

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TIAGO LEANDRO DA CRUZ NETO

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA DE
GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS EM ALAGOAS**

Recife
2014

TIAGO LEANDRO DA CRUZ NETO

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA DE
GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS EM ALAGOAS**

Tese apresentada como requisito complementar para obtenção do grau de Doutor em Educação, área de concentração em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

ORIENTADORA: Prof^a. Dra. Janete Maria Lins de Azevedo

Recife

2014

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcantâra, CRB4/ 1460

C957r Cruz Neto, Tiago Leandro da
As representações sociais sobre a participação democrática de gestores de escolas públicas em Alagoas / Tiago Leandro da Cruz Neto. – Recife: O Autor, 2014.
215 f.: 30 cm

Orientador: Janete Maria Lins de Azevedo.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.
Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Representações Sociais. 2. Escolas – Organização e Administração. 3. Escolas públicas - Alagoas. 4. UFPE – Pós - Graduação I. Azevedo, Janete Maria Lins de (Orientador). II. Título.

306.44 CDD (22.ed.) UFPE (CE 2014-89)

TIAGO LEANDRO DA CRUZ NETO

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA DE GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS EM ALAGOAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação

Aprovada em 14/11/2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra.^a Janete Maria Lins de Azevedo (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Edna Cristina do Prado (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Alagoas

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Felix dos Santos (Examinadora Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Rejane Dias da Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr. Alfredo Macedo Gomes (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Aos colegas, docentes das universidades públicas, que sem direito ao afastamento, com carga horária de aula elevada, percorrendo céus e estradas, noites mal dormidas, nas idas e vindas, entre a universidade e os cursos de mestrado/doutorado, assumem a tarefa da qualificação.

Aos meus colegas do setor de Política e Gestão da Educação, Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, que sobrecarregados de hora/aula, com uma média de 14h a 16h, sem direito a professor substituto, solidariamente se sobrecarregaram, assumindo a minha carga horária para que eu pudesse ter direito ao afastamento de apenas um ano.

A todos vocês, dedico esta tese!

AGRADECIMENTOS

Lembro-me bem do último dia em que fiz a inscrição para a seleção do doutorado. O projeto para submeter à seleção, elaborado há mais de um mês, perdeu-se em uma pane no computador. Tentei de todas as formas recuperá-lo, mas não obtive sucesso. Na última semana da seleção, corri contra o tempo para, a partir das minhas memórias, reelaborar um novo texto. No último dia da seleção, ainda faltavam algumas finalizações. Viajei para Recife e me hospedei na casa dos amigos **Ceça e Vilde**. Era o segundo semestre de 2009. Os amigos me acolheram de braços abertos. No momento da impressão, a impressora quebrou e tivemos que recorrer a um quiosque próximo. A inscrição foi realizada, submeti o projeto e fui aprovado.

Em março de 2010, iniciou-se o doutorado. Todos estavam empolgados com o começo de uma nova jornada e com muitas expectativas. Dentre tantos colegas, aproximei-me de **Ana Flavia e Ednea**, companheiras de trabalhos, discussões e comidinhas.

Entretanto, logo começaram também as dificuldades. Quem disse que seria fácil? Sem afastamento integral da UFAL para realizar um curso de pós-graduação *stricto sensu*, com aulas a ministrar no campus A. C. Simões, em Maceió, às segundas e terças-feiras à noite e sextas-feiras pela manhã, além das aulas em Recife, quartas e quintas-feiras, era mais que necessário um lugar para hospedagem. O salário do professor assistente não era suficiente para manter esses gastos. Solidariamente, a colega de profissão e amiga, **Sandra Paz** (CEDU/UFAL), pernambucana, buscou amigos que poderiam me hospedar. **Nilça, Marcelo, Yuri e Lourenzo**, sem me conhecerem, abriram as portas de sua casa e me receberam com sorriso acolhedor. Essa história iniciou uma nova amizade.

Acabei parcialmente os créditos e veio o processo da escrita e da coleta de dados. Necessitava do afastamento. Mesmo com a minha solicitação, a universidade não lançou edital para professor substituto. Solidariamente, as colegas do setor que integro assumiram minha carga horária de aulas. Foram as professoras **Edna Prado, Georgia Cêa e Sandra Lyra**.

Em 2013, precisei terminar os créditos e mais uma vez os amigos foram imprescindíveis. **Rosângela**, amiga e colega de trabalho, pernambucana, abriu as portas de seu apartamento e me recebeu.

Nesse processo, veio a greve docente das universidades federais em 2012. Foi quando conheci a amiga **Natália** no Comando Nacional de greve. Laços de amizade oriundos da luta na greve. **Natália e Francisco**, amigos que também me acolheram quando precisei.

E nesse percurso, estive **Janete**. Nas idas e vindas, pouco pude estar em Recife, participar dos grupos, das discussões do curso. Pouco vínculo estabeleci. Mas o pouco que pude estar presente, **Janete** esteve. Recebeu-me em sua casa para um intensivo de orientação e, assim, contribuir para que chegássemos ao momento da defesa. Em todos os momentos, **Janete** sempre me instigou a conhecer mais! Obrigado, orientadora. As palavras me faltam nesse momento...

À minha mãe, **Damares**, uma mulher linda e negra, que nos momentos em que estive cabisbaixo, pensando em desistir, ou nos momentos da escrita, tinha o dengo, o carinho e os lanches. Mãe é bom demais!

Obrigado a Deus, ser e força que eu acredito. Sei que Ele tem cuidado de mim. É real!

Ao meu pai, **Leandro**, que torce muito por mim.

Aos amigos que não me deixavam sossegar com a típica: “E a tese?” e que de algum modo fazem parte da história desse percurso – não citarei nomes para não ser injusto.

[...]

Quatro anos se passaram e não havia retornado à casa de **Ceça e Vilde**, curiosamente, sem planejar, estou eu aqui, na varanda da casa deles, em um domingo ensolarado, às 11:12h, escrevendo esses agradecimentos. Sinto que estou fechando um ciclo da minha vida, pronto para iniciar outro. Encerro com lágrimas nos olhos.

O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.

(Guimarães Rosa. **Grande Sertão Veredas**)

Aldeia, Pernambuco, 20 de julho de 2014.

O importante é reconhecer que a obra é autônoma, mas foi formada por coisas que vieram de fora dela, por influências da sociedade, da ideologia do tempo, do autor.

(Antonio Candido)

CRUZ NETO, Tiago Leandro da. **As representações sociais sobre a participação democrática de gestores de escolas públicas em Alagoas**. 214f. 2014. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

RESUMO

Este trabalho é resultado do processo de doutoramento (2010-2014) cujo objetivo foi investigar e analisar as Representações Sociais (RS) de gestores de Escolas Públicas de Alagoas sobre a participação democrática. A tese foi a de que a representação da participação democrática é ancorada em experiências não democráticas. Desenvolvemos uma abordagem que levou em consideração elementos dos contextos macro (concepções de participação democrática que circulam nas representações coletivas, políticas públicas e seus contextos discursivos sobre a participação) e microssocial (ideias e experiências que circulam na realidade mais imediata dos sujeitos da pesquisa). Trabalhamos com conceitos da filosofia da práxis de Gramsci como hegemonia, Estado ampliado e ético-político; da Teoria das Representações Sociais (TRS) buscando destacar os elementos psicossociais caracterizando a ancoragem e a objetivação das representações sociais; consideramos, ainda, as ideias de democracia efetivamente participativa com hegemonia. Do contexto macrossocial, trabalhamos com políticas públicas da educação desenvolvidas durante os governos Lula (2003-2010). Do contexto microssocial, consideramos as características de uma cultura autoritária fortemente presente em Alagoas. De natureza predominantemente qualitativa, embora utilizada algumas técnicas consideradas quantitativas, a metodologia considerou a abordagem processual da TRS. Fizemos uso das técnicas documental, associativa (TA – Teste de associação livre de palavras) e interrogativa (TI – Entrevistas semiestruturadas). Os dados coletados indicam que tem perdido força a concepção de uma efetiva democracia e de participação que apregoa o controle social e a democratização do Estado. Assim, a gestão democrática da educação e da escola pública, tal como defendida e difundida pelos setores progressistas da educação, que preconizavam uma progressiva ampliação dos canais de participação da sociedade civil e do controle social, está sendo substituída pelo discurso participacionista de sociedade de bem-estar social, preconizado pelo projeto neoliberal de terceira-via. Este discurso tem sido consensuado entre os governos, por meio da ideia do “pacto social” e da tutelação dos espaços de participação da sociedade; igualmente, pelos grupos dominantes da sociedade civil organizada que buscam pedagogizar os sujeitos através de uma participação nos limites da caridade e do voluntariado. Assim, as representações sociais dos sujeitos pesquisados fogem a concepção de participação efetivamente democrática. Ainda que aquelas forças, na luta política, tenham conquistado na legislação o estabelecimento da gestão democrática nas escolas públicas, o que tem predominado é um tipo de participação pulverizada no sentido do não fortalecimento do controle social. Contraditoriamente, as RS dos sujeitos da pesquisa também estão associadas ao autoritarismo, à violência e ao medo políticos, elementos que compõem o contexto microssocial dos alagoanos e que são caracterizados como valores e práticas antidemocráticas.

Palavras-chave: Representações Sociais. Filosofia da Práxis. Participação democrática. Democracia efetivamente participativa. Violência e medo políticos. Hegemonia.

CRUZ NETO, Tiago Leandro da. *Managers Public Schools's Social Representations on Democratic Participation*. 214p. 2014. *Thesis (Doctorate in Education)*– Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

ABSTRACT

This research is the result of PhD (2010-2014) held at the Federal University of Pernambuco, This research work is the result of the doctoral program (2010-2014) whose objective was to investigate and analyze social representations (SR) used as democratic participation among public schools managers in the state of Alagoas (Brazil). The thesis was that the representation of democratic participation is anchored in non-democratic experiences. We developed an approach that took into account elements of the macro social contexts (democratic participation concepts circulating in collective representations, public policies and their discursive contexts on participation) and the micro social contexts (ideas and experiences circulating in the more immediate reality of the research subjects). We used concepts of philosophy from the praxis of Gramsci such as hegemony, the ethical-political and expanded state; the Theory of Social Representations (TSR) with special emphasis on the psychosocial elements which define the object of social representations; we also considered the ideas of effective democratic participation with hegemony. In the macro social context, we worked with public educational policies developed during President Lula's administration (2003-2010). In the micro context, we considered the characteristics of an authoritarian culture clearly present in the state of Alagoas. Our research was predominantly qualitative, although some techniques considered quantitative were also used. The procedural approach of TSR was used in the methodology. We made use of documentary associative techniques (Free Association Words Test) and interrogative techniques (Semi-structured interviews). The data collected indicate that an effective democracy and participation that claims social control and democratization of the state has lost strength. Thus, the democratic management of education and public schools, as advocated and spread by progressive sectors of education, as a progressive expansion of civil society participation channels and social control, is being replaced by a welfare society (as opposed to welfare state) participationist discourse, created by the neoliberal third-way project. This discourse has been consensual in the last administrations, through the idea of the "social pact" and the tutelage of the participation spaces in society; also, it is the discourse of the dominant groups of civil society organizations that seek to control the participation of subjects to the limits of charity and volunteering. Thus, the social representations of the individuals cannot be considered as effective democratic participation. Although political forces have enforced legislation establishing the democratic management in public schools, such democratic participation has failed to improve social control. Paradoxically, research subjects of the SR are also attached to authoritarianism, and violence and fear are political elements that make up the micro social context in the state of Alagoas, characterized by undemocratic values and practices.

Keywords: Social Representations. Philosophy of Praxis. Democratic participation. Effective participatory democracy. Violence and political fear. Hegemony.

CRUZ NETO, Tiago Leandro da. *Las representaciones sociales sobre la participación democrática de los administradores de las escuelas públicas de Alagoas, noreste de Brasil*. 214f. 2014 Tesis (Doctorado en Educación)– Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, Recife, 2014.

RESUMEN

Esta investigación es el resultado del proceso para el doctorado(2010-2014), cuyo objetivo fue investigar y analizar las representaciones sociales (RS) de los administradores de las Escuelas Públicas de Alagoas en el noroeste de Brasil y la participación democrática. La tesis sobre la representación de la participación democrática estando anclada en experiencias no democráticas. Desarrollamos un enfoque que tenga en cuenta los elementos de los contextos macrosocial (concepciones de la participación democrática que circulan en las representaciones colectivas, políticas públicas y sus contextos discursivos sobre la participación) y el microsocia (ideas y experiencias que circulan en la realidad más inmediata de los sujetos de la investigación). Trabajamos con conceptos de la Filosofía de la praxis de Gramsci como hegemonía, Estado ampliado y ético-político; de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) buscando destacar los elementos psicosociales que caracterizan el anclaje y la objetivación de las representaciones sociales, considerando aún las ideas de la democracia participativa efectiva con hegemonía. Del contexto macrosocial, trabajamos con las políticas educativas públicas desarrolladas durante los gobiernos de Lula (2003 -2010). Del micro-contexto, consideramos las características de una cultura autoritaria y muy presente en Alagoas. Con naturaleza cualitativa predominante, aun utilizando algunas técnicas cuantitativas, la metodología consideró el enfoque de procedimiento de TRS. Hicimos uso de técnicas documentales, asociativas (Prueba de Asociación Libre de Palabras) y interrogativas (entrevistas semi-estructuradas). Los datos recogidos indican que el concepto de democracia y de participación efectiva que pregona el control social y la democratización del Estado ha perdido fuerza . Así, la gestión democrática de la educación y las escuelas públicas tal como es defendida y difundida por los sectores generalizadas y progresistas de la educación, que tuvo una gran expansión gradual de los canales de participación de la sociedad civil y el control social de esta, está siendo sustituida por el discurso participacionista de sociedad de bienestar social, defendida por el proyecto neoliberal de la tercer-vía. Este discurso ha sido consensuado por los gobiernos, a través de la idea de "pacto social" y tutelación de los espacios de participación en la sociedad; también por los grupos dominantes de la sociedad civil organozida que buscan educar a los sujetos mediante la participación en los límites de la caridad y el voluntariado. De este modo, las representaciones sociales de los sujetos, está lejos de una concepción en la participación democrática efectiva. Aunque esas fuerzas, en la lucha política, tengan conquistado la legislación que establece la gestión democrática en las escuelas públicas, lo que ha prevalecido es un tipo de participación pulverizada em el sentido del no fortalecimiento del control social. Contradictoriamente, la RS de los sujetos de esta investigación también está asociada con el autoritarismo, la violencia política y el miedo político, elementos que conforman el contexto microsocia de los alagoanos y que se caracterizan como los valores y prácticas antidemocráticas.

Palabras clave: Representaciones Sociales. Filosofía de la praxis La participación democrática. Democracia participativa efectiva. Miedo político, la violencia política. Hegemonía.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – O desenho da pesquisa	34
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Palavras Indutoras.....	93
Quadro 2 – Características do processo de participação democrática nos governos Lula (2003-2010).....	114
Quadro 3 – Frequências (F) das palavras-estímulos relacionadas ao contexto macrosocial do objeto da pesquisa	139
Quadro 4 – Categorização das respostas ao estímulo democracia	140
Quadro 5 – Categorização das respostas ao estímulo participação	141
Quadro 6 – Categorização das respostas ao estímulo gestão democrática	141
Quadro 7 – Categorização das respostas ao estímulo participação da comunidade escolar...	142
Quadro 8 – Frequências (F) das palavras estímulos relacionadas ao contexto microsocial alagoano.....	150
Quadro 9 – Categorização das respostas ao estímulo democracia em Alagoas	151
Quadro 10 – Categorização das respostas ao estímulo participação em Alagoas	151
Quadro 11 – Categorização das respostas ao estímulo participação da comunidade escolar em Alagoas	152

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Taxa de homicídio por área de Alagoas 1980-2010.....	163
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AELAC	Associação de Educadores Latino-americanos e do Caribe
ANDES-SN	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEB	Conferências Brasileiras de Educação
CEDES	Centro de Estudos de Direito Econômico e Social
CF-1988	Constituição Federal de 1988
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COMED	Conferências Municipais de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONED	Conferências Estaduais de Educação
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativo em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUNPRESP	Fundo de Previdência Complementar do Servidor Público Federal
GD	Gestão Democrática
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONGs	Organizações não governamentais
PDE-Escola	Plano de Desenvolvimento da Escola
PL	Projeto de Lei
PIB	Produto Interno Bruto Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político-pedagógico
PROUNI	Programa Universidade para todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RS	Representações Sociais

S.E.E.	Secretaria Executiva de Educação de Alagoas
SEE/AL	Estadual de Educação e Esportes de Alagoas
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SC	Sociedade Civil
TALP	Teste de Associação Livre de Palavras
TI	Técnica Interrogativa
TRS	Teoria das Representações Sociais
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	O ASSUNTO DE PARTIDA	17
1.2	O QUE NOS POSSIBILITOU ESSA INVESTIGAÇÃO?	24
1.3	O QUE NOS INQUIETOU NESSE TEMA?	30
1.4	A ESTRUTURA DESTA TESE	32
2	AS CORRENTES TEÓRICAS DA DEMOCRACIA E A GESTÃO ESCOLAR: ELEMENTOS PARA COMPREENDER A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA	35
2.1	TRÊS CORRENTES DE DEMOCRACIA EM DISPUTA: O DEBATE SOBRE A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA	39
2.1.1	(Neo)liberalismo: os modelos minimalistas de democracia	39
2.1.2	Os modelos de democracia participativa: a participação ampliada	47
2.1.2.1	A questão da democracia participativa	48
2.1.2.2	Democracia Participativa: a participação neoliberal de terceira-via	58
2.2	OS REFLEXOS DAS TENDÊNCIAS TEÓRICAS DA PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NA GESTÃO ESCOLAR	61
3	É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO: OS POSTULADOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DESTA PESQUISA	70
3.1	OS ASPECTOS TEÓRICOS E FILOSÓFICOS DA PESQUISA	70
3.2	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UM CAMINHO PARA A COMPREENSÃO DA PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NAS RS DE GESTORES ESCOLARES	78
3.3	É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO: O PERCURSO METODOLÓGICO	86
3.4	OS SUJEITOS DA PESQUISA	90
3.5	O TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (TALP)	92
3.6	O TRATAMENTO DO TALP	94
3.7	AS ENTREVISTAS	95
3.7.1	O tratamento dos dados advindos das entrevistas	97
4	O CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NOS GOVERNOS LULA (2003-2010)	99
4.1	PROBLEMATIZANDO O CAMPO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO: GOVERNO E SOCIEDADE CIVIL	103
4.2	O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: OS GOVERNOS LULA	106
4.3	A PRODUÇÃO DOS TEXTOS: ORIENTAÇÕES PARA O PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO NO SETOR EDUCAÇÃO	113
5	“HOJE, VIVEMOS NESTA DEMOCRACIA QUE NÃO É DEMOCRACIA”: A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS GESTORES DO ENSINO PÚBLICO	138
5.1	A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA ANCORADA NA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ALAGOAS: OS ELEMENTOS DO CONTEXTO MACROSSOCIAL	139

5.2	A ANCORAGEM E OBJETIVAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A PARTICIPAÇÃO DOS GESTORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DE ALAGOAS: OS ELEMENTOS DO CONTEXTO MICROSOCIAL.....	149
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
6.1	NA VIDA CADA FINAL É UM NOVO COMEÇO... ..	169
	REFERÊNCIAS	178
	APÊNDICE A – LISTA DE DISSERTAÇÕES E TESES QUE INVESTIGARAM O OBJETO PARTICIPAÇÃO NO MODELO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO (ESCOLAR), COLETADAS NO PORTAL DA CAPES (2000-2010).....	195
	APÊNDICE B – DISSERTAÇÕES QUE INVESTIGARAM O OBJETO PARTICIPAÇÃO NO MODELO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO (ESCOLAR) NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA UFAL	200
	APÊNDICE C – LISTA GERAL DE TODAS AS PALAVRAS EVOCADAS AOS ESTÍMULOS RELACIONADOS AO CONTEXTO MACROSSOCIAL	201
	APÊNDICE D – LISTA GERAL DE TODAS AS PALAVRAS EVOCADAS AOS ESTÍMULOS RELACIONADOS AO CONTEXTO MICROSOCIAL.....	203
	APÊNDICE E – CATEGORIZAÇÃO DE TODAS AS PALAVRAS EVOCADAS APÓS AS APROXIMAÇÕES SEMÂNTICAS.....	206
	ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO UTILIZADO PARA AS ENTREVISTAS	209
	ANEXO B – TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS APLICADO (TALP)	210
	ANEXO C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	212
	ANEXO D – PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO (DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007).....	214

1 INTRODUÇÃO

“Mas como é que faz pra sair da ilha? Pela ponte, pela ponte. A ponte não é de concreto, não é de ferro, não é de cimento. A ponte é até onde vai o meu pensamento. A ponte não é para ir nem pra voltar. A ponte é somente pra atravessar. Caminhar sobre as águas desse momento”.

(Lenine e Lula Quiroga. **A ponte**)

1.1 O assunto de partida

Esta tese é resultado de nossa pesquisa de doutoramento cujo objetivo foi investigar e analisar as Representações Sociais (RS) sobre a participação democrática de gestores de escolas públicas de Alagoas. Partiu da necessidade de buscar compreender de modo mais aprofundado o fenômeno da participação, proclamada e decretada democrática para a gestão escolar¹.

Nessa investigação, defendemos a tese de que as representações da participação democrática são ancoradas em experiências não democráticas. Tal contexto cria um embaralhamento entre o que se pretende materializar e o que é parte do cotidiano do alagoano, ou seja, uma cultura de participação democrática orientada também por valores antidemocráticos.

A discussão sobre participação democrática que desenvolvemos nesta pesquisa privilegiou, em consonância com a perspectiva teórica adotada, a superestrutura e, mais especificamente, a sua dimensão política², compreendida como campo de mediação entre a produção material e as relações sociais.

A participação foi concebida como ação que deve buscar a construção de um projeto de sociedade e de escola efetivamente democrático. Situamos as concepções de democracia e de participação por meio de teóricos e estudiosos como Gramsci (1991; 2001), Coutinho (1979), Duriguetto (2007), Simionatto (1997) e outros, como demonstraremos na seção 2.

¹ Neste estudo, a escola é compreendida como uma organização complexa que reproduz desigualdades (BOURDIEU, 2008), mas, também, como uma construção humana, portanto, capaz de se voltar para a superação das desigualdades (BERNOUX, 1995). No entanto, não estamos ingenuamente atribuindo à escola a função de resolver os problemas decorrentes da luta de classes, mas lugar onde os processos de construção e produção de conhecimentos podem propiciar aos sujeitos uma percepção crítica da realidade social, no sentido de considerar a sua transformação.

² Apesar de privilegiarmos a dimensão da superestrutura não significa dizer que ela está desvinculada das relações forjadas no âmbito da infraestrutura.

Entendemos a “efetiva democracia” a partir do seu caráter substantivo e não, apenas, formal como advogam as correntes (neo)liberais. A democracia é processo que se constitui enquanto espaço de luta, formação, não de sujeitos individuais mas coletivos, que buscam dar direção ético-política, considerando os conflitos de classes ao avanço para a construção de um novo projeto societário.

Apoiamo-nos, igualmente na categoria de hegemonia desenvolvida por Gramsci (1991). Nos estudos de Gramsci a hegemonia é construída no que ele chamou de Estado Ampliado (sociedade política + sociedade civil). A sociedade política é o Estado *Stricto Sensu* ou o Estado-Coerção. O Estado-Coerção é o espaço onde as classes buscam exercer sua ação dominante tendo como base material a coerção por meio dos instrumentos burocrático-executivos; a sociedade civil, parte do Estado Ampliado, é o lugar em que as classes desenvolvem estratégia de hegemonia através dos aparelhos privados de hegemonia que, por sua vez, têm como objetivo construir o consenso e a direção.

Segundo Gramsci (1991; 2001), a construção da hegemonia representa um processo complexo de poder exercido pelas classes e suas frações, materializado em filosofias de mundo e de política. A luta entre as classes e frações é traduzida na busca pela dominação de grupos sociais em termos ético-político, ou seja, da formação do consenso em torno da concepção de mundo de uma classe sobre a outra. Assim, para Gramsci (1991) a classe-que-vive-do-trabalho³ pode ir processando sua hegemonia no campo da superestrutura, no seio da sociedade civil, para tornar-se classe dirigente, mesmo antes de apossar-se do Estado *Stricto Sensu*, ou seja, antes mesmo de se tornar classe dominante. Esse processo se desenvolve através do que ele denomina “guerra de posições”⁴, conquistas gradativas que serão acumuladas para a obtenção da hegemonia. Isso não significa, porém, que o Estado *Stricto Sensu* não seja um espaço de busca e demarcação de posição. Significa que mesmo a classe-

³ Expressão cunhada por Antunes (2003) que faz referência às sociedades de classe no presente e implicam ter em conta o perfil que vêm assumindo as classes sociais no atual estágio do desenvolvimento do capitalismo, ante às transformações produtivas e às consequentes reconfigurações do mundo do trabalho. Todavia, como sugere Mattos (2007), isto não significa que o conceito de classe social tenha perdido sua força explicativa. Este autor problematiza as discussões que colocam em questionamento a centralidade do conceito de classe diante da reestruturação produtiva e da complexidade do mundo do trabalho. Acentua a diversidade atualmente encontrada na classe trabalhadora a partir das diferentes modalidades que o trabalho tem assumido, ou seja, diferindo da fase do industrialismo, hoje é possível encontrar, concomitantemente, o trabalho formal, informal, precário, terceirizado, eventual, entre os gêneros, o que não retira a centralidade desse conceito na análise de como vem se manifestando a luta de classes. Reconhecemos que as diversas formas e fragmentadas desigualdades atuais têm um lugar muito mais amplo do que simplesmente o originado nos locais do trabalho. Com base nas discussões de Badaró iremos usar uma expressão cunhada por Antunes (2003) e também utilizada por Leher (2011) que amplia o conceito de classe trabalhadora: classe-que-vive-do-trabalho, ou seja, trabalhadores, excluídos (desempregados, trabalhadores precarizados etc.) setores minoritários (mulheres, índios, negros, homossexuais etc.).

⁴ Cf. “Luta Política e Guerra Militar”, de Gramsci (1991, p. 67-75).

que-vive-do-trabalho estando em determinados aparelhos do Estado como, por exemplo, a escola, em outros ela é mantida à distância, cabendo-lhe, na superestrutura, elaborar suas estratégias de organização e de luta.

Nessa direção, a “efetiva democracia” é expressão do processo de construção da hegemonia quando há a passagem do momento econômico-corporativo para o momento ético-político. Isso significa, a necessidade da ampliação e o fortalecimento dos espaços de participação da sociedade civil que possibilite a construção da hegemonia da classe-que-vive-do-trabalho.

Entendemos a participação efetivamente democrática enquanto ação coletiva que busca a democratização da sociedade e do Estado, no sentido da efetiva ampliação e usufruto dos direitos da pessoa humana. Deste modo, estamos nos apoiando, também, nas formulações de Coutinho (1979), quando afirma que a democracia deve ser processo de socialização política, econômica, cultural e social das classes subalternas. A luta pela ampliação da participação política direta da sociedade é fundamental a fim de possibilitar o controle social do Estado numa crescente socialização política.

Desta perspectiva, compreendemos que a ampliação da participação nos espaços de formulação e elaboração das políticas, ao permitir o envolvimento dos sujeitos/grupos e, sobretudo, das classes subalternas, pode contribuir para a construção de outra forma de vida societal que não a atual. Compreendemos, igualmente, que os processos participativos se desenvolvem por meio de disputas, negociações, recuos, acordos, pactuação e consensos que refletem as características dos conflitos inerentes às sociedades de classe. Ainda que nessas sociedades a tendência seja o prevalecimento dos interesses dos grupos hegemônicos, concebemos que a ampliação e o exercício dos processos participativos podem auxiliar na leitura da realidade de uma perspectiva crítica voltada para a emancipação humana.

É importante destacar que o conceito de participação a qual estamos nos referindo vincula-se diretamente à democracia. Como a participação também pode existir em regimes autoritários, pontuamos que nos referiremos a esta prática em regimes democráticos. Por estarmos cientes da polissemia desse conceito trataremos do assunto na seção 2 desta tese.

Participação é uma palavra de origem latina que tem suas raízes nas palavras, *participatio*, *participationis*, *participatur*, e que, dentre outros significados, quer dizer tomar parte. Diversos autores como Bobbio (1998), Avelar (2007) e Gonh (2007) afirmam que o significado que assume o conceito de participação e, por conseguinte, as ações engendradas

pelo conceito, não são unívocos, mas uma construção histórica que se produz de acordo com o contexto sociopolítico do qual emerge.

A participação política nas sociedades ocidentais tem relação com o desenvolvimento do Estado moderno e se origina da luta das classes populares pela extensão dos direitos de cidadania (direitos civis, políticos e sociais). Vale lembrar que essa luta assume características peculiares a cada contexto social. No Brasil, em face das especificidades do nosso desenvolvimento, a participação política das classes subalternas ocorreu muito tarde, apenas em meados do séc. XX “quando os níveis de urbanização tornaram-se crescentes e aquela sociedade predominantemente rural transformou-se em algumas décadas em uma sociedade urbana” (AVELAR, 2007, p. 264).

Em outro estudo por nós desenvolvido (CRUZ NETO, 2008), demonstramos como este contexto historicamente vem sendo governado por forças políticas conservadoras, cujas práticas são pautadas pela política do favor, pelo mandonismo, clientelismo, apadrinhamento entre outras, configurando a predominância do autoritarismo na articulação dos interesses sociais. Trata-se de uma situação que tem relação com o contexto macro da sociedade brasileira. Como sabemos, ao longo da história brasileira, o discurso e a prática de uma participação política esteve hegemonicamente orientados pelas elites dominantes que, assim, criaram meios para a exclusão das classes populares.

Nossa preocupação com o conceito de participação não é nova. Tem origem nas experiências quando professor na educação básica, em Alagoas, que estimulou um primeiro estudo quando da realização do mestrado (CRUZ NETO, 2008). Naquele momento, investigamos a política de planejamento da participação na gestão escolar realizada pela máquina governamental estadual, entendida como integrante do Estado brasileiro, na acepção gramsciana do conceito, e os desdobramentos desse planejamento na prática da participação na escola.

Assim, o processo da produção do conhecimento nesta pesquisa tem relação com o nosso percurso enquanto pesquisador da área, como professor e, ainda, com a troca de experiências que temos tido ao longo desse percurso com diversos sujeitos que fazem a gestão escolar em escolas públicas alagoanas. Assumimos, portanto, a posição de que não estamos distanciados do nosso objeto de pesquisa que é a participação democrática, ao contrário, estamos intrinsecamente envolvidos com essa ação. Pois entendemos que:

O que resulta de um trabalho de pesquisa é uma forma de ver e de perceber a realidade com um olhar particular, sem deixar de revelar e demonstrar um

contexto bem mais amplo que permite à realidade evidenciar-se por intermédio do pesquisador (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 87).

Em nosso percurso de formação e de profissionalização acadêmicas, principalmente a partir de 2008, e de doutoramento (2010-2014), pudemos vivenciar diversas experiências que se aglutinaram para um olhar inquietante sobre o objeto em discussão. Dentre as experiências destacamos a de coordenador de sala e professor em curso do Programa Nacional Escola de Gestores; a participação no comando nacional e local de greve dos docentes das universidades federais do país no período de maio a setembro de 2012; por ministrar cursos e palestras para membros da comunidade sobre participação escolar em escolas públicas da rede estadual e municipal de Alagoas quando coordenador do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola) em Alagoas (2008-2009); a participação como conselheiro, representante docente, no Conselho Universitário da Universidade Federal de Alagoas – CONSUNI (2012-2014); delegado nas conferências municipais e estaduais de educação preparatórias para a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) e, mais recentemente, nas conferências municipal e estadual de Alagoas no processo de discussão e deliberação para a CONAE 2014.

O envolvimento nesses processos suscitou questões a respeito da participação democrática desenvolvida nos espaços micro e macrosociais, a partir de contatos com indivíduos e com grupos em atividades coletivas em que as experiências demonstram como esta é uma prática difícil e condicionada ao contexto sociopolítico em que se processa. Com isso, tais experiências nos permitiram observar orientações, envolvimento, regulamentações de participação que, certamente, estão ancorados em diversas tipologias de participação inseridas nas diferentes concepções de democracia.

Segundo Lima (2001, p. 77-80), quanto às orientações, a participação dos sujeitos pode ser convergente ou divergente. A convergente trata de uma participação orientada para o consenso em relação aos objetivos formais, enquanto a divergente, mesmo que pautada pelas orientações formais, trata da participação orientada em sentidos diversos ou contrários aos objetivos formais. Esta pode ser interpretada como uma participação ancorada no conceito de boicote ou de contestação, reacionária ou progressiva.

Quanto ao envolvimento, a participação pode ser tipificada como ativa quando há um elevado envolvimento dos sujeitos e conhecimento aprofundado do tema em discussão; reservada, “caracteriza-se por uma participação menos voluntária, mais expectante ou menos calculista” (LIMA, 2001, p. 80), situa-se entre a do tipo ativa e passiva em que os sujeitos não empenham recursos, mas esperam para tomar uma decisão mais definida. Essa tipologia tem relação com o modelo de participação “escola racional”. Para Avelar (2007, p 230), nesse

modelo “o indivíduo é racional e escolhe participar se os benefícios forem superiores aos de não participar”; há ainda a do tipo passiva, que segundo Lima (2001) é caracterizada por desinteresses e alheamentos dos sujeitos remetendo o “papel de luta e reivindicações para minorias ativistas”.

A partir das problematizações sobre o campo conceitual da democracia que trataremos na seção 2, tomando como referências as ideias e argumentações de teóricos e estudiosos como Coutinho (1979; 1992; 2008a; 2008b); Duriguetto (2007); Neves (2005; 2010); Rocha (2006); Schumpeter (1961); Pereira (2006); Vitale (2006); Pateman (1992); Macpherson (1978); Neves (2010); Wood (1995); Giddens (2001), formulamos quatro modelos de participação que nos servem como tipificações para a análise do objeto investigado: a) a **participação minimalista (neo)liberal** que tem como objetivo o fortalecimento da sociedade civil, não para a democratização do Estado, mas para a satisfação das necessidades individuais dos sujeitos; é caracterizada pela ideia de bem-comum a partir das motivações individuais; b) a **participação ampliada liberal**, tem como objetivo a ampliação da participação da sociedade civil na relação com o Estado, não rompe com a ideia liberal de sociedade e, no máximo, constituiu-se como uma perspectiva de democracia que contribuiu para o processo de democratização do Estado no contexto de reformulação do capital quando de suas crises e de reorganização das demandas e necessidades provenientes das crises sociais provocadas pelas crises de acumulação do capital; c) a **participação efetivamente democrática** tem como sentido a organização de coletivos que lutem contra as relações de dominação e pela divisão do poder político. Há posições demarcadas entre sociedade civil e política, porém, não significa o distanciamento da sociedade civil do Estado, ao contrário, busca-se desenvolver uma ação participativa orientada na luta pela democratização do Estado, seu controle social com vistas à construção de relações sociais de novo tipo. É esta concepção de participação democrática que estamos adotando no decorrer das nossas análises e que aparecem nas expressões **efetiva democracia** e **efetiva participação democrática**. d) a **participação neoliberal de terceira-via** tem como sentido a organização da sociedade civil como produtora de bens sociais; os sujeitos participam para resolverem os seus problemas locais amortizando os conflitos; a participação é compreendida na perspectiva de parceria, solidariedade, atomização do poder que é compartilhado entre as comunidades e os sujeitos coletivos; trata-se de uma participação orientada pela ideia de sociedade de bem-estar social. Esses conceitos abstratos mediarão a análise do objeto em discussão.

Não daríamos conta de pesquisar todos os campos e sujeitos da nossa experiência que nos levaram a questionar a “participação”. Assim, como tem sido a escola o nosso campo de atuação, de debate acadêmico e de pesquisa buscamos verificar quais são as representações sociais sobre a participação democrática dos gestores de escolas públicas de Alagoas.

Partindo da premissa de que as representações sociais são conhecimentos do senso comum e são elas que orientam e justificam as ações dos sujeitos em um determinado grupo, a pesquisa permitiu problematizar e compreender como os sujeitos que têm como função administrar, estimular, coordenar, encaminhar políticas e construir processos participativos junto à comunidade escolar representam socialmente a participação democrática. Portanto, esta pesquisa teve como foco as Representações Sociais (RS)⁵.

O estudo das RS, originado na Psicologia Social, vem se tornando um amplo campo de investigação em diversas áreas do conhecimento. Isso pode ser justificado pelas possibilidades que esse referencial teórico oferece no entendimento de fenômenos relacionados tanto à dimensão macro quanto à dimensão micro da realidade.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) oferece um instrumental teórico-metodológico para o estudo da atuação do imaginário social sobre o pensamento e as condutas de pessoas e grupos. São conhecimentos que os indivíduos elaboram no sentido de dar significados aos objetos que lhes são apresentados, a partir da relação entre o psicológico e o social. Estes conhecimentos são parte de uma rede, não estabelecidos de modo particular, mas considerando-se uma série de fatores como: o lugar de pertença do indivíduo em um determinado contexto sociocultural, de suas histórias e experiências. Assim, as RS são os resultados do individual e do social, suas condições econômicas, culturais, políticas e sociais (MAZZOTTI, 2001).

