

Universidade Federal de Minas Gerais
Programa de Formação de Conselheiros Nacionais
Curso de Especialização em Democracia Participativa, República e Movimentos Sociais

PARADIGMAS EDUCATIVOS E DEMOCRACIA PARTICIPATIVA

Manoel Barbosa Neres

CEILÂNDIA
2010

MANOEL BARBOSA NERES

PARADIGMAS EDUCATIVOS E DEMOCRACIA PARTICIPATIVA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Democracia Participativa, República e Movimentos Sociais do Programa de Formação de Conselheiros Nacionais da Secretaria da Presidência em Parceria com a UFMG, como requisito parcial para aprovação e obtenção do título de especialista.

Professora Orientadora: Natália Guimarães Duarte Sátyro

CEILÂNDIA
2010



Universidade Federal de Minas Gerais
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA POLÍTICA
Curso de Especialização em Democracia Participativa, República e Movimentos Sociais
Av. Antônio Carlos, 6627 – Caixa Postal 253 - Cidade Universitária - Pampulha
31270-901 - Belo Horizonte – MG / e-mail: adm_edist_@fafich.ufmg.br
TEL (31) 3499-5004

ATA DE APRESENTAÇÃO DE MONOGRAFIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DEMOCRACIA PARTICIPATIVA, REPÚBLICA E MOVIMENTOS SOCIAIS

Aos 29 (vinte e nove) dias do mês de abril de 2010 (dois mil e dez), na Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) – Brasília/DF, reuniu-se a Comissão Avaliadora da monografia intitulada “*Paradigmas Educativos e Democracia Participativa*”, elaborada por *Manoel Barbosa Neres*. A Comissão, composta por Natália Guimarães Duarte Sátyro (UFMG) e Teresa Cristina de Souza Cardoso Vale (UFVJM), após apresentação da monografia, deliberou pela aprovação condicionada da referida monografia, que deve ser reformulada até o dia 30 de junho de 2010, quando deverá ser apresentada nova versão ao orientador. Para constar, foi lavrada a presente ata, assinada pelos membros presentes.

Brasília, 29 de abril de 2010.

Natália Guimarães Duarte Sátyro (UFMG)

Teresa Cristina de Souza Cardoso Vale (UFVJM)

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de realizar uma reflexão sobre os principais paradigmas que fundamentam o os processos de ensino-aprendizagem e o relacionamento desses com a democracia participativa. Busca fazer um levantamento do que existe como fundamento da prática educacional e comprando diversas abordagens, tais como o paradigma tradicional, o histórico-crítico, o paradigma da complexidade e o educativo popular. Aborda a gestão escolar, buscando também os fundamentos de tal prática, atentando para os efeitos positivos de uma gestão educativa na produção de participação social. Por fim, é construído o diálogo desses paradigmas com a democracia participativa objetivando, principalmente, evidenciar quais fundamentos estão diretamente relacionados com esta. Tem-se assim uma aproximação da democracia participativa com a educação, mas não com qualquer tipo de educação. Democracia participativa está relacionada a uma forma especial de desenvolver o processo de ensino: aquele que envolve todas as dimensões pessoais e facilita a atuação coletiva de todos os atores do processo educativo; não havendo ninguém que seja ativo ou passivo unicamente, mas sim todos ensinam e aprendem, interferem e que se deixam influenciar.

Palavras-chave: Democracia participativa. Paradigmas educacionais. Participação.

Agradecimento

A todos e todas integrantes do curso Democracia Participativa, República e Movimentos Sociais, em especial ao meu tutor Alexandre Ciconelli e à minha orientadora Natália Sátyro que contribuíram para o aumento de uma visão mais profunda da realidade com um olhar participativo.

Sumário

| | |
|---|----|
| Introdução..... | 6 |
| Capítulo 1: Paradigmas educativos..... | 9 |
| 1.1. Paradigmas educativos nas principais tendências..... | 9 |
| 1.2. Paradigmas educativos no Brasil..... | 13 |
| 1.3. Paradigmas educativos e movimentos sociais..... | 23 |
| Capítulo 2: Gestão da educação e democracia participativa..... | 27 |
| Capítulo 3: Os paradigmas educacionais e a gestão educacional na perspectiva da democracia participativa..... | 34 |
| 3.1. Democracia e democracia participativa..... | 34 |
| 3.2. A importância da responsividade para a democracia participativa..... | 38 |
| 3.3. Democracia participativa e paradigmas educativos..... | 42 |
| 3.4. Democracia participativa na perspectiva da gestão educacional..... | 44 |
| Conclusão..... | 48 |
| Bibliografia..... | 51 |

Introdução

Este trabalho resulta de um percurso de buscas e interrogações sobre os segmentos educativos, políticos e dos movimentos sociais, partindo da situação em que se encontra a democracia e sua ressonância na educação, ora praticada.

A democracia constitui uma realidade constante do processo político-social internacional do momento. Por isso é possível verificar a observância democrática na condução das políticas públicas, no desenvolvimento do procedimento eleitoral, no trabalho da justiça bem como na participação cidadã (ainda que tímida).

Todavia, a discussão atual do campo democrático subentende também democracia participativa, pois é possível perceber na seqüência, quase natural da abordagem, uma tendência de clamor pelo aperfeiçoamento do sistema do mesmo.

Acompanhando assim o desenrolar do cenário democrático e participativo-democrático, uma afirmação comumente aparece: o aperfeiçoamento da democracia, ou seja, maior participação e conseqüente empoderamento popular vem tão-somente pela **educação**.

Até aqui, nada de mais desarmonioso surge ao mundo dos falantes. Mas o quadro muda de figura quando se passa a considerar outro aspecto: sem dúvida a educação é fundamental no processo participativo-democrático. Entretanto, qual tipo de educação está a se referir?

A preocupação não é mais falar em educação, mas centra no tipo de educação que é capaz de conduzir as pessoas ao mundo da democracia participativa. Portanto, este trabalho concentrará esforços na busca dos paradigmas que são capazes de promoverem a participação cidadã. O empreendimento em vista de identificar os fundamentos de uma educação participativa levará também à identificação do que se manifesta como oposição ou inanição da democracia participativa. Assim surgirá o paradigma tradicional em contraponto ao paradigma histórico-crítico.

Essa discussão do tipo de educação que tem relação com a democracia participativa leva à interrogação: o desenho “democrático” atual, profundamente alinhado com o elitismo e capitalismo, não será proporcionado pelo tipo de educação que perdura até o momento?

Vê-se que a linha de pesquisa nesta direção busca discutir as relações da compreensão hegemônica da democracia com o formato de uma educação baseada nos princípios do capital e que, portanto, favoreceu e favorece uma divisão social injusta. Se por um lado é a educação que define o modelo social que vigora, por outro é também verdade que o sistema define o

desenho educativo a ser aplicado. Tem-se assim a reflexão que tenta dar conta de uma ênfase da responsabilidade da educação em relação a um sistema econômico explorador.

Definido que o foco de interesse da pesquisa é a educação relacionada com a democracia participativa e que o processo educativo pode também vir atrelado ao sistema econômico ou vice-versa, o objetivo passa a se pautar a partir dos paradigmas próprios de cada modelo educativo. Por isso surge a questão: falar em educação, sem delimitar seus fundamentos, não se incorreria num lançar a uma discussão infrutífera, fadada à inanição? Com esta questão revela-se a intenção de se tomar os cuidados para que a pesquisa não aborde o tema educação de uma forma geral, mas sim, desenvolva seu curso a partir da identificação dos paradigmas educacionais.

Contudo, surge uma pergunta que pode ir mais ainda ao centro da proposta, isto é, se o objetivo é relacionar educação com democracia participativa, o interesse passa a ser pelos paradigmas educativos que orientam a democracia participativa. Assim sendo, pergunta-se: quais os paradigmas educativos promovem a implantação e a consolidação da democracia participativa? Aí, então, se encontra o foco do trabalho, que se desenvolve a seguir, ou seja, depois de se discutir os paradigmas educativos em geral, o objeto centra-se nos particulares da democracia participativa. Isto significa que tais fundamentos serão buscados, definidos e confrontados com seus opostos, quando for o caso.

Uma vez manifesto o contexto da pesquisa proposta, oportuno se torna expor a sequência dos passos a serem dados. A partir do cenário representado pelo quadro de interrogações acima, particularmente a última, inicia-se a reflexão ao se apreciar os paradigmas educacionais, com destaque para aqueles que promovem diretamente a democracia participativa. Sempre que necessário for, se evidenciará também o que não condiz com tais fundamentos, ou seja, os elementos constantes de um estilo pedagógico anti-participativo-democrático.

A primeira parte tratará das principais abordagens educativas mundiais, da educação no Brasil e a tendência da educação popular. Haverá, portanto, o diálogo com vários autores que trabalham o tema, tais como Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Dermeval Saviani, Paulo Freire, por exemplo. Desse diálogo surgirão diversos paradigmas, por exemplo, o tradicional, o humanista, o sócio-cultural, o histórico-crítico, o educativo popular, entre outros.

A segunda parte versará sobre a gestão educacional, ou seja, enquanto a atenção da primeira parte volta-se para a questão metodológica, a segunda pretende discutir o processo de gestão ou administração. Assim sendo, os fundamentos educativos retornarão à discussão

sob a capa de gestão escolar em diálogo com a dimensão participativa no ambiente escolar e seu transbordamento para a sociedade.

A terceira e última parte, pretende fazer uma interlocução entre os elementos da primeira e segunda partes tendo por perspectiva os paradigmas da democracia participativa. Portanto, discorrerá sobre três elementos: democracia em relação à democracia participativa; democracia participativa em conexão com os paradigmas educativos e democracia participativa na perspectiva da gestão educacional.

Outro aspecto abordado será quanto à interrogativa: *quais os paradigmas educativos promovem a implantação e consolidação da democracia participativa?* Embora esta permeie toda a pesquisa, será sobretudo na terceira parte que será explicitada quais elementos educativos interessam a uma educação capaz de gerar e consolidar a democracia participativa.

CAPÍTULO 1: Paradigmas educativos

1.1. Paradigmas educativos nas principais tendências

Ao iniciar a discussão do processo educativo, relacionado aos ditames da democracia participativa, algumas questões importantes referentes ao papel da educação na construção da democracia vêm à tona.

Conveniente se torna resumir as referidas interrogações numa única, a saber: quais os paradigmas educativos que promovem a implantação e a consolidação da democracia participativa?

A fim de se obter resposta a esta questão, em primeiro lugar deve-se perguntar quais são os paradigmas que conduzem o processo educativo de modo geral. Depois disso, concentrar o processo investigador nos paradigmas que promovem democracia participativa. Assim há como desenvolver uma reflexão que revele o interesse da educação pelo processo participativo.

Isso posto, pretende-se agora abordar de modo geral os paradigmas educativos, guardados os limites deste trabalho. Com isso é manifesta a convicção de que certos elementos não serão contemplados aqui na medida em que saem do foco proposto. Contudo, pretende-se ter cuidado em manter o foco do objetivo, qual seja trazer para a presente reflexão os principais fundamentos da teoria e prática do ensino para, a partir daí, trabalhar também os fundamentos da gestão escolar e assim chegar aos paradigmas da educação relacionados à democracia participativa.

Primeiro, definiremos o que se compreende por “paradigma” para então falar de como este se materializa na construção do processo ensino-aprendizagem.

Por paradigma entende-se um modelo, representação ou padrão a ser seguido. Pode ser uma matriz filosófica ou teoria científica e constitui-se numa base sobre a qual se constrói um sistema econômico, político, religioso, educacional. Segundo Costa Neto (2003), paradigma educacional é a mola-mestra capaz de encaminhar todos os outros fundamentos e que por isso requer intervenção concreta no seio da escola e na condução de suas práticas.

A partir do conceito apresentado é possível perceber que se está aqui refletindo sobre o “modelo”, “matriz”, fundamento, perspectiva a partir dos quais se realiza o processo educativo.

É importante, pois analisar os tipos de paradigmas que orientam a educação no Brasil e quais dessas matrizes promovem a democracia participativa. Ou seja, ao mesmo tempo que há o interesse em detectar os paradigmas educativos no Brasil, há também o desejo de verificar se existem e quais são os que promovem a formação para o exercício da democracia participativa.

A clareza em relação aos paradigmas existentes no processo educativo atual não é algo muito simples de se obter, dadas as diferenças de classificação e acentuação presente nos principais pensadores do tema. Contudo, mesmo com certa variação entre abordagens, é possível realizar a pesquisa orientando-se pelo que é mais evidenciado na literatura tradicional.

Antes, porém, de refletir os fundamentos educativos no Brasil, far-se-á uma apreciação do processo educativo nas principais tendências mundiais com o objetivo de se perceber em quais fontes inspirou a educação brasileira.

Segundo MIZUKAMI (1986), pode-se afirmar que os paradigmas educativos são classificáveis em abordagem tradicional, comportamentalista, humanista, cognitiva e sócio-cultural.

A abordagem tradicional é considerada aquela que perpassou os tempos, generalizada a partir do iluminismo. É universalista, tem por princípio a igualdade na prática do ensino, fundamentada na figura do professor, do programa, das disciplinas. Sua característica mais importante é que o aluno é um ator passivo no processo de ensino-aprendizagem. Ele não interage, não contribui – é um receptor de informações. O conhecimento é medido pela quantidade de elementos que o estudante consegue acumular em sua história escolar.

Mizukami (1986), afirma que a abordagem tradicional não se *fundamenta implícita ou explicitamente em teorias empiricamente válidas, mas numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos.*

O paradigma tradicional inter-relaciona com o paradigma comportamentalista, visto ambos preocuparem-se com o treinamento do estudante. Aprender assim significa acumular conhecimento. Por isso, Skinner¹ enfatiza a educação como forma de condicionamento, reconhecendo no castigo bem como no reforço os principais trunfos das atividades educativas. Neste caso, ensinar é treinar, condicionar, capacitar. A aprendizagem passa-se então por atenção prestada ao comportamento do aprendiz.

