricas, em detrimento da maioria da população, os pobres. Também há várias espécies de oligarquia, diferenciando-se especialmente pela forma como os magistrados são escolhidos, por eleições ou por indicação, assim como pelo

tamanho da riqueza daqueles que podem participar do governo. Quando os oligarcas, em função do vício, vêm aumentar demasiadamente sua riqueza e seu poder, chegam mesmo a instituir o que Aristóteles chama de dinastia, ou politirania, numa acepção contemporânea (ARISTÓTELES, 1991, p. 104-105).

A democracia consiste na forma degenerada da república e não pode ser definida apenas como governo da maioria, antes disso, consiste no Estado em que os *homens livres* detêm o poder. Não é, pois, uma questão de quantidade, embora os homens livres comumente sejam a maioria (ARISTÓTELES, 1991, p. 105-106). Em sua análise sobre a democracia, Aristóteles tece considerações sobre a heterogeneidade dos Estados. Assim como ocorre na natureza com a diversidade de espécies animais, formadas cada qual pela reunião de partes diferentes, assim também concebe o Estado, como um corpo dividido em partes, ou seja, em classes. A classe dos plebeus corresponde aos agricultores, artesãos, comerciantes, homens de mar e trabalhadores manuais, enquanto a classe dos nobres é formada pelos guerreiros, magistrados, ricos, oficiais ministeriais e funcionários públicos. Ao organizar de tal modo o Estado, Aristóteles reporta-se aos ideais platônicos, atribuindo funções a cada uma das classes (partes do corpo) segundo suas *virtudes* e dentro dos critérios de *justiça*. Enfim, ele valoriza acima de tudo a participação das classes nobres no governo, mesmo sendo compostas pela minoria em relação às classes plebeias. A distribuição do poder deve ocorrer parcimoniosamente entre pobres e ricos, para que o Estado não se afaste do caminho virtuoso do bem. Se a democracia exclui alguma classe do governo, ela perde em virtude, o que também ocorre se alguma classe torna-se predominante nas decisões. O meio termo é sempre o melhor caminho no pensamento aristotélico. Dessa forma, o princípio democrático da *igualdade* não chega a ameaçar a ordem social uma vez que pressupõe a divisão de classes. A oposição entre pobres e ricos na sociedade ateniense é traduzida pelos filósofos clássicos como decorrência de questões morais que norteiam as práticas cotidianas. Essa predisposição para a mudança *individual* em busca da felicidade (o fim último), independente da situação social, gera certo nível de conformismo quanto às diferenças na cultura ateniense. Isto certamente influencia na política. Não é sem razão que Aristóteles considera justa essas diferenças. Neste sentido, é bom que existam ricos e é bom que eles participem da vida política, pois sua riqueza muito provavelmente é fruto de elevadas virtudes. Pobreza e riqueza são pólos opostos de uma questão formal, que corresponde mais

ao espírito humano do que às questões políticas. No trecho a seguir, a qualidade democrática aparece como o equilíbrio na distribuição do poder entre as classes:

Os pobres e os ricos parecem, portanto, formar a principal divisão das classes do Estado. Aliás, como de ordinário uns contam um número bem pequeno e outros um número bem maior, é claro que são partes contrárias entre si. Assim, é pelas preponderância de cada um deles que distinguimos os regimes entre democracia e oligarquia (ARISTÓTELES, 1991, p. 108-109)

Note-se que a organização e a dinâmica da sociedade, guiada pelo pensamento aristotélico, têm como fundamento e fim último o bem maior, ou seja, a felicidade. Esta é conseguida por intermédio de uma vida de virtudes. Sendo assim, existiria apenas uma *razão* a constituir-se eticamente para os ricos e para os pobres, ainda que suas condições materiais sejam muito distintas. Decorre disso uma concepção de cidade e de cidadão direcionada à progressiva conquista do bem, formando um corpo homogêneo, conforme a passagem a seguir:

Vemos que toda a cidade é uma espécie de comunidade, e toda comunidade se forma com vistas a algum bem, pois todas as ações de todos os homens são praticadas com vistas ao que lhe parece um bem; se todas as comunidades visam a algum bem, é evidente que a mais importante de todas elas e que inclui todas as outras tem mais que todas este objetivo e visa ao mais importante de todos os bens; ela se chama cidade e é a comunidade política (ARISTÓTELES, 1985, p. 13).

A comunidade aristotélica segue uma lógica que obedece às funcionalidades de suas partes, formando um corpo social harmônico: a cidade. É bom salientar que os valores éticos vigentes na sociedade ateniense, considerados como influência ao pensamento de Aristóteles, não impediam a existência de diversas formas de opressão, sendo a escravidão a mais expressiva delas. Isso explica a razão do filósofo e dos ricos proprietários aceitar e mesmo desejar uma vida cotidiana marcada pelas diferenças de classes. Mais adequado aos ricos é utilizar seus méritos participando diretamente do governo. Por seu turno, aos pobres e escravos cabe utilizar sua força de trabalho para assegurar as condições de vida na cidade. O trecho que segue, demonstra tal situação.

Para os cargos públicos, a concorrência só pode ser concedida ao gênero de mérito necessário à Constituição e à conservação dos Estados e, por conseguinte, à nobreza, à liberdade e às riquezas. Precisa-se de pessoas livres que tenham riquezas suficientes para sustentar os cargos. Não é possível que um Estado subsista composto inteiramente de pobres, nem totalmente formado de

escravos. Se se precisa dessas pessoas, precisa-se ainda mais de justiça e de forças armadas. Sem isso, é totalmente impossível que um país seja habitável. Mas, se passar sem escravos e trabalhadores manuais é irrealizável, é ainda mais difícil conseguir uma morada agradável sem aqueles que fazem, pela força, reinar a justiça.(ARISTÓTELES, 1991, p. 149)

A liberdade que fundamenta a democracia e a cidadania em Atenas pode ser compreendida a partir dos imperativos éticos, ou seja, as condutas aceitáveis naquela sociedade acabavam delimitando as fronteiras do que era estabelecido formalmente como cidadania ativa (igualdade política). Hélio Jaguaribe considera essa questão: “E a ética aristotélica, com sua contrapartida na política, é uma reflexão humanística sobre o exercício racional da liberdade, dentro das condições exigidas para condutas mutuamente compatíveis na sociedade e no Estado” (JAGUARIBE, 2002, p. 337).

Historicamente, Atenas deixou de ser uma monarquia hereditária em 683 a.C., passando a vigorar um governo aristocrático, em que três *Arcontes* (espécie de legislador) eram escolhidos entre os eupátridas (classe aristocrática) para governar, com mandatos de um ano. A autoridade máxima da polis era representada pelo *Areópago*, o conselho formado por nobres. Segundo Jaguaribe, a *Eclésia* (assembleia popular) não possuía muita importância nessa época (JAGUARIBE, 2002, p. 283).

Por volta de 600 a.C., a crise social se agravava na sociedade ateniense, decorrente dos desejos de mudança e das novas classes não aristocráticas que acumularam riquezas e passaram a reivindicar parte do poder político que estava nas mãos da aristocracia. Havia o problema de endividamento dos lavradores, que chegavam a empenhar o próprio corpo, e diante da impossibilidade de saldar as dívidas, foram escravizados.

Em 594, Solon foi escolhido Arconte único para resolver legalmente tal situação crítica. Dentre as medidas tomadas em seu governo, Solon instituiu a liberalização das dívidas, o cancelamento dos débitos, a libertação dos escravos por dívidas na região da Ática e a intervenção do Estado, custeando o retorno daqueles que haviam sido vendidos para outras cidades. Além disso, as leis estabelecidas por Draco foram revistas, foi criado um tribunal popular para assuntos legais, a *Heliæa* (JAGUARIBE, 2002, p. 284). A composição da sociedade também sofreu mudanças, segundo aponta Jaguaribe:

Foram estabelecidas quatro classes de homens livres: (1) a classe superior dos *pentacosiomeditimnoi*, com colheitas de mais de 500 *medimnoi* de cereal; (2) a classe média superior dos *hippeis*, com colheitas de 300 *medimnoi*; (3) a classe média inferior dos *zeugitai*, com 200 *medimnoi* e (4) os *thetes*, proletários. Além disso havia a classe dos escravos, que continuou a aumentar sob o estímulo da riqueza crescente de uma cidade cujo comércio era cada vez mais importante, com a expansão das exportações de manufaturas (JAGUARIBE, 2002, p. 321-322).

Em relação à participação das classes no governo, Jaguaribe esclarece, ainda, que os *zeugitai* tinham acesso apenas aos cargos de menor importância, enquanto os *pentacosiomeditimnoi* e os *medimnoi* eram elegíveis ao cargo de Arconte. Os *thetes* podiam apenas participar da *Heliæa* e da *Eclesia*.

Houve mudanças na *Eclesia*, que passou a escolher juizes por sorteio, método considerado mais democrático porque permitia a escolha de qualquer cidadão. Foi instituído um conselho deliberativo, o *Boule*, formado por cem representantes de cada uma das quatro tribos (classe), para dar início ao processo legislativo. Entretanto, o papel da *Eclesia* ficaria limitado a aprovar ou rejeitar as propostas do *Boule*. A função de guardião das leis e de supervisor dos magistrados foi atribuído ao *Aerópago*, composto por ex-Arcontes (JAGUARIBE, 2002, p. 284-285).

Para Jaguaribe, a reorganização da sociedade instituída por Solon, transformou o Estado ateniense numa *democracia de notáveis*, deixando claro sua posição favorável à abertura do processo democrático na Ática. Contudo, na visão de Paul Cartledge esta reforma constituiu-se como a mais bem documentada transformação oligárquica na história da Grécia Antiga. Segundo este autor,

a aristocracia foi, em sua maior parte, substituída pela oligarquia – embora devamos lembrar que os aristocratas gregos, assim como os seus pares em outros tempos e lugares, tendiam a se agarrar aos últimos vestígios da sua condição social antes que seu momento de glória como classe dominante se diluísse em uma memória distante” (CARTLEDGE, 2009, p. 223).

De fato, a reforma teve o mérito de alterar a distribuição do poder com base em critérios de nascimento para os de riqueza, mas não acabou totalmente com a crise e o período subsequente foi marcado pela tensão entre as classes médias e os ricos nobres. A abertura do governo aos trabalhadores, ainda pequena, constituiu-se apenas como marco legal de uma democracia ainda distante. Em 546 a.C., no entanto, uma mudança teria início: o aristocrata Pisistrato (561 – 527 a.C.)

conquistou o poder e governou com amplo apoio dos nobres, embora mantivesse as leis de Solon, e do povo, em virtude do populismo, da manutenção das conquistas anteriores e do divertimento das massas com festividades e jogos (JAGUARIBE, 2002, p. 285).

O governo de Pisistrato fortaleceu amplas relações internacionais e coroou Atenas com um período de grande desenvolvimento em diversas áreas. A estabilidade de sua tirania decorreu, em larga medida, pela magnitude das realizações do Estado à época. Para tanto, criou impostos sobre a produção agrícola e o comércio, que viabilizaram o crédito aos pequenos e médios agricultores e o financiamento das obras públicas. Confiscou as terras dos seus adversários exilados, distribuindo-as entre os *hectemoroí* (camponeses). Centralizou os cultos, promovendo a unificação religiosa e organizou a *Panathenaia* (festival ateniense), dando-lhe proporções pan-helênicas, além de introduzir o culto à Dionísio. Promoveu a cultura, tanto as artes plásticas como a literatura e as produções teatrais. Construiu, na Acrópole, o templo da deusa Atena e a estátua de Dionísio, onde eram realizados os espetáculos teatrais (JAGUARIBE, 2002, p. 285-287).

Após a morte de Pisistrato, as subseqüentes tiranias de seus dois filhos, Hípias e Hiparco, foram derrotadas pelas lutas entre aristocratas e trabalhadores livres. Em 508-7 a.C., Cleistenes foi eleito Arconte, com poderes de reformar a Constituição. Ele, então, reorganizou a sociedade ateniense em dez tribos, segundo critérios de local de residência. Jaguaribe explica que as novas tribos foram distribuídas por cerca de 150 demes, constituindo um grupo de vizinhos. Segundo o autor, “a Ática foi dividida em três regiões: Atenas e a área adjacente, o litoral e o interior; cada tribo era composta de três *tritíes*, e o *triti* representava uma das três regiões áticas” (JAGUARIBE, 2002, p. 322). O Conselho dos Quatrocentos, criado por Solon, passou a ter 500 membros, selecionados nas tribos e nos *demes* por sorteio, em número proporcional às respectivas populações. Dessa mesma forma passaram a ser escolhidos os arcontes, deixando de ser eleitos.

Ao governo de Cleistenes, em princípio, era atribuído outro termo, que não democracia. Em razão de a palavra *demo* apresentar conotação de classe, levando a crer que o governo representava apenas as massas, os pobres, a plebe e não a todos os cidadãos, empregou-se a palavra *isonomia*. Assim, deixava-se clara a ideia de “igualdade de privilégios para todos os cidadãos perante a lei” (CARTLEDGE,

2009, p. 229). No entanto, as reformas de Cleistenes limitaram-se a estabelecer uma “democracia de classe média”, segundo Jaguaribe (2002, p. 290), que comenta:

Com Cleistenes, o Conselho e a Assembleia adquiriram um poder considerável. O Conselho determinava quais assuntos que deviam ser submetidos à Assembléia, e como seriam tratados. A Assembléia se reunia quarenta vezes por ano, e podia emendar ou rejeitar as propostas apresentadas pelo Conselho; era a autoridade competente para declarar guerra e eleger os *strategoí*, um por tribo, que comandavam os dez regimentos tribais, sob o comando supremo do *Polemarca*” (JAGUARIBE, 2002, p. 288).

Embora a Assembleia tenha ganhado certo status, a democracia apresentava entraves, como o predomínio dos aristocratas neste espaço, em função do seu melhor preparo para discursar e defender as propostas. Ao tomar a palavra na Assembleia, os cidadãos que não demonstrassem competência podiam ser constrangidos pelo público por meio de vaias. (JAGUARIBE, 2002, p. 288).

Diante de tais circunstâncias, é possível afirmar que a democracia ateniense constituiu-se efetivamente como resultado das reformas de Cleistenes, tendo consolidado o princípio da *isonomia*, embora ainda não fosse uma *democracia de massa* (JAGUARIBE, 2002, p. 289). Além da disputa pelo poder entre as classes nobres e as classes ricas não nobres, Cartledge aponta alguns aspectos contraditórios sobre a efetivação do princípio da *isegoria* (direito que todos os cidadãos tinham de manifestar-se na Assembleia), corroborando a informação anterior sobre os constrangimentos a que os *thetes* estavam sujeitos se quisessem pronunciar-se publicamente. Sobre a *isegoria*, afirma ele:

Trata-se literalmente de igualdade de discurso para todos os cidadãos e particularmente o privilégio de igual pronunciamento público na Assembléia. Mas, na verdade, era preciso ter nervos e conhecimentos consideráveis, além de pulmões poderosos e dominante presença de palco para ser um eficiente orador público nas reuniões de massa ao ar livre, que representavam o governo central ateniense em ação; assim, na prática, ao longo da história da democracia, a maioria dos oradores públicos profissionais foi extraída de um pequeno grupo de elite (CARTLEDGE, 2002, p. 229).

O período subsequente seria marcado por conflitos entre gregos e persas, as chamadas Guerras Médicas (ou Guerras Persas, 499-478 a.C.). As tentativas de invasão comandadas pelo rei Dario e depois pelo rei Xerxes levaram as cidades gregas a formar uma coalizão liderada por Atenas, em 478 a.C., conhecida como Liga de Delos (JAGUARIBE, 2002, p. 290-294). Cada cidade integrante do sistema helênico de defesa tinha que contribuir com o envio de homens para os conflitos,

além de quotas de barcos e, principalmente, de dinheiro. Atenas era responsável pela arrecadação e administração dos recursos, que posteriormente, sob o governo de Péricles, foram utilizados em larga medida para benefício próprio, especialmente em obras de embelezamento da cidade (JAGUARIBE, 2002, p. 345; PLUTARCO, 1830, p. 331)

A participação ateniense nas guerras foi crucial para estabelecer o processo político que, em decorrência das tensões sociais, levaria a *polis* a consolidar a democracia. Depois da vitória do exército grego em Maratona (491 a.C.), sob o comando do general ateniense Miltíades (cerca de 550 – 489 a.C.), seu filho, o também general Cimon, tornou-se comandante supremo da Liga de Delos. Cimon (504 – 449 a.C.) controlaria a política em Atenas por aproximadamente quinze anos, “até ser julgado em 463 a.C.” (JAGUARIBE, 2002, p. 290-295).

Neste período, o governo da *polis* dedicou-se a eliminar a presença persa do território grego e manter a aliança com Esparta, a fim de promover a paz interna. No entanto, o partido popular contrapunha-se a Cimon, defendendo uma política essencialmente imperialista, repercutindo na democratização do Estado (JAGUARIBE, 2002, p. 295-297). Com esse propósito, o líder do partido popular, Efialtes, empreendeu uma profunda reforma no *Areópago*, que perdeu sua autoridade em assuntos constitucionais. Segundo Aristóteles relata em A constituição de Atenas,

“com o aumento do poder do povo, Efialtes, filho de Sofonides, tornou-se paladino das massas. Ele tinha reputação de ser incorruptível e justo na vida pública. Desfechou um ataque ao *Areópago*.

Primeiro, removeu por má conduta muitos dos membros que ocupavam cargos administrativos. Depois, durante o arcontado de Conon, despojou-o de todos os poderes adicionais, inclusive o de tutela da constituição, distribuindo-os entre a Bule, a Eclésia e o dicastério” (ARISTÓTELES, 1999, p. 275-276).

Como resposta, Efialtes foi assassinado pelos seus adversários (461 a.C.). Seu aliado político, Péricles (495 – 429 a.C), assumiu a liderança do partido popular, promovendo reformas que transformariam o governo da *polis* numa democracia de massas (JAGUARIBE, 2002, p. 296). A distribuição do poder, de acordo com os novos propósitos atenienses, foi alterada profundamente. “Os *thetes*, que formavam a maioria da *Eclésia*, passaram a ser a força política predominante em Atenas. Os *zeugitai* foram contemplados com o acesso à posição de Arconte, e de fato o mesmo

aconteceu com os thetes” (JAGUARIBE, 2002, p. 290-295).Péricles estabeleceu um pagamento aos dicastes (jurados populares), o que, na prática, viabilizava a participação dos thetes nesta instituição (JAGUARIBE, 2002, p. 290-295). Segundo Cartledge, a escolha dos jurados do Tribunal do Povo por meio de sorteio dava aos atenienses pobres a grande oportunidade de participar efetivamente das decisões da *polis* (CARTLEDGE, 2009, p. 220). Em contrapartida, somente aqueles que tivessem pai e mãe atenienses seriam considerados cidadãos (JAGUARIBE, 2002, p. 322).

Sob a autoridade de Péricles, Atenas desenvolveu uma intensa política imperialista com repercussões que redefiniram o cotidiano na *polis*. Embora tenha sido responsável pela consolidação da democracia, orientada pela igualdade dos cidadãos livres (não participavam das decisões políticas os escravos, as mulheres e os estrangeiros), Péricles empreendeu a expansão comercial e militar ateniense sobre a Hélade. Isso provocou o conflito que Cimon tentara evitar com Esparta. Para evitar a derrota no campo de batalha, onde os espartanos eram claramente superiores, Atenas manteve sua população dentro de suas muralhas. Entretanto, houve consequências, como indica Jaguaribe: os camponeses tiveram que refugiar-se atrás das fortificações da polis. “O acúmulo desses refugiados do campo, sob más condições sanitárias, provocou a grande epidemia de 430 a.C., que matou um quarto da população, vitimando por fim o próprio Péricles, no ano de 429 a.C.” (JAGUARIBE, 2002, p. 297).

Como forma de sustentação do apogeu ateniense, tanto como referência cultural da civilização helênica como império resistente aos ataques da Liga do Peloponeso, a era Péricles promoveu uma política interna pautada no desenvolvimento das artes, da cultura e das obras públicas. Seu programa edilício para Atenas, como já foi citado, utilizou em larga escala os recursos arrecadados pela Liga de Delos, promovendo o trabalho de inúmeros artesãos em torno de obras monumentais como o Partênon (JAGUARIBE, 2002, p. 297). Além disso, “o imperialismo significava a manutenção de uma grande frota, que proporcionava aos thetes numerosos empregos como remadores e trabalhadores na construção naval” (JAGUARIBE, 2002, p. 345).

Apesar desse conjunto de políticas ter levado a população até mesmo a desacreditar a própria democracia, tendo sofrido diversos golpes e entrando em decadência, o Século V a.C. e seus acontecimentos em Atenas deixaram um legado

importante para a humanidade. Não se deve, contudo idealizar aquele cotidiano, que antes de tudo, era marcado pela guerra e todas as suas atrocidades, entronizando, assim, uma situação de liberdade construída sobre uma adesão em muitos aspectos forjada pela demagogia. Tucídides (c. 465 – 395 a.C.) registrou o elogio em honra dos primeiros mortos na Guerra do Peloponeso, proferido por Péricles. Seu discurso transmite justamente a ideia, segundo a qual a democracia seria uma instituição ateniense a ser celebrada e defendida a todo custo pelos cidadãos:

Vivemos sob uma forma de governo que não se baseia nas instituições de nossos vizinhos; ao contrário, servimos de modelo a alguns ao invés de imitar outros. Seu nome, como tudo depende não de poucos mas da maioria, é democracia (TUCÍDIDES, 1999, p. 98).

Ainda de acordo com Tucídides, o elogio de Péricles descreve a vida cotidiana democrática em Atenas como fator determinante à formação de pessoas envolvidas com as questões públicas, especialmente pelos esforços dos cidadãos em refletir e debater sobre suas ações. O conteúdo que atribui a superioridade moral dos atenienses perante os demais povos está presente no seguinte trecho do discurso de Péricles:

Ver-se-á em uma mesma pessoa ao mesmo tempo o interesse em atividades privadas e públicas, e em outros entre nós que dão atenção principalmente aos negócios não se verá falta de discernimento em assuntos políticos, pois olhamos o homem alheio às atividades públicas não como alguém que cuida apenas de seus próprios interesses, mas como um inútil; nós, cidadãos atenienses, decidimos as questões públicas por nós mesmos, ou pelo menos nos esforçamos por compreendê-las claramente, na crença de que não é o debate que é empecilho à ação, e sim o fato de não se estar esclarecido pelo debate antes de chegar a hora da ação. Consideramo-nos ainda superiores aos outros homens em outro ponto: somos ousados para agir, mas ao mesmo tempo gostamos de refletir sobre os riscos que pretendemos correr; para outros homens, ao contrário, ousadia significa ignorância e reflexão traz a hesitação (TUCÍDIDES, 1999, p. 99).

Numa análise contemporânea, Cornelius Castoriadis analisa a repercussão da *autoinstituição* promovida pela democracia grega. Segundo ele, o *demos* – coletivo de cidadãos – era responsável pelo movimento de autoinstituição, ou seja, a definição constante das regras que configuravam a vida ateniense. “O significado fundamental da autoinstituição explícita é a autonomia: nós estabelecemos nossas próprias leis.” (CASTORIADIS, 1987, p. 294). Aquela sociedade, que hoje Castoriadis considera um gérmen e não um modelo a seguir, extrapolava o mero

enunciado de igualdade dos cidadãos, pois encorajava ativamente a participação na *ecclesia* – Assembleia do Povo. (CASTORIADIS, 1987, p. 295).

Como já exposto, a questão da participação, embora incentivada no governo de Péricles, não chegava a promover a *autonomia* dos cidadãos num sentido radical. Entretanto, se a autonomia for entendida no âmbito da polis em relação ao mundo helênico, é possível afirmar que os atenienses buscavam a autoinstituição por meio da democratização política; mas dependiam excessivamente das vicissitudes da guerra. No campo antropológico, a partir da análise de Castoriadis, a autonomia tem um sentido mais vigoroso. Isso porque a democracia ateniense representa o nascimento do novo homem e, por conseguinte, da cultura greco-ocidental que introduziu a ideia de escolher e julgar (CASTORIADIS, 1987, p. 274). Assim sendo, a democracia não foi apenas uma forma de governo que atendia aos interesses imperialistas e que reunia elementos de uma cultura essencialmente bélica e escravagista. O maior legado da polis democrática não foi propriamente o modelo de sociedade, mas o princípio da autoinstituição, ou seja, a autonomia do homem em relação à natureza e às tradições religiosas. Desta maneira, é bastante significativo dizer que a democracia ateniense representa hoje um *germe* e não um modelo a seguir (CASTORIADIS, 1987, p. 271).

A sociedade democrática ateniense inaugurou um processo de libertação humana, mas também foi marcada por profundas contradições: as demandas militares, a opressão escravocrata, os conflitos entre as classes, a desvalorização das mulheres, a diferenciação dos estrangeiros e a imposição cultural à *hélade*.

Jaguaribe também menciona a transformação cultural e filosófica propiciada pela democracia:

Intelectualmente, a geração de Péricles marcou o surgimento do espírito crítico. Foi uma mudança de ênfase com relação à filosofia jônica mais antiga, passando da investigação da natureza para a investigação do homem, com Anaxágoras (ca. 500-428 a.C.), mestre e amigo de Péricles, e mais tarde com Sócrates (470-399 a.C.), um amigo de Aspásia. E houve também uma mudança da aceitação acrítica das tradições religiosas, com Ésquilo, no sentido do relativismo de Protágoras (ca. 485-415 a.C.) e dos sofistas (JAGUARIBE, 2002, p. 497).

Ellen Wood aponta um importante aspecto em relação à sociedade ateniense: a “dialética da liberdade e escravidão”. A autora enfatiza a importância do trabalho livre na Grécia Antiga, principalmente em Atenas, colocando-o em relação direta

com a escravidão. Wood destaca que o exercício da cidadania pelos trabalhadores livres acabou determinando em grande medida o grau da escravidão na *polis* (WOOD, 2003, p. 161). Assim, é possível compreender a cidadania, em especial a participação política dos trabalhadores livres urbanos e dos camponeses numa relação dialética com o trabalho escravo: “o crescimento excepcional da escravidão em Atenas resultou da libertação do campesinato ateniense” (WOOD, 2003, p. 161). Essa libertação constituiu-se como o próprio sentido da democracia, uma vez que o trabalho livre era a condição vital para a maioria da população na *polis*.

Certamente, para os trabalhadores livres a democracia foi um instrumento que subverteu a tradicional organização social baseada na oposição entre governantes e produtores, transformando as relações entre as classes e atribuindo-lhes o *status* de cidadãos. Wood afirma que a democracia ateniense quebrou completamente essa divisão entre governantes e produtores, o que não teve paralelo na Antiguidade e, por isso, “nenhuma explicação do desenvolvimento político e cultural ateniense será completa se não levar em conta essa formação distintiva” (WOOD, 2003, p. 164). Segundo a autora, a tensão existente na sociedade democrática dizia respeito à oposição entre os que desejavam a restauração do domínio aristocrático e os que resistiam a ela, ou seja, “uma divisão entre cidadãos para quem o Estado deveria servir como meio de apropriação e cidadãos para quem ele deveria servir como proteção contra a exploração” (WOOD, 2004, p. 165).

4. O ESTADO MODERNO

A origem do Estado, conforme apresentada por Friedrich Engels, encontra-se na divisão do trabalho e na sua decorrente divisão da sociedade em classes. Segundo ele, o Estado não pode ser compreendido como um poder que se impõe externamente à sociedade.

É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar (ENGELS, 1987, p. 191).

Como se viu, na formação do Estado democrático ateniense foram as contradições entre aristocratas e trabalhadores livres e depois entre estes últimos e os escravos que deram origem àquela configuração política. Em última análise, reproduzindo a ideia de Engels, não foi a democracia a responsável pelo declínio de Atenas, mas sim a escravidão, que entrou em profunda contradição com o trabalho livre (ENGELS, 1987, p. 132-133). O empobrecimento das massas de cidadãos livres forçava-os a competir com o trabalho escravo, realizando também trabalho manual. Em razão do desprestígio social deste tipo de trabalho, grande parte da população preferia a mendicância.