Epistemologicamente, tomamos como orientação em nossas análises elementos da **filosofia da práxis**.⁶ É a filosofia da classe dominada (classe-que-vive-do-trabalho), a ideologia que pode organizá-la para a conquista e o **exercício** de outra hegemonia (ou contra-hegemonia) em substituição à ordem injusta e desigual que caracteriza as sociedades de classe⁷ (GRAMSCI, 1966). Considerando que as RS constituem uma forma de apreensão da realidade diretamente articulada à realidade dos sujeitos, analisá-las na perspectiva da

⁵ A respeito da pesquisa em RS enquanto campo teórico-metodológico, serão arrazoadas as características na seção 3.

⁶ A expressão **filosofia da práxis** é um artifício utilizado por Gramsci (1996) para se referir ao materialismo histórico em substituição de nomes e termos que podiam chamar a atenção da censura enquanto esteve preso e escreveu suas notas que estão disponíveis nos *Cadernos do Cárcere*.

⁷ Na seção 3, que trata dos aspectos teórico-metodológicos, aprofundaremos as argumentações que envolvem o contexto da escolha epistemológica para a análise das RS neste estudo.

filosofia da práxis significa levar em conta que se constroem no contexto da base material e das contradições inerentes às sociedades de classe.

Considerar a filosofia da práxis é reconhecer que as RS estão relacionadas ao contexto da classe social. Isso significa compreender que a classe dominante/dirigente tem suas ideias e são sistematizadas em ideologias, moral, filosofia⁸, senso comum, metafísica e religião e, portanto, nos mais diversos instrumentos privados de hegemonia. As classes dominadas/dirigidas também possuem suas representações e refletem seus interesses, mas estão numa condição de subordinação. Tais representações têm a marca das contradições a partir do lugar que os sujeitos estão no processo de produção dos bens materiais e, portanto, de sua condição social (MINAYO, 1995).

Tomando como referência a filosofia da práxis, os estudos das RS revelam a natureza das representações em que os grupos sociais se encontram. Portanto, as RS revelam a concepção de mundo de determinada época. São as concepções das classes dominantes/dirigentes dentro da história de uma sociedade.

A relação entre a filosofia da práxis e a TRS⁹ é possível, tendo em vista que a TRS não se trata de uma teoria fechada, forte, mas uma teoria que lê os objetos do mundo social. Tais objetos não se isolam de forma microscópica, pois estão localizados no contexto amplo das relações sociais (GUARESCHI, 1996). A TRS busca conhecer como e por que as pessoas partilham determinada concepção de mundo e como elas constituem a realidade a partir de elementos psicossociais (DUVEEN, 2009). Por sua vez, a filosofia da práxis problematiza o como e o porquê a partir das contradições e dos interesses de classe.

1.2 O que nos possibilitou essa investigação?

No campo acadêmico, sobretudo nas três últimas décadas, o tema da participação tem sido alvo de investigações de diversos trabalhos. Estes têm analisado a participação democrática, com os seus respectivos desdobramentos, seja na definição de políticas públicas de educação, seja no processo de implantação de uma cultura participativa nas escolas.

⁸ “A filosofia de uma época, portanto, não é senão a ‘história’ desta mesma época, não é senão a massa de variações que o grupo dirigente conseguiu determinar na realidade precedente: nesse sentido, história e filosofia são inseparáveis e formam um ‘bloco’. Os elementos filosóficos propriamente ditos, porém, podem ser ‘distinguidos’, em todos os seus diversos graus: como filosofia dos filósofos, como concepções dos grupos dirigentes (cultura filosófica) e como religiões das grandes massas; e pode-se ver como, em cada um destes graus, ocorrem formas diversas de ‘combinação’ ideológica” (GRAMSCI, 1966, p. 32).

⁹ Essa relação será melhor delineada na seção 3.

Nas entidades científicas da área da educação, pode-se identificar uma larga produção a respeito da gestão da educação (escolar). De fato, este é um tema que tem se tornado presente nos trabalhos apresentados pelos pesquisadores nas diversas reuniões realizadas pelas duas associações mais relevantes da área: a ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação no Brasil) e a ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), sendo que esta última, pela sua própria área temática expressa no seu nome, tem sido o campo mais legítimo das discussões acadêmicas sobre o tema.

Inicialmente, realizamos um levantamento de dados quantitativos sobre os trabalhos apresentados no GT 5 (Estado e Política Educacional) nas Reuniões Anuais da ANPED. A partir do levantamento inicial percebemos a forte presença da temática em debate. Os trabalhos mencionados se encontram disponibilizados na página da entidade (www.anped.org.br).

Desde o ano dois mil, identificamos 41 trabalhos aprovados, apresentando resultados de estudos em andamento ou concluídos que discutem diretamente a gestão da educação no Brasil. Estes trabalhos dão conta, por exemplo, através de estudos de caso, do modelo de gestão em Brasília (SOUZA, 2000), em Feira de Santana-BA, no período de 1986 a 1996 (ALMEIDA SILVA, 2000), políticas de descentralização no Paraná e em São Paulo (LIMA; VIRIATO, 2000), eleição de gestores em Minas Gerais (PEREIRA DA SILVA, 2000), eleição de gestores em Belém-PA (SANTOS, 2004), gestão democrática no Ceará (RAMOS, 2004), conselhos e controle social em vinte e oito municípios do Rio de Janeiro (SOUZA, 2005), constituinte escolar e participação no Rio Grande do Sul (MENDES, 2006), a gestão educacional em Tocantins (FRANÇA, 2000), entre outros.

Destacamos, também, a produção de trabalhos apresentados na Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), entidade que vem desde a década de 1960 agregando e discutindo gestão com profissionais da educação e pesquisadores na área da administração/gestão escolar. Somente no IV Congresso Luso-brasileiro de Política e Administração da Educação, em 2007, dos 111 trabalhos apresentados 82 diretamente trouxeram discussões teóricas e estudos de caso a respeito da gestão educacional no Brasil sobre seus fundamentos (descentralização, autonomia e participação), estratégias (PPP, eleição de gestores e conselheiros, avaliação institucional, Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE) e mecanismos de participação (conselho escolar, grêmios estudantis etc.).

Também mapeamos a produção¹⁰ sobre a participação democrática na gestão educacional/escolar quanto às dissertações e teses produzidas no período de 2000 a 2009 (APÊNDICE A). Nessa coleta fomos mais além e realizamos a leitura dos resumos¹¹ das pesquisas a fim de mapear tendências, limites e questões.

Utilizamos como campo de coleta de dados o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹². De acordo com informações disponíveis no site, esse banco de dados tem como função “facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país.¹³ O Banco de Teses faz parte do portal de periódicos da Capes/MEC”¹⁴. Através de palavras-chave verificamos a existência de 276 dissertações e teses, frutos de pesquisas (APÊNDICE A). Das que analisavam especificamente a temática participação, contabilizamos 45 entre dissertações e teses.

Em síntese, observamos que os estudos, relacionados à participação democrática podem ser alocados em dois grandes campos de investigação: a) aqueles que buscam investigar a formulação de políticas de gestão democrática da educação no Brasil e analisar de

¹⁰ A coleta foi realizada no início do doutoramento, portanto em 2010. Nesse período não havia, ainda, informações, no banco de dados da CAPES, sobre dissertações e teses referentes ao período de 2010.

¹¹ Sobre estudos que realizam através de resumos de um mapeamento da temática que se tem interesse, Ferreira (2002, p. 262) nos diz que eles têm “a finalidade de divulgar com mais abrangência os trabalhos produzidos na esfera acadêmica”. O autor destaca que uma pesquisa a partir dos resumos tem suas limitações, especialmente quando partimos de elementos como: a heterogeneidade de marcas textuais e tipográficas constatadas nos resumos; o fato dos resumos estarem atendendo a outras funções e necessidades; o resumo tem a finalidade prevista em catálogos produzidos na esfera acadêmica: informar ao leitor de maneira rápida, sucinta e objetiva sobre o trabalho do qual se origina. Esses elementos, porém, segundo o autor não impedem que uma área de conhecimento seja mapeada através dos resumos. Ao contrário, diz, Ferreira, é preciso que o pesquisador tenha clareza dos limites e que, portanto, não estará realizando o inventário, a história da área de conhecimento pretendida, mas, é parte de um todo mais complexo. “Ele estará, quando muito, escrevendo uma das possíveis Histórias, construída a partir da leitura desses resumos” (FERREIRA, 2002, p. 268).

¹² A pesquisa foi realizada através do Banco de Teses da CAPES, disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>>.

¹³ Verificamos que no processo de coleta de dados no banco da CAPES, muitas pesquisas não estavam nos sites específicos das bibliotecas digitais dos programas e vice-versa. Nesse sentido, de um lado reconhecemos que o levantamento realizado não expressa o todo das pesquisas que têm sido produzidas sobre a temática, por outro lado, reconhecemos que o campo particular pesquisado faz parte de um universo maior e que, portanto, é percebido aqui enquanto um elemento possível para explicar parte desse universo. As informações coletadas nos trabalhos deram-se a partir da leitura dos resumos conforme são disponibilizados no site da CAPES. Avaliamos que alguns resumos têm problemas na sua construção, não apresentando clareza sobre qual o objetivo da dissertação/tese, ou não apresentam uma síntese dos resultados, fundamentação teórica e metodológica utilizados. Por conseguinte, houve uma restrição quando da leitura das principais informações que deveriam de modo descritivo constar nos resumos. No entanto, mesmo considerando esses limites, a maioria dos resumos dão conta de perceber as tendências de investigações e o foco de análise presentes hoje nos programas de pós-graduação *stricto sensu* quando da investigação da participação democrática.

¹⁴ “A Capes disponibiliza ferramenta de busca e consulta: resumos relativos a teses e dissertações defendidas a partir de 1987. As informações são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados. A ferramenta permite a pesquisa por autor, título e palavras-chave” (texto disponível no site da CAPES).

que modo são materializadas no “chão da escola”; b) as pesquisas que analisam diretamente as práticas participativas dos sujeitos nas escolas.

Os dados coletados envolvem pesquisas dos mais variados temas como: estudos teóricos sobre o modelo de gestão democrática, análises de políticas governamentais e das práticas da gestão escolar a partir do modelo de gestão escolar democrática.

Observamos que a temática “participação” está, igualmente, entre as mais investigadas no processo de gestão democrática escolar, seja ela no que concerne a mecanismos específicos de verificação da participação, como os conselhos escolares, ou a partir de estratégias como a de planejamento e de formulação do projeto político-pedagógico da escola. Essa tendência já era verificada em pesquisa coordenada por Wittmann e Gracindo (2001, p. 15) sobre o “Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil de 1991 a 1997”. Verificou-se que no campo da gestão da escola os temas mais analisados nas dissertações e teses estão relacionados à participação e democratização da escola.

Recentemente, o estudo de Martins (2011) sobre o Estado da Arte na área da Gestão Educacional, no período de 2000 a 2008, reuniu o mapeamento de teses e dissertações, anais de eventos nacionais da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), artigos em periódicos científicos. Esta pesquisa teve como objetivo identificar trabalhos sobre a gestão escolar, os órgãos colegiados e o seu papel na formação da autonomia da escola e da gestão democrática. O estudo é relevante ao apresentar dados de como as pesquisas têm abordado tais temáticas; ainda aponta a localização em que se concentram as discussões e suas lacunas (MARTINS, 2011). Quanto ao fenômeno da participação, o estudo destaca que tem sido um dos temas de interesse na comunidade acadêmica. Apesar de a pesquisa considerar que há uma diminuição do estudo sobre a temática, perfazendo um total de 11% dos trabalhos analisados, considera-se que a participação é ainda um objeto que necessita ser melhor analisado na gestão escolar.

Outro dado observado em nosso mapeamento: a categoria aluno é a menos investigada. Constatamos esse fato ao verificar quem são os sujeitos mais investigados no processo de participação. Enquanto que a participação dos pais e dos professores são as mais analisadas. Isso pode ter relação com a discussão sobre Gestão Democrática (GD) e a qualidade da educação na qual se busca observar em que medida a participação desses sujeitos contribuem ou não para uma melhor formação dos alunos e na elaboração de documentos de políticas internas da escola, a exemplo do PPP. O que fica evidente, a partir

dados coletados, é que há pouco conhecimento produzido sobre o processo participativo desenvolvido pelos alunos.

Observou-se que o local de produção geográfica dessas pesquisas concentra-se em maior quantidade na região sudeste. Evidenciamos um avanço do crescimento da investigação sobre a GD na região nordeste, mesmo considerando o limite do banco de dados utilizado como fonte de pesquisa. Todavia, a concentração no Sudeste é uma decorrência de ser esta região uma das que mais desenvolvem programas de pós-graduação em educação, como sabemos. Esse dado revela, mesmo considerando a dinâmica da realidade, que há uma necessidade de mais estudos sobre o fenômeno da participação escolar em determinadas regiões do país no sentido de explorar e conhecer ainda mais o processo da participação escolar.

No estudo de Martins (2011) esse dado é corroborado quando aponta que as discussões sobre a gestão escolar, o modelo de gestão democrática, participação da comunidade escolar etc. têm se concentrado geograficamente nas regiões sul e sudeste, revelando uma “desigualdade regional de distribuição e democratização do conhecimento” (SANDER, 2011, p. 18).

Quanto à participação escolar verificamos que as pesquisas adotam, em sua maioria, o olhar da participação localizado quase sempre do contexto macro; têm como referência os programas e políticas vindas do poder local ou central. Consideramos que essa linha de análise é pertinente, porém, apresentam limites por desconsiderar outras dimensões que podem se materializar no contexto microssocial em que os sujeitos da escola estão inseridos. Assim, são as práticas formais e as dinâmicas normativas que são privilegiadas quando é investigado o fenômeno da participação escolar.

Outra consideração a ser destacada é que ao apresentar as práticas democráticas nos espaços escolares, a perspectiva de GD, preconizada formalmente, tem estado restrita à “democracia hegemônica”; os espaços de participação que aparecem nos resumos são hegemonicamente relacionados a uma “participação decretada¹⁵ via democracia representativa”.

Além das tendências acima apontadas, consideramos, também, o contexto social do estado de Alagoas. Observando a produção do Programa de Pós-graduação em Educação da

¹⁵ Identificamos a participação decretada como aquela em que o endógeno é orientado a partir de elementos exógenos, ou seja, que orientam e regulam o processo de participação escolar internos na escola criando a expectativa de processos formais de participação. Assim, por exemplo, temos através da legislação e das políticas a direção de quais os espaços formais de participação, quais as decisões devem ser reconhecidas e quem são os sujeitos que podem ou não participar de tais espaços.

Universidade Federal de Alagoas, na linha de pesquisa em História e Política da Educação, contabilizam-se nove dissertações (APÊNDICE B). Das pesquisas realizadas, duas têm como contexto de estudo os estados da Bahia e Ceará (MOTA DA SILVA, 2008; LIMA, 2012); as demais tomam como lugar de investigação o estado de Alagoas. Sendo que apenas duas discutiram efetivamente a dimensão participação da gestão educacional (LIMA, 2003; CRUZ NETO, 2008). Em que pese o tratamento de investigações sobre a estrutura municipal e estadual da educação, os dois estudos buscam, a partir dos marcos legais implementados nas redes, problematizar como se dá a materialização dos processos de participação da/na comunidade escolar tanto nas políticas públicas macro (governo/estado) quanto micro (escola). Esse dado conduz a afirmação de que no contexto de Alagoas a discussão sobre a participação, elemento intrínseco da democracia no modelo da gestão democrática, ainda é pouco investigado.

A nossa pesquisa vem contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre a participação democrática em Alagoas. Não buscamos investigar como a participação é praticada na escola ou apenas, como os discursos sobre a participação são construídos nos documentos legais e/ou como se dá a relação entre esses dois campos de investigação da participação. O ineditismo de nossa tese está em problematizar como sujeitos que têm o papel de dirigir os processos de participação na escola, dentre as suas funções, representam e formulam o conhecimento sobre a participação democrática. Essa linha de investigação nos permitiu identificar e analisar as questões que perpassam as representações dos sujeitos desta pesquisa, que justificam muitas das ações e comportamentos nos processos de participação na escola. Ainda, possibilitou compreender o conhecimento dos sujeitos sobre a participação democrática a partir das condições sociais nas quais estão inseridos. Para tanto, foi fundamental estabelecermos em nossa investigação as relações entre os contextos macrossocial (sociedade brasileira no seu conjunto, poder central) e microssocial (sociedade alagoana).¹⁶

¹⁶ Em nosso estudo, a discussão sobre a participação democrática tem como pano de fundo o contexto social, cultural e econômico brasileiro e alagoano marcados por profundas desigualdades. Em estudo anterior (CRUZ NETO, 2008, p. 88) considera que Alagoas é uma sociedade com características débeis e amorfas. Apresenta relações sociais que se engendram nas relações políticas referenciadas no coronelismo (CARVALHO, 2001; LEAL, 1975), no mandonismo dos homens do poder (FAORO, 2001), na violência política. Trataremos no decorrer desta tese a respeito de Alagoas.

1.3 O que nos inquietou nesse tema?

Um dos elementos que chamou a atenção para a investigação realizada foi o enredamento da temática. São diversas as orientações que vêm sendo dadas aos processos participativos formais construídos na sociedade e na escola, dentre elas: a concepção de gestão escolar tecno-democrática¹⁷, restrita aos procedimentos formais, numa lógica de consenso passivo; de uma participação limitada à concepção representativa e/ou neoliberal de terceira-via¹⁸; mas, também de uma efetiva participação democrática ampliada, que preconiza o controle social das ações do Estado e da escola pela sociedade/comunidade. Essas concepções que perpassam os contextos discursivos demarcam a complexidade do fenômeno da participação democrática.

Chamamos de consenso passivo o resultado de um processo participativo em que as diversidades e as divergências sejam entre as classes sociais, frações de classe, grupos tendem a ser substituídos por uma perspectiva homogênea, harmônica, conformista de sociedade. O consenso tende a ser construído pelo não reconhecimento de diferenças e diversidades de classes, desloca-se a discussão das classes sociais para a de minorias. Camufla-se o conflito orientado pela luta de classes e entra em cena a orientação para um pacto social trans-classe. Os conflitos são reorganizados e ordenados nos limites da ordem estabelecida; as contradições capital-trabalho são reduzidas às demandas de identidades deslocadas do discurso de classe; e uma participação do tipo subalterna que reduz os espaços de conflitos sociais a espaços de conciliação social; tendem a legitimar o que já foi definido em outras instâncias e/ou níveis das estruturas de relações sociais. Qualquer tensão de projetos e/ou conflitos é percebida como distúrbio e ameaçador da ordem. A orientação da participação está restrita à ideia da harmonização dos conflitos, filantrópico e restrito a uma rede colaborativa.

Outro dado intrigante, não menos complexo, foi a observação da coexistência de discursos e práticas ancorados em representações coletivas consideradas democráticas juntamente com antidemocráticas. Essas, construídas pelos signos de uma cultura autoritária, resultante de valores sociais oriundos das práticas pessoalistas, patrimonialistas, clientelistas,

¹⁷ A literatura da área Libâneo (2009), Costa (1996), Lima (2001), Sander (2007) apresentam expressões diferentes para o que denominamos por gestão escolar técnico: prescrição detalhada das tarefas que são divididas; poder centralizado no diretor; rígidos sistemas de normas e regras; comunicação de cima para baixo; divisão do trabalho entre os que planejam e os que executam com a existência de instrumentos e mecanismos democráticos minimalistas.

¹⁸ Trataremos destas tendências mais adiante.

presentes no Estado brasileiro e fortemente circuladas nas relações sociais alagoanas (VERÇOSA, 2001).

A partir dessas considerações, formulamos a problemática desta pesquisa: nas últimas décadas, o **Estado brasileiro** particularmente sua máquina administrativa, e o **Estado alagoano**¹⁹ avançaram na consagração e decretação dos princípios da gestão democrática escolar²⁰. Nesse sentido, absorveu demandas de setores progressistas da sociedade brasileira que reivindicam a ampla democratização dos processos de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas em suas diversas instâncias e níveis. Nas políticas para a educação, porém, apesar de uma legislação que preconiza a gestão democrática e de programas e projetos que buscam incentivar e implementar uma cultura de participação nas escolas, na sua complexidade, há desafios quanto à construção de uma efetiva participação. É nesse contexto que se situam nossas análises sobre as representações sociais dos gestores alagoanos que demonstram como pouco se tem avançado para a constituição de relações sociais que incorporem práticas de participação efetivamente democráticas.

Para que pudéssemos considerar os elementos que nos inquietaram e nos levaram a essa investigação, norteadas pela situação problemática acima anunciada, percorremos o caminho da relação entre os contextos macro e microsocial. Estamos chamando de microsocial o espaço no qual os sujeitos participantes desta pesquisa estão imediatamente inseridos, ou seja, o contexto alagoano; por macrosocial, o lugar onde são construídas as representações coletivas sobre democracia e participação democrática. Convém destacar que não pensamos esses contextos separadamente, mas os compreendemos em relação dialética apesar de suas especificidades, como já anunciamos.

A partir da problematização apresentada e da necessidade de ampliar a compreensão do fenômeno da participação democrática, considerando as relações que se estabelecem entre contextos micro e macro, a seguinte questão foi formulada para esta pesquisa: Quais as representações sociais sobre a participação democrática de gestores de escolas públicas em Alagoas?

¹⁹ **Estado brasileiro** aqui é compreendido enquanto categoria teórica que será explicada mais adiante, enquanto **Estado alagoano** se refere à classificação geopolítica do território.

²⁰ A conquista de uma gestão educacional democrática como direito almejado pela comunidade escolar em Alagoas, seguindo o que determina a LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi consagrada em forma da Lei nº 6.196, sancionada em 26 de setembro de 2000, no Estatuto do Magistério, Capítulo III, Seção II, art. 46. O texto do artigo diz que a gestão democrática deverá ser construída coletivamente nos princípios da participação da comunidade escolar, em instâncias deliberativas, consultivas e avaliativas, da autonomia da escola, do dever do Estado, descentralização, articulação e transparência pedagógica, financeira e administrativa da Secretaria Estadual de Educação e Esportes de Alagoas (SEE/AL).

Para a resposta dessa questão, fizemos um recorte sobre quais os elementos que poderiam explicar a formação das RS. Como ponto de partida, formulamos os seguintes pressupostos:

- O projeto de sociedade das classes hegemônicas contém uma determinada perspectiva de participação democrática, a partir de sua dimensão ético-política que influencia fortemente na formulação das representações sociais que os gestores escolares constroem sobre tais práticas.

- As políticas públicas da educação que têm preconizado a participação tendem a orientar os processos participativos nas escolas numa perspectiva do consenso passivo.

Considerando a linha de investigação adotada, da relação micro e macrossocial, os pressupostos inicialmente formulados possibilitaram construir um arcabouço de elementos para melhor análise nesta tese:

- As representações sobre a participação democrática são ancoradas em experiências não democráticas. Tal contexto cria um embaralhamento entre o que se pretende materializar e o que é parte do cotidiano do alagoano, ou seja, uma cultura de participação democrática orientada, também, por valores antidemocráticos.

1.4 A estrutura desta tese

Esta tese foi estruturada diretamente relacionada com os pressupostos acima anunciados. Nesse sentido:

Na seção 2, “**As correntes teóricas da democracia e a gestão escolar:** elementos para compreender a participação democrática”, apresentamos os elementos teóricos que constituem o debate sobre democracia, identificando as distintas concepções de participação. Desse primeiro momento, a partir da literatura trabalhada – Bordenave (1983); Gonh (2001; 2006; 2007); Coutinho (1992; 2007 2008a; 2008b); Duriguetto (2007); Neves (2005; 2010); Rocha (2006); Schumpeter (1961); Pereira (2006); Vitale (2006); Pateman (1992); Macpherson (1978) e outros, conforme já pontuamos anteriormente nessa seção –, são tipificadas quatro concepções de participação: minimalista (neo)liberal; ampliada; contra-hegemônica, a participação que consideramos efetivamente democrática; e a participação neoliberal de terceira-via. No segundo momento da seção, apontamos os desdobramentos do debate teórico no campo da democracia e seus sentidos de participação na gestão escolar. Para

tanto, trabalhamos com duas tipologias da escola: a escola democrática e a escola como arena política, tipologias formuladas por Costa (1996). Antes, fizemos uma breve descrição sobre a ideia de gestão escolar a partir do modelo democrático que foi forjado no Brasil, fazendo a relação de como os sentidos de participação são construídos no interior das distintas concepções de democracia.

Na seção 3, “**É caminhando que se faz o caminho:** os postulados teórico-filosóficos e os procedimentos metodológicos desta pesquisa”, apresentamos os fundamentos teóricos da TRS que orientaram tanto a abordagem quanto os procedimentos da pesquisa, trazendo os conceitos e sentidos da **filosofia da práxis**, fundamentais para o processo de análise dos dados. Sobre a filosofia da práxis utilizamos conceitos elaborados por Antonio Gramsci (1891-1937), filósofo italiano, e de estudiosos como Coutinho (1979; 1992; 1999, 2008a, 2008b). Estado ampliado, hegemonia, momento ético-político, são conceitos que utilizamos nessa investigação. Após a problematização, procedemos a descrição de como se deu o percurso metodológico da pesquisa: os momentos da pesquisa, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta, o processo de tratamento e análise dos dados. Para a coleta dos dados relacionados às RS utilizamos dois instrumentos: o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) e a realização de entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2004; GOMES, 1999). Utilizamos a análise de conteúdo (AC) para o exame de documentos de interesse da pesquisa emanados do contexto macrossocial. Adotamos uma abordagem processual da TRS (JODELET, 2001; SILVA, 2008) buscando identificar os processos de ancoragem e objetivação presentes nas representações sociais dos sujeitos desta pesquisa.

A seção 4, “**O campo das políticas públicas da educação como experiência da participação democrática nos governos Lula (2003 – 2010)**”, traz os resultados da análise de dados obtidos em documentos, cujo objetivo foi verificar de que modo, no contexto macrossocial, vinha sendo forjada e orientada uma cultura de participação no Brasil. Fizemos um recorte temporal dos governos Lula, bem como de políticas educacionais. Apresentamos uma breve discussão sobre o que compreendemos por políticas públicas. Considerando que os contextos de influências e da produção do texto (BALL, 2006) implicam na elaboração das políticas públicas, recorreremos à literatura pertinente para caracterizar os governos Lula, considerados como o contexto de influências da elaboração dos documentos verificados. Ainda, ancorados nos conceitos gramscianos de Estado ampliado, dos significados de democracia e tipologias de participação democrática, apresentados nas seções 2 e 3, buscamos argumentar como a cultura de participação vem sendo forjada nos discursos dos governos

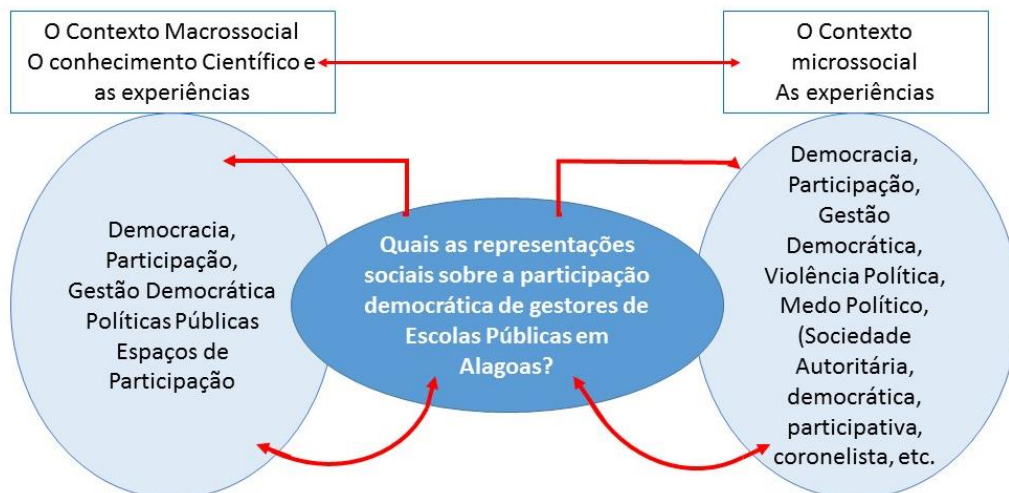
brasileiros focalizados e no espaço de participação macroparticipativo dos setores organizados da Sociedade Civil que pugnam pela democratização da educação. A Conferência Nacional de Educação (CONAE) foi considerada o *locus* da produção dos textos e da pactuação de propostas para as políticas de educação no Brasil.

A seção 5 intitulada “**Hoje vivemos nessa democracia que não é democracia: a participação democrática nas representações sociais dos gestores do ensino público**” tratará de analisar os dados coletados tendo em vista a tese já apresentada no início desta introdução. A seção contém os resultados dos dados obtidos com a aplicação do TALP bem como as análises das entrevistas realizadas com gestores de escolas públicas. Para a análise dos dados, considerando a relação micro e macrosocial, recorreremos aos conceitos de democracia, às tipologias de participação, bem como à contextualização das especificidades que marcam a sociedade alagoana.

Na seção 6 desta tese, “**Na vida cada final é um novo começo**”, retomaremos as discussões que foram construídas ao longo das seções anteriores, sistematizando-as. As análises confirmam a tese formulada nessa investigação. Indicam que, em que pese os avanços formais da construção dos mecanismos e dos instrumentos de uma gestão de modelo democrática as representações sociais dos sujeitos pesquisados sugerem embaralhamentos de valores democráticos e antidemocráticos.

Para uma melhor compreensão de como foi “desenhada” esta investigação, aludimos ao diagrama abaixo (FIGURA 1):

Figura 1 – O desenho da pesquisa



Fonte: Autor, 2014.

2 AS CORRENTES TEÓRICAS DA DEMOCRACIA E A GESTÃO ESCOLAR: ELEMENTOS PARA COMPREENDER A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA

“Para que serve o juiz? Para fazer a justiça. Para
que serve a cobiça? Para viver infeliz.
Pra que serve um país? Para ser grande nação.
Pra que serve a multidão?”

(Zé Ramalho. **Mourão voltado em questões**)

Esta seção explicita os lineamentos que fazem parte do debate teórico a respeito da democracia e seus desdobramentos na gestão escolar. Neste sentido, problematizaremos a concepção de participação nas distintas correntes teóricas democráticas, tendo em vista que foram conceitos-chave para a análise das representações sociais dos sujeitos pesquisados; ainda, discursiva, sobre os desdobramentos das concepções de democracia no debate sobre a gestão escolar. Faz parte, igualmente, da discussão teórica dessa investigação a TRS que é seminal à nossa investigação; conceitos da filosofia da práxis e a concepção de políticas públicas. Pelas suas especificidades, os elementos discursivos sobre conceito de políticas públicas estão apresentados na seção 4, da análise das políticas públicas. Quanto à TRS e aos conceitos que nos serviram de referências, oriundos da filosofia da práxis, estão dispostos na seção 3 desta tese.

A partir da literatura de intelectuais anunciados na introdução desta tese e, ainda, dos marcos legais que constam em nossa Constituição²¹, consideramos que duas maneiras de conceber a democracia estão perpassando as ações da sociedade e têm contribuído com a construção da dimensão ético-política nos espaços macros e seus desdobramentos, nos microparticipativos: a democracia representativa e a democracia participativa. Localizamos

²¹ Tomemos como exemplo a prática da experiência brasileira, ao menos a que está legalizada – CF 1988 – dos diversos conselhos constituídos hoje na sociedade brasileira. Vários autores que discutem participação, controle social como Corrêa (2002; 2003); Carvalho (1995) enfatizam o caráter do Estado brasileiro de democracia representativa combinada a uma democracia participativa. Isso está posto na CF de 1988 ao combinar elementos tradicionais da democracia (o voto, plebiscito) com outros mecanismos da democracia participativa como aponta Lyra (2003, p. 3). “[...] o princípio de participação direta na gestão pública produziu – ou inspirou – a emergência de diversos institutos de gestão ou fiscalização de políticas públicas, que corporificam essa práxis participativa: as consultas populares, os conselhos gestores de políticas públicas, o orçamento participativo e as ouvidorias.

essas duas tipologias nas seguintes matrizes filosóficas: (Neo)liberal (representativa), Socialista e (neo)liberal de Terceira-Via (consideradas participativas)²².

O (neo)liberalismo e o marxismo têm sido as correntes filosóficas que tradicionalmente influenciam as discussões sobre democracia e participação da sociedade. Uma terceira discussão vem influenciando esse debate. Trata-se das ideias provenientes do neoliberalismo de terceira-via. Nesse sentido, observamos que no “pluralismo” dos sentidos sobre democracia, existem “distanciamentos” e/ou “aproximações”.

Na atualidade, a discussão a respeito da democracia e da participação considera a complexidade das sociedades, isso significa analisar a participação e a relação da sociedade civil no e com o Estado. O debate teórico sobre participação democrática assume tendências que se fazem presentes, não apenas no campo tradicional da política, Estado e Sociedade Civil, mas nos diversos espaços das relações sociais. Para tanto, o discurso democrático apresenta questões que aproximam elementos das doutrinas que tradicionalmente têm tensionado o debate sobre democracia na sociedade capitalista ocidental. Bobbio (1998, p. 323) afirma que tal debate em torno da teoria democrática foi sendo desenvolvido a partir do confronto entre as doutrinas políticas dominantes: liberalismo e marxismo. A discussão sobre participação democrática não seria diferente.

Os debates sobre a participação democrática engendram e se tornam base do senso comum sobre participação na sociedade. Sendo o senso comum um tipo de conhecimento que é forjado, também, pelos elementos das representações coletivas que circulam em uma determinada sociedade, consideramos que as RS sobre a participação democrática dos sujeitos pesquisados estão perpassadas pelas filosofias e teorias desse tema. Por buscarmos explicar a ancoragem das representações dos sujeitos da pesquisa a partir das matrizes sobre democracia e participação, tratadas através dos dados coletados, foi necessário nos debruçarmos sobre esse debate.

As RS têm duas funções: elas convencionalizam os objetos ao mesmo tempo em que são prescritivas²³. As concepções teóricas de democracia e participação, nesse caso, contribuem para convencionalizar as RS bem como fornecem os elementos prescritivos (MOSCOVICI, 2009, p. 34-36). Se, nos anos 1980 e início dos anos 1990 tinha força uma

²² As tipificações servem apenas para destacar os princípios conceituais em que as matrizes se localizam. No campo da prática democrática e participativa tais conceitos coexistem, com a prevalência de algumas orientações.

²³ As RS convencionalizam um objeto quando lhes dão uma forma que possibilita localizar um determinado objeto em uma categoria estabelecendo um modelo de referência. É prescritiva, pois, as RS se colocam de modo impositivo, oriunda de uma estrutura social que tradicionalmente se coloca sobre os grupos sociais.

tendência que defendia a participação como efetiva democratização do Estado, a partir de meados dos anos 1990 aparece com força a defesa de uma participação caracterizada pelo apelo à “solidariedade individual” defendida pelos pressupostos neoliberais (de terceira-via).

As RS são “partilhadas, portanto, penetram e influenciam a mente de cada um [...]. [...] elas são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo [...]”. Mas, é importante ponderamos que as ciências e as ideologias apenas fornecem aos grupos o “alimento para o pensamento” (MOSCOVICI, 2009, p. 45).

É sabido que há diversas perspectivas teóricas no tratamento da democracia. Assim, o debate sobre o modelo de gestão democrática da educação, especificamente o de sua dimensão participativa, está relacionado aos diferentes conceitos que são formulados no bojo das perspectivas que tratam da democracia e da participação. Os conceitos sobre a organização escolar democrática podem estar baseados em distintas teorias. De acordo com as diferentes perspectivas, pode estar circulando o conceito da democracia elitista e/ou da democracia neoliberal e/ou da participativa e/ou do tipo pluralista, multicultural, radical etc.²⁴

O sentido de “democracia” tomado pelos sujeitos que fazem referência ao modelo da “gestão democrática” é a parte que expressará e valorará a condução participativa na gestão educacional e também influenciará a sua materialização.

Ao discorrer sobre *Democracia: um conceito em disputa*, Coutinho (2008a, p.1) afirma que “a batalha que se trava entre as diferentes forças sociais, centra-se na tentativa de definir o que é democracia”, tendo em vista que a democracia enquanto regime político é “reivindicada por praticamente todas as correntes ideológicas da direita à esquerda”. Vale, portanto, dizer que não há uma forma de se pensar democracia; existem hegemonias de pensamentos traduzidas em práticas hegemônicas de democracia, portanto, diferentes perspectivas em disputa. Concordamos com Coutinho (2008a, p. 8) ao afirmar que:

Quando nos dispomos hoje a examinar uma situação concreta para avaliá-la como democrática ou não, temos de saber previamente qual conceito de democracia estamos utilizando. Não podemos nos limitar, para fazer avaliação, apenas ao nível dos procedimentos formais. Se nos mantivermos nesse nível quase todos os Estados hoje existentes são Estados de direito e, portanto, segundo os “procedimentalistas”, democráticos.

Das formas de pensar a democracia desdobram-se, diferentes modos de como ocorre, ou não, o processo participativo nas sociedades ocidentais. Assim, a discussão sobre como

²⁴ Cf. Livro de Frank Cunningham (2009) em que o autor faz uma discussão dos principais pontos da teoria democrática a partir dos seus principais teóricos: Rousseau, Schumpeter, Macpherson, Dahl e outros.

deve ser a participação em sociedades democráticas não é unívoca. E no debate democrático ela se apresenta sob diversas interpretações e, em consonância ao que afirma Bobbio (1998, p. 888): “reflete a cor ideológica dos próprios participantes”.