¹ O pensamento de Skinner aqui é trabalhado por Mizukami (1986), assim como o que vem mais adiante relacionado a Piaget.

Esses dois paradigmas, tidos por tradicionais, são contrapostos pelo humanista, como também pelo cognitivista e o sócio-cultural. Destarte, a perspectiva humanista da aprendizagem, influenciada pela psicologia e filosofia humanistas, pontua a importância da pessoa humana na atividade educacional. Por isto, fatores ligados à subjetividade, individualidade e outros passam a ter importância. O foco agora não mais está no objeto, mas sim no sujeito conhecente, na pessoa humana em processo de aprendizagem, sobre o sujeito no qual a ação está sendo projetada. Nesse caso, a atenção centrada no sujeito não significa nativismo ou apriorismo radicais, mas sim a ênfase no sujeito inserido em todas as dimensões do processo, e estas são articuladas com o processo de aprender.

Com semelhante abordagem, o paradigma cognitivista, fundamentado em Piaget, analisa a aprendizagem como fenômeno em si, ou seja, interessa em saber como o conhecimento se processa no sujeito conhecente. Isto traz duas importantes consequências: a primeira é a compreensão que a aprendizagem se dá pela aproximação dos mundos externo e interno, sendo que o primeiro momento é sempre mais relacionado com o externo, isto é, o concreto. A segunda consequência é a concepção do ser humano como algo sempre inacabado, em constante processo educativo. Portanto, aberto a novos horizontes, o que dificilmente pode ser orientado por simples condicionamentos.

Os paradigmas humanista e cognitivista são, por sua vez, complementados pelo paradigma sócio-cultural. Este interessa diretamente pelo mundo em que o ser conhecente está incluído ou excluído. Atividade educativa tem assim a ver com fatores culturais, econômicos, sociais. Educar é refletir o processo político, as relações que se dão inclusive sobre o direito de acesso a uma boa educação. O papel da instituição escola, do educador, do aluno e dos funcionários em geral, bem como das políticas públicas de educação devem passar pelo crivo sócio-cultural.

Esse último conjunto de paradigmas, acrescido de outros elementos, é classificado por Costa Neto (2003) de paradigma histórico-crítico, que vem a ser o oposto do tradicional, definido por estrutural-funcionalista. Todavia, este assunto será retomado mais adiante. Por agora faz-se ainda oportuno expor o que Cunningham (1960) e Lima (1996) têm a contribuir nesta mesma linha de raciocínio.

Cunningham (1960), refletindo sobre os fundamentos do ensino, observa que ele em muitas situações, tem responsabilidade nos problemas de segregação social. Para fundamentar sua posição cita o caso do sistema educacional prussiano antes da Segunda Guerra Mundial. Havia, portanto, dois tipos de escolas: uma para a população em geral – onde estudavam 92% das pessoas e outra destinada à elite – com os 8% restantes. No caso da primeira, se tratava de

oito anos de atividades escolares, seguido de procedimentos práticos destinados ao comércio. Quanto à segunda, denominada *Vorschule*, tinha como programa educativo três anos, seguidos de mais nove, onde o estudo de línguas estrangeiras era parte do currículo. Na seqüência, para os estudantes da *Vorschule*, vinha a universidade. Teoricamente os alunos da escola popular poderiam transferir-se para a outra, mas isto era quase impossível de acontecer.

A visão de Cunningham (1960), dadas as devidas diferenças, se aplica bem ao contexto brasileiro particularmente quando se considera a acessibilidade à universidade, onde a maioria dos estudantes é de classe média ou mais alta e em grande parte oriundos das escolas privadas. Vê-se então que a visão fragmentária da sociedade com o favorecimento das classes mais avantajadas financeiramente está presente na maneira de se fazer educação no Brasil.

Lima (1996) expõe a temática dos paradigmas a partir da crítica ao que define por educação contábil ou modelo corporativo. Para ele este modelo, o que mais prosperou até chegar aos nossos dias, é marcado por forte controle político e administrativo do Estado e dos aparelhos administrativos de controle. Não há autonomia para a universidade, a qual segue normas rígidas estabelecidas por instâncias superiores de caráter certo e estável.

Lima afirma ainda que o modelo corporativo é de orientação conservadora e elitista. Ao mesmo tempo é também subjugado por controle organizacional do Estado, capitaneado pelo Ministério da Educação na figura do reitor nomeado. O reitor, por sua vez, reparte o poder “intra muros” entre os professores catedráticos (modelo colegial-hierárquico e corporativo). Por tais características, esse modelo evidencia-se não participativo. Todavia, se ele promove participação, esta é do tipo cooptativa e limitada a certas categorias de atores. Portanto, a universidade aqui é burocrática e se associa às metáforas da “corporação” e da “torre de marfim”, assim como imagens organizacionais de burocracia-racional, de organização mecanicista ou de dominação.

Ainda no enfoque da educação contábil, Lima menciona o paradigma gerencialista, este influenciado pela mentalidade neoliberal, burocrática e eficientista. O modelo gerencialista visa o aumento da eficiência interna e do crescimento da produtividade das instituições e emerge vigorosamente entre discursos políticos, atos legislativos, medidas aparentemente avulsas de administração e gestão. Ganha com isto adeptos entre setores conservadores e tecnocráticos, dentro e fora das universidades, e também mesmo no seio de alguns setores que inicialmente se destacaram na luta pela institucionalização do modelo político-participativo.

A Educação Contábil, ou seja, um paradigma caracterizado por aquilo que se tornou comum classificar como *gestão de qualidade total*, coloca o valor educativo a partir do número, de eficiência gestora, contenção de gasto, apreensão de conteúdo e capacitação para o mercado. Por ser contábil, valoriza as dimensões mensuráveis, comparativas e avaliativas da educação, tendo também a eficácia e a eficiência por obsessões.

Analisando brevemente o estudo dos paradigmas acima, constatam-se duas tendências principais. Por um lado, encontra-se a linha tradicional do método educativo relacionada também pela tendência comportamentalista. O foco desta visão é tornar o estudante hábil por meio do maior acúmulo possível de conhecimento bem como da realização do treinamento necessário ao enfrentamento das adversidades do mundo profissional e social. Por outro lado, tem-se a abordagem que valoriza o ser estudante como tal, suas sensações internas e externas. O ensino passa a ter a missão de relacionar o estudante como o mundo com no qual faz parte, suas dimensões sociais, políticas, econômicas e cidadãs. Não basta, portanto, ter acúmulo de conteúdo, mas há a necessidade de utilizar sempre de criatividade, interagir constantemente com seus semelhantes e também produzir conhecimento.

1.2. Paradigmas educativos no Brasil

Os paradigmas apresentados acima influenciaram a educação no Brasil, até porque não se pensava educação de forma diferente, particularmente em grande parte do mundo ocidental. Entretanto, mesmo que de certa forma, influenciados por tais fundamentos, vários educadores no Brasil deram também sua contribuição, seja de forma mais crítica ou crítica-propositiva.

Os fundamentos educativos são, por exemplo, trabalhados por Dermeval Saviani (1983), o qual expõe criticamente muitos elementos abordados por Mizukami (1986) e acrescenta outros. Por último apresenta sua própria teoria.

Assim, para Saviani (1983), as teorias educacionais são divididas em dois grupos: o primeiro – classificado também como “teorias não críticas”- diz respeito à tendência que reflete a educação a partir da ideia em que a sociedade é igualitária e portanto a marginalização deve ser corrigida pela educação. Já o segundo – das “teorias críticas reprodutivistas”- vê a educação caracterizada como instrumento de discriminação social, e por isso um fator de marginalização.

Quanto ao grupo das teorias não críticas, este é composto pela pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a tecnicista. O primeiro – basicamente no mesmo contexto de Mizukami

(1986), ou seja, fundamentada no conteúdo, na figura do professor e na fidelidade ao programa – entendia que a função da educação é equalizadora tendo em mente que a marginalização é resultado do não acesso à educação. Já a nova pedagogia ou “escolanovismo” entendia que o ensino não podia se basear na igualdade, mas sim no seu contrário. Todos são diferentes e assim devem ser tratados na escola. A marginalização agora é relacionada com o ser diferente. As escolas, portanto, deveriam levar em conta mais a qualidade que a quantidade – o que resultou em um encrudescimento ainda maior do acesso da população pobre ao ensino. E a terceira tendência, pedagogia tecnicista, surgiu com a revolução industrial e a conseqüente necessidade de capacitação da mão-de-obra destinada às indústrias. A preocupação aqui é capacitar as pessoas para servirem ao mercado industrial e, portanto, passa a ser exigência do conhecimento aprender a lidar com os novos equipamentos e técnicas inventados.

Segundo Saviani (1983), o grupo das teorias crítico-reprodutivistas é composto pela teoria do sistema de ensino como violência simbólica, pela teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE) e pela teoria da escola dualista. A teoria da violência simbólica baseia-se em proposições universais levadas à aplicação em situações particulares, isto é, parte sempre de uma situação universal e encaminha esta questão para uma situação concreta, particular – método dedutivo. Tal teoria constatata o fenômeno da dominação econômica que utiliza da expressão cultural para manter seu poder. Assim, mantém-se o domínio econômico por meio da mascaração cultural. Por isso, tem-se ao mesmo tempo, a sobreposição econômica e cultural. A principal proposição da teoria mencionada afirma: *Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.*

A teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE), ao definir várias entidades – governo, administração, polícia, tribunais, religião, família – como elementos representativos do Estado, elege o aparelho escolar o principal responsável pela transmissão da ideologia do Estado. Desta forma, toma para si as crianças de todas as classes sociais, inculca nelas durante anos a ideologia dominante. Como resultado disso, grande parte – operários e camponeses – cumpre a escolaridade básica. Outros quadros atingem os níveis médios, enquanto uma pequena parte somente atinge o vértice da pirâmide. Esta elite irá ocupar os principais postos. Em todos os casos, as relações da ideologia capitalista são contempladas.

Para a teoria da escola dualista, as escolas do sistema capitalista conformam-se no seio das duas classes fundamentais – burguesia e proletariado. Neste contexto, a escola traz falsa aparência de ser unitária e unificadora, mas na verdade reproduz as duas grandes redes, as quais representam a divisão social.

Após a caracterização das teorias educacionais selecionadas, Dermeval Saviani (1983), analisa seus perfis e conclui que as “não críticas” não são capazes de mudar o cenário social porque partem de um princípio ingênuo de que a educação sozinha é capaz de alterar o quadro. Por sua vez, as teorias “críticas reprodutivistas” têm o mérito de fazer a crítica social, entretanto, não apresentam nenhuma proposta pedagógica.

Dado que as teorias não críticas e as críticas são ineficazes, Saviani, apresenta sua própria teoria, a qual vem a seguir:

Tese 1: Não existe identidade ente educação e política.

COROLÁRIO: educação e política são fenômenos inseparáveis, porém efetivamente distintos entre si.

Tese 2: Toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política.

Tese 3: Toda prática política contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa.

OBS: As teses 2 e 3 decorrem necessariamente da inseparabilidade entre educação e política afirmada no corolário da tese 1.

Tese 4: A explicação da dimensão política da prática educativa está condicionada à explicitação da especificidade da prática educativa.

Tese 5: A explicitação da dimensão educativa da prática política está, por sua vez, condicionada à explicitação da especificidade da prática política.

OBS: As teses 4 e 5 decorrem necessariamente da efetiva distinção entre educação e política afirmada no corolário da tese 1. com efeito, só é possível captar a dimensão política educativa e vice-versa na medida em que essas práticas forem captadas como efetivamente distintas uma da outra.

Tese 6: A especificidade da prática educativa se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários não- antagônicos.

COROLÁRIO: a educação é, assim, uma relação de hegemonia alicerçada, pois, na persuasão (consenso, compreensão).

Tese 7: A especificidade da prática política se define pelo caráter de uma relação que se trava entre contrários antagônicos.

COROLÁRIO: A política é, então, uma relação de dominação alicerçada, pois, na discussão (dissenso, repressão).

Tese 8: As relações entre educação e política se dão na forma de autonomia relativa e dependência recíproca.

Tese 9: As sociedades de classe se caracterizam pelo primado da política, o que determina a subordinação real da educação à prática política.

Tese 10: Superada a sociedade de classes, cessa o primado da política e, em consequência, a subordinação da educação.

OBS: Nas sociedades de classes a subordinação real da educação reduz sua margem de autonomia mas não a exclui. As tese 9 e 10 apontam para as variações históricas das formas de realização da tese 8.

Tese 11: A função política da educação se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica.

OBS: A tese 11 se põe como conclusão necessária das teses anteriores, que operam como suas premissas. Trata-se de um enunciado analítico, uma vez que apenas explicita o que já está contido nas premissas. Esta tese afirma a autonomia relativa da educação em face da política como condição mesma da realização de sua contribuição política. Isto é óbvio uma vez que, se a educação for

*dissolvida na política, já não cabe mais falar de prática pedagógica restando apenas a prática política. Desaparecendo a educação, como falar de sua função política?*²

Tem-se assim a proposta pedagógica de Saviani, denominada *teoria crítica da educação*, baseada na relação entre educação e política, relação na qual se mantém a autonomia relativa de cada uma, ou seja, elas são independentes no que é específico mas parceiras na ação social.

O estudo de Saviani (1983), ao expor o lado sociológico da prática educacional e constatar as tendências críticas e não críticas, compondo assim sua *teoria crítica da educação*, atrai a atenção de Fávero (2002), quando este tematiza a atividade do ensino relacionada com a elite detentora do poder. Segundo Fávero, o desejo do grupo dominante não é a transformação pela educação, mas a utilização desta para manter o estado de dominação. Nesta linha de pensamento, ver ainda estreita relação entre paradigmas com ideologia, chegando ao ponto de afirmar que educação não se faz com neutralidade.