Seguindo o paradigma da oposição entre produtores e governantes, exposto anteriormente, na sociedade romana o cidadão livre perdeu o *status* político paulatinamente, à medida que a escassez de escravos e a concentração das terras nas mãos de grandes proprietários conduziu o império ao declínio. Durante a Idade Média, a oposição dos senhores proprietários de terras e dos servos trabalhadores agrícolas fez desaparecer completamente as prerrogativas cidadãs das classes produtoras. Enquanto a produção ateniense organizava-se em torno de uma sociedade urbana, o que se viu no feudalismo foi a preponderância do campo sobre a cidade. Se o Estado tinha o papel de polícia na sociedade ateniense, fazendo manter a ordem escravocrata, na ordem feudal, a segurança contra ameaças externas era a garantia da própria reprodução social da servidão.

A formação do Estado moderno faz parte de uma outra experiência história, desvinculada daquela que deu origem à democracia ateniense. A história do capitalismo liberal se origina no feudalismo europeu e nas suas contradições

econômicas e políticas, fazendo emergir o poder das classes proprietárias. De acordo com Wood, “neste caso, não se trata de camponeses que se libertam da dominação política de seus senhores, mas da afirmação pelos próprios senhores de sua independência em relação às reivindicações da monarquia” (WOOD, 2003, p. 177).

O regime de servidão consolidou o poder nas mãos dos senhores feudais, especialmente pela concentração e controle das terras (feudos) e pela força militar organizada com base nas relações de lealdade entre a nobreza feudal (vassalagem). A Igreja Católica possuía cerca de um terço das terras, o que lhe conferia “parte poderosa da estrutura do feudalismo” (HUBERMAN, 1981, p. 92).

Segundo Leo Huberman, a ordem feudal começa a entrar em decadência em função da “ascensão da classe média”, ocorrida entre os séculos X e XV, e que provocou modificações substanciais nas relações daquela sociedade (HUBERMAN, 1981, p. 79). A autoridade do rei, sobrepujada pela independência dos barões feudais, existia formalmente mas era fraca. Esta situação foi sendo modificada, num processo que durou séculos. E foi justamente a aliança da monarquia com a classe média emergente das cidades medievais que levaram ao enfraquecimento dos senhores feudais. Com os empréstimos de dinheiro tomados dos cidadãos, foi possível manter um exército pago, o que supria de modo mais eficiente a necessidade de segurança. Assim, a monarquia pode dispensar a força militar menos organizada dos seus vassallos e empreender sua conquista do poder nacional. (HUBERMAN, 1981, p. 80-81).

Os pagamentos de salários feitos em dinheiro e não mais em terras também foram preponderantes para nova ordem social, que passou a contar com funcionários pagos pela autoridade central. A reorganização do governo monárquico estruturava-se cada vez mais a partir do progresso econômico, como afirma Huberman:

Era evidente aos soberanos que seu poder dependia das finanças. Tornava-se cada vez mais claro também que o dinheiro só fluía para as arcas reais na medida em que o comércio e a indústria prosperavam. Por isso, os reis começaram a preocupar-se com o progresso do comércio e da indústria (HUBERMAN, 1981, p. 83).

Por isso, os monopólios locais foram gradualmente sendo derrubados por medidas do poder real, em razão dos interesses da classe média e da necessidade de expansão econômica. A resistência por parte dos grupos monopolistas foi

grande, especialmente nas cidades onde tinham mais força (na Alemanha e na Itália). Apesar disso, o Estado acabou substituindo, mais cedo ou mais tarde, a cidade como núcleo das relações econômicas. De acordo com Huberman,

O Estado nacional predominava porque as vantagens oferecidas por um governo central forte, e por um campo mais amplo de atividades econômicas, eram do interesse da classe média como um todo. Os reis sustentavam-se com o dinheiro recolhido da burguesia, e dependiam, cada vez mais, de seu conselho e ajuda no governo de seus crescentes reinos. Os juizes, ministros e funcionários vinham, em geral, dessa classe (HUBERMAN, 1981, p. 84).

Também os camponeses, artesãos e mercadores perceberam que um governo central forte viria a beneficiá-los, na medida em que poderia substituir a excessiva regulamentação local por um único regulamento nacional. Como consequência da centralização da autoridade, o espírito de nacionalismo crescia em meio à população. O caso de Joana d'Arc é exemplar e pode ter incitado muitos franceses a lutarem pela causa do rei, como forma de prestarem serviço à *pátria* (HUBERMAN, 1981, p. 86-87).

O poder real em ascensão rivalizava, nesta época, com o poder da Igreja. Esta, "tremendamente rica", disputava com os reis o direito de nomear bispos e abades. Por sua vez, os reis viam nestes cargos a oportunidade de controlar o dinheiro dos impostos pagos à Igreja pela população. Como esta se recusasse a pagar impostos ao governo nacional, crescia em riqueza e poder, arrogando-se interferir nos assuntos internos do país. "A Igreja era, com isso, um rival político do soberano" (HUBERMAN, 1981, p. 88).

Tornou-se imprescindível aos grupos aliados, monarquia e classe média, atacar a principal força da organização feudal, a Igreja. De fato, sua utilidade fora reduzida em diversas áreas, superada pelo poder real e pelas novas relações econômicas. Além disso, movimentos reformadores inspirados nos pensamentos de John Wycliffe e Jan Hus chegaram mesmo a refutar certas orientações políticas da Igreja, questionando especialmente o seu poder econômico, além de ameaçar privilégios da nobreza. Apesar de terem aglutinado comunidades camponesas, esses movimentos rebeldes foram esmagados, ao contrário do que ocorreu com os reformadores seguintes. Segundo Huberman,

Lutero e os reformadores que o seguiram não comprometeram o apoio da classe dominante pregando doutrinas perigosas de igualdade. Lutero não era um radical. Não comprometeu sua

oportunidade de êxito colocando-se ao lado dos oprimidos. Pelo contrário, quando, pouco depois de iniciada sua reforma, irrompeu na Alemanha uma revolta generalizada de camponeses, em parte sob a influência de seus ensinamentos, ele ajudou a sufocá-la (HUBERMAN, 1981, p. 90).

A Reforma Protestante representou a primeira batalha da classe média contra o feudalismo, uma luta com um disfarce religioso, segundo Huberman (1981, p. 92). O poder monárquico prosseguiu afirmando seu caráter *mediador* das forças políticas em conflito, como aponta Bobbio (2008, p. 779). Em torno dele concentravam-se os grupos dirigentes, ligados por uma *consciência unitária* aos seus próprios interesses, constituindo uma *ideologia de poder*.

Com o declínio do feudalismo, a monarquia conquistou o poder e ergueu-se “como protetora e tutora do clero e das classes urbanas”, às quais garantiu “o controle da vida urbana e comercial”, assegurando “aos grupos do poder da burguesia uma real eficácia e um real peso na vida pública”. Em função dessa configuração, que submetia toda a sociedade aos *grupos privilegiados*, o papel da propaganda estatal e religiosa foi essencial para garantir o *consenso* das classes (BOBBIO *et al.*, 2008, p. 779). Este processo concentrou a autoridade estatal nas mãos da monarquia, como explica Bobbio:

Neste quadro o papel do rei foi progressivamente dilatando-se com o desenvolvimento do “Estado-máquina” na Idade Moderna: o exército, a burocracia e a finança se tornariam as colunas do poder da Monarquia para controlar e vincular ao rígido sistema centralizado, que se vinha criando, todos os demais poderes do Estado (BOBBIO *et al.*, 2008, p. 779).

Em 1651, Thomas Hobbes publica *Leviatã*, que trata sobre a evolução humana do “estado de natureza” para o “estado de sociedade”. Segundo o autor, o Estado surge como *instituição* humana justamente para garantir a manutenção do estado de sociedade. A figura mítica de corpo descomunal, o *Leviatã*, é utilizada como referência para descrever a *submissão voluntária* dos homens diante do Estado Político, com a esperança de que este os protegessem uns dos outros (HOBBS, 1999, p. 144). Tendo isso em vista, Hobbes explica o sentido da autoridade depositada no Estado:

Pois graças a esta autoridade que lhe é dada por cada indivíduo no Estado, é-lhe conferido o uso de tamanho poder e força que o terror assim inspirado o torna capaz de conformar as vontades de todos eles, no sentido da paz em seu próprio país, e da ajuda mútua contra os inimigos estrangeiros. (HOBBS, 1999, p. 144)

A teoria hobbesiana colaborou com a sustentação da monarquia, em especial sua forma absoluta. Para o pensador moderno, a questão central da condição humana corresponde ao seu desejo pelo poder, constituindo um conflito permanente, com sérias repercussões sociais e políticas. Nas suas palavras: “Assinalo assim, em primeiro lugar, como tendência geral de todos os homens, um perpétuo e irrequieto desejo de poder e mais poder, que cessa apenas com a morte” (HOBBS, 1999, p. 91).

Em sua argumentação, Hobbes considera uma predisposição a associação. “O medo da opressão predispõe os homens para antecipar-se, procurando ajuda na associação, pois não há outra maneira de assegurar a vida e a liberdade” (HOBBS, 1999, p. 93). Parece contraditório, mas sua preocupação é defender o que ele considera o direito fundamental humano da autopreservação. Desse modo, associar-se para assegurar a vida e a liberdade não implica em prejuízos à ordem estabelecida pelo *pacto social*.

O benefício comum ocorreria por meio de um *pacto* entre os homens e, mais que isso, por intermédio de um *poder comum* (HOBBS, 1999, p. 143). A centralização do poder, antes de tudo, tornou-se um instrumento importante para a emergência e fortalecimento do Estado moderno, como aponta Norberto Bobbio:

A história do surgimento do Estado moderno é a história desta tensão: do sistema policêntrico e complexo dos senhorios de origem feudal se chega ao Estado territorial concentrado e unitário através da chamada racionalização da gestão do poder e da própria organização política imposta pela evolução das condições históricas materiais (BOBBIO *et al.*, 2008, p. 426.).

Ainda que Hobbes defendesse o absolutismo, o conflito entre a nobreza proprietária de terras e a monarquia era um fato que resultava principalmente das transformações econômicas na Europa. Às classes mais ricas interessava consolidar sua independência em relação à Coroa, conquistando garantias e condições políticas propícias ao progresso econômico. Entretanto, o declínio do poder real foi lento e as disputas foram estabelecendo a ascensão da aristocracia por meio do *constitucionalismo*. Um marco histórico deste processo foi a assinatura da Magna Carta, em 1215, pelo rei John da Inglaterra que, em síntese, limitava os poderes reais (WOOD, 2003, p. 177). A Igreja Católica também tinha interesse em impedir o exercício do poder absoluto, tendo participado ativamente nesta ocasião. Quatro séculos mais tarde, em 1689, o conjunto de acontecimentos conhecido como

Revolução Gloriosa, colaborou definitivamente para o estabelecimento da supremacia do *Parlamento* sobre a Coroa por meio da Carta de Direitos (*Bill of Rights*)¹⁰.

Segundo relato de Wood, a permanência do conflito entre a aristocracia e o poder monárquico estabeleceu a tradição da “soberania popular” (WOOD, 2003, p. 178). Seu significado original corresponde, precisamente, ao desejo da aristocracia em superar o poder absoluto dos soberanos. Representa, portanto, uma força contrária, ou seja, a soberania do povo, em oposição ao rei; a prevalência da vontade dos súditos. Mas a vontade do povo, neste caso, não significa uma distribuição mais ampla do poder do que a uma privilegiada parcela da sociedade. Apesar da transformação social que, de fato, decorreu deste movimento, não havia qualquer desejo por parte da aristocracia e dos grandes proprietários de terras no sentido de uma partilha universal do poder. No trecho a seguir, Wood esclarece a dimensão que a soberania do povo tomou:

Enquanto a democracia ateniense teve o efeito de quebrar a oposição ancestral entre governantes e produtores, ao transformar camponeses em cidadãos, a divisão entre proprietários governantes e súditos camponeses foi condição constitutiva da “soberania popular” que surgiu no início da Europa moderna. De um lado, a fragmentação do poder do soberano e o poder da aristocracia que constituíram o feudalismo europeu, o controle da monarquia e da centralização do Estado exercida por esses princípios feudais, seriam a base de uma nova espécie de poder “ilimitado” de Estado, a fonte do que viriam a ser chamados de princípios democráticos, tais como o constitucionalismo, a representação e as liberdades civis (WOOD, 2003, p. 178)

Embora delimitado ao embate contra a monarquia absolutista, o conflito em favor das liberdades civis das classes mais ricas produziu resultados inclusive na subsequente luta pela liberalização do Estado e a institucionalização da democracia liberal.

¹⁰ Cf. UNITED KINGDOM. The National Archives. *Citizenship: a history of people, rights and power in Britain*. Disponível em: <<http://www.nationalarchives.gov.uk/pathways/citizenship/index.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2010.

5. A DEMOCRACIA LIBERAL

O Estado liberal, ou estado burguês, surge com a emergência da burguesia como uma força importante contrária à ordem e às práticas feudais. Portanto, foi novamente a luta entre as classes que impulsionou as transformações políticas na sociedade. Ainda que não seja possível determinar com alguma precisão a origem do capitalismo, como aponta Martin Carnoy, não é difícil estabelecer quais foram os elementos que conduziram ao seu estabelecimento. Segundo o autor, a ordem social fundada na lei divina sofreu profundas transformações durante os séculos XVI e XVII, fazendo declinar o domínio econômico aristocrático e, junto com ele, o poder político da Igreja (CARNOY, 2006, p. 21). Além disso, as mudanças nas formas de produção e a consequente acumulação de riquezas nas mãos da burguesia propiciaram o surgimento de novas formas de governo, que atendessem aos interesses da nova classe emergente.

Diante disso, a hierarquia social passou por reformulações sob uma nova concepção de homem e de sua relação com o Estado, como informa Carnoy:

É nesse contexto, portanto, que se desenvolveu a teoria do Estado liberal, baseada nos direitos individuais e na ação do Estado de acordo com o “bem comum” a fim de controlar as paixões dos homens, possibilitando que seus interesses se sobreponham a essas paixões (CARNOY, 2006, p. 23)

Nesse momento, em que o papel estatal defronta-se com as necessidades da nova classe expropriadora, entra em cena a defesa das garantias individuais, ou seja, surge a questão dos *direitos humanos* em oposição aos direitos de nascimento. O poder econômico representa o novo paradigma em torno do qual a sociedade passa a ser organizada e ele sustenta-se no domínio sob o princípio do “bem comum” (CARNOY, 2006, p. 23).

É fundamental, neste ponto, estabelecer os limites do que sejam os direitos humanos neste período. Eles estavam em consonância com as ideias liberais, significando, portanto, os direitos mais gerais dos indivíduos, as garantias contidas no pacto social: a liberdade, a vida e a propriedade privada.

Entre os teóricos que deram fundamentação a este novo Estado encontram-se os filósofos da tradição contratualista John Locke e Jean-Jacques Rousseau. Na sua obra *Segundo tratado sobre o governo*, Locke sistematiza as ideias segundo as

quais os homens se organizam e instituem o poder em comum acordo. Sua filosofia está claramente em oposição à ordem religiosa estabelecida no Antigo Regime. Segundo ele, quando o homem vive seguindo as mesmas regras dos animais, prevalece o mais forte, perpetuando a desordem e a discórdia. Esta era a condição imposta pelo absolutismo, que governava pelos critérios naturais legitimados pela lei divina (LOCKE, 2006, p. 21-22).

Em contrapartida, o governo baseado em critérios racionais seria aquele em que o homem abre mão da liberdade encontrada no *estado de natureza* e associa-se em benefício mútuo. Na passagem a seguir, Locke explica porque é necessário deixar o estado de natureza: “Quando os homens convivem segundo a razão, sem uma autoridade superior comum no mundo que possa julgar entre eles, verifica-se propriamente o estado de natureza” (LOCKE, 2006, p. 32). Esta *autoridade superior* é mais importante ainda quando o estado de natureza chega a ser ameaçado e é justamente essa permanente incerteza, esse sentimento de desamparo que força o homem a deixar este estado. Caso contrário, pode ser vítima de ameaças ou da força de outrem, sem ter qualquer instância comum para recorrer, deixando-se utilizar a força sem direito, configurando, assim o *estado de guerra* (LOCKE, 2006, p. 32-33). Para evitar o estado de guerra, portanto, é necessária a intermediação de uma autoridade terrena, como esclarece Locke:

Evitar o estado de guerra [...] é motivo decisivo e bastante para que homens se reúnam em sociedade abandonando o estado de natureza; onde há autoridade, poder terreno que pode dar amparo mediante apelo, está banida a continuidade do estado de guerra, sendo a controvérsia dirimida por aquele poder (LOCKE, 2006, p. 34).

Diante desse imperativo, o homem consente em viver sob o governo estabelecido num acordo comum, sem com isso perder sua liberdade. Isso porque a liberdade não é ilimitada, mas aparece definida dentro da vida em comunidade, “ela não deve estar subordinada a qualquer poder legislativo que não aquele estabelecido pelo consentimento da comunidade, nem sob o domínio de qualquer vontade ou restrição da lei, a não ser aquele promulgado por tal legislativo”, de acordo com os poderes nele investidos (LOCKE, 2006, p. 35).

Assim, a sociedade política é estabelecida consensualmente, não impedindo o homem de exercer sua liberdade dentro dos parâmetros de sua legalidade, ou, nos termos de Locke:

O único modo legítimo pelo qual alguém abre mão de sua liberdade natural e assume os laços da sociedade civil consiste no acordo com outras pessoas para se juntar e unir-se em comunidade, pra viverem com segurança, conforto e paz umas com as outras, com a garantia de gozar de suas posses, e de maior proteção contra quem não faça parte dela (LOCKE, 2006, p. 76).

Dessa forma, os indivíduos transferem à comunidade seu direito de executar a lei de natureza, formando uma *sociedade civil* ou *política* (LOCKE, 2006, p. 70). Ao concluir sua obra, Locke reafirma a impossibilidade de se desfazer o pacto entre os indivíduos, permanecendo o poder outorgado individualmente à sociedade enquanto ela existir. Entretanto, chegando ao fim o período combinado de determinado governo, o poder retorna a sociedade, “ficando o povo com o direito de agir como supremo, conservar o legislativo em si mesmo, criar nova forma ou, na forma anterior, colocá-lo em novas mãos, conforme achar mais conveniente” (LOCKE, 2006, p. 163).

Para Carnoy, a sociedade civil construída por Locke representa uma realidade desestratificada, na medida em que seus integrantes são aqueles que possuem propriedade. De acordo com essa visão, “os indivíduos que têm direitos políticos são todos proprietários, um grupo relativamente homogêneo” (CARNOY, 2006, p. 30). Essa característica evidencia a nova forma de dominação de classes, agora nas mãos da burguesia (proprietários), que exerce seu poder não mais pela força mas pela submissão ideológica, como afirma Engels: “o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital pra explorar o trabalho assalariado” (ENGELS, 1987, p. 194).

Por sua vez, as ideias de Rousseau divergiam das de Locke, a começar pelo processo que deu origem à sociedade civil. Na sua obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*, publicada em 1755, Rousseau expõe como a evolução humana conduziu o homem a viver em grupos, buscando auxílio mútuo nas tarefas cada vez mais elaboradas da vida comum. Entretanto, a propriedade privada, para o autor, aparece como instrumento de desigualdade que, por sua vez condenou o homem a perder sua liberdade natural. Na passagem a seguir fica evidente que a formação da sociedade civil se deveu à *voracidade* do homem, como aponta Carnoy (2006, p. 31):

Enquanto os homens se contentaram com as suas cabanas rústicas, enquanto se limitaram a coser suas roupas de peles com espinhos ou arestas de pau, a se enfeitarem com plumas e conchas, a pintar o

corpo de diversas cores, a aperfeiçoar ou embelezar os seus arcos e flechas, a talhar com pedras cortantes algumas canoas de pesca ou grosseiros instrumentos de música; em uma palavra, enquanto se aplicavam exclusivamente a obras que um só podia fazer, e a artes que não necessitavam o consumo de muitas mãos, viveram livres, são, bons e felizes, tanto quanto podiam ser pela sua natureza, e continuaram a gozar entre si das doçuras de uma convivência independente. Mas, desde o instante que um homem teve necessidade do socorro de outro; desde que perceberam que era útil a um só ter provisões para dois, a igualdade desapareceu, a propriedade se introduziu, o trabalho tornou-se necessário e as vastas florestas se transformaram em campos risonhos que foi preciso regar com o suor dos homens, e nos quais, em breve, se viram germinar a escravidão e a miséria, a crescer com as colheitas (ROUSSEAU, 2007, p. 67-68).

Em outra obra, *Do contrato social*, publicada em 1757, Rousseau trata dos fundamentos do poder do Estado, ressaltando um aspecto importante do pacto social: apesar das diferenças naturais, os homens “tornam-se todos iguais por convenção e por direito.” (ROUSSEAU, 2002, p. 37). Assim, a igualdade não se refere à graus semelhantes de riqueza, mas sim ao respeito e cumprimento das leis, assegurando aos cidadãos tratamento igual. Todavia, ressalta que sejam observados e combatidos os excessos:

[...] quanto à riqueza, entendo que nenhum cidadão seja assaz opulento que possa comprar outro, e nenhum tão pobre que seja constrangido a vender-se: isso supõe da parte dos grandes moderação nos bens e no crédito, e da parte dos pequenos, moderação na avareza e cobiça (ROUSSEAU, 2002, p. 59).

Tratando-se da liberdade, é importante compreendê-la nos termos estritos do pacto, ou seja, o homem perde a liberdade natural, ilimitada e regulada pelo próprio indivíduo, passando a gozar da liberdade civil e da propriedade daquilo que possui. A esse estado civil, de acordo com o autor, agrega-se também a liberdade moral, por meio da qual o homem pode mensurar mais adequadamente suas escolhas, descobrindo que “a obediência à lei prescrita é liberdade”. (ROUSSEAU, 2002, p. 35).

Destarte, o pacto social não pode ser fundado em nenhuma perda de liberdade, como em Locke, mas ao contrário, na sua afirmação máxima. Essa é a preocupação em torno da questão, conforme expressa Rousseau: “Achar uma forma de sociedade que defenda e proteja com toda a força comum a pessoa e os bens de cada sócio, e pela qual, unindo-se cada um a todos, não obedeça todavia senão a si mesmo e fique tão livre como antes” (ROUSSEAU, 2002, p. 31). Perseguindo esse

ideal, o autor indica a forma pela qual o contrato não se torne oneroso aos sócios: unindo-se todos sem quaisquer reservas. Assim, afirma que o contrato deve garantir “a alienação total de cada sócio, com todos os seus direitos, a toda a comunidade; pois, dando-se cada um por inteiro, para todos é igual a condição, e, sendo ela para todos igual, ninguém se interessa em torná-la aos outros onerosa” (ROUSSEAU, 2002, p. 31).

Quanto ao exercício do poder supremo, Rousseau adverte que ele não pode “transpor os limites das convenções gerais” estabelecidas nos princípios do pacto e nas leis que regem a sociedade, devendo o soberano zelar pela igualdade de todos, caso contrário, “particularizando o negócio, não é mais competente o seu poder” (ROUSSEAU, p. 45). O autor deposita grande importância ao papel do soberano e suas qualidades para governar a partir das leis estabelecidas pelo legislador, que em última medida é o povo.

Diante disso, a possibilidade do pacto assumir a forma de uma democracia direta é nula, visto que a *representação* é um aspecto central às ideias de Rousseau. Segundo ele, “não se pode imaginar que o povo reúna-se continuamente para cuidar dos negócios públicos, e é fácil ver que não poderia estabelecer comissões para isso sem mudar a forma de administração” (ROUSSEAU, 2002, p. 71). Com isso, ele suscita a impossibilidade da democracia direta, inspirada por assim dizer, na Assembleia do Povo ateniense. Dessa forma, não há qualquer contradição em excluir do contratualismo a democracia direta, uma vez que o pacto não seria necessário caso todos governassem sem mediação do Estado. Contudo, Rousseau extrapola os limites do pacto e nega a existência histórica da democracia, numa atitude visivelmente ideológica: “Rigorosamente nunca existiu verdadeira democracia, e nunca existirá. É contra a ordem natural que o grande número governe e seja o pequeno governado” (ROUSSEAU, 2002, p. 71).

As repercussões dessa ideia surgem no Estado contemporâneo, que além de amainar as contradições, assume a autoridade e a iniciativa política para agir em nome do corpo de cidadãos. Faz isso obedecendo ao princípio da representação, que é estranho aos fundamentos da democracia greco-ocidental (CASTORIADIS, 1987, p. 296), mas estabelece uma configuração normativa que delimita o poder político dos cidadãos na medida em que circunscreve a política à lógica da luta de classes. O Estado, portanto, é o poder instituído, separado do corpo de cidadãos,

situação que seria incompreensível a um ateniense que tivesse conhecido a democracia.

6. A DEMOCRACIA CAPITALISTA

A doutrina clássica, em especial as formulações teóricas de Hobbes, Locke e Rousseau, apresentada anteriormente, converge para a institucionalização dos processos e inter-relações no campo político. A figura do Estado surge como instrumento centralizador do poder, diante da reorganização da vida social moderna. Em princípio, o contraponto da dispersão do poder no feudalismo e da ausência de ordenamento legal toma a forma do Leviatã. A teoria hobbesiana, portanto, incorpora e tenta dar respostas aos conflitos emergentes, justificando a submissão dos súditos ao poder central do soberano. À medida que as condições sociais permitem aos indivíduos projetarem-se para além da cotidianidade essencialmente agrária do modo de produção pré-capitalista, envolvendo-se, então, em atividades econômicas diversificadas, impulsionando uma vida urbana cada vez mais desvinculada das leis naturais e religiosas, constituem-se novas formas de sociabilidade. Estado e economia ganham também novas dimensões e suas relações exigem uma compreensão diferenciada acerca da vida e da produção econômica.

A problematização do Estado, em virtude do declínio do absolutismo é o primeiro momento dessa transformação, à qual se incorporam as repercussões da ascensão burguesa. Os conflitos sociais produzidos em decorrência da expansão mercantilista resultaram no predomínio das teorias contratualistas. Locke e Rousseau defenderam a distribuição racional do poder, fazendo com que as classes mais ricas ocupassem seu espaço no Estado. Além disso, o ordenamento legal da sociedade significava a garantia de certa estabilidade necessária ao progresso de todos os cidadãos. Para os contratualistas, a igualdade formal estabelecida no pacto social assegurava a liberdade, na medida em que o governo representava a vontade geral.

No entanto, os teóricos liberais, diante do paradoxo da *desigualdade social* mal resolvida pelos filósofos precedentes, introduziram elementos que contribuiriam à instauração do novo Estado burguês. Segundo Carnoy, as ideias de Adam Smith continham muitos desses novos conceitos “liberais”, estabelecidos fortemente na razão econômica como motivadora humana, ao contrário da tradição anterior, preocupada com as consequências políticas da vida em sociedade:

[...] Smith não afirmou apenas que os vários motivos dos homens são traduzidos em um único desejo de ganho econômico. Ele acrescentou a isso o axioma fundamental de que cada indivíduo agindo em seu próprio interesse (econômico), quando colocado junto a uma coletividade de indivíduos, maximizaria o bem-estar coletivo (CARNOY, 2006, p. 37).

Embora consonante às ideias de Locke, a ênfase de Smith está assentada no “funcionamento livre e ilimitado do mercado”, como instrumento para tal objetivo (CARNOY, 2006, p. 37). Isso posto, pode-se compreender porque o liberalismo passa a considerar os indivíduos, livres proprietários, como responsáveis pela própria sorte. É o esforço individual que move os próprios indivíduos a buscarem a riqueza, e com isso produzem também a riqueza das nações. Além disso, Smith coloca o setor privado numa situação privilegiada em relação ao Governo, no sentido de que aquele pode até mesmo compensar os gastos excessivos deste, evitando o empobrecimento das nações, conforme afirma:

O esforço uniforme, constante e ininterrupto de toda pessoa, no sentido de melhorar sua condição, princípio do qual derivam originalmente tanto a riqueza nacional e pública como a individual, é suficientemente poderoso pra manter o curso natural das coisas em direção à melhoria, a despeito das extravagâncias do Governo e dos maiores erros de administração (SMITH, 1996, p. 343).