Compreendemos que é na superestrutura que circulam as diferentes concepções de democracia em disputa, constituindo os projetos de classe na busca pela hegemonia. Nesse sentido integram a luta pela conquista da dimensão ético-política.

Segundo Gramsci (2001, p. 293), referindo-se a Croce, “o momento ético-político é, na história, [...] a ‘catarse’ da história”, ou seja,

Pode-se empregar a expressão “catarse” para indicar a passagem do momento meramente econômico (o egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e “necessidade à liberdade”. A estrutura, de força exterior esmaga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em origem de novas iniciativas (GRAMSCI, 2001, p. 314).

O momento ético-político parte do processo de hegemonia, constitui-se como dimensão fundamental para compreender o papel das matrizes conceituais apontadas acima e suas influências no debate sobre a participação, ampliação dos espaços de participação democráticas. Assim, partimos da ideia de que tal discussão tem estado nas contradições da “luta pela socialização da política e da apropriação individual ou grupista do poder” (NEVES, 2005, p. 22).

Para nós, a participação democrática nas RS resulta, também, da influência das disputas das classes sociais, das frações de classe em transformar seu momento meramente econômico sobre a participação democrática em momento ético-político. O objetivo dessas disputas é a busca da hegemonia, aqui entendida numa perspectiva gramsciana. Como sabemos, a teoria da hegemonia de Gramsci constitui um recurso explicativo para entender como os mecanismos da dominação se estabeleciam nas sociedades, particularmente nas sociedades burguesas. Na sua compreensão, uma classe dominante só pode assumir a situação de dirigente e, portanto, tornar-se hegemônica, na medida em que obtém o consentimento pacífico da sua dominação. Por isto, nas democracias burguesas, a classe dominante tende a formar alianças que podem incluir as classes populares, mesmo que, para tanto, abdique de interesses materiais imediatos. Nessas “brechas” é que os dominados podem desenvolver a construção de uma hegemonia ético-política. Para Gramsci, portanto, esta se constrói na articulação das dimensões econômica, social e ético-política. A dimensão econômica reflete

as condições e as relações de produção. A ético-política se refere às lutas para obtenção da direção e consenso por meio das dimensões intelectual, moral, político e cultural das classes, das frações de classes e dos agrupamentos sociais.

Na busca pela formação de uma “cultura de participação”, as matrizes em disputa são referências e servem como substratos para orientar a relação entre Estado *Stricto Sensu* e sociedade civil em um contexto social e político preconizado como democrático; ainda, orientar como deve ser a ação dos sujeitos coletivos nos micro e macro espaços de participação democrática.

As classes dominantes buscam garantir o seu projeto de sociedade, seja em dominação e/ou direção, através de valores ditos universais, aglutinando em torno do seu projeto as classes dominadas, transpondo o significado de lutas de classes para lutas comuns.

Ancorados nessas perspectivas, a seguir apresentaremos e problematizaremos como a discussão da participação democrática perpassa o debate teórico sobre democracia.

2.1 Três correntes de democracia em disputa: o debate sobre a participação democrática

2.1.1 (Neo)liberalismo: os modelos minimalistas de democracia

O liberalismo tem como premissa a defesa da economia do mercado de um Estado que governe o mínimo possível e de uma sociedade civil, a partir da propriedade privada enquanto princípio fundante para as relações político-sociais que se estabelecem entre os sujeitos, estes considerados livres e iguais. A sociedade civil é o espaço das atividades privadas, individuais, especificamente as econômicas.

Estas ideias têm origem no campo ético-moral liberal que defende valores sob a perspectiva do indivíduo, proprietário de suas capacidades naturais, da propriedade privada, portanto, livre. Assim, a política e a economia devem ser vistas pelo princípio da liberdade individual. Neste sentido, a sociedade civil, “não-estado” é a:

esfera das relações nas quais o indivíduo em relação com os outros indivíduos forma, explícita e aperfeiçoa a própria personalidade [...] O Estado é a emancipação do poder econômico do poder político, o estado de livre mercado (BOBBIO, 1998, p. 128-130).

É sob esses princípios, da liberdade individual, da propriedade privada, do Estado mínimo, da sociedade “não-estado” que a democracia será pensada dentro dessa matriz conceitual.

Apesar de, no senso comum, a concepção de democracia se confundir com a ideia liberal de democracia, nem sempre esteve aliada ao regime político democrático (COUTINHO, 2008a; BOBBIO, 1998; DURIGUETTO 2007; CHAUI, 2000). A princípio, o conceito moderno de democracia como “soberania popular” aparecia como ameaçador aos princípios fundantes da corrente liberal: propriedade privada, direitos e liberdade individual.

Nos termos do liberalismo, democracia está relacionada à “democracia de uma sociedade capitalista”. O conceito de democracia liberal só passa a ter sentido a partir do momento em que os intelectuais dessa filosofia “descobriram que cada homem vale um voto e que a participação dos cidadãos na vida política não seria arriscada para a propriedade, ou para a continuidade das sociedades divididas em classes” (MACPHERSON, 1978, p. 09, 17).

Embora a visão liberal de democracia seja predominante, a democracia moderna surge na história da Europa contemporânea como sinônimo de “poder do povo”, de um poder que não se caracteriza por sua forma institucional-parlamentar, mas pelo seu conteúdo social. Há, nesse sentido, duas maneiras de se conceber a democracia: uma burguesa, liberal; outra proletária, ligada ao conceito de poder popular (SALVADORI, 1973, p. 5). Duriguetto (2007, p. 31) explicita que a democracia nunca foi sinônima do liberalismo e só passou a ser considerada como tal para “anular a questão democrática”.

Alguns fatos históricos levaram os defensores do liberalismo a pensar uma relação com a democracia: a partir da Revolução Francesa com a presença dos jacobinos considerados revolucionários radicais. De fato, a conjuração dos iguais no séc. XVIII, duramente reprimida por um governo liberal; o próprio surgimento do movimento socialista no momento conturbado do início do sec. XIX, dentre outros fatores, fizeram com que o discurso democrático fosse incorporado pelo liberalismo. Decorreu-se, também, como resultado das pressões de grupos subalternos na luta pela garantia dos seus direitos que o sistema liberal preconizava. Tais processos históricos nos leva a ponderar que a democracia só passou a ser incorporada ao ideário liberal quando as massas populares reivindicaram.

Para Coutinho (2008a, p. 4), os diversos fatos históricos levaram os liberais a uma questão: “como controlar esse avanço democrático e submetê-lo à lógica capitalista?”.

Nas sociedades burguesas, em que o regime democrático tem por base a doutrina liberal, é esta que permite divulgar a existência da garantia e a viabilização dos direitos dos

indivíduos. Contudo, nessas sociedades a democracia liberal é muito mais procedimental do que substancial, ou seja, não se trata de organização política e, ao mesmo tempo, de ideário que viabilize os direitos sociais para além da cidadania burguesa. Este tipo de doutrina e de regime político procura garantir os meios e os métodos para que sejam afirmados os princípios liberais na sociedade (BOBBIO, 1998). Preocupa-se com determinados métodos que não coloquem os princípios básicos do liberalismo em risco, fundados na “figura jurídico-político do cidadão proprietário” (DURIGUETTO, 2007, p. 32).

A relação entre democracia liberal e cidadania é vista nos limites da representação jurídica em que o sujeito de direito é o seu principal fundamento. Thomas H. Marshall (1893-1981) é um pioneiro na criação de uma teoria da cidadania. Segundo este intelectual, a cidadania é constituída pelos direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. Os direitos civis vinculam-se à afirmação da força de trabalho livre: direito de ir e vir, de pensamento e de propriedade, de defesa e de justiça. Os direitos políticos, por sua vez, representam a possibilidade de participação no poder político, ou seja, direito de associação e de votar e ser votado. O terceiro grupo de direitos constitutivos da cidadania, é o dos direitos sociais representados como o direito individual de levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade, participando integralmente na herança social. Conforme Marshall (1967), só existe efetivamente cidadania se for garantido o conjunto destes três grupos de direitos, visto que são os direitos civis que asseguram os políticos e estes asseguram os direitos sociais.

Ainda que se constitua numa referência clássica, a teoria da cidadania de Marshall é criticada porque considera que o *status* de cidadão é um mecanismo que torna possível a redução das diferenças entre as classes sociais. Portanto, seria capaz de garantir a igualdade social nas sociedades capitalistas. Assim, tende a privilegiar a igualdade de acesso e de oportunidades no lugar da igualdade de resultados (AZEVEDO, 1987).

É nessa concepção de cidadania que é incorporada a discussão sobre democracia representativa preconizada pelos liberais. Pogrebinschi (2010) considera que a representatividade serviu como a melhor forma de se pensar democracia no séc. XIX para os liberais, em contraponto à noção de democracia direta de Rousseau, mesmo sendo este um intelectual liberal, porém com concepções de um individualismo radical libertário. Nesse sentido, o discurso liberal tornou hegemônica a ideia da representatividade como a melhor forma de se “operacionalizar” a democracia.

Tal ideia constrói a restrição da participação dos indivíduos com o argumento de que quanto menor a participação maior a possibilidade de ser preservada a democracia. Assim, apenas um determinado grupo de sujeitos estaria preparado para conduzir o Estado liberal. As massas seriam facilmente manipuláveis e sujeitas aos “rompantes irracionais” (PEREIRA, 2006).

Uma característica desse modelo é o fato de que a relação entre democracia e vontade popular é concebida na mesma lógica do mercado. Assim, grupos disputam o poder político através do processo de escolha dos sujeitos definidos como eleitores. É nesse contexto que a democracia liberal cria uma falsa ideia hegemônica de que a representatividade é a melhor forma do seu exercício na defesa dos princípios liberais (PEREIRA, 2006).

Como é sabido na literatura sobre o tema, Schumpeter (1961) é o teórico que influenciou consideravelmente a percepção e o pragmatismo democrático contemporâneo, rearticulando a ideia clássica de democracia “governo do povo” à democracia representativa de características minimalista, procedimental e elitista.

Schumpeter (1961) redefiniu o conceito clássico de soberania popular ao procurar compatibilizar a complexidade da ação estatal moderna e da sociedade de massas. Com isso, retirou da concepção de soberania popular a ideia de bem comum substantivo que seria uma distribuição mais igual da propriedade e da riqueza por meio da vontade geral, ou seja, pelo que é comum nas vontades dos indivíduos, havendo uma relação entre conteúdo e procedimentos. Ao retirar essa relação, Schumpeter (1961) confere à discussão sobre a democracia moderna um caráter apenas procedimental em que as massas escolhem representantes para administrar as instituições estatais (GOHN, 2007).

Coutinho (2008a), Pereira (2006), Vitale (2006) e Pateman (1992) convergem ao afirmarem que a concepção schumpeteriana de democracia parte de uma visão mercadológica que busca afirmar os valores liberais sobre a condução política.

Parte-se da ideia de que cada sujeito é “consumidor de bens políticos e que se associa a distintos grupos em busca da maximização de seus interesses”. O sistema democrático, nesse sentido, funciona à semelhança do mercado capitalista: “possibilitar o equilíbrio entre a procura e a oferta de bens públicos” (SILVA, 2003, p. 13).

Numa concepção elitista de democracia, a ideia de soberania popular é categoricamente rejeitada, tendo em vista que a participação do indivíduo é pensada a partir de suas capacidades intelectuais e morais, de sua disposição para a política. Essa ideia está fundamentada no conceito de que os indivíduos muitas vezes estão interessados em suas

demandas pessoais e que sua ação no cotidiano da sociedade só se dá a partir dos seus interesses (SCHUMPETER, 1961, p. 307-308).

Schumpeter (1961) argumenta que para um melhor funcionamento do sistema democrático é viável que a participação do povo esteja limitada à escolha de seus representantes. Os grupos de elites são os que estão preparados, moral e intelectualmente, para tomar decisões por todos distintos grupos da sociedade. Schumpeter (1961, p. 336) deixa essa ideia mais evidente quando ele defende que “o papel do povo é produzir um governo, ou melhor, um corpo intermediário que, por sua vez, produzirá um governo ou um executivo nacional”.

Vamos verificar que algumas práticas observadas no cotidiano têm elementos da perspectiva schumpeteriana. Vejamos: 1) a representação social elitista de democracia presente no senso comum; 2) O caráter predominante da representação democrática, mesmo quando orientada pela relação de democracia (participação) direta e indireta; 3) O sentimento nos indivíduos de que os representantes não lhes representam. Explicamos a seguir:

É possível observar um discurso elitista, não menos importante, mas muitas vezes carregado de pré-conceito econômico-social originada na ideia de quem estaria preparado para assumir cargos de decisão pela via democrática. Por sua vez, tal imagem orienta o modo como os indivíduos participam. Os elementos correspondentes à classe social do sujeito e seu nível de escolaridade são considerados pelo senso comum aspectos relevantes para definir o voto em determinado candidato e/ou proposta²⁵.

Outra prática observada e encontrada na perspectiva schumpeteriana é a minimização ou limitação da participação dos sujeitos, mesmo quando se trata da ampliação de espaços de participação na perspectiva da democracia ampliada. O caráter representativo ou delegativo é prevalente sobre a ideia de uma participação coletiva. Mesmo diante dos avanços demandados pelos setores progressistas nos últimos anos, a ampliação dos espaços colegiados de representação social, permanece, ainda, como referência, para o funcionamento de tais espaços, a lógica da democracia representativa; a ação participativa está mais para a escolha e condução dos representantes do que para um processo participativo permanente e ampliado dos sujeitos no que se configuraria uma democracia do tipo direta. Os indivíduos fazem suas escolhas através da proposta que mais agrega a sua percepção de mundo e desejos individuais;

²⁵ Uma ilustração para entender melhor quando uma trabalhadora doméstica diz em uma ocasião de eleição: “pobre não vota em pobre; se ganhar vai querer roubar mais do que quem é preparado. O rico pelo menos tem estudo. Merece estar lá”. A combinação classe social e estudo aparece como critérios relevantes para participar das decisões na vida política.

vota-se nas propostas que melhor identifica ao “estilo” de vida do indivíduo; porém, são os eleitos que terão a responsabilidade de administrar e fazer as escolhas, visto que supostamente foram escolhidos e são os mais preparados nos espaços colegiados.

A participação democrática orientada por tais ideias conduz à apatia, ao desinteresse; os sujeitos são considerados como elementos positivos para a estabilidade e manutenção do sistema. Assim é que o aumento da participação pode significar um perigo para a estabilidade do sistema democrático. A participação é entendida, apenas, como procedimento que diz respeito à maioria escolher aqueles que irão decidir (PATEMAN, 1992).

Mesmo sendo a democracia representativa tomada como o modelo hegemônico da atualidade, há problemáticas que são levantadas na literatura e que remetem a uma discussão cada vez mais recorrente. Vejamos:

Pereira (2006, p. 4) destaca três dimensões da representatividade: autorização, identidade e prestação de contas, o *accountability*. Para o autor, um dos problemas da representatividade estaria no fato de sua restrição ao sentido de autorização, em que sujeitos outorgam a outros, responsabilidades para lidar com questões mais complexas. A construção da identidade entre representado e representante e a prestação de contas acabam sendo deixadas de lado. Isso provoca duas patologias no processo democrático: 1) a de que os sujeitos não são de fato representados; e, logo em seguida, outro sentimento, 2) de que não é válida a participação nas discussões que estão relacionadas ao cotidiano dos sujeitos. A representatividade democrática contemporânea, oriunda das ideias elitistas, provoca uma exclusão orientada dos sujeitos. Esta se efetiva pela representação social de que a democracia deve ser delegada, limitada à autorização e a uma prática democrática restrita às necessidades particulares, distantes dos assuntos políticos, coletivos da sociedade.

Ao tratar sobre um “novo animal”, um subtipo das democracias existentes, argumentando especificamente do que denomina de “democracia delegativa”, O’Donnell (1991) vai discutir o fato de que nos países, em especial os da América Latina, à época recém-saídos de regimes ditatoriais, tinham-se dificuldades de estabelecer o que ele conceitua de “instituições democráticas”. Tal fragilidade tem resultado muito mais em uma democracia delegativa em detrimento da democracia representativa. Segundo esse autor, a democracia delegativa é aquela em que: “o que ganha uma eleição presidencial é autorizado a governar o país como lhe parecer conveniente e, na medida em que as relações de poder existentes permitam, até o final de seu mandato” (O’DONNELL, 1991, p. 30).

Na perspectiva de democracia representativa há o elemento implícito da delegação, porém, no caso contrário, não. Por exemplo, o *accountability* inerente à ideia de representação desaparece na percepção de democracia delegativa. Não existe o compromisso do “delegado”, o propósito é de não “ter nenhuma obrigatoriedade de prestar contas horizontalmente” (O’DONNELL, 1991, p. 33).

Por essa via de pensamento, consideram-se os contextos de fragilidades da instituição democrática por transitar entre o campo que lhe é próprio, da autorização – identidade – e *accountability* e o seu sentido delegativo. O que formalmente se concebe como democracia representativa é, em sua essência, um tipo de democracia delegativa, o que gera toda a discussão sobre as problemáticas da representatividade.

Plotke (apud AIRES, 2009, p. 32) afirma, ao tratar da discussão que permeia a tensão entre representatividade e participação como formas antagônicas de se processar a democracia: “*the opposite of representation is not participation. The opposite of representation is exclusion*”²⁶. Um dos problemas da representatividade é o fato dela imprimir uma lógica participativa de exclusão dos sujeitos dos espaços de discussão e de decisão coletiva, especificamente os tratados nos espaços de decisão do Estado *Stricto Sensu*, em que estão os representantes (legislativo/executivo). Essa exclusão cria certa cisão entre sociedade civil e Estado *Stricto Sensu*, visto que há um entendimento de que o processo democrático deve acontecer majoritariamente nos espaços de decisão onde estão os representados; o espaço da Sociedade Civil (SC) não tem essa prerrogativa, posto que para os liberais a SC é o espaço das paixões e interesses individuais. Dagnino et al. (2006, p.18) afirmam que:

ao conceber a democracia como mero exercício de representação política (eleitoralmente autorizada) no campo do Estado, se (sic) reproduz uma separação conceitual entre sociedade civil e a sociedade política que impede a análise das continuidades entre elas e, portanto, o entendimento da democratização como um processo que se origina na sociedade mesma e a transforma.

Um segundo tipo de democracia em evidência é a **democracia neoliberal ou (neo)minimalista**. Suas características têm como base as concepções neoliberais de Estado mínimo, maximização do mercado na regulação da vida econômica e social e maior protagonismo da sociedade civil em detrimento do Estado na oferta dos bens públicos. Pensadores vinculados a esta perspectiva teórica como Hayek (1985) defendem a liberdade

²⁶ “O oposto da representação não é participação. O oposto da representação é a exclusão”.

como princípio máximo da democracia, da igualdade e da justiça social; liberdade do mercado e, por conseguinte, do indivíduo, segundo as máximas primeiras do liberalismo.

A democracia não pode ser um mecanismo de empecilho ao mercado, tampouco da liberdade dos consumidores (sujeitos). Desse modo, nas ações individuais estão as possibilidades de justiça social e de desenvolvimento econômico dos sujeitos. Para Hayek (1985, p. 163) é

importante que, na ordem de mercado, [...] os indivíduos acreditem que seu bem-estar depende, em essência, de seus próprios esforços e decisões. Poucas coisas inspirarão mais vigor e eficiência a uma pessoa do que a crença de que a consecução das metas por ela mesma fixadas depende, sobretudo, dela própria.

Paulani (2007) ao arrazoar a história intelectual do neoliberalismo²⁷ afirma que tal teoria surge não como uma ideia que “justificasse a eficiência do mercado e que a sociedade de mercado era a melhor possível”, mas como uma doutrina que aposta nas “virtudes do mercado”. Afirma a referida autora (2007, p. 57):

O neoliberalismo nasce como doutrina e acredita que os tipos de expediente – keynesianismo, intervenção do Estado, Estado do Bem-Estar social – destruíam a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência. Bem [sic] como impediam a prosperidade de todos.

O modelo de estado (neo)liberal é caracterizado pelo que Hayek (1985) chama de “estado mínimo”. Nesta abordagem é apregoada a diminuição do seu papel como provedor das políticas sociais, bem como a retirada da sua intervenção na economia e nas demais esferas da vida civil, proclamando-se que a regulação destas instâncias caberá às forças livres do mercado (AZEVEDO, 2004).

Essa concepção vai resultar, também, na orientação e direção dos processos participativos da/na sociedade. A participação é percebida como um “tipo de sociedade de bem-estar social”. Enquanto na democracia liberal clássica preconiza-se um distanciamento entre a sociedade civil e a sociedade política em que a participação da sociedade civil é restrita aos períodos de escolha dos representantes e a relação com o Estado *Stricto Sensu* dá-se apenas pela via da representação; na democracia neoliberal esses sentidos permanecem, porém, é introduzido um apelo à participação da sociedade civil, não para uma gerência de intervenção direta nos assuntos do Estado *Stricto Sensu*, mas para dar conta dos assuntos que o Estado *Stricto Sensu* transfere à esfera dos “cidadãos de bem” (FALLEIROS et al., 2010).

²⁷ Para entender melhor o processo histórico de construção do neoliberalismo no Brasil, sugerimos o estudo de Paulani (2007, p. 55-58).

Essa lógica busca a **formação de consensos** de modo que os conflitos sejam debelados, o que se processa, dentre outras maneiras, por meio da desmobilização política coletiva, tendo em vista que o estímulo à participação política coletiva dos sujeitos não é o foco, não numa relação SC e Estado e de intervenção do Estado a não ser quando, para legitimação, consulta e/ou colaboração. São privilegiados os interesses particulares e valorizados a competitividade e o individualismo. Essa concepção de democracia e de participação política pouco tem de novo pois incorpora a mesma lógica de democracia liberal conservadora.

Determinadas compreensões de democracia sempre foram, para os defensores do liberalismo, consideradas nocivas aos valores fundantes do *ethos* capitalista: a liberdade dos indivíduos e a propriedade privada, particularmente. A concepção de vontade da maioria não soa bem aos elementos próprios do neoliberalismo. Ao consagrar o mercado como uma espécie de entidade que materializa as liberdades individuais e, àquele que deve governar a sociedade, o liberalismo clássico atribui o papel de regulador, inclusive, das relações políticas e sociais. O mercado por ser livre das paixões e dos interesses humanos é, para os neoliberais, melhor que o Estado *Stricto Sensu* para estabelecer a relação de igualdade entre os indivíduos na sociedade.

2.1.2 Os modelos de democracia participativa: a participação ampliada

As concepções sobre democracia participativa propõem o alargamento dos espaços de participação na sociedade. No entanto, o conceito de participação é polissêmico e por isto as concepções não são homogêneas e muitas se aproximam das práticas neoliberais. Identificamos esse debate em três correntes: a liberal, a socialista e a neoliberal de terceira via.

Na literatura brasileira, diversos autores como Duriguetto (2007) e Silva (2003) compreendem que o debate sobre a democracia participativa, apesar de ter adotado um discurso pela ampliação da participação da sociedade civil na relação com o Estado, não abraçou a perspectiva da construção de processos participativos efetivamente democráticos e que até contribuíssem com a superação do modelo vigente de sociedade, isto é, constituiu-se como um debate que contribuiu para o processo de democratização do Estado nos limites da reformulação dos processos produtivos quando da crise de acumulação dos anos 1970. No plano político, nos países de capitalismo avançado se tratou da instalação das democracias

parlamentaristas; no plano social foram reconhecidos e garantidos direitos sociais e de renda mínima como meio de garantir a superação da crise de acumulação do capital, da preservação da força de trabalho e do atendimento de demandas dos trabalhadores. Constituiu-se, também, como expressão e demanda de setores da esquerda (MACPHERSON, 1978) que reivindicavam maior democratização do Estado. Portanto, não se trata de uma expressão de renovação do conceito de democracia linear, traduz-se nas contradições da sociedade do capital.

Na vertente socialista, que também apregoa a democracia participativa como forma de democratização efetiva do Estado, essa aparece ligada ao conceito de superação da sociedade atual rumo à sociedade regulada ou comunista. A participação é utilizada como uma das formas políticas de construir um processo de democracia social (progressiva igualdade econômica, política, cultural) e, portanto, conquistas para a classe-que-vive-do-trabalho.

Na perspectiva neoliberal de terceira-via, a democracia participativa também é defendida; a participação não é orientada para a democratização do Estado, porém, para uma perspectiva atomizada, fragmentada; a democracia tem a função de redistribuir os poderes. A democracia na ótica socialista busca democratizar o Estado (sociedade política + sociedade civil), enquanto na terceira-via a ideia é recriar espaços de participação no interior da sociedade para a sua democratização sem representar diretamente o confronto, a democratização do Estado e seu controle social. Nessa perspectiva, a sociedade vai assumindo as funções de solucionadora dos problemas nela existentes.

Partindo dessas observações iniciais, tomamos por bem considerar assim as ideias de democracia ampliada: a) democracia participativa liberal; b) democracia efetivamente participativa; c) democracia participativa neoliberal de terceira-via.

2.1.2.1 A questão da democracia participativa

Nas discussões, tanto na perspectiva socialista quanto na perspectiva liberal ampliada, a democracia participativa incorpora as ideias que defendem a ampliação dos espaços institucionais no Estado para que os cidadãos participem das decisões governamentais. Essas perspectivas consideram importante a participação da sociedade civil nas tomadas de decisões do Estado, diferente da concepção minimalista de democracia.

Trata-se, portanto, de uma concepção de democracia para além do procedimentalismo como advogam os defensores da participação minimalista. Pode-se, de forma genérica, situar

tais perspectivas de democracia participativa em dois grandes eixos: o primeiro considera a participação como um meio de democratizar as estruturas do Estado, mas nos limites impostos pela ordem capitalista; no segundo eixo, os sujeitos coletivos são considerados importantes atores que se apresentam como necessários nos diversos espaços de decisão política. A sociedade civil é compreendida não como espaço das relações mercadológicas em que os sujeitos são consumidores dos bens políticos, mas como espaço de controle e de maior participação nas decisões do Estado.

Para o exercício da democracia contemporânea, faz-se necessário a superação de duas práticas. A primeira diz respeito à mudança de percepção e de consciência dos sujeitos de que são simples consumidores (concepção defendida na proposta schumpeteriana) para, ao mesmo tempo, a de construtores e usufruidores das decisões políticas. Neste sentido, destacam-se a democratização do Estado e o seu caráter pedagógico enquanto articulador entre as democracias do tipo direta e indireta (VITALE, 2006).

As ideias de Rousseau (1973), representante da doutrina liberal clássica, porém numa vertente radical libertária do indivíduo, são embrionárias para o debate de uma democracia participativa. De Rousseau, as ideias de vontade geral e soberania popular incorporam as ideias de uma democracia ampliada. A democracia em Rousseau está fundada em princípios como o da distribuição da riqueza de forma mais igualitária, isso inclui a propriedade, tendo em vista que “[...] todos devem ter alguma coisa, e ninguém deve ter demais” (ROUSSEAU, 1973, p. 45).

A “vontade geral” é um fundamento necessário na perspectiva de democracia de Rousseau. Nele, diferente dos liberais, a vontade geral não é a vontade da maioria em seu aspecto “quantitativo”, mas é resultado da vontade comum. Enquanto para uma vertente dos liberais a democracia política é resultado da soma dos interesses dos indivíduos em Rousseau, a democracia é resultado dos interesses comuns entre os indivíduos. O interesse deixa de ser egoístico e passa a ser coletivo, construído coletivamente. Para a construção dessa vontade geral, Rousseau (1973, p. 69) defende a soberania popular por meio da participação dos cidadãos nos assuntos da *polis*, onde a participação cria para o cidadão “[...] uma excessiva dependência da *polis*”.

Na sobrevalorização dos interesses comuns diante dos interesses privados, Rousseau entende que é a participação dos cidadãos que vai construindo relações sociais sob a perspectiva dos interesses públicos. No entanto, apesar de Rousseau contribuir para a ideia de uma democracia ampliada, esta tem limites e uma delas é a contraposição radical que o

teórico defende entre vontade geral e particular, além da questão da emergência do pluralismo na sociedade moderna, bem como a impossibilidade de no capitalismo se atingir o bem comum (COUTINHO, 2007, p. 230),

Macpherson (1978) e Pateman (1992) são alguns dos intelectuais que contribuíram para a discussão da democracia participativa. Vejamos:

Esta tipologia de democracia tem materialidade histórica nos acontecimentos processados em meados do século XX, sobretudo na Inglaterra, com o crescente movimento da sociedade civil organizada por uma maior participação nas decisões políticas nos anos 1960. Macpherson (1978, p. 98, grifo nosso) descreve:

A democracia participativa [...] começou como lema dos movimentos estudantis da Nova Esquerda, [...]. Difundiu-se pela classe trabalhadora [...]. [...] **a ideia de que deveria haver considerável participação pelos cidadãos** nas decisões **governamentais** difundiu-se tão amplamente que os governos nacionais começaram a alistar-se, pelo menos verbalmente, sob o estandarte da participação, e alguns chegaram mesmo a encetar programas com ampla participação popular. Parece que a esperança de uma sociedade e **um sistema de governo mais participativo veio para ficar.**

Uma das preocupações dos teóricos da democracia participativa é quanto ao aumento da participação em realidades marcadas pelas desigualdades econômicas. Para haver o aumento da participação dos diversos sujeitos é necessária a mudança de uma consciência egoísta para uma consciência coletiva, tornando-os mais ativos. Porém, há, segundo o autor, uma problemática: a ausência de uma consciência mais ativa seria produto da “estrutura de classes”; essa desestimula a participação dos que se situam nos estratos inferiores, tornando-os relativamente inoperantes; de um modo mais geral desestimula a participação ao disfarçar os problemas que não podem ser resolvidos pelo governo, reivindicados pelo eleitorado, pois ultrapassariam os limites dos interesses do capital (MACPHERSON, 1978, p.113).

Para Macpherson (1978, p. 113) o problema do desestímulo à participação pode ser resolvido com a diminuição das desigualdades econômicas, ou seja, à medida que há uma melhora da condição econômico-social do indivíduo cria-se a possibilidade para uma maior participação política. Porém, compreende que para a melhoria das condições sociais é preciso haver uma maior participação social (MACPHERSON, 1978, p. 103). Tal impasse pode ser resolvido paulatinamente através das próprias contradições que o capitalismo apresenta gerando mudanças progressivas, ou seja, à proporção que os sujeitos vão participando podem ser criados processos que os insiram econômico-política e socialmente na estrutura de relações sociais e vice-versa. É nesse sentido que Machperson (1978, p. 98) admite que “a

baixa participação e a iniquidade social estão de tal modo interligadas que uma sociedade mais equânime e mais humana exige um sistema de mais participação política”.

Outro problema da democracia participativa é a relação entre micro e macro espaços de participação. Macpherson (1978, p. 110) não descarta os aspectos formais da democracia representativa, antes defende a combinação entre a democracia direta e indireta. Afirma que a teoria democrática participativa compõe-se numa relação entre espaços que pudessem constituir um “sistema piramidal com democracia direta na base e democracia por delegação em cada nível depois dessa base”.

É dessa relação piramidal entre democracia direta e indireta que se constitui a democracia participativa enquanto possibilidade de experiências pedagógicas. Enquanto o sistema democrático representativo propõe uma participação excludente com forte foco no centro das decisões representativas, a democracia participativa propõe uma redistribuição do poder com vistas a possibilitar a participação dos sujeitos. Para tanto, a ideia de participação que é defendida deve ser a da experiência dos sujeitos nos espaços de participação democrática.

Pateman (1992, p. 46), ao discutir democracia participativa, destaca os espaços locais como espaços privilegiados para a experiência da democracia participativa. A autora destaca o caráter pedagógico da democracia participativa ao apregoar que a experiência da participação possibilita ao indivíduo aprofundar suas capacidades psicológicas para uma melhor participação no futuro. Portanto, a participação deve ser estimulada a partir dos espaços locais mais próximos dos indivíduos, pois, é nesses espaços que “se cumpre o verdadeiro efeito educativo da participação” (PATEMAN, 1992, p. 46), em que “as questões tratadas afetam diretamente o indivíduo e sua vida cotidiana” (PATEMAN, 1992, p. 46). É o nível local “que cumpre o verdadeiro caráter educativo” (PATEMAN, 1992, p. 46); “será somente praticando o governo popular em pequena escala, que o povo terá alguma possibilidade de aprender a exercitá-lo em maior escala” (PATEMAN, 1992, p. 46).

Para Vitale (2006), o modelo de democracia participativa é uma “prática democrática”, exercida através de “interação e debates”, de modo direto e indireto, em que a lógica da tomada das decisões é a da política e não a do mercado, de “coletividade da vontade”. Tal modelo não é antagônico ao modelo representativo, mas complementar por suas compatibilidades.

Pogrebinschi (2010) critica as discussões que apresentam impasses entre a democracia participativa e representativa ao discutir uma teoria pragmática de democracia. Para este

autor, o aperfeiçoamento da democracia contemporânea não está na construção de uma ideia de modelo alternativo à democracia representativa, mas na ideia de que deve ser construída uma ideia pragmática de democracia que relacione representatividade, participação e deliberação.

Pereira (2006, p. 13) considera que a essência da teoria participativa está no alargamento dos espaços de participação ao fazer uma crítica às discussões trazidas por Macpherson (1978) e Pateman (1992). Mas estes teóricos limitam suas ideias a uma perspectiva agregativa, ou seja, não há uma discussão sobre como se processa a participação dos sujeitos. Ainda sobre o assunto, Pereira (2006, p. 13) afirma que “o aumento da participação por si só não é suficiente para termos uma democracia de alta intensidade”.

Até aqui o que pode ser observado é que no modelo da democracia participativa defende-se uma ampla democratização do Estado para “aperfeiçoamento” do modelo de governo democrático, do Estado e da relação deste com a sociedade, com o objetivo de diminuição das desigualdades. A sociedade civil é compreendida enquanto espaço de atuação dos diversos grupos para demandar ao Estado as suas necessidades.

Tais ideias ampliam-se e ganham outro significado quando nelas são introduzidas as discussões de cunho socialista. De fato, o regime democrático ou a democracia política, é um instrumento que serve predominantemente aos interesses da burguesia, segundo as análises de Marx. Dentre outras obras, é na *Crítica ao Programa de Gotha* que Marx (2012) analisa o papel do Estado burguês, ancorado em uma organização política social democrata que, em última instância, coloca-se a serviço dos interesses do capital. Essa concepção é coerente com a concepção de Estado que o define como o “comitê executivo da classe dominante,” que, como tal, utiliza-se dos aparelhos repressivos para garantir a ordem nas sociedades burguesas²⁸.

As contribuições de Gramsci, para a análise do modo de organização e operação do Estado burguês, trouxeram outra concepção sobre a superestrutura. Neste sentido, o seu conceito de Estado ampliado colocou no centro da cena a questão da importância dos aparelhos estatais, inclusive os que integram a sociedade civil, para as lutas políticas na condução dos processos revolucionários voltados para a destruição da ordem burguesa.

²⁸ Na verdade, Marx, em sua obra, não se ocupou, com centralidade, das questões da superestrutura, pois o foco de suas pesquisas foi o entendimento do modo de produção e reprodução da infraestrutura, ou seja, da lógica que rege o processo de acumulação em suas expressões na base material da sociedade. A definição de Estado como sendo o “comitê executivo da classe dominante” foi cunhada por Lênin n’*O Estado e a Revolução*, escrito no fogo da luta que redundou na implantação do socialismo na antiga União Soviética.

No percurso teórico do marxismo, especificamente dos chamados neomarxistas, a democracia não é entendida apenas em seu aspecto formal, procedimental, sobretudo substancial. Para os socialistas, a democracia se torna necessária e integrante, apesar de não ser um elemento constitutivo do socialismo, principalmente no que diz respeito às ideias de reforço da base popular. Mas, uma questão fundamental para os socialistas quanto à democracia está na crítica à forma como os liberais a concebem. Enquanto os liberais veem o voto como ponto de chegada da democracia, os socialistas o enxergam como o ponto de partida.

A democracia está para além do voto enquanto procedimento, método: significa processo de socialização política, econômica, cultural e social das classes subalternas. Para isso, é necessário o processo de participação política direta da sociedade nas decisões do Estado através de um controle social de baixo para cima ou “uma crescente socialização política”, como afirma Coutinho (1979).

Compreendida enquanto meio estratégico para o processo de superação das condições sociais, políticas e principalmente econômicas vigentes, “a democracia de massas deve servir de superestrutura à transição para a construção de uma sociedade socialista [...]”. A democracia socialista articula, especificamente, as ideias de pluralismo e hegemonia, “na luta pela unidade na diversidade dos sujeitos políticos coletivos autônomos” (COUTINHO, 1979, p. 39-40).

Nessa perspectiva há uma preocupação com a substância do processo democrático, ou seja, com os fins e não apenas com os métodos. Duriguetto (2007, p. 222) conceitua a

[...] democracia substantiva, enquanto processo que se constrói, desenvolve e se consolida a partir de um espaço de luta, de formação de uma vontade coletiva, de direção ético-política a partir de um referencial classista e aberto ao avanço para a construção de um novo projeto societário.

Destarte, não se pode prescindir dos conceitos de Estado e de Sociedade Civil para a construção que supere os limites do liberalismo. Ainda nessa perspectiva, destacamos dois teóricos que nos auxiliam na compreensão das tensões entre democracia e ordem burguesa: Poulantzas (1985), quando de suas ideias de democracia nos aparelhos do Estado; e Gramsci (1991) com a sua teoria da hegemonia que considera, dentre outras coisas, a dimensão superestrutural no processo de conquista do poder do Estado.