O pensamento de Saviani (1983) está em contraste também com o que propõe Behrens e Flach³ no paradigma da complexidade, pois um dos elementos que compõem esse fundamento é o ensino com que pesquisa. Behrens e Flach defendem o ensino com pesquisa como uma forma de tirar o estudante da passividade e levá-lo à produção de conhecimento. Para Saviani, é preciso distinguir as atividades de ensino e de pesquisa, assim como as atividades de educação e política. Estas coisas, segundo ele, podem ser relacionadas, mas sem nenhuma se confundir com a outra.

Quanto à relação com Costa Neto (2003), Saviani apresenta pontos de convergência e divergência. A convergência está no fato de promoverem profunda crítica à forma tradicional e elitista de fazerem educação no Brasil. Saviani (1983), contudo, critica tanto as perspectivas tradicionais não-críticas quanto as posturas modernas críticas, pois vê nestas últimas a apresentação de críticas sem propostas. Já Costa Neto (2003) analisa o campo educativo nas perspectivas dos paradigmas tradicional e histórico-crítico. Outra diferença entre os dois pensadores é o fato de Costa Neto (2003) ter algumas influências do *escolanovismo*, enquanto Saviani recusa os ditames desta corrente educativa. Para Saviani (1983), a *nova escola* era invenção do capitalismo para se manter no poder travestindo-se de bom feitor da educação, mas no fundo, acentuando o individualismo e a exploração.

² SAVIANI, D. (1997). *Escola e democracia*, 31ª ed., Ed. Autores Associados: Campinas, p. 98-100.

³ Data não identificada.

Os paradigmas trabalhados por Mizukami (1986) e Saviani (1983), pelo menos em parte, são abordados por Paulo Freire (1975). Por conseguinte, a teoria tradicional é também classificada por “pedagogia bancária”, dada sua grande atenção ao resultado ou quantidade na educação. Paulo Freire (1975) uma vez constatadas as deficiências da pedagogia tradicional – pautada pelos ditames da classe dominante e por mostrar-se porta-voz de um sistema econômico injusto – apresenta a “pedagogia do oprimido” ou “pedagogia revolucionária”. Esta, influenciada por Marx, Bergson e Piaget, sublinha o desenvolvimento das atividades educativas a partir da realidade do ser educante - o oprimido - e visa a libertação desse por mudanças no ambiente econômico, político e a consequente alteração do universo cultural. Paulo Freire (1975) ainda retornará a esta pesquisa no momento em que for apresentada a proposta da educação popular.

A busca dos paradigmas encontra também respaldo em Antônio da Costa Neto (2003), o qual expõe a questão em dois blocos. O primeiro denomina de paradigma estrutural-funcionalista – fundamentado em Newton e Descartes – e o segundo que denomina de histórico-crítico tem influência do neo-marxismo, do cognitivismo, do humanismo, da pedagogia do oprimido e ainda do “escolanovismo”.

Segundo Costa Neto (2003), o método educativo ainda em vigor no Brasil é inspirado nesses dois pensadores, tendo-se assim junção do racional com o científico. O resultado disto é a valorização de um conhecimento extremamente racional, fragmentário, mecânico e explorador. Sendo assim, tem-se um método educativo que valoriza excessivamente a memória e a razão (acúmulo de conteúdo, decoração de fórmulas) assim como a individualização do processo e das relações (conhecimento individual, relação professor-aluno) em detrimento do contexto, do afeto e do coletivo.

Este paradigma é denominado por Costa Neto (2003) como *estrutural-funcionalista* e fica bem caracterizado quando o professor inicia o ano letivo com uma quantidade imensa de conteúdo a transmitir e faz com que isso seja uma meta de resultados a serem obtidos, ou seja, a convicção de que o conhecimento tem caráter quantitativo. Desta forma, segundo Costa Neto (2003), o método educativo tem a mesma abordagem da exigência da indústria, ou seja, produzir muito e dispor de sujeitos preparados para tal. Neste caso, o foco do conhecimento é o professor e não o aprendiz e, além disso, a atenção é voltada sempre para o futuro, o que desconsidera a etapa existencial em que está se vivendo.

Para entender bem o paradigma estrutural-funcionalista, presente na educação brasileira, é conveniente pensar sua origem baseada em fundamentos vindos de um caráter autoritário, correspondente à ideologia antipopular a qual resultou em certas técnicas, táticas,

métodos e currículos. A referência para isso encontra-se na realidade colonial dominada pelas elites, a ainda recente ditadura, além das diversas empresas do ramo educativo espalhadas pelo País. As consequências são a insatisfação dos alunos e profissionais da educação, a dependência em relação a metodologias, teorias e pesquisas, constantes mudanças curriculares e manipulação das escolas pelos burocratas. As influências sofridas por nosso sistema educacional podem ainda ser encontradas no modelo americano aqui implantado, a partir de 1966, com o acordo entre o MEC e o USAID (United States Agency for International Development) que levou à implantação de uma formação técnico-profissionalizante própria do estudante americano.

Na visão de Costa Neto (2003), portanto, o novo momento exige também paradigma novo, o que quer dizer mudanças de valores, princípios, métodos, ações e táticas. Neste novo paradigma, o educador precisa ser levado a perceber seu papel em relação às pessoas, escola e sociedade, promovendo a capacidade interna de crítica. Já não satisfaz mais um discurso denunciante, mas é preciso dar vazão às palavras. O novo paradigma deve, ao invés de ser mecânico, personalizar os processos; os métodos e técnicas de ensinar precisam levar em conta os anseios, necessidades, ritmos, estilos, desejos, sonhos e utopias de quem aprende.

Por isto, Costa Neto (2003), propõe o paradigma *histórico-crítico* e o classifica de sistêmico, contingencial, aberto, reflexivo, inclusivista, abrangente. Sendo assim, o antigo paradigma, racionalista que conduz ao certo e ao errado é superado por uma situação na qual a pessoa é colocada diante da realidade e convidada a interagir com ela. O foco que antes era no objeto, agora, passa a ser na pessoa.

Este novo paradigma considera que a pessoa vive um processo muito mais amplo que não se resume em acumular conhecimentos, o que leva a experimentar *um ciclo de alimentação recíproca*. Busca-se agora outros níveis de razões, causas e efeitos caracterizados não mais pela linearidade, mas pelo contrário, uma abordagem psicossocial de novos saberes.

Dentro do quadro histórico crítico, Costa Neto (2003) traz à tona um elemento trabalhado com dedicação por Hannah Arendt e Habermas, ou seja, a comunicação como instrumento de compreensão e inter-relação do ser humano. Por isto, trazendo para a dimensão educativa, o conhecimento é algo que se dá pela comunicação, interação, diálogo, dinamismo, construção coletiva.

As ideias-mestras de Costa Neto para estabelecer o novo paradigma podem ser contempladas em sete elementos, os quais virão a seguir.

A primeira afirmação é que escola não é neutra, ou seja, tal instituição é sempre marcada pela mentalidade das pessoas envolvidas no processo educativo. Isto quer dizer que

difícilmente, alguém atuando pela instituição escola, ou definindo políticas educativas não será ao menos em parte influenciado por sua base ideológica. Portanto, é preciso, além das ações propriamente escolares, saber a estrutura de pensamento que envolve seus atores. E como afirma Aristóteles, o agir segue o ser, é possível deduzir que as ações educativas são sempre definidas por pessoas possuidoras de determinado imaginário e que, para haver garantia de que as políticas de educação sejam realmente públicas, faz-se necessário a dimensão participativa. A participação cidadã madura é um indício importante de que as atividades desenvolvidas correspondem à vontade e necessidade da população.

A segunda afirmação baseia-se na relação em que se dá a ação e a reflexão. Conforme o autor expõe a questão, é possível perceber que o paradigma histórico-crítico parte da ação demonstrando assim a mobilização ou dinamismo dos participantes do processo educacional – profissionais e usuários. Mas isto não se limita a uma ação marcada simplesmente pelo ativismo. Significa uma ação que também passa pela experiência da reflexão, traduzida por um pensar constante da prática e que resulta em uma nova prática mais amadurecida. Este processo ativo-reflexivo-ativo contribui com a integração da vida escolar por envolver seus membros em corpo, mente e coração.

A ideia seguinte refere-se ao desenvolvimento integral dos agentes. É importante notar (aqui) que o termo “agentes” traz a conotação de que as pessoas que fazem parte do ensino são sempre agentes, mesmo sabendo que todas são classificáveis de professores ou alunos, funcionários, gestores. Além do mais, a preocupação não é mais com um saber setorizado, ou seja, que a dimensão intelectual é a mais importante. Costa Neto (2003) defende um paradigma educativo que considera as pessoas em todas as dimensões: racional, afetiva, criativa, participativa, solidária.

A quarta dimensão refere-se a um ambiente coletivo, transdisciplinar, participativo capaz de fazer da instituição educativa um espaço efetivo da gestão democrática. Neste sentido pode-se imaginar uma participação coletiva no ambiente escolar e conseqüentemente a negação de espaço autoritário, exclusivista, de disciplinas estanques e saberes desconectados. A participação e a transdisciplinariedade é elemento fundamental da matriz histórico-crítica.

Outro elemento fundante da proposta educativa, aqui manifesta, é a preocupação com a transformação social necessária. O ensino assim não é só destinado exclusivamente à transmissão do conhecimento e manutenção da ordem social. Mas, além disso, é classificado como um dos principais fatores de transformação social – transformação justa e necessária. Educar toma expressão no viés transformativo e não apenas fator de manutenção.

A relação professor-aluno-direção-funcionário não é mais símbolo de submissão de uns e sobreposição de outros. A relação marcada pela dignidade humana é dada também como promotora do ensino-aprendizagem-ensino. Isto significa que mesmo havendo a real distinção entre o aluno, professor e funcionário, ao mesmo tempo todos aprendem e ensinam, são ativos e passivos sem descaracterizar a essência da missão de cada um ou cada uma.

Por último, o paradigma histórico-crítico menciona a estrutura administrativa como elemento educativo. Uma vez que a instituição escolar dispõe de recursos financeiros aplicados – dinheiro, pessoal e logística – é importante que estes elementos sejam levados para o plano educativo. A comunidade escolar deve ter consciência dos recursos que dispõe e de qual forma deve se dar o uso de tal estrutura. Evidentemente, aqui não se tem a intenção de afirmar que a direção ou responsáveis pela a gestão tenham a mera obrigação de informar e prestar contas. A participação da comunidade na aplicação desses recursos – podendo seguir o modelo do orçamento participativo – é de grande importância. Inclusive, compondo o que é definido como projeto pedagógico.

Em consonância ao pensamento de Costa Neto (2003) pode-se mencionar Fávero e Semeraro (2001), os quais discutem a dinâmica educativa presente no Brasil trazendo à luz múltiplos elementos sociais, históricos, políticos. Em foco encontra-se a democracia ou desejo dela em contraposição aos sistemas excludentes e ditatoriais.

Fávero e Semeraro (2001) expõem o delineamento de dois panos de fundo caracterizadores do processo educativo, ou seja, a linha neoliberal (herança do sistema liberal, explorador, exclusivista, oligárquico) e o que se propõe como sistema social (inclusivista, solidário, humanizante, democrático). Desta feita, têm-se dois paradigmas totalmente opostos: por um lado um sistema educacional voltado para a alimentação do mundo capitalista e por outro a proposta de uma educação voltada mais para integração, promoção e cidadania.

Essa linha reflexiva de Fávero e Semeraro (2001) – que expõe o problema social relacionado com a existência de dois paradigmas educativos distintos – argumenta que o Estado, por meios das políticas, tem como superar a exclusão ou simplesmente sedimentá-la. Portanto, se o Estado favorece uma linha mais liberal ou capitalista na criação e implantação das políticas públicas relacionadas à educação e desta associada às demais políticas, a tendência será sempre a acentuação da fragmentação e injustiça social. Se por outro lado, as políticas educativas visam a superação do “apartheid social”, o efeito é também sentido. Neste caso, o resultado tende a ser o maior equilíbrio social, cultural e econômico.

O paradigma histórico-crítico também encontra apoio no que Lima (1996) expõe com o nome de modelo político-participativo, constatado em Portugal, particularmente após as

mudanças promovidas na sociedade a partir de 1974, inclusive constituindo-se em leis favorecedoras da participação democrática. O resultado foi maior participação dos universitários e do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP).

Lima ainda constata que a universidade, dotada de autonomia, com órgãos de governo próprios democraticamente constituídos e estatutos elaborados em cada escola, assume uma vocação democrática e de compromisso social (ainda que de realização difícil). A universidade assume-se legitimamente como “locus de produção” normativa e como iniciadora de políticas e de projetos próprios, segundo objetivos organizacionais em construção/negociação, face às políticas nacionais definidas pelas autoridades centrais.

Ainda segundo o autor, tal paradigma educativo só é possível de acontecer quando no país atua governo democrático e favorecedor da participação popular. Assim sendo, intui que o paradigma histórico-crítico o qual tem por objetivo uma educação relacionada com o contexto histórico, dialogal e construída coletivamente está essencialmente relacionado com a política educacional de governos democrático-populares.

O pensamento de Costa Neto é ainda corroborado pela discussão do que atualmente se define por *paradigma da complexidade*. Esta visão considera que dada a extensão da caminhada histórica e com ela a oportunidade de lidar com as mais variadas correntes filosóficas, políticas ou religiosas, o ser humano vai percebendo que sua identidade não se coisifica ou explica de maneira fácil e única. Portanto, pensar o ser humano em suas relações e mais ainda no campo do fazer pedagógico é algo que não se opera com muita facilidade.

Complexidade aqui tem nuance de valorização da integração disciplinar (transdisciplinariedade) com interconexão de conteúdos, unificação dos conhecimentos bem como uma melhor compreensão da realidade e dos fenômenos. Este paradigma contempla três abordagens: holística, progressiva e ensino com pesquisa.

Segundo Behrens e Flach,⁴ a visão sistêmica ou **holística** considera o ser humano em todas suas dimensões, suas múltiplas inteligências, um ser único, competente, racional, sensível e intuitivo. Sua aprendizagem é feita em parceria com seu educador, detentor de uma prática pedagógica crítica e reflexiva. Desta maneira, as atividades educativas se dão de maneira complexa, isto é, os fenômenos físicos, sociais, químicos, biopsíquicos são considerados de forma integrada. Por isso, o conhecimento vem por meio da reflexão, curiosidade e criticidade. Isto gera a autonomia da pessoa aprendiz.