Fica claro que Smith propõe dar sustentação à nova sociedade burguesa, pautando-se na defesa da livre concorrência, em contraposição aos oligopólios mercantilistas da época pré-capitalista. A função do Estado, nesta perspectiva, opera no tensionamento entre a coesão social e o seu papel jurídico e educativo, segundo analisa Carnoy (CARNOY, 2006, p. 41). Segundo este autor, isso justifica o fato de Smith nunca defender a inexistência do Estado em favor da sociedade construída pelo livre mercado.

No pensamento de Smith, as desigualdades entre as classes não representam uma contradição ao sistema de livre mercado, de modo que a acumulação sem limites de riquezas pode conviver com a necessária coesão social, mantida tanto pelo Estado como pelas virtudes desenvolvidas por meio da sociabilidade liberal (CARNOY, 2006, p. 44).

Para a análise da democracia pretendida aqui, importa compreender até que ponto o pacto social influenciou a participação das classes sociais na organização social, especialmente em razão da penetração das ideias liberais. De acordo com Sergio Lessa a individualização acarretada pela transformação da sociedade,

instituindo a propriedade como fundamento relacional foi determinante para a emergência do Estado burguês e para a *emancipação política* humana, em relação à condição feudal. Todavia, a propriedade privada, enquanto paradigma da ação estatal pressupõe os indivíduos como integrantes da vida capitalista. A análise de Lessa é a seguinte:

A "feudalidade" foi superada entre 1776 e 1830 pelo conjunto das transformações históricas balizado pela Revolução Industrial e pela Revolução Francesa. A articulação entre indivíduo e comunidade, vida cotidiana e Estado, indivíduo e Estado, pela qual o ser do indivíduo apenas pode existir como parte para sempre determinada pela comunidade na qual nasceu, será destruída e substituída por uma nova relação, tipicamente capitalista. Nesta, a propriedade individual, sob a forma burguesa, terá a mesma validade em toda e qualquer comunidade (o país, o Estado nacional, que é a comunidade tipicamente burguesa) (LESSA, 2007, p. 37).

Para a classe trabalhadora em especial, mas também para as demais classes, a emancipação política significou o compartilhamento de uma vida cujo sentido não pode se desconectar da propriedade privada, movendo o homem a participar do jogo egoísta do negócio, *propiciando* a todos a liberdade de negociar. Nas palavras de Marx, o homem "não se libertou da propriedade; obteve a liberdade de propriedade. Não se libertou do egoísmo da indústria, obteve a liberdade industrial" (MARX, 1991, p. 50). Lessa constata que a vida coletiva tornou-se, sob o capitalismo, expressão da propriedade privada:

A plena regência da propriedade privada faz com que, tanto no plano da subjetividade quanto objetivamente, a vida social se converta no destino coletivo da infundável disputa no mercado por um lugar ao sol. A vida coletiva de cada um e de todos nós é, tanto subjetiva quanto objetivamente, uma afirmação coletiva da propriedade privada de cada um, ou seja, uma afirmação coletiva da "particularidade" alienada de cada indivíduo que se converteu, para utilizar uma expressão de O capital, em "guardiões da mercadoria" (LESSA, 2007, p. 38).

Para libertar-se efetivamente da sociabilidade burguesa, Lessa aponta elementos na própria teoria marxiana, dando como referência a superação da propriedade privada. Para ele, a *emancipação humana* seria a o caminho para a essa superação:

Superada esta última [a propriedade privada], desaparece o fundamento da distinção entre o indivíduo real (o proprietário privado)

e o cidadão – e a generalidade humana¹¹ não mais se consubstanciará como a contraposição “política” entre o cidadão (o “homem real” abstraído de sua essência de proprietário privado) e o Estado “político” (a “soberania transcendental” da generalidade política burguesa) (LESSA, 2007, p. 42).

Entretanto a luta pela emancipação humana foi relegada à dimensão da sociedade civil, tornando-se, por isso, uma abstração similar à cidadania. O trabalhador emancipado, então, existe apenas como projeto antagônico elaborado pelas classes dominadas. Tal projeto não representa uma situação material conveniente ao Estado político, basicamente por este Estado ter se separado da sociedade civil, condição *sine qua non* à sua própria reprodução.

A luta de classes, como marca da desigualdade, é o espaço e a condição para a emancipação humana, para o questionamento e a superação da emancipação política. Entretanto, as lutas que ocorrem na sociedade moderna são despojadas do seu papel político: são conflitos que ocorrem no interior da sociedade civil. Assim, devidamente circunscritos, abstratamente considerados cidadãos, formalmente iguais, os indivíduos livres proprietários exercem seus direitos, segundo as determinações do Estado, justamente sem conseguir alterar o ordenamento político. Isso ocorre porque a modernidade instaurou a cisão entre Estado e sociedade. Analisando a teoria marxiana sobre a questão, Pogrebinschi afirma que

o Estado moderno é o símbolo desta separação, e a sua relação com a sociedade passa a ter a forma de um antagonismo. Para que esta contradição seja desfeita é preciso desfazer o Estado. Com seu desaparecimento, desaparecerá também a sociedade que, afinal, dele depende para assumir uma existência política (POGREBINSCHI, 2007, p. 60).

Quando o marxismo considera o fim da sociedade capitalista isso representa especificamente o fim da sociedade burguesa e o conseqüente desmantelamento do Estado (burguês). A política, então, deixaria de ser monopólio do Estado, permitindo uma ampliação do que seja a vida política. Somente assim criar-se-iam as condições para a emancipação humana, dentro do paradigma da *comunidade*. É na comunidade que os indivíduos podem concretizar sua humanidade, subsumindo sua dimensão política.

¹¹ Marx explica o significado de “ser genérico” da seguinte forma: [...] no Estado, onde o homem é considerado como um ser genérico, ele é o membro imaginário de uma soberania imaginária, acha-se despojado da sua vida individual real e dotado de uma generalidade irreal (MARX, 1991, p. 26-27).

A sociedade moderna, ao instituir a separação entre Estado político e sociedade civil, atribuiu aos indivíduos o status de cidadãos, o que representa uma abstração, do mesmo modo como a liberdade e a igualdade formais são expressões de uma cidadania genérica. Não fosse assim, a igualdade consubstanciaria a luta de classes, dando-lhe conteúdo político, resultando articulações por parte dos dominados capazes de produzir diversas conquistas coletivas. Entretanto, as lutas ocorrem, na sociedade burguesa, individualmente, dentro dos limites da sociedade civil e não no “todo” político. Desta feita, os antagonismos produzem efeitos abstratamente, uma vez que os cidadãos (indivíduos abstratos) não chegam a acessar a dimensão política monopolizada pelo Estado.

Em virtude dessa configuração social, a própria emancipação política deve ser compreendida segundo o ordenamento liberal, corresponde a uma sociabilidade marcada pela dominação burguesa e pelas subjacentes relações de produção capitalistas. Por isso, a emancipação humana sintetiza a crítica radical dos movimentos de resistência, assumida tanto pelas teorias marxistas heterodoxas¹² como pelo anarquismo. O escritor russo Piotr Kropotkin (1842 – 1921), apresenta uma crítica anarquista muito próxima do referencial marxiano da emancipação humana. Nas suas palavras:

O Estado é a proteção da exploração, da especulação, da propriedade privada, produto da espoliação. O proletário, que só possui como riqueza seus braços, nada tem a esperar do Estado; encontra nele apenas uma organização feita para impedir a qualquer preço sua emancipação (KROPOTKIN, 2005, p. 30).

Kropotkin escrevia diretamente aos trabalhadores, exatamente para confrontar a situação de alienação, portanto seus textos não apresentam o rigor da linguagem científica. Contudo, reproduzem uma importante situação de conflito, uma ruptura ideológica profundamente identificada com a ação revolucionária. Antes dele, o francês Pierre-Joseph Proudhon (1809 – 1865) já havia formulado suas críticas ao Estado burguês e às teorias rousseauianas. De acordo com este filósofo, o Contrato encerra uma tirania, baseada em dois aspectos fundamentais: em primeiro lugar, a inviabilidade da *vontade geral* diante de uma sociedade plural acabaria privilegiando a vontade dos poucos dirigentes, representantes das classes

¹² João Bernardo defende uma orientação marxista direcionada às *relações de produção*, assumindo uma postura heterodoxa do marxismo, em vista de sua crítica ao poder; em contrapartida, a corrente marxista das *forças produtivas* é por ele denominada marxismo ortodoxo, especialmente por ser esta a visão dos grupos comunistas que conquistaram o poder (BERNARDO, 1991).

dominantes; além disso, ao desconsiderar os elementos econômicos e sociais a democracia burguesa daria sustentação à exploração baseada no princípio da propriedade, instaurando uma igualdade meramente jurídica (GALLO, 1995, p. 89-90).

O problema da emancipação humana, como apresentada, aponta uma importante ruptura nas relações sociais capitalistas. Isso porque as condições necessárias para o desenvolvimento social, segundo as doutrinas clássica e liberal, não enfatizam os aspectos humanos decorrentes da exploração e da desigualdade. As teorias contratualistas supõem a liberdade e a igualdade apenas do ponto de vista genérico. Gallo (1995) apresenta a síntese da crítica proudhoniana ao Estado liberal nos seguintes termos:

[...] o Estado burguês, ao consolidar os direitos do cidadão de forma jurídica – portanto abstrata –, nada faz para consolidá-los na prática, referendando, no fundo, o mesmo sistema de dominação que ele diz abolir. O cidadão – essa invenção da modernidade –, mesmo o mais humilde, tem todos os seus direitos garantidos juridicamente; gozá-los, efetivamente, já é problema de uma outra alçada (GALLO, 1995, p. 90).

Tais condições refletiam e refletem, antes de mais nada, o anseio burguês por uma sociedade segura e estável, que dê condições à sua reprodução como classe dominante. Perseguindo este propósito as teorias contratualistas, em especial a teoria rousseauiana, criticada por Proudhon, deixam de lado os *direitos econômicos* consolidando ainda mais a abstração do Estado burguês e a dominação ideológica (GALLO, 1995, p. 90).

À época da Revolução Francesa houve algum movimento crítico em torno da concepção burguesa de liberdade. Thamy Pogrebinschi (2003) analisou algumas contradições teóricas deste período, constatando que o jacobino Robespierre vislumbrara uma concepção menos abstrata da liberdade, mais relacionada ao direito de resistir. Entretanto, a ideia que prevaleceu na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789* foi mais conservadora, não assumindo aquela perspectiva. Em função disso, Pogrebinschi revela a posição crítica de Marx sobre a liberdade constitucionalmente assegurada:

São justamente os conceitos de liberdade e de propriedade privada, tal como esculpidos na Declaração de 1789, que constituem, de acordo com Marx, o fundamento da sociedade burguesa. A Revolução Francesa, portanto, consolida a emancipação política da burguesia, ou ainda, engendra em si a irrupção desta classe, sob a

forma que ela se revestirá no mundo moderno. Os direitos humanos, em cujo vértice se encontram a liberdade e a propriedade privada, consistem na garantia que a burguesia busca consolidar para tornar e manter estável a sua própria afirmação (POGREBINSCHI, 2003, p. 136-137).

Contemporaneamente, Demerval Saviani, analisou o processo legislativo que deu origem à Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) e fez algumas considerações sobre a *concepção liberal* dos enunciados legais. O autor reafirma o caráter abstrato das relações sociais políticas sob o capitalismo, marcadas pelo “fetichismo da mercadoria”. Sua crítica ao liberalismo difere das referências utilizadas anteriormente, pois Saviani inscreve-se na perspectiva do marxismo ortodoxo (segundo a especificação de João Bernardo). De qualquer forma, Saviani lida com a questão da alienação produzida pelo modo de produção capitalista, denunciando os mecanismos ideológicos contidos nas determinações legais e suas consequências no âmbito da sociedade civil: a abstração da liberdade e a ocultação das desigualdades. Afirma ele:

[...] a função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais.

Com efeito, se nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes já que o escravo era, no plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor e o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor também de fato e de direito, real e conceitualmente, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravidão do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo (SAVIANI, 2003, p. 191).

Ainda de acordo com Saviani, a contradição entre os objetivos proclamados e os objetivos reais, fundamento da ideologia liberal, apresenta um potencial legitimador, tendo em vista que a burguesia “formula em termos universais os seus interesses particulares o que a torna porta-voz do conjunto da humanidade logrando, com isso, a hegemonia, isto é, a obtenção do consenso” (SAVIANI, 2003, p. 191) em torno do seu papel dirigente. No entanto, a universalização pretendida pelo liberalismo assenta-se sobre uma concepção abstrata de homem, que busca

fundamento fora do processo histórico, constituindo-se uma fraqueza (SAVIANI, 2003, p. 191).

O autoinstituído papel dirigente da classe burguesa, que tem utilizado o poder econômico para sustentar sua dominação ideológica sobre as relações sociais, levou a sociedade moderna a consubstanciar a “democracia representativa”. De acordo com o marxismo, a origem da dominação estaria no papel desempenhado pela classe burguesa no processo revolucionário que se opôs ao Antigo Regime. Subsumindo a posição de classe revolucionária, a burguesia confrontou a ordem social aristocrática, desempenhando o papel de representante de todas as demais classes contra aquela que dominava. Marx explica nestes termos:

Isto é possível porque, no início, o seu interesse está ainda intimamente ligado ao interesse comum de todas as classes não dominantes e porque, sob a pressão do estado de coisas anteriores, este interesse ainda não se pôde desenvolver como interesse particular de uma classe particular. Por este fato, a vitória dessa classe é útil a muitos indivíduos das outras classes que não conseguem chegar ao poder; mas é-o unicamente na medida em que coloca os indivíduos em estado de poderem chegar à classe dominante (MARX, 1980, p. 58).

Entretanto, a partilha do poder almejada pelas demais classes é frustrada quando a classe revolucionária chega ao poder, pois esta interpõe sua vontade à vontade geral, passando a representar o “Universal”, constituído este a partir das ideias dominantes. Assim, a distribuição do poder às demais classes ocorreu segundo os interesses da nova classe dominante, como relata Marx: “Quando a burguesia francesa derrubou o domínio da aristocracia, permitiu a muitos proletários subir acima do proletariado, mas permitiu-o apenas no sentido de que fez deles burgueses (MARX, 1980, p. 58)

A burguesia já havia estabelecido diversas conquistas ao longo dos anos, mesmo antes da Revolução Francesa, especialmente pela sua influência econômica. O escritor francês Alexis de Tocqueville, na célebre obra “O Antigo Regime e a revolução”, já apontava essa característica em relação aos acontecimentos políticos na França que produziram a destruição completa de “tudo o que na antiga sociedade, decorria das instituições aristocráticas e feudais, tudo o que a elas de algum modo se ligava, tudo o que trazia, fosse em que grau fosse, a sua *mínima* marca” (TOCQUEVILLE, 1989, p. 36, itálico do autor).

Quando ascendeu ao poder, essa nova classe tratou de promover a hegemonia dos seus ideais, expressos pelas teorias liberais, em parte já tratadas aqui. A partir de então, a sociedade burguesa organizou estratégias de dominação que viabilizassem as necessidades de desenvolvimento econômico do período capitalista industrial, sintetizadas na acumulação do capital.

Um dos fundamentos da sociedade capitalista consiste na maximização das liberdades individuais sem prejuízo dos privilégios econômicos das classes proprietárias, conforme estabelecido no pacto social. Como já citado, a igualdade corresponde a uma abstração formulada pelos liberais, pois na realidade, os indivíduos se agrupam em diversas classes, inclusive aqueles que nada possuem. Quanto mais rica, mais influência determinada classe terá nos assuntos políticos, tendo em vista que a política está concentrada no aparelho estatal. À sociedade civil cabe empenhar-se nos assuntos econômicos e culturais, promovendo o desenvolvimento da nação (como defende Smith).

Nem sequer os partidários do *laissez-faire*¹³ abrem mão da presença do Estado, desde que a máxima liberdade seja garantida aos indivíduos, produtores do progresso capitalista. A intervenção estatal é danosa, especialmente se acostumar mal os *segmentos mais baixos* da sociedade, impedindo-os de fazer o máximo possível por *iniciativa própria*. É isso que as ideias de John Stuart Mill expressam. Entretanto, as iniciativas individuais não significam nada mais do que a materialização da acumulação, distanciando-se imensamente de qualquer sentido emancipatório. Na sociedade civil, a iniciativa política é desestimulada, pois esta tornou-se monopólio do Estado. Na concepção de Mill, o excesso de intervenção do Estado prejudicaria toda a sociedade, levando os segmentos mais baixos a desejar o poder político, ou seja, permitindo-lhes tiranizar, seguindo impulsos “naturais”. Afirma ele:

Uma constituição democrática não estribada, em detalhe, em instituições democráticas, mas limitada ao governo central, não somente não é liberdade política, mas muitas vezes cria exatamente o espírito oposto, contagiando os segmentos mais baixos da sociedade com o desejo e a ambição da dominação política. Em alguns países, o que o povo deseja é não ser tiranizado, mas em outros o que se deseja é que cada um tenha chance igual para

¹³ *Laissez-faire* é a contração da expressão francesa *laissez faire, laissez aller, laissez passer*, que significa deixai fazer, deixai ir, deixai passar. Em economia política, refere-se ao princípio do não-intervencionismo estatal.

tiranizar. Infelizmente, esse último desejo é tão natural à humanidade quanto o primeiro, e em muitas situações, mesmo de povos civilizados, encontra exemplos muito mais abundantes. Na medida em que o povo for habituado a resolver seus problemas com sua própria iniciativa, em vez de deixar a solução a cargo do governo, os seus desejos se voltarão para a rejeição da tirania, em vez de se voltarem para a prática de tyrannizar; ao contrário, na proporção em que toda a iniciativa e a direção real residirem no governo, e os indivíduos habitualmente se sentem e agem como tutelados perpétuos do governo, as instituições populares não desenvolvem neles o desejo de liberdade, mas um apetite desmedido por posição e poder — desviando a inteligência e a iniciativa do país da sua atividade primordial para uma mísera concorrência pelas recompensas egoístas e pelas mesquinhas vaidades burocráticas (MILL, 1996, p. 521).

É mister compreender o processo histórico de consolidação da hegemonia burguesa como resultado da inter-relação das classes que passaram a integrar o processo produtivo capitalista. Isso porque a acumulação do capital não é uma abstração e a extração da mais-valia não é uma atividade livre de tensões e até de violência. As classes sociais e os conflitos gerados pelos antagonismos decorrentes das relações de produção traduzem a contradição fundamental do capital. Em suma, a sociedade capitalista tem sido empreendida pelo conjunto das classes em conflito permanente. Nem mesmo a instituição da democracia representativa modificaria significativamente a desigualdade. Na opinião de Wood,

as relações de classe entre capital e trabalho podem sobreviver até mesmo à igualdade jurídica e ao sufrágio universal. Neste sentido, a igualdade política na democracia capitalista não somente coexiste com a desigualdade socioeconômica, mas a deixa fundamentalmente intacta (WOOD, 2003, p. 184).

O movimento que instaurou a democracia estadunidense esteve fortemente ligado ao ideal federalista e, segundo analisa Wood, a aristocracia federalista empenhou-se em realizar a “diluição do poder popular”, de modo a manter-se no poder por meio de uma redefinição da democracia. A dificuldade de enfrentar as demandas de um corpo de cidadãos politicamente ativos, constituído no processo formador daquele Estado, foi superada com a criação de uma cidadania passiva, “cujos poderes tivessem alcance limitado” (WOOD, 2003, p. 185). O legado estadunidense baseou-se na formulação ideológica, segundo a qual a democracia direta seria inviável no Estado moderno sendo mais eficiente e adequada a “democracia representativa”. Alexander Hamilton – Secretário do Tesouro estadunidense, no governo de George Washington – defendia que os comerciantes

eram representantes naturais das classes operárias na medida em que aqueles possuíam melhores condições para intervir nas deliberações políticas do que estas. Wood afirma que, “tal como outros *antidemocratas* anteriores a ele, Hamilton parte de certas premissas relativas à representação” (WOOD, 2003, p. 186). Para ele, a voz política dos trabalhadores está nos seus superiores sociais e não na sua atuação política inadequada. Assim, fortalecia-se a concepção federalista democrática, como aponta Wood:

Essas premissas devem também ser colocadas no contexto da visão federalista de que a representação não é um meio de implantar, mas um meio de evitar, ou de pelo menos contornar parcialmente, a democracia. Os federalistas afirmavam não que a representação era necessária a uma grande república, mas, pelo contrário, que uma grande república é desejável por tornar necessária tal representação – e quanto menor a proporção entre representantes e representados, quanto maior a distância entre eles, tanto melhor (WOOD, 2003, p. 186-187).

Em tais condições, a separação entre sociedade civil e Estado, ou entre cidadãos e governo só poderia ampliar-se, produzindo um maior distanciamento da “verdadeira democracia” concebida por Marx. Para o filósofo comunista, a democracia deveria identificar-se com um conjunto de experiências humanas e não com quaisquer formas institucionais (POGREBINSCHI, 2007, p. 61). A verdadeira democracia é, portanto, uma experiência de emancipação humana em direção a liberdade comunista, o que a torna essencialmente contraditória à ordem capitalista. Trata-se da unificação das potencialidades humanas em cada membro da comunidade, em prol da convivência pautada na responsabilidade política.

Contrariando este princípio marxiano, a doutrina liberal compreende o Estado como instituição do poder político e como síntese das relações de igualdade entre os indivíduos. Desta maneira, a prerrogativa estatal de formular e guardar as leis representaria a própria garantia de usufruto da liberdade concedido pelo corpo político aos cidadãos (proprietários). A partir disso, o liberalismo concebe e instaura uma democracia abstrata, que visa garantir a ação política dos cidadãos genéricos. Em outros termos, o liberalismo e a democracia passam a ser assimilados e identificados como núcleo ideológico do poder político, produzindo um ordenamento jurídico, moral e cultural capaz de interferir na vida coletiva, legitimando as relações de produção e acumulação. Foram tais características que levaram Crawford Brough Macpherson a suprimir do modelo moderno de democracia o conteúdo

transformador, em termos morais. A função da democracia, antes disso, tem a ver com a maximização dos desejos individuais, visando o bem geral do homem, tal como se apresenta, ajustado ao mercado. Neste sentido, afirma o autor:

A defesa dessa democracia repousa no pressuposto de que o homem é um consumidor ao infinito, que sua motivação preponderante é a maximização de suas satisfações ou utilidades, obtendo-as da sociedade para si mesmo, e que uma sociedade nacional nada mais é que um conjunto de indivíduos. [...]

Ele [o modelo de democracia moderna] nada tem em comum com qualquer outro anterior, ou com qualquer das visões de uma sociedade democrática da era pré-industrial. As visões anteriores exigiam um novo tipo de homem. O modelo básico da democracia liberal tomava o homem como ele era, o homem tal como o havia modelado a sociedade de mercado, e admitia que ele fosse inalterável (MACPHERSON, 1978, p. 47).

Antes da ressignificação da *democracia* pelas políticas estadunidenses, incorporando a noção de representação democrática, o uso deste termo pelos teóricos até o século XVIII, em geral, mantinha o significado atribuído na sociedade ateniense: o governo do povo (*demos*), compreendido como expressão da cidadania social e política (WOOD, 2003, p. 194). Vale lembrar que ao contrário da sociedade moderna, não havia separação entre sociedade civil e Estado político em Atenas, possibilitando aos cidadãos participar da vida política. Entretanto, a leitura que Ellen Wood realiza sobre a cidadania ateniense deve ser cuidadosamente interpretada. A autora, por vezes, enfatiza o caráter formal daquela configuração social. Conceitualmente, a democracia ateniense foi um marco no mundo antigo, atribuindo o *status* de cidadão aos trabalhadores livres. Mas, como visto, as relações políticas não deixaram de ocorrer de modo desigual, legitimando a dominação dos mais ricos por meio de certos rituais e procedimentos do poder (e.g., a *isegoria*). Neste sentido, devem-se relativizar as considerações de Wood (2003, p. 196-197) sobre as repercussões do que tenha representado para os trabalhadores livres da época o “pleno gozo dos direitos políticos”. Considerando, portanto, os aspectos formais da sociabilidade moderna, na qual a cidadania desliga-se da política, Wood comenta sobre a incorporação dos conteúdos liberais à democracia, em meio aos antagonismos surgidos no século XIX:

Num tempo de mobilização de massa, o conceito de democracia foi submetido a novas pressões ideológicas pelas classes dominantes, exigindo não somente a alienação do poder “democrático” mas a separação clara entre a “democracia” e o “*demos*” – ou, no mínimo, o

afastamento decidido do poder popular como principal critério de valor democrático. O efeito foi a mudança do foco da “democracia”, que passou do exercício ativo do poder popular para o gozo passivo das salvaguardas e dos direitos constitucionais e processuais, e do poder coletivo das classes subordinadas para a privacidade e o isolamento do cidadão individual. Mais e mais, o conceito de “democracia” passou a ser identificado como *liberalismo* (WOOD, 2003, p. 196).

Nildo Viana, ao analisar a democracia burguesa, aponta um aspecto primordial para sua compreensão, qual seja, a diferença entre democracia real e a ideia de democracia. Esclarece ele: “a primeira é marcada pela dominação de classe e pelo poder estatal, enquanto que a segunda é uma ideia que pode se contrapor ao que existe de fato” (VIANA, 2003, p. 46). Assim, a ideia de democracia pode ocultar a realidade ou indicar caminhos para uma nova realidade.

As mais importantes formas de democracia, a escravista e a burguesa, se diferenciam, em termos materiais, pela relação dialética entre participação e restrição. Significa que a democracia escravista (ateniense) era um modelo menos restritivo, porém incluía apenas parte da população: os cidadãos (VIANA, 2003, p. 47). Mesmo assim, como posto anteriormente, havia restrições informais, basicamente pela dificuldade de exercer a *isegoria* (direito à palavra na Assembleia). Na democracia burguesa, existe uma participação que atinge toda a população, porém é muito mais restrita em função do ordenamento jurídico e legal (representação). A partir dessa diferenciação, percebe-se que a democracia está relacionada à dinâmica social de cada momento histórico, envolvendo aspectos da vida cotidiana (realidade) e aspectos ideológicos que visam a reprodução da dominação, seja pela cooptação ou pela repressão, como afirma Viana: “A forma como o estado se relaciona com as classes sociais pode ser através da repressão pura e simples (ditadura) ou da participação restritiva delas (a democracia)” (VIANA, 2003, p. 46).

Segundo Viana, a coesão social na sociedade burguesa deve ser mantida de duas formas: pela repressão ditatorial ou pela participação restritiva democrática. No seu modo de ver, a classe dominante não chega a preferir a ditadura ou a democracia; há sim, uma relação de forças que faz a burguesia tender mais para um regime político do que para outro. É a dinâmica das lutas de classes, que determina a variação do pêndulo. “A crise da hegemonia burguesa no regime democrático sempre leva a classe capitalista a se refugiar na ditadura”, afirma Viana. Por outro

lado, “quando a luta das classes exploradas contra o regime ditatorial ameaça ultrapassar o próprio estado capitalista, ela não hesita em realizar a redemocratização burguesa” (VIANA, 2003, p. 59).

A democracia burguesa atualmente é marcada pela *burocratização* e *mercantilização* das relações sociais. Este processo foi intensificado após a Segunda Guerra Mundial, transformando as próprias relações democráticas. A *democracia partidária liberal* foi superada pela atual *democracia partidária burocrática*, tornando-se ainda mais excludente às massas. Durante este período, o “domínio do direito” empreendeu a regularização da sociabilidade capitalista, dentro do paradigma da sociedade de consumo, criando leis que viabilizaram a dominação e a legitimação do Estado, bem como elaborando a legislação eleitoral e partidária. A participação tornou-se cada vez mais restritiva, uma vez que os partidos políticos assumiram um papel destacado junto às políticas de dominação, levando o sistema eleitoral a criar “inúmeros obstáculos para a participação das classes exploradas e subalternas” (VIANA, 2003, p. 65).