Poulantzas (1985) ao considerar a participação das classes sociais no aparelho do Estado, vê a possibilidade da incorporação da classe dominada nas estruturas do Estado *Stricto Sensu*. O autor reconhece as limitações desta participação por entender que o Estado

apenas formalmente se coloca a serviço dos interesses de todas as classes. No entanto, considerando o movimento dialético, leva em conta a participação das classes subalternas no aparelho de Estado. Assim, Poulantzas considera que a participação da classe dominada no Estado é uma importante estratégia para que se estabeleçam lutas, visando o atendimento dos seus interesses.

Entretanto, é no movimento popular para além do Estado que Poulantzas (1985) vê a democracia. O objetivo é “impulsionar a proliferação de centros de democracia direta, a partir das lutas populares que extravasam sempre, e de muito, o Estado”. Enquanto que “limitar-se equivale a deslizar-se insensivelmente para a social-democracia” (POULANTZAS, 1985, p. 75). Portanto, “as posições de poder no âmbito do Estado existem enquanto dispositivo de resistência, como elemento de corrosão, ou de acentuação das contradições internas do estado” (POULANTZAS, 1985, p. 136).

No contexto das discussões gramscianas, a democracia é concebida no conceito de **Estado Ampliado** e na ideia de hegemonia. A construção da hegemonia se dá no Estado Ampliado (sociedade política + sociedade civil). A sociedade civil é o espaço fundamental para a disputa de poder e construção de consensos contra-hegemônicos.

Gramsci considera que a sociedade civil, mesmo sendom *locus* de dominação, principalmente pelo “consentimento” através do espaço de circulação da ideologia dominante, é também espaço de contra-ideologias, portanto, da construção de hegemonias.

Nesse sentido, a luta pela hegemonia pode ser considerada como um processo no qual é possível alçar conquistas gradativas que serão acumuladas para a sua obtenção. Isso não significa que o Estado *Stricto Sensu* não seja também um espaço de atuação das classes historicamente excluídas. Mas, é no campo da sociedade civil que Gramsci vê o espaço de construção de hegemonia das classes.

Nesse aspecto é imprescindível a noção de sociedade civil ampliada em seu caráter democrático. A construção de hegemonia dá-se nesse caso a partir de um projeto orgânico das classes de forma coletiva e ampliada em que a sua base material são os aparelhos privados de hegemonia²⁹.

O processo de hegemonia em Gramsci (1991, p. 149) é construído no Estado Ampliado (sociedade política + sociedade civil). A sociedade política é o Estado *Stricto Sensu* ou o Estado-coerção. Por meio do Estado-coerção as classes buscam exercer sua ação dominante e têm como base material os instrumentos coercitivos e burocrático-executivos. A

²⁹ Sindicatos, igrejas, organizações midiáticas, partidos são alguns dos aparelhos privados de hegemonia das classes.

sociedade civil, dimensão do Estado Ampliado, é o espaço em que as classes atuam na construção da hegemonia e buscam construir direção e consenso. A base material para isso são os aparelhos privados de hegemonia. Segundo Coutinho (2008a, p. 53-56) embora “privados” constituem instrumentos que integram as relações de poder numa determinada sociedade com ampla inserção pública.

Tal construção perpassa não apenas o plano econômico da produção, mas o plano social e político, em que a ideologia é um importante instrumento para a construção de sociabilidades que busca conservar ou transformar a realidade nas lutas por hegemonia.

Na luta pela hegemonia, as classes sociais buscam dirigir o processo de sociabilidade, afirmando um processo de alianças que têm influências nas regras de comportamentos e valores sociais. O objetivo é buscar amortecer os conflitos de classe em prol do momento ético-político. A reforma intelectual e moral é um necessário instrumento no processo de hegemonias. A atuação das classes sociais ou das frações de classes se dá, portanto, tanto nos espaços da sociedade civil como nos espaços da sociedade política e tem nos governos um importante ator político para o estabelecimento do projeto hegemônico. Se por um lado o discurso de um projeto universal para além das classes sociais atinge economicamente diversos segmentos da sociedade civil, por outro, no processo de relações políticas são criadas concepções de mundo que levam à obstacularização de uma visão de mundo anticapital e de “alianças e estratégias em torno dos interesses” das classes hegemônicas (SIMIONATTO, 1997, p. 3-8).

A sociedade civil nesse sentido é o local de relações sociais em que são construídas as concepções de mundo; lugar onde se busca produzir o consenso³⁰. É o espaço em que as diferentes classes, frações de classe, organizam para defenderem seus interesses, disputando a hegemonia de um determinado projeto. Diz Coutinho (2008a, p. 54, grifo do autor): “No âmbito da sociedade civil, as classes buscam exercer sua **hegemonia**, ou seja, buscam ganhar aliados para os seus projetos através da **direção** e do **consenso**. A hegemonia é

[...] complexo processo de relações vinculadas ao exercício de poder nas sociedades de classes, que se materializa a partir de uma concepção de mundo e da prática política de uma classe ou fração de classe. O exercício da hegemonia é, para Gramsci, uma relação pedagógica que busca subordinar em termos morais e intelectuais grupos sociais inteiros por meio da

³⁰ O termo consenso aqui não tem o sentido de homogeneidade, mas de busca pelo consenso ativo, o que implica disputas e conflitos. É importante destacar que o termo consenso em Gramsci não significa apenas uma “formação” passiva, mas, o momento de luta, de divergências. Na conquista da hegemonia por parte das classes, especificamente da classe trabalhadora, essa conquista é adquirida através do consenso pela e da própria classe.

persuasão e da educação. Trata-se de um conceito que expressa o movimento realizado por uma classe ou fração de classe sobre outras classes e frações de classes para convencer e organizar o consenso em torno de uma concepção particular de mundo. A questão fundamental contida no conceito gramsciano de hegemonia é a transformação do projeto particular de uma classe ou fração de classe em uma concepção que passa a ser aceita pela ampla maioria (NEVES, 2010, p. 24).

A sociedade civil tem um importante papel na construção de vias alternativas para a superação da sociedade capitalista por meio da hegemonia: direção intelectual e moral da nação por uma classe. Assim, para Gramsci (1991) a classe trabalhadora pode ir processando sua hegemonia no campo da superestrutura, no seio da sociedade civil, para tornar-se classe dirigente, mesmo antes de apossar-se do Estado *Stricto Sensu*, ou seja, antes mesmo de tornar-se classe dominante. Esse processo se efetiva através do que ele chamou de “guerra de posições”³¹, conquistas gradativas que serão acumuladas para a obtenção da hegemonia. Isso não significa, porém, que o Estado *Stricto Sensu* não seja um espaço de busca e demarcação de posição. Significa que mesmo a classe-que-vive-do-trabalho estando em determinados aparelhos do Estado como, por exemplo, a escola, em outros ela é mantida à distância, cabendo-lhe, na superestrutura, elaborar suas estratégias de organização e de luta. Pondera Gramsci (2000, p. 287):

Entre os muitos significados de democracia, parece-me que o mais realista e concreto se possa deduzir em conexão com o conceito de hegemonia. No sistema hegemônico, existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos na medida em que o desenvolvimento da economia e, por conseguinte, da legislação que expressa este desenvolvimento, favorecem a passagem molecular dos grupos dirigidos para o grupo dirigente.

A partir das ideias desenvolvidas por Gramsci, ao discutir uma concepção radical de democracia, Coutinho (2007, p. 270-271) afirma que a “nova visão” tipificada como efetiva democracia está na superação de uma visão instrumental de democracia que, se por um lado a tradição liberal a concebeu “como o simples respeito por regras do jogo”, no seio do “comunismo histórico”, também costumou-se a definir a democracia apenas como “dominação burguesa” ou quando se fala em “democracia proletária” (conselhistas ou de base), apenas a contrapunha à burguesa (representativa ou parlamentar).

A efetiva democracia está no fato dela ser expressa na concepção de hegemonia construída por meio do que Gramsci chamou de **catarse**, a passagem do momento econômico-corporativo para o momento ético-político. A construção de democracia a partir

³¹ Cf. Gramsci (1991), p. 67-75. “Luta Política e Guerra Militar”.

das ideias de Gramsci nos remete à defesa do fortalecimento cada vez mais da sociedade civil na construção de uma hegemonia que é atravessada pela luta de classes, portanto, de uma efetiva participação democrática.

Nesse entendimento a concepção de participação também se modifica. Ela não está simplesmente atrelada às “regras do jogo” e, portanto, estabelecidas em espaços privilegiados, especificamente os “formais” decretados pelas regras do jogo, como defendem os da democracia liberal minimalista (representativa) e ampliada. Mas, tem relação com outras formas de participação que são construídas no interior das lutas sociais das classes, das frações de classes ou dos agrupamentos sociais, por meio de um projeto de sociedade que busca estabelecer a transformação das condições materiais existentes no seio da sociedade, seja na dimensão econômica, política ou cultural.

Trata-se, portanto, de uma democracia pluralista que luta pela hegemonia da classe-que-vive-do-trabalho. Esta concepção de democracia recorre às pluralidades da sociedade atual, entende a necessidade de uma efetiva democracia participativa, do resgate dos espaços plurais; esses têm o objetivo de construir uma vontade coletiva através das disputas e conquistas em direção a uma nova hegemonia.

A democracia na perspectiva socialista, sendo aqui tipologicamente identificada de democracia efetivamente participativa com hegemonia pela classe-que-vive-do-trabalho, não se trata de uma democracia pulverizada, ou seja, atomizada, como defende os neoliberais ou dentro do campo do Estado na intenção de camuflar os conflitos, compactuando capital e trabalho, como é propalada pela democracia participativa liberal, mas de uma democracia construída no campo da relação sociedade política e SC que se estabelece nos interesses contraditórios das classes na luta pela hegemonia. A SC parte da estrutura social, não está em oposição ao Estado mas é parte dele. O Estado, espaço de dominação das classes dominantes, também é compreendido enquanto momento de atuação da luta de classes. Assim, a luta da classe-que-vive-do-trabalho implica ampliar e democratizar o Estado bem como construir espaços de controle das ações do Estado para, gradativamente, construir uma cidadania não tutelada pelo mercado como a cidadania burguesa, mas conquistada através da democratização e socialização dos bens culturais, econômicos, políticos; no processo de lutas, construir no interior da SC o consenso com vistas à obtenção do momento ético-político.

Para Coutinho (1999, p. 42), cidadania está para além do conceito burguês, isto é,

[...] a capacidade conquistada por alguns indivíduos (ou no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização

humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado.

Segundo este autor, a cidadania, a soberania popular e a democracia são expressões que em “última instância” significam a mesma coisa e, portanto, devem ser pensadas como processos eminentemente históricos. Assim, a cidadania não é algo que é dado, mas construído, resultado das lutas permanentes das classes subalternas no embate gerado pelas relações conflituosas entre o capital e o trabalho.

2.1.2.2 Democracia Participativa: a participação neoliberal de terceira-via³²

A terceira-via se apresenta como a que busca superar as correntes anteriores na construção da “democratização da democracia”. Está localizada no que tem chamado de pós-modernismo.

Mesmo havendo diferentes concepções sobre o que é o pós-modernismo,³³ em uma conceituação genérica pode se dizer que este paradigma é caracterizado pelas críticas às discussões “totalizantes” e de “valores universais”. Faz a crítica aos paradigmas liberal e socialista (marxista principalmente). Ainda, defende um conhecimento fragmentado da realidade (NEVES, 2010).

O paradigma pós-moderno parte da crítica ao projeto iluminista, atestando sua morte e das velhas ideologias e racionalidade; estas não valem mais. Não identifica os problemas numa “realidade histórica”, porém casual, não localizados na lógica e nas contradições do capitalismo, afinal não há sistema, mas fragmentos, identidades, múltiplos poderes, discursos; a emancipação humana geral não existe, “o máximo são resistências particulares e separadas”.

³² Tem como expoentes governamentais Tony Blair na Inglaterra e Bill Clinton nos EUA nos anos 1990. Apresenta-se essa concepção ideológica como centrismo radical ao caracterizar-se como uma corrente para além do capital baseado no livre mercado e das ideias da social democracia. Segundo Martins e Lima (2005, p. 43), a terceira-via nada mais é que uma corrente que “mantém as premissas básicas do neoliberalismo em associação aos elementos centrais do reformismo social-democrata”.

³³ A discussão sobre a Pós-modernidade não apresenta uma uniformidade, havendo uma diversidade de teorias. Perry Anderson (1999) traça uma história sobre as ideias do que seria o pós-modernismo, trazendo uma série de autores elencados em quatro períodos: primórdios, cristalização, compreensão e efeitos posteriores. Ainda, os termos pós-modernismo, pós-modernidade, pós-moderno são utilizados na literatura de formas análogas. Segundo Silva (2010, p. 111-116), o pós-modernismo é caracterizado pela “desconfiança profunda às pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno” relacionadas às metanarrativas. Ainda, questiona a noção de progresso advogada pela modernidade que se sustenta sob determinados princípios em detrimento de outros; critica a ideia de sujeito autônomo, centrado e soberano da modernidade ao considerar que “o sujeito não é o centro da ação social”, mas é “dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso”. O pós-modernismo “prefere o local e o contingente, inclina-se para a incerteza; para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas”.

A classe social é substituída pelas diferenças de “identidade, etnicidade, sexualidade”; as lutas sociais são particulares e separadas; a solidariedade e ação coletiva comum, uma identidade comum não mais existe, o que há é o “eu humano” (WOOD, 1999, p. 120-124).

É sob esse modelo paradigmático que se discute o papel da política. Se tradicionalmente a política é compreendida “enquanto poderes abrangentes de classes ou Estado ou em oposição a estes, na pós-modernidade passa a ser compreendida a partir de “lutas fraturadas” de uma “política de identidades” (WOOD, 1999, p. 124). Com efeito, o papel do Estado e da sociedade passa a ser rediscutido.

Uma das correntes do pós-modernismo que vai discutir a política econômica e social e de grande influência na atualidade no mundo e no Brasil é a terceira-via. Caracteriza-se por manutenção de orientações do neoliberalismo adaptando-se às ideias da social-democracia. A Terceira-via adota o discurso: a) de uma ordem social pós-tradicional; b) globalização intensificadora; c) sociedade civil ativa; d) um novíssimo Estado democrático.

A existência de uma nova era (ou novo mundo) que torna o materialismo histórico e o liberalismo perspectivas teóricas incapazes de ordenar as práticas sociais em sintonia com as mudanças ocorridas no mundo; e a existência de uma nova cultura política que se sobrepõe as relações de classe e as divisões tradicionais entre esquerda e direita (MARTINS et al., 2010, p. 105).

A terceira-via tem em Anthony Giddens (2001) o seu principal intelectual e formulador. No campo político, parte da reconceituação do Estado e da SC. Nas palavras de Giddens (2001, p. 80):

Os neoliberais querem encolher o estado; os sociais democratas, historicamente, têm sido ávidos para expandi-lo. A terceira-via afirma que o que é necessário é reconstruí-lo – ir além daqueles da direita “que dizem que o governo é o único inimigo”, e daqueles da esquerda “que dizem que o governo é a resposta”.

A “democratização da democracia” não se funda nos conflitos que opõem capitalismo e socialismo, tal oposição não tem mais sentido e o Estado já não é o espaço principal de poder, pois outros órgãos/instituições de “cosmopolitismo de baixo” fazem descentralizar o poder, assumindo responsabilidades com os governos.

Na reordenação do Estado e da Sociedade Civil, a participação não tem como pano de fundo as características de classe. A democracia deve ser compreendida no sentido da integração mundial, solidariedade, cosmopolitana e nas identidades dos grupos sociais. A democracia cosmopolita tem como referência a cidadania mundial (direitos cosmopolitas

fundados nos direitos humanos a partir de uma sociedade civil global e regulação global da economia). O mundo já não está mais separado em dois blocos; ele está interconectado. É uma democracia orientada pela solidariedade, de colaboração social e econômica entre os países antes em conflitos (GIDDENS, 2001, p. 150-153).

A participação nesse contexto se dá na lógica de uma “sociedade civil ativa” por meio da “solidariedade local” dos “grupos filantrópicos” da “atividade empresarial social”. Na relação entre Estado e sociedade civil, o governo é aquele que contribui para “encorajar” os esforços de setores da sociedade civil e “protege” os indivíduos dos conflitos dos interesses presentes na sociedade; a sociedade civil é atomizada para os interesses locais; essa entendida separada do Estado e do mercado, é o

[...] espaço da realização do “eu” e de encontro com o outro para o fortalecimento da coesão social. Cada um, movido por sua individualidade e por sua racionalidade, entraria em contato com outros indivíduos, formando grupos de diferentes tipos que dialogariam entre si para a promoção do bem comum (MARTINS et al., 2010, p. 128).

No neoliberalismo de terceira-via a participação deve ser estimulada na “parceria” entre governos e sociedade civil; renovação comunitária através das experiências locais; criação de um terceiro-setor³⁴ e associações voluntárias. Os microespaços participativos distribuídos em rede solidária não disputam poderes em um espaço central, a relação de poder é fragmentada, e se distribui entre os mais diversos grupos sociais, portanto, de luta política a partir da diversidade cultural. É uma democracia participativa atomizada que questiona as diferenças que existem na sociedade e que podem ser “solucionadas” por meio do envolvimento da sociedade em colaboração com o Estado. Nessa lógica, busca-se a construção do consenso de uma participação que camufla os conflitos sem disputas de classes, mas uma “sociedade ativa” que busca solucionar, a seu modo, os problemas sociais.

Em síntese, tomando como referência as discussões até aqui postas, tipificamos quatro modelos de participação: a) a **participação minimalista (neo)liberal** que tem como objetivo o fortalecimento da sociedade civil não para a democratização do Estado, mas para a satisfação das necessidades individuais dos sujeitos; é caracterizada pela ideia de bem-comum a partir das motivações individuais; b) a **participação ampliada liberal** tem como objetivo a

³⁴ O terceiro setor, ou setor não governamental, ou setor não-estatal ou público não-estatal é uma expressão que busca eliminar a ideia de divergências entre público e privado, em que agentes privados passam a atuar na promoção de fins públicos. Ainda, contesta a ideia de que o público estar relacionado apenas ao Estado. O terceiro setor assim buscaria promover o bem público a partir de redes associativas não mais alicerçadas pelos valores do sindicalismo, da tensão capital-trabalho, porém, das necessidades dos cidadãos. Para isso, valores como solidariedade, comunidade, amor, lealdade etc. são evocados como símbolos que estimular as redes associativas. (Cf. FERNANDES, 1994).

ampliação da participação da sociedade civil na relação com o Estado, não rompe com a ideia liberal de sociedade e, no máximo, constitui-se como uma perspectiva de democracia que contribuiu para o processo de democratização do Estado no contexto de reformulação do capital quando de suas crises e de reorganização das demandas e necessidades provenientes das crises sociais provocadas pelas crises de acumulação do capital; c) a **participação efetivamente democrática visando à construção de uma contra-hegemonia (hegemonia)** tem como sentido a organização de coletivos que lutem contra as relações de dominação e pela divisão do poder político. Há posições demarcadas entre sociedade civil e política, porém, não significa o distanciamento da sociedade civil do Estado, ao contrário, busca-se desenvolver uma ação participativa orientada na luta pela democratização do Estado, seu controle social com vistas à construção de relações sociais de novo tipo. É esta concepção de participação democrática que no decorrer das nossas análises aparecem nas expressões **efetiva gestão democrática e efetiva participação democrática**; d) a **participação neoliberal de terceira-via** tem como sentido a organização da sociedade civil como produtora de bens sociais; os sujeitos participam para resolverem os seus problemas locais sem conflitos; a participação é compreendida na perspectiva de parceria, solidariedade, atomização do poder que é compartilhado entre as comunidades e os sujeitos coletivos.

2.2 Os reflexos das tendências teóricas da participação democrática na gestão escolar

Dissemos antes que uma das complexidades das formulações teóricas que focalizam o nosso objeto de estudo parte dos diversos sentidos que pode assumir. Entendemos que no tratamento da participação democrática é imprescindível discutir democracia (o que fizemos nesta seção), da mesma maneira que discutir participação na escola pressupõe arrolar a gestão democrática.

A problematização desses dois conceitos é necessária, pois norteiam as análises que foram desenvolvidas. Gestão Democrática (GD) escolar e participação se confundem. Não se concebe tal modelo de gestão sem a sua dimensão participativa.

Dissemos no início desta seção que o conceito de “democracia” na expressão “gestão democrática” é a parte que expressará e valorará a condução, tanto de políticas da gestão educacional que orientam a participação bem como seus processos. Portanto, no modelo de gestão democrática escolar, tais ações têm relação com a concepção de democracia que se adota, seja na elaboração das políticas de participação, seja por parte dos sujeitos que as

implementarão. Logo, sendo a participação característica inerente ao ideal e à prática democrática, subtende-se que a discussão sobre participação tem relação direta com a representação que os sujeitos (coletivos e individuais) têm sobre democracia e suas formas possíveis de inserção no processo, seja mais amplo ou restrito.

De uma perspectiva histórica, podemos identificar o início dos debates sobre a questão da gestão democrática no Brasil nas primeiras décadas do Século XX, quando iniciava o processo da modernização capitalista.

De fato, o debate embrionário sobre uma gestão da educação e da escola de modelo democrático no Brasil é encontrado na década de 1930, no contexto em que intelectuais pugnavam pela efetiva escolarização obrigatória e gratuita para toda a população. Na década de 1930, o *Manifesto dos Pioneiros* foi a expressão da sociedade civil em prol de uma educação democrática, autônoma e descentralizada, mesmo sob os princípios liberais que eram a orientação teórico-filosófica predominante entre esse grupo. Esses princípios estão postos especificamente quando os intelectuais apresentam “a função educacional” e discorrem sobre a “autonomia da função educacional” e “a descentralização”. No documento, a participação democrática da comunidade é, também, destacada quando é apresentado “o conceito e os fundamentos da educação nova” e “o papel da escola na vida e a sua função social”. Em um dos trechos do manifesto (1930) lemos:

Pois, é impossível realizar-se em intensidade e extensão, uma sólida obra educacional, sem se rasgarem à escola aberturas no maior número possível de direções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa, para se desenvolver, recorrendo à comunidade como a fonte que lhes há de proporcionar todos os elementos necessários para elevar as condições materiais e espirituais das escolas. A consciência do verdadeiro papel da escola na sociedade impõe o dever de concentrar a ofensiva educacional sobre os núcleos sociais, como a família, os agrupamentos profissionais e a imprensa, para que o esforço da escola se possa realizar em convergência, numa obra solidária, com as outras instituições da comunidade.³⁵

No período de vigência da democracia política (1946 a 1964), após a queda da ditadura do Estado Novo, os debates prosseguiram no contexto da luta pela escola pública, como também durante as reivindicações das reformas de base que incluíam a reforma educacional (AZEVEDO, 2011b). Todavia, foi no período das lutas pela redemocratização do país dos anos 1970 e 80 que a temática GD da educação/escolar voltou com vigor ao centro do debate nacional, ganhando força por meio, dentre outras maneiras, dos movimentos sociais do campo da educação, aglutinados com as forças progressistas que buscavam o

³⁵ Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>> Acesso em: 3 abr. 2012.

reestabelecimento da democracia política (GONH, 2001). Estas demandas estiveram presentes durante o processo constituinte, sendo registradas na Constituição promulgada em 1988, em que ficou estabelecido no Art. 206, inciso VI, que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

No contexto dos anos 1980, pós-ditadura no Brasil, o debate sobre a democracia teve centralidade nos diversos espaços da sociedade civil organizada como sindicatos, organizações acadêmicas etc. Tal discussão foi perpassada pela possibilidade de construção de uma democracia substantiva participativa, atendendo às demandas da classe-que-vive-do-trabalho e que levasse a sociedade brasileira ao socialismo ou a uma revolução processual socialista (FALLEIROS et al., 2010).

Desde o início dos anos 1990, democracia e participação democrática passaram a ser orientadas em uma perspectiva cosmopolitana, colaborativa e de rede associativa. É uma participação que não se constroi a partir da solidariedade de classe, mas da solidariedade voluntariada, trans-classe do “pacto social”³⁶ (NEVES, 2005).

Vale destacar que durante os trâmites que culminaram com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) foram constituídos fóruns de educação, destacando-se o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que em suas pautas também pugnava pelo modelo de gestão democrática (TAVARES, 2003). No que se refere a medidas concretas de política educacional, a gestão democrática ficou estabelecida tanto no texto da LDB, como no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011, lei nº 10.172. Desde então, são inúmeros os programas e projetos que a incorporam nos seus textos como práticas a ser vivenciadas, mas utilizando os mais diversos sentidos de gestão democrática, ao sabor das diretrizes de cada governo e dos encarregados da sua implementação (SAVIANI, 2007).

Como vimos, são distintas as abordagens sobre a participação e, portanto, não se apresentam de forma unívoca. Assim é que o conhecimento produzido sobre a participação tem se estabelecido de forma diversa, assumindo enfoques diferenciados a partir da cor das ideias que os estudiosos defendem. Convém considerar que a discussão sobre a participação em termos de análise deve ser contextualizada para que entendamos quais os aspectos que influenciam a discussão e a prática.

Tanto os setores conservadores como os setores progressistas têm incluído a participação em seus discursos. A participação toma contornos políticos e ideológicos diferenciados. Enquanto para os setores conservadores da sociedade é tomada para

³⁶ Iremos tratar na seção 4 a respeito do discurso do pacto-social, tomando como recorte os governos Lula (2003-2010).

manutenção de uma situação de controle por alguns; para os setores progressistas, facilita o crescimento da consciência crítica da população, fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade (BORDENAVE, 1983).

O discurso da participação no Brasil nas últimas décadas do séc. XX e início do XXI transitou de uma perspectiva de participação autônoma, em que a comunidade se organizava de forma independente do Estado, passando em seguida para o discurso de uma participação articulada ao Estado como forma de democratizá-lo³⁷ e seus aparelhos até uma concepção de uma participação pública não estatal (GOHN, 2004).

Se o debate na sociedade brasileira sobre democracia e participação esteve orientado pela disputa de projetos em conflito³⁸ na década de 1980, é no Estado Ampliado que se constitui o espaço de disputa por direitos sociais, políticos e civis sob a ótica de uma democracia substantiva e de ampliação da participação da classe dominada/dirigida na expectativa de transformações por parte dos movimentos sociais e setores progressistas da sociedade civil como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) e outros. A partir dos anos 1990, as orientações das políticas públicas que consideravam a democracia e a participação passam a se orientar pelos postulados neoliberais. Estas orientações buscam o redirecionamento da sociedade civil, por meio da transferência de gestão das políticas públicas para entidades privadas, desresponsabilizando-se o Estado do atendimento de direitos sociais, como preconiza o liberalismo em sua expressão social democrata.

Essas metamorfoses do sentido de participação expressam as forças em disputa, demonstrando a hegemonia de determinados projetos de sociedade.

A luta pela GD no Brasil não está deslocada do contexto das lutas pela escola pública, que também se inserem nas características das diferentes conjunturas pelas quais tem passado o país. Desde sua condição de país periférico em relação aos países centrais até os momentos mais recentes em que as crises do modo de produção capitalista têm forjado novos padrões educacionais de acordo com os interesses e ditames dos mercados para além do que previam o liberalismo e o republicanismo.

³⁷ Entendemos democratizar a partir do caráter substantivo de democracia (COUTINHO, 1979) e não apenas procedimental (SHUMPETER, 1961). Considerando que a nossa sociedade é marcada por profundas desigualdades social, política, cultural e econômica, democratizar significar socializar os bens sociais, culturais, políticos e econômicos, em uma progressiva igualdade e justiça social.

³⁸ Para Marx, em *Manifesto do partido comunista* (1997): “A história de toda a sociedade que existiu até o presente é história de luta de classes”. Essa ideia parte do pressuposto de que qualquer grupo ou sistema social estão perpassados pelos conflitos. Diferente do que pode ser atribuído pelo senso comum à ideia de conflito atrelado à de violência, os conflitos são vistos nessa perspectiva como uma vitalidade para mudanças; conflitos de ideias, conceitos, projetos de identidade de uma classe, frações de classe, grupos.

Assim, no bojo da conquista, a GD tem assumido sentidos diversos e hegemonicamente associados às ideias de uma democracia tecno-democrática restrita aos procedimentos formais, numa lógica quase sempre do consenso passivo; de uma participação limitada à concepção minimalista de democracia, mesmo quando se trata de espaços micro como a escola, onde deveriam ser impressas experiências mais ampliadas de participação. Por sua vez, os sentidos de participação democrática também são revistos. Sobre os sentidos de gestão educacional, escreve Azevedo (2011, p. 418):

Nos anos de 1990, de um lado, veremos, pois, a afirmação de uma perspectiva de gestão – que rompeu com paradigmas anteriormente imperantes – ancorada na defesa da participação consciente dos sujeitos nas decisões atinentes aos sistemas de ensino e/ou às decisões escolares. Perspectiva esta, por seu turno, vinculada à luta pelo estabelecimento da democracia social. Tratam-se das práticas que articulam o conceito de gestão ao fortalecimento dos processos democráticos. Isto significa dizer que se considera a democratização das práticas pedagógicas e, portanto, a participação consciente e esclarecida dos que direta ou indiretamente têm ligações com esses processos – seja nos sistemas de ensino, seja no espaço escolar – nas decisões significativas e na sua efetivação, de modo que os processos de escolarização se efetivem com sucesso e, por conseguinte, com qualidade social.

[...] ganhou vulto também a abordagem da gestão vinculada aos referenciais próprios da corrente neoliberal da educação. Corrente esta cuja ancoragem é a defesa apenas da democracia política, sem articulá-la ao atendimento de direitos sociais por parte do Estado e sim como tarefa a ser delegada às forças do livre mercado. Na verdade, trata-se do ressurgimento ou do revigoramento da abordagem tecnicista da educação e da gestão, reatualizada com as roupagens que, em última instância, os rumos da acumulação lhe impingiram.

Costa (1996), em *Imagens Organizacionais da Escola*, afirma que, nas duas últimas décadas, a imagem da escola enquanto democracia constituiu-se um dos discursos mais presentes na comunidade educacional. Sobre as suas características, Bush apud Costa (1996, p. 55) considera que os modelos de gestão democrática “são fortemente normativos na sua orientação”.

No processo histórico do debate sobre democracia no Brasil, a participação democrática na sociedade, portanto na escola, foi assumindo os conteúdos internos de uma perspectiva democrática orientada para a solidariedade trans-classe, minimalista no aparelho estatal, cosmopolitana, correspondendo ao projeto ético-político dominante. Nesse sentido é que “[...] as abordagens democráticas em particular refletem a perspectiva prescritiva de que a gestão deveria ser baseada no acordo”. Assim, segundo Costa (1996), a imagem de escola é a de “visão harmoniosa e consensual da organização” adotando a “utilização de estratégias de

decisão coletiva através da procura de consensos partilhados”. A gestão é, portanto, um meio para a construção de consenso passivo. Três pontos caracterizam os chamados modelos democráticos: 1) um modelo fortemente normativo; 2) defesa da autoridade profissional docente; e 3) **colegiados com base no modelo de representatividade formal** (COSTA, 1996, p. 69-68, grifo nosso).

Segundo Botler (2007), na mesma direção de Costa (1996), o modelo democrático de organização escolar apresenta contradições: enquanto adota um discurso de pluralidade e de autonomia, preconiza uma perspectiva reguladora, de padronização de ações. Esse ponto de vista tem ligação com o entendimento de democracia e participação democrática representativa. Se tomarmos para efeitos de comparação a participação democrática nos modelos que vêm sendo propalados, verificamos que a defesa da participação está presente no modelo gerencial ou popular de gestão. Todavia os sentidos não são iguais.

No primeiro modelo, a participação escolar privilegia o caráter representativo; tem como linha de orientação a formação do consenso passivo. As características dessa orientação podem ser identificadas a partir de diversas ideias localizadas nas matrizes de democracia dominantes, mencionadas nesta seção, dentre elas as ideias de colaboração; de uma participação de “bem-estar social” em que a sociedade civil é concebida como “parceira”, assumindo responsabilidades que antes estariam delegadas ao Estado.

No segundo modelo, popular de gestão, a participação é percebida numa perspectiva de democracia social. Isso implica na lógica da democracia ampliada em que a participação é defendida na sua forma direta combinada às formas de representação; ela é pedagógica, pois busca desenvolver a formação crítica dos sujeitos/grupos/setores da sociedade, possibilitando desvelar as contradições do projeto de escola, de sociedade e tem como principal objetivo construir mecanismos que aprofundem os processos de contra-hegemonia. Nisso, a linha de direção adotada é caracterizada pelo que tipificamos de consenso ativo. Por participação enquanto **consenso ativo** concebemos a prática participativa em que as desigualdades e as divergências de classe, frações de classe e/ou grupos são postas em evidência e estão presentes nas estruturas de relação social. A busca do consenso perpassa pelo reconhecimento dos diferentes projetos das classes e suas frações, grupos que (co)existem. O consenso assume a busca pela formação de uma direção intelectual e tem como objetivo construir um projeto ético-político com vistas à transformação da ordem vigente. Na busca pela construção de um consenso contra-hegemônico, o conflito é uma das formas de interação social. As classes sociais, frações de classes e/ou grupos buscam ativamente disputar recursos através de

projetos claramente definidos; os sujeitos coletivos se organizam em torno de seus projetos e tomam parte nas decisões ora em conflito ora em processos negociados.

Trazendo a discussão de Costa (1996) sobre as imagens organizacionais da escola, a perspectiva de uma participação ampliada, porém, contra-hegemônica de democracia, aproximar-se-ia da imagem da escola como arena política. Segundo Costa, nesse modelo a escola é percebida enquanto um “sistema político em miniatura” e funciona de modo análogo ao sistema macrosocial; os “interesses, conflitos, poder e negociação” fazem parte da organização numa perspectiva diferente, quer da racionalidade linear e da previsibilidade da escola enquanto imagem empresarial e burocrática quer da visão consensual da perspectiva democrática. Nos termos de Costa (1996, p. 75): “[...] esta imagem organizacional encontra-se a este nível, na vertente oposta à imagem democrática da escola já que são muito reduzidas as suas tendências normativas”.

Como arena política, a escola é compreendida como realidade social complexa. Nela, os indivíduos “estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflitos, de coligação e de negociação, tendo em conta a consecução de seus objetivos” (COSTA, 1996, p. 78).

O conflito é percebido como elemento essencial da escola. Os indivíduos ou grupos utilizam os seus recursos de poder para influenciarem e alcançarem seus objetivos. Os conflitos são justificados pela diversidade de interesses dos vários grupos e as decisões são tomadas como resultantes desses conflitos. Portanto, o conflito não é um problema a ser evitado ou um disfuncionamento da escola, antes é parte do processo organizacional; “é benéfico para o desenvolvimento de uma saudável mudança organizacional” (BALDRIDGE, apud COSTA, 1996, p. 82). Os conflitos, porém, não devem ser compreendidos enquanto elementos apenas internos à escola, mas na relação ambiente interno-externo, ou seja, do macro com o microssocial.

Outro componente desta imagem organizacional é o da negociação. Conforme expõe Hughes (apud COSTA, 1996, p. 84):

as decisões na arena política não surgem, nem na sequência de um processo racional, nem de acordo com os objetivos formalmente definidos para a organização, nem mesmo, a partir do desenvolvimento de situações consensuais tendo em conta a partilha de objetivos comuns, mas resultam de complexos processos de negociação e compromissos que, não conseguindo satisfazer completamente as preferências dos vários sub-grupos ou indivíduos, traduzem as preferências daqueles que detêm maior poder e/ou influência.

Importante destacarmos que, em que pese Costa (1996) considerar a perspectiva da escola como arena política em oposição à escola como imagem democrática, ao tomarmos os modelos de democracia, discutidos anteriormente, compreendemos que é possível ponderar que o modelo da arena política não exclui a perspectiva democrática de escola, tendo em vista que todo o processo de conflitos, negociação, interesses e poder seriam possíveis numa construção que se paute pela perspectiva efetiva de escola democrática.

Dissemos, no início, que é a representação que os sujeitos têm de democracia e participação que valorará a conduta e a construção dos processos democráticos na escola. Para efeitos de análise conceitual, afirmamos que o modelo gerencial da escola quanto ao seu caráter democrático e de participação tem sido orientado pelas tendências (neo)minimalistas e neoliberalistas de terceira-via de democracia; enquanto o modelo popular tem como orientação a democracia efetivamente participativa em que busca desenvolver práticas de participação tensionadas pela relação Estado e SC na busca processual dos direitos da maioria da população, da classe-que-vive-do-trabalho. Nesse modelo, a participação na escola adota uma perspectiva contra-hegemônica do que estamos chamando aqui de consenso ativo, divergindo de uma concepção ancorada na imagem organizacional democrática orientada para uma participação de consenso passivo.

Esse modelo de escola, ainda que resultante das lutas demandadas por setores progressistas, inclusive do trabalho, foi ao longo dos anos 1980, 1990 e 2000 refletindo as discussões que constituíram os projetos ético-moral de democracia dominante. Um movimento “natural” ao considerar que a escola é uma organização histórica e reflete os movimentos sociais, econômicos e políticos de uma dada organização social.