⁴ O texto de Carla Regina Flach e Marilda Aparecida Behrens, *Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica*, não apresenta data. Está disponível em WWW.google.com.br e as autoras disponibilizam também seus e-mails que são carlarcamargo@yahoo.com.br e marilda.aparecida@pucpr.br

A segunda abordagem – a progressiva - a qual tem Paulo Freire (1975) como precursor, visa a formação do ser humano concreto, interessado das questões coletivas, da transformação política. Educação neste sentido se relaciona a um processo permanente interligado com a vida prática. Educador ou educadora desenvolvem uma relação horizontal com seus educandos, proporciona vivência grupal e provoca constante mobilização pela democratização da sociedade.

Quanto ao fundamento ensino com pesquisa, a mudança de perspectiva do estudante está no fato de que ele deixa de ser receptor (e reproduzidor) do conhecimento e passa a produzir saberes. Estudante e educador atuam agora na qualidade de pesquisadores. A criatividade neste cenário é fundamental e o processo de ensino-aprendizagem adquire uma feição bem mais desejável.

Para Behrens e Flach, educador e educadora – que possui visão crítica – propõem o “aprender a aprender” e a avaliação

acontece de forma contínua, processual e participativa, sem caráter punitivo: o aluno é responsável pelo seu desempenho. É necessário reduzir os espaços da sala expositiva ampliando o espaço para pesquisa e formas diferenciadas de aprendizagem que possam proporcionar momentos para a criação e provocação de situações desafiadoras.

Dado o limite do trabalho aqui desenvolvido, segundo os estudiosos da questão educacional no Brasil, o único que expõe claramente um pensamento que vai contra a proposta de Costa Neto (2003) é Dermeval Saviani (1983). Este afirma que a tendência em individualizar as atividades de ensino, dando atenção às necessidades particulares dos estudantes, priorizando a qualidade em detrimento da quantidade – características presentes no “escolanovismo – acabou por acentuar ainda mais a desigualdade no acesso ao ensino. Ainda segundo Saviani, a atenção às particularidades dos estudantes foi uma tentativa da burguesia, desgastada em seu sistema de desigualdade, que viu na “nova escola” uma forma de manter-se no domínio social, econômico, político e cultural.

Por último, no itinerário de busca dos paradigmas educativos surge o que podemos definir como *paradigma educativo popular*, inspirado na educação popular - esta intuída e formatada por Paulo Freire, que foi e ainda é responsável por significativas transformações sociais na América Latina e, em particular no Brasil. Este método educativo é fundamental para se pensar uma educação relacionada à democracia participativa.

1.3. Paradigmas educativos e movimentos sociais

Ao estudar os paradigmas educativos e pretender encontrar entre eles aqueles que interessam à democracia participativa, fica evidente também que não é possível realizar tal tarefa sem dar atenção à proposta dos movimentos sociais. Contudo, para falar de proposta educativa dos movimentos sociais, encaminha-se naturalmente aos fundamentos da educação popular.

Portanto, a proposta agora é expor alguns elementos importantes da educação popular, os quais são reunidos em termo definido por paradigma educativo popular. E para isso, dois autores são indispensáveis, ou seja, Paulo Freire (1975) (o qual já foi mencionado anteriormente) e Miguel Arroyo (2009).

Para Arroyo (2009), a educação a partir dos movimentos sociais, portanto educação popular, produz a importante habilidade de aprendizado nos direitos. Desta forma, a discussão em torno da importância dos direitos como trabalho, educação, moradia, terra, meio ambiente - os quais fazem parte da agenda das atividades populares - constituem-se em mecanismos valiosos do processo educativo. Diz Arroyo:

*O aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa. Os movimentos sociais colocam luta pela escola no campo como direito na fronteira de uma pluralidade de direitos: a saúde, a moradia, a terra, o teto, a segurança, a proteção da infância, a cidade (...)
A escola vai deixando de ser vista como uma dádiva da política clientelista e vai sendo exigida como um direito. Vais se dando um processo de reeducação da velha cultura política, vai mudando a velha auto-imagem que os próprios setores populares carregavam de clientes agraciados pelos políticos e governantes. Nessa reeducação da cultura política, têm tido um papel pedagógico relevante os movimentos sociais, tão diversos e persistentes na América Latina.⁵*

Outro elemento pedagógico extraído da experiência da educação popular é o constante processo de humanização das relações tido em atenção pelos movimentos sociais. Isto quer dizer que quando se encampa a luta por novos direitos ou para garantir a consolidação dos direitos existentes, a consequência quase que imediata é o enrobustamento do conjunto de favorecimentos ao ser humano. Assim as atividades formativas populares são

coincidentes em mostrar-nos que a formação humana é inseparável da produção básica da existência, do trabalho, das lutas por condições materiais de moradia, saúde, terra, transporte, por tempos e espaços de cuidado, de alimentação, de segurança (...)

⁵ ARROYO, Miguel G. (2009). Pedagogia em movimento – O que temos a aprender dos movimentos sociais?, in Sociedade Civil e Participação, mod. 04, Programa de Formação de Conselheiros Nacionais, p.63).

*É importante destacar como o aprendizado dos direitos vem das lutas, por essa base material, sua humanização. Os movimentos sociais têm sido educativos, não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como têm agregado e se mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade.*⁶

Nesta seção, o autor entre outras coisas, afirma que tal paradigma educacional possibilita a manifestação do movimento crítico, da consciência crítica e dos conteúdos críticos como matrizes formadores do cidadão participativo.

A trajetória da educação popular coloca em evidência o ser aprendente, sujeito da própria ação; é a pessoa que se constrói à medida que adquire, molda e transmite conhecimentos. Sendo assim, não se trata de alguém que simplesmente se deixa moldar, mas provoca sua própria transcendência. Temos aqui, portanto, a educação focada no sujeito ou de sujeitos em movimento, em ação coletiva. Por isso, a maioria

*das análises (deste processo) destacam seus sujeitos, falam mais deles do que das organizações e programas. Até a mídia nomeia os sujeitos: “os sem-teto” ocupam as escadarias da prefeitura. “Os sem-terra” acampam frente à fazenda do Presidente (notícias de cada dia)*⁷.

Esta abordagem defendida por Paulo Freire (1975) evidencia que os sujeitos em conhecimento não nos propõem como educá-los, mas como se educam; não como ensiná-los e sim como aprendem; não como socializá-los, mas como eles próprios se socializam...

A luta dos movimentos sociais quase sempre é resultado de uma vivência real daquilo pelo qual se luta, ou seja, incorporam uma vivência totalizante. Assim os militantes têm consciência do significado do motivo que os leva a tais empreendimentos de maneira que as próprias vidas são postas à prova, inclusive muitas delas são ceifadas. É possível se perceber aqui momentos muito tensos, riscos que se corre, risco de perda dos empregos, corte de salários. Portanto, trata-se de lidar com situações existenciais amplas.

A importância desta perspectiva educativa, própria dos movimentos populares, torna a pessoa em formação disposta a se envolver de forma plena no processo educativo, como na vivência da responsabilidade social, a perceber que o mundo a seu redor não está indiferente à sua ação e assim, o envolvimento histórico é questão de existência. Educar é fazer história, é como diz a educadora Olga de Freitas: *pensar é causar*.

⁶ Idem, p. 66.

⁷ Ibidem, p. 69.

Miguel Arroyo (2009) faz ainda uma constatação interessante em sua pesquisa. Afirma que a luta social coloca a pessoa em profunda sintonia ao perene da condição humana, ou seja, o lugar, o chão, a cultura própria, o trabalho, a identidade. Diz Arroyo (2009) sobre os movimentos sociais:

Eles nos remetem ao enraizamento de nossa condição e formação como humanos: a vida, o sobreviver, as condições materiais, o lugar, o espaço, o corpo, a raça, a cor da pele, as temporalidades, o gênero, as relações mais básicas entre coletivos. Remetem-nos, sobretudo, à permanência e imutabilidade histórica das condições às quais coletivos produzem sua existência tão precária. Remetem à persistência da materialidade onde são jogadas as possibilidades de liberdade, emancipação e formação como agente⁸.

Concluindo a discussão sobre os fundamentos da educação popular, Arroyo (2009) ainda realiza um diálogo com a expressão cultural dos movimentos, a qual é conduzida em forma de interrogação. Indaga-se, se ações sociais relacionadas ao gênero, raça, idade, opção sexual são de cunho cultural e na seqüência afirma:

Esses movimentos nos mostram que a cultura não é um campo pacífico, nem de conformismo e reprodução do atraso, do passado, de heranças conservadoras, mas é um campo tenso. Mostram a cultura como uma ferramenta para entender não tanto a reprodução de valores, condutas hegemônicas, de velhos protótipos humanos, mas como elemento perturbador de condutas, de velhos modelos de inclusão e integração social. Mostram que a teia social e educativa é bem mais complexa que as concepções integradoras supunham inclusive as concepções integradoras e universalistas de educação básica.⁹

Considerações

O estudo dos paradigmas educativos conduzido até aqui revelam um número considerável de fundamentos, que foram caracterizados por tradicionais, comportamentalistas, cognitivista, sócio-culturais, críticos e não-críticos. Abordados também foram os fundamentos definidos como estrutural-funcionalista, histórico-crítico, da complexidade e ainda educativo popular.

Uma vez realizada esta exposição, é possível perceber um perfil educativo inegavelmente alinhado com os sistemas dominantes como o capitalismo e o neoliberalismo, portanto, reprodutores e mantenedores desses sistemas, o que é o caso da pedagogia tradicional ou da estrutural-funcionalista; as pedagogias não críticas em geral. Por outro lado,

⁸ Ibidem, p.75.

⁹ Ibidem, p.79.

é possível identificar aqueles mais voltados para uma educação que não apenas se interessa em ensinar conteúdo, mas que também mobilizam-se por formas de fazer educação que sejam propulsionadoras de um mundo mais justo e participativo. Assim, encontram-se o paradigma histórico-crítico, o paradigma da complexidade, o educativo-popular ou sócio-cultural e outros.

O passo seguinte será fazer o mesmo processo de discussão em relação à administração ou gestão da educação. Logo, saindo mais de um aspecto pedagógico, o objetivo passa a ser analisar os paradigmas da gestão educacional e verificar se estes promovem ou não à democracia participativa.

CAPÍTULO 2: Gestão da educação e democracia participativa

Uma vez concentrada a discussão nos paradigmas educativos, voltados mais para a construção do saber, como o foco no aspecto pedagógico, o interesse agora se volta também para a gestão administrativa da escola visto que a aplicação da pedagogia do ensino pressupõe a disponibilidade e direcionamento de recursos financiadores da educação. De certa forma, os paradigmas da gestão escolar seguem os pedagógicos uma vez que as prioridades em ministrar o saber acabam por se identificarem em interface. Assim sendo, o perfil tradicional não crítico terá uma postura, enquanto o histórico-crítico ou sócio-cultural terá outra.

Para Costa Neto (2003) um dos principais problemas do ambiente educacional, caracterizado pela visão estrutural-funcionalista, é a dicotomia presente entre o processo administrativo e as atividades educativas propriamente ditas. Assim é fácil de perceber os conflitos técnicos, administrativos e organizacionais. Portanto, os educadores podem ter uma direção e os gestores o seu oposto. A consequência deste flagrante está refletida diretamente nos aspectos qualitativos. Enquanto nas empresas a tendência é uma consonância técnico-operacional e administrativa, nas escolas estas dimensões caminham em paralelo e de maneira estanque.

Além do problema da falta de qualidade, a dicotomia entre administração e pedagogia contribui para a manutenção de um modelo institucional concebido, a partir de um Estado que visa produzir os elementos necessários à obtenção de objetivos e metas voltadas para a manutenção do estado constante de privilégios.

Nesta linha de discussão em que a instituição escola é um braço importante do Estado, Paro (1986) afirma o seguinte:

*Ao advogar a aplicação da administração capitalista na escola, contribui-se para legitimar um tipo de administração elaborada para atender às necessidades e interesses do grupo social que mantém o domínio e a hegemonia na sociedade e que tem, nessa tipologia administrativa, um dos seus mais efetivos instrumentos da perpetuação do **status quo**. O que, não conseguindo dar conta das verdadeiras causas da dominação na sociedade, mostra-se impotente para agir contra estas, ou seja, para transformar as condições concretas em que se dá tal dominação, em direção a uma organização social avançada.*

10

Prosseguindo, é possível afirmar que a problemática relativa à “administração escolar” já apresenta dificuldades a partir de sua terminologia – intimamente relacionada ao mundo

¹⁰ Tal exposição de cunho mais sociológico é também valorizado por Gadotti (1981) ao afirmar que educar é tarefa de partido, isto quer dizer que tal missão não pode desconsiderar o educando alheio ao momento em que vive, à realidade que o cerca. Tarefa tarefa de partido significa que quem educada não pode permanecer neutro e o que acaba acontecendo é que ou se educa a favor dos privilégios da classe dominante ou contra eles, ou a favor das classes dominadas ou contra elas. Quem se diz neutro, apenas serve aos interesses do mais forte, ou seja, da classe dominante. É por isso que no centro da questão pedagógica, situa-se a questão do poder.

capitalista – ou seja, o administrador se equipara ao gerente. E quem é o gerente? Alguém destituído de poder que atua em nome de quem detém os meios de produção, isto é, os verdadeiros donos do poder. Estes utilizam a atuação do gerente a fim de manter o domínio. A partir daí, a administração **racionaliza** os meios, condições e recursos. A função gerencial da administração escolar oculta a *mais valia* do trabalho educacional e assim provoca a neutralização do resultado necessário.

Os fundamentos equivocados de um modelo educacional capitalista pode ser verificado a partir dos seguintes fundamentos:

Concepção massificante e centralizadora. Administra-se as atividades de ensino centradas na figura do professor – centro da autoridade – bem como a apresentação de um único modelo de trabalho. O processo é conduzido por meio da massificação dos resultados, pela centralização do poder de decisão e a possibilidade de aprovação ou reprovação.