A democracia capitalista, acima de tudo, passou a reproduzir uma sociabilidade marcada por antagonismos que se desdobram, necessariamente, em opressões derivadas das relações de produção. Como citado anteriormente, a racionalidade do capital está fundada numa lógica da contradição (CHAUÍ, 2007, 59). Embora as relações produtivas do capital estejam vinculadas aos discursos democráticos, a estrutura dominante assenta suas bases na estabilização política por meio da participação restrita e segue incólume em busca da acumulação integral, reproduzindo, portanto, a desigualdade social. Isso porque a racionalidade do capital organiza a produção para atingir um progresso *excludente*, que não pode superar tais desigualdades. Antes disso, amplia a exploração do trabalho e a alienação, preservando a hegemonia das classes proprietárias.

Conforme visto, o liberalismo esteve preocupado, no primeiro momento, em manter o poder político nas mãos da burguesia, sem promover maiores concessões às classes dominadas. Neste jogo em que a acumulação formula as regras, não se destacam as lutas das classes em busca da participação política. Entretanto, após a Revolução Francesa, a partilha do poder tornou-se necessária, embora ocorresse segundo os imperativos burgueses. Em seguida, quando a burguesia perdeu seu caráter de classe revolucionária e a opressão registrada nas relações de produção começou a pressionar a ordem da acumulação, a democracia representativa foi

introduzida como instrumento legitimador. De acordo com Viana, “ao conquistar o poder político, a burguesia passa a temer cada vez mais as classes exploradas e começa a restringir a participação das classes sociais na política institucional recém-criada” (VIANA, 2003, p. 59). Esta foi a forma de manter o poder político nas mãos dos proprietários, instaurando o sufrágio periódico como mecanismo de poder *ilusório* das massas. Definitivamente, a burguesia não desejava promover uma participação política maior por parte das classes dominadas, o que foi resolvido com a realização de eleições periódicas e a concentração do poder político no aparelho estatal. Em seguida, os mecanismos de dominação ideológica produziram a sacralização do processo eleitoral, proporcionando à burguesia a estabilidade no poder, especialmente por meio da propaganda “democrática”. O momento da eleição tornou-se um dos poucos em que os cidadãos são chamados a decidir no território político. Tornou-se uma obrigação de cidadania e até mesmo uma manifestação de fé, uma das poucas formas de participação para a grande maioria dos indivíduos. Abster-se do direito de escolher um representante significa desacreditar no “poder” da democracia. O advogado Antonio Curiati apresenta um ponto de vista que acaba reforçando o valor da representação democrática, mesmo ao questionar a obrigatoriedade (no caso brasileiro). Para ele, quando o cenário eleitoral é desestimulante ao cidadão a abstenção seria justificável (CURIATI, 2007, p. 9).

Segundo Denis Rosenfield, alguns teóricos defendem um tipo de democracia em que o cidadão é chamado a participar passivamente dos negócios públicos, dizendo sim ou não em certos momentos ou apenas votando nos seus representantes. De sua parte, entretanto, não há como conciliar a cidadania passiva com o regime de governo democrático, que deve estar aberto não só à *participação* como à *conscientização* de todos sobre os assuntos públicos. Essa interdição das escolhas levaria o cidadão a “perder o *sentido* da comunidade”. (ROSENFELD, 2007, p. 46-47)

Para Florestan Fernandes, a democracia existente nos países capitalistas tem um conteúdo *autoritário* que não pode sobreviver no socialismo. “As desigualdades inerentes à sociedade capitalista não comportam nem a democracia de massa nem a autogestão dos negócios comuns da coletividade.” (FERNANDES, 1994, p. 203). Para o sociólogo, nos países capitalistas periféricos não há espaço nem para a República democrática burguesa, pois o que alguns chamam de “democracia” é, na verdade, *autocracia* burguesa. Para Fernandes, somente a transformação política da

sociedade, segundo o paradigma socialista, é capaz de dar um conteúdo libertador e emancipador à democracia:

Só o socialismo, sob a égide da liberdade maior, da liberdade com a igualdade, assegura as condições para que a democracia deixe de ser condicionada, abrigue dissolventes totalitários e autoritários dissimulados e mistificados, e assegure à Humanidade o pleno desenvolvimento da pessoa como uma rotina da vida. (FERNANDES, 1994, p. 204).

Em consonância com as ideias de Fernandes sobre a incompatibilidade do capitalismo e a emancipação humana, também é apresentada por Sergio Lessa uma síntese da teoria marxiana sobre esta contradição. Segundo explica, a emancipação política está de acordo com a ideia de cidadania capitalista. Por isso, não pode haver coincidência entre emancipação política e emancipação humana. Assim sendo, a radicalização da cidadania não pode ser considerada como mediação à emancipação humana. Lessa afirma que

a única relação possível entre a emancipação política e a emancipação humana é a relação de negação histórica. Elas sequer podem coincidir no tempo: o reino da emancipação política é a propriedade privada burguesa plenamente explicitada, a emancipação humana é a superação histórica a mais completa e radical do mundo da emancipação política. [...] Mas não há qualquer sentido, nos termos colocados por Marx, considerar que a radicalização da emancipação política possa realizar o milagre de convertê-la em mediação para a emancipação humana. A radicalização da “cidadania” só conduzirá a uma cidadania mais radical, mas jamais à superação do Estado, da propriedade privada e do casamento monogâmico, que é plataforma histórica da emancipação humana (LESSA, 2007, p. 47).

A sociedade comunista, livre do Estado político e da cidadania, é o objetivo concreto do *anarquismo*. Este movimento defende a superação da sociedade capitalista e a instauração de uma sociabilidade livre, na qual os indivíduos possam buscar a emancipação humana por meio da participação política na comunidade. A sociedade ácrata, sem poder e sem coerção, deve ser pautada nas ações voluntárias e na livre decisão dos indivíduos. Qualquer hierarquia ou distribuição de poderes não tem razão, uma vez que a representação política perde totalmente sua função. A construção de tal sociedade seria possível a partir da consolidação dos princípios teóricos e práticos anarquistas, quais sejam: autonomia individual (liberdade política individual); autogestão social (livre e direta organização política); internacionalismo (liberdade sem fronteiras); ação direta (liberdade de ação

revolucionária); associações operárias (livre cooperação operária); greve geral (livre resistência operária) (GALLO, 2000, p. 33-39).

A luta dos anarquistas defronta-se, em especial, com a democracia representativa burguesa. A partir disso, Noam Chomsky, esclarece que “a crítica da ‘democracia’ entre os anarquistas sempre foi uma crítica da democracia parlamentar, da maneira como ela surgiu dentro das sociedades com aspectos fortemente regressivos” (CHOMSKY, 2004, p. 80). A promoção e legitimação das desigualdades sociais e a reprodução das relações de produção capitalistas devem-se, em larga medida, à usurpação da política pelo Estado. A ação libertária, portanto, pretende restaurar a política aos indivíduos e à comunidade, libertando-os da opressão do Estado burguês. A defesa da liberdade política dos sujeitos significa para o anarquismo a possibilidade de vivenciar a própria emancipação humana, destruindo as relações artificiais criadas pela representação política burguesa e atribuindo a cada qual a sua parte na obra social. Neste sentido, Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) afirma:

Toda a desigualdade de nascimento, de idade, de força ou capacidade, desaparece ante o direito de produzir o próprio sustento, o qual se manifesta pela igualdade de condições e de bens... as diferenças de aptidão ou habilidade no trabalhador, de quantidade ou qualidade na execução, desaparecem ante a obra social, quando todos os membros fizerem o que podem... o seu dever... numa palavra, a desproporção de forças nos indivíduos é neutralizada pelo esforço geral (PROUDHON, apud STOCK-MORTON, 1988, p. 63, tradução nossa)

A alternativa às desigualdades, ao egoísmo e à apatia política promovidas pelo capitalismo está na construção de uma sociabilidade que, segundo Viana, supere os fetichismos e seja capaz de libertar o ser humano (VIANA, 2003, p. 101). Isto somente poderá ocorrer com a superação da democracia capitalista e da cidadania ensinada nas escolas e nas relações sociais. Isso porque a conservação da sociedade burguesa representa o primeiro e maior obstáculo à emancipação humana. O ser humano precisa, portanto, libertar-se do seu papel conservador, como indica Viana:

O cidadão é o indivíduo conservador, o indivíduo que aceita o mundo existente, ou seja, a sociedade burguesa (modo de produção capitalista e formas de regularização não-estatais) e o estado capitalista. A cidadania, por conseguinte, é a concretização dos direitos do cidadão, e, portanto, significa a integração do indivíduo na sociedade burguesa por intermédio do estado (VIANA, 2003, p. 69).

Esta ideia de ruptura com a sociedade burguesa e suas estratégias de autorreprodução está presente na análise de Lessa sobre os limites da emancipação política. Segundo ele, a radicalização da emancipação política e, portanto, da cidadania, só poderá conduzir à radicalização da sociabilidade capitalista. Portanto, a emancipação humana corresponde a negação da própria sociedade burguesa, como afirma:

A estratégia de radicalizar a emancipação política para superar a "sociedade burguesa" derrota-se a si própria. A radicalização da emancipação política conduzirá a nada mais que uma sociedade mais radicalmente emancipada politicamente o que significa, sem maiores delongas, em uma regência mais radical da propriedade privada burguesa sobre a reprodução social. A emancipação humana não é a radicalização da emancipação política, mas sua negação mais pura e frontal, sua negação mais radical possível na história: sua superação (LESSA, 2007, p. 50).

7. DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO E COTIDIANO ESCOLAR

A instituição escolar e suas relações cotidianas não deixam de apresentar as contradições fundamentais da sociedade capitalista. Assim com em todas as esferas da vida social, os indivíduos que participam da vida escolar, antes de tudo, estão sujeitos às determinações da política econômica que põem em movimento a divisão social do trabalho, as relações de dominação e as desigualdades de classes. István Mészáros apresenta uma análise na qual a educação é um projeto mais amplo e geral, extrapolando a institucionalização. Para ele,

As determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo (MÉSZÁROS, 2005, p. 43, itálicos do autor).

O sentido amplo atribuído por Mészáros à educação tem relação direta com sua função ideológica, isto é, com o cumprimento de sua tarefa *internalizadora* dos valores do capital. Para ele, as instituições formais compõem parte significativa de um *sistema global de internalização*. O objetivo deste processo é fortalecer o discurso dominante de tal maneira que as relações sociais mercantilizadas sejam praticamente inquestionáveis. Diante dessa situação *paralisante*, a única alternativa de resistência seria uma poderosa *ação coletiva* (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

O autor prossegue seu raciocínio enfatizando que a educação formal não é o núcleo ideológico que consolida o capitalismo, embora produza grande parte da *conformidade* ou *consenso*. Portanto, as lutas para romper a lógica do capital não devem estar voltadas apenas para âmbito da educação formal; as soluções devem ser mais *essenciais* do que *formais*, segundo ele. “Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

Tendo isso em vista, as políticas reformistas, que visam reparar as instituições formais, não fazem mais do que reproduzir a “lógica autocentrada do capital”. Elas costumam indicar soluções supostamente “realistas”, desqualificando outras alternativas mais amplas e práticas. São abordagens que atribuem à educação a

preservação dos valores civilizados da elite, além de reproduzirem a dominação e promoverem a exclusão da maioria da humanidade (MÉSZÁROS, 2005, p. 48-49).

Para Mézárós, a mudança deve começar pela ruptura do modo de internalização da *concepção dominante do mundo*. Felizmente, assevera, o processo educacional ocorre em grande medida fora das instituições formais e, portanto, não estão sujeitos ao controle imediato da estrutura institucional.

Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem a partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. Apenas uma pequena parte disso tudo está diretamente ligada à educação formal (MÉSZÁROS, 2005, p. 53).

Não se trata, porém, de estabelecer uma dicotomia entre formal e não formal na esfera educacional. Pelo contrário, é uma maneira de compreender a educação em sua totalidade e, assim, reivindicar uma *educação plena* em todos os níveis para, então, propor transformações radicais também no âmbito institucional formal (MÉSZÁROS, 2005, p. 55). Trata-se de criar um movimento de *negação*, capaz de sustentar-se *concretamente*: uma *contra-internalização* (MÉSZÁROS, 2005, p. 56). Para isso, é necessário que os princípios que norteiam a educação formal possam deslocar-se da lógica do capital, movendo-se em direção às dinâmicas educacionais mais abrangentes. Em suma, é preciso que haja um intercâmbio *ativo* e *efetivo* entre estas duas esferas (MÉSZÁROS, 2005, p. 58-59).

Para que o processo de negação não permaneça atrelado ao objeto negado, Mézárós utiliza elementos da teoria marxiana para justificar uma *negação radical* de toda a estrutura social capitalista. Desse modo, coloca-se em evidência o processo *histórico* e suas relações de produção, para que seja possível “*superar a alienação* com uma *reestruturação radical* das nossas condições de existência há muito estabelecidas e, por conseguinte, de ‘toda a nossa maneira de ser’” (MÉSZÁROS, 2005, p. 60).

Portanto, desde o início o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas à “legitimação constitucional democrática” do Estado capitalista que defende seus próprios interesses (MÉSZÁROS, 2005, p. 61).

As principais tarefas a serem desempenhadas pela educação nesta *transformação progressiva da consciência* estão relacionadas à elaboração estratégica das atividades de contra-internalização e à concretização desse projeto por meio da participação consciente dos indivíduos. Significa, justamente, a noção marxiana de *transcendência da auto-alienação do trabalho*, considerada uma tarefa inevitável da educação (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).

Segundo expõe Mészáros, esse objetivo demanda uma ação conjunta das esferas do trabalho e da educação, o que torna essencial a *universalização* de ambos no sentido de proporcionar amplamente as condições para a auto-realização humana. Segundo o autor, essa universalização “pressupõe necessariamente a *igualdade substancial* de todos os seres humanos” (MÉSZÁROS, 2005, p. 68). A partir disso, torna-se viável o *controle consciente* do processo de transformações por parte dos produtores livremente associados, assegurando, assim, a reprodução metabólica social em contraposição à estrutura do capital. E enfatiza o papel da educação:

É inconcebível que se introduza esse controle consciente dos processos sociais – uma forma de controle, que por acaso também é a única forma factível de autocontrole: o requisito necessário para os produtores serem associados livremente – sem ativar plenamente os recursos da educação no sentido mais amplo do termo (MÉSZÁROS, 2005, p. 72).

Em suma, a transformação social supõe práticas de *autogestão* generalizada, promovendo mudanças em todas as esferas, garantindo a sustentabilidade do processo metabólico social. Assim, a educação “deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso” (MÉSZÁROS, 2005, p. 77).

Em virtude das características fundamentais da sociedade capitalista, onde o conflito entre capital e trabalho produz cotidianamente uma reelaboração dos instrumentos de dominação, é mister assinalar a impossibilidade de conciliação entre as partes sem antever quaisquer sinais de superação. Nesse sentido, István Meszáros afirma:

Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social

metabólica. Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observavam claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes (MESZÁROS, 2005, p. 26).

Retomando a noção de movimento contra-hegemônico, caracterizado, essencialmente, pela reconfiguração da sociabilidade pautada pela visão de mundo das classes subalternas, é mister enfatizar que sua consolidação se dá a partir da unificação dos trabalhadores. Só assim este movimento adquire condições de acirrar os conflitos presentes no processo de produção capitalista e minar o bloco histórico instituído. Constitui-se, portanto, nos termos de Mészáros, numa tarefa para o conjunto da sociedade e não restrita à esfera da educação institucional formal.

Em meio às atuais configurações sócio-políticas, os trabalhadores da educação não vislumbram a participação em expressivos movimentos coletivos, ainda que exista o forte desejo de livrar-se das condições extenuantes do trabalho. Ocorrem apenas manifestações esporádicas que reúnem quantidade significativa de trabalhadores em torno de reivindicações pontuais. Contribui para essa situação a imposição de diversos instrumentos de controle da atividade docente (alguns deles serão explicitados a seguir). No entanto, as relações de trabalho apresentam contradições insuperáveis, posto que são estruturais e baseadas na desigualdade social. Tais contradições, à medida que vão se acumulando e gerando novos conflitos são absorvidas pelas relações de hegemonia e retroalimentam as relações de dominação. O poder público, então, assimila continuamente os aspectos principais dos conflitos e reelabora seus mecanismos ideológicos, atualizando as bases do suposto consenso entre os trabalhadores e os interesses dominantes. Assim, torna-se possível à sociedade política permanecer sob o controle do processo que orienta não só as relações na esfera educacional formal, pela regulação dos sistemas, como todas as relações produtivas. Marx e Engels esclarecem como o Estado adquire a centralidade das mediações políticas:

Sendo, portanto, o Estado a forma através da qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições públicas têm o Estado como mediador e adquirem através dele uma forma política (MARX; ENGELS, 1980, p. 95-96).

Na visão de Antonio Joaquim Severino, a escola tem condições de alterar a alienação política, na medida em que possibilita a efetivação das *mediações* necessárias às atividades dos cidadãos. Afirma ele:

A escola se caracteriza, pois, como a institucionalização das mediações reais para que uma intencionalidade possa tornar-se efetiva, concreta, histórica, para que os objetivos intencionalizados não fiquem apenas no plano ideal, mas ganhem forma real (SEVERINO, 1992, p. 13).

Entretanto, a escola precisa integrar-se num projeto mais amplo de transformação ou incorrerá no equívoco de reproduzir os ideais democráticos burgueses. A solução, como já mencionado, não cabe somente à educação institucional formal. É preciso tornar as mediações efetivas, como defende Severino, porém alcançando a totalidade das relações sociais, expandindo e disseminando a participação política para todas as esferas da vida. Portanto, não basta que a escola ensine e promova a participação dos alunos; é preciso também colocar em evidência as suas próprias contradições internas. Em verdade, a escola só se concretiza por meio daqueles que participam do seu cotidiano. Não há escola que se realize sem a participação humana em torno de um projeto educacional. O problema é que a escola não pode levar ao conhecimento desses indivíduos suas contradições, posto que seria necessário superá-las por meio da *autoinstituição*. Os indivíduos, então, participando do processo de autoinstituição (que é permanente), teriam acesso às automediações necessárias para prescindir do Estado burguês como mediador de toda as relações políticas.

Quando se depara com a realidade escolar, chegando bem próximo dela, pode-se compreender que há no seu cotidiano muito a ser descoberto, “novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 2007, p. 30). É importante conhecer as interações no interior da escola para compreender as relações que estabelecem com a hegemonia e as possibilidades de superação da realidade presentes nessas relações. “O que acontece dentro da escola é muito mais o resultado da cadeia de relações que constrói o dia a dia do professor, do aluno e do conhecimento e muito menos a atitude e a decisão isoladas de um desses elementos” (ANDRÉ, 2007, p. 77).

Assim posto, a vida cotidiana ganha um novo sentido nos conflitos estruturais. As dinâmicas cotidianas e o processo de objetivação humana subjacente à educação escolar (mas não só a ela) devem ser compreendidos com base no

conjunto das relações de dominação, sem nunca deixar de considerar suas contradições (DUARTE, 1999, p. 199).

O discurso hegemônico que fundamenta as políticas educacionais brasileiras menciona a importância da presença dos pais e da comunidade na vida escolar. De fato, a própria legislação assegura a existência de espaços como as APM's (Associações de Pais e Mestres) e os Conselhos de Escola. Além disso, os professores, os alunos, a direção, a coordenação pedagógica e os funcionários reúnem-se nos grêmios estudantis, nos Conselhos de Classe, nas reuniões pedagógicas e de planejamento que se ocupam das questões do cotidiano escolar. Com efeito, os usuários dispõem de *representação* formal em alguns mecanismos de controle dentro do sistema educacional e das escolas, o que tem levado grupos políticos diversos e dissonantes a reivindicar parte desse poder. Entretanto, o sistema e os grupos gestores educacionais não estão livres das contradições sociais e, por isso, continuam nas mãos das classes dominantes, que estabelecem as políticas educacionais a partir das grandes demandas econômicas da ordem capitalista.

Sendo assim, o poder de controle e fiscalização dos usuários é limitado, produzindo um enfrentamento entre os grupos pouco consistente, ainda que não seja capaz de liquidar estratégias menos visíveis de resistência. Por outro lado, a representação “popular” nestes espaços de controle, via de regra, legitima em grande medida as políticas públicas. Aparece aqui, uma contradição fundamental: o *Estado* atua sobre as redes de ensino influenciando direta e indiretamente na participação política da *sociedade civil*, controlando-a. É uma relação de dominação, que impõe aos sujeitos os imperativos do capital ao mesmo tempo em que reprime os movimentos de resistência contra-hegemônicos. Em resumo, a vida cotidiana absorve as tensões mais gerais da sociedade, transferindo aos espaços de controle (democráticos) a lógica da política burguesa. Por isso, a mera existência desses espaços não garante a efetiva *participação* nas decisões, muito menos a realização das atividades de *contrainternalização*. Para minar a dominação, é necessário utilizar a democracia como estratégia educativa dentro e fora da escola. Este é o desafio de realizar uma educação contra-hegemônica, aliando as propostas de Mézáros às categorias da vida cotidiana desenvolvidas por Heller, especialmente a objetivação genérica para si.

É necessário, também, compreender o significado dos espaços democráticos a fim de não superestimar seus efeitos sobre a estrutura capitalista. As atividades políticas do cidadão, na configuração capitalista, permanecem sob o jugo da organização burocrática, reproduzindo em larga escala as relações de dominação. Ainda assim, existem práticas subversivas no cotidiano, que mobilizam as forças hegemônicas a interporem mecanismos ideológicos ou mesmo instrumentos de controle coercitivo a fim de estabelecer continuamente a ordem política dominante. Este movimento contrarrevolucionário constitui uma evidência de que a subversão está presente na vida cotidiana.

Desconsiderar ou obliterar os conflitos da vida cotidiana, por conseguinte, representa a própria função ideológica do discurso democrático burguês. Por isso, a participação deve extrapolar a mera representação (democrática) nos espaços predefinidos pela ordem política. Participar efetivamente demanda envolvimento e responsabilidade para com o coletivo, possibilitando a consciência da dominação e potencializando estratégias de resistência capazes de confrontar a ordem vigente. Tomar parte nas decisões significa redefinir e apoderar-se de um conjunto de objetivações direcionadas à emancipação à transformação da realidade.

A reprodução da vida cotidiana em meio às relações de dominação supõe o consenso e a coerção. Todavia, nem sempre as situações de opressão são recebidas passivamente pelos dominados. Para Marli André, existe resistência por parte destes grupos, percebida nos “movimentos, atitudes, reações que sugerem **consciência da dominação** e desejo de mudar, de criar uma nova ordem nas relações sociais” (ANDRÉ, 2007, p. 79, grifo nosso).

Para Newton Duarte, a formação do indivíduo deve superar a alienação presente na vida cotidiana, possibilitando que este desenvolva “uma relação cada vez mais consciente com o gênero humano”, especialmente por meio da apropriação das “objetivações genéricas para-si” (DUARTE, 1999, p. 130-131). Ao analisar a teoria helleriana das objetivações¹⁴, Duarte esclarece que a existência real do gênero humano (sua objetividade) ocorre por meio das *objetivações genéricas* e, estas, por sua vez, “não têm existência independente da história, na verdade elas são parte do movimento da história humana” (DUARTE, 1999, p. 131). Segundo ele,

¹⁴ Ágnes Heller explicita sua teoria na obra *Sociología de la vida cotidiana* – publicada originalmente em húngaro, com o título *A mindennapi élet*.

só é possível aos indivíduos¹⁵ objetivarem-se na medida em que têm acesso às objetivações e delas se apropriem (DUARTE, 1999, p. 132).

As objetivações, então, são *sistemas de referências* para a atividade humana, como expõe Heller, a partir dos quais os indivíduos se orientam ao mesmo tempo em que os moldam – são produtos do movimento histórico (HELLER, 1977, p. 228). As objetivações distinguem-se em *objetivações genéricas em si* e *objetivações genéricas para si*, sendo as primeiras relacionadas à *vida cotidiana* e as últimas, à *vida não cotidiana*¹⁶. Sobre as objetivações genéricas em si, Heller afirma:

A humanização efetiva do homem [...] começa no momento em que este se apropria desta esfera de objetivações em-si por meio de sua atividade. Este é o ponto de partida de toda cultura humana, o fundamento e a condição de toda esfera de objetivações para-si, com uma particular importância na vida cotidiana. [...] Cada um em sua vida cotidiana deve apropriar-se das objetivações genéricas em-si como fundamento necessário e inelutável de seu crescimento, de seu converter-se em homem (HELLER, 1977, p. 229, tradução nossa).

As objetivações genéricas em si, portanto, são o fundamento da sociedade em geral, ou pelo menos de uma *determinada estrutura social*. A esfera destas objetivações são resultados das diversas atividades humanas e, por isso, representam a própria condição para a realização de todas as ocupações do homem. Durante a vida, os indivíduos devem primeiramente objetivar-se por meio de três tipos de objetivações genéricas em si, são elas: os utensílios e os produtos; os usos; a linguagem. Estas apropriações se constituem como a própria socialização do homem e são a base do trabalho (trabalho concreto, não relacionado com a divisão do trabalho e com trabalho abstrato). Em função dos aspectos particulares de cada período histórico e em função da posição dos indivíduos na estrutura produtiva, outras apropriações são necessárias à objetivação dos que participam do sistema produtivo. O indivíduo precisa conhecer as ferramentas, saber utilizá-las e faz isso por meio da linguagem, utilizando as objetivações primárias por ele já apropriadas. Por outro lado, a genericidade em si não apenas cumpre o papel de reproduzir a vida cotidiana, uma vez que a apropriação das objetivações em si possibilita a manifestação de outros componentes mais elevados no nível das

¹⁵ Adota-se aqui o termo *indivíduo*, usado por DUARTE em substituição a *homem particular*, originalmente usado por Heller. Entretanto, em sua obra, Heller utiliza a categoria indivíduo numa outra acepção. Ver (HELLER, 1977, p. 52-53).

¹⁶ Do mesmo modo como Newton Duarte, não será abordado aqui um nível intermediário, o das *objetivações genéricas em si e para si*. Ver HELLER, 1977, p. 233-234.

relações sociais que fazem parte da *genericidade para si* (HELLER, 1977, p. 228-231).

Segundo Heller, as objetivações genéricas para si são secundárias, tendo em vista que “a socialidade não as possuem necessariamente”. Sendo assim, as objetivações para si podem efetivar-se ou não, dependendo dos aspectos particulares de cada formação social. Na sociedade ateniense antiga, por exemplo, a filosofia tinha um papel no desenvolvimento genérico de parte da população. Já em Esparta, na mesma época, não havia nenhuma filosofia. Atualmente, na sociedade capitalista avançada, é necessário o desenvolvimento de algumas objetivações genéricas para si, como, por exemplo, as ciências naturais (HELLER, 1977, p. 232). A elevação da genericidade em si para a genericidade para si implica num distanciamento daquela, ao mesmo tempo em que é sua base. Acima de tudo, este processo representa a materialização da liberdade humana, como afirma Heller:

O para si constitui a encarnação da liberdade humana. As objetivações genéricas para si são expressão do grau de liberdade que foi alcançado pelo gênero humano em uma época determinada. São realidades nas quais está objetivado o domínio do gênero humano sobre a natureza e sobre si mesmo (sobre sua própria natureza) (HELLER, 1977, p. 233, tradução nossa).

Apesar disso, a genericidade para si não é sinônimo de *não alienado*, assim como a genericidade em si só é alienada em função das relações econômicas. A ciência, por exemplo, pode manifestar-se como ciência alienada (HELLER, 1977, p. 233). À medida que os indivíduos realizam a autorreprodução cotidiana também reproduzem a sociedade a partir das objetivações genéricas em si. No entanto, Heller afirma que a vida cotidiana não é necessariamente alienada e apresenta-se de tal forma em decorrência das relações econômicas alienadas. (HELLER, 1977, p. 406). Em virtude disso, a vida cotidiana está relacionada diretamente com as questões da estrutura social.