Como apontamos anteriormente, se no contexto pós-ditadura no Brasil, anos 1980, o debate sobre a democracia teve como conteúdo a perspectiva de uma democracia substantiva, atravessada pelas demandas da classe-que-vive-do-trabalho com vistas a uma sociedade de novo tipo, nos anos 1990, pautada na perspectiva de democracia minimalista e neominimalista de terceira-via, é contruída uma direção para a formação de uma visão harmoniosa e consensual de sociedade.

Sintetizando, para efeitos analíticos, a participação democrática na Gestão Escolar pode assim ser compreendida: a partir dos ideais minimalistas de participação, de consenso passivo. Se nessa linha, a participação na escola adotaria uma orientação técnico-democrática, ou seja, a norma e a regulação orientam para uma participação restrita e/ou do tipo neoliberal de terceira-via. A escola é convocada a assumir responsabilidades antes atribuídas ao Estado.

A participação por sua vez é direcionada para o campo ético-político da solidariedade filantrópica, da harmonia social e do voluntariado.

Nas contradições da realidade, a participação na Gestão Escolar pode assumir uma orientação de luta pela socialização do conhecimento, de apropriação do saber sistematizado de modo crítico e das experiências de participação efetivamente ativa, o que implica contribuir para a formação crítica dos sujeitos, reelaboração crítica do senso comum no processo de luta pelas conquistas de direitos e em progressivo caminho para a igualdade social e o máximo de igualdade econômica até de superação do modelo de sociedade vigente.

Apresentados os delineamentos teóricos que constituem o debate sobre a democracia e a participação democrática, conforme anunciado, na próxima seção apresentaremos os elementos epistemológicos que mediaram o nosso olhar para a análise do objeto de estudo. Trata-se da TRS e de conceitos oriundos da filosofia da práxis. Ainda, descreveremos como se deu o percurso metodológico da pesquisa.

3 É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO: OS POSTULADOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DESTA PESQUISA

“É do nascedouro da vida a grandeza [...]. É da vocação da vida a beleza, e a nós cabe não diminuí-la, não roê-la com nossos minúsculos gestos ratos, nossos fatos apinhados de pequenezas, cabe a nós enchê-la, cheio que é o seu princípio”.

(Elisa Lucinda. **Eu te amo e suas estreias**)

Esta é uma pesquisa em Representações Sociais (RS). Quando se fala em representações sociais duas dimensões precisam ser consideradas: a das RS enquanto conhecimento do senso comum e das RS enquanto procedimento metodológico que estuda o senso comum.

Esta seção tem como finalidade apresentar os fundamentos teóricos da Teoria das Representações Sociais (TRS) como teoria que orienta as questões que são colocadas em torno do objeto de pesquisa. Como anunciado na introdução e por utilizarmos a perspectiva da sociedade de classes na abordagem do objeto da pesquisa, consideramos a filosofia da práxis como o postulado filosófico que contribuiu para os processos de análise dos dados. Apresenta, ainda, como o percurso metodológico da pesquisa foi construído para o alcance do objetivo desta pesquisa.

3.1 Os aspectos teóricos e filosóficos da pesquisa

Para o estudo das RS utilizamos a TRS bem como nos ancoramos epistemologicamente em discussões da filosofia da práxis. Isso porque consideramos que além dos aspectos psicossociais que perpassam as RS do objeto que pesquisamos e que formulam o senso comum, estão presentes conceitos político-ideológicos (GUARECSHI, 1995). Em decorrência disto, em nossa linha de compreensão as RS estão localizadas no contexto das contradições de classe. E é a filosofia da práxis, epistemologicamente, a filosofia³⁹, que melhor nos ajuda a compreender o caráter de classe no senso comum. Dessa

³⁹ Apoiamo-nos em Gramsci (1966, p. 14-16), para quem a filosofia é uma ordem intelectual. Gramsci entende a filosofia como concepções de mundo em que os indivíduos, instituições do mundo fazem uma escolha entre

maneira, compreendemos que a relação entre a TRS e as discussões da filosofia da práxis se deu de forma complementar, nesta pesquisa.

A filosofia da práxis é a filosofia da classe dominada, a “ideologia” que organiza esta classe para a conquista e o exercício da hegemonia. A filosofia da práxis se apresenta em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente. Isso não significa desprezar o senso comum, contrapor-se a ele, mas inovar e tornar crítica uma atividade já existente (GRAMSCI, 1991).

A TRS desenvolvida por Mocovici (2009) apresenta uma dimensão psicossocial. A representação se apresenta como conhecimento produzido socialmente e como conhecimento psíquico é resultado de **dimensões afetivas** e do **contexto de experiências do indivíduo/grupo**. As RS não são simplesmente “reprodução” do externo, mas construção do indivíduo, nesse caso, sujeito constituinte do social.

As RS se constituem enquanto um sistema de valores, ideias e práticas que servem para orientar os indivíduos em relação ao seu mundo material e social a fim de controlá-lo; como para comunicação entre os indivíduos e grupos (MOSCOVICI, 2009, p. 21). Elas, “não estão deslocadas do universo exterior dos indivíduos e grupos, ou seja, elas não estão em rupturas com as estruturas sociais” (MAZZOTTI, 2001, p. 464).

A construção das RS “apoia-se em valores variáveis e em saberes anteriores”. Estão ligadas tanto a “sistemas de pensamento mais amplo, **ideológicos** ou culturais, a um estado dos conhecimentos científicos, quanto à condição social e à esfera da experiência privada e **afetiva** dos indivíduos”. São diversos os elementos que compõem as RS: “informativo, cognitivo, ideológico, normativo, crença, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc.” (JODELET, 2001, p. 21 -25, grifo nosso).

O “conceito de representações sociais é multifacetado”. As representações sociais são processo social, além disso, têm atributos individuais. Isso é resultado do fato da TRS ter aspectos epistemológicos inacabados. O construto ontológico do processo das RS pode se dar em nível individual e social/cultural. No nível individual temos os fenômenos subjetivos como compreensão, sentimentos, percepções, memórias, atitudes, afeto, comportamento etc.; no nível social/cultural se trata de variáveis e conceitos que fogem ao controle de indivíduos isolados. Eles refletem “qualidades de sociedade, cultura, grupos, subculturas, **classes sociais** e subgrupos” (WAGNER, 1995, p.149).

elas. Por sua vez, as concepções de mundo se transformam em “um movimento cultural, em uma ‘religião’ em uma ‘fé’ [...] [em] atividade prática e uma vontade”. Para Gramsci, a escolha de uma concepção de mundo bem como a crítica são fatos políticos.

As RS, portanto, são produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior e de elaboração psico e social da realidade. Permite-nos pensar a relação entre o material e o mental na sociedade (JODELET, 2001, p. 21-22).

A TRS, ao trazer a discussão sobre o psicológico e o cognitivo (indivíduo e grupo), não descarta as outras interações que se apresentam nos demais campos da estrutura social. Jodelet (2001, p. 24) considera que o conceito de RS em Moscovici (2009) “aparece como reunificador das ciências sociais” tendo em vista que as representações são objeto de estudo do historiador, do antropólogo e do sociólogo.

O papel de Moscovici (2009) foi estabelecer uma teoria que implicasse na relação entre conceitos sociológicos e psicológicos, dinâmica social e psíquica e do funcionamento do sistema social dos grupos. Por isso, afirma Jodelet (2001, p. 25-26) que as

representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrados a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir.

O que pode ser observado é que a TRS busca um *status*, atentando a importância dos elementos afetivos, mentais no processo das relações sociais, mas isso não significou fechar-se a outras formas de explicação da realidade. Jodelet (2001, p. 41) atesta isso quando afirma que as RS são como um “universo em expansão no qual se estruturam galáxias de saber”.

Compreendemos que as RS sobre o nosso objeto de estudo – a participação democrática – é construída nos espaços das interações cotidianas que envolvem os elementos afetivos e mentais, porém, não deslocados, mas perpassados pelos elementos da dimensão política construída no contexto macrossocial, forjados historicamente nas estruturas sociais. Tal objeto é político por “natureza” porque ele se dá na relação com outro(s), portanto, nas relações políticas que se estabelecem em diversos espaços da estrutura social, bem como das ideologias, valores, crenças que neles circulam. Porém, isso não significa dizer que o nosso objeto é apenas constituído; para ser compreendido, também, a partir dos elementos afetivos e mentais, ele é igualmente constituinte. Ele é constituído quando dele fazem parte orientações e direções de comportamento, concepção e envolvimento dos sujeitos oriundos das estruturas macrossociais; é constituinte, quando o sujeito sobre ele, a partir de suas experiências, de elementos mentais e afetivos, engendra novos valores e ideias nos contextos provenientes do contexto microssocial.

Para a construção dessa relação macro e microssocial, pretendida nesta pesquisa, lançamos mão de conceitos da filosofia da práxis por entendermos que possibilita a análise

crítica de que modo, na construção complexa das RS, os elementos constituintes das relações políticas nas estruturas macrossociais contribuem na formação do senso comum sobre a participação; também, verificar sobre qual base material as RS de um determinado grupo se movem. Portanto, as RS revelam as ideias oriundas das classes sociais.

Com base em Mattos (2007) entendemos o conceito de classe de modo mais ampliado. Classe não está circunscrita à luta pela direção dos meios de produção, mas relacionada aos meios de produção política e cultural. O que não significa considerar esses meios separados.

Nas discussões de Gramsci (1991; 1996; 2000) e gramscianas (NEVES, 2005; 2010; FALLEIROS, 2010; COUTINHO 1979, 2007, 2008a) as disputas de poder das classes não estão restritas a uma relação econômica, mas política e cultural em que se constrói a hegemonia por meio da “dominação e/ou direção”.

Ao longo de nossa discussão enquanto pesquisadores da gestão educacional, temos ancorado a ideia de participação na de hegemonia elaborada por Gramsci. Assim, compreendemos o modelo de gestão democrática como instrumento possível de construção de hegemonias, tendo como finalidade a ação pedagógica através do processo de experiências e aprendizados políticos e pedagógicos dos sujeitos. Por sua vez, a participação democrática é compreendida enquanto estratégia no processo de luta de classes para obtenção processual de justiça social, direitos sociais, seja em espaços micro ou macroparticipativos da sociedade. Evocam-se as relações sociais que são estabelecidas nos diversos espaços como forma contributiva de “democratizar” o Estado ampliado.

Para nós, gestão está no mesmo entendimento de Gracindo e Kenski (2001, p. 205): “[...] o processo político-administrativo contextualizado e historicamente situado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada”.

Como foi apresentado na seção anterior, democracia na nossa perspectiva está associada ao conceito de hegemonia definido por Gramsci. E por entender que as sociedades capitalistas ocidentais se complexificaram, o poder não estaria mais localizado no Estado *Stricto Sensu*, mas em outros amplos espaços e mecanismos da sociedade civil. Gramsci considerou que as classes dominadas podem ir processando sua hegemonia no campo da superestrutura, no interior da sociedade civil, para se tornar classe dirigente mesmo antes de apossar-se do Estado restrito, ou seja, antes mesmo de se tornar classe dominante.

Compreendemos que a gestão educacional democrática é como um dos instrumentos privados de hegemonia, visto que é por meio da gestão do sistema público que será planejada a práxis educacional e a formação escolar dos indivíduos na sociedade que se pretende

conservar ou transformar. Não estamos aqui querendo reduzir o significado e a dimensão conceitual de hegemonia e de aparelho privado de hegemonia em Gramsci. Temos clareza de sua dimensão no processo de lutas de classes. No entanto, tais conceitos são tomados para pensar a GD enquanto instrumento, meio de promoção de relações sociais que se apresentem na possibilidade de construção de experiências hegemônicas.

O nosso entendimento de experiência se ancora nas ideias de Thompson (1981, p. 15) que a compreende enquanto “resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”.

A experiência é algo espontâneo, porém racional, pois são pensamentos que refletem o que acontece aos sujeitos e ao contexto social em que estão inseridos. Quanto a isso, afirma Thompson (1981, p. 112): “[...] é a experiência (muitas vezes a experiência de classe) que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento [...]”. Para Thompson (1981, p. 182) a experiência não está desconectada do ser social, da consciência coletiva, porém,

os homens e as mulheres também retornam como sujeitos [...] não como sujeitos autônomos ‘indivíduos livres’, mas como pessoas que experimentam suas situações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos.

As experiências não são apenas ideias, mas, também, consciência afetiva e moral. Tal consciência não é “pensada”, “chamada”, mas vivida e surge no “vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as idéias”. As normas, as regras, as expectativas são “necessárias e aprendidas no ‘*habitus*’” de viver (THOMPSON, 1981, p. 189; 194).

Compreendemos que nas RS, enquanto produto das experiências para o senso comum, perpassa uma concepção de mundo formulada pelos grupos sociais. Os grupos formulam historicamente tais concepções no contexto social mais geral (nível cultural/social) e nas condições de vida em que se localizam (nível do cotidiano; psicossocial). Tomando como princípio que “**a história da humanidade é a história da luta de classes**” (MARX; ENGELS, 1997, p. 49, grifo nosso), sopesamos que as RS estão forjadas pelas lutas, disputas da luta das classes.

O conceito de classe social neste estudo não está reduzido ao conceito de identidade⁴⁰ como compreende a perspectiva pós-modernista. Entendemos que o conceito de identidades, oriundas da complexidade não retira a centralidade do conceito de classe social na perspectiva da filosofia da práxis.

⁴⁰ Para maior aprofundamento a respeito da discussão sobre identidades (Cf. HALL, 2006).

A apropriação privada da produção social e o modo mercadológico da força de trabalho que o capital (re)inventa continua sendo inerente ao modo de produção capitalista. O que mudou foram as formas com que ele buscou lidar com os diferentes processos históricos de sua acumulação. Nisso, o perfil da classe trabalhadora se modificou, fragmentou-se. As identidades (de gênero, étnico-racial), enquanto possibilidades de pertencimento, não retiram as possibilidades de relações sociais e produtivas que perpassam as relações estruturantes da sociedade no conceito de classes sociais (MATTOS, 1997).

Para Nova (2009, p. 10):

[a] identidade constitui-se um importante conceito operativo nos estudos do cotidiano, da cultura e da relação desta com a política, enquanto registro e mediação construtiva de consensos e governabilidades. Na relação e imbricamento entre cultura e política, identidade é, portanto, expressão de hegemonia e decorrente legitimação de poder. O conceito está objetivamente relacionado com a explicação da sociedade e suas relações classistas, pois é caminho para o entendimento do como representa a hegemonia exercida.

Na atualidade, o discurso das identidades faz parte do projeto filosófico-cultural da classe dominante que busca reduzir as identidades ou apagar a centralidade das classes sociais na sociedade do capital. No entanto, não passa de um discurso antigo “travestido de novo” haja vista que o “novo individualismo” é a liberdade do velho liberalismo; a globalização é o espaço da fraternidade burguesa e as diferenças culturais são o discurso da igualdade que refuta os antagonismos de classe (MARTINS et al., 2010, p. 119).

Considerando a filosofia da práxis vamos, também, tomar as ideias de Gramsci sobre senso comum. O pensador italiano não entende o senso comum de forma pejorativa, como algo negativo, alienado, mas como “matéria-prima que possui um potencial transformador” (MINAYO, 1995, p. 100).

Para Gramsci (1966), o senso comum integra as concepções de mundo ou ideologias, ou seja, trata-se de uma das formas de expressão das ideologias que se manifestam das mais distintas maneiras. Neste sentido, manifestam-se por meio da filosofia espontânea que é “peculiar a todo mundo” e que é contida na linguagem, no senso comum e no bom senso, na religião popular, no sistema de crenças, superstições e no folclore. Manifestam-se por um meio mais elevado de abstração e melhor elaborado, a “filosofia”, que é crítica e superação das demais (GRAMSCI, 1966 p. 11). Enfim, é “[...] uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas” (GRAMSCI, 1966 p. 16).

A concepção de mundo é um “produto e um devenir histórico” (GRAMSCI, 1966, p. 14). Afirma, ainda, o referido pensador:

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens coletivos. [...] nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens da caverna e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado.

Enquanto filosofia, a concepção do mundo não se constrói de forma neutra, mas a partir dessa personalidade “composta de uma maneira bizarra” (GRAMSCI, 1966, p.20). Ao mesmo tempo em que conserva, também, constrói. No processo do devenir histórico está o homem ativo que atua construindo experiências. Mas, nem sempre tem uma “clara consciência” de sua ação que é um conhecimento do mundo, na medida em que o transforma (GRAMSCI, 1966, p. 20). Tal consciência é implícita na sua ação, unindo o homem “aos seus colaboradores na transformação prática da realidade”; e explícita na sua ação a partir do que foi herdado do passado e acolheu sem crítica.

É na consciência implícita que está o processo mental e psíquico a que a TRS se refere; enquanto é na consciência explícita que se dá a influência das estruturas externas, e Gramsci (1966, p. 20-21) diz que ela não é “inconsequente”, mas está ligada a um “grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade de uma maneira mais ou menos intensa”. O senso comum em Gramsci, portanto, é um conhecimento que possibilita mudança, transformação e conservação.

Enquanto mudança se articula com o processo da experiência, da crítica da própria concepção do mundo, do “conhece-te a ti mesmo” (GRAMSCI, 1966 p. 12), isso significa considerar os elementos afetivos e psíquicos que os indivíduos vão elaborando no processo de suas relações sociais, as quais configuram mudança, transformação

existe em toda sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores; entre dirigentes e dirigidos [...].

E, segundo Gramsci (1966, p. 37), toda relação é hegemônica e, necessariamente, “pedagógica”. Enquanto conservação, articula-se com a concepção de mundo precedente e

que se constrói histórica e socialmente se articulando com as experiências de relações sociais dos indivíduos e grupos.

Nesse sentido, o processo cognitivo não é percebido de modo neutro, mas é mediação nas relações de dominação e exploração socioeconômica. As RS não são autônomas, mas tem relação com a concepção de ser humano e de sociedade. As ideologias têm um papel indispensável para a compreensão das dimensões éticas, valorativas, e críticas, na esperança da emancipação dos seres humanos de condições humilhantes. As dimensões ética e valorativa não estão separadas das ações e por isso elas estão presentes no processo de construção das RS, bem como em sua estrutura. O estudo das RS envolve a “construção de conhecimentos” no processo sócio-histórico e os seus engendramentos na elaboração sociocognitiva; também, a funcionalidade de tais conhecimentos no estabelecimento ou conservação das ações. Tanto a construção do conhecimento quanto a sua funcionalidade “demanda[m] uma concepção de ideologia”. Quando da construção do conhecimento, ideologias que estão socialmente estruturadas a partir de uma visão de mundo; quando da funcionalidade, das práticas sociais, a ideologia aparece como “representações hegemônicas a serviço das relações de poder” (GUARESCHI, 1995, p. 199-203).

Sendo as RS uma forma de pensar que expressa a realidade dos sujeitos, a filosofia da práxis nos permite pensar as RS no contexto da base material e das condições de classe. Na filosofia da práxis as RS estão relacionadas ao contexto da classe social. Isso significa compreender que a classe dominante tem suas ideias e estas são sistematizadas em ideologias, moral, filosofia, metafísica e religião. As classes dominadas também possuem suas representações e refletem seus interesses, entretanto estão numa condição de subordinação. Tais representações têm a marca das contradições a partir do lugar que os sujeitos estão no processo de produção dos bens e de sua condição social (MINAYO, 1995).

Assim, na perspectiva da filosofia da práxis, os estudos das RS nos permitem verificar sobre que base material se move determinado grupo social, revelando a construção de valores morais das representações em que os grupos sociais se encontram. As RS revelam a visão de mundo de determinada época. São as concepções das classes dominantes dentro da história de uma sociedade. Assim, as RS podem ser compreendidas dentro de um contexto social em que são influenciadas pela base material e pelas condições políticas e culturais que se encontram os grupos sociais (MINAYO, 1995, p. 109).

Ao pensarmos na complementariedade das discussões da TRS e da filosofia da práxis, consideramos que as RS estão articuladas às esferas mentais e afetivas das práticas sociais,

além da dimensão política das relações sociais que são construídas em relação de hegemonia, ou seja, de representações hegemônicas a serviço das relações de poder que se estabelecem histórica e socialmente no contexto das classes sociais. Perpassam assim as representações sociais os elementos tanto psicossociais como ideológicos, concepção do mundo traduzida nos mais diversos componentes (linguagem, folclore, filosofia etc.). A TRS fornecerá, nesse estudo de base conceitual, elementos para pensarmos e problematizarmos a dimensão psicossocial enquanto nível individual, do grupo social, do contexto microssocial; a filosofia da práxis fornecerá, da base conceitual, elementos para pensarmos e problematizarmos a questão da relação entre o macro e o microssocial, entre a representação social e coletiva, através de conceitos abstratos como os de hegemonia, dimensão ético-política, classes sociais e Estado Ampliado.

A TRS nos permite compreender e analisar de que modo os elementos do cotidiano, microssociais, afetivos e mentais contribuem na formação do senso comum sobre o significado da participação. Isso em estreita articulação com a dimensão político-cultural em que se assentam as dimensões mental e afetiva.

3.2 A Teoria das Representações Sociais: um caminho para a compreensão da participação democrática nas RS de gestores escolares

Como já anunciado, a TRS desenvolvida por Moscovici (1978) foi por nós tomada como um campo teórico-metodológico que se apresenta como possibilidade de responder às inquietações do pesquisador na área da educação.

Gatti (2005, p. 606) destaca que as escolas estão envolvidas em espaços “para além da relação binária dominação/resistência”. Na escola há “outros interesses, preocupações, necessidades, demandas, pressões, objetivos e desejos”. Nesse sentido, deve-se ter a preocupação em realizar pesquisas que busquem construir conhecimentos sobre os significados, os ambientes escolares particulares, as relações sociais que são construídas nos ambientes específicos em que são desenvolvidas as ações educativas.

A adoção da TRS como referência, significou a possibilidade de conhecer melhor o universo da participação democrática na representação de sujeitos que têm como tarefa coordenar e estimular os processos participativos na gestão escolar.

As RS vêm se tornando um amplo campo de estudo nas mais diversas áreas. Tal crescimento pode ser justificado pelo conceito de representações sociais, assim como das

possibilidades que esse referencial teórico oferece no entendimento de determinadas explicações mais aprofundadas dos fenômenos sociais.

Ainda, a TRS oferece um instrumental teórico-metodológico de grande utilidade para o estudo da atuação do imaginário social sobre o pensamento e as condutas de pessoas e grupos (MAZZOTTI, 2001, p. 75).

Na compreensão de que os direcionamentos via sistema dependem das representações que os sujeitos constroem, reafirmamos a TRS como um referencial para aprofundar as questões da gestão escolar, especificamente, a discussão sobre democracia e participação na escola.

Uma das questões presentes no estudo das representações é o reducionismo que pode existir entre o individual e o coletivo, subjetividade e objetividade. Essa problemática está relacionada à separação, ainda no início do século XIX, das disciplinas Psicologia e Sociologia, uma vez que esta teria como objeto a sociedade e aquela o indivíduo. Em vista disso, ao falarmos em RS, localizamos algumas problematizações: a) para os do campo da sociologia, quanto ao recorte teórico-metodológico, o investigador da TRS busca a compreensão do fenômeno nas estruturas individuais. Tal recorte reduz a explicação do fenômeno social estudado; b) para os do campo da psicologia, a problematização está no fato de que o pesquisador da sociologia busca analisar as problemáticas da realidade nas estruturas sociais clássicas como a economia, política e cultura. A seguir, discorreremos melhor sobre tais problematizações.

O conceito de representação surge com Durkheim ao definir “representação coletiva”. Para este teórico, a representação coletiva é produto do coletivo, criando o conteúdo cultural de uma determinada sociedade. Para entender melhor tal conceito é preciso partir da ideia que Durkheim (1970, p. 3) compreendeu por “Fato Social”:

maneira de agir, pensar e sentir exteriores ao indivíduo e dotadas de um poder de coerção em virtude do qual se lhe impõem. Por conseguinte, não poderiam se confundir com os fenômenos orgânicos, pois consistem em representações e em ações; nem com os fenômenos psíquicos, que não existem senão na consciência individual e por meio dela.

Não desconsiderando o contexto histórico no qual Durkheim desenvolveu suas ideias, momento em que estava buscando afirmar a Sociologia enquanto ciência, a partir de seu objeto e métodos próprios diante das ciências da natureza, o conceito de fato social, sem querer moldá-lo ao contexto atual, relativizando-o, pode ser explorado no estudo das

representações sociais, considerando que as estruturas, instituições sociais, exercem influência na formação das representações sociais dos sujeitos de modo relevante.

Para Durkheim (1970), as representações são coletivas a partir da consciência coletiva que pelo fato social é criada. A consciência coletiva exerce uma força sobre o indivíduo, de modo que ele viva e tenha atitudes a partir das normas da sociedade que integra. Nesse sentido, o fato social é algo já dado, determinado. São as pequenas ações dos indivíduos através das instituições sociais que criam as representações coletivas. Estas são produtos da exterioridade, da coercitividade e generalidade do fato social que age na consciência coletiva (1970, p. 12).

As representações coletivas,

[...] são exteriores com relação às individuais, é porque não derivam dos indivíduos considerados isoladamente, mas de sua cooperação, o que é bastante diferente. Naturalmente na elaboração do resultado comum, cada qual traz a sua quota-parte; mas os sentimentos privados apenas se tornam sociais pela sua combinação, sob a ação de forças *sui generis*, que a associação desenvolve; em consequência dessas combinações e das alterações mútuas que delas decorrem, eles se transformam em outra coisa (DURKHEIM, 1970, p. 39).

As características do fato social e a própria noção de representação coletiva não são desconsideradas na investigação das representações, pois elas estão de certo modo postas objetivamente na realidade enquanto representação coletiva.

Até aqui não encontramos problema quanto às ponderações sobre o que são as representações coletivas, porém, ela se apresenta quando se faz a distinção entre representação coletiva e individual, uma vez que busca afirmar o determinismo positivista da representação coletiva, desconsiderando o papel do indivíduo nesse processo de formulação das representações, ou seja, as representações coletivas estão sempre determinando as representações individuais e, portanto, a prática dos sujeitos.

Não é uma questão de afirmar, por exemplo, a primazia da sociedade sobre o indivíduo, como acreditava Durkheim, mas de afirmar que tanto as representações coletivas são influenciadoras da prática do indivíduo, quanto o indivíduo, constituído em seu espaço e contexto, ativamente influencia a formulação das representações que, por sua vez, orienta sua prática e em uma rede de inter-relações influencia outras redes de relações sociais.

Na preocupação de afirmar o objeto da sociologia, Durkheim (1970), mesmo considerando o aspecto indivíduo, não o considerou relevante no processo de formulação das representações, conferindo às representações coletivas um caráter determinista. Se as atitudes

individuais fossem apenas expressões da coletividade haveria uma homogeneidade no interpretar e fazer dos sujeitos em um determinado contexto.

Por sua vez, a noção de representação social adotada nesta pesquisa parte do campo da psicologia social com Serge Moscovici, em 1961, a partir do seu livro *La psychanalyse, son image et son public*. Segundo Farr (1995, p. 44), Moscovici parte da crítica à representação coletiva formulada por Durkheim, entendendo que “a noção de representação coletiva de Durkheim descreve, ou identifica, uma categoria coletiva que deve ser explicada a um nível inferior”. Para Moscovici (1978, p. 28): “a representação social é um *corpus* organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação”.

Moscovici (1978) não desconsidera o conceito de representação coletiva, no entanto, introduz o conceito de representação social na inquietação de que se há representações coletivas há, também, representações em “um nível inferior”. As RS contribuem para a formulação das representações coletivas, portanto, estas devem ser estudadas.

É no grupo social que são formuladas as RS. Elas fazem parte de uma rede complexa que formam as representações e as ações dos sujeitos. Assim, a TRS pretende conhecer as representações que um determinado grupo elabora; entender, por exemplo, a ação, os comportamentos que são elaborados pelos sujeitos em um determinado contexto social.

Outro pressuposto para a formulação da TRS por Moscovici (1978, p. 45, grifo nosso) é que “há poucas representações que são verdadeiramente coletivas” pelo fato de que “**nas sociedades modernas há uma característica do pluralismo e rapidez nas mudanças econômicas, políticas e culturais**”.

Sá (1995, p. 23) apresenta a diferença entre o conceito de representações coletivas e de RS de Durkheim e Moscovici, respectivamente:

[...] as representações coletivas eram vistas, na sociologia durkeimiana, como dados, como entidades absolutas, irreduzíveis por qualquer análise posterior, e não como fenômenos que devessem ser por eles próprios explicados. À psicologia social, pelo contrário, segundo Moscovici, caberia penetrar nas representações para descobrir a sua estrutura e os seus mecanismos internos.

As representações sociais são conhecimentos que os indivíduos elaboram no sentido de dar significados aos objetos que lhes são apresentados, a partir da relação entre o psicológico e o social. Esses conhecimentos são parte de uma rede não estabelecida de modo

particular, mas considerando uma série de fatores como: o lugar de pertença do indivíduo em um determinado contexto social, cultural, sua história.

Segundo Jodelet (2001, p. 36), “uma representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com uma orientação prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Esta forma de conhecimento é elaborada a partir das interpretações, significados que os indivíduos fazem sobre a realidade social.

Como foi mencionado anteriormente, é importante dizer que quando se fala em representações sociais, duas dimensões precisam ser consideradas: a das representações sociais enquanto conhecimento do senso comum; e das representações sociais enquanto procedimento teórico-metodológico que estuda o senso comum.

Enquanto conhecimento do senso comum, Santos (2005, p. 21) escreve que falar em representações sociais enquanto teoria significa “referir-se [...] a um conhecimento científico que visa compreender e explicar a construção desse conhecimento leigo, dessas teorias do senso comum”.

Para Moscovici e Hewstone (apud ANADON; MACHADO, 2011, p. 14-15), o termo “comum” tem um duplo sentido. É um conhecimento a partir das tradições compartilhadas e das experiências e é fragmentos das teorias científicas que são transformadas “para servir à vida cotidiana”. O senso comum é “um conhecimento irrompido em cultura”.

Para Gramsci (2001, p. 209):

O senso comum não é algo rígido e imóvel, mas se transforma continuamente, enriquecendo-se com noções científicas e com opiniões filosóficas que penetraram no costume. O senso comum é o folclore da filosofia e ocupa sempre um lugar intermediário entre o folclore propriamente dito (isto é, tal como é entendido comumente) e a filosofia, a ciência, a economia dos cientistas. O senso comum cria o futuro folclore, isto é, uma fase relativamente enrijecida dos conhecimentos populares de uma certa [sic] época e lugar.

Gramsci (1966, p. 12) não desconsidera o senso comum por acreditar que todos os homens são filósofos, mesmo nos limites da filosofia espontânea. Para ele, o senso comum torna-se um importante agregado do “conhece-te a ti mesmo”, que é um processo histórico.

A filosofia da práxis, portanto, tem um papel importante no processo do “conhece-te a ti mesmo”. Isso significa inovar e tornar crítica uma atividade já existente. “A filosofia da práxis não busca manter os simplórios na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior” (GRAMSCI, 1966, p. 20). Ela é

a “expressão das contradições históricas, isso significa que ela também está ligada à ‘necessidade’ e não à liberdade que não existe e ainda não pode existir historicamente” (GRAMSCI, 1966, p. 115).

O senso comum, nesta direção, é tomado como o conhecimento a ser compreendido em uma perspectiva que não se isola no campo das metanarrativas, mas busca na dinamicidade das sociedades atuais conhecer os pluralismos que fazem parte dos espaços da micropolítica de uma sociedade fragmentada sem, no entanto, isolar-se.

A TRS não se isola, portanto, na ideia de representação coletiva, nem na de representação individual; comporta essa relação. Não está restrita às grandes narrativas, mas não desconsidera as narrativas locais, do mundo fragmentado. Vai nesse sentido em direção ao que já afirmamos na introdução a respeito de construir uma relação entre o micro e macrossocial, destacando aspectos históricos de relação social.

Estudar a participação na gestão escolar à luz da TRS é conhecer para além das análises de políticas públicas de gestão escolar e seus impactos no cotidiano da escola; é penetrar no cotidiano dos indivíduos, considerando seus valores e identidades culturais, a partir dos grupos que as forjam para dar sentido e significados aos comportamentos que são adotados no processo de participação na gestão escolar.

No estudo das representações sociais é preciso considerar dois processos formuladores das representações. Segundo Moscovici (1978, p. 110) são: a objetivação e a ancoragem.

A **objetivação** “torna real um esquema conceptual”, ou seja, é o processo pelo qual se constrói formalmente o conhecimento. Nesse processo, o sujeito irá apreender os conceitos e informações que estão relacionados a determinado objeto. A apreensão das informações se dá de modo seletivo, que depende tanto dos condicionantes culturais como dos condicionantes valorativos que fazem parte do grupo no qual o indivíduo faz parte. Assim, o processo de objetivação pode ser definido como o momento em que o sujeito “torna concreto o abstrato” (ALMEIDA, 2005, p. 31). Sobre a objetivação, afirma Moscovici (1978, p. 110):

[...] faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material, resultado que tem, em primeiro lugar, flexibilidade cognitiva: o estoque de indícios e de significantes que uma pessoa recebe, emite e movimenta no ciclo das infracomunicações pode tornar-se superabundante.

[...] objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as. É também transplantar para o nível de observações o que era apenas inferência ou símbolo.

O outro processo da formação das RS é o de **ancoragem**, no qual há inserção orgânica do conhecimento em um pensamento constituído. É o processo em que o indivíduo atribui um sentido ao objeto, tornando familiar o sentido atribuído a ele. Mazzotti (2001, p. 67), a partir de Moscovici, diz que a hierarquia de valores na sociedade e nos diversos grupos acaba por contribuir na produção de significados em torno do objeto, assim, o processo de ancoragem não só exprime relações sociais mas as constrói. Para Madeira (1997, p. 10),

o sentido atribuído pelo sujeito a um objeto não é neutro, nem imutável ou uniforme. É uma construção do homem na relação com outro, em seu esforço de transformar e de se apropriar do que o cerca. Para tanto, necessário se faz, que este homem concreto, a partir de sua vivência e de sua história, circunscreva o objeto e, na relação com o outro o nomeie.

Um exemplo desse conceito pode ser atribuído ao processo de implantação, implementação, de uma cultura de participação na gestão escolar brasileira que vem sendo almejada nos últimos anos. É sabido pelos pesquisadores da área e na literatura acadêmica brasileira sobre gestão escolar (Cf. SANDER, 2007; PARO, 1997; LÜCK, 2006) que, historicamente, a administração educacional e, por conseguinte, escolar esteve demarcada pelos traços da centralização, hierarquização, burocratismo. Resultado das demandas da sociedade civil organizada pela democratização do Estado Brasileiro nos anos 1980, a educação reivindicou ampla participação dos sujeitos. Em nível macro, nos rumos das políticas educacionais do Estado; em nível micro, nos rumos das políticas escolares. Se tratando dos espaços micros, formalmente, o que historicamente foi sendo construído nas escolas foram experiências de dinâmicas administrativas escolares centralizadoras, com funções partilhadas de formas hierárquicas; papéis definidos entre os que pensam e os que executam; planejamentos já definidos por um corpo de técnicos, sem uma dinâmica de participação coletiva; com gestores indicados pelo poder central. Em oposição a essa dinâmica, a legislação brasileira passa a incorporar o conceito de GD para a educação; alguns sistemas adotam a prática da eleição de gestores escolares; o Estado descentraliza os recursos para a escola e exige a dinâmica de um conselho escolar para discussão das questões pedagógicas e administrativas da escola; há a exigência de que a escola construa de forma participativa o seu PPP.

Considerando que a participação é algo que se aprende, que é construído e não imposto; considerando que são as práticas de hierarquias, não participação em uma perspectiva de construção centralizadora que até então tem permeado os valores e as normas construídas nas relações escolares; é possível afirmar que a introdução de uma dinâmica de

participação e gestão escolar democrática ainda está trazendo um processo de formação das representações sociais sobre o comportamento participativo. A cultura de participação – como é pensada teoricamente e no campo das normas – é algo ainda de não total familiaridade para muitos dos sujeitos que constroem o processo escolar. Pode-se dizer que a cultura de participação está ancorada em outras experiências e relações oriundas do processo histórico-administrativo brasileiro supracitado.

Esse processo de materialização e familiarização de um conjunto de conceitos abstratos de significações dá-se através de três movimentos: quando o sujeito faz uma seleção de significados do contexto geral de onde surgiram. Esta seleção acontece a partir de significados já existentes para o sujeito; o outro movimento é quando se forma um núcleo figurativo, no qual é atribuído um conceito ainda imaginativo; e, por último, a naturalização, ou melhor, a materialização para o sujeito dos elementos que foram construídos socialmente. Assim, pode-se perceber através desses movimentos que os conceitos elaborados externos aos sujeitos só se tornam representativos quando passam a ser familiarizados ao estilo e contexto do sujeito. Não há, portanto, uma verdade, regra, lei, política que possa homogeneizar entendimentos e atitudes, pois cada sujeito, cada grupo vai objetivar de acordo com seu contexto psicossocial e cultural.

Segundo Mazzotti (2001, p. 59) a partir de Moscovici (1978), não há “separação entre o universo interno e o universo externo do sujeito, [...] ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito”. Pode-se dizer, então, que o estudo das RS nos permite compreender melhor o homem, suas escolhas em termos de atitudes sobre a realidade constituída.

Para Jodelet (2001), a representação social deve ser estudada articulando elementos afetivos, mentais e sociais, e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal (das ideias) sobre a qual elas vão intervir.