Inexistência de autonomia. O administrador, segundo tal paradigma educativo deve apresentar sempre postura dependente, aceitando passivamente as normas, convenções, dogmas e princípios provenientes do comando da ação. Esta performance marca sua atividade profissional.

Currículos e programas estanques e determinados. O aprendente é submetido a um currículo único e possivelmente bem distante da realidade profissional que deverá atuar.

Métodos, técnicas e avaliação voltados para uma concepção estrutural-funcionalista. Aqui a condução da administração escolar é orientada à produção de resultados mecânicos, prontos, não se interessando pela personalidade de quem está no processo de aprendizagem. O profissional resultante será quase sempre modelado num único molde direcionado à manutenção do sistema e, conseqüentemente, dos mesmos privilégios.

Costa Neto, ao criticar o modelo de administração escolar de cunho capitalista, conclui:

*Em síntese, a própria abordagem da qualificação profissional do administrador da educação bem como sua prática profissional no Brasil estão intimamente vinculadas a um modelo gerencial calcado na eficiência capitalista deste tipo de gestão, criando, assim, agentes que, consciente ou inconscientemente, atuam no sentido de garantir os objetivos e metas de uma estrutura elitista já há muito ultrapassada para a nova ordem (ou desordem?) mundial que ora se desencadeia. Esta concepção não serve mais, de fato, a nenhuma facção da sociedade brasileira (...)*¹¹

A eficiência, termo valorizado em demasia pelo modelo capitalista casado ao neoliberal, encampa ações que nem sempre favorecem ao bem-estar social da população. O

¹¹ Ibidem, p.122.

termo eficiência Costa Neto (2003) define como *ultrapassado paradigma da eficiência* e acrescenta outros três:

***Eficiência** é fazer a coisa certa. **Eficácia** é fazer a coisa certa e de maneira correta, articulando assertivamente funções e atividades meio-e-fim, incluindo procedimentos, recursos, concepções técnicas e metodologias. **Efetividade** constitui-se em equalizar conscientemente os processos e os resultados, contextualizando-os às necessidades e anseios do todo envolvido, conforme Sander (1983). E a **congruência** é fazer coerente entre meio-e-fins, discursos e ações.*¹².

A outra vertente da gestão escolar, identificada como o *paradigma histórico- crítico*, quer ser caracterizado por pautar uma educação capaz de promover a inter-relação dos processos educativos à dinâmica individual e social, provocar no estudante uma postura histórico-crítica, priorizar a organização formal e informal contextualizava aos demais esquemas administrativos e metas políticas, personalizar os métodos e técnicas em relação ao pessoal da escola, bem como integrar a eficiência à eficácia, efetividade e congruência.

Segundo Costa Neto (2003), a escola bem administrada é a que se diferencia da *vala dos comuns* e que por isso procura ter uma *personalidade própria em ao menos um de seus aspectos*:

*Ela precisa possuir um método só seu, ou oferecer alguma modalidade de curso, especificações nos currículos, programas ou formas de atuação em coerência com a tipologia da comunidade a que serve. Cada comunidade, assim como cada indivíduo, é um universo único e singular, merecendo, portanto, tratamentos específicos, personalizados, o que necessita ser considerado pelo processo administrativo e, igualmente, pelo pedagógico.*¹³

A administração integrada tem a preocupação de trabalhar as medidas em conjunto, de forma que a solução dos problemas evidencia um caráter funcionalista e adquire um perfil mais histórico-crítico que possa atender melhor a realidade. Isto, além de abandonar a tendência utilitarista, dá a possibilidade da pessoa buscar a realização de seus sonhos como os da sociedade.

A nova proposta administrativa baseia-se em um conjunto de cinco aspectos, quais sejam:

1. Interrelacionar processos e resultados educativos ao viés individual e social, tendo em vista exigências, tendências e necessidades;

¹² Ibidem, p.125)

¹³ Ibidem, p.131.

2. Transcender a postura estrutural-funcionalista, tendendo a uma performance histórico-crítica , passando da reprodução para a transformação;
3. Priorizar organização formal e informal em contexto com as exigências administrativas e políticas;
4. Personalizar métodos e técnicas conforme a realidade a ser atendida;
5. Integrar eficiência, eficácia, efetividade e congruência levando em conta o compromisso técnico e político.

Vê-se que a visão histórico-crítica tem por preocupação integrar todas as dimensões humanas e fazer com que estas, trabalhadas de forma democrática, venham a promover mudança social contínua e crescente.

Retomando alguns elementos já citados, esta posição defendida é assim sintetizada: a escola é uma instituição definida também por base ideológica e que isto interfere nas suas relações diárias. Por isso é preciso conduzir o processo com uma participação cidadã madura. O modelo de escola proposto aqui é marcado pela ação criativa e dinâmica, ponderada e orientada pela reflexão capaz de analisar os próprios atos, avaliar e retomar a ação de forma mais qualificada. Por ser uma instituição importante da sociedade ela não pode ser conduzida apenas pela direção ou grupo de gestores, mas sim, todos os atores devem participar dos processos previstos na gestão escolar, inclusive no tocante à aplicação dos recursos. Portanto, o trabalho deve ser sempre coletivo e transdisciplinar.

A visão histórico-crítica, bem como as correntes afins, ao integrar todas as dimensões da pessoa, revela-se capaz de promover sua verdadeira libertação. Isto significa dar ao ser ao estudante a possibilidade de lidar com suas próprias capacidades, superar as inseguranças, vencer o medo e melhorar sua auto-imagem. É o que Leonardo Boff (1997) alude ao fazer a seguinte exposição:

(...) A águia ergueu-se soberba sobre seu próprio corpo. Abriu as longas asas titubeantes. Esticou o pescoço para frente e para cima. Alçou vôo. Voou na direção do sol nascente. Ziguezagueando no começo, mas firme depois, voou para o alto, sempre mais alto, para mais alto ainda, até desaparecer no último horizonte, rumo ao infinito. Até fundir-se no azul do firmamento. (Leonardo Boff).¹⁴

O pensamento de Saviani (1983) quando expõe a relação entre política e educação, também direciona este fato para a gestão escolar. Uma vez que dificilmente uma instituição como a escola não funciona sem as condições básicas de infra-estrutura, torna-se possível

¹⁴ Ibidem, p.141.

inferir que tal relação – política e educação – se evidencia pelas políticas públicas voltadas para ensino. Por conseguinte, os elementos constantes do Plano Plurianual (PPA), da Lei Orçamentária Anual (LOA) e da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) relacionados ao ensino têm sempre muito a transmitir. Isto porque estes instrumentos de gestão já foram implantados como instrumentos da democracia que podem e devem ter a participação cidadã em todas as suas etapas – criação, execução, monitoramento e avaliação. No campo educativo são esses os elementos que garantem a existência de recursos financiadores das atividades. Mas não é só isso. Há ainda uma série de considerações a ser levadas em conta, quando se estabelece os planos de carreira dos gestores escolares, professores e mais funcionários. Portanto, a atenção dispensada ao fator financeiro e administrativo transmite a importância que se dispensa à escola.

Outro aspecto importante a ser considerado na gestão escolar, está relacionado com a forma democrática, ou não, em que se processam as políticas educacionais em todos os âmbitos da vida escolar. Porém, este aspecto será mais evidenciado ao expor a contribuição de Monlevade (2006).

O paradigma histórico-crítico encontra reforço em outra abordagem que atualmente é classificada como *Gestão Democrática da Escola*. E já como sugere o exposto, a discussão inicia na determinação da terminologia, pois algumas correntes associam “administração escolar” a uma tendência que valoriza mais a hierarquia, enquanto que “gestão escolar” se relaciona ao ideário histórico-democrático.

A *Gestão Democrática da Escola (GDE)* baseia-se em três perspectivas: epistemológica, política e pedagógica, e tem por fundamento teórico pensadores como Paro (2001), Libânio (2003), G. Bordignon e R. Gracindo (2002).

A abordagem de Paro (1986) está em sintonia com o que propõe Costa Neto (2003), pois se afirma que os processos de gestão escolar não se fazem no vazio ou de forma neutra, mas no contexto de uma formação econômico-social, sendo, portanto, determinados pelas forças concretas, presentes na realidade.

Libânio, por sua vez, quando trata as concepções de organização e gestão escolar, diz que tais assumem diferentes modalidades conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas educacionais em relação à formação dos alunos.

Quando a discussão é trazida por Genuíno Bordignon e Regina Gracindo (2002), a GDE se baseia em um entendimento dialético da realidade, *uma relação intersubjetiva entre sujeito e objeto do conhecimento* e, além disso, entende o ser humano como sujeito histórico. Por isso afirma que

a base de organização da gestão da educação e da escola não será piramidal e hierarquizada, mas adotará um desenho circular que pressupõe a inter-relação entre os atores sociais e uma partilha de poder, o que implica co-responsabilidade nas ações da escola (...) Nessa perspectiva de organização e gestão escolar, os atores sociais – diretores, coordenadores, professores, pais, alunos etc. – são considerados sujeitos ativos do processo, de forma que sua participação no processo deve acontecer de forma clara e com responsabilidade. Aqui torna-se necessário enfatizar a participação e autonomia como dois dos princípios básicos da gestão democrática.¹⁵

No que diz respeito às bases políticas, A.L. dos Santos, fazendo um apanhado da trajetória histórica das últimas décadas, chega à Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (1996). Contudo, tendo em conta o panorama mais recente, contempla duas tendências bem distintas: neoliberal ou democrático-participativo. Estes dois fundamentos abordam, por vezes, terminologias iguais com significados diferentes. Por exemplo, o termo *descentralização* podendo significar, para o neoliberalismo, democratização; enquanto que para a vertente democrático-participativa, descentralizar não é o mesmo que democratizar. Assim, na linguagem neoliberal, descentralização e democratização justificam a transferência de responsabilidades do poder central para o local, reduzindo o poder do Estado e suas funções mínimas. Já na compreensão democrático-participativa, busca-se criação de mecanismos que levam ao alargamento do espaço público. Por isso, democratizar o aparelho do Estado significa dar mais poder ao cidadão.

Quanto às bases pedagógicas, a fim de que a gestão escolar seja realmente democrática, ela deve primar pela participação e autonomia. Portanto, necessária é a existência dos instrumentos garantidores do processo, promovendo a formação da pessoa como cidadã que não apenas aprende conteúdo, mas que esteja em vista o surgimento de um ser humano capaz de democratizar, satisfatoriamente, sua realidade histórica. Autonomia, na gestão escolar, significa nesta linha de pensamento, o fato da escola *traçar seu próprio caminho, envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade, unidos num só sentimento de co-responsabilidade pelo êxito da instituição.*¹⁶ E em acordo com Paro (2001), não existem modelos de participação pré-determinados. É preciso que cada realidade construa seu projeto de gestão.

A GDE é ainda defendida por Monlevade (2006) no que resume como *Cinco Princípios da Democracia na Escola*. Estes são assim resumidos:

¹⁵ SANTOS, A. L. F. dos. *Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas*, UFPE, GT: Estado e Política Educacional / n. 05. O autor disponibiliza o e-mail analufelix@gmail.com e o texto não tem data.

¹⁶ Idem, p.11

Ruptura com práticas autoritárias, hierárquicas e clientelistas. A eleição de diretores é um bom sinal da democracia na escola, mas não pode ser confundida com vícios como o populismo e o espontaneísmo. Este instrumento deve ser acompanhado de práticas administrativas democráticas como formas de decidir, governar, ordenar e avaliar.

Participação. Os atores devem participar nas decisões e na avaliação. A assembleia geral escolar pode ser o órgão máximo de deliberação. Acrescenta-se a isso a constituição de um Conselho Escolar composto de representantes de todos os segmentos escolares – professores, alunos, funcionários, pais e direção - efetivando o poder escolar, propondo e avaliando o Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Representação. Mesmo sendo eleita, a direção representa o Estado. Daí a necessidade da representação dos outros segmentos.

Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPPE), o qual contemple objetivos e metas da escola, dê diretrizes ao Conselho e oriente as decisões e práticas dos atores. O PPPE deve ser elaborado e avaliado por toda a comunidade escolar, além do Conselho.

Democracia no sistema de ensino que contemple a ação do MEC, da Divisão Regional de Ensino e Secretaria de Educação. As verbas para livros, merenda, manutenção e outros gastos devem retratar a democracia escolar, favorecendo sua autonomia.

Caminhando então para o encerramento deste segundo capítulo, que versa sobre a gestão escolar na concepção da democracia participativa, percebe-se que os elementos expostos, tais como participação de todos os atores do ensino na condução das atividades, utilização de um projeto político-pedagógico da escola, uso dos instrumentos democráticos existentes como PPA, LOA, LDO - estão em perfeita relação com as propostas do paradigma histórico-crítico em oposição ao tradicional. Todavia, surgiram mais elementos capazes de enriquecer a reflexão. Entretanto, a abordagem aqui é concentrada na gestão escolar e não na atividade do ensino propriamente dito como se deu no capítulo anterior.

O passo seguinte consiste na tessitura dos fundamentos da democracia participativa com os paradigmas do que poderia ser definido como educação participativa.

CAPÍTULO 3: Os paradigmas educacionais e a gestão educacional na perspectiva da democracia participativa

No início deste trabalho, foram listadas algumas questões que, ao mesmo tempo em que representavam o fundo de preocupação, em relação ao ambiente democrático presente, também se viam na qualidade de nortear a pesquisa a ser realizada. Portanto, agora é momento para se recolocar as mesmas questões: dada a importância da educação no processo participativo-democrático, qual, afinal, é o tipo de educação que importa? O desenho “democrático” almejado não será proporcionado pelo tipo de educação predominante na atualidade. Falar em educação, sem especificar seus fundamentos, não seria o mesmo que criar ferramentas novas para fazer o mesmo trabalho ou proceder de forma a não alterar, em nada, o posicionamento das peças do jogo político-econômico-social? A partir desses questionamentos, surge outro que se concentra exclusivamente no problema: quais os paradigmas educativos promovem a implantação e a consolidação da democracia participativa?