Heller considera que em todos os tipos de vida os indivíduos podem superar a alienação, levando em consideração a apropriação das objetivações em si. No entanto, o tipo de *atividade laboral* que um indivíduo desenvolve impõe-lhe certos limites para que chegue a tal superação. Da mesma forma, um mesmo tipo de trabalho pode levar ou não a essa situação. A autora dá como exemplo o trabalho docente, de modo que “o ensino, que ocupa um posto particularmente importante na divisão do trabalho, pode converter-se em uma atividade mecânica, estereotipada,

baseada em clichês, mas também pode ocupar toda a personalidade do homem, sua criatividade, etc.” (HELLER, 1977, p. 408, tradução nossa).

Partindo desses pressupostos, Duarte afirma que os procedimentos opressivos de controle a que estão submetidos os trabalhadores da educação acabam por aliená-los da sua tarefa: conduzir os alunos a uma individualidade para si (DUARTE, 2007, p. 31). Em primeiro lugar, a própria divisão do trabalho, aliada à noção de democracia representativa, deixa pouco tempo e disposição aos trabalhadores participarem da política em geral. As mais importantes decisões políticas são atribuídas àqueles que ocupam cargos políticos. Além disso, a vida cotidiana dos professores não lhes enseja a participar da vida pública, atividade da qual ele permanece alienado. Em virtude disso, considerando também o vínculo tênue com a instituição em que trabalha (às vezes muitas ao mesmo tempo), os sujeitos não chegam a apropriar-se dos instrumentos de luta coletiva, tão necessários ao movimento de resistência.

Ainda assim, o registro das relações de produção na escola, como no caso desta pesquisa, transfere um novo potencial para a vida cotidiana, uma vez que evidencia os instrumentos utilizados pela hegemonia para desestruturar o coletivo docente e sua potencial resistência. Nesse sentido, a realidade pesquisada revelou a desagregação do corpo docente, preocupando, antes de tudo, em reproduzir as próprias condições materiais de vida. Sobre isso, Newton Duarte afirma:

se o trabalho educativo se reduzir, para o educador, a um simples meio para a reprodução de sua cotidianidade alienada, esse trabalho não poderá se efetivar enquanto mediação consciente entre o cotidiano do aluno e a atuação desse aluno nas esferas não-cotidianas da atividade social. A atividade educativa se transformará, também ela, numa cotidianidade alienada, que se relacionará alienadamente com a reprodução da prática social (DUARTE, 2007, p. 56).

Pensada como política pública, a educação institucionalizada vincula-se aos imperativos da produção capitalista. Circunstancialmente, o sistema educativo, como foi observado, pretende reduzir os níveis de participação política ao máximo, transformando os sujeitos em partes de um mecanismo alienante. Anita Helena Schlesener esclarece como a produtividade capitalista conduz a uma realidade alienada:

Nas modernas sociedades industriais, voltadas para a economia de mercado e fundadas em princípios racionais que quantificam e

uniformizam, a grande maioria dos homens é submetida às regras impostas pela produtividade; as relações causais, mecânicas e repetitivas que regem o mundo da produção e as relações mercantis estendem-se à vida da sociedade, transformando os indivíduos em partes de uma engrenagem cujo funcionamento não questionam porque não compreendem (SCHLESENER, 2009, p. 27).

A compreensão da estrutura sócio-política só pode realizar-se a partir do compartilhamento de certas mediações, como já exposto anteriormente. A esse respeito, Antônio Joaquim Severino afirma que a humanidade é uma construção permanente e que só adquire sentido diante de determinadas mediações histórico-sociais. Segundo ele, o ser humano se constitui, necessariamente, a partir do compartilhar dos *bens materiais*, dos *bens simbólicos* e dos *bens sociais*. O exercício da cidadania, portanto, depende da forma como as mediações ocorrem e do modo como os homens compartilham os bens historicamente produzidos (SEVERINO, 1992, p. 10-11). Entretanto, é preciso compreender que a sociedade de classes estrutura-se a partir das desigualdades e da exploração no processo produtivo, limitando o acesso generalizado às mediações histórico-sociais. Severino mesmo acrescenta que os sujeitos não se relacionam em situações de igualdade; a interação social passa por relações de poder que facilmente se transformam em relações de dominação, de opressão e de exploração (SEVERINO, 1992, p. 12). Por isso, a cidadania na sociedade capitalista só pode ser uma expressão da alienação, razão pela qual a superação deve ocorrer dentro de um projeto que extrapole as fronteiras do projeto institucional (retomando a ideia de Mészáros).

Durante a vida, o ser humano é inserido nos processos de aprendizagem para tornar-se humano, ou seja, sua objetivação precisa ser produzida na interação com os outros homens. A apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade ocorre, então, por meio das relações sociais, ou seja, durante o processo de educação (institucionalizada ou não). Entretanto, a vida cotidiana alienada na sociedade capitalista não proporciona as condições necessárias à apropriação de boa parte das mediações necessárias à humanização no seu nível mais elevado.

A participação da escola neste processo é bastante relevante, uma vez que ela cumpre hoje boa parte da ação humanizadora. Com esse propósito, Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta afirmam a necessidade de compreender a construção social da escola a partir das contradições e da correlação de forças impostas pelo

movimento social aos sujeitos anônimos que realizam a história (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 133).

A investigação desenvolvida, longe de ser neutra, posiciona-se a favor da liberdade dos indivíduos no seu espaço de reprodução, registrando e propondo a superação da alienação, ou ainda, criando condições para a subversão. Para Adorno, cabe às poucas pessoas interessadas na emancipação dirigir seus esforços “para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (2000, p. 183).

No caso da conquista da liberdade, Herbert Marcuse considera toda a contradição envolvida, afirmando que há um choque entre os interesses e as instituições já estabelecidos. Para ele, a estrutura não abdica do seu espaço voluntariamente e, por isso, os processos de libertação e emancipação são conflituosos: “a passagem de formas inferiores e limitadas de liberdade para formas superiores [...] entra em choque, não importa como, com o estado de coisas estabelecido e legítimo” (MARCUSE, 1998, p. 143). Portanto, as diversas manifestações em direção à emancipação humana resultam em conflito contra a ordem social vigente. A tensão e a violência afetam profundamente a vida cotidiana, estabelecendo alguns parâmetros de resistência pelos grupos dominados. Em última análise, a participação política no cotidiano escolar está diretamente relacionada à influência exercida pelo controle ideológico hegemônico. Assim, a alternativa de um processo revolucionário não está livre de conflitos, visto que a resistência é controlada pelo sistema por meio do consenso e da coerção, ou seja, pela negação da liberdade.

Para Lefebvre, “por ao alcance da linguagem o cotidiano já é transformá-lo, elucidando-o. Transformar o cotidiano é produzir algo novo que pede palavras novas.” (1991, p. 212-213) O cotidiano é um espaço repleto de acontecimentos e, diante dessa complexidade, não pode ser controlado pela linguagem. Nele, as forças hegemônicas entram em conflito com outras forças, revelando contradições que nem sempre aparecem nas narrativas. Enfim, a linguagem hegemônica tende a ocultar as potencialidades revolucionárias que emergem na vida cotidiana. Por isso, os relatos do cotidiano podem contribuir para a compreensão dos processos de resistência.

Uma das contradições percebidas com a pesquisa corresponde ao resultado da oposição entre governo político e sociedade civil, já discutida. Ao apoderar-se do poder político, o Estado concentra as decisões e, conseqüentemente, formula as

políticas sem a participação da comunidade. Percebendo a dificuldade de interferir nas políticas públicas, os usuários do sistema educacional acabam desenvolvendo uma relação alienada para com a própria instituição de que fazem parte. Esta situação, constatada na escola observada, é relatada na pesquisa realizada por Celso Conti e Maria Cecília Luiz. Segundo eles, “ao mesmo tempo que o poder constituído dificulta a participação dos segmentos populares, dele depende a mobilização desses setores para que participem da vida escolar” (CONTI; LUIZ, 2007, p. 48).

8. ANÁLISE DO COTIDIANO ESCOLAR

8.1 A ESCOLHA DA ESCOLA E O INÍCIO DAS OBSERVAÇÕES

Os dados foram coletados no período entre dezembro de 2008 e setembro de 2009 e referem-se aos registros de observação da vida cotidiana escolar. O acesso à escola pesquisada aconteceu por meio de *indicação* da Supervisora Carmem¹⁷, que trabalhava naquela mesma instituição. Esta opção mostrou-se determinante no que diz respeito à receptividade por parte da direção da escola, mesmo porque esta foi a segunda instituição procurada pelo pesquisador. A primeira escola, também indicada por Carmem, fora escolhida por critérios de produtividade e excelência reconhecidos pelas orientações políticas da rede estadual paulista. Contudo, a direção da mesma demonstrou grande resistência já nos primeiros contatos com o pesquisador. Em função disso, foi indicada uma das escolas em que Carmem atuava como supervisora. É importante registrar que esta opção de acesso revelou-se mais adequada, na medida em que contribuiu ao bom andamento da pesquisa. Mesmo assim, todos os procedimentos foram realizados junto à direção escolar com o intuito de esclarecer a natureza e os objetivos da pesquisa, a qual somente poderia ocorrer a contento se a administração estivesse de total acordo com a presença e possível interferência do pesquisador no cotidiano escolar.

Ao receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e uma cópia do projeto de pesquisa já aprovado pela Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, foram esclarecidos à Diretora os pontos principais da pesquisa e de que forma poderia haver colaboração entre as partes. De acordo, então, Gerosina afirmou: “É muito importante que nosso trabalho possa ser avaliado. Eu concordo com isso”. Novamente, foi esclarecido que a pesquisa, de modo algum, seria crítica ao trabalho dela ou mesmo à escola.

¹⁷ Os nomes dos sujeitos foram trocados para preservar o anonimato, um dos critérios adotados no projeto de pesquisa. Os nomes que aqui figuram foram selecionados de uma lista de mortos e desaparecidos durante a repressão militar brasileira, entre as décadas de 1960 e 1980, mantendo-se apenas a correspondência de gênero.

Neste dia, a Diretora disponibilizou ao pesquisador um instrumento de avaliação que aplicara dias antes junto aos professores¹⁸. Após a leitura destes instrumentos, percebeu-se, de modo geral, que as observações dos professores faziam menção aos aspectos positivos da direção, ressaltando a atenção, simpatia, educação, competência da Diretora, além do seu compromisso com a aprendizagem e com a aparência da escola.

Desde o início da pesquisa, Gerosina mostrou-se bastante preocupada com a avaliação do seu trabalho naquela escola. Ela fora designada àquele cargo havia poucos meses e a escola passara por uma reforma, ocorrida em grande parte depois de sua chegada. Essa reforma acabou durante a pesquisa, tendo contribuído muito para os trabalhos da Direção. Em diversos momentos, a boa aparência da escola foi mencionada por Gerosina como algo importante para o seu progresso e melhor aceitação junto à comunidade. Além da mudança na estrutura física, essa escola passara por um importante processo de transformação. Tentava superar um período marcado pela violência, indisciplina e depreciação por parte da comunidade (inclusive pelos que nela trabalhavam).

A postura da Diretora, durante os meses de observação, preservou certo distanciamento, que mantinha também com os demais sujeitos na escola. Com o passar do tempo, a austeridade da sua expressão corporal e oral revelou uma identificação com posição hierárquica ocupada na instituição. Embora não seja o caso de traçar um perfil psicológico dos sujeitos, as atitudes da Diretora estiveram em harmonia com sua concepção de administração. Sua enfática preocupação com a eficiência, em sintonia com as orientações políticas da rede estadual paulista, pode ser explicada pela visão empresarial da escola. Este aspecto não pode ser desprezado na construção das relações políticas daquele cotidiano.

8.2 A RELAÇÃO ENTRE A EQUIPE GESTORA

Ainda no primeiro dia de observação, foi realizada uma reunião da equipe gestora (Diretora, Vice-Diretora, Professora Coordenadora) com a supervisão. Na

¹⁸ Este instrumento dizia respeito somente ao trabalho da Diretora e não à administração escolar em geral.

ocasião foi discutida a relação da administração com os outros segmentos que compõem a estrutura escolar. Havia desentendimentos entre a equipe gestora que foram, então, evidenciados. O objetivo da Supervisora era encontrar meios de resolver os conflitos, de modo que eles não viessem a afetar todo o trabalho realizado na escola. Segundo Gerosina, esta reunião fora solicitada por ela, para expor os problemas da administração. O maior deles, de acordo com as declarações dos presentes, era a falta de *integração* entre a equipe gestora. Grande parte dessa falta de entendimento fora gerada pelo desgaste na relação entre a Diretora e a Vice-Diretora, Walkíria. Inclusive, já estava acertada a saída da última ao término do ano letivo de 2008.

Antes dessa reunião, a Supervisora reuniu-se apenas com as funcionárias da limpeza, com as agentes de organização (inspetoras) e funcionárias da Secretaria. Dentre muitos assuntos relacionados à organização escolar, dois foram preponderantes: a falta de integração da equipe gestora e o desafio de superar o desprestígio da escola nos últimos anos. Os desentendimentos entre a Diretora e a Vice-Diretora são confirmados pelas declarações de algumas funcionárias. Pauline afirma: “Se pergunto algo para a Walkíria, ela diz que isso não é com ela”. Ranússia, quando questionada sobre a relação da equipe gestora, diz: “Tem que ter mais integração”. Depois, explica que para um diretor e um vice trabalharem bem tem que haver integração.

Carmem havia conversado com os professores dias antes. E comenta com a equipe gestora: “Os professores disseram que no início tinha muito engajamento, muito gás, e que agora no fim não é mais assim”. Em relação ao trabalho da Professora Coordenadora, Dinaelza, ressalta que o estudo no HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, reunião semanal entre professores e coordenação) contribuiu muito aos professores, ainda que eles não percebam. “Isso é normal”, diz Carmem. “Mas quem estuda não consegue perceber tão fácil que houve ganhos. Houve um ganho muito grande dessa equipe”, conclui. Walkíria, ao referir-se sobre os professores, acha que eles passaram a ver as coisas de outro modo, que tudo melhorou com o estudo (no HTPC). Pondera, entretanto, sobre a existência daqueles que se recusam: “Tem quem se recuse, quem se nega. Mas, em geral, houve mudanças”.

Gerosina, ao final da reunião, elogia a atitude da Supervisão durante o ano, com quem sempre puderam contar. Com a saída antecipada de Dinaelza, resolvem

relatar ao pesquisador sobre as mudanças no trabalho da Professora Coordenadora. Ela já ocupava o cargo há anos naquela instituição, contudo vinha desempenhando as funções da vice-direção. Quem desempenhava o papel de Coordenador Pedagógico era a Diretora. Com a nova equipe, houve uma redistribuição correta das atribuições. Portanto, entendem que Dinaelza trabalhou este ano sob tensão constante, tendo que habituar-se a realizar somente as atribuições da coordenação. Sobre isso, consideram ter havido um grande avanço, podendo melhorar ainda mais. Perguntam se o pesquisador quer acrescentar algo, mas ainda é cedo para falar qualquer coisa sobre a escola.

No ano de 2009, foi indicada uma nova Vice-Diretora, a professora Helenira, que trabalhava em outra escola. Durante a pesquisa, sua relação com Gerosina e com Dinaelza foi harmônica. Aparentemente, houve bastante afinidade entre a nova equipe gestora. Helenira, mesmo quando discordava de alguma atitude da direção, procurava não criar maiores conflitos e estabeleceu, assim, uma relação de confiança também com o corpo docente.

8.3 A SALA DOS PROFESSORES E A VIDA COTIDIANA

A coleta de dados sobre o cotidiano escolar constituiu-se, no primeiro momento, como um grande desafio. Somente com a clareza de algumas categorias teóricas foi possível construir, durante o processo de investigação, uma noção mais precisa da realidade pesquisada. Nesse sentido, os conceitos de luta de classes, hegemonia, resistência (ou contra-hegemonia), alienação, auto-instituição, representação democrática, objetivações genéricas e democracia operária foram essenciais para estabelecer os procedimentos metodológicos durante as observações. A atenção deveria estar voltada aos problemas apontados por essa concepção teórica. Apesar das relações democráticas serem o objeto de estudo, elas não estavam evidenciadas na superfície da organização institucional, o que representava uma busca mais refinada nos desdobramentos das atitudes e posicionamentos dos sujeitos. Por isso, não bastava observar momentos isolados ou discussões pautadas pelos princípios hegemônicos. Nem mesmo por meio de entrevistas e questionários, ou por meio da análise documental descontextualizada

seria possível compreender de fato as relações de dominação. Era preciso participar dos fatos e acompanhar de perto as rotinas daquele cotidiano. Assim, o conteúdo subversivo poderia ser revelado, como meio de estabelecer parâmetros para a superação da democracia burguesa.

Para chegar a esse nível de envolvimento, o pesquisador precisou vencer algumas barreiras iniciais. Como mencionada, a autorização da direção foi decisiva, assim como a indicação pela Supervisora. Além disso, alguns fatores contribuíram ao bem sucedido trabalho de observação e registro do cotidiano. Em primeiro lugar, a receptividade do grupo docente, que autorizou e aceitou efetivamente a presença do pesquisador no seu espaço: a sala dos professores. A identificação profissional entre as partes também contribuiu à fluência da comunicação e troca de experiências. O fator mais importante, contudo, foi a confiança mútua e o respeito conquistado no dia a dia. Somente assim, os sujeitos puderam sentir-se à vontade, revelando os sentimentos de maneira espontânea. Em virtude das relações estabelecidas na instituição entre o pesquisador e grupo docente, a *sala dos professores* acabou se tornando o local de maior acesso à observação da vida cotidiana escolar.

Apesar da direção e da coordenação terem colaborado à permanência do pesquisador na escola, a maior parte das informações foram coletadas junto aos professores, principalmente durante os intervalos das aulas e nas “janelas” entre uma e outra aula. Nas conversas com o grupo docente, foi esclarecido que o ponto de vista das observações seria o dos trabalhadores, supondo a necessidade de ampliar a participação política dos mesmos. Foi com esta clareza que os professores, muitas vezes, chegaram a apontar os pontos críticos nas relações entre eles e a equipe gestora, diretamente ao pesquisador.

Quanto aos procedimentos de registro dos dados, foi adotada uma rotina que não constrangesse os sujeitos. Em primeiro lugar, o pesquisador foi apresentado ao grupo pela direção, que informou sobre os aspectos gerais da pesquisa. Em seguida, os detalhes foram esclarecidos durante uma reunião de HTPC, na qual os professores leram e concordaram em participar, assinando o TCLE (ver APÊNDICE A). Na sala dos professores, o pesquisador registrava por escrito as falas e comentários dos sujeitos após terem saído do local. Foi evitado ao máximo o registro no caderno de campo na presença do grupo, para que não se sentissem vigiados. Da mesma forma, informações pessoais foram ocultadas ou desprezadas nas

anotações, para preservar o anonimato e a segurança dos sujeitos. O registro em áudio foi utilizado de modo experimental, com a autorização dos sujeitos, mas tornou-se inadequado em razão da grande quantidade de informações.

A sala dos professores foi, portanto o local de permanência do pesquisador, facilitando, inclusive, o contato deste com a equipe gestora. Por isso, a frequência diária no princípio da pesquisa foi importante para romper a sensação de estranhamento. O fato de ser reconhecido naquele espaço foi uma das preocupações iniciais. Com o passar do tempo, foi possível comparecer somente alguns dias da semana na escola. Percebeu-se, também, que o horário do intervalo das aulas era o momento mais importante. Então, no decorrer das observações, o pesquisador estabeleceu dias e horários fixos para visitar a escola, de modo que os sujeitos sabiam quando encontrá-lo.

8.4 O CONTROLE IDEOLÓGICO NA ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL

A rede estadual de ensino do Estado de São Paulo implantou e vem promovendo uma reforma política na educação pública pautada nos princípios neoliberais. As mudanças mais expressivas no âmbito da delimitação do espaço político nas escolas serão analisadas a seguir. Elas estão vinculadas especialmente aos procedimentos de avaliação de resultados e às orientações gerencialistas da administração escolar.

A equipe gestora é composta pela Supervisora, Diretora, Vice-Diretora e Professora Coordenadora. Suas atribuições estão diretamente relacionadas aos interesses e demandas do Poder Público, executando na esfera local as orientações políticas do sistema de ensino estadual. Em função disso, o cotidiano dos administradores é o mais contraditório, em razão da opressão nas relações de trabalho ser compartilhada com a tarefa de forjar o consenso em meio às relações existentes na escola.

8.4.1 O Plano de Gestão e a Proposta Pedagógica da escola

De acordo com o Parecer CEE n. 67/1998, o Plano de Gestão “é o documento que traça o perfil da escola, conferindo-lhe identidade própria, na medida em que contempla as intenções comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações intra-escolares e operacionaliza a proposta pedagógica” (SÃO PAULO, 1998, art. 29). O Plano de Gestão compõe o Regimento Escolar, mais abrangente, que deve seguir as Normas Básicas estabelecidas no referido Parecer. Anteriormente, as escolas precisavam seguir um “Regimento padrão”, mecanismo que não obteve êxito, segundo relata o Parecer, em estimular as escolas a elaborarem seus próprios regimentos. De acordo com a legislação, portanto, a Proposta Pedagógica não aparece como um item autônomo no Regimento, devendo ser operacionalizada quando da elaboração do Plano de Gestão. Como não é mencionado o Projeto Político-Pedagógico, supõe-se que a nomenclatura Plano de Gestão venha a substituí-lo, o que fica claro na explicitação do seu conteúdo: I- identificação e caracterização da unidade escolar, de sua clientela, de seus recursos físicos, materiais e humanos, bem como dos recursos disponíveis na comunidade local; II- objetivos da escola; III- definição das metas a serem atingidas e das ações a serem desencadeadas; IV- planos dos cursos mantidos pela escola; V- planos de trabalho dos diferentes núcleos que compõem a organização técnico- administrativa da escola. Além desses itens, outros deverão ser anexados anualmente ao Plano: I- agrupamento de alunos e sua distribuição por turno, curso, série e turma; II- quadro curricular por curso e série; III- organização das horas de trabalho pedagógico coletivo, explicitando o temário e o cronograma; IV- calendário escolar e demais eventos da escola; V- horário de trabalho e escala de férias dos funcionários; VI- plano de aplicação dos recursos financeiros; VII- projetos especiais.

Em função de suas características, é possível constatar as semelhanças do Plano de Gestão com o Projeto Político-Pedagógico, ressaltando que o conteúdo político passa a ter um papel secundário, ficando restrito à elaboração de objetivos e metas. Isso confirma em larga medida a tendência do governo estadual em atribuir à administração escolar um caráter gerencialista, baseado essencialmente nos aspectos técnicos.

A escola pesquisada possui um Plano de Gestão, aprovado em meados de 2008, com duração até 2011. Constam anexos a ele atas de posse da Associação de Pais e Mestres (APM), do Grêmio Estudantil e do Conselho de Escola, ocorridas

nos meses de fevereiro e março de 2008. Entretanto, não está anexa a ata de aprovação do documento pelo Conselho de Escola, apenas constam as homologações da supervisão e da Diretoria Regional de Ensino.

Em relação ao conteúdo do Plano de Gestão, este apresenta a seguinte “Missão”: “O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. O item “Visão” apenas enuncia os artigos 35 e 36 da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

A Proposta Pedagógica é concebida pela norma legal de maneira ampla, ou seja, é constituída pelas diversas ações expressas no Plano de Gestão e no Regimento Escolar. Contudo, no documento da escola pesquisada ela aparece também como item autônomo, sintetizando as bases legais e os objetivos e metas da escola (ver Anexo A). No trecho a seguir, fica explícita a noção de democracia e de participação como exercício da cidadania, ou seja, a apropriação das objetivações necessárias à sociabilidade democrática burguesa:

A Escola se propõe a estimular a politização dos educandos, conscientizando-os quanto aos seus direitos e deveres, a exercerem a cidadania com respeito à ordem democrática e com visão crítica acentuada, com autonomia e respeito ao bem comum, além de desenvolver a sensibilidade e o apreço pelas manifestações artísticas e culturais, preparando-os tanto para o mercado de trabalho como para enfrentarem o vestibular, bem como para conquistarem a sua autonomia intelectual e moral.¹⁹

No que diz respeito à participação dos pais e da comunidade, a Proposta dispõe-se a envolvê-los nas atividades realizadas na escola, com as finalidades de melhorar o rendimento escolar e de garantir a qualidade do ensino. Além disso, a família é considerada “coadjuvante importante no processo de escolarização” dos alunos.

A *participação* de todos os segmentos escolares, segundo o documento, está relacionada à consecução dos objetivos do ensino e deve ser pautada nos *princípios democráticos*. Ainda assim, os *objetivos da escola* devem seguir as orientações contidas na *Nova Proposta Curricular*.²⁰ Isso implica em restrições à *liberdade de cátedra*, ainda que este seja um princípio proclamado no Plano Gestor, como um

¹⁹ Anexo A, p. 132.

²⁰ A partir de 2009, a Nova Proposta Curricular passa a ser denominada Currículo Oficial do Estado de São Paulo, implantado pela Resolução SE nº 76/08 (SÃO PAULO, 2008b).

dos elementos de valorização profissional e de construção de um *ambiente livre*. Tais elementos reforçam a ideia de participação, de liberdade e de democracia dentro dos parâmetros hegemônicos dominantes.

No início do ano letivo de 2009, principalmente em função da implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo (antiga Proposta Curricular do Estado de São Paulo), a coordenação reuniu-se com os professores para reelaborar a Proposta Pedagógica da escola. Segundo Dinaelza, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo deveria ser obrigatoriamente contemplado na Proposta Pedagógica. Então, no dia 12 de fevereiro de 2009, os professores dão continuidade às discussões relacionadas à atualização deste documento. O corpo docente fora dividido em grupos, encarregados de alterar cada qual uma parte do documento da escola. Nesta ocasião, ao ler a Proposta Pedagógica, uma professora ressalta a liberdade de cátedra. O grupo, então, concorda que o Currículo Oficial viria a interferir neste princípio. O professor David comenta: “No ano passado era uma proposta, agora já é Currículo Oficial do Estado”. Em seguida, ao tentar responder às questões formuladas pela coordenação para os trabalhos dos grupos, a professora Anália explica que suas respostas não correspondem efetivamente aos seus anseios: “A gente escreve o que eles querem”. A professora lamenta também não ter a liberdade de decidir pelo uso ou não do jornal²¹ ou do caderno (de atividades). Durante as discussões sobre os aspectos meramente formais da gestão democrática na rede estadual, o professor David utilizou o caso do Grêmio Estudantil como exemplo. Segundo ele, as escolas somente estão interessadas em montar os Grêmios por causa das metas de gestão, por isso, na maior parte das vezes são entidades *pro forma*.

8.4.2 A participação dos pais de alunos e o Conselho de Escola

A participação dos pais de alunos, durante as observações, ocorreu apenas durante as reuniões convocadas pela escola. No início do ano, a equipe gestora

²¹ No ano de 2008, durante a implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, a Secretaria de Educação encaminhou o material didático na forma de jornais, utilizados pelos professores. No ano seguinte, o Currículo foi implantado com o uso do Caderno do Aluno e Caderno do Professor, divididos por disciplinas e por bimestres.

reuniu-se com os pais dos alunos ingressantes para apresentar-lhes a instituição e sua proposta de trabalho. Houve uma reunião inicial também com os pais dos alunos dos 2º e 3º anos, realizada separadamente. De acordo com a equipe gestora, as reuniões teriam naturezas diferentes, por isso optou-se por fazer duas reuniões. A justificativa, no entanto, deixa claro o caráter gerencialista de tais reuniões, pois somente os aspectos didático-pedagógicos foram considerados nesta ocasião. Não houve abertura política para uma participação efetiva, mesmo porque a própria segmentação do grupo teve repercussões na sua possível unificação. Os pais foram chamados a ratificar os procedimentos e as normas escolares, além de tomar conhecimento das medidas do governo para “garantir” a qualidade do ensino. Com essa finalidade, foram explicadas a implantação do Caderno do Aluno (apostila), a “necessidade” da padronização curricular, a importância de todas essas ações para a obtenção de bons resultados no SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e no IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo). Portanto, o conteúdo político foi expresso unilateralmente, abordando apenas as políticas do governo estadual. Este aspecto foi enfatizado pela Diretora, ao realizar a leitura das metas políticas do governo do estado:

10 metas do Plano Político Educacional do Governo do Estado de São Paulo (2007-2010)

- Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados.
- Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série.
- Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
- Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de 3ª série do Ensino Médio).
- Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.
- Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado.
- Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade para a municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries).
- Programas de formação continuada e capacitação da equipe.

- Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos municípios ainda centralizados.
- Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas.

Em seguida, também foi enfatizada pela Coordenadora e pela Diretora a importância do ensino para o sucesso no mercado de trabalho. Segundo elas, esta é uma das maiores preocupações do governo estadual ao implantar o Currículo Oficial. Também foram apresentados os professores, que falaram brevemente sobre o que esperavam dos pais no decorrer do processo de ensino e, em alguns casos reafirmando a importância da educação na inserção dos alunos no mercado de trabalho. Basicamente, pediram que os mesmos acompanhassem a vida escolar dos filhos, verificando a frequência e a realização das lições de casa como forma de garantir um bom aproveitamento. Ao término da reunião, a equipe gestora explicou a necessidade de se formar uma nova diretoria da APM (Associação de Pais e Mestres), solicitando aos pais e mães, que pudessem participar de algumas reuniões durante o ano, que deixassem seus dados para contato.

As demais reuniões de pais ocorridas no período da pesquisa foram realizadas com os professores e tiveram como objetivo apresentar os resultados do processo de aprendizagem, reafirmando a necessidade de acompanhamento da vida escolar dos alunos pela família. Os professores, nestas ocasiões também enfatizaram a importância de os alunos respeitarem as normas de convivência da escola, para manter a ordem no espaço escolar. Nesse sentido, caberia aos pais verificar o uso do uniforme, a frequência, a pontualidade e, especialmente, evitar que os filhos fizessem uso de aparelhos eletrônicos na escola (mp3, celular etc.).

Verificou-se, portanto, a existência de um conjunto de regulações adotadas pelo sistema de ensino e reproduzidas pela administração escolar com a finalidade de controlar as possíveis interferências dos pais na gestão institucional. Tais mecanismos integram o conteúdo ideológico das políticas públicas que funcionam como barreiras às apropriações genéricas necessárias à superação da alienação na vida cotidiana. A participação dos pais de alunos concretiza-se, então, apenas no nível individual, manifestando-se por meio de relações de consumo: o ensino público é concebido como produto e os alunos e pais são os clientes.

Após a realização das primeiras reuniões de pais, o pesquisador propôs à equipe gestora a aplicação de uma *pesquisa de satisfação*²² direcionada aos pais de alunos, para avaliar as reuniões e fazer um diagnóstico da comunidade escolar. Esta pesquisa foi autorizada pela Direção e elaborada junto com a coordenação. Os objetivos principais do pesquisador eram: coletar dados para a ampliação da participação dos pais nas decisões da escola e propiciar um maior entrosamento com a equipe gestora. Por solicitação da Professora Coordenadora, foram inseridas questões sobre a lição de casa, para verificar como os pais participavam da vida escolar dos filhos. Depois de elaborado o instrumento, este foi apresentado à equipe gestora, que se comprometeu a distribuí-lo a todos os alunos da escola e depois recolher os mesmos, por intermédio dos professores. A coordenação havia sugerido uma pesquisa por amostragem, para facilitar a entrega e sistematização da pesquisa, mas acabou permitindo a distribuição em todas as classes e a todos os alunos. Foram entregues à escola 400 cópias deste instrumento (ver APÊNDICE B). Diante da necessidade de esclarecer aos pais as normas de convivência da escola, a coordenação distribuiu juntamente com a pesquisa uma cópia do Regulamento Interno da instituição (ver ANEXO B), que deveria ser lido e assinado pelos pais. Os professores seriam encarregados de verificar as assinaturas ao recolherem as pesquisas.

A sistematização e análise dos dados coletados foram apresentadas por escrito à equipe gestora, mas não houve interesse em discuti-los com o pesquisador. Ao questionar os professores sobre o conhecimento destes resultados, verificou-se que também não tiveram acesso aos mesmos. A seguir são relatados os principais dados levantados a partir da pesquisa.

Foram recebidos 204 questionários respondidos (51% do total). Compareceram à reunião de pais 35% dos que responderam ao questionário, sendo que 44% destes aprovaram o horário da reunião (manhã). Sobre o grau de importância da participação dos pais em reuniões na escola, 74% consideram ser muito importante.

²² A realização de Pesquisa de Satisfação consta como uma das “ações para melhoria da escola”, contidas no Plano Gestor. Segundo o documento, esta ação tem como objetivos a “valorização da escola”, a “efetivação da parceria, reflexão sobre a prática educacional na vida do educando” e a “comunidade participativa”, estabelecendo como uma das prioridades “a participação da comunidade na vida escolar” e tendo como meta “aumentar em 60% a participação em relação ao ano de 2007”.

Dos que compareceram à reunião, 23% foram pais e 64%, mães de alunos. Em relação às famílias, 53% dos alunos vivem com o pai e a mãe e 33%, somente com a mãe.

Sobre a escolaridade dos pais, 27% possuem o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), 28% possuem o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), 27% possuem o Ensino Médio e apenas 3%, o Ensino Superior. No caso das mães, 29% possuem o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), 32% possuem o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), 26% possuem o Ensino Médio e também 3%, o Ensino Superior.

A lição de casa foi considerada importante ou muito importante por quase 95% dos pais que responderam a pesquisa.

Percebe-se uma participação expressiva de pais na reunião com a direção, cerca de um terço dos respondentes. Entretanto, como já mencionado, não há uma abertura à participação política efetiva. Os pais foram chamados à escola apenas para receber informações, ainda que houvesse uma Proposta Pedagógica a ser elaborada pela comunidade escolar. Nas respostas, as orientações e reformulações da rede de ensino não foram questionadas pelos que responderam à pesquisa.

Segundo a Diretora, era sua intenção chamar os pais num outro momento para ajudarem a elaborar a Proposta Pedagógica da escola, assim como os alunos. Entretanto, a participação dos pais neste processo é assegurado no artigo 31 do Parecer CEE 67/98 enuncia: “o plano de gestão será aprovado pelo conselho de escola e homologado pelo órgão próprio de supervisão”. Além disso, o próprio Plano de Gestão da escola prevê a participação dos diversos segmentos, ainda que dentro dos princípios da representatividade:

O Projeto Pedagógico da escola é desenvolvido em conjunto por todos os segmentos da unidade escolar, baseado nos documentos oficiais e legislação específica da Educação para o Ensino Básico – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação no Ensino Médio, seguindo as Normas do MEC e a Constituição Federal.

Quanto à avaliação do planejamento e das práticas educacionais, há participação dos professores, da coordenação, da direção, do conselho de escola, do conselho de classe, da APM, sempre que necessário, visto que nestas ocasiões há um intercâmbio de ideias para a solução de problemas e retomada de rumo.

Apesar da intenção da Diretora em ampliar as discussões sobre a Proposta Pedagógica e da obrigatoriedade da aprovação do Plano de Gestão pelo Conselho

de Escola²³, o pesquisador não tomou conhecimento de tais ações enquanto esteve presente na escola. É importante salientar que desde o início desta pesquisa foi demonstrado interesse especial na observação das reuniões dos órgãos colegiados, ficando autorizada a participação do pesquisador nas mesmas pela direção. Inclusive, no dia 17 de fevereiro de 2009, a Diretora viria a informar sobre a discussão da Proposta Pedagógica com os alunos e com os pais. Pretendia chamar os alunos fora do horário de aula. Segundo ela, a participação política deve envolver alguma responsabilidade, por isso deveriam vir em outro período para não perderem aulas durante a manhã. Então, concordou em marcar a reunião com os alunos às 18 horas, possibilitando a presença do pesquisador.

No Calendário Escolar, fixado na sala dos professores no dia 03 de março de 2009, constavam as datas das reuniões da APM, do Conselho de Escola, dos Conselhos de Classe e Reuniões de Pais e Mestres. De acordo com esse documento, a primeira reunião da APM deveria acontecer neste mesmo dia (03 de março). Como não fora avisado, o pesquisador questionou a Diretora no dia 05 de março sobre a realização da mesma. A explicação dada, então, foi que as datas contidas no Calendário não são seguidas com rigor, servem apenas como referência e que ainda não houvera a referida reunião. Novamente, a Diretora concordou em avisar o pesquisador quando da realização das reuniões.

No dia 08 de junho de 2009, o professor David questiona sobre a realização das reuniões do Conselho de Escola: “Não houve nenhuma reunião do Conselho de Escola, pelo menos eu não fiquei sabendo. E não teria que haver reuniões com alguma regularidade?”. Em seguida, lembra-se que outra professora, de outra escola, viera assumir a vice-direção naquele ano. “E a situação da Vice-Diretora?”, questiona. A Professora Coordenadora, então, pondera sobre a questão, acha que a indicação da Vice-Diretora deveria passar pelo Conselho de Escola.

Ao consultar o Calendário Escolar, o professor David verifica que a próxima data marcada para a reunião do Conselho de Escola é 30 de junho. Afirma que irá exigir a realização desta. De fato, os questionamentos sobre as reuniões do

²³ Segundo o artigo 95 da Lei Complementar nº 444/85, o Conselho de Escola deverá de 20 a 40 componentes, de acordo com o número de classes da escola. A proporcionalidade na sua composição é estabelecida no § 1º do referido artigo: 40% de docentes; 5% de especialistas de educação, excetuando-se o Diretor da Escola; 5% dos demais funcionários; 25% de pais de alunos e 25% de alunos.

Conselho foram retomados pelos professores, o que fica evidenciado em mensagem eletrônica enviada ao pesquisador pelo professor David, no dia 20 de junho: “Gostaria de lhe fazer uma pergunta - referente a uma dúvida de legislação - sobre o conselho de escola. É possível os professores chamarem uma reunião extraordinária do conselho?”. Em resposta, o pesquisador informou sobre alguns detalhes da legislação que regulamenta este órgão colegiado (inciso II, do artigo 14, da Lei 9394/96; Parecer CEE 67/98; artigo 95 da Lei Complementar nº 444/85, do Estado de São Paulo).

O período seguinte correspondeu ao final do semestre, seguida de uma paralisação em função da Gripe A. As aulas retornaram somente no dia 17 de agosto. Até o dia 02 de setembro, último dia de observações, o pesquisador não foi informado sobre a realização de nenhuma reunião do Conselho de Escola, nem da APM.

8.4.3 O Currículo Oficial do Estado de São Paulo

O *Currículo Oficial do Estado de São Paulo* resulta da implantação de um currículo padronizado para a rede estadual. Este processo teve início no ano letivo de 2008, quando a Secretaria da Educação formulou a Proposta Curricular do Estado de São Paulo baseada, principalmente, nos materiais didáticos de referência para o trabalho docente encaminhados às escolas na forma de jornais. No ano seguinte, a Proposta passou a ser chamada Currículo e foi implantada na forma de apostilas: os Cadernos do Aluno e do Professor. Segundo a Coordenadora Geral do Projeto São Paulo Faz Escola, Maria Inês Fini, a justificativa desta política está no cumprimento do inciso IX do artigo 3º da Lei nº 9394/96, que determina a “garantia do padrão de qualidade”²⁴ como princípio do ensino no Brasil. Segundo ela, o estabelecimento de *referenciais comuns* seria a maneira de atender este princípio legal (SÃO PAULO, 2009, p. 5). De acordo com a então Secretária da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, “a consolidação da Proposta Curricular é um passo fundamental para que nossas metas de melhoria da qualidade da educação

²⁴ BRASIL, 1996.

sejam alcançadas. Cabe aos gestores a liderança e o monitoramento da nova etapa de trabalho neste ano de 2009” (SÃO PAULO, 2009, p. 3).

Durante a pesquisa, em diversos momentos, os professores afirmaram não ter tomado parte na construção deste Currículo, fato criticado também pelo sindicato da categoria – APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo). A entidade considerava que as políticas adotadas pela secretária da educação engessavam o processo pedagógico, “através das apostilas decididas e formuladas de cima para baixo e impostas a todos os professores, professoras e alunos” (NORONHA; FELÍCIO, 2009, não paginado).

Os *Cadernos do Currículo Oficial* (apostilas), com versões para o professor e para o aluno, foram produzidos pela Fundação Vanzolini e passaram a ser criticados também pelos diversos erros que continham. No início de 2009, o Caderno de Geografia da 6ª série trazia impresso um mapa da América do Sul com dois Paraguais, um deles no lugar do Uruguai. Na época, a Secretaria da Educação atribuiu os erros à “empresa que produziu o material”. A Fundação Vanzolini, por sua vez, declarou “que o material foi produzido por professores indicados pela secretaria” (COISSI, 2009, não paginado).

No dia 03 de março do mesmo ano, quando os professores estavam começando a usar os Cadernos, o professor Jarbas fez algumas considerações:

Com esse caderno não posso dar a aula que eu gostaria. Eu gosto de preparar a minha aula, de trazer o meu material para dar aula. Eu entendo que para quem emenda períodos esse material é bom. Mas eu tenho vinte aulas, eu posso preparar as minhas aulas do meu jeito. Eu não preciso desse caderno. Para quem não tem tempo de preparar aulas, esse material é bom. Mas não é o meu caso.

Na mesma ocasião, a professora Áurea afirma não ter gostado do Caderno da sua disciplina. A professora Anatólia diz que não pretende seguir o Caderno, pois no ano anterior o SARESP solicitara um conteúdo que não estava na Proposta (jornal). “O governo é incoerente com a sua própria proposta”, concluiu ela.

No dia seguinte, o professor Jarbas contou sobre a conversa que tivera com os alunos. Explicou que vai fazer experimentos e que vai trabalhar os conteúdos do Caderno, mas vai usar também outras estratégias que não estão no Caderno. O professor relata que o autor desse material não obtivera muito sucesso com seus livros didáticos no passado, por isso achou estranho ele ser o autor do Caderno. Crítica semelhante foi feita pelo professor David no dia 13 de março. Segundo ele,

há um professor na Unicamp especialista no ensino da disciplina que ministra para alunos do Ensino Médio, “mas chamaram outro para ser autor do Caderno”. E questiona:

Por que fizeram isso? Por que o [cita o nome do professor da Unicamp] não fala o que o governo quer. E por que você acha que chamaram esse outro, sendo que o [cita novamente o professor da Unicamp] pesquisa sobre [cita a disciplina] no Ensino Médio? Porque o [cita o autor do Caderno] está de acordo com a proposta do governo!

No dia 24 de março, a diretora faz algumas considerações sobre os erros contidos nos Cadernos²⁵. Ela defende o uso do material: “Tem professor que não sabe nada, que vai para a sala de aula sem saber o que vai ensinar. Isso [o uso dos Cadernos] garante que a educação possa melhorar”. Para Gerosina, erros são normais, acontecem. A crítica deveria ser outra, segundo ela, pois “o material não é 100% o que deveria ser”. Ainda assim, considera que nossa sociedade não forma pessoas autônomas, como no Japão, onde as punições são pesadas e há até multa por jogar lixo no chão. Na sua visão, seria preciso punir os maus professores.

Na véspera da posse do novo Secretário da Educação, Paulo Renato Souza, a Diretora diz que seria bom manter os Cadernos. Não gostaria que ele acabassem com os mesmos, tendo em vista o progresso alcançado. De acordo com ela, “num mesmo sistema havia escolas que trabalhavam conteúdos diferentes na mesma área. Os Cadernos padronizaram. Todas as escolas agora trabalham os mesmos conteúdos”.

Um dos principais objetivos dos Cadernos, que aparece no trabalho da Professora Coordenadora, é a preparação para o SARESP. Segundo Dinaelza, o trabalho com os Cadernos podem elevar a qualidade do ensino na escola e, conseqüentemente, seu IDESP. Entretanto, ambos os instrumentos são medidas do governo estadual que excluíram completamente os docentes das discussões sobre qualidade na educação. É um reflexo da orientação mercadológica das políticas públicas, que não contempla a participação efetiva da comunidade, pois as decisões deixam de ser políticas e passam a ser técnicas, ou melhor gerenciais.

²⁵ Ver COISSI, 2009, não paginado.

8.4.4 A Bonificação por Resultados

A Bonificação por Resultados (BR) foi instituída pela Lei Complementar nº 1078, em dezembro de 2008 (SÃO PAULO, 2008a). Seu objetivo foi implantar um sistema de premiação, em consonância com as políticas de avaliação do ensino na rede estadual, além de combater o absenteísmo na classe docente. Com essa norma legal, os professores passaram a receber bonificações em função do desempenho da instituição onde trabalham (medido pelo IDESP) e também em relação aos dias trabalhados no período avaliado. A grande preocupação dos professores, relatada durante a pesquisa, é com relação a este segundo critério. Cada professor, individualmente, passava a ser responsável por uma parte dos critérios de atribuição do bônus: as faltas. Para o cômputo dos dias de efetivo exercício, a lei desconsidera apenas as férias, licença à gestante, licença-paternidade e licença por adoção (art. 4º, VI).

Durante a pesquisa, em diversos momentos, os professores demonstraram repudiar tal bonificação, tendo em vista a grande dificuldade de atingirem as metas estipuladas pelo governo. No cotidiano, essa política é chamada *bônus para quem não falta*. Logo após ser anunciada a saída da Secretaria da Educação e sua substituição por Paulo Renato de Souza, a professora Heleny comentou que o bônus premia aqueles que não faltam. Segundo ela, isso não impede que professores que dão péssimas aulas recebam um bônus muito elevado, já que não tiveram nenhuma falta.

8.4.5 A avaliação de desempenho institucional

A avaliação da qualidade da educação na rede estadual é medida pelo IDESP, que indica a qualidade das escolas, no âmbito das políticas públicas do governo. O IDESP

sintetiza informações de desempenho e fluxo escolar e tem como principal objetivo diagnosticar e monitorar a performance das escolas em termos da proficiência e do rendimento dos seus alunos, além de estabelecer metas para a melhoria da qualidade do ensino na rede estadual paulista (SÃO PAULO, 2009, p. 7).

A referida *performance* das escolas é medida por meio da aplicação do SARESP e pelo fluxo escolar (reprovações de alunos). Além disso, a Secretaria da Educação implantou em maio de 2008 o Programa de Qualidade da Escola, que tem por finalidade “promover a melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino na rede estadual paulista, com ênfase no direito que todos os alunos da rede pública possuem: o direito de aprender com qualidade” (SÃO PAULO, 2010, p. 1).

O resultado do IDESP 2009, referente ao ano anterior, foi bastante aguardado na escola. Quando ele foi divulgado, a Professora Coordenadora informou aos professores que a escola havia melhorado, pois seu índice havia aumentado. Os resultados foram fixados no mural da sala dos professores como forma de comemoração e orgulho de todos. Ainda assim, os docentes não pareciam tão felizes quanto a Professora Coordenadora. Isso representava muito para o trabalho dela, enquanto para os professores, talvez tivesse alguma compensação financeira no bônus.

Em relação ao fluxo escolar, este teve impacto direto nas reprovações de alunos. Os professores, durante os conselhos de classe comentavam que agora não poderia mais haver reprovações. E, de fato, isso foi levado em consideração durante o Conselho de Classe no final do ano de 2008. De acordo com os professores, a equipe gestora evitava a todo custo reprovar os alunos.

8.5 A RESISTÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR

O grupo com maiores possibilidades de resistência é o dos professores, especialmente pela relativa dificuldade enfrentada pela equipe gestora em controlar seu trabalho dentro da sala de aula. Isso não significa a existência de autonomia no trabalho docente, pelo contrário. Como já foi mencionada, a implantação do Currículo Oficial, com os Cadernos de atividades, constitui um dos maiores mecanismos de controle por parte do sistema sobre os conteúdos ensinados. Além disso, a equipe gestora articula-se de diferentes formas para executar as políticas do governo estadual. As reuniões de HTPC, por exemplo, constituíram-se como espaço de organização do trabalho escolar a partir dessas políticas²⁶. As orientações sobre

²⁶ Foi possível observar apenas duas reuniões de HTPC, impossibilitando uma análise mais detalhada das mesmas.

os procedimentos para gerir a escola em consonância com as diretrizes da rede foram sintetizadas nos Cadernos do Gestor, como indica Maria Inês Fini:

O Caderno indica parte das ações previstas para 2009 para que o Professor Coordenador sintá-se apoiado para organizar o trabalho das primeiras ações do ano letivo e reconstruir, com toda a comunidade escolar, em consonância com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, a Proposta Pedagógica de sua escola (SÃO PAULO, 2009, p. 5).

Desse modo, espera-se que as ações do Professor Coordenador produzam o consenso dentro do ambiente escolar, procurando envolver a todos no processo de consolidação das políticas adotadas pelo governo. Isso explica o fato de a Secretaria de Educação ter investido tanto na figura deste profissional, pois é ele quem deverá assumir, junto com o Diretor, a implantação das novas diretrizes curriculares, expressas no Currículo Oficial (SÃO PAULO, 2009, p. 20).

A Professora Coordenadora Dinaelza manteve-se coerente com tais premissas. Ao planejar seu trabalho junto aos professores, ela se preocupava, acima de tudo, em operacionalizar as políticas do governo, seguindo as orientações “técnicas” da rede. Utilizava estratégias para envolver o corpo docente, atribuindo grande importância à colaboração da “equipe”. No primeiro dia de aula, em 16 de fevereiro de 2009, havia algumas frases motivacionais fixadas no mural, demonstrando essa preocupação: “Seja bem vindo, sua presença muito nos alegra!”; “Que bom que você está aqui!”; “Juntos formamos uma equipe dinâmica”; “A coragem e a determinação são nossas companheiras”. No dia seguinte, Dinaelza disse ao pesquisador que houve uma época muito ruim na escola, com muita violência e indisciplina. Entretanto, a equipe era muito unida, especialmente os professores. De acordo com ela, “era mais difícil de trabalhar porque havia um pessoal de esquerda. Mas, mesmo assim, o pessoal sempre foi unido e sempre quis melhorar a escola”. Ficou claro, então, que a Professora Coordenadora valorizava e buscava manter a equipe unida e comprometida com a melhoria da escola. Todavia, não acredita que resistências político-ideológicas dentro da instituição pudessem contribuir para isso.

Em diversas situações, Dinaelza mencionou a elevação do IDEB (referente a 2008) como parâmetro de qualidade da escola, atribuindo o fato aos esforços de todos os professores. Seu discurso privilegiava a construção de um corpo docente coeso e comprometido com as demandas da rede. Acreditava, portanto, cumprir um

importante papel na melhoria do ensino. Numa conversa com o pesquisador, em 04 de março, ela admitiu haver pressões da rede para que fizesse um acompanhamento direto, assistindo as aulas dos professores. Para isso, precisava superar certo constrangimento, mas acreditava que as possíveis críticas ao trabalho docente contribuiriam muito à qualidade do ensino. Houve apenas um relato, da própria Professora Coordenadora, de haver assistido aula de um professor. Seu objetivo, então, fora observar o comportamento de um determinado aluno, que perturbava constantemente as aulas. O comentário foi feito numa reunião com a direção e a supervisão, em 05 de março de 2009. Carmem, então, suspeitava que o aluno tivesse TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade). Sugeriu que Dinaelza estudasse a questão abordando o problema nas reuniões de HTPC. Era preciso, segundo ela, explicar aos professores como trabalhar com alunos desmotivados e indisciplinados. Nesta ocasião, a Diretora pede à Carmem que assista à aula da professora lara, pois ela não estaria conseguindo controlar a classe. Para Gerosina, “é o professor quem determina a direção da aula, não o aluno”. Apesar de ser atribuição da Professora Coordenadora, a observação de aulas não foi relatada pelos professores durante as observações. Entretanto, Dinaelza procurava manter uma boa relação com o corpo docente, evitando maiores constrangimentos. Mas a resistência foi percebida quando a Supervisora atendeu ao pedido de Gerosina. No dia 24 de abril de 2009, a professora lara relatou aos professores que Carmem fora assistir sua aula dias antes. “Ela ficou sentada bem atrás e ficava falando com os alunos. Perguntava por que estavam tão atrasados com o conteúdo da apostila”. lara, então, explicou que estivera de licença por algum tempo. O questionamento da Supervisora, ao cobrar o trabalho com a apostila, demonstraria o nível de dificuldade encontrada pelos professores em resistir à implantação do Currículo Oficial. Carmem também deixara claro à professora lara que ela precisava manter a disciplina na sala de aula. Os maiores problemas com indisciplina, segundo a professora, eram no período noturno (que não faz parte desta análise), contudo há diversos relatos do grupo de professores e de funcionários que demonstram as dificuldades de trabalho encontradas neste período.

Por sua vez, a postura de Dinaelza em relação às suas atribuições e diante da equipe escolar não visava extinguir totalmente as críticas às orientações da rede. Nas relações cotidianas, os professores demonstravam algumas discordâncias e

insatisfações, mas a Professora Coordenadora argumentava com base na “inevitabilidade” das medidas adotadas pelo governo. Sempre lembrava que haveria cobranças por parte da rede e, por isso, deveriam buscar os melhores resultados (no SARESP e no IDEB). A questão da valorização profissional é mencionada no Plano de Gestão da escola e está vinculada ao comprometimento da equipe:

O reconhecimento e a valorização do trabalho e esforço dos profissionais que atuam na escola se dão através de diálogos, elogios e atitudes pró-ativas cotidianamente ressaltando que o comprometimento de todos reflete na melhoria da qualidade de ensino.

O mesmo documento também indica o significado de *qualidade do ensino*. Ao apresentar as “ações para melhoria da escola”, o Plano relaciona, entre outras, as seguintes prioridades: a) “melhorar a aprendizagem dos alunos elevando o índice de aproveitamento nas avaliações externas”; b) “intensificar o letramento e as habilidades lógico-matemáticas”; c) “diminuir o índice de evasão, transferência e retenção”. A resolução destas questões teria com objetivo “promover o pleno desenvolvimento do educando”, por meio da consecução de duas metas: “reduzir em 85% o número de evasões, transferências e retenções em relação ao ano de 2006” e “atingir um nível satisfatório de 50% a mais em relação ao ano de 2007 na avaliação do SARESP”. As ações estabelecidas para atingir tais metas de melhoria do ensino são:

- trabalhar as dificuldades pontuadas durante as aulas e nas avaliações externas;
- trabalhar a Proposta Curricular da Secretaria da Educação;
- articulação entre as diferentes disciplinas e áreas (interdisciplinaridade);
- trabalhar as habilidades e competências das diferentes disciplinas;
- proporcionar um ambiente acolhedor e motivador, despertando o sentimento de pertencimento a escola.

Deste modo, as ações do grupo gestor buscam tornar a escola eficaz diante das políticas públicas, isto é, correspondem à articulação entre o ensino e a avaliação dos resultados institucionais por meio do SARESP e IDESP. A melhoria da qualidade de ensino, portanto, vincula-se diretamente à elevação destes indicadores.

As observações do cotidiano deixaram claras as relações de dominação no interior da escola, que levaram os sujeitos a desempenhar papéis de acordo com a lógica do mercado. Assim, quando um professor chega atrasado à reunião de HTPC, por exemplo, a Professora Coordenadora obriga-o a cumprir seu horário, permanecendo mais tempo na escola. Na verdade, os professores não valorizam essas reuniões porque não conseguem desenvolver um trabalho criativo e coletivo. Numa dessas reuniões, em 02 de junho, o pesquisador constatou o quanto estas reuniões são desagradáveis e cansativas para os professores. O tema discutido, então, era a indisciplina e a dinâmica proposta por Dinaelza consistia na leitura do texto *Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola*, de Celso Vasconcellos. Em geral, o texto considera o professor como agente de transformações, que devem ocorrer a partir de relações menos alienadas no interior da escola. A análise de Vasconcellos suscita a possibilidade de resistência à opressão dentro de um sistema de relações de trabalho opressivas, como demonstra o trecho a seguir:

Esta situação em que vemos muitos professores alienados, fazendo o que lhes mandam ("Tenho de cumprir o programa", "Tenho de dar tarefa, senão os pais reclamam" etc.), não deveria nos surpreender, pois é justamente isto que a escola vai ensinando desde cedo aos seus alunos: **obedecer sem questionar!** (e o professor foi aluno por muito tempo e para ter "sucesso" provavelmente teve de se submeter às regras do jogo) (VASCONCELLOS, p. 232-233, grifo do autor).