Consideramos que o estudo da participação democrática a partir das RS de gestores de escolas públicas é um dos caminhos que podem levar à compreensão de como se formam e como funcionam os sistemas de referências que são utilizados pelos gestores escolares. Por terem, as RS relações com a ideologia e o imaginário social e por orientarem a conduta e práticas sociais, tal vertente teórica e metodológica é percebida como um paradigma de análise dos princípios e mecanismos que interferem na tão preconizada eficácia da gestão escolar pública.

Azevedo (2004, p. 67) afirma que a partir do estudo das representações sociais,

[...] abrem-se novas dimensões investigativas, que, sem desconsiderar os determinantes de ordem mais estrutural, sugerem o uso de ferramentas que permitem considerar o papel das subjetividades e dos sistemas valorativos no desenrolar das ações/relações sociais. Este é, sem dúvidas, um campo importante na construção da vida cotidiana e pouco explorado nos estudos da área.

O uso da TRS no estudo da gestão escolar permite produzir conhecimento que nos leve, inclusive, a confrontar as políticas educacionais, explicando até porque tais políticas não avançaram quanto à dimensão praxiológica no contexto da escola.

3.3 É caminhando que se faz o caminho: o percurso metodológico

O caminho percorrido para mediar a produção do conhecimento aqui pretendido – as RS sobre a participação democrática de gestores de escolas públicas em Alagoas – tem relação direta com o contexto por nós vivenciado, como antes já referido. Compartilhamos das ideias de Wagner (1995, p. 154) quando afirma que o processo de mediação é uma “determinação ontológica” do que se está querendo apreender, pois “as coisas se mostram como realidade somente quando interagimos com elas”.

A metodologia utilizada não é compreendida como a aplicação de instrumentos e técnicas de pesquisa apenas, mas como um processo em construção a partir dos “fundamentos filosófico-epistemológicos para o exercício de uma investigação” do contexto no qual estamos inseridos⁴¹ (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 26). A partir, igualmente, das questões que surgiram ao longo de nossa caminhada enquanto pesquisadores da área; das escolhas de tais questões como aquelas que, em nossa compreensão, podem responder às inquietações. Reconhecemos, portanto, que as escolhas das questões e dos caminhos desvelados tiveram suas limitações, apesar disso, contribuíram na busca da construção de um conhecimento da realidade na qual pretendemos entender e interferir, progressivamente.

O nosso percurso metodológico esteve articulado com as teorias escolhidas; com os conceitos problematizados; com as questões postas sobre o objeto da pesquisa e o contexto

⁴¹ O contexto sócio-cultural e da gestão escolar alagoanos do processo de construção regulamentado de um modelo de gestão democrática escolar no Brasil, das discussões teóricas que são construídas a respeito das temáticas democracia e participação, e dos próprios valores e escolhas teóricas que fazem parte de nossa trajetória enquanto sujeito autônomo e que participa da construção de tal contexto.

das RS que fez emergir, a todo o tempo, uma flexibilidade metodológica no alcance dos objetivos traçados nesta pesquisa.

Reafirmamos, esta é uma pesquisa em RS, tanto em seus aspectos teóricos, como foi explicitado, quanto nos procedimentos metodológicos adotados, aos quais também foram integradas vias analíticas advindas da filosofia da práxis. Importante esclarecer que não entendemos esta pesquisa apenas em seu momento empírico. Quando dela falamos, estamos nos referindo a todo o processo que foi percorrido para a produção do relatório que aqui foi sistematizado. Isto significa afirmar que a pesquisa teve início desde o momento das leituras, escolhas epistemológicas, teóricas e conceituais de abordagem problematizadora e analítica, até a coleta, tratamento e análise de dados empíricos.

De natureza qualitativa, ainda que tenha se utilizado de técnicas quantitativas, a pesquisa em TRS não tem uma metodologia própria, mas ela é orientada a partir dos pressupostos que são colocados pela teoria.

Segundo Sá (1998, p. 80), a TRS “não privilegia nenhum método de pesquisa em especial”. Há um campo amplo de escolhas para a construção do objeto de pesquisa. Tradicionalmente, a TRS tem utilizado algumas perspectivas metodológicas, dentre elas a de Jodelet (2001), que estão relacionadas aos métodos chamados qualitativos.

Diversos caminhos foram utilizados, articulados com as problematizações levantadas em torno do objeto da pesquisa, com uma constante preocupação em seguir uma relação rigorosa com os instrumentos e as técnicas, entretanto, não rígida. Os instrumentos e as técnicas foram utilizados na flexibilidade que a dinâmica do objeto nos apresentou, considerando os nossos limites enquanto pesquisador que se propôs conhecê-lo para melhor dele se aproximar.

Trilhamos o caminho de uma “bricolagem”⁴². Isso não significou dizer que não tivemos o cuidado de adotar “normas” para a seleção dos caminhos. Porém, não nos preocupamos com o estabelecimento de hierarquias entre eles nem de “amarras metodológicas”, tornando-os flexíveis, desde que pudessem trazer um melhor conhecimento sobre o fenômeno que se quis investigar.

Pensamos esta pesquisa, a produção do texto com os dados sistematizados, as discussões conceituais, os caminhos que foram trilhados metodologicamente, não como um “carretel de linha” que vai sendo desenrolado à medida que dele se precisa para costurar uma

⁴² A expressão bricolagem assume o sentido de que utilizamos diversos instrumentos para dar um corpo a nossa pesquisa.

roupa. Porém, como um grande quebra-cabeça em construção, no qual todas as peças estão no tabuleiro, mas ainda embaralhadas, desorganizadas.

Para a análise das RS pretendidas nesta pesquisa, a abordagem utilizada para o tratamento e análise dos dados (Teste de Associação Livre de Palavras – TALP – e entrevistas com gestores de escolas públicas)⁴³ foi a do tipo processual. Segundo Silva (2008, p. 75-76), essa abordagem busca apreender os discursos dos sujeitos e dos grupos a respeito de determinada representação; as práticas sociais que perpassam as RS; examinar documentos com o objetivo de verificar como os discursos e as práticas neles estão postos; como os meios de comunicação de massa contribuem para a formulação das RS, dentre outros elementos.

A abordagem processual das RS parte do entendimento de que elas são construídas em um campo social estruturado e resultam de um “*imprinting social*” (SÁ, 1995, p. 123). O indivíduo no grupo e o grupo nos indivíduos são percebidos dentro de um processo contextualizado socialmente, em que “seu *habitus*” é a teia mais ampla de significado no qual o objeto de representação está localizado.

Para tanto, a abordagem processual evidencia o conteúdo, isto é, “como os grupos constroem a realidade e a integram a seus sistemas de valores”. O estudo das RS nessa abordagem busca apreender o fenômeno em diversos suportes como a “linguagem, discursos, documentos, práticas” e a utilização de diversos instrumentos metodológicos como entrevistas semi-estruturadas a partir de uma análise de dados geralmente qualitativa (ANADON; MACHADO, 2011, p. 22, 36-37).

Para a construção da pesquisa, percorremos duas etapas, as quais consideramos:

1) A primeira, referiu-se à construção de um campo conceitual relacionado ao contexto macrossocial do objeto da pesquisa. Para tanto, foi necessário proceder a leitura dos textos que contribuíram para formular o campo teórico da pesquisa. Assim, procedemos a leitura de textos e pesquisas na área da TRS; no campo da filosofia da práxis, das políticas públicas e sobre os distintos debates no campo da teoria democrática a fim de apreender os significados de participação neles contidos.

2) A segunda etapa esteve relacionada ao processo da coleta de dados, assim como da necessidade de ampliar o campo conceitual já apropriado na primeira etapa. Quanto à coleta dos dados, fizemos uso das técnicas documental, associativa (TALP) e interrogativa (TI). Dessas técnicas, explicamos os procedimentos a seguir:

⁴³ Falaremos sobre os sujeitos da pesquisa mais adiante.

- **Técnica documental:** procedemos a coleta e a leitura rigorosa dos documentos. Os documentos tomados para esta pesquisa referem-se às políticas de governo e de Estado no campo da Educação no período dos governos Lula (2003-2010). Para a análise dos documentos⁴⁴, procuramos nos aproximar dos sentidos de participação assumidos por políticas educativas e que foram formuladas e implementadas em nível do poder central. Isto com o objetivo de verificar em que medida tais orientações – que partem da esfera macrossocial – têm ou não relação com as representações dos gestores que atuam em nível local. Foram considerados os seguintes documentos: “Balanço de Governo – 2003-2010” (BRASIL, 2009), Plano de Gestão Plurianual (PPA) 2004-2007 (BRASIL, 2004), Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007a), Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007b) e Plano Brasil de Todos Participação e Inclusão – Orientação estratégica do governo: crescimento sustentável, emprego e inclusão social (Brasil, 2003). A justificativa para a escolha dos documentos, acima mencionados, partiu da leitura inicial do “Balanço de Governo 2003-2012”. Nele, verificamos que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano de Gestão Plurianual e o Plano de Metas (PMetas) foram tomados como centrais para a definição das políticas do governo Lula na área da educação.

- **Técnica Associativa e Interrogativa:** procedemos a aplicação do TALP e das entrevistas (TI).⁴⁵ A sistematização dos dados oriundos do TALP e das entrevistas levou-nos a ampliar o nosso campo conceitual isso porque a partir deles emergiram outras problematizações que ainda não estavam postas quando da primeira etapa. O estudo de temas na literatura como “o medo”, “a violência”, a “sociedade autoritária no Brasil” surgiram justamente da necessidade emanada quando da coleta de dados nessa etapa. A ampliação do campo conceitual permitiu uma melhor análise das questões relacionadas ao objeto da pesquisa no contexto microssocial.

É importante esclarecer que estamos denominando de “macrossocial” o contexto mais amplo em que se insere a pesquisa e seu objeto. E de “microssocial”, o contexto da realidade alagoana que, apesar de integrar o contexto macrossocial, tem suas especificidades.

⁴⁴ Vale destacar que a pesquisa documental foi uma técnica por nós utilizada para auxílio, tanto na análise de elementos do contexto macro quanto do microssocial.

⁴⁵ Mais adiante, nesta seção, descreveremos como se deu o processo de aplicação e do tratamento dos dados oriundos desses dois instrumentos da pesquisa.

Para o processo de análise e problematização dos dados oriundos do TALP das RS trabalhamos com dois elementos da TRS: **o processo de ancoragem** e de **objetivação**, explicitados conceitualmente quando discutimos a TRS.

3.4 Os sujeitos da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são gestores de escolas públicas do Estado de Alagoas; esse é o nosso grupo social. Para a participação na pesquisa, inicialmente, o critério estabelecido para a sua inclusão foi o de que os sujeitos estivessem ligados à gestão escolar. Não nos interessou afunilar os critérios restringindo a participação dos sujeitos ao tempo, sexo, à idade e rede a que pertencem (estadual e municipal), pois no nosso entendimento tais critérios não seriam relevantes para os objetivos pretendidos.

Não se trata de uma pesquisa comparada, por exemplo, em que deveríamos ter a preocupação com a escolha de um número específico de sujeitos da rede municipal e estadual; nem há uma discussão de gênero e temporal para preocupar-se com o sexo e/ou a idade dos sujeitos, tempo de serviço etc.

Procuramos, dentro do limite do nosso universo, dar voz aos sujeitos que são gestores de escolas públicas. Mas é preciso apontar quais foram os limites nesta pesquisa. O principal limite esteve relacionado ao tempo para a sua realização e o tipo de pesquisa proposta que compreendia um universo muito vasto.⁴⁶ Nesse sentido, não nos preocupamos com critérios quantitativos quanto à amostragem. Assim, a pretensão de dar conta de um quantitativo próximo ou total da população abordada – gestores da rede pública de ensino de Alagoas, não foi motivo de angústia, tendo em vista que um estudo que privilegia a abordagem qualitativa não tem pretensões de generalização dos seus achados.

Como sabemos, há determinadas pesquisas quantitativas em que a proposta é um distanciamento do objeto buscando a neutralidade axiológica na produção do conhecimento. Na pesquisa qualitativa, os elementos ditos pelo sujeito sobre o objeto pesquisado permitem o estabelecimento de uma relação aproximada entre sujeito e objeto. A proposta adotada aqui reconhece o sujeito como um todo em si e parte constitutiva do todo. É considerado, também, a limitação em conhecer qualquer “todo” das estruturas.

A ciência é mais um entre outros saberes que se constituem no social, ainda que seja ela a forma dominante de buscar conhecer a realidade e, de forma crítica, nela intervir.

⁴⁶ Somente na Rede Estadual de Ensino de Alagoas são 651 gestores segundo a Superintendência de Gestão da Rede Estadual de Ensino – SEE-AL.

Compreendemos dialeticamente que apreender a totalidade é tarefa impossível, pois todo conhecimento é provisório visto que a realidade está sempre em transformação e apenas nos aproximamos da sua essência. Quando falamos em dados qualitativos, estamos considerando que estes são dotados de subjetividades, de sentidos que são atribuídos pelos sujeitos da pesquisa. Esses elementos são passíveis de descrição, análise e interpretação de sentidos a partir das representações sociais que são formuladas, contextualizadas pelos sujeitos.

O contato e a seleção dos sujeitos que foram pesquisados foram beneficiados pela nossa participação no Programa Escola de Gestores. Trata-se de programa do governo federal, desenvolvido em parceria com as universidades públicas, secretarias estaduais e municipais. O seu objetivo é proporcionar formação aos professores que exercem cargo de gestão escolar nas escolas públicas, por meio de curso de pós-graduação *lato sensu* que lhes confere o título de Especialistas. Em sua segunda edição, a Escola de Gestores em Alagoas, coordenada pela UFAL, iniciou em agosto de 2011 e encerrou em junho de 2013.

No início da pesquisa houve uma preocupação com os critérios que definiriam como seria a escolha dos participantes da pesquisa. Porém, por coincidir o processo da pesquisa com a minha participação na Escola de Gestores, enquanto coordenador de sala e professor do programa, o contato com os sujeitos foi facilitado.

Na aplicação do TALP participaram cem gestores de escola pública. Na aplicação desse teste não foram solicitadas informações sobre o município, a rede que pertencia, pois, como já dissemos, para o efeito da pesquisa essas informações não tinham relevância. Devido ao fato da Escola de Gestores ter como cursistas os diretores, utilizamos esse espaço para fazer o contato e a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, previamente definidos.

De início, distribuimos cem formulários que continham o TALP (sobre o qual falaremos adiante), em um dos encontros presenciais da Escola de Gestores, no mês de abril de 2013, na Universidade Federal de Alagoas.

A distribuição do teste se deu por sala onde havia um número máximo de vinte cursistas. Antes da distribuição do teste houve uma explicação do que se tratava e como os participantes deveriam proceder, esclarecendo que não seriam obrigados a participarem da pesquisa. Os testes foram distribuídos de forma aleatória aos gestores presentes. Dos cem testes aplicados, no mesmo dia, sessenta sujeitos nos deram o retorno.

O número de sessenta para o TALP é relativo, ou seja, não houve uma regra para quantos testes deveriam ser aplicados, especificamente, no caso da pesquisa em que não levamos em consideração a amostragem do universo pela sua especificidade. No entanto, o

que caracterizou ou não se o quantitativo foi suficiente, foi a regularidade que as respostas puderam demonstrar no contexto do grupo pesquisado, com o recorte quantitativo dado. Tendo encontrado essa regularidade, optamos por não aumentar o número de testes.

O outro instrumento utilizado foram as entrevistas. Das entrevistas participaram quatro gestores. Desses, três (G1, G2, G4)⁴⁷ são gestores da rede municipal de ensino e um (G3) da rede pública estadual de ensino. Os gestores da rede municipal de ensino são nomeados por ato do prefeito; o da rede pública estadual é eleito pela comunidade escolar.

Apenas um gestor (G3) está localizado em Maceió, os demais são gestores de escolas públicas em cidades do interior do Estado que para efeitos da pesquisa e seus objetivos não consideramos importante estabelecer a relação entre os municípios onde atuam.

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2013, especificamente entre os meses de outubro e novembro.

Sobre a formação dos participantes, todos têm no mínimo uma especialização. Uma delas foi obtida com a Escola de Gestores, em 2013, além da formação em Pedagogia (G1, G2, G3) e Licenciatura em Biologia (G4).

Como docentes têm atuação em sala de aula entre dez e vinte anos. Todos os entrevistados têm uma experiência de gestão de, no mínimo, dois mandatos⁴⁸ para o eleito, e do mínimo de seis anos e máximo de doze anos para os que são nomeados. Portanto, configura-se em uma amostra com experiência para falar sobre a participação democrática na gestão escolar.

3.5 O Teste de Associação Livre de Palavras (TALP)

Segundo Bardin (1977, p. 51-57), o TALP busca identificar “estereótipos sociais espontaneamente partilhados pelos membros de um grupo”. Os estereótipos são a “imagem que surge espontaneamente” sobre um objeto. Assim, o TALP permite “ajudar a localizar as zonas de bloqueamento e de recalçamento de um indivíduo”. A aplicação do teste é simples “pede-se aos sujeitos que associem, livre e rapidamente, a partir da leitura das palavras indutoras (estímulos), outras palavras (respostas) ou palavras induzidas”.

⁴⁷ No decorrer do texto, quando nos referirmos aos sujeitos entrevistados com a nomenclatura G1, G2, G3 e G4, entenda-se que “G” significa Gestor.

⁴⁸ Cada mandato corresponde a um período de dois anos.

O TALP, instrumento fundamental da coleta de dados de nossa pesquisa, possibilitou verificar em torno de quais palavras se organizam as representações sociais dos gestores, nos fornecendo, os sentidos de participação democrática nas suas RS.

Quanto às palavras evocadas no TALP, tomamos como referência a ideia de Minayo (2001, p. 110) para quem as palavras são a arena em que se confrontam interesses contraditórios e são “tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos. As palavras não são a realidade, mas uma fresta iluminada: representam!”

Na formulação do TALP, utilizamos formatação dividida em dois momentos: o primeiro momento refere-se às expressões relacionadas ao que conceituamos por macrossocial e o segundo pelo que denominamos microssocial. Ao todo formulamos sete palavras/expressões indutoras/estímulos.

Em nossa compreensão, isso não significou a segmentação desses blocos, por entendermos que as evocações fazem parte de uma estrutura conexa entre macro e micro. Porém, essa apresentação foi utilizada apenas para o processo de coleta e de tratamento dos dados. No processo de análise, as palavras foram apreciadas em seu conjunto por compreendermos que elas compõem a RS da participação democrática dos sujeitos participantes.

As palavras evocadas não foram tratadas de forma desconexas, mas a partir das afinidades semânticas, buscando relacionar de que forma exprimem as ideias e as experiências circuladas nos níveis macro e microssocial. A intenção foi verificar como os gestores representavam de uma forma mais genérica estas palavras e como eles as representavam no contexto alagoano, ou seja, no *locus* em que desenvolvem as experiências de participação.

Quadro 1 – Palavras Indutoras

PALAVRAS INDUTORAS
Democracia
Participação
Gestão Democrática
Democracia em Alagoas
Participação em Alagoas
Gestão Democrática em Alagoas
Participação da comunidade escolar em Alagoas

Fonte: Autor, 2014.

No processo da aplicação do TALP, para cada uma das palavras solicitávamos que os sujeitos apresentassem três palavras que lhe viessem à mente, a partir do estímulo indutor. Tal

proposta se justifica pelo entendimento de que a palavra tem o poder de revelar significados, ideias, sentimentos.

3.6 O tratamento do TALP

O tratamento dado ao TALP adotou os seguintes passos: a) listamos todas as palavras evocadas a partir das palavras indutoras elaborando um dicionário em ordem alfabética. Nesse primeiro momento, ao todo foram 1140 palavras. Descontando a repetição das palavras, o dicionário foi formado por 567 palavras (APÊNDICES C e D). Apesar de solicitarmos três palavras para cada palavra indutora, em alguns testes essa frequência não foi constante. Houve participantes que se limitaram a apresentar para algumas das palavras indutoras, apenas uma palavra evocada. Porém, isso não se apresentou de forma frequente, o que não influenciou no resultado dos dados coletados; b) reunimos a lista de palavras evocadas, descontando as palavras idênticas (APÊNDICES C e D), sinônimas ou próximas em termos semânticos (APÊNDICE E). Isso permitiu, em um primeiro momento, ter a informação colhida de forma condensada; c) para a sistematização dos dados, elaboramos para cada palavra indutora tabelas em que, por ordem de frequências, foi possível verificar como os gestores apresentam os “estereótipos” (quadros 3 e 8); d) agrupamento das palavras por categorias (APÊNDICE E); e) destaque das palavras evocadas mais significativas (quadros 4, 5, 6, 7, 9, 10 e 11). Para isso, consideramos as palavras com frequência igual ou superior ao resultado da média aritmética⁴⁹ de todas as frequências para cada palavra indutora. Segundo Silva (2008, p. 96), a frequência aritmética é utilizada para definir um ponto de corte quando se pretende agrupar palavras em campo semântico, ainda, o quociente da evocação.

Dos dados sistematizados foi possível perceber algumas dimensões que nos remetem a categorias. A categorização nos possibilitou classificar e agrupar (BARDIN, 1977) as palavras evocadas, conseqüentemente, esta categorização nos levou a visualizar a partir dos dados empíricos os elementos figurativos. O elemento figurativo é caracterizado pelo momento em que o indivíduo busca atribuir um conceito ainda imaginativo, evoca uma expressão que melhor se aproxima do objeto (MOSCOVICI, 1978), ancorando suas RS.

Segundo Guaresci (1995, p. 201), ancorar é trazer para categorias e imagens conhecidas o que ainda não está classificado e rotulado.

⁴⁹ A média aritmética é considerada uma medida de tendência central e é muito utilizada no cotidiano. Surge do resultado da divisão do somatório dos números dados pela quantidade de números somados.

As categorias foram:

a) **Política:** o espaço da relação política que emana do que está posto nas leis, normas e regras do contexto amplo da sociedade sobre democracia, participação, gestão e participação democrática.

b) **Social:** o campo das relações sociais que decorre do que culturalmente é produzido pela/na sociedade e que podem somar-se ou distorcer o que está posto nas leis, normas e regras.

c) **Comportamental:** compreendemos o campo de ação dos sujeitos a partir do campo político e social, ou seja, como se dá o comportamento dos sujeitos a partir das relações sociais e políticas, as quais estamos compreendendo para efeitos desse estudo.

d) **Afeto:** diz respeito ao campo sentimental. A sensação que o sujeito tem por um determinado objeto.

e) **Gestão:** está relacionado às práticas da gestão escolar.

Importante salientar que essa segmentação serviu apenas para efeitos de tratamento dos dados, haja vista que as dimensões política, social, comportamental e afetiva perpassam os processos das representações sociais o tempo todo.

3.7 As entrevistas

As entrevistas foram coletadas entre junho e setembro de 2013. O contato se deu a partir dos sujeitos que participaram do TALP identificados pelo número de celular, solicitado no momento da aplicação do TALP. Os sujeitos que participaram do TALP, por sua vez, tornaram-se para nós um grupo parte da população em foco nesse estudo. Portanto, dotados de legitimidade para nos fornecer os dados pretendidos.

Primeiramente, tentamos fazer contato com todos os gestores que participaram do TALP, no entanto, nem todos no momento da aplicação do teste registraram o número de contato, apenas trinta e três deixaram o número de contato. Desses, conseguimos contato com apenas doze.

No contato por telefone explicamos que se tratava de uma consulta para participar de uma entrevista. Como eles conheciam qual era o objeto da pesquisa por terem participado do TALP não houve dificuldades de aceitação. Também, explicamos que a entrevista poderia não

acontecer. Mas, que entraríamos em contato uma segunda vez. Isso porque adotamos para as entrevistas o mesmo critério do TALP, ou seja, o da regularidade dos dados.

O critério para contato foi aleatório, não estabelecendo nenhum critério prévio se pertencia ou não a alguma rede e/ou determinado município.

As entrevistas duraram entre cinquenta minutos e uma hora e vinte minutos, tendo sido entrevistados quatro gestores. Três entrevistas foram realizadas nas escolas onde os entrevistados trabalham – duas no interior do estado e uma na capital – e a outra no campus A. C. Simões, da Universidade Federal de Alagoas, por escolha do sujeito da pesquisa, mesmo sendo residente e gestor no interior do estado de Alagoas. Isso aconteceu pelo fato de que, no dia marcado para a entrevista iria se deslocar da cidade em que mora para Maceió, solicitando que a entrevista fosse realizada naquele campus.

Sobre as entrevistas, Minayo (2004) afirma que a fala revela sistema de valores, normas e símbolos, e também permite transmitir as representações que um determinado grupo formula, considerando os contextos históricos e socioeconômicos a que pertencem os sujeitos.

Nas entrevistas, a intenção foi de complementação dos dados do TALP. Trabalhamos com a ideia de entrevistas guiadas. Por entrevistas guiadas, dirigidas, entendemos as que possuem característica de perguntas, nas quais é criado um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o pesquisador possa fazer as necessárias adaptações no decorrer do processo.

Tomamos como orientação o resultado dos TALP no roteiro das entrevistas, a partir das respostas e resultados obtidos no teste, especificamente das palavras evocadas de maior frequência. Essas palavras foram “democracia”, “participação” e “gestão democrática”.

Por se tratar de uma pesquisa no campo das RS, buscamos elaborar um roteiro em que os aspectos do olhar do entrevistado sobre o contexto sócio-histórico em que está inserido (escola, espaço social e político alagoano) pudessem ser abordados na entrevista. Houve, ainda, a preparação para que os entrevistados pudessem relatar experiências de participação enquanto sujeito no espaço organização escolar e fora dele, buscando obter dados que possibilitassem ampliar o olhar sobre o fenômeno investigado.

Para manter a preservação da identidade dos entrevistados nos comprometemos que manteríamos todas as informações em sigilo (nome, escola em que é gestor, município que mora). Assim, para a identificação das falas dos gestores participantes utilizamos os indicadores: G1; G2; G3; G4.

3.7.1 O tratamento dos dados advindos das entrevistas

Com base em Gomes (1999), a sistematização das entrevistas deu-se a partir da transcrição rigorosa. Feita a transcrição, organizamos as respostas obtidas, nas quais buscamos destacar trechos significativos a partir das categorias identificadas no TALP.

Para o tratamento e análise das respostas obtidas com as entrevistas, utilizamos a análise de conteúdo (AC). A respeito, Franco (2005, p. 7) escreve que a análise de conteúdo é “mais antiga do que a reflexão científica” e tem como objetivo fundamental interpretar mensagens contidas em textos. Gomes (1999, p. 74) afirma que uma das funções da AC é a “descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos”. Bardin (1977, p. 9) a define como “um conjunto de instrumentos metodológicos, cada vez mais sutis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.

Gomes (1999, p. 76) destaca que a AC tem sofrido críticas pelo fato de muitos dos instrumentos aplicados à análise terem pouca articulação com “os contextos das mensagens veiculadas”. É no sentido de não nos inserirmos em uma AC restrita a aspectos quantitativos que adotamos a perspectiva de uma AC dialética.

Nessa perspectiva, a AC busca contextualizar a fala dos sujeitos-objeto para ser melhor compreendida. “Essa compreensão tem, como ponto de partida, **o interior da fala**. E, como ponto de chegada, **o campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala**” (GOMES, 1999, p. 77, grifo nosso).

Adotamos, nesse sentido, a perspectiva de AC que Franco (2005, p. 13) adota. Segundo a autora, a mensagem enquanto ponto de partida está relacionada ao contexto em que foi produzida. A contextualização envolve a história, aspectos econômicos e socioculturais, os códigos linguísticos “o grau de competência para saber decodificá-los”, resultando em “expressões verbais (mensagens)”. Tais mensagens estão carregadas de elementos “cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis”. Ainda, a ideologia perpassa a formação de tais mensagens, enfim,

[...] a Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2005, p. 14).

As mensagens coletadas foram analisadas, também, tomando como referência o campo conceitual traçado nesta pesquisa de democracia e participação democrática. Franco (2005, p. 16) aponta para o fato de que a AC “requer que as descobertas tenham relevância teórica”. A mensagem deve estar relacionada a outro dado que é “alguma forma de teoria” (FRANCO, 2005, p. 16). A competência teórica do pesquisador é um dado a ser considerado no processo de AC.

A partir da próxima seção apresentaremos o resultado da pesquisa documental. Conforme anunciado nesta seção, a pesquisa documental constituiu parte de nossa investigação e teve como objetivo nos auxiliar tanto na análise de elementos do contexto macro quanto do microssocial sobre a participação democrática.

4 O CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NOS GOVERNOS LULA (2003-2010)

“A gente não quer só dinheiro. A gente quer dinheiro e felicidade. A gente não quer só dinheiro. A gente quer inteiro e não pela metade...”

(Titãs. **Comida**)

Esta seção é resultado da provocação de dois pressupostos que anunciamos na introdução:

1. O projeto de sociedade das classes hegemônicas contém uma determinada perspectiva de participação democrática a partir de sua dimensão ético-política, que influencia fortemente na formulação das representações sociais que os gestores escolares constroem sobre tais práticas;

2. As políticas públicas da educação que têm preconizado a participação tendem a orientar os processos participativos nas escolas numa perspectiva do consenso passivo.

Para verificarmos esses pressupostos, fizemos um recorte a partir das políticas públicas da educação durante os governos Lula (2003-2006; 2007-2010). O objetivo foi analisar como tais políticas públicas da educação vêm preconizando a participação dos setores da educação.

Estruturamos esta seção da seguinte forma: a) fizemos uma breve discussão sobre como compreendemos a produção das políticas públicas na relação governo e sociedade civil; b) Considerando os governos Lula (2003-2006; 2007-2010) como o contexto de influência das políticas públicas aqui analisadas, apresentamos, com base na literatura, o que caracteriza os governos Lula; c) Descrição dos documentos, com destaque para os trechos que evocam o sentido de participação; e) Análise do sentido de participação a partir do contexto de influência dos governos Lula e das matrizes conceituais, apresentadas na seção 2, que tencionam o sentido de participação democrática na atualidade.

Esse percurso permitiu identificar como tem sido orientado o projeto dominante de participação democrática, no contexto macrossocial no setor da educação, ao mesmo tempo, quando da análise das RS dos gestores, verificar se tais orientações têm estado ou não presentes nas RS dos sujeitos desta pesquisa.

Partindo das palavras evocadas aos estímulos democracia e participação (união, tolerância, harmonia, colaboração, doação entre outras), buscamos no nível macrossocial explicar, problematizar e demonstrar que essas palavras estão na ordem do dia no contexto macrossocial, portanto, elas não surgem ao acaso, mas tem uma relação com as orientações dadas, tanto através das políticas que direcionam a prática participativa no espaço da sociedade civil organizada, quanto na educação/escola. O governo e setores da sociedade civil organizada têm sido sujeitos protagonistas da (re)produção, orientação e direção dos valores ético-políticos subjacentes ao significado da participação democrática.

Escolhemos os dois governos Lula (2003-2006; 2007-2010) por compreendermos que utilizaram um forte discurso de participação social e política, temática que esteve presente desde o período de redemocratização do Brasil nos anos 1980. Os governos em destaque permitiram a abertura de diversos canais que possibilitaram a participação da sociedade civil em espaços micro e macroparticipativos, voltados supostamente ao controle das ações governamentais.

Se, por um lado, os diversos canais de participação configuraram conquistas de setores progressistas que lutam pela democratização do Estado, incluindo espaços de maior participação social na definição das políticas públicas, por outro, gerou uma série de problemas como: o estreitamento dos limites entre a sociedade política e a sociedade civil na arena da formulação e implementação das políticas públicas, além do refluxo dos movimentos ancorados em um sentido de participação efetivamente democrática. A nosso ver, foram espaços que acabaram restritos a uma pseudoparticipação.⁵⁰

O elemento que consideramos como um dos causadores destes problemas foi a assunção dos governos pelo processo de direção de uma cultura participativa ancorada nas ideias neoliberais de terceira-via. Tal cultura é caracterizada pelas ideias de consenso passivo, de sociedade de bem-estar social, transclasse e camuflagem dos conflitos sociais.

Além das políticas tomadas como base empírica, entendidas como diretrizes para a formulação de políticas públicas, dentre elas as políticas de educação, consideramos, também a CONAE como espaço ápice de participação social dos setores da educação. Nosso objetivo foi problematizar esse espaço macroparticipativo, aglutinador dos diversos setores da educação, e sua força, de fato, na condução ou não de suas deliberações na definição de

⁵⁰ Chamamos de pseudoparticipação a ação que efetivamente não toma parte. Os espaços de pseudoparticipação podem até se configurar como momentos de ampla participação dos indivíduos, mas resvalam nos limites das decisões tomadas em outros espaços, por outros sujeitos. Esse tipo de participação termina por legitimar o discurso de participação social daqueles que efetivamente não tomaram parte das decisões.

políticas públicas. Esta Conferência nos parece exemplar por explicitar mais claramente a relação entre a sociedade civil e o executivo.

Para análise, partimos do princípio de que os conteúdos dos documentos não são vazios, propostas abstratas, mas traduzem sentidos, valores, perspectivas, crenças, histórias dos sujeitos, espaços, tempo em que foram produzidos.

Azevedo (2004) afirma que as políticas públicas são produto das “representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria”. Portanto, “as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social” (AZEVEDO, 2004, p. XIV).

Esse entendimento sobre as políticas públicas sugere que ao analisá-las é preciso investigar e buscar compreender, a partir dos significados presentes nos seus documentos norteadores, os sentidos que podem estar explícitos e implícitos, os valores, os símbolos, as concepções presentes. Estamos partindo do entendimento de que o texto não é neutro, portanto, ele é muito mais do que apenas um elemento técnico e descritivo de normas. Ele contém uma carga cultural, visão de mundo, de sociedade existente para os diversos sujeitos participantes da arena que influencia, discute e delibera sobre determinada política. Assim compreendido, o texto da política pública é um “artefato cultural” repleto de subjetividades diversas.

A abordagem de Ball (2006, p. 26), que discute sobre as políticas públicas, sugere cinco contextos que ele chama de “ciclo de políticas” e que segundo o autor é “uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’ (apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305). Os ciclos são: 1) contexto de influências; 2) produção do texto; 3) contexto da prática; 4) resultados ou efeitos; e, por fim, 5) contexto da estratégia política.

Tais ciclos atinam para o fato de que o campo das políticas públicas não se refere a uma polarização texto e prática, mas envolve todo o processo, desde a identificação dos problemas, passando pela participação dos sujeitos na arena de discussão, do contexto histórico, social, político e econômico do qual os problemas emergem, dos debates e influências, da formulação da política até a chegada e a condução da política por parte dos sujeitos que irão implementá-la e interferirão no processo dos resultados e efeitos da estratégia política.

É no campo da prática, afirma Ball (2006, p. 26), que são identificados os reais problemas a serem enfrentados pelos governos e pela sociedade. A resposta aos problemas

precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas, que muitas vezes não são as mesmas dos sujeitos, muito menos dos setores que fizeram parte da arena de discussão e definição do texto da política.

Isso nos leva a ponderar que nem sempre as políticas públicas refletem as reais necessidades dos mais amplos setores da sociedade civil organizada, especificamente dos grupos dominados. Todavia, estão muito mais para o entendimento e necessidades dos grupos dominantes que utilizam a máquina governamental para ser, também, espaço de direção do seu projeto ético-político. Nesse sentido, elas são muito mais produto dos interesses dos grupos no poder, do que daqueles que vivenciam os problemas no cotidiano. Essa configuração pode ser concebida a depender de como o processo de correlação de forças é desenvolvido na discussão, formulação e efetivação das políticas públicas e como se caracterizam os espaços de participação social.

Para esta seção, consideramos dois ciclos propostos por Ball (2006): a) o contexto de influências e b) de produção de texto. A escolha desses dois ciclos se deu em conta de nosso objetivo que foi o de analisar diretamente os documentos produzidos durante os governos Lula. Ressaltamos que o foco desta pesquisa foi analisar, de modo mais aprofundado, o contexto microssocial em que são formuladas as RS que os sujeitos têm sobre a participação democrática. Sobre isso ancoramo-nos em Ball (apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305) quando ele diz que a política pública é “quase como uma peça teatral”. Têm as “palavras do texto da peça”, porém, tais palavras só “tomam vida quando alguém as representa”. As políticas são um processo de “interpretação e criatividade”. Segundo Ball (apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305): “A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários”.

Mas, pelas razões anteriormente mencionadas, a relação do microssocial com o macrossocial foi necessária para que assim pudéssemos ter um olhar mais ampliado do objeto da pesquisa.

Para a análise dos documentos, tomamos como referência as discussões realizadas na seção anterior. Como já afirmamos, consideramos que as matrizes de democracia (neo)liberal (representativa/participativa), socialista (efetiva democracia) e neoliberal de terceira-via constituem-se campo filosófico que têm orientado e buscado construir o consenso sobre a

participação democrática, seja em espaços macroparticipativos, na relação entre sociedade civil e sociedade política, ou nos microparticipativos no conjunto dos problemas locais.

4.1 Problematizando o campo da Política Pública de Educação: governo e sociedade civil

As reivindicações de determinados grupos da sociedade civil alinhados à ideia de educação pública nos anos 1980, em certa medida foram atendidas, como indica o reconhecimento da gestão democrática pelo Estado brasileiro como princípio da Educação na Constituição Federal (CF) de 1988, o que foi reafirmado na LDB nº 9.394/1996. Portanto, foi a partir de setores progressistas da sociedade civil que o projeto de gestão democrática foi consagrado e decretado (LIMA, 2001), fato significativo para o Estado Brasileiro que passou a reconhecer legalmente este modelo de gestão para a escola pública.