A exposição a seguir no intuito de responder estas questões, buscará num primeiro momento, clarear o significado de democracia e de democracia participativa assim como fará uma abordagem sobre a democracia participativa em relação aos paradigmas educativos e à gestão escolar.

3.1. Democracia e democracia participativa

O conceito de democracia não é algo simples de ser abordado, haja vista a diversidade de seus significados. Contudo, apesar dessa variedade conceitual, é possível discorrer sobre o que se universalizou como democracia, partindo, por exemplo, do que reza a Constituição brasileira, já no parágrafo único de seu primeiro artigo - o poder emana do povo e será exercido diretamente ou por meio dos representantes eleitos. Logo, na democracia, o poder vem do povo e este – detentor do poder original – o exercerá seja por si mesmo (diretamente) ou por meio de representantes.

Sem aprofundar o que é afirmado pela Constituição, imagina-se que há real tranquilidade na compreensão e vivência da democracia no País. Mas, ao analisar a forma em

que a Carta Magna desenvolve os instrumentos da representação e os instrumentos da participação direta, é fácil perceber que estes estão em verdadeiro descompasso em relação aos da representação.

Na verdade, o que realmente se consolidou no Brasil foi o sentido hegemônico de democracia, isto é, participação popular restrita ao processo eleitoral e as principais decisões tomadas pelos representantes eleitos. É verdade que uma discussão mais recente, e que influenciou inclusive a Constituição de 1988, fortaleceu mais a participação popular por meio da possibilidade de atuação em conselhos, em plebiscitos e referendos, além do poder em iniciativas de processos legais, bem como fiscalizar a execução de políticas públicas.

Entretanto, quando se tem em mente a democracia participativa, imagina-se um verdadeiro empoderamento popular nos vários processos da vida pública, tais como o processo eleitoral, o processo de criação, de execução e de avaliação das políticas públicas. Mas o que se constata como tendência dos debates é que os atuais pensadores da democracia participativa não pretendem uma substituição plena e imediata da representação pela participação. Todavia, almejam a efetivação dos atuais instrumentos de participação popular bem como a invenção de outros.

Discutir democracia participativa constitui uma ação pró-cidadania que vai contra a posição de Weber (Avritzer, 2008) quando esse revela sua descrença na democracia por ver o mundo em conflitos culturais irreconciliáveis. Tais conflitos, segundo Weber, seriam solucionados só pela ciência. Mas a mesma não dá atenção a isso. Weber vê ainda problema da soberania popular em relação à administração, por entender que este campo político no mundo moderno exige alta qualificação técnica e a população não dispõe deste pré-requisito.

O pensamento de Weber ecoa no trabalho de Schumpeter, o qual descarta a possibilidade da discussão e deliberação da sociedade por não acreditar na possibilidade de bem comum. Segundo ele, para indivíduos e grupos diferentes, bem comum pode significar coisas diferentes. A solução para o problema estaria bem distante do alcance de uma mera lógica. Por isso, tanto Weber quanto Schumpeter propõe deixar fora da política as questões culturais e concepções da boa vida. Para Weber, a argumentação ou participação seriam contraproducentes em resultados racionais e eficientes. Schumpeter, por sua vez, reduz a deliberação democrática à simples escolha de representantes por meio do voto.

A contraposição a Weber e Schumpeter pode ser feita utilizando Faria (2008). Esta pensadora, abordando a participação em termos de democracia deliberativa, diz que a teoria democrática deliberativa – sem abrir mão de instrumentos como regra da maioria, eleições periódicas, divisão de poderes – afirma que o processo de decisão do governo necessita ser

sustentado por meio de deliberação dos indivíduos racionais em fóruns amplos de debate e negociação. Para fundamentar sua argumentação, Faria utiliza Habermas (1997), Cohen (1998) e Bochman (1996).

Para Faria (2008), Habermas (1997), ao elaborar o conceito de democracia discursiva/deliberativa, revela preocupação pela forma pelo qual os cidadãos fundamentam as regras do jogo democrático. Uma vez que a participação cidadã por meio do voto não é suficiente para garantir o processo democrático, Habermas (1997) propõe um “procedimento ideal para a deliberação e tomada de decisão” que evoluiria no campo da fundamentação e legitimação das regras democráticas. Na sugestão do autor em questão a discussão entre os atores sociais no espaço público, com a participação de entidades oficiais e extra-oficiais levaria à solução pela força do melhor argumento. As entidades oficiais como governo e justiça podem ser influenciadas em suas decisões pela força da discussão dos segmentos não-oficiais (periferia), ou seja, a relação centro-periferia. Nesta compreensão, os movimentos sociais são sensores dispersos na esfera pública que captam as preocupações populares que estão fora da agenda pública, influenciando o poder legislativo e a administração pública.

Cohen (1998), por sua vez, afirma que a democracia deliberativa liga-se a um ideal intuitivo de associação democrática, onde a justificação dos termos e condições associativas ocorre por meio de argumentos públicos e raciocínio entre cidadãos iguais. Entretanto, Cohen (1998) discorda de Habermas (1997) no tocante aos movimentos sociais influenciarem as esferas de governo por serem sensores, pois isto sugere apenas quebras ocasionais no “circuito oficial do poder”. A solução dada por Cohen vem com o que define por Poliarquia Diretamente Deliberativa (PDD) que se constitui em institucionalizar formas de solução de problemas diretamente pelos cidadãos ao invés de apenas promover discussão informal. A proposta de Cohen fundamenta-se em três pontos: solução de problemas locais por meio da deliberação direta, criação de *links* entre as unidades locais, mudanças da expectativa das instituições básicas com a alteração do *locus* de soluções dos problemas.

A democracia deliberativa encontra apoio também em Bochman (1996) no que é denominado também de deliberação dialógica (Faria, 2008). Bochman, como Habermas (1997) e Cohen (1998), parte da idéia que democracia implica deliberação pública e que a teoria deliberativa tem a missão de mostrar o ponto central dessa concepção, isto é, a legitimidade do governo passa pelo crivo crítico dos cidadãos livres e iguais. Bochman concebe deliberação como processo dialógico de intercâmbio de razões no qual o objetivo consiste na solução de situações problemáticas que não seriam resolvidas sem a coordenação e cooperação impessoal. A deliberação é baseada no diálogo, o qual é possível mesmo quando

não existe acordo entre as partes, pois deliberação antes de ser discurso ou argumentação, é atividade cooperativa e pública.

Nesta discussão democrática participativa, contra a concepção hegemônica de democracia, Santos e Avritzer (2008), buscam focar atenção à reflexão da pluralidade humana. Tal perspectiva vai em duas direções: por meio de particular atenção a uma “nova gramática social e cultural”, assim como uma articulação da inovação social com a inovação institucional, ou seja, a procura de uma “nova institucionalidade da democracia. Nesta linha de raciocínio, democracia não é apenas um mero acidente ou “obra de engenharia institucional”, nem algo determinado por leis naturais, mas “uma nova gramática histórica”. Segundo Castoriadis (1986)¹⁷, democracia sempre implica em ruptura com tradições estabelecidas. Tendente, portanto, a novas determinações, novas normas e leis.

A democracia vista como constantes mudanças históricas supõe lidar com os elementos culturais da sociedade. Santos e Avritzer (2008), dialogando com Habermas (1997), afirmam que este autor abriu a possibilidade para que o procedimentalismo deixasse de ser pensado como simples forma de constituição de governos e direcionasse mais para a prática societária. Habermas menciona uma condição de publicidade – isto é, de participação pública, capaz de gerar uma gramática societária. Para Habermas, a esfera pública constitui um espaço no qual, vários segmentos da sociedade civil podem discutir em público condições de desigualdades da esfera privada. Ampliando o quadro de discussão democrática, Habermas abre espaço para a transformação do procedimentalismo – visto anteriormente como hegemônico e substantivo – agora em societário e participativo. Assim sendo, a política para ser plural precisa contar com o assentimento dos diversos atores em discussão. Daí, o procedimentalismo democrático não pode ser entendido como pretendeu Bobbio – um método de autorização de governos – mas como defende Cohen – *uma forma de exercício coletivo do poder político cuja base seja um processo livre de apresentação de razões entre iguais*¹⁸.

Santos e Avritzer (2008) abordam a importância dos movimentos sociais na institucionalização da diversidade cultural. Lembrando Williams (1981) e outros autores afins, afirma que os movimentos sociais, por sua ação, estariam envolvidos na ampliação do político, no aumento da cidadania e inserção de atores sociais excluídos no interior da política.

¹⁷ Castoriadis (1986) é citado por Santos e Avritzer (2008).

¹⁸ As citações de Bobbio e Cohen são de Santos e Avritzer (2008).

Santos e Avritzer (2008), após desenvolverem a historiografia do termo democracia dos últimos séculos, dando atenção especial à democracia participativa pelo estudo de casos no Brasil, Colômbia, Índia e África do Sul, concluem o projeto com três teses:

1ª tese: Pelo fortalecimento da demodiversidade. Essa tese implica em reconhecer que não existe nenhum motivo para a democracia assumir uma só forma. Pelo contrário, o multiculturalismo e as experiências recentes de participação apontam no sentido da deliberação pública ampliada e para o adensamento da participação. O primeiro elemento importante da democracia participativa seria o aprofundamento dos casos nos quais o sistema político abre mão de prerrogativas de decisão em favor de instâncias participativas.

2ª tese: Fortalecimento da articulação contra-hegemônica entre o local e o global. Novas experiências democráticas precisam de apoio de atores democráticos transnacionais, nos casos nos quais a democracia é fraca, como ficou patente no caso colombiano. Ao mesmo tempo, experiências alternativas bem sucedidas como a de Porto Alegre e a dos Panchayats na Índia precisam se expandir para se apresentarem como alternativas ao modelo hegemônico. Portanto, a passagem do contra-hegemônico do plano local para o global é fundamental para o fortalecimento da democracia participativa.

3ª tese: Ampliação do experimentalismo democrático. Foi possível perceber no texto acima que as novas experiências bem sucedidas se originaram de novas gramáticas sociais, nas quais o formato da participação foi sendo adquirido experimentalmente. É necessário para a pluralização cultural, racial, e distributiva da democracia que se multipliquem experimentos em todas essas direções.¹⁹

3.2. A importância da responsividade para a democracia participativa

Democracia participativa compreende ainda o se classifica como “accountability”, o que traz pelos menos três significados em seu bojo.

O primeiro significado de *accountability* Carneiro e Costa (2001) é relacionado com a capacidade de resposta (*answerability*), ou seja, cada representante do povo precisa arcar com a responsabilidade de informar e explicar seus atos. A prestação de contas é entendida como ação natural do agente público. Nesse tocante, a legislação brasileira, quando aborda os princípios da administração pública, menciona a legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Desta forma, se a publicidade é um princípio constitucional, a prestação de contas é intrínseca à função pública.

Accountability refere-se também à capacidade das agências de *accountability* (*accounting agencies*) de imporem sanções aos maus representantes. A discussão considera aqui o lado prático das entidades que têm por finalidade a cobrança em relação a *accountability*. Estas entidades devem ter poder de punição. Caso contrário que efetividade

¹⁹ AVRITZER, L.(2008), *Democracia, república e participação*, mod. 0, Programa de Formação de Conselheiros Nacionais, UFMG: Belo Horizonte, p. 51-52.

elas podem ter? Não se incorrerá no perigo de promover uma série de atividades mas sem nada que venha a somar na realidade social? A fim de que não se expresse uma espécie de “catarse social”, convém que tais entidades tenham algum poder de interferência no caso da não prestação de contas dos representantes da população. A capacidade de resposta é bidimensional, ou seja, comporta a capacidade de resposta e a punição (*answerability* e *enforcement*). Tal poder pode estar associado ao “voto destituente” – ação pela perda do mandato do político infiel – que já existe nos Estados Unidos e que começa a se falar no Brasil.

A *accountability* apresenta ao menos três finalidades. A primeira sujeita as pessoas públicas e as instituições públicas a sanções. Portanto, não é o fato de ocupar um posto de poder que garante a imunidade total. A posição defendida nesta discussão é exatamente o contrário, isto é, quanto maior a função pública, maior ainda a sujeição a sanções. A segunda finalidade é fazer com que o poder seja exercido de forma o mais transparente possível, fazendo com que todos os cidadãos tenham acesso direto e constante ao que ocorre nas instituições públicas. O terceiro benefício, que pode vir da prática da *accountability*, é forçar que os atos governamentais sejam justificados. Desta forma, os governantes não agiriam ao seu bel prazer, ao perceberem fiscalizadas as suas ações e condutas. Estas três funções, informação, justificação e punição, podem ou não virem juntas. Contudo, é importante que haja a *accountability*.

A partir de tal concepção, sujeitando o poder às sanções legais, obrigando os atores políticos a serem transparentes e ainda, fazendo com que os atos sejam justificados, a possibilidade de “otimização” da função pública passa a ter caráter de maior factibilidade. Assim, não basta ao governante fazer e dizer que fez, mas que tais atos sejam justificados. E, uma vez constatado que houve falhas na condução da gestão pública, que haja a punição dos responsáveis. O’Donnel (1998) aborda a *accountability* propondo três variantes: vertical, horizontal e social. Vertical consiste na ação entre desiguais de duas maneiras: de baixo para cima, por meio do voto ou de cima para baixo pelo processo burocrático. Já à *accountability* horizontal, corresponde ao controle dos poderes entre si - o que é conhecido por sistema de peso e contrapeso.

O’Donnel, embora aceite a abordagem das dimensões horizontais e verticais da *accountability*, afirma que nesta estrutura biforme está faltando uma terceira via, ou seja, a atuação da sociedade como tal, ao que denomina *accountability* social. Caracteriza-se aqui a atuação da sociedade por meio do associativismo civil, dos movimentos sociais e do jornalismo de denúncias.