A contradição torna-se maior quando a proposta de superação da alienação parte da própria Professora Coordenadora. Isso explica boa parte do desinteresse dos professores ao lerem o texto, pois tinham plena consciência que não poderiam deixar de acatar as determinações da rede estadual. Pelo menos não de modo pacífico e isolado, sem causar maiores conflitos. Sabiam que a intenção de Dinaelza não era incitar um movimento revolucionário, por isso deveriam buscar a solução para a indisciplina no seu próprio trabalho cotidiano.

No dia 17 de fevereiro, a professora Margarida também expõe sua angústia em relação às reuniões de HTPC, comentando o seguinte: "Eles querem que a escola seja uma empresa, mas para mim a escola nunca será uma empresa. O dia que for, a gente pode ir embora porque não vamos ter o que fazer aqui". A professora Ana Rosa, concorda com a colega. Margarida, que ficara cumprindo o horário após a reunião, no dia anterior, questiona: "Mas por que ela [a Professora Coordenadora] faz isso?" "É para fazer média", responde Ana Rosa. Na opinião de

Margarida, há um grande problema de relacionamento atualmente. “Não tem mais conversa”, conclui.

A situação também não era fácil para Dinaelza, que precisava cumprir as atribuições e orientações da rede estadual. No dia 20 de maio, o professor David relata que a Professora Coordenadora irritara-se com os docentes porque eles não estavam valorizando o trabalho dela. Segundo ele, o grupo esperava ser chamado para a reunião de HTPC, mas Dinaelza já os aguardava em outra sala. Como todos chegaram atrasados, a Professora Coordenadora escreveu na lista de presença: “Todos os professores chegaram com 10 minutos de atraso”.

Com relação à organização do trabalho docente, algumas medidas foram tomadas pela coordenação para garantir a aplicação do Currículo Oficial. Nas reuniões de planejamento, antes do início das aulas, os professores prepararam as avaliações diagnósticas baseando-se nas atividades encaminhadas pela Secretaria da Educação. Estas avaliações foram aplicadas durante as primeiras aulas de cada disciplina. Neste período ainda não havia na escola os Cadernos (apostilas), que chegariam somente no final de março. Além disso, como mencionado, os pais foram informados sobre o trabalho com os Cadernos, que continham lições de casa. A intenção era que os pais cobrassem sua realização. No decorrer do primeiro bimestre, alguns professores relataram casos de alunos que não respondiam nada nos seus Cadernos. Para resolver o problema, adotou-se como rotina de trabalho a verificação das atividades no material dos alunos: os professores recolhiam os Cadernos para dar visto. Com o passar do tempo, os docentes foram adotando estratégias para realizar este controle. A esse respeito, o professor Jarbas, no dia 31 de março, explicou como resolvera a questão dos vistos: “Eu preparo uma atividade trivial para eles irem resolvendo. Enquanto isso, eu carimbo as apostilas na minha mesa”. Depois de três semanas sem fazer a lição de casa, ele encaminharia o aluno à direção. Em contrapartida, os alunos copiavam todas as respostas dos colegas que tinham realizado as atividades. Os docentes relataram casos de alunos que preenchiam as respostas durante as aulas de outras disciplinas.

O problema da indisciplina durante as aulas foi resolvido parcialmente numa reunião de HTPC. De acordo com a professora Margarida, a Vice-Diretora solicitara aos docentes que dispusessem os alunos nas carteiras seguindo a ordem de chamada. Assim, evitariam boa parte da conversa em grupos de afinidade. Caso

houvesse necessidade, o professor coordenador da classe²⁷ deveria fazer um mapa, separando quem estivesse conversando. Quando a resistência dos alunos foi quebrada, com a ajuda da Professora Coordenadora e da Vice-Diretora, todos os professores passaram a seguir essa rotina.

A questão, no entanto, continuaria gerando conflitos no cotidiano da escola. O corpo docente discordava das atitudes da equipe gestora em relação aos alunos. Para a maioria dos professores, as normas deviam ser cumpridas a todo custo. O envio do Regulamento Interno da Escola aos pais, mencionado anteriormente, foi uma tentativa de demonstrar a preocupação da direção e da coordenação com a ordem dentro da instituição. Contudo, ocorriam diversas infrações às normas, principalmente o uso de aparelhos eletrônicos durante as aulas. A professora Aurora, no dia 28 de abril de 2009, comentou na sala dos professores sobre o caso de um aluno que estava usando celular na escola. Ela conseguiu tomar o aparelho e conduziu o aluno à direção. Mas, em seguida, fora liberado Diretora. Aurora percebeu que não seria tomada nenhuma medida punitiva. “Não dá gente. A Diretora fica passando a mão na cabeça dos alunos. Eu não aguento essa gestão que passa a mão. Não tem jeito, enquanto ela estiver aqui não vai melhorar”. A Vice-Diretora estava presente nessa ocasião. Os professores confiavam mais nela para manter a disciplina na escola, por ser mais firme com os alunos. Por alguns dias Helenira assumira a direção e suas atitudes, em geral, agradaram aos professores. Margarida demonstrou isso numa conversa na sala dos professores, na presença da Vice-Diretora: “Nós tivemos um tempo bom, agora vai continuar como antes”.

As contradições quanto à manutenção da ordem na escola são, em grande medida, resultado dos discursos divergentes entre os gestores e os docentes. A ênfase na questão da afetividade faz parte das orientações da equipe gestora e fora constatada durante as reuniões de planejamento. A maioria dos professores, no entanto, resistia a essa concepção. Defendiam uma disciplina baseada em aspectos mais racionais. Alguns deles chegaram a referir-se aos discursos da equipe gestora como uma herança do antigo Secretário da Educação, Gabriel Chalita. Durante sua gestão (de 2002 a 2006), o então Secretário publicara o livro *Pedagogia do Amor*,

²⁷ Os professores eram encarregados pela coordenação de representar uma classe e, por isso, eram chamados “professores coordenadores de classe”. Suas atribuições variavam de acordo com as circunstâncias, mas geralmente, correspondiam a dar recados da equipe gestora, organizar os alunos nas carteiras e controlar a disciplina.

que entre outras obras, acabaram influenciando o trabalho pedagógico na rede estadual. Durante a discussão do filme *O Triunfo*, de Ron Clark, no dia 13 de fevereiro, as discordâncias vieram à tona. Enquanto a Coordenadora e a Diretora defendiam o envolvimento afetivo dos profissionais da educação com os alunos, o professor Abelardo lembrava que a sua categoria profissional também era oprimida e que o sistema era omisso às suas necessidades. Na ocasião, houve professores defendendo uma ou outra posição. A discussão foi encerrada pela Diretora, que ressaltou as características da clientela da escola, todas as suas dificuldades sócio-econômicas e a necessidade da equipe comprometer-se com a melhoria dessa situação, ainda que exija um grande esforço individual. Esta noção de que a educação das novas gerações exige uma doação pessoal, um envolvimento afetivo, foi expressa por Chalita nos seguintes termos:

Lembremos que estamos vivendo os primeiros anos de um novo milênio, um tempo propício para recomeços, novas tentativas e escolhas. É chegada a hora de assumir o comando dessa embarcação em direção ao futuro. Não podemos esperar que as novas gerações modifiquem o que está errado se não despertarmos para o fato de que cabe a nós, desde já, dar o exemplo. Para isso, nossos pensamentos e ações devem ser um misto de altruísmo, capacidade de doação e amor ao próximo (CHALITA, 2003, p. 11).

Ao ser reproduzida no âmbito da educação formal essa ideia acaba gerando resistências por parte dos professores. Tal como na escola pesquisada, muitos professores têm recusado assumir sua profissão como sacerdócio. Nem por isso, deixam de se envolver com o processo educacional e com o desenvolvimento dos alunos. Isso ficou evidente durante o processo eleitoral do Grêmio Estudantil, que contou com o estímulo de muitos professores. As inscrições ocorreram de 30 de março a 03 de abril de 2009. No mural da escola, um cartaz informava as datas do processo e quais os cargos deveriam compor as chapas, num total de 13 componentes. Não havia comissão eleitoral, a organização ficou por conta da Vice-Diretora e da Professora Coordenadora. Para incentivar os alunos, o cartaz anunciava: "Organize sua chapa. Faça parte do Grêmio. Melhore cada dia mais a sua escola".

Foram inscritas oito chapas e algumas delas se preocuparam em integrar alunos do período noturno. Houve uma agitação considerável dos alunos durante o período de divulgação das mesmas. Cada grupo pode divulgar oralmente suas ideias e propostas em todas as classes da escola além de afixar cartazes no mural.

Uma das chapas, inclusive, distribuiu panfletos com suas propostas aos alunos da escola. Seu conteúdo era o seguinte:

- inauguraremos o teatro com uma peça;
- teremos Interclasses entre turmas da manhã e da noite (futebol e vôlei);
- reabriremos a biblioteca;
- faremos campanhas solidárias, para ajudar necessitados. Exemplos: asilos, creches etc.
- concursos de talentos;
- acrescentar rádio no intervalo;
- festas (Junina, Halloween);
- limpeza do banheiro da quadra esportiva e sua utilização;
- promover excursões;
- criar um site da escola.

Essas são algumas propostas, mas para que elas possam ser realizadas precisaremos de seu **VOTO** e **APOIO**! Não prometemos nada que não esteja ao nosso alcance, então podem confiar! (Na medida da autorização da direção);

Nós da chapa [nome da chapa] agradecemos sua atenção!

Outra chapa propunha: “afiliação com UMES”; “luta pelos direitos dos jovens nas escolas”; “campeonatos interescolares/interclasses” e “festas nas datas comemorativas”. Apesar do histórico de desarticulação dos estudantes, inclusive do Grêmio Estudantil nos anos anteriores, alguns professores tiveram um papel importante no estímulo à participação dos alunos. Até os mais pessimistas reconheceram a diferença com relação ao passado, pois nunca houvera tantas chapas concorrendo. A apuração da eleição ocorreu no dia 15 de abril, coordenada por Helenira e com a presença de três representantes de chapas, sendo a vendedora eleita com 121 votos de um total de 535.

Durante a realização da pesquisa, o Grêmio Estudantil organizou o som no pátio da escola, durante os intervalos. Entretanto, alguns professores não achavam adequados os estilos musicais que tocavam, especialmente funk e hip hop. Na opinião de Ana Rosa, “esse tipo de música deixa eles mais agitados”. Além disso, os alunos do Grêmio ajudaram a direção a organizar a festa junina da escola. Mas logo

as ações desse grupo foram perdendo espaço e deixaram de fazer parte do cotidiano.

Ainda assim, alguns os alunos procuravam participar, independente da atuação do Grêmio. Foi o caso de um aluno representante de classe, que compareceu ao Conselho de Classe, em 11 de maio de 2009, levando um texto com sugestões de sua turma para melhorar as aulas (ver ANEXO C). Após a leitura deste, o aluno ainda entregou ao Conselho uma cópia de um artigo de revista sobre a importância da leitura. Então, a professora Íris sugeriu entrar em contato com o Grêmio para realizar um trabalho conjunto de incentivo à leitura na escola.

Este trabalho não viria a efetivar-se durante a pesquisa, mas alguns alunos tiveram a iniciativa de organizar a biblioteca escolar, que estava desativada. Segundo relatos dos professores Jarbas e Raimundo, em 1º de julho de 2009, um desses alunos obteve um programa de computador para que a biblioteca pudesse funcionar novamente. Naquele dia, estavam organizando os livros, o que significava um envolvimento direto com as questões e os problemas escolares.

Embora a eleição para o Grêmio Estudantil tenha mobilizado muitos alunos, a direção e a coordenação já haviam planejado uma forma de realizar a discussão da Proposta Pedagógica com o corpo discente, utilizando os princípios da representatividade. Para isso, solicitaram aos professores coordenadores de classe que escolhessem dois representantes de cada turma para reunir-se com a Diretora no dia 24 de março, conforme o comunicado afixado no mural:

Atenção professores coordenadores de sala.

Escolher com urgência um aluno representante e um suplente de cada sala até o dia 23/03.

Obrigada,

[nome da Professora Coordenadora]

Ao ponderar sobre as formas mais adequadas de escolha, a Professora Coordenadora deixou claro aos professores que não era necessário fazer uma eleição, pois a intenção era indicar alunos que pudessem contribuir com as discussões da Proposta da escola.

No dia marcado, o pesquisador questionou sobre a reunião. Então, a Diretora explicou que somente uma professora havia entregado os nomes dos representantes. Além disso, durante a reunião de HTPC os docentes pediram para

escolher novamente os alunos. Gerosina contou que embora o processo tivesse ocorrido democraticamente em algumas salas, por meio de votação, a escolha não fora bem sucedida e os professores precisariam refazê-la, provavelmente indicando os nomes. Em seguida, a Diretora considerou a possibilidade de passar nas classes pedindo os nomes, pois, assim, poderia fazer logo a reunião. Mas achou melhor esperar as indicações dos nomes. Seu receio era que os alunos mais populares fossem eleitos, o que poderia prejudicar a discussão. Então, sob o pretexto de garantir a qualidade da reunião, Gerosina propôs aos professores que indicassem os alunos mais comprometidos e capazes. A estratégia certamente reduziria as possibilidades de um enfrentamento político entre direção e corpo discente, garantindo a posição de controle exercida pelo grupo gestor sobre os espaços de participação.

No dia 16 de abril, os representantes já haviam sido indicados e acabara de ser eleita a nova diretoria do Grêmio Estudantil. Entretanto, a participação dos alunos nas discussões da Proposta Pedagógica foi resolvida de outra forma. Neste dia, a professora Ana Rosa precisou ausentar-se depois do intervalo, deixando uma classe sem professor. Gerosina e Dinaelza, então, resolveram fazer a reunião sobre a Proposta com aqueles alunos²⁸. Chamaram o pesquisador até a sala de aula para observar a discussão. Na lousa, a Professora Coordenadora anotou o seguinte: “Projeto Político-Pedagógico (é a intenção da escola): tem por objetivo promover uma prática pedagógica com qualidade de ensino”. Em seguida, escreveu quatro questões para os alunos responderem por escrito:

Por que e para que existe esse espaço educativo?

O que você busca quando se matricula nesta escola?

Qual a responsabilidade do aluno no processo de ensino e de aprendizagem?

Ao sair desta escola, para que servirá a formação que aqui você teve?

Antes, contudo, a Diretora explicou à classe que no período autoritário, no Brasil, apesar de haver Projeto Político-Pedagógico, a comunidade não participava porque não existia democracia. Agora, porém, a situação mudara e eles iriam

²⁸ Esta classe é a mesma que apresentara sugestões para a melhoria das aulas, no Conselho de Classe.

participar da elaboração do Projeto. Ela enfatizou não ser algo comum, mesmo atualmente, a participação dos alunos. Depois, Dinaelza explicou sobre a importância do documento para organizar o espaço escolar e para dar qualidade à formação dos alunos. Fez a leitura da Proposta Pedagógica da escola, explicando o significado de Proposta Curricular e Currículo Oficial, e pediu que os alunos respondessem às questões da lousa, sem se identificar. A classe levou entre 5 e 10 minutos para escrever as respostas²⁹.

Segundo a Diretora, a Proposta seria discutida com os pais de alunos. No dia 17 de fevereiro, dissera não ser possível chamar todos os pais. “Vou fazer uma comissão de pais para discutir a proposta”, afirmou Gerosina. Mas essa reunião acabou não ocorrendo no período da pesquisa. Evidencia-se, com isso, a situação apontada por CONTI e LUIZ (2007), mencionada anteriormente. Segundo os autores, o poder público estabelece uma relação contraditória com os usuários do sistema educacional, na qual dificulta a participação destes ao mesmo tempo em que dependem da sua participação. O grupo gestor da escola pesquisada também adotou o discurso que valoriza a participação da comunidade, entretanto, dificultou a participação efetiva da mesma. Assim, a democracia representativa e meramente formal dos órgãos colegiados (APM e Conselho de Escola) prosseguiu garantindo a presença da comunidade, mas não sua participação política na escola. Do mesmo modo, os funcionários não tiveram oportunidade de discutir a questão. Também não houve relatos sobre as mudanças efetivas na Proposta Pedagógica, além da introdução do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Com relação às manifestações de insatisfação dos professores, elas estão associadas diretamente às precárias condições de trabalho, especialmente pelos baixos salários e a necessidade de ampliar sua jornada, tendo, inclusive que trabalhar em mais de uma escola. Houve alguns relatos durante a pesquisa sobre a exaustiva jornada de alguns professores, que lecionavam até às 23 horas em certos dias da semana e precisavam estar de volta à escola às 7 horas do dia seguinte, como no caso de Ieda. Ademais, há pouco incentivo para a formação continuada. Um dos professores, por exemplo, teve seu pedido de bolsa de Mestrado negado pela rede e, em outra ocasião, não conseguiu licença para apresentar trabalho científico num evento. Nem mesmo as condições de trabalho são adequadas, pois

²⁹ Para evitar o envolvimento direto dos alunos, que são menores, optou-se por não reproduzir aqui as respostas.

faltam recursos didáticos: não há biblioteca, nem laboratórios, nem sala de informática funcionando e há apenas um aparelho de televisão na escola. Em face de tal realidade, há um grande potencial de resistência por parte dos professores, embora a equipe gestora articule ações de controle (como visto) que mantém a constante tensão nas relações cotidianas. A situação, portanto, demonstra que nem mesmo as relações democráticas pautadas numa concepção liberal-burguesa são garantidas no cotidiano escolar, uma vez que a inexistência dos mecanismos de controle por parte dos trabalhadores e da comunidade escolar assegura, em última análise, a reprodução das relações de dominação.

Apesar de a resistência ocorrer isoladamente e dispersa nas relações cotidianas, desencadeando ações de controle por parte da hegemonia, houve uma movimentação de greve, com maiores repercussões, envolvendo o coletivo dos professores. Diante da situação de desvalorização e despolitização do magistério público paulista, as campanhas do sindicato (APEOESP) não despertavam muito interesse por parte dos docentes. Nesse sentido, é importante enfatizar a relação entre o tipo de atividade laboral e as possibilidades de superação da alienação por parte dos indivíduos. Como mencionado, Agnes Heller considera a atividade docente potencialmente menos limitada do que outras, tendo em vista a apropriação das objetivações genéricas em si. Entretanto, em razão das contradições sociais, também os professores estão sujeitos a perder boa parte do seu potencial criativo, tornando-se executores autômatos de tarefas. No caso da escola pesquisada, a situação de apatia pelas questões políticas da categoria somente foi superada pelo fortalecimento da mobilização de greve, a partir de abril de 2009. O governo vinha mantendo uma postura inflexível diante das reivindicações do magistério, entretanto, com a posse do Secretário Paulo Renato Souza, a luta por melhores condições de trabalho ganhava novo fôlego. Diante do acirramento das relações de opressão no trabalho, a consciência da dominação por parte dos professores vai se fortalecendo. No dia 22 de abril, um cartaz da APEOESP afixado na sala dos professores chamava os professores a uma assembleia estadual, que ocorreria em 24 de abril, em São Paulo. As reivindicações do sindicato eram:

- garantia de 33% da jornada para atividade extraclasse (conforme determina a Lei do Piso);
- concurso público classificatório em todos os níveis e disciplinas/estabilidade;

- novo Plano de Carreira;
- fim da superlotação das salas de aula;
- reajuste salarial para todos;
- incorporação de todas as gratificações, com extensão aos aposentados;
- 27,5% para repor as perdas acumuladas;
- fim da política do bônus;
- imediatas ações para prevenção à violência nas escolas;
- revogação do Decreto 53037 e da Lei 1041.

Havia na escola um representante de escola (RE), que trazia as informações do movimento e participava das reuniões e assembleias do sindicato. A professora Íris também informava o grupo sobre a movimentação nas escolas e sobre as articulações sindicais. Além dela, a professora Áurea e outros professores contribuíam relatando sobre suas participações em assembleias na capital.

No dia 23, Helenira relatou sobre sua experiência na greve do ano anterior. A escola em que trabalhava fechou e ninguém foi chamado. Entretanto, Aurora contou que na escola pesquisada, os professores foram chamados por telefone para trabalhar. Três deles compareceram, mesmo havendo um acordo entre o grupo para não irem trabalhar. Nos outros casos, chamaram substitutos. Assim também relatou Lara. Em sua escola a Diretora chamou substitutos (inclusive de outras áreas) para substituir os grevistas.

Na opinião de Helenira, a categoria não foi unida como em greves anteriores. Ela relata: “A primeira paralisação foi forte [durante a gestão da Secretária Maria Helena Guimarães de Castro], na segunda, a Secretária viu que era pequena e nem foi dar explicações; ela endureceu e não cedeu”. Por isso, disse ela, “tem que ser todo mundo. Tem que combinar e paralisar mesmo”. Em relação à escola pesquisada, estava pessimista: “Aqui não vai ter paralisação”. Alguns professores substitutos acompanhavam a discussão e acrescentaram ser muito complicada a situação deles. Caso não fossem trabalhar, a escola não os chamaria para outras substituições, além do mais, recebiam de acordo com as aulas ministradas. O grupo, então, concluiu que não haveria paralisação na escola. O diálogo aqui reproduzido e as considerações acerca do movimento de greve representam um momento em que as relações democráticas possibilitaram a apropriação de conhecimentos

necessários às práticas de resistência. Compartilhar a história das greves e identificar, em meio aos conflitos, as relações de dominação significa superar a alienação da vida cotidiana presente.

Um mês depois, no dia 22 de maio, um cartaz da APEOESP chamava todos os professores à mais uma assembleia: “Todos à assembléia com paralisação. Dia 29 de maio, 14 horas. Praça da República”. Neste dia, a professora Aurora contou que os alunos estavam falando sobre a paralisação, achavam que não teria aula no dia 29. Então, explicou que a escola nunca havia paralisado, portanto, ela viria dar aula. A professora Anátalia, ao ver o cartaz sobre a mesa comenta: “Eu nem sabia que a gente ia paralisar e os alunos já estão falando que não virão à aula”. Aurora reafirma: “Eu avisei a eles para virem, pois eu não paraliso”. De fato, os professores trabalharam normalmente no dia da assembleia.

O período seguinte, contudo, trouxe incerteza sobre a participação da escola, pois muitos outros estabelecimentos aderiram ao movimento, na medida em que ele crescia em todo o estado. Diante da nova situação, os professores voltaram a considerar a paralisação durante a reunião de HTPC, no dia 1º de junho. O professor David relatou ao pesquisador, por mensagem eletrônica, o ocorrido: “Decidimos no HTPC (18 votos a favor e 2 abstenções) que vamos parar na quarta-feira e quem puder irá para o ato em São Paulo”. Ele também informou que os docentes retornariam ao trabalho na quinta-feira para decidir se continuariam a greve. Ainda não sabiam se a direção chamaria substitutos, segundo relatou: “Solicitamos à direção que não convoque eventuais para trabalharem em nossos lugares, pois alegamos que temos direito a greve. Entretanto, não sei...”

David atribuiu a sensibilização do grupo às manifestações que vinham ocorrendo em São Paulo. Segundo ele, a APEOESP estimou a participação de 5 mil professores na assembleia do dia 29 de maio, “o que para a conjuntura parece algo significativo”. A comunicação de greve da escola também foi encaminhada por correio eletrônico, pelo professor:

[nome da escola] vai parar suas atividades na quarta-feira

Caros colegas,

Nós da [nome da escola] reunidos segunda-feira em HTPC, discutimos sobre a assembleia geral de nossa categoria, da sexta-feira passada, a qual deliberou GREVE a partir de quarta-feira (dia 03/junho) e decidimos parar as atividades durante todo o dia de quarta-feira. A ideia é somar força a categoria, mostrar para a

sociedade de Rio Claro o nosso descontentamento em relação aos rumos da educação nesse estado, lutar contra as novas formas de contratações de professores e levar a cabo a nossa luta POR REAJUSTE SALARIAL. Os que puderem devem ir ao ato/assembleia na capital para somar forças e voltarem munidos de informações, pois com essas informações devemos nos reunir na quinta para debater sobre a continuidade ou não do movimento.

Convidamos a todos os companheiros de outras escolas de Rio Claro que também parem suas atividades nessa quarta-feira e rumem a capital.

É de extrema importância conversarmos com todos os professores eventuais que conheçamos para que eles NÃO ENTREM EM SALA DE AULA para substituir professores grevistas. Nesse momento é indispensável manter a coesão.

Abraços e força a todos.

No dia seguinte à paralisação, não houve movimentação pela continuidade da paralisação. Mas a professora Heleny comentou sobre as greves:

Eu devo ter perdido algumas coisas, mas eu sempre fiz greve na minha vida. Eu não fico lembrando, eu não me arrependo. Mas eu ganhei muito também, porque eu sempre parei nas greves. Com certeza, eu perdi, porque eu nunca tive licença-prêmio e eu já estou para me aposentar. Mesmo assim, eu nunca fiquei pensando que outro professor tinha comprado carro ou coisas assim e que eu tivesse perdido. Fiz greve porque eu achava que tinha que fazer e não fico lembrando.

Até o final da pesquisa também não houve novas discussões sobre a questão da greve. Mas os professores saíram fortalecidos por terem conseguido fechar a escola por um dia, a partir de uma decisão coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A institucionalização da educação, embora não seja uma invenção burguesa, foi inegavelmente afetada pelas novas relações sociais da era industrial. As transformações da sociedade e a organização da produção capitalista foram decisivas para a consolidação de uma escola adequada às necessidades dominantes. Foi exatamente a complexidade crescente da produção que tornou imprescindível o controle sobre os processos de objetivação genérica do proletariado. Por isso, a expansão da educação formal na contemporaneidade reflete a amplitude das determinações político-econômicas do capitalismo, bem como seu movimento contraditório.

À medida que a burguesia concentra maiores poderes e impõe seus próprios valores ao conjunto da sociedade, intensifica-se a expropriação dos grupos subalternos, agravando cada vez mais a desigualdade. O período de conflitos no continente europeu, durante o século XIX, corresponde também ao surgimento do movimento operário e das teorias revolucionárias, em especial o comunismo e o anarquismo. Diante dos ataques ao modo de produção vigente, a burguesia reafirma a universalidade dos valores liberais e democráticos, fortalecendo o seu controle ideológico do espaço político.

A democracia, então, assume centralidade no discurso dominante, estabelecendo a propriedade privada como razão da organização social. Deste modo, as relações democráticas instituídas pelo Estado liberal burguês são incapazes de subverter a lógica da exploração. O trabalhador continua alienado tanto no processo de produção quanto nos espaços de participação política, pois as condições materiais dificultam a superação de sua própria degradação. Mesmo com a escolarização em massa, a reprodução dos indivíduos continua delimitada pela racionalidade capitalista e pela liberdade formal.

A instituição escolar torna-se responsável pela maior parte da *internalização* e *conformidade universal*, subordinando-se à reprodução da *ordem estabelecida* (MÉZSÁROS, 2005, p. 55-56). Contudo, não representa a totalidade do processo de objetivação genérica humana. Sendo assim, a democracia no cotidiano escolar supõe também a apropriação de um conteúdo subversivo, que não está evidenciado

na estrutura e na organização institucional, mas sim nas relações entre os sujeitos. Cabe, então, aos professores, alunos e à comunidade compreender de que forma atuam os instrumentos hegemônicos de controle naquele espaço, a fim de construir mecanismos cada vez mais eficazes de resistência.

A complexidade do setor produtivo torna imprescindível um conjunto cada vez maior de apropriações necessárias à reprodução da sociedade, mas aos grupos subalternos é dificultado o acesso às objetivações genéricas para si. A organização do ensino formal segundo as demandas mercadológicas, estabelece, como no caso analisado, os parâmetros de uma genericidade em si. No entanto, a vida cotidiana escolar é constituída a partir dos *movimentos contraditórios* dos sujeitos, inseridos num processo mais amplo de objetivação. Nesse sentido, cumpre enfatizar a concepção de Mézsáros (2005), segundo a qual uma alternativa sustentável compreende aspectos mais *essenciais* do que *formais*, isto é, a *contrainternalização* deve ser o resultado não só das relações institucionais formais, mas também da sua articulação com a realidade concreta e as objetivações humanas em geral. Desse modo, os sujeitos teriam condições de enfrentar o controle ideológico hegemônico, buscando elevar o nível de participação e contribuir para os processos de auto-instituição da educação.