Além da incorporação do modelo de gestão democrática da educação na legislação brasileira, houve também a incorporação de políticas de Estado. A exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2011, instrumento de planejamento da política educacional do país que deve ser formulado a cada dez anos, conforme consta na LDB. Deste modo, foi formulado pelo Estado Brasileiro o campo ético-político para a construção de uma cultura participativa na sociedade civil.

Compreendemos que a formulação de uma política pública se dá no conjunto do Estado Ampliado e que o seu resultado tem relação com as formas de organização dos diversos setores e com as suas capacidades de movimentarem poderes a seu favor. Azevedo (2004, p. 60) destaca a presença de uma multiplicidade de setores (educacional, bancário, da saúde, industrial, agrícola etc.) que configuram as estruturas sociais. Estes se constituem em espaços propositivos de políticas e pressionam o Estado para o atendimento de suas demandas. O Estado, ao reconhecer os problemas de um determinado setor, procurará resolvê-los por meio da formulação de políticas públicas.

Com efeito, pode-se afirmar que um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado (AZEVEDO, 2004, p. 61).

Souza (2006) ao fazer uma revisão de como o conceito sobre política pública aparece na literatura⁵¹, aponta quatro deles: 1) campo de estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas; 2) conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos; 3) soma das atividades dos governos que agem diretamente ou através de delegação e que influencia a vida dos cidadãos; 4) o que o governo escolhe fazer ou não fazer.

Ao destacar que no campo investigativo das políticas públicas a ação dos governos tem sido enfatizada, diferente das abordagens do início do século XX que buscavam analisá-las a partir do papel do Estado, Souza (2006, p. 25) chama a atenção para o fato de que algumas definições, ao focar a análise na ação dos governos, deixam de lado questões conflituosas que envolvem a definição das políticas; deixam de “fora possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os governos e outras instituições e grupos sociais. E, ainda questiona: “qual o espaço que cabe aos governos” na definição e implementação das políticas públicas?

Antes de arazoarmos essa questão, convém definirmos o que compreendemos por governo. Levi (apud BOBBIO, 1998, p. 555-56) comenta que o significado de governo é diverso na linguagem política e numa primeira conceituação pode ser definido como um “conjunto de pessoas que exercem poder político e que determinam a orientação política de uma determinada sociedade”. Acrescenta que na sociedade moderna “o poder de governo está associado à noção de Estado”; ainda, o “conjunto de órgãos que institucionalmente têm o exercício do poder”.

Ao discutir “a vida política”, Chauí (2000) expõe diversos sentidos de política,⁵² dentre eles o sentido de governo, entendido como direção e administração do poder público, sob a forma do Estado. Para a intelectual, governo, numa concepção mais simplificada, significa o grupo de pessoas que exerce o poder político e administra o Estado. Esse, por sua vez, exerce o papel de orientar a política numa determinada sociedade, ao atuar em um determinado nível da esfera estatal. A atuação do governo pode ser mais ou menos complexa a depender das relações estabelecidas entre as diversas instituições burocráticas do Estado e da relação para com a sociedade civil.

⁵¹ Segundo o *Dicionário de Política*, organizado por Bobbio (1998, p. 954), o termo política na época moderna passou a ser “comumente usado para indicar a atividade ou conjunto de atividades que, de alguma maneira, têm como termo de referência a *polis*, ou seja, o Estado. Dessa atividade a *polis* é, por vezes, o sujeito, quando referidos à esfera da Política atos como o ordenar ou proibir alguma coisa com efeitos vinculadores para todos os membros de um determinado grupo social, o exercício de um domínio exclusivo sobre um determinado território, o legislar através de normas válidas *erga omnes*, o tirar e transferir recursos de um setor da sociedade para outros, etc.; outras vezes ela é objeto, quando são referidas à esfera da Política ações como a conquista, a manutenção, a defesa, a ampliação, o robustecimento, a derrubada, a destruição do poder estatal, etc.”.

⁵² Política no sentido de governo, atividade de especialista e política no sentido pejorativo (Cf. CHAUI, 2000).

Nesta pesquisa, adotamos o conceito de Estado Ampliado de Gramsci. Assim, entendemos que o governo é a expressão dos processos de hegemonias que são construídos na sociedade civil que tem espaço próprio de atuação na definição das políticas públicas. E não se trata de reificar o governo como se este pairasse acima da sociedade. Quando se toma o conceito de Estado Ampliado para o desenvolvimento das análises, considera-se que o governo pode ou não ter maior ou menor interferência nas definições das políticas públicas em detrimento das demandas de determinados setores da sociedade civil. A depender de como se configura a tessitura política em determinados momentos no processo de relação política.

Segundo Azevedo (2004, p. 60), apoiada em Jobert e Muller, as políticas públicas “dão visibilidade e materialidade ao Estado, e por isso, são definidas como sendo o ‘Estado em ação’”.

Considerando os limites da democracia representativa e sua crise, apontadas na seção 2, não seria assombroso considerar um distanciamento dos governos (no sentido que adotamos nesta pesquisa) das diversas forças da sociedade civil, especificamente dos setores que historicamente estão mais à margem do centro político de decisão.

Souza (2006, p. 39) analisa que a luta pelo poder e por recursos entre grupos sociais é o cerne da formulação de políticas públicas. Essa luta é mediada por instituições políticas e econômicas⁵³ que levam as políticas públicas para certa direção e privilegiam alguns grupos em detrimento de outros. Ainda, segundo a autora, os governos têm assumido uma centralidade na formulação das políticas públicas.

De tudo que foi exposto até o momento, consideramos que as políticas públicas refletem ações de governos, interesses das classes, frações de classe dos diversos grupos da sociedade civil. Políticas que podem ser resultados do “Estado em ação” através de um amplo processo de participação traduzidas enquanto construção de hegemonias das classes sociais.

⁵³ Sobre o papel das instituições na definição das políticas públicas conferir sobre o neoinstitucionalismo em Frey (2000, p. 231 -234). Segundo o autor, o institucionalismo tradicional percebe nas instituições um “significado estratégico e uma função relacional, regulatória e cultural uma vez que as instituições ordenam as redes de relações sociais, regulam a distribuição de gratificações e posições sociais pela definição de metas e da determinação e destinação de recursos e, finalmente, sendo elas intermediadas por valores, representam a índole espiritual da sociedade como um todo. Para Frey (2000), há uma necessidade de revisão dessa abordagem, tendo em vista, principalmente, o papel das instituições em países que não têm suas instituições consolidadas. Ainda, segundo Frey (2000), o neoinstitucionalismo busca compreender os fatos não apenas pela via institucional. Entende-se que as instituições não são apenas “reflexos de necessidades individuais ou sociais”, mas compreendem, também, “padrões regularizados de interação, conhecidos, praticados e em geral reconhecidos e aceitos pelos atores sociais”. Apoiado em Prittwitz, Frey escreve que as instituições são produtos dos “processos políticos de negociação antecedentes, refletem as relações de poder existentes e podem ter efeitos decisivos para o processo político e seus resultados materiais.

4.2 O contexto de influência: os governos Lula

Atualmente, diversas análises vêm sendo realizadas no sentido de sistematizar e apreender as singularidades dos governos Lula, e as configurações assumidas pela gestão da máquina governamental. No caso de nossa pesquisa, atentamo-nos ao processo da educação no período apoiados nas pesquisas de Ricci (2010), que buscou fazer um “Balanço inicial da literatura sobre a Gestão Lula”; Libâneo (2008) procurou apontar “alguns aspectos da política educacional dos governos Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas”; Faria (2010b) analisou a relação “Estado e organizações da sociedade civil no Brasil contemporâneo”; no trabalho “Os governos Lula e a educação: a deserção do estado continua?”, Davies (2004) fez um levantamento das políticas dos Governos Lula para o financiamento da educação; Loureiro et al. (2011) discutem “democracia, arenas decisórias e política econômica no Governos Lula”; Singer (2012) buscou formular “os sentidos do lulismo”; Vianna (2007) caracterizou o sentido de Estado-brasileiro durante os governos Lula; e, ainda, Leher (2005) discutiu e analisou os governos Lula numa perspectiva do pacto entre o capital e o trabalho.

Lula esteve à frente do governo brasileiro no período que vai de 2003 a 2010, o que significou o exercício de dois mandatos⁵⁴. Como sabemos, Lula é um ex-operário que assumiu a presidência da República, fato inédito na história do país e o segundo caso no mundo⁵⁵. Sua chegada ao governo foi idealizada por vários grupos por entenderem que este, sendo oriundo do Partido dos Trabalhadores (PT) governaria para os trabalhadores. Por conseguinte, inspirou uma série de expectativas, principalmente para alguns setores da sociedade civil quanto à possibilidade de implantar-se no Brasil um governo de discurso e ações mais convergentes ao projeto da classe-que-vive-do-trabalho⁵⁶. Sobre o processo eleitoral que elegeu Lula como presidente, Dias (2006, p. 144) descreve:

Sob a égide da palavra de ordem “A Esperança venceu o medo” uma maré vermelha tomou as ruas e as praças. Nunca se vira coisa igual. Manifestações como essa, talvez, só no clima da conquista da Copa do

⁵⁴ O primeiro mandato de Lula compreendeu o período 2003 a 2006 e o segundo 2007 a 2010.

⁵⁵ O primeiro presidente de origem operária foi Lech Wałęsa que governou a Polônia entre 1990 a 1995.

⁵⁶ Apesar das expectativas geradas, Lula encaminhou uma “carta aos brasileiros”, em 22 de junho de 2002. Nela, apontava claros sinais de que a agenda neoliberal em curso desde o governo Collor (1990-92) e aprofundada no governo FHC (1994-2002) continuaria caso ganhasse as eleições o que se confirmou nas eleições de 2002 ao vencer com 61,27% dos votos válidos no segundo turno. Numa linguagem que relaciona justiça social com uma política econômica orientada pelo capital financeiro, antes de se tornar presidente da república brasileira, Lula já afirmava seu compromisso social-liberal. Disponível em: <http://www.iisg.nl/collections/carta_ao_povo_brasileiro.pdf>. Acesso: 10 out. 2013.

Mundo. O desafio agora era outro: o de governar este país. Cada um parecia ser um governante. A posse foi apoteótica. Os trabalhadores romperam o protocolo e, simbolicamente, tomaram posse também.

No entanto, o amplo arco de alianças que configuraram a sustentação do novo governo indicava seu distanciamento das ilusórias expectativas que tinham determinados setores. Isto foi se revelando já na composição do seu ministério:

[...] Veio à composição do ministério e logo depois, as primeiras medidas. O segredo da esfinge se revelou. O ministério contemplou posições políticas muito diversificadas. A agricultura e o desenvolvimento diretamente sob o controle dos empresários. A fazenda reafirmou e radicalizou o acordo com o FMI. O Banco Central, ao qual o novo governo pretende conceder autonomia, era entregue a um ex-dirigente máximo do *Bank of Boston*, segundo maior banco credor do Brasil e deputado eleito pelo PSDB. [...] O “mercado” ficou bem contemplado. Em grande medida, o segundo time, desse e de outros ministérios mantém boa parte da equipe de Cardoso [FHC] (DIAS, 2006, p. 144).

Para Ricci (2010, p.7-8), a literatura sobre a gestão Lula pode ser classificada em dois polos: a que caracteriza o governo “como de transição, e a que classifica como continuísmo da agenda neoliberal ou liberal”. Essa tendência tem sido observada, por exemplo, nos diversos autores supracitados e que buscam caracterizar o que foram os governos Lula. Vejamos:

Ricci nos oferece uma rápida visão do que ele chama de lulismo, através de autores como Guimarães, Paula, Oliveira (apud RICCI, 2010). No texto de Ricci, verifica-se o lulismo no primeiro polo caracterizado como aquele que numa atitude republicana busca “ampliar o espaço público, fundando a noção sistemática de nação, do ideal cívico da cidadania ativa”.

Nessa interpretação temos os governos Lula numa visão de “coordenador” e “dirigente” que buscaram construir uma “concertação social” através de um “pacto” com o envolvimento maior possível de atores sociais. Segundo a autora, a concertação do lulismo limita-se a um “processo de negociação, acionado por um governo que vai formalizando acordos gradativamente”. A concertação social⁵⁷ do lulismo “não se trata de um pacto social, formal e definido a partir do Estado, mas de um programa de negociações” que os governos Lula buscaram estabelecer.

Dias (2006, p. 153), problematiza a expressão “concertação social” ao afirmar que no discurso da equipe de Lula, presente em documentos entregues ao Conselho do Pacto,

⁵⁷ Sobre a “concertação social” dos governos Lula, discutiremos mais adiante quando abordarmos o discurso escrito nos documentos do governo sobre a participação da sociedade civil nas políticas dos governos Lula.

formado no início do seu governo, os conselheiros foram chamados para “afirmar-se a resolução dos conflitos pelo... debate franco e sincero”. E questiona Dias: “Classes? Antagonismos? Embates de projetos? Tudo isso desaparece: a solução é remetida aos homens e mulheres de boa vontade”.

No outro polo, Ricci (2010, p. 13) localiza autores que veem os governos Lula numa posição de aprofundamento das ideias neoliberais, difundidas como hegemônicas no mundo capitalista. Portanto, sem significar um período de transição para uma nova realidade. Nesse outro pólo, os governos Lula são percebidos como articulados aos interesses do grande capital. Assim é configurado como um governo que é o terceiro mandato de FHC; que cooptou os movimentos sociais; conservador e de inclinação de centro-direita; a presença de atores sociais no governo mais ligados às lideranças empresariais. Nesse campo, o lulismo foi configurado como “a transgressão sem ruptura com a ordem”.

Singer (2012, p. 99) adota o entendimento de que o lulismo está sob o signo da contradição; apresenta aspectos de conservação, mas, também, de mudança, decepção e esperança. Para este autor, os governos de Lula formam uma síntese contraditória ao formular políticas que se alinham ao discurso do capital, mas que buscam a inclusão dos mais pobres. Ainda ressalta que o discurso da luta de classes saiu do centro dos debates dos governos Lula para dar lugar a um “projeto nacional popular” que não foi contra os interesses do capital, mas que atribui ao Estado a função de promover políticas públicas sociais e, ao mesmo tempo, políticas econômicas que estreitaram as relações com o setor produtivo do país. Resume o autor: “É um programa capitalista com forte presença estatal de distribuição da renda sem confronto, que não por acaso lembra o ideário varguista. Para executar tal programa, as alianças ocorrerão independente dos argumentos ideológicos”.

Nos governos Lula saem de cena os burgueses e os proletariados e entram os ricos e os pobres, comenta Singer (2012, p. 168-169). Sugere este autor que **há uma estatização dos conflitos** que, de certo modo, teve o objetivo de desmobilizar as classes a fim de evitar a radicalização. Contando com o apoio do subproletariado, os governos Lula perceberam nesse setor uma função de classes que não se pode auto-organizar e que, portanto, deposita no Estado, não na sociedade civil organizada, as esperanças de sair da pobreza. Essa estratégia possibilitou um governo sem maiores turbulências e que não colocariam o processo de integração de um governo de coalizção em risco.

Oliveira (2007)⁵⁸ compreende que a era Lula pode ser caracterizada pelo que ele conceitua como “hegemonia às avessas,” ou seja, “a classe dominante aceitou ceder aos dominados o discurso político, desde que os fundamentos da dominação que exerce não fossem questionados”. Há o estabelecimento de uma reciprocidade sob a forma de consentimentos.

Ao discutir como o processo democrático influencia a agenda macroeconômica, especificamente na área fiscal, Loreiro et al. (2011) consideram haver “padrão de continuidade e mudança” nos governos Lula e explica esse padrão da seguinte forma:

Ele consistiu na realização de projetos historicamente adiados – inclusão de grandes contingentes populares no mercado de consumo e início do processo de redução da desigualdade de renda – por meio de adaptações às circunstâncias para abrir brechas na estrutura de poder, de modo pragmático, isto é, sem enfrentamentos radicais.

Relacionando essas caracterizações dos governos Lula ao campo da educação, vamos encontrar diversos elementos dessas análises em autores que discutem as políticas educacionais no Brasil, ou seja, também neste campo, há análises que destacam que o elemento da conservação esteve presente, como não poderia deixar de ser, na formulação das políticas educacionais. Davies (2004, p. 246) ao fazer uma análise em 2004 de algumas ações, assevera que:

[...] o breve exame que fazemos de algumas das medidas tomadas pelos Governos Lula, principalmente as relacionadas ao financiamento da educação, mostra a fragilidade da propaganda oficial de atribuir tudo à “herança maldita”. [...] cabe ressaltar que as políticas dos Governos Lula têm priorizado até agora a geração de superávit fiscal para pagar os juros da dívida externa e interna e, assim, atender aos capitalistas financeiros externos e internos, em nada diferindo do Governo FHC. Em vista dessa prioridade, não surpreende a obsessão de congelamento ou redução dos gastos sociais (porém não os financiamentos!) por parte do Governo Lula e, portanto, a busca ou a intensificação de parcerias com o setor privado em todas as áreas, inclusive na educacional [...].

Segundo Libâneo (2008, p. 177), a política educacional dos governos Lula não estava sob os desígnios da mudança:

[...] não é ainda desta vez que temos um plano para salvar a educação, ou como disse o presidente Lula, uma revolução na educação. Ainda não temos políticas educacionais para livrar a escola brasileira da sua degradação que ponham termo ao empobrecimento intelectual da formação de professores e das crianças e jovens.

⁵⁸ Documento sem página. Entrevista com o sociólogo Francisco Oliveira.

Leher (2005, p. 47) afirma ao discutir a educação nos governos Lula:

Ultrapassada a metade do mandato de Lula da Silva, as “reformas” encaminhadas sequer arranharam os graves problemas da educação pública, o que poderia ser justificado, em parte, pelas dificuldades estruturais que envolvem a área, como as complexas interseções entre as três esferas de governo que compartilham o dever do Estado em prover educação pública. Contudo, mais do que dificuldades operacionais, os atos do Executivo consolidaram os principais óbices diagnosticados pelos pesquisadores da temática e pelas entidades educacionais. O setor educacional segue prisioneiro do superávit primário e, por isso, o padrão de financiamento agravou-se.

O que pode ser apreendido, a partir das linhas de entendimento acima expostas, é que os governos Lula não romperam com as políticas de sentido neoliberal iniciadas no Brasil no período Collor e aprofundadas no governo FHC: a reforma da previdência e, conseqüentemente, privatização da previdência pública dos servidores públicos da esfera federal, a exemplo do FUNPRESP, proposta enviada ao Congresso Nacional através do PL nº 1992/2007, ainda no governo Lula e transformado em Lei nº 12.618, de 30 de abril de 2012, no governo de Dilma Rousseff; o processo de privatização dos aeroportos; a relação mais aprofundada com o setor privado da educação; a privatização da saúde através da terceirização dos serviços; os sucessivos investimentos na educação superior privada através de capital público como o PROUNI etc., constituem exemplo de um governo que não se afastou dos princípios neoliberais na tomada de decisões.

Por outro lado, concordamos com Singer (2012) quando afirma que estava o lulismo sob o signo da mudança e do conservadorismo. As diretrizes neoliberais não foram materializadas de forma “pura”, tal como defende esta doutrina. Concordamos com o autor que nos governos Lula, ao mesmo tempo em que houve uma continuidade de políticas nos moldes neoliberais, houve, também, ações governamentais orientadas por diretrizes social-democratas. Neste sentido, podemos dizer que estas últimas assumiram características da chamada “terceira-via”.

Os elementos globalizantes do modelo neoliberal de Estado e as necessidades nacionais e locais de um país com altos índices de desigualdade social e econômica, e que focaliza, por meio da sociedade civil, um projeto de democratização das suas estruturas, são características particulares assumidas nas últimas décadas. Neste sentido, o projeto de Estado neoliberal brasileiro contém uma simbiose, na medida em que adota uma política econômica de proteção ao capital, mas que busca adotar, também, uma política de proteção social que neutraliza os postulados neoliberais.

Segundo Falleiros et al. (2010) a terceira-via serviu como “concha” para o projeto neoliberal em curso por meio de governos de centro-esquerda. Assim, o projeto neoliberal ratificou o mercado como demiurgo da sociedade e a privatização dos serviços públicos preconizando o Estado enquanto regulador e não como interventor dos direitos e das liberdades individuais.

Esta simbiose foi oportuna e bem recebida pela própria configuração da sociedade brasileira, marcada historicamente pelas profundas desigualdades. O que se buscou foi articular políticas que favorecessem os projetos do capital, com políticas sociais voltadas para o “pagamento” de uma dívida histórica da sociedade brasileira com foco nas classes populares, particularmente, para com os despossuídos, buscando-se uma redistribuição de renda mais equânime.

Singer (2012) analisa que os governos Lula estabeleceram uma política aos moldes de um *New Deal*⁵⁹, o que trouxe para o seu governo o apoio em massa do subproletariado⁶⁰.

Assevera Azevedo (2011, p. 490) que:

[...] o período dos governos Lula, malgrado importantes avanços na ampliação da escolarização da educação básica e superior, foi insuficiente para reverter, de modo significativo, os imperantes padrões desiguais. Em tal contexto, mesmo que nas intenções proclamadas os referenciais das políticas educativas tenham expressado propostas de um governo democrático-popular, ao serem operacionalizados, evidenciaram a permanência de traços da perspectiva neoliberal e da gestão gerencial, em convivência com as novas diretrizes traçadas.

Ao mesmo tempo em que o Brasil se afirma como uma economia em acelerado crescimento, como uma potência política ao falar na comunidade internacional pelos países em desenvolvimento, apresenta altos índices de desigualdades sociais. Isso fica claro no documento “Brasil 2003-2010” que trata do balanço dos dois governos Lula. No item “política econômica” lê-se:

Para superar esse quadro, o Governo Federal reafirmou seu compromisso com o respeito aos contratos e obrigações do País, a preservação do superávit primário, a manutenção dos instrumentos do câmbio flexível e do regime de metas para a inflação, e a redução da vulnerabilidade

⁵⁹ O *New Deal* foi uma política norteamericana dos anos 30 do século passado, implantada pelo governo Franklin Roosevelt. O objetivo dessa política foi o de recuperar a economia americana prejudicada pela Grande Depressão, o que implicou também no estabelecimento de políticas de assistência aos americanos atingidos pela crise. Para isso, foi estabelecida uma série de ações por parte do Estado a exemplo do incentivo a grandes obras de infraestrutura, de geração de emprego, de aumento do consumo etc.

⁶⁰ Sobre a importância do subproletariado nos governos Lula (Cf. SINGER, 2012). Segundo o *Sensus*, os governos Lula chegaram ao final do mandato com 87% de aprovação pelos brasileiros, o que o faz o presidente mais popular da história do Brasil.

externa. A política econômica passou a ter como diretrizes o crescimento, a criação de empregos, a estabilidade macroeconômica e a redução da pobreza e da desigualdade. Suas propostas visavam efetivar a manutenção do controle inflacionário, a redução gradativa da taxa de juros, a responsabilidade fiscal com redução da relação dívida/PIB, a ampliação do acesso e do volume de crédito, e o apoio ao crescimento e à realização de investimentos em infraestrutura e em atividades estratégicas.

Oito anos depois, o País já tinha um legado valioso na área econômica e outro quadro social: 28 milhões de brasileiros saíram da pobreza e 36 milhões ingressaram na classe média. Durante os dois mandatos, a inflação esteve sempre sob controle. A dívida pública foi reduzida substancialmente. Houve uma grande expansão do crédito ao consumidor e às empresas. Em contraste com as últimas décadas, o Estado recuperou sua capacidade de realizar e induzir investimentos e de planejar em longo prazo (BRASIL, 2009, p. 11, grifo nosso).

Para assegurar essa relação entre capital e diminuição dos índices de desigualdades sociais buscou-se formular projetos que garantissem o desenvolvimento capitalista atual; para tanto, foi necessário um Estado que flexibilizasse suas políticas econômicas; um Estado regulador que focalizasse em ações sociais pontuais e assistencialistas, contudo, mantendo a potencialização do mercado e diminuindo os riscos de conflitos decorrentes das desigualdades sociais.

Ao mesmo tempo em que retirou da pobreza 28 milhões de brasileiros, buscou-se, através da inserção de 36 milhões de brasileiros (BRASIL, 2009) na classe média, estimular o mercado, e abrir brechas para a atuação de setores privados na implementação de políticas públicas de corte social.

É nesse contexto que se desenvolve o discurso de participação democrática no Brasil durante os governos Lula. O Estado implementa seu projeto de “concertação social”, buscando afirmar características de uma “sociedade de bem-estar social” e conclama a sociedade brasileira a uma ampla participação democrática. Isso pode ser observado através das inúmeras conferências⁶¹ realizadas pelo governo com a participação dos mais diversos setores da sociedade brasileira. É necessário destacar que as conferências realizadas vinham sendo demandas pelos setores da sociedade civil que lutaram e lutam pela democratização do Estado brasileiro.

Para uma melhor compreensão passemos a analisar como o sentido de participação é adotado em documentos dos governos Lula.

⁶¹ Falaremos a respeito das conferências na seção seguinte.

4.3 A produção dos textos: orientações para o processo de participação no setor educação

Para o trecho desta seção, tomamos como dados para análise os documentos já referidos anteriormente na seção 3 (BRASIL, 2003, 2004; 2007a; 2007b; 2009).⁶²

Partimos da caracterização das linhas gerais que nortearam o sentido de participação, sobretudo, destacando a relação entre governo e determinados setores da sociedade civil do campo da educação. Lemos em trecho do “Plano Brasil de Todos Participação e Inclusão – orientação estratégica de governo: crescimento sustentável, emprego e inclusão social”:

O Presidente Luiz Inácio Lula da Silva assumiu o governo com o compromisso de mudar o País e melhorar a vida dos brasileiros. Sua eleição foi a da esperança de que um novo Brasil é possível. Desde o primeiro dia de mandato, o novo governo se propôs a enfrentar o desafio histórico de eliminar a fome e a miséria que envergonham a Nação e atingem milhões de irmãs e irmãos. Construir uma sociedade dinâmica e moderna, tirar o País da letargia, gerar empregos e riquezas e estabelecer justiça social são objetivos que só serão alcançados com um crescimento firme e duradouro. Promover um desenvolvimento sustentado com equidade social requer grande união de esforços e a mobilização da sociedade brasileira. **Cabe ao Estado utilizar todos os instrumentos e recursos disponíveis para dar o impulso indispensável à retomada do desenvolvimento** (BRASIL, 2003, grifo nosso).

Neste contexto discursivo, percebemos nos governos Lula, ao menos formalmente, um sentido de democracia, principalmente, alimentada pela ideia de ampliação da participação social, o que é por diversas vezes explicitada e delineada nos documentos oficiais do período. Observemos trecho da mensagem presidencial contida no mesmo documento referido acima:

A força-motriz desse processo deve ser a dinâmica das parcerias Estado-Sociedade, público-privado, governamental e não-governamental. **Esse é o caminho que está fazendo brotar o Brasil que pulsa dentro de nós. A participação democrática é essencial para que nós mesmos sejamos capazes de construir o presente e o futuro da nossa Nação.** 27 Fóruns de Participação Social do PPA foram realizados em todo o território nacional – nos 26 Estados e no Distrito Federal – para que o governo pudesse ouvir a sociedade organizada sobre os rumos estratégicos do nosso planejamento. Fizemos uma “escuta forte” – muito forte – para usar a expressão consagrada pelo sociólogo Boaventura de Souza Santos. **É preciso ressaltar que nada menos de 2.170 organizações participaram dos debates em todo o Brasil.** Centrais sindicais, associações e federações empresariais, organizações não-governamentais, movimentos populares, instituições religiosas e científicas – ou seja, **um forte elenco de entidades fortemente representativas da sociedade civil brasileira avaliou o PPA e formulou sugestões e propostas. Ao incorporar a voz da cidadania na**

⁶² Não foi propósito nosso discutir todos os elementos que são apresentados nestes documentos. Ao analisá-los, focalizamos, particularmente, as características do discurso neles expressas, sublinhando como o discurso sobre democracia e participação aparecem de modo a confrontá-lo com as representações sociais estudadas.

formulação estratégica do futuro, o PPA tanto se afasta do autoritarismo estatal dos anos 70 como supera, na prática, a mais grave exclusão feita na década passada: a exclusão das prioridades nacionais. **Além dos Fóruns de Participação Social, um intenso processo de debates se deu em torno das prioridades sociais, econômicas e políticas do PPA. Esse processo envolveu o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, Conferências Temáticas, as mais diversas instâncias dos governos estaduais e municipais, além de iniciativas autônomas de vários setores sociais** (BRASIL, 2003, p. 6, grifo nosso).

Nos dois trechos destacados acima, vamos observar um discurso orientado pelas ideias da terceira-via na articulação dos interesses do trabalho e do capital, ou como diz Leher (2004, p. 11): o “novo contrato social entre o capital e o trabalho”. E essa *mélange* acontece justamente pelas forças em luta e em presença, mostrando que o documento oscila para o trabalho e para o capital, com forte tendência de favorecimento do segundo.

É sob essas orientações gerais que os governos Lula buscaram imprimir em seu governo o *slogan* de um governo democrático-participativo. A principal expressão desse *slogan* foi a “concertação social”, ou seja, o compromisso com a solução dos problemas históricos do país, mas isso não significou uma problematização entre Estado *versus* Privado, mas de articulação entre o público e o privado.

Para a materialidade da concertação social, os governos Lula instituíram um amplo aparato de mecanismos de participação da sociedade civil. No Plano Plurianual (PPA) 2003-2007 (BRASIL, 2004), a proposta do governo em estabelecer um pacto com a sociedade civil é visualizada através do quadro que abaixo sistematizamos. O quadro reúne os eixos norteadores do que seria uma das marcas de um governo democrático-participativo:

Quadro 2 – Características do processo de participação democrática nos governos Lula (2003-2010)

ESFERA DE PARTICIPAÇÃO	ESPAÇOS PARTICIPATIVOS E SUJEITOS COLETIVOS DO PROCESSO	ATRIBUIÇÕES DOS SUJEITOS NO PROCESSO PARTICIPATIVO DO PPA
Parcerias Estado-Sociedade, público-privado, governamental e não governamental.	27 Fóruns de Participação Social do PPA foram realizados em todo o território nacional; 2.170 organizações participaram dos debates em todo o Brasil. Centrais sindicais, associações e federações empresariais, organizações não governamentais, movimentos populares, instituições religiosas e científicas, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, Conferências Temáticas.	Avaliar o PPA; formular sugestões e propostas.

Fonte: BRASIL, 2003.

A análise do documento e do quadro acima permite identificar que os governos Lula procuravam ser de ampla participação social; buscavam romper com a lógica ditatorial caracterizada pela extrema centralização das decisões e, obviamente, sem a participação da sociedade civil. Neste sentido, o PPA busca se afastar do autoritarismo estatal dos anos 1970 e superar, na prática, a mais grave exclusão feita na década passada: a exclusão das prioridades nacionais.

Ao apresentar-se como o governo que rompe com uma lógica tecnicista em que as definições das políticas ressaltavam a dimensão técnica e a neutralidade do planejamento, procura se autoafirmar como um governo que formula políticas através da relação com os movimentos sociais, por meio de conferências, conselhos, fóruns e mesas de diálogos.

Os amplos espaços de participação para o “diálogo” com a sociedade civil passam a ser estabelecido sob a tutela do governo que assume o papel de convocar os amplos setores da sociedade civil para se reunirem e atuarem nos diversos mecanismos participativos. Por sua vez, não são, os espaços de participação construídos numa perspectiva de ação coletiva de identidade comum de classe, de projetos, mas de “ambientes” que devem ter como princípio a formação de uma grande “aliança” entre os setores do capital e do trabalho rumo à promoção de uma concertação social.

Somamos ao nosso entendimento as considerações de Leher (2003, p.12) que assevera sobre o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social:

[...] trata-se de um Conselho livremente escolhido por Lula, formado principalmente por empresários que apoiaram a sua candidatura, muitos deles sonegadores da previdência, por sindicalistas individualmente convidados, por representantes da sociedade civil (Terceiro Setor e ONGs), entre os quais alguns que gravitam em torno de entidades empresariais, e por membros do governo.

No documento “Balanço de governo 2003-2010: democracia e diálogo” (BRASIL, 2009), observa-se o “tom” que assume a busca pela democratização do Estado. Ele propunha “construir uma nova relação de diálogo permanente com a sociedade. Uma relação de diálogo permanente e de respeito pela autonomia dos movimentos e pela democratização das decisões” (BRASIL, 2009, p. 96). No entanto, estudos como os de Aranda (2007) e Faria (2010a) revelam que os espaços de participação constituídos não se trataram de espaços definidores das políticas, mas espaços de participação consultiva, visto que os sujeitos tinham como papel avaliar, formular sugestões e propostas, mas sem o poder de definições.

Dos três grandes objetivos estabelecidos no PPA (BRASIL, 2004 p. 18-20), o terceiro diz respeito à dimensão democrática que, por sua vez, tem como objetivos entre outros:

[...] fortalecimento da cidadania e a garantia dos direitos humanos – políticos, sociais e civis –, a transparência do setor público com controle da sociedade, descentralização, planejamento participativo e gestão pública orientada para o cidadão, a segurança pública e a defesa da soberania nacional.

[...] O fortalecimento da democracia requer também o combate ao autoritarismo, à desigualdade e ao clientelismo. Será promovido um gigantesco esforço de desprivatização do Estado, colocando-o a serviço do conjunto dos cidadãos, em especial dos setores socialmente marginalizados.

Ainda no PPA encontramos outros contextos discursivos que demonstram a veiculação pelo governo de propostas que indicavam a intenção de estabelecer a democratização das decisões, como exemplificamos abaixo:

O caráter participativo deste PPA é uma fórmula de enriquecimento permanente do planejamento e da gestão das ações do Governo Federal, conferindo-lhes transparência e maior eficácia social. A sociedade brasileira será fortemente ouvida no processo de construção do Plano Plurianual 2004-2007, a ser apresentado para deliberação do Congresso Nacional no final de agosto deste ano. A ampliação da participação da sociedade nas escolhas de políticas públicas será uma grande diferença deste PPA. Esse processo já começou dentro do próprio Governo Federal e está sendo estendido à sociedade civil.

Nesses contextos discursivos citados, podemos perceber a ideia de resgate e do fortalecimento da cidadania, compreendida no seu conteúdo, segundo as análises de Marshall (1967)⁶³. Este autor, como sabemos, desenvolveu a teoria da cidadania destacando sua evolução nas sociais democracias da Europa, tendo por foco, sobretudo, os países de capitalismo avançado que conseguiram estabelecer o chamado Estado do Bem-estar Social como modelo de regulação. Observamos a compreensão de que as práticas democráticas deveriam considerar a dissolução de valores autoritários que, historicamente, vêm permeando as relações sociais entre nós.

Outro elemento que apontamos é a proclamação da intenção de recomposição da ossatura material do Estado, desmantelada desde o governo Collor. Nesse sentido, vale destacar que, no período dos governos Lula, saiu de pauta a venda das estatais e entra a realização de concursos públicos para várias áreas do governo visando recompor o pessoal do Estado.

⁶³ Para Marshall (1967), a cidadania deve ser dotada dos direitos civis, políticos e sociais. Ainda, segundo esse autor, a formação da cidadania no Ocidente se deu de forma processual: “Quando se separaram, os três elementos da cidadania romperam, por assim dizer, toda relação. Tão completo foi o divórcio que, sem violentar demasiadamente a precisão histórica, podemos designar o período formativo de cada um a um século distinto – os direitos civis, no século XVIII; os políticos, no XIX; e os sociais no século XX. Como é natural, estes períodos deverão ser tratados com uma razoável elasticidade, e há certo solapamento evidente, sobretudo entre os dois últimos” (MARSHALL, 1967, p. 65).

No entanto, as contradições que permearam este governo na condução das políticas públicas também vão sendo reveladas. Proposições guiadas por pressupostos neoliberais aparecem com nitidez, pois **“a força-motriz desse processo deve ser a dinâmica das parcerias Estado-Sociedade, público-privado, governamental e não-governamental”** (BRASIL, 2004, grifo nosso).

Como destacamos, na “Carta ao povo brasileiro” (LULA, 2002, p. 2), antes mesmo de Lula chegar ao poder, as linhas matrizes de condução do seu governo já estavam anunciadas. Se, por um lado, prometia-se um amplo pacto em favor da justiça social, ficava claro que este estaria sob a batuta da manutenção de determinados pactos econômicos que o governo FHC (1994-2002) tinha firmado, de modo que os ramos mais dinâmicos do capital continuassem beneficiados.

O novo modelo não poderá ser produto de decisões unilaterais do governo, tal como ocorre hoje, nem será implementado por decreto, de modo voluntarista. Será fruto de uma ampla negociação nacional, que deve conduzir a uma autêntica aliança pelo país, a um novo contrato social, capaz de assegurar o crescimento com estabilidade. Premissa dessa transição será naturalmente o respeito aos contratos e obrigações do país (LULA, 2002, p. 2, grifo nosso).