É inegável que a sociedade civil tem contribuído de maneira incontestável para o processo de aprimoramento da sociedade latino-americana, seja por meio das associações civis bem como pelas ONGs. Tais entidades possuidoras de recursos humanos qualificados, atuantes em âmbito nacional ou supra-nacionais têm o real poder de interferir no processo social, de maneira que as instituições oficiais são desafiadas à reformulação, transformação ou substituição de seus quadros a fim de poderem atender melhor aos apelos da sociedade. No associativismo civil, as iniciativas incluem, entre muitas outras, campanhas para demandar a apresentação periódica de uma declaração de bens por parte dos funcionários públicos, monitoramento do processo de formulação e implementação de orçamentos públicos nos diferentes níveis de governo, vigilância dos processos eleitorais e supervisão da conduta policial.

Além da ação das Associações Civis ou ONGs, atuam também muitos movimentos sociais. Estes, quase sempre, agregados a uma causa particular. Embora não havendo sempre a mesma qualidade reflexiva ou durabilidade temporal, conseguem despertar o interesse da população, a partir de um caso concreto que demanda especial atenção. Tais movimentos, quase sempre, têm o poder de atrair o interesse da mídia, o que acaba obrigando as instituições públicas a agirem para atender a demanda levantada ou evidenciada.

Sobre isso, Peruzzotti (2002), afirma que esses movimentos sociais captam a atenção dos meios de comunicação, normalmente conseguem um nível de respostas e mobilização que raramente é alcançado pelas iniciativas cívicas do setor organizado da sociedade civil. Ainda complementa que o fato de eles surgirem como reação a um caso concreto de discricionariedade ou autoritarismo estatal, onde há vítimas e vitimados e vitimários concretos – de um lado, familiares, amigos e vizinhos mobilizados, do outro lado, funcionários e autoridades sob suspeita – geralmente garantem a estas denúncias grande efetividade para gerar correntes de opinião pública favoráveis que, em muitos casos, se traduzem em uma participação cívica ativa de apoio a tais atores.

A *accountability* social tem grande poder de atuação quando conta com o envolvimento do jornalismo de denúncia. Apesar das empresas jornalísticas estarem quase sempre atreladas aos grupos de domínio, há casos em que se dá atuação efetiva de jornalismo comprometido com a transformação social. Exemplo disso alguns blogs na internet. Peruzzotti (2002) chama a atenção para duas formas de atuação do jornalismo de denúncias. No primeiro caso, o jornalismo cumpre um papel de apoio similar ao que presta o setor de organizações civis: buscam a notícia, supervisionam os procedimentos e a atuação policial e/ou judicial, denunciam irregularidades e, em alguns casos, descobrem novos elementos que

contribuem para o esclarecimento do caso. Outro aspecto importante a ressaltar é que a visibilidade midiática das denúncias e das demandas cívicas é crucial para se conseguir mobilizar convicções na opinião pública de maneira a exercer uma pressão efetiva sobre as autoridades. Há ainda situações em que os meios de comunicação atuam não como sustentáculos das reivindicações ou denúncias cívicas, mas como próprios geradores de denúncias. Peruzzotti (2002) comenta ainda que boa parte dos escândalos midiáticos que sacudiram a sociedade tiveram origem em um “vazamento” de informação, *insiders*, nos meios de comunicação ou em uma investigação jornalística que descobriu atos de corrupção ou de ilegalidade governamental.

Segundo Peruzzotti (2002), a *accountability* social é um complemento sub-institucional de grande importância, tanto no aspecto de horizontalidade ou verticalidade, sendo que a denúncia, por exemplo, da sociedade civil pode contribuir com a melhoria na atuação da justiça ou outro órgão oficial. A sociedade civil contribui não somente com denúncia; mas também passa pela qualificação dos profissionais das suas organizações, influenciando, assim, na inovação institucional.

Peruzzotti (2002) cita duas formas de contribuições dos mecanismos de *accountability* social às instituições, isto é, indicando déficits institucionais e forçando a ativação de tais agências através da pressão social. Quando mostra um déficit no funcionamento de determinada agência através da denúncia de casos concretos de corrupção ou de violação da legalidade ou do devido processo por parte de órgãos ou agentes públicos, força a ativação de organismos de *accountability* horizontal. Já quando exhibe déficits sistêmicos de funcionamento ou de estrutura, monitora e avalia o desempenho institucional de determinado órgão ou poder governamental.

Por último, as iniciativas de *accountability* social cumprem uma função de ativação de mecanismos de prestação de contas. A política de *accountability* social não se limita a uma tarefa de alarme ou indicação, mas que também impõe sanções simbólicas que determinam o destino eleitoral ou laboral dos representantes ou funcionários sob suspeita.

Peruzzotti, expõe também o que define por *círculo virtuoso e questões a evitar*. Observa que, à medida que a sociedade participa mais ativamente e, em contrapartida, as instituições públicas também correspondam positivamente, a tendência é se criar um círculo virtuoso, onde a sociedade acredita mais nas instituições e essas tornam-se mais legitimadas pela sociedade.

O processo de *accountability* social, entretanto, tende a um desgaste quando instrumentos sociais não são devidamente efetivados em seu uso. Quando, por exemplo, as

entidades públicas não atendem e nem levam em consideração as demandas da sociedade, esta passa a desacreditar nas organizações. Por outro lado, as entidades civis devem evitar o “denuncismo”, sob pena de provocar o desinteresse total da sociedade pela classe política.

O processo de *accountability*, apresentado nos trabalhos de Enrique Peruzzotti (2002) e de Carneiro e Costa (2001), apresentam excelente contribuição à ação de controle social da gestão pública. Mas, não deixa de despertar certa sensação de lacuna no contexto educativo. Isto porque todos parecem partir do pressuposto de que a sociedade já é preparada por si mesma para exercer e exigir a *accountability* e sabe-se que a realidade não é esta. Desta forma, para se falar em *accountability* e mais ainda em *accountability* social, é necessário abordar a questão educativa. E quando se menciona o elemento educativo, não há que se restringir à educação convencional. Há, portanto, necessidade de uma reformulação contínua do método educativo para atender a demanda transformadora da *accountability*. No entanto, a educação da população deve contemplar todos os recursos da educação participativa.

Assim sendo, há grande valia na abordagem da *accountability* como instrumento de controle público, seja na qualidade de controle horizontal, vertical, social, eleitoral, desde que nasça de um processo educativo que leve os cidadãos a possuírem o devido desempenho intelectual, cultural e ideológico que tal demanda exige.

3.3. Democracia participativa e paradigmas educativos

A democracia participativa - particularmente quando compreendida definida por termo de ampliação da participação popular, discussão e argumentação, deliberação direta e “*accountability*” – pressupõe uma comunidade organizada e educada na participação; embora seja também verdadeiro que a prática das ações participativas já é educativa em si mesma. Mas uma vez que a educação oficial contempla a preparação de base no campo democrático, os cidadãos e cidadãs possuem maiores habilidades e qualificações na prática da responsabilidade social.

Quando se entende democracia participativa como um verdadeiro empoderamento popular nos vários processos da vida pública, presume-se, por conseguinte, que os paradigmas educativos relacionados à temática necessitam também das mesmas características. Isto significa que eles precisam ser democrático-participativos em sua concepção, educar na participação e ter perspectivas de favorecer a sociedade na prática participativa.

Conseqüentemente, o primeiro elemento a mencionar é o quê os pensadores definem como paradigmas tradicional, comportamentalista, não-crítico, tecnicista, bancário ou estrutural-funcionalista. Estes paradigmas são caracterizados por racionais, fragmentários, mecânicos e exploradores. Valorizam a memória e a razão (acúmulo de conteúdo, memorização de fórmulas) assim como a individualização do processo e das relações (conhecimento individual, relação professor-aluno) em detrimento do contexto, do afeto e do coletivo. Portanto, a abordagem é semelhante à da indústria, ou seja, produzir muito e dispor de sujeitos preparados para tal.

Estas matrizes educativas, evidentemente, estão relacionadas com a visão hegemônica de democracia a qual busca a racionalização do processo político, concentrando-o em um dado eleitoral e na ação de uma elite pensante e burocrática, enquanto que a população é tida por massa despersonalizada que depende exclusivamente do que faz e decide o grupo privilegiado. Tal grupo explora e coisifica a população, determina o ritmo dos processos de políticas públicas –inclusive as educacionais – e provocam a permanência de um sistema que não traz perspectiva de mudança, ou seja, forma sujeitos capazes unicamente de manter o sistema como tal. Assim, a visão estrutural-funcionalista e seus afins não servem à democracia participativa.

No entanto, uma educação capaz de trazer o empoderamento popular, provocar uma atuação viva no processo de criação, execução e monitoramento das políticas públicas, desenvolve uma visão histórico-crítica do ensino, o qual acaba por se definir como sistêmico, contingencial, aberto, reflexivo, inclusivista e, portanto, abrangente. Nesta linha de pensamento encontra-se a visão humanista, a pedagogia do oprimido ou revolucionária de Paulo Freire (1975), a metodologia crítica de Saviani (1983), dentre outras.

Percebe-se que não é sem motivos que Santos e Avritzer (2008) em suas teses de democracia participativa, apontam o fortalecimento da demodiversidade, da articulação anti-hegemônica e da pluralização cultural, racial e distributiva da democracia como algo fundamental do processo. Por isso, verifica-se que valores como o identitário, diversidade, afetividade, inclusão e criatividade fazem parte tanto de um contexto de democracia participativa como de um método histórico-crítico.

Os fundamentos da democracia participativa se relacionam também com o paradigma da complexidade em suas três principais expressões, o que quer dizer: **sistêmica** ou **holística** que considera o ser humano em todas suas dimensões, suas múltiplas inteligências, um ser único, competente, racional, sensível e intuitivo; **progressiva** que visa a formação do ser humano concreto, interessado nas questões coletivas e na transformação política, isto é,

educador numa relação horizontal com seus educandos; **ensino com pesquisa**, onde a mudança de perspectiva do ser aprendente está no fato de que ele deixa de ser receptor (e reprodutor) do conhecimento e passa a produzir saberes autorais e, da mesma forma, estudante e educador atuam na qualidade de pesquisadores onde se desafiam a “aprender a aprender”.

As perspectivas da democracia participativa e do paradigma educativo da complexidade se cruzam no ponto em que ambos valorizam o ser humano em suas diversas expressões, o que traz à tona que a sociedade em geral e a sociedade educativa devem ser capazes de proporcionar o desenvolvimento do ser completo e não apenas o racional ou mecânico. Ou seja, o ser humano capaz de interferir socialmente e não apenas ser repetidor de ordens e sistemas, pessoas capazes de impressionar não pela manutenção da estabilidade, mas pelo favorecimento de uma postura criativa e disposta a experimentar novas realidades. Portanto, cidadãos e cidadãs comprometidos com a causa coletiva no âmbito local e o global, propensos a lidar com as diferenças culturais, étnicas, ou seja, a demodiversidade.

Quanto ao paradigma educativo popular, verifica-se aí plena sintonia com o que propõe a democracia participativa no que tange: à habilidade no aprendizado dos direitos (trabalho, educação, moradia, terra, meio ambiente), ao processo de humanização das relações; à manifestação do movimento crítico (bem como da consciência crítica e dos conteúdos críticos como matrizes formadores do cidadão participativo) e à evidência em que se dá ao aprendiz (sujeito da própria ação; molda e transmite conhecimentos). A convergência da educação popular com a democracia participativa ainda é manifesta na forma em que os militantes desenvolvem uma dimensão totalizante da realidade (ameaças de perder os empregos, as próprias vidas postas à prova) e, além disso, manifestam profunda sintonia com o lugar, o chão, a identidade, a cultura.

Uma vez então expostos os paradigmas educativos em relação aos fundamentos da democracia participativa, constata-se que esta possui profunda afinidade com o paradigma histórico-crítico, da mesma forma ao paradigma da complexidade e ao educativo-popular.

3.4. Democracia participativa na perspectiva da gestão educacional

A exposição que aqui é pretendida busca uma interface entre democracia participativa e paradigmas educativos, tendo na gestão escolar um fator importante de consideração. Considerando que o ato de gerir recursos públicos e conduzir o processo educacional é política pública, este campo de atuação, particularmente a maneira em que é realizado, constitui algo decisivo na tomada de decisões. Por isso, interessa também à democracia participativa.

Portanto, os paradigmas educativos estudados anteriormente na abordagem pedagógica, apresentam sua versão também na gestão educacional. Por isso, tais fundamentos retornam agora com viés voltado ao elemento gestor. Entretanto, como já foi evidenciado anteriormente que o paradigma estrutural-funcionalista não possui afinidade com a democracia participativa, este não será mais abordado, uma vez que já cumpriu seu papel de contraponto. Por conseguinte, tratar-se-á adiante do paradigma histórico-crítico propriamente dito e em suas versões, isto é, paradigma da complexidade, político-participativo (Lima, 1996) ou educativo-popular.

Retomando, portanto, a abordagem histórico-crítica e teorias semelhantes, verifica-se seu interesse pelo individual e social, pelas necessidades e tendências, pela transformação da realidade, personalização dos métodos e técnicas em acordo à realidade a ser atendida. Nesta mesma linha constata a integração da eficiência com a eficácia, a efetividade e a congruência, levando em conta também o compromisso técnico e político. Ao trazer novamente à cena discursiva estes elementos, percebe-se a postura de diálogo com a democracia participativa, quando enfoca a importância da participação cidadã nas várias fases das políticas públicas – criação, execução e monitoramento – assim como a atenção às tendências locais e globais, individuais e coletivas, culturais, étnicas e outras mais, na forma de se fazer democracia.

A dimensão histórico-crítica valoriza a mentalidade das pessoas envolvidas no processo educativo, sendo a escola espaço de ação-reflexão-ação mobilizada pela integração de seus profissionais e usuários, também mediadora do desenvolvimento integral de seus agentes. Este paradigma também defende o trabalho escolar coletivo, transdisciplinar e participativo vindo de um processo psicossocial garantidor de uma gestão democrática. Libânio (2003) afirma que nessa perspectiva de organização e gestão escolar, os atores sociais – diretores, coordenadores, professores, pais, alunos – são tidos por sujeitos atuantes do processo.