A análise aqui apresentada indica possibilidades de resistência por parte dos diversos segmentos. Esse movimento, contudo, deve iniciar pelo enfrentamento do controle institucional, ampliando-se para uma consciência coletiva acerca das relações opressivas de produção. Assim, os espaços de participação política funcionarão como mecanismos de educação contra-hegemônicos, produzindo os conhecimentos essenciais para a ruptura da ordem vigente. Significa, então, compartilhar objetivações genéricas para si, utilizando o próprio discurso dominante para desenvolver uma educação direcionada à emancipação humana.

Durante esta pesquisa, constatou-se que o corpo docente foi o grupo com maiores resistências à implantação das diretrizes políticas do governo estadual. Mas as discordâncias só ganharam proporções de um movimento coletivo durante as discussões sobre a paralisação das aulas. A decisão em si, assim como a mobilização em torno das lutas sindicais, não representou tanto em termos políticos como a criação de um espaço para a discussão e a consequente unificação do grupo, que determinou o compromisso político do mesmo. Isso porque a

organização das classes subalternas acarreta rupturas no bloco histórico que torna possível a superação da vida cotidiana alienada.

A democracia, embora proclamada pelo discurso oficial, não representa possibilidades reais de auto-instituição, a não ser que sejam desvendados os mecanismos ideológicos presentes no cotidiano. Portanto, a construção de alternativas de processos autogestionários, em especial no âmbito da educação formal, pressupõe a superação da democracia burguesa e dos seus princípios: a igualdade formal, a representatividade e a alienação dos sujeitos nas relações produtivas.

A democracia operária, portanto, deve representar uma nova concepção de mundo, fundamentada no desenvolvimento da genericidade para si, na unificação dos grupos subalternos, nas condições concretas de resistência coletiva contra a alienação e a imposição do consenso. Somente assim as relações democráticas poderão descentralizar a política e contribuir para a subversão e destruição das desigualdades essenciais do capitalismo, lançando as bases da sociedade comunista e da libertação do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 2. ed. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

APPLE, Michael W.; BEANE, James A. *O argumento por escolas democráticas*. In: APPLE, Michael W.; BEANE, James A. (Orgs.) *Escolas democráticas*. 2. ed. Revisão técnica de Regina Leite Garcia. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2001, pp. 9-43.

ARENDT, Hanna. *Da revolução*. Tradução de Fernando Dídimo Vieira. Revisão de tradução de Caio Navarro de Toledo. São Paulo: Ática; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.

ARISTÓTELES. *A constituição de Atenas*. Tradução de Therezinha M. Deutsch. São Paulo: Nova Cultural, 1999, pp. 253-313.

ARISTÓTELES. *A política*. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ARISTÓTELES. *Política*. Tradução, introdução e notas de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1985.

BERNARDO, João. *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 13. ed. Tradução Carmen C. Varriale, Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Caçais e Renzo Dini. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007, 2008 (reimpressão).

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. 10. ed. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Ediouro, 2009.

CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. 12. ed. Tradução pela equipe de tradutores do Instituto de Letras da PUC-Campinas. Campinas, SP: Papirus, 2006.

CARTLEDGE, Paul. *O Poder e o Estado*. In: CARTLEDGE, Paul (Org.). *História ilustrada Grécia Antiga*. 2. ed. Tradução de Laura Alves e Aurélio Rebello. São Paulo: Ediouro, 2009, pp. 214-251.

CASTORIADIS, Cornelius. *Encruzilhadas do labirinto II: domínios do Homem*. Tradução José Oscar de Almeida Marques. Revisão técnica Renato Janine. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CHALITA, Gabriel. *Pedagogia do amor: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações*. 4.ed. São Paulo: Gente, 2005.

CHOMSKY, Noam. *Notas sobre o anarquismo*. Tradução Felipe Corrêa, Bruna Mantese, Rodrigo Rosa e Pablo Ortellado. São Paulo: Imaginário: Sedição, 2004.

CHOMSKY, Noam. *O governo no futuro*. Tradução Maira Parula. Rio de Janeiro: Record, 2007.

COISSI, Juliana. *Livro da rede estadual tem dois Paraguais*. Folha de São Paulo, 17.03.2009, não paginado. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1703200906.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

CONTI, Celso; LUIZ, Maria Cecília. *Políticas Públicas e Gestão Democrática: o funcionamento do conselho escolar no sistema municipal de ensino*. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, SP, v. 17, n. 29, jul.-dez. 2007, p.33-50.

CURIATI, Antonio Silvio. *Prefácio*. In: VASCONCELOS, J. *Democracia pura*. São Paulo: Nobel, 2007.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a emancipação do subalterno. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, n. 29, p. 63-78, nov. 2007.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ENGELS, Friedrich. *Anti Dühring: filosofia, economia política, socialismo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. 11. ed. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

ENGELS, Friedrich. *Prefácio para a terceira edição alemã*. In: MARX, Karl. *O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte*. 6. ed. rev. Tradução de Sílvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2008.

ENGELS, Friedrich. *Princípios básicos do comunismo*. Tradução José Barata-Moura. Transcrição José Braz e Maria de Jesus Coutinho. 2006. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1847/11/principios.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2009.

FERNANDES, Florestan. *Democracia e desenvolvimento: a transformação da periferia e o capitalismo monopolista da era atual*. São Paulo: Hucitec, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. rev. e aumentada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FIGUEIREDO, Lucas. *Ministério do silêncio*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GALLO, Silvio. *Anarquismo: uma introdução filosófica e política*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

GALLO, Silvio. *Educação anarquista: um paradigma para hoje*. Piracicaba, SP: Ed. Unimep, 1995.

GUÉRIN, Daniel. *O anarquismo: da doutrina à ação*. Rio de Janeiro: Gerninal, 1968.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. V. 1. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. V. 4. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *L'Ordine Nuovo: 1919-1920*. 3. ed. Torino: Giulio Einaudi, 1970.

HELLER, Ágnes. *O cotidiano e a História*. 4. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HELLER, Ágnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Tradução José-Francisco Ivars e Enric Pérez Nadal. Barcelona: Península, 1977.

HOBBS, Thomas. *Leviatã ou Matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. Tradução João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

HOBBS, Eric. *A era das revoluções: Europa 1789-1848*. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977a.

HOBBS, Eric. *A era do capital: 1848-1875*. Tradução de Luciano Costa Neto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977b.

HOBBS, Eric. *Globalização, democracia e terrorismo*. Tradução José Viegas. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. 17. ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

JAGUARIBE, Hélio. *Um estudo crítico da história*. V. I. 2. ed. Tradução de Sérgio

Bath. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KROPOTKIN, Piotr. *Palavras de um revoltado*. Tradução Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário, 2005.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. Tradução Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991.

LESSA, Sergio. *A emancipação política e a defesa de direitos*. Revista Serviço Social e Sociedade, Cortez, n. 90, p. 35-57, jun. 2007.

LEUENROTH, Edgard. *Anarquismo: roteiro da libertação social*. Rio de Janeiro: Mundo Livre, 1963.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. Tradução Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MACPHERSON, Crawford Brough. *A democracia liberal: origens e evolução*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MAGRONE, Eduardo. *Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida*. Cad. Cedes, Campinas, v. 26, n. 70, p. 353-372, set.-dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 jul. 2010.

MARCUSE, Herbert. *Cultura e sociedade*. Vol. II. Tradução Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro, Robespierre de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MARCUSE, Herbert. *Ideologia da sociedade industrial*. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARCUSE, Herbert. *Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social*. 4. ed. Tradução de Marília Barroso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

MARSHALL, Thomas Humprey. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Volume I. 4. ed. Tradução Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. Lisboa: Presença; Martins Fontes, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O manifesto comunista*. 5. ed. rev. Tradução Maria Lucia Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MARX, Karl. *A questão judaica*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1991.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. 1. reimp. Tradução, apresentação e notas Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, Karl. *Miséria da filosofia*. Tradução de Torrieri Guimarães. Prefácio e notas de Jean Kessler. São Paulo: Martin Claret, 2007.

MARX, Karl. *O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte*. 6. ed. rev. Tradução de Sílvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2008.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MILL, John Stuart. *Princípios de economia política: com algumas de suas aplicações à filosofia social*. V. II. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. *Potência, limites e seduções do poder*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

NORONHA, Maria Izabel Azevedo; FELÍCIO, Roberto. *Secretária da Educação foi derrotada pelos seus erros e pela força do movimento dos professores*. São Paulo, 27 mar. 2009. Disponível em: <<http://apeoesp.wordpress.com/page/19/?pages-list>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação*. Eccos, São Paulo, v. 7, n. 2, pp. 351-368, jul.-dez. 2005. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/715/71570207.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2010.

PARO, Vitor Henrique. *Parem de preparar para o trabalho!!!* Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João et alii (orgs.) *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola*. São Paulo, Xamã, 1999. p. 101-120.

PERLMAN, Fredy. *The reproduction of daily life*. In: PERLMAN, Fredy. *Anything can happen*. London: Phoenix Press, 1992, p. 31-49.

PLATÃO. *A República*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

PLUTARCO. *Las vidas paralelas*. Tomo I. Tradução do grego para o espanhol de Antonio Ranz Romanillos. Madrid: Imprenta Real, 1830. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=YLwNAAAAYAAJ&printsec=frontcover&dq=bibliogroup:%22Las+vidas+paralelas+de+Plutarco%22&lr=&as_brr=1&cd=1#v=onepage&q=&f=false>. Acesso em: 09 jan. 2009.

POGREBINSCHI, Thamy. *Emancipação política, direito de resistência e direitos humanos em Robespierre e Marx*. **Dados – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 46, n. 1, 2003, pp. 129-152.

POGREBINSCHI, Thamy. *O enigma da democracia em Marx*. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, vol. 22, n. 63, fev. 2007, pp. 55-67.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes

Médicas, 1997.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. *A escola: relato de um processo inacabado de construção*. **Currículo sem Fronteiras**, México, v. 7, n. 2, pp. 131-147, jul./dez. 2007.

ROSENFELD, Denis L. *O que é democracia*. 6. reimpr. da 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Primeiros passos, 219)

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2007.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social: ou princípios do direito político*. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2002.

SADER, Emir. *Introdução*. In: GRAMSCI, Antonio. *Sobre poder, política e partido*. Organização de Emir Sader. Tradução de Eliana Aguiar. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SAMPAIO, Wilson Correia. *Gramsci: política e educação*. Maceió: EDUFAL, 2007.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. *Parecer nº 67*, de 18 de março de 1998. Aprova as Normas Regimentais Básicas para as escolas estaduais. São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/Pareceres/pa_67_98.htm>. Acesso em: 19 jul. 2010.

SÃO PAULO. *Lei Complementar nº 444*, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. São Paulo, 1985. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocenp/Arq/LC%20444_%2085.doc>. Acesso em 21 jul. 2010.

SÃO PAULO. *Lei Complementar nº 1078*, de 17 de dezembro de 2008. Publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 18 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados – BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. São Paulo, 2008a. Disponível em: <<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20081218&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1>>. Acesso em 20 jul. 2010.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola*. V. 1. Coordenação geral Maria Inês Fini; autoria Zuleika de Felice Murrie. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Programa de Qualidade na Escola: nota técnica*. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica2009.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2010.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Resolução SE nº 76*, de 07 de novembro de 2008b. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede

estadual. São Paulo, 2008b. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_08.HTM?Time=7/16/2010%205:04:31%20PM>. Acesso em 19 jul. 2010.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 8. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. *Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade*. In: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, pp. 21-52.

SCHLESENER, Anita Helena. *A escola de Leonardo: política e educação nos escritos de Gramsci*. Brasília: Liber Livro, 2009.

SCHLESENER, Anita Helena. *Revolução e cultura em Gramsci*. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *A escola e a construção da cidadania*. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Anais, vol. Sociedade Civil e Educação. CBE-CEDES/ANPED, ANDE. São Paulo: Papyrus, 1992.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. Introdução de Edwin Cannan. V. I. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

STOCK-MORTON, Phyllis. *Moral education for a secular society: the development of morale laïque in nineteenth century France*. New York: State University of New York Press, 1988.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

TOCQUEVILLE, Alexis. *O Antigo Regime e a revolução*. Tradução Laurinda Bom. Lisboa: Editorial Fragmentos, 1989.

THOREAU, Henry David. *Desobediência civil*. Tradução de Sérgio Karam. Porto Alegre: L&PM, 2001.

TRAGTENBERG, Maurício. *Reflexões sobre o socialismo*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1991.

TUCÍDIDES. *História da Guerra do Peloponeso*. 3. ed. Tradução do grego, introdução e notas de Mário da Gama Cury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola*. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p227-252_c.pdf>. Acesso em: 25 de jul. 2010.

VASCONCELOS, J. *Democracia pura*. São Paulo: Nobel, 2007.

VIANA, Nildo. *Estado, democracia e cidadania: a dinâmica da política institucional no capitalismo*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2003.

VIANA, Nildo. *O capitalismo na era da acumulação integral*. Aparecida, SP: Santuário, 2009.

VIANA, Nildo; MOREIRA, Carlos. *Debate sobre marxismo e anarco-marxismo*. Goiânia: Edições Saber, 2005. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/debate_anarco.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2010.

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Esta pesquisa visa analisar as relações existentes no cotidiano escolar para que se possa compreender de que maneira os valores democráticos podem influenciar na qualidade dessas relações. O objetivo geral é observar e analisar como ocorrem as inter-relações entre os professores, alunos, funcionários, pais e direção, tentando compreender de que maneira a democracia está ou não presente nessas relações. Além disso, também serão observadas as possíveis interferências das políticas públicas nessas relações. A intenção é perceber até que ponto a escola pode ser considerado como um ambiente democrático. Caso a participação da comunidade escolar seja dificultada, serão relatados e analisados os possíveis motivos para que isso ocorra. Nesse sentido, serão observadas diversas rotinas escolares, que normalmente passam despercebidas aos registros oficiais da instituição. A pesquisa preocupa-se, também, em revelar de que maneira ocorre a resistência da comunidade escolar, ou seja, de que modo reagem, nos momentos em que a participação nas decisões é limitada ou impedida.

Para este fim convido o (a) Senhor (a) ou menor sob sua Responsabilidade, a participar desta pesquisa como sujeito dessa pesquisa. A participação poderá ocorrer das seguintes maneiras: 1) observações do cotidiano escolar; 2) realização de questionários; 3) realização de entrevistas; 4) análise dos documentos e registros da escola.

Todo o material coletado durante as observações, entrevistas, questionários, análise documental, seja de que natureza for (anotações, documentos eletrônicos, gravações de imagens e sons, cópias de documentos etc.) deverá ser utilizado exclusivamente para o desenvolvimento desta pesquisa, sendo vedado quaisquer outros usos não autorizados. O risco envolvido nesta pesquisa é o de violação das

informações sigilosas que resguardam o direito à privacidade dos sujeitos participantes. Esse risco é mínimo, uma vez que os dados somente serão utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa, permanecendo sob a guarda e responsabilidade do pesquisador, que garante o anonimato dos sujeitos envolvidos na mesma.

Se no decorrer da pesquisa o(a) participante (ou seu responsável) resolver não mais continuar ou quiser retirar seu consentimento, terá toda a liberdade para assim o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer penalização. Também a qualquer tempo, compromete-se o pesquisador a esclarecer quaisquer dúvidas surgidas no momento da pesquisa ou posteriormente, por meio do telefone informado abaixo.

Nome do participante: _____

Sexo: () masculino () feminino Data de Nascimento: ____/____/____

Nome do responsável legal (quando menor): _____

Documento de identidade: _____ Telefone para contato: (__) _____

Endereço: _____

Tendo sido informado da importância de minha participação voluntária, estando ciente sobre os aspectos desta pesquisa e esclarecido sobre as dúvidas a seu respeito, eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar desta pesquisa.

Jaime Farias (Pesquisador)

Assinatura do Participante ou Representante Legal

Título do Projeto: Democracia no cotidiano escolar

Pesquisador Responsável: Jaime Farias

Cargo/função: Professor

Instituição: [preenchido nos originais]

Endereço residencial: [preenchido nos originais]

Dados para Contato: Fone: [preenchido nos originais]

e-mail: [preenchido nos originais]

Orientador: Prof^a. Dra. Maria Aparecida Segatto Muranaka

Instituição: [preenchido nos originais]

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS PAIS DE ALUNOS

[nome da escola]

Senhores pais ou responsáveis,

Para que a relação da escola com a comunidade seja cada vez mais próxima é necessário conhecer não só os alunos mas também suas famílias, despertando nelas a vontade de participar da vida escolar dos filhos.

Sua colaboração, respondendo às perguntas a seguir, é muito importante.

Essas informações contribuirão para ampliar a participação das famílias na escola, de modo a garantir o exercício da cidadania de toda a comunidade escolar.

Obrigado,

A direção.

1. O(a) senhor(a) compareceu a reunião de pais que ocorreu na escola nos dias 26 e 27 de fevereiro, no período da manhã?

() sim

() não

2. O que achou do horário da reunião? Comente.

3. Qual a sua opinião sobre esta reunião?

Pontos positivos:

Pontos negativos:

4. Na sua opinião, qual o grau de importância da participação dos pais em reuniões na escola?

() muito importante

() importante

() pouco importante

() nada importante

5. Quem compareceu a esta reunião?

- pai
- mãe
- avô ou avó
- tio ou tia
- outro responsável

6. Com quem vive o aluno?

- pai
- mãe
- avô ou avó
- tio ou tia
- outro responsável

7. Qual a escolaridade do pai?

- não alfabetizado.
- somente alfabetizado.
- da 1ª a 4ª série do ensino fundamental (antigo 1º grau).
- da 5ª a 8ª série do ensino fundamental (antigo 1º grau).
- ensino médio (antigo 2º grau).
- superior.
- não sabe informar.

8. Qual a escolaridade da mãe?

- não alfabetizado.
- somente alfabetizado.
- da 1ª a 4ª série do ensino fundamental (antigo 1º grau).
- da 5ª a 8ª série do ensino fundamental (antigo 1º grau).
- ensino médio (antigo 2º grau).
- superior.
- não sabe informar.

9. Na sua opinião, qual o grau de importância da lição de casa diária para a educação de seu(sua) filho(a)?

- muito importante
- importante
- pouco importante
- nada importante

10. Utilize o verso desta folha para registrar alguma opinião, sugestão ou reclamação que tiver sobre a escola.

ANEXOS

ANEXO A – PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

A [nome da escola], situada à [endereço da escola], atende aos adolescentes em CURSO REGULAR DO ENSINO MÉDIO, funcionando em dois períodos (manhã e noite), sendo que o período noturno atende em sua maioria alunos que trabalham.

A Proposta Pedagógica da Escola atende às instruções articuladas pelos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais e a nova Proposta Curricular elaborada pela Secretaria de Estado da Educação.

A Escola se propõe a estimular a politização dos educandos, conscientizando-os quanto aos seus direitos e deveres, a exercerem a cidadania com respeito à ordem democrática e com visão crítica acentuada, com autonomia e respeito ao bem comum, além de desenvolver a sensibilidade e o apreço pelas manifestações artísticas e culturais, preparando-os tanto para o mercado de trabalho como para enfrentarem o vestibular, bem como para conquistarem a sua autonomia intelectual e moral.

O trabalho realizado na escola busca envolver os pais de alunos e a comunidade em geral a participar das atividades realizadas no âmbito escolar. Tais atividades contribuem para a permanência do aluno na escola, a melhoria do rendimento escolar dos mesmos e a cooperação dos pais com a direção e o corpo docente no sentido de garantir um ensino de qualidade a todos.

A equipe de gestão, professores e equipe de apoio estão comprometidos com situações que garantam ao educando aprendizagem com qualidade, harmonia e bom convívio social.

Para que se tenha garantia de melhoria na qualidade de ensino, os professores reúnem-se semanalmente em HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), para reflexão das ações cotidianas, estudos de documentos específicos do magistério e outros, e preparação de atividades pertinentes ao trabalho em sala de aula. Reúnem-se e reafirmam seus compromissos com os projetos da Escola.

A equipe escolar ao estudar os documentos da Secretaria da Educação – Nova Proposta Curricular – é responsável pela elaboração do plano de trabalho no

qual se definem as ações que concretizem os objetivos da escola; atividade desenvolvida com ética, autonomia, responsabilidade, solidariedade e com respeito ao próximo, à comunidade e às diferenças sociais, culturais e econômicas.

Os componentes curriculares buscam trabalhar de forma integrada e interdisciplinar, contribuindo para a construção de uma cultura geral que permita uma vida digna baseada nos ideais de solidariedade e tolerância recíproca.

A escola como espaço dedicado à aprendizagem, deve zelar pelos princípios democráticos valorizando a participação e a contribuição dos diferentes segmentos escolares, uma vez que toda a equipe é responsável pela formação dos alunos.

A valorização dos profissionais da educação deve abranger o plano de carreira, a formação pedagógica e sua autonomia no processo educacional – através do desenvolvimento de projetos, de pesquisas, do uso e coleta de materiais e a divulgação interna (junto da unidade escolar) e externa, perante a comunidade em geral, do trabalho desenvolvido, bem como seus resultados.

Torna-se relevante fomentar um ambiente livre, que prestigie a liberdade de cátedra, a construção de ações que valorizem o bom profissional e que respeite a opinião de todos.

Aspecto importante do nosso projeto pedagógico é aquele referente à avaliação, tanto no que se refere à aprendizagem dos alunos quanto ao desenvolvimento do trabalho global da escola. Quanto aos alunos, a avaliação deve ser vista como um processo contínuo que visa melhorar a sua aprendizagem e quanto ao plano de trabalho, ele deve ser constantemente avaliado para, se necessário, ser modificado e/ou aprimorado a fim de adequar-se aos resultados obtidos na avaliação da aprendizagem dos alunos.

Todo o empenho dos diferentes segmentos da escola está voltado para as seguintes prioridades:

- 1 – Domínio das formas contemporâneas de linguagem;
- 2 – Compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina;
- 3 – Aprimoramento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da formação ética.

Espera-se que os alunos apresentem os seguintes resultados:

- Excelente formação cultural, científica e tecnológica;
- Senso crítico desenvolvido.

Todos os esforços delineados desta Proposta Pedagógica estão entrelaçados com as ações destinadas a sanar aspectos que dificultam o desenvolvimento das atividades escolares, a evasão e a frequência irregular dos alunos, para tanto a coordenação, professores e direção darão continuidade ao intenso trabalho junto às famílias destes alunos, pois a família deve ser coadjuvante importante no processo de escolarização de nossos jovens.

Para a realização das ações prioritárias e/ou de rotina, a escola conta com recursos da FDE, DMPP e recursos próprios da APM. A escola presta contas à comunidade agindo de forma bastante transparente, utilizando-se de publicações de balancetes mensais divulgados em quadro de aviso nos corredores da escola e colocando-se à disposição da comunidade para esclarecimento sobre os recursos e a aplicação dos mesmos.

ANEXO B – REGULAMENTO INTERNO

São deveres dos alunos:

- contribuir, em sua esfera de atuação, para o prestígio da Escola.
- ser assíduo, pontual e participar de todas as atividades que lhe forem solicitadas.
- não portar material que represente perigo para a saúde, segurança física e moral sua ou de outros.
- preservar o prédio escolar e equipamentos da escola e colaborar na conservação da limpeza.
- necessitando retirar-se das aulas ou da Escola fazê-lo com autorização da Direção e com a presença do responsável em caso de menor.
- nas trocas de aulas aguardarem o professor dentro da sala.
- trazer para a escola apenas o material necessário ao desenvolvimento das atividades pedagógicas evitando uso de corretivo, material cortante e equipamentos sonoros, como celulares e outros que atrapalham o bom andamento das atividades, previsto em Lei Federal e Estadual nos estabelecimentos de ensino em geral.
- comparecer na escola trajando camiseta de uniforme com objetivo de identificação e maior segurança ao grupo.
- tratar os funcionários, professores, direção, colegas com respeito e cordialidade.

São consideradas faltas graves:

- agressão física ou moral (tapas, empurrões, pontapés, atirar objetos de qualquer natureza, desrespeito).
- vandalismo: pichações, destruição do patrimônio.
- ingerir ou trazer bebidas alcoólicas.
- fumar, portar e usar drogas (lícitas e ilícitas).
- portar e usar arma de qualquer natureza.
- trazer ou soltar bombas.
- discriminação racial ou social.
- desrespeito ao funcionário público no exercício de suas funções.

OBS.: O não cumprimento dos deveres estipulados, ouvido o Conselho de Escola, haverá pena de repreensão, aplicado pelo Diretor da Escola. Nos casos de reincidência ou de falta grave do aluno, após apuração dos fatos e parecer do

Conselho de Escola, poderá ser suspenso por até seis dias ou transferido compulsoriamente.

Esclarece ainda:

- é imprescindível a presença do responsável pelo aluno na escola, nas reuniões de pais e mestres e quando solicitada. O responsável assumirá, junto ao Conselho Tutelar, as conseqüências legais decorrentes de sua omissão.

- o aluno só será dispensado mediante autorização da direção ou alguém da família, maior de idade, vier até a escola para buscá-lo.

- o horário de entrada deve ser respeitado pelo aluno.

- os danos contra o patrimônio público serão ressarcidos pelo responsável conforme prevê Lei Federal e Estadual.

A Escola não se responsabiliza pelo desaparecimento de objetos trazidos pelos alunos, bem como por dinheiro.

Estou ciente do Regulamento Interno da Escola.

Aluno(a) _____ série _____

Responsável: _____

Rio Claro, _____ de _____ de _____

ANEXO C – SUGESTÕES APRESENTADAS PELOS ALUNOS

Motivos e soluções para uma aula melhor

O que acontece na sala é que a maioria dos alunos leva dúvidas para casa, seja num exercício de matemática, numa interpretação, significado de palavras, principalmente na área de exatas, mas não falam para o professor quais são as dúvidas, apenas ficam quietos.

E o resultado disso é visível, pois a sala esta cada vez mais desinteressada em aprender, está relaxada, acomodada, quer tudo fácil e sem trabalho.

Por isso que em exercícios de lógica, e interpretações as notas estão abaixo da média.

É a preguiça que esta dominando, pois em todo momento há folhas amassadas, papéis de balas etc. no chão, diferentemente do ano passado, onde a sala era mais organizada, mais limpa e mais interessada.

Para começarmos a melhorar o desempenho, os alunos devem procurar perguntar mais aos professores, esclarecer as dúvidas, dar opiniões, compartilhar o conhecimento, participar mais da aula, e isso ajuda a termos mais estímulos para fazermos as lições, pois o aluno se interessa pela matéria quando a entende.

E nisso o professor pode auxiliar, principalmente na explicação, porque muitos alunos entendem o que é dito e outros já precisam de mais paciência e até mesmo outro estilo de explicação, e cabe ao professor buscar um meio em que o aluno possa entender claramente o que é explicado em sala de aula, e é isso que esta faltando em nossa sala, vários meios de aprendizagem com exemplos, com situações reais em que usamos o que estamos aprendendo, curiosidades e a importância do que está sendo estudado.

Meios de estímulos:

Enquanto explica, aponte alunos e faça perguntas para checar até que ponto eles estão acompanhando o que explica. Isso também os mantém atentos porque a qualquer momento podem ser solicitados.

Quanto mais eles participam da aula, mais se sentirão responsáveis pelo aprendizado.

Ao invés de dar broncas em alunos que conversam demais, faça à eles as perguntas, e verá que não é um bom negócio conversar durante sua aula.

Conheça mais o aluno em sua vida pessoal, pergunte sobre seus interesses, o que faz nas férias, o que costuma fazer no tempo livre, que estilos de músicas gostam, qual profissão pretende seguir e porque, como vão as notas nas outras matérias, comentar sobre notícias atuais e discutir, fazer com que o ambiente em sala de aula seja interessante e ativo.