Compreendendo assim, isto é, a gestão escolar desenvolvendo seu curso em parceria da democracia participativa, os recursos escolares e para-escolares são encarados como instrumentos intercomplementares do projeto educativo e não apenas elementos financeiros

(moeda, equipamentos, estrutura) ou peças do departamento de recursos humanos (funcionários).

A relação da gestão baseada no modelo histórico-crítico com a democracia participativa é ainda manifesta no trabalho de Monlevade (2006), quando ele delinea passos para a realização de uma gestão democrática na escola, definidos em cinco pontos - ruptura com práticas autoritárias, hierárquicas e clientelistas; participação dos atores nas decisões e na avaliação (Assembleia Geral Escolar e Conselho Escolar), propondo e avaliando o Projeto Político-Pedagógico da Escola; representação de todos os segmentos eleita na Assembleia; existência de Projeto Político-Pedagógico da Escola que contemple objetivos e metas da escola, dê diretrizes ao Conselho e oriente as decisões e práticas dos atores; prática da democracia no sistema de ensino que contemple a ação do MEC, da Divisão Regional de Ensino e Secretaria de Educação.

Tendo em vista que democracia participativa se caracteriza por fortalecer o poder do povo, atuação significativa na tomada de decisão nos principais momentos da vida pública e que, o paradigma histórico-crítico está em perfeita sintonia com esta linha de pensamento, pode-se agora dar vazão à reflexão, respondendo às questões apresentadas no início da pesquisa.

A educação como instrumento positivo do processo participativo-democrático é aquela que em todo seu processo – pedagógico e gestor – tem em conta a participação de todos os sujeitos envolvidos. Isso deixa claro que numa dimensão participativa, ninguém deve ficar de fora. Esta é uma perspectiva capaz de contribuir com o estabelecimento de uma sociedade mais participativa, pois a pessoa aprende a ser cidadã desde cedo pela vivência cotidiana da realidade escolar.

O cenário participativo escolar, uma vez que envolve todos os segmentos, acaba por não limitar seu alcance ao ambiente escolar, pois por meio dos autores influenciará os ambientes familiares, as igrejas, as entidades e a sociedade em geral. Desta forma, é justo afirmar que o aperfeiçoamento democrático virá pela educação, mas da educação participativa, seja tanto nos âmbitos oficiais quanto nos populares.

Pode-se dizer que, em boa parte, a educação desenvolvida no Brasil seguiu ou segue o padrão constado na exposição relativo ao paradigma estrutural-funcionalista e, portanto, responsável pelo sistema desumano ainda muito presente na sociedade. Este modelo de educação é injusto a partir de sua origem, pois se mostra capaz de insuflar seus pressupostos desde o tempo escolar, isto é, a pessoa é influenciada desde a infância, passando pela adolescência e boa parte da juventude.

Pensa-se que em um contexto de democracia participativa só tem sentido falar em educação, se se referir ao educar transformador, pois uma educação que não altera positivamente a quantidade e a qualidade participativa da população, não possui nenhuma afinidade com a democracia participativa. Neste contexto, relacionar educação com participação faz raiar a esperança, uma vez que já é possível verificar importantes instrumentos de participação popular bem como a presença de significativo número de educadores e educadoras preocupados com a questão.

Por fim, cabe ressaltar que a educação, capaz de proporcionar maior participação popular e, portanto, encaminhar os rumos da democracia participativa, passa pela perspectiva histórico-crítica e suas versões (paradigma da complexidade, político-participativo, educativo-popular). Dentre estas versões, a educação popular manifesta-se como um gigante desperto, pois, se em tempos de fortes ditaduras ela foi capaz de gerar consciência e resistência, tanto mais em tempos de democracia, mesmo compreendendo democracia de tendência hegemônica.

A gestão escolar, também submetida aos instrumentos da “accountability” e criando a possibilidade das instituições se submeterem a sanções, criando a possibilidade da gestão ser a mais transparente possível e, ainda a faculdade de forçar a justificação de todos os atos governamentais – favorece ainda mais a consolidação dos ideais da democracia participativa nas escolas.

Um elemento importante ainda a mencionar, tendo por base a importância da educação popular no favorecimento da democracia participativa, é a atuação dos movimentos sociais. Estes já em sua existência revelam o lado cidadão de seus participantes. Por conseguinte, o pautar direitos e o reivindicar, constituem o segundo passo. Desta forma, os movimentos e entidades sociais em sua existência e atuação trazem em si a esperança de maior qualificação da prática democrática e podem, por sua vez, influenciar a atividade educativa, a fim de que ela seja realmente democrática em todas suas dimensões e propensa a capacitar os aprendizes à prática democrático-participativa. Uma vez que a pessoa em formação, junto à comunidade educativa, faz a experiência da participação, torna-se também multiplicadora. Por isso, o ideal democrático poderá ecoar em todos os ambientes sociais dessa pessoa. A consequência disso é um serviço público mais democrático-participativo, uma empresa mais humana e participativa, um trânsito mais pacífico, uma comunidade mais segura.

Conclusão

A discussão em torno da importância da educação para o desenvolvimento e superação da pobreza e miséria, no país, parece ser ponto pacífico de abordagem. Há, inclusive, pessoas que têm nessa bandeira um ideal bem consolidado. Mas, parece igualmente justo dizer que a educação é fundamental, mas não o único desafio a se enfrentar.

Partindo de onde há consenso, qual seja, a necessidade de priorizar a educação nas políticas públicas e no debate nacional, torna-se viável tematizar ainda o tipo de ensino que precisamos. Isto é importante porque parece evidente que o sistema educacional atual é muito propenso a repetir os demais quadros sociais. Por isso, as pessoas submetidas à pedagogia ideologicamente praticada, serão os continuadores do mesmo processo de injustiça, desigualdade e de ausência de espírito cívico e crítico. O mercado da educação cresceu muito e os empresários deste setor sabem lidar muito bem com números. É comum encontrar anúncios comerciais onde as instituições de ensino destacam a competitividade do mercado e se apressam em expor suas ferramentas capazes de preparar o estudante para a verdadeira arena; o que se faz na preparação de um hábil guerreiro. Mas, nem sempre os anúncios estão sustentados em pilares didático-pedagógicos e sim na perspicácia de um marqueteiro.

Sem deixar de considerar o esforço de profissionais comprometidos com a educação que transforma, é possível afirmar que as pessoas que hoje ocupam os diversos postos na política, justiça, empresa, são o resultado das políticas públicas adotadas no país. Neste sentido, sem tirar o grau de responsabilidade que é devido a cada um por seu próprio processo educativo, convém acentuar que, para melhorar a participação cidadã, indispensável é direcionar o plano público de ensino – recursos e metodologia – para uma educação cidadã.

Essas perspectivas dialogam perfeitamente com o estudo dos paradigmas educativos os quais são expostos em todo o ocorrer da presente reflexão.

A educação tem, portanto, a dura missão de transformar indivíduos em cidadãos e, concomitantemente, atores da democracia participativa. Por aí passa um tema a debruçar a educação do século XXI. Por muitos anos se lutou para derrotar as instâncias coloniais, o sistema escravista, a ditadura e muitos outros inimigos da sociedade. Agora é o momento de concentração total para vencer o analfabetismo cidadão, isto é, a ausência de participação no processo democrático.

Finalizando esta investigação sobre os paradigmas educativos e sua relação com a democracia participativa, é conveniente retomar algumas questões colocadas no início da

discussão. Estas agora retornam com intuito para além da intenção sintético-conclusiva da pesquisa, mas também com vistas a novas perspectivas e interrogações.

Conforme abordado a inicial, ficou evidenciado um lugar comum na discussão da democracia participativa, onde afirma que a implantação ou aperfeiçoamento desta, caracterizando o empoderamento popular, só virá pela educação. Tal afirmação gerou uma série de outras interrogações, as quais versavam sobre a responsabilidade que o modelo tradicional de educação tem diante do quadro de injustiças provocadas pelo capitalismo. Isto gerou, no decorrer do trabalho, uma evidente oposição entre o paradigma tradicional com o paradigma histórico-crítico e seus derivados. As interrogações relacionadas aos paradigmas educativos - e, principalmente, no que diz respeito aos paradigmas de uma educação participativa - foram, entretanto, as que deram o tom da reflexão.

Diante da afirmação provocadora de que a implantação ou aperfeiçoamento da democracia participativa vem tão-somente pela educação, é possível agora afirmar que a questão não é bem assim. Isto porque foi possível verificar que há diversas formas de se fazer educação. O estudo dos paradigmas - tradicional, histórico-crítico, da complexidade, o educativo popular - evidenciou isso. Portanto, a educação não é um fenômeno unitário. Pelo contrário, pode-se dar numa diversidade de caminhos e de resultados.

Já no que diz respeito ao tipo de educação que se refere, quando relaciona educação com democracia participativa, a discussão demonstrou que a afinidade não se dá com o paradigma tradicional, ainda que não se descarte os méritos deste paradigma. A educação para a democracia participativa está relacionada com os paradigmas histórico-crítico, da complexidade e educativo popular - o que revela proximidade com o pensar de Piaget, Paulo Freire, Dermeval Saviani, Antônio da Costa Neto, Miguel Arroyo, entre outros.

O alinhamento do modelo tradicional com o capitalismo foi também tematizado ao longo do trabalho. As análises deste estudo, particularmente na exposição do pensamento de Costa Neto (2003), demonstram que o tipo de educação adotado no capitalismo burguês serviu para o maior fortalecimento da elite econômica, política e cultural, em desfavorecimento da classe pobre. Isto reforça a ideia de que os paradigmas educativos protagonizam os fundamentos político-econômico-culturais; logo, há a necessidade de se repensar os paradigmas para alterar a dimensão social e vice-versa. É o que tem poder para diminuir sensivelmente a subserviência cidadã e a prepotência das pessoas públicas.

O estudo dos paradigmas educativos, seja tratado em sentido geral ou no referente aos paradigmas da educação no Brasil e ainda nos movimentos sociais, levou a um diálogo com os fundamentos da gestão escolar. Na seqüência, a articulação de paradigmas educativos com

a gestão escolar, produziu a terceira parte que foi um diálogo da democracia participativa com as referidas matrizes. Este encontro trouxe, à luz, uma diversidade de instrumentos da democracia participativa, como por exemplo, a *accountability* expressa em várias formas, que ao mesmo tempo em que supõe pode também orientar um fazer educação de cunho participativo.

Porém, é preciso fazer uma ressalva, quer dizer, a definição e distinção de paradigma apresentadas no decorrer deste trabalho não pretendeu trazer a ideia de que a maioria dos paradigmas está errada, tampouco vislumbrou a negação da possibilidade de intercomunicação de paradigmas. O que se procurou foi evidenciar a relação da educação com a democracia participativa e os fundamentos, possivelmente mais próximos dessa relação assim como aqueles que estão mais distantes.

Uma vez realizada a tarefa de pesquisa, cuja temática tratou dos paradigmas educativos relacionados à democracia participativa, o que se aponta como ideia desafiadora é perguntar por um método educativo consonante com a educação democrática participativa aqui refletida.

Bibliografia

1. ARROYO, Miguel G. *Pedagogia em movimento – O que temos a aprender dos movimentos sociais?*, in *Sociedade Civil e Participação*, mod. 04, Programa de Formação de Conselheiros Nacionais, Belo Horizonte: UFMG, 2009 ;
2. AVRITZER, L. e SANTOS, B. de S. *Para ampliar o cânone democrático*, in *Democracia, república e participação*, mod. 01, Programa de Formação de Conselheiros Nacionais, Belo Horizonte: UFMG, 2008;
3. CARNEIRO, C. B. L. e COSTA, B. L. D. *Inovação institucional e accountability: o caso dos conselhos setoriais*, Email: carlab@fjp.gov.br Email: brunoldc@fjp.gov.br
4. CONGRESSO NACIONAL BRASILEIRO
CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1998;
5. CUNNINGHAM, W.F. *Introdução à educação*, trad. de Nair Fortes Abu-Merhy, Rio de Janeiro: Globo, 2006;
6. FÁVERO, O. et ali. *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*, Petrópolis: Vozes, 2002;
7. FLACH, C. R. de Camargo e BEHRENS, M. A. *Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica*, texto disponível em <http://www.google.com.br>, acesso em 20/01/2010;
8. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, Rido de Janeiro: Paz e Terra, 1975);
9. CONGRESSO NACIONAL BRASILEIRO
LEI 10.257/01;
10. LIMA, L. C. *O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal*, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1996 disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital>
11. MIZUKAMI, M.G.N. *Ensino: as abordagens do processo*, São Paulo: E.P.U, 1986;

12. MONLEVADE, J. *Funcionários de escolas: cidadãos, educadores, profissionais e gestores*, 2006, disponível em <http://www.smecc.salvador.ba.gov.br> acesso em 04/03/2010.
13. NETO, A.C. *Paradigmas em educação no novo milênio*, Goiânia: KELPS, 2003;
14. O'DONNELL, Guilherme. *Accountability horizontal e novas poliarquias.*, São Paulo: Lua Nova, 1998.
15. PERUZZOTTI, E. *A política de accountability social na América Latina*, 2009, disponível em <http://www.ufmg.br/conselheirosnacionais> , acesso em 04/03/2010.
16. PARO, V. H. *Estrutura da escola e prática educacional democrática*, USP, GT: Estado e Política Educacional / n. 5, 1986 ;
17. SANTOS, A. L. F. dos. *Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas*, UFPE, GT: Estado e Política Educacional / n. 05 [entre 2000 e 2008];
18. SAVIANI. D. *Escola e democracia*, 31ª ed., Campinas: Ed. Autores Associados, 1997.
19. STARLING, H. M. M. *Republicanism: alguns apontamentos*, in *Democracia, república e participação*, mod. 01, Programa de Formação de Conselheiros Nacionais, Belo Horizonte: UFMG, 2009.