No campo da educação, em atendimento a demandas de educadores, o governo institucionalizou as conferências nacionais de educação (CONAEs) que, desde os anos 1980, vinham sendo promovidas por entidades da sociedade civil,⁶⁴ questão que retomaremos adiante. A retomada nos governos Lula assumiu uma conotação diferenciada, visto que se configurou na interseção da sociedade civil com a sociedade política, sobretudo com o poder executivo. Nos seus governos aconteceu apenas uma CONAE, em 2010, que buscou, principalmente, a construção de propostas para o PNE do período 2011-2022.

Podemos afirmar que as conferências, entre elas a CONAE, foram tomadas como espaços relevantes de participação ampliada da sociedade civil brasileira nos governos Lula. Aliás, durante estes governos foram realizadas 73 conferências nacionais envolvendo diversos

⁶⁴ Como proposição e organização de entidades da sociedade civil vinculadas ao campo educacional, historicamente, as conferências tiveram papel importante no sentido de propor diretrizes e políticas de educação. Retomadas no processo de redemocratização do país nos anos 1980, produziram documentos visando influenciar as políticas do governo de Tancredo Neves, o processo constituinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Plano Nacional de Educação, entre outros. Na década de 1980 foram realizadas seis Conferências Brasileiras de Educação (CBE): I CBE, 1980 – São Paulo; II CBE, 1982 – Belo Horizonte; III CBE, 1985 – Niterói; IV CBE, 1986 – Goiânia; V CBE, 1988 – Brasília; e VI CBE, 1991 – São Paulo. Ainda que tenha havido um refluxo nos anos 1990, elas retornaram a partir de 1996 com o nome de Congressos Nacionais de Educação (Coned). Foram realizados cinco congressos: I Coned, 1996 – Belo Horizonte; II Coned, 1997 – Belo Horizonte; III Coned, 1999 – Porto Alegre; IV Coned, 2003 – São Paulo e a V Coned, 2004 – Recife.

setores. Dentre estas, sete foram especificamente ligadas à Educação e com a indução do Ministério da Educação (MEC): Conferência Nacional de Educação Profissional Tecnológica, em 2006; Conferência Nacional da Educação Básica, em 2008; Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, em 2009; Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente, em 2003, 2006 e 2009; e a Conferência Nacional da Educação, em 2010 (BRASIL, 2010a).

Em certa medida, houve inovação no processo de elaboração da CONAE. A ela precederam as Conferências Municipais de Educação (COMEDs) e as Conferências Estaduais de Educação (CONEDs), o que lhe atribuiu um “caráter congressual, inovador, com a realização de etapas municipais, estaduais e federal”, conforme o discurso proclamado no evento (BRASIL, 2009, p. 96).

Os números que envolveram o processo de mobilização e preparação para a CONAE 2010 foram bastante significativos. De acordo com o “Documento Final CONAE 2010”:

A Conae mobilizou cerca de 3,5 milhões de brasileiros e brasileiras, contando com a participação de 450 mil delegados e delegadas nas etapas municipal, intermunicipal, estadual e nacional, envolvendo, em torno de 2% da população do País. Essas vozes se fizeram representadas por meio dos/as delegados/as eleitos/as em seus estados, presentes na etapa nacional (BRASIL 2010a, p. 8).

Na sua etapa final reuniu “3.889 participantes, sendo 2.416 delegados/as e 1.473, entre observadores/as, palestrantes, imprensa, equipe de coordenação, apoio e cultura” (BRASIL, 2010a, p. 10).

A arena decisória foi ampliada com a participação das diversas entidades vinculadas ao campo da educação, havendo, assim, uma maior articulação do governo com a sociedade civil. No entanto, demonstrando a complexidade que impera na arena das decisões sobre as políticas e o movimento contraditório do real, a participação, induzida pelo governo, acabou por arrefecer o modo tradicional de articulação e de reivindicações de setores da sociedade civil perante o Estado.

As conferências de educação não são uma novidade na história da educação brasileira enquanto momentos que agregam setores da sociedade civil para discussão e debate a respeito da educação nacional. Desde o império que é possível se encontrar articulações nesse sentido (BOLMANN, 2010), mas guardando as especificidades de um período em que predominava o poder da Igreja Católica na sociedade civil.

Mas, o percurso histórico da luta dos educadores pela efetiva assunção do Estado de educação laica, obrigatória e gratuita⁶⁵ tem como marco inicial a década de 1920, quando a educação começou a se constituir como setor. No período, os intelectuais que propugnavam pela modernização da sociedade, em oposição aos interesses das oligarquias agrárias tradicionais, principiavam a organização do campo que tem na criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) inflexão importante. Outro marco ocorre em 1932, com a divulgação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

No longo período que precedeu a promulgação da primeira LDB, que data de 1963, a luta contra os interesses privatistas provoca a campanha que tomou o país, a partir dos anos de 1950, que ficou conhecida como a **Campanha em Defesa da Escola Pública**, que partiu de São Paulo e tomou todo o país. No processo de redemocratização, após a ditadura militar instalada em 1964, os educadores progressistas retomam as Conferências Brasileiras de Educação nos anos 1980 que se adentram pelos anos 1990.

A partir de 1980, como nos referimos antes, foram realizadas seis CBE (Conferência Brasileira de Educação) cujas temáticas se articulavam às mudanças sociopolíticas de cada conjuntura. Sempre contando com a participação de um público entre 1.400 e 6.000 pessoas:

realizaram-se as seguintes Conferências: I CBE (São Paulo, 1980), com o tema “Política educacional”; II CBE (Belo Horizonte, 1982), com o tema “Educação: perspectivas na democratização da sociedade”; III CBE (Niterói, 1984), com o tema “Das críticas às propostas de ação”; IV CBE (Goiânia, 1986), com o tema “Educação e Constituinte”; V CBE (Brasília, 1989), com o tema “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: compromisso dos educadores”; e VI CBE (São Paulo, 1991) [com tema “Construindo um Plano Nacional de Educação] (BOLMANN, 2010, p. 664).

Ainda segundo Bolmann (2010, p. 664, grifo nosso) a realização das conferências significou a “retomada pela agenda de luta pela educação pública e gratuita, direito de todos e dever do Estado”. Ao longo das décadas seguintes foram realizados encontros nacionais e, a partir de 1996, as conferências voltaram com o nome Congresso Nacional de Educação (CNE). Em 1996, realizou-se o I Congresso Nacional de Educação (CONED), em Belo Horizonte, para a discussão das diretrizes para o primeiro PNE. Como fruto desse congresso foi produzido o documento “Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira”. Seguiram-se a realização do II (1997), III (1999), IV (2002) e V (2005) congressos todos organizadas pelos setores em defesa da Escola Pública, reunidos em torno do FNDEP (Fórum

⁶⁵ E, posteriormente, pela qualidade da educação socialmente referenciada.

Nacional em Defesa da Escola Pública), criado por um conjunto de entidades no período da assembleia constituinte⁶⁶. Sobre essas conferências, assevera Bolmann (2010, p. 674):

Os protagonistas do I e II CONEDs tomaram para si a responsabilidade de elaborar uma proposta de PNE coerente com uma concepção de educação transformadora, instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político de um país, de seu povo, e para a garantia dos direitos básicos de cidadania e liberdade pessoal. O PNE – Proposta da Sociedade Brasileira, reafirmado e atualizado no III, IV e V CONEDs, concebe a escolarização como um patrimônio da sociedade e sua administração, planejamento e execução devem se dar de forma mais ampla e democrática possível, abrindo espaço para todas as concepções culturais, etnias, princípios e orientações, respeitando o conteúdo expresso na Constituição de 1988.

Até os anos 2000, o FNDEP foi o principal articulador das CONEDs. De 2005 até 2010 nenhuma Conferência Nacional da Educação aconteceu. Com exceção da Conferência Nacional da Educação Básica⁶⁷, ocorrida em 2008. Em 25 de janeiro de 2005 ocorreu a ruptura dos setores que até então construíam o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A ruptura aconteceu em uma plenária do FNDEP, em Porto Alegre-RS. Leher (2010, p. 8-9, grifos nosso) assim comenta:

Com o início do novo governo, a antiga unidade de ação dos sindicatos do serviço público começou a se desfazer, situação que se agravou na educação. Os sindicatos dirigidos pelas correntes da base governista, em especial do PT e do PCdoB, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE, e parte da Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras – FASUBRA Sindical, bem com da direção majoritária da União Nacional dos Estudantes, rapidamente atuaram no sentido de desconstituir o FNDEP, intento realizado com êxito no Fórum Social Mundial (FSM) de 2005. Alegando que não tinham mais acordo com determinados eixos e princípios do PNE - Proposta da Sociedade Brasileira - as entidades dirigidas pela base do governo se afastaram do Fórum. As tensões entre as entidades que atuavam no Fórum se agudizaram com a

⁶⁶ Entidades integrantes do FNDEP desde 1986, na década de 1990 e início dos anos 2000: Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES- SN), Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades, Brasileiras (FASUBRA Sindical), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE); Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST); Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional (SINASEFE), União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação de Educadores Latino-americanos e do Caribe (AELAC); Comissão Nacional de Assuntos Educacionais do Partido dos Trabalhadores (CAED/PT), Confederação Nacional dos Servidores Públicos Federais (CONDISEF) e alguns representantes de Fóruns Estaduais em Defesa da Escola Pública.

⁶⁷ Cf. Documento final da CONEB, disponível em:

<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/doc_%20final_coneb_sl.pdf>. Acesso: 15 out. 2013.

política de parcerias público privadas na educação encampada pelo segundo ministro da educação, Tarso Genro, e por seu Secretário Executivo, Fernando Haddad.

Em 2010, diferentemente dos anos 1980, 1990 e início dos anos 2000, passou a contar com conferências nacionais para discussão da educação (CONAE) convocadas e organizadas pelo governo em parceria com entidades da sociedade civil organizadas. Dentre os resultados desta conferência, houve a criação do Fórum Nacional de Educação (FNE).⁶⁸ Este tem como finalidade “coordenar as conferências nacionais de educação, acompanhar e avaliar a implementação de suas deliberações, e promover as articulações necessárias entre os correspondentes fóruns de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios”.⁶⁹

Quando do FNDEP, eram os setores da sociedade civil que organizavam as Conferências Brasileiras de Educação (CBE) e, posteriormente, os CONEDs (Congressos Nacionais de Educação)⁷⁰. Enquanto no período em estudo é o governo quem assume a coordenação geral do FNE e da Secretaria Executiva Adjunta⁷¹.

A CONAE e a institucionalização do FNE não deixam de ser uma conquista de setores da sociedade civil organizada em defesa da Escola Pública e têm como bandeira a democratização do Estado Brasileiro. Mas, é contraditório o movimento que envolve esse processo de ampliação da participação da sociedade civil, forjando outra forma de

⁶⁸ Integram o FNE as seguintes entidades da sociedade civil: ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, ABRUC – Associação Brasileira das Universidades Comunitárias, ABRUEM – Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais, ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, CADARA – Comissão Assessora de Diversidade para Assuntos Relacionados aos Afrodescendentes, CNEEI – Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, CNI – Confederação Nacional da Indústria, CNC – Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo, CECE – Comissão de Educação, Cultura e Esporte - Câmara dos Deputados, CEC-SENADO – Comissão de Educação, Cultura e Esporte - Senado Federal, CNE – Conselho Nacional de Educação, CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, CONFENAPA – Confederação Nacional das Associações de Pais e Alunos, CONFENEN – Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, CONIF – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, FNCE – Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, FASUBRA – Federação de Sindicatos de Trabalhadores de Universidades Brasileiras, CUT – Central Única dos Trabalhadores, UGT – União Geral dos Trabalhadores, CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho, CAMPANHA – Campanha Nacional Pelo direito à Educação, TPE – Todos Pela Educação, PROIFES – Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino, CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas, UNE – União Nacional dos Estudantes, MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

⁶⁹ Cf. Documento que trata do FNE e orientações para criação dos Fóruns Estaduais e Municipais de Educação. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/apresentacao_fne_texto.pdf>. Acesso: 20 set. 2013.

⁷⁰ ANPED, CEDES, ANDE, CEDEC, ANDES-SN, CNTE (BOLMANN, 2010, p.664).

⁷¹ Informações sobre a composição e “quem é quem” no FNE podem ser encontradas na página do FNE. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/index.php/quem-e-quem>>. Acesso: 20 set. 2013.

reorganização dos grupos e interesses na arena das decisões educacionais e de embates hegemônicos que foram sendo processados à medida que o campo ético-político na relação Estado e sociedade civil foi sendo alterado desde 1980.

Nos anos 1980, 1990 e início dos anos 2000 a organização se dava em torno de uma pauta comum aos interesses da bandeira da escola pública, gratuita, democrática. O processo de participação se realizava no âmbito dos setores da sociedade civil, o que permitia a aglutinação de grupos que lutavam pelos mesmos interesses, com projetos de sociedade semelhantes. Essas lutas se dirigiam aos grupos conjuntamente no poder e, portanto, presentes na máquina governamental. Ainda que o campo da ação participativa fosse construído em torno da solidariedade comum entre os setores que pugnavam a bandeira em prol dos trabalhadores, o que se demandava era a ação do Estado voltada para políticas que permitissem o usufruto dos direitos sociais.

A partir dos governos Lula, o espaço de participação nas decisões se amplia, mas a indução governamental à participação popular,⁷² acaba por fortalecer os interesses dominantes, além de promover uma participação, em certa medida, tutelada. No campo da educação, a CONAE exemplifica essas práticas. As conferências passaram para a tutela do governo brasileiro, que é, agora, quem convoca e organiza os espaços de participação.

A questão da “convocação” à participação por parte do governo pode ser ilustrada com o trecho da entrevista⁷³ concedida à *Revista Educação & Sociedade*, pelo Professor Francisco das Chagas Fernandes, secretário executivo adjunto do MEC e coordenador da CONAE:

[...] É claro que várias entidades têm suas experiências específicas, no caso dos congressos, dos seminários e das conferências, mas eu diria que as CBEs e os CONEDs são as duas experiências importantes da sociedade civil. Porém, essas conferências aconteceram sob a responsabilidade e sob a condução específica das entidades, não houve a participação do Estado, da institucionalidade. [...] O governo do presidente Lula convocou conferências em todas as áreas sociais: mas de 60 conferências aconteceram nesse período do governo do presidente Lula (ENTREVISTA, 2010).

Se, por um lado, foi e é uma demanda da sociedade civil a democratização do Estado brasileiro, por outro, à medida que o Estado foi incorporando esse discurso, houve uma tendência desses espaços serem cooptados pelo discurso ético-político vigente das classes dominantes. Uma participação colaborativa, de parceria e de harmonização dos interesses,

⁷² Isto, na medida em que o governo financia, convoca e organiza os espaços de participação, dada a fragilidade das organizações.

⁷³ Entrevista à *Revista Educação e Sociedade*, em 27 de setembro de 2010, sobre o processo de constituição e realização da CONAE/2010.

uma participação tipificada como “amiga do Estado”. Esse discurso, a nosso ver, corroborou para uma cooptação de amplos setores da sociedade civil em prol de um “projeto de nação” transclasse.

Essa configuração é possibilitada pelo próprio entendimento dos diversos setores ao aderirem ao projeto de “concertação social” dos governos Lula. No nosso entendimento isso só foi possível a partir da capacidade do governo arbitrar os conflitos, estabelecendo uma agenda de negociação específica para cada setor. Singer (2012, p. 169) destaca a tentativa do governo se equilibrar em um espaço de interesses contraditórios:

pagam-se alto juros aos donos do dinheiro e aumenta-se a transferência de renda para os mais pobres. Remunera-se o capital especulativo internacional e se subsidiam as empresas industriais; Aumenta-se o salário mínimo e se contém o aumento de preços com produtos importados. Financia-se, simultaneamente, o agronegócio e a agricultura familiar.

Aranda e Senna (2007) e Faria (2010a) ao discutirem sobre “a articulação democracia e participação no PPA dos governos Lula: ‘Brasil de Todos – Inclusão e Participação’” apontam que houve uma ampliação do discurso da chamada à participação da sociedade civil. No entanto, compreendem que tal chamada esteve relacionada ao conceito de cliente/consumidor. Faria (2010a, p. 187) destaca:

[...] apesar de os governos Lula ter construído as bases de um novo pacto com a sociedade civil por meio da criação, ampliação e institucionalização de novos espaços participativos, tal prática não se transformou em uma política de governo majoritariamente sustentada. Desta forma, os esforços empreendidos até aqui para a construção e o aperfeiçoamento da participação das organizações da sociedade civil nas políticas públicas dos governos Lula tornam-se marginais e seletivos, comprometendo, assim, as potencialidades inclusivas que estes mesmos esforços poderiam gerar.

A participação, nesse sentido se configura em subsidiar, alargar e a convergir com as orientações “oficiais” adotadas pelo governo. Concordamos com Venâncio (2007, p. 164), ao afirmar que “os projetos de sociedade apresentados se limitam a gerir a ordem social vigente”.

Após os CONEDs dos anos 2000 e a assunção dos governos Lula ao poder, o FNFEP na organização das entidades que o compunham desde os anos 1980 quando criado, não mais articulou espaços ampliados de discussão nacional sobre a educação brasileira.

As discussões e os debates propositivos por parte das entidades não deixaram de existir. Um exemplo disto foram as mobilizações para que o novo PNE (2011-2022), incorporasse as decisões tomadas na CONAE-2010, não contempladas no projeto do poder executivo. Neste sentido a ANPED (2011a) lançou o documento “Por um Plano Nacional de

Educação (2011-2020) como Política de Estado”, tecendo as críticas ao “PNE do governo”, o que demonstra a continuidade da aglutinação dos setores que defendem a bandeira da educação pública, no entanto, de modo diferenciado em relação aos anos 1980 e 1990.

Um dado que atesta as nossas considerações de refluxo é que houve uma tentativa em 2011 de rearticulação do FNDEP através da ANPED, ANPAE, ANFOPE, CEDES e CNTE. Ainda que haja entidades aglutinadas em torno da defesa da escola pública, a nova configuração da arena decisória vem tendendo cada vez mais a embaralhar os limites da sociedade política e da sociedade civil. Neste sentido, a tentativa de rearticulação do FNDEP pretendeu aglutinar setores governamentais e entidades como a ANPED, ANPAE, ANFOPE, CEDES e CNTE, sendo frustrada visto que apenas uma reunião foi articulada em 2011 (ANPED, 2011b).

As contradições podem ser observadas em outras situações que podemos sintetizar no seguinte movimento. Por um lado, o governo adota um discurso de democracia e participação, alinhado à perspectiva do neoliberalismo da terceira-via, que indica fundamentalmente uma “democracia redistributiva”. São estabelecidas parcerias com a sociedade civil, e o terceiro-setor é chamado a assumir a produção de determinados bens e serviços. Por outro lado, busca sob a sua direção, organizar e dar direção aos processos de participação social abrindo a arena decisória.

Vamos observar que, contraditoriamente, se, por um lado, o governo adota um discurso de democracia e participação alinhado à perspectiva do neoliberalismo da terceira-via⁷⁴, por outro lado, busca, sob a sua égide, organizar e direcionar os processos de participação social. Uma questão que poderia emergir: os processos participativos conduzidos, prioritariamente, pelo Estado não representariam a contramão de uma concepção participativa neoliberal de terceira-via? Ou descentralização dos processos participativos?

Supostamente “parece ser” contraditório. Porém, nos parece não haver contradição entre o discurso redistributivo democrático⁷⁵ e a condução dos processos participativos pelo Estado. Entendemos que estas práticas constituem parte dos artifícios de hegemonia das classes dominantes. Em Gramsci (1991), que destaca o papel de educador do Estado, encontramos a afirmação:

⁷⁴ O neoliberalismo de terceira via, como já nos referimos antes, indica fundamentalmente uma “democracia redistributiva”, que estabelece parcerias com a sociedade civil, particularmente com o terceiro-setor voltado para a produção de bens e serviços, forjando o que os teóricos têm chamado de Sociedade de Bem-estar Social, em contraposição ao Estado de Bem-estar Social.

⁷⁵ Democracia que concebe a participação sob o manto da “concertação social” e de “alianças” dos mais amplos e diferentes setores da sociedade civil.

A revolução que a classe burguesa provocou na concepção do direito e, portanto, na função do Estado, consiste especialmente na vontade de conformismo. [...]. A classe burguesa situa-se como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico. Toda a função do Estado se transforma: o Estado torna-se “educador” etc. (GRAMSCI, 1991, p.146).

Ainda diz:

A unidade histórica das classes dirigentes acontece no Estado e a história delas é, essencialmente, a história dos Estados e dos grupos de Estado [...]: a unidade histórica fundamental, por seu caráter concreto, é o resultado das relações orgânicas entre o Estado ou sociedade política e “Sociedade Civil”. [...], essas forças tomaram o poder, [...], lutando contra determinadas outras forças e ajudadas por determinados auxiliares ou aliados; para tomarem o Estado deviam subordinar ou eliminar os primeiros e ter o consenso ativo ou passivo de outras (GRAMSCI, 2002, p. 93).

O fato de os governos Lula ter centralizado, contraditoriamente, os processos de participação da sociedade civil, indica o papel educativo de veiculador dos valores ético-políticos alinhados aos interesses das frações da classe dominante. Ao trazer para a arena decisória os mais amplos e diversos setores da sociedade civil, sob o discurso da “concertação social”, o governo Lula passou, assim, a dirigir o processo de orientação da participação.

Somam-se a nós, Neves e Sant’Anna (2005), argumentando que apesar de o poder emanar das relações sociais de produção, na sociedade civil, tal poder é exercido pela sociedade política, sendo, portanto, meio “ético-político” da classe dominante para garantir sua dominação sobre a classe trabalhadora.

Dentre outros documentos, analisamos o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

O PDE⁷⁶ foi lançado em 2007, pelos governos Lula, e apresentado à sociedade brasileira como um plano que busca “enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-las no plano do País” (BRASIL, 2007a, p. 5). Ainda, no documento, ao fazer referência ao PNE, lemos:

⁷⁶ O PDE constitui-se de programas e ações governamentais que institui diversas ações, abrangendo: a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional, a Educação Especial, a Educação Indígena e Quilombola. Tais ações, que se assemelham a uma reforma, criam mudanças nas políticas de financiamento, com a alteração de certas regras de distribuição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e do Salário-Educação; novas estratégias de ingresso e expansão da Educação Superior, com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI); institui o Piso Salarial Nacional para os professores que atuam na Educação Básica em todo país e políticas de formação docente, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O PDE, nesse sentido, pretende ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE)⁷⁷, o qual, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico dos problemas educacionais, mas deixa em aberto a questão das ações a serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2007a, p. 5).

O PDE constitui um exemplo dos limites em que se situou a participação no governo em análise, ou seja, as ações traçadas neste Plano atingem praticamente todos os níveis e modalidades do ensino. No entanto, foi elaborado nos gabinetes do poder central, sem a participação dos demais entes federados e muito menos das entidades da sociedade civil do campo da educação. Dessa forma, foi esquecido o discurso da gestão democrática, tão propalado pelo governo,

Segundo Saviani (2007), apesar do PDE ter sido apresentado como um plano, tratou de um conjunto de ações. O PDE é um documento que apresenta “teoricamente” estratégias para o alcance de alguns objetivos e metas apresentados no PNE. Ainda, segundo Saviani (2007), o PDE, política de governo, não se articula organicamente com o PNE, política de Estado.

Ao sopesarmos as afirmações de Saviani (2007), fica, portanto, caracterizada a relevância do “governo em ação”. Sendo o PNE uma política de Estado e o PDE uma política de governo. Concordamos com Saviani (2007) que o PDE não se articula organicamente com o PNE, é correto afirmar que foi o governo através do PDE que passou a nortear as demais ações no setor educacional adotadas pelos governos Lula.

Vale ressaltar que em nenhum momento o PDE faz referência ao termo “gestão democrática”. O único momento que se refere ao processo de participação diz respeito à gestão escolar, mais precisamente, quando trata do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-ESCOLA⁷⁸). Isto ao apresentar este programa como um planejamento estratégico e que também busca a participação da comunidade escolar em sua elaboração⁷⁹.

O PDE-Escola é uma ação de melhoria da gestão escolar fundamentada centralmente na participação da comunidade. No PDE-Escola, a comunidade escolar é diretamente envolvida em um plano de auto-avaliação

⁷⁷ O PNE que o PDE faz referência se trata da Lei nº 10.172 O Brasil ficou sem PNE de 2011 até a aprovação em 25 de junho de 2014, e, portanto, sem cumprir o que determina a CF de 1988 e a LDB 9.394. O PNE, Lei nº 10.172, conforme determina a legislação brasileira, teve um prazo de 10 anos (2001-2011). Atualmente, o que está em vigor é o de Lei nº 13.005/2014, com prazo também de 10 anos (2014-2024).

⁷⁸ Política oriunda do governo FHC.

⁷⁹ De acordo com o site do MEC, “O Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola é um programa voltado para o aperfeiçoamento da gestão escolar democrática e inclusiva. O programa busca auxiliar a escola, por meio de uma ferramenta de planejamento estratégico, disponível no SIMEC, a identificar os seus principais desafios e, a partir daí, desenvolver e implementar ações que melhorem os seus resultados, oferecendo apoio técnico e financeiro para isso”. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: out. 2012.

que diagnostica os pontos frágeis da escola e, com base nesse diagnóstico, traça um plano estratégico orientado em quatro dimensões: gestão, relação com a comunidade, projeto pedagógico e infraestrutura. O plano estratégico define metas e objetivos e, se for o caso, identifica a necessidade de aporte financeiro suplementar (BRASIL, 2007a, p. 25, grifo nosso).

Contraditoriamente ao discurso de um Estado democrático-participativo, o governo assume o *locus* centralizador de “definição”, junto à sua função tradicional de “coordenador,” das políticas. Nessa linha de condução, os governos Lula abriram amplo espaço das decisões no campo das políticas públicas, nem sempre correspondendo a demandas de setores da sociedade civil vinculados à educação, especificamente daqueles que defendem a educação público-estatal brasileira.

O PDE não foi resultado das discussões realizadas por amplos setores da sociedade civil brasileira, tampouco nasceu de um processo amplo de participação, ainda que de consenso negociado. E, apesar de fazer referência à participação social, esteve orientada apenas para os espaços microparticipativos. Ao que parece, gerou-se um contexto de atomização do processo participativo que tem relação com o campo ético-político que vem sendo norteadado pela concepção neoliberal de terceira-via.

Voss (2011, p.48, grifo nosso) soma-se à nossa linha de análise quando afirma:

O PDE não nasceu de um movimento amplo e democrático de discussão das políticas educacionais que permitisse a participação efetiva dos segmentos sociais e educacionais, de entidades sindicais e representações dos educadores e demais profissionais da Educação. Tal situação gerou insatisfação e profundas críticas aos governos Lula e ao PDE.

Se o PDE, como já afirmamos nesta seção, resultou de uma ação do governo, e que este é composto por forças detentoras de fatias de poder exercido por grupos da sociedade civil, as tomadas de posição e decisões do governo não estavam deslocadas das relações de forças que emanam destes grupos.

Segundo Saviani (2007) e Leher (2010), o PDE foi formulado no contexto das ideias pugnadas pelos setores empresariais da educação. Estes, nos governos Lula, tiveram ampla atuação no processo de sua formulação fazendo prevalecer seus interesses. São interesses que, segundo Saviani (2007), distanciam-se fortemente das demandas e proposições históricas das forças progressistas do campo. Saviani (2007, p. 1243, grifo nosso) afirma que:

[...] o MEC, ao formular o PDE, o tenha feito em interlocução com a referida parcela da sociedade e não com os movimentos dos educadores. No contexto indicado, o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso de Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se

como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar Paschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.

Na mesma direção de Saviani (2007), Leher (2010) assevera que este Plano significou, predominantemente, a adoção da agenda do setor privado da educação pelos governos Lula. E mesmo tendo sido instituído por um decreto, tendo, portanto, força inferior a Lei do PNE (Lei nº 10.172), na prática, revogou o PNE. Para esses intelectuais, o PDE acabou por favorecer a definição de grande parte da agenda do empresariado reunido no movimento “Todos pela Educação”, que agrega grupos econômicos pertencentes ao bloco dominante no Brasil.

Importante destacar que o termo “Todos Pela Educação” está em contraposição ao “Educação para Todos” que usualmente tem sido utilizado, principalmente pelos setores em defesa da educação pública. Numa breve observação das duas expressões é possível compreender o consenso que se busca formar a partir das duas expressões. Sabe-se que, historicamente, foi e é a bandeira dos setores progressistas, especificamente dos setores do trabalho, uma educação pública estatal a partir de um amplo controle social e do financiamento público. Sabe-se, também, que sempre foi luta dos setores privados, em contraposição aos da educação pública, o financiamento público da educação privada bem como a desestatização da educação⁸⁰.

A referência à expressão “todos pela educação” é encontrada em dois momentos do documento do PDE (BRASIL, 2007a, p. 23 e 24) quando se faz referência às 28 diretrizes que “orientam as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (BRASIL, 2007b). As 28 metas “Compromisso todos pela Educação” são encontradas no decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007⁸¹. O “Todos pela Educação” se apresenta como um movimento da sociedade civil brasileira, “apartidário e plural”. E tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade. Tem como princípio que a tarefa primordial de Educação é do Estado, mas que este é insuficiente para realizar tamanha tarefa. Assim, o

⁸⁰ Na conjuntura atual citamos a luta que se travou em torno do projeto do PNE que esteve em curso no Congresso Nacional e os 10% do PIB. De um lado, o setor da Educação pública que defende Educação para todos com recursos públicos destinados especificamente para a educação pública; do outro, o setor privado que defende o financiamento do ensino privado com recursos públicos.

⁸¹ As referidas metas constam no Anexo D desta tese.

movimento assume a responsabilidade de junto com o governo encontrar as soluções e as condições para que as políticas educacionais sejam implementadas. Considera que, para a realização da missão, a parceria governo e sociedade civil é fundamental na promoção de uma educação de qualidade⁸².

O presidente do movimento é o empresário Jorge Gerdau Johannpeter, presidente do grupo Gerdau⁸³. Na página do grupo Gerdau o movimento “Todos pela Educação” é apresentado como um projeto de nação:

[...] O Todos Pela Educação não é um projeto de uma organização específica, é um projeto de nação. É uma união de esforços, em que **cada cidadão ou instituição é co-responsável** e se mobiliza, em sua área de atuação, para que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade (grifo nosso).

Para a implementação do “projeto de nação” adota-se o sentido de co-responsabilidade que tem no voluntariado a sua expressão máxima. Ser voluntário para a Gerdau é:

[...] a pessoa que investe seu tempo, trabalho e talento, de maneira espontânea e não remunerada, em causas de interesse social e comunitário. A Gerdau acredita que os resultados do desenvolvimento da responsabilidade social nas pessoas são vantajosos para todas as partes envolvidas. A sociedade ganha com as contribuições individuais dos voluntários e estes, em troca, recebem forte aprendizado com o trabalho em equipe, a solidariedade e o aumento de sua flexibilidade cultural, além de um forte sentimento de realização.

Para ser voluntário, não é preciso ser especialista em algum assunto nem doar todo o seu tempo a essa atividade. Basta ter motivação para ajudar. Há muitas formas de participar. Você pode procurar o Centro de Voluntariado de sua cidade ou Estado. Esses centros organizam relações de escolas, organizações não-governamentais, hospitais e outras instituições que precisam da colaboração de voluntários e as atividades com as quais se pode contribuir⁸⁴.

A expressão “Todos pela educação” reflete o conjunto das ideias do neoliberalismo da terceira-via, ou seja, todos devem se mobilizar pela educação no contexto da corresponsabilidade, solidariedade e nos termos do voluntariado. Em tese, essa proposta não

⁸² Texto informado na página do movimento. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 12 out. 2012.

⁸³ A Gerdau é líder no segmento de aços longos nas Américas e uma das principais fornecedoras de aços longos especiais do mundo. Com mais de 45 mil colaboradores, possui operações industriais em 14 países – nas Américas, na Europa e na Ásia –, as quais somam uma capacidade instalada superior a 25 milhões de toneladas por ano. É a maior recicladora da América Latina e, no mundo, transforma, anualmente, milhões de toneladas de sucata em aço, reforçando seu compromisso com o desenvolvimento sustentável das regiões onde atua. Com de mais de 130 mil acionistas, a Gerdau está listada nas bolsas de valores de São Paulo, Nova Iorque e Madri. Texto disponível em: <<http://www.gerdau.com.br>>. Acesso em: 12 out. 2012.

⁸⁴ Texto disponível em: <<http://www.gerdau.com.br>>. Acesso em: 12 out. 2012.

seria “estranha” já que no senso comum há um entendimento de que todos devem estar envolvidos com os problemas da educação brasileira. Ninguém discordaria dessa premissa.

O sentido de “todos” em “todos pela educação”, assim como a mobilização preconizada pelo movimento, tem como fundamento a ideia de que, na sociedade civil, o terceiro setor deve ser partícipe das ações do governo. É o espaço que solucionaria, a seu modo, os problemas, auxiliando na construção de uma sociedade democrática através, sobretudo, de experiências e redes associativas. Afirmo o movimento “Todos pela Educação” que é por meio da mobilização que

poderemos encontrar as melhores soluções e as efetivas condições para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil. A mobilização, o envolvimento e o compromisso de toda a sociedade são condições fundamentais para que possamos promover o salto educacional de que tanto precisamos.⁸⁵

A discussão sobre o terceiro-setor aparece de forma ambígua e heterogênea, pois ora ela se apresenta como alternativa ao capitalismo liberal, ora para minimizar os seus efeitos. Na perspectiva do terceiro-setor, o processo de participação deve ser construído a fim de tornar a sociedade civil autônoma em relação ao Estado. Esta é considerada como uma sociedade de bem-estar social que deve promover a justiça social, o que implica que o cidadão assumo os seus “deveres” e não apenas demande ao Estado a garantia de cumprimento dos seus direitos. O terceiro setor tem servido para

amenizar as possíveis e naturais tensões entre a busca do lucro típica da sociedade civil e o necessário caráter autoritário do Estado, o terceiro setor é aclamado como o espaço próprio do interesse público, das necessidades sociais, da conciliação e do encontro. O neoliberalismo da Terceira Via desconsidera que esse suposto espaço público pode ser exatamente “o local da legitimação, da propagação dos ideais, valores e concepções do bloco no poder” (CÊA, 2006).

Um dos efeitos da atuação do chamado terceiro setor tem sido a transferência de recursos públicos para o setor privado e a precarização das condições de trabalho dos seus “colaboradores”.

Essa ideia se alinha ao neoliberalismo de terceira-via, pois é defendida tanto pelo neoliberalismo quanto pela filosofia de Terceira-via, como visto na seção 2. Assim, se para alguns teóricos da Terceira-via há críticas sobre as ideias neoliberais, tais críticas não têm contribuído para um rompimento com aquilo que o neoliberalismo defende. Em alguns casos,

⁸⁵ Texto disponível em: <<http://www.gerdau.com.br>>. Acesso em: 12 out. 2012.

se considera que o terceiro setor tem servido como substrato para ratificar a ideia do Estado mínimo preconizado pelo neoliberalismo. Segundo Frigotto (2010, p. 86), a defesa do Estado mínimo “não significa, necessariamente, que se esteja reduzindo o Estado em todas as suas faces, mas apenas estreitando ou eliminando sua face pública”. Parte da “face pública”, por sua vez, é transferida à sociedade civil, implicando a assunção de responsabilidades públicas pelo terceiro setor. A sociedade é convocada a participar pelos princípios da colaboração social. A educação, como atividade pública, perde força no sentido. Agudiza-se um consenso de participação social permeada pelos valores da harmonia, da mútua assistência colaborativa e da confiança em detrimento de uma participação conflituosa entre as classes sociais. Como apontamos a partir de Singer (2012), sob o signo do lulismo, saem de cena os burgueses e proletários e entram em cena os ricos e os pobres. Essa argumentação de Singer (2012) serve para enfatizar as estratégias utilizadas pelos governos Lula em camuflar as disputas entre as classes respaldadas pelas orientações de uma ideologia neoliberal de terceira-via.

O “Todos pela Educação” é o típico movimento do terceiro setor como analisam os intelectuais do neoliberalismo da terceira-via. Constitui-se como uma organização não governamental, apartidária e plural que diante da “ineficiência” e da incapacidade do Estado, toma para si a produção de “bens-sociais”: a) coloca-se como colaboradora que busca solução para os problemas da educação; b) propõe a parceria público-privado em que o privado passa a se responsabilizar por políticas públicas, especialmente as de corte social; c) auxilia na amortização e na ocultação dos conflitos, quando se autodenomina como espaço apartidário e plural; d) advoga uma participação colaborativa, de mútua assistência entre sociedade e governo.

Uma última questão, decorrente da análise dos documentos, diz respeito ao processo de construção da CONAE e das proposições que dela emanaram, nesse sentido questionamos: a CONAE representou um espaço de pseudoparticipação ou, de fato, constitui-se enquanto espaço de formulação de uma proposta da sociedade civil de políticas públicas a serem consideradas pelo governo?

Para problematizar esta questão, focalizaremos aspectos do processo de elaboração do Projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação (PNE) nº 8.035/2010, que tramitou no Congresso Brasileiro até a sua aprovação em 25 de junho de 2014. A CONAE e seus resultados integraram este processo.

Durante os anos de 2009/2010, várias entidades da sociedade civil, bem como pessoas vinculada à máquina governamental dos estados federados e dos municípios foram

“convidadas” a discutir, no espaço de conferências municipais e estaduais da educação, propostas para o novo PNE, em substituição ao anterior PNE nº 10.172/2001 vencido no final de 2011.

Diversos setores da sociedade, nos municípios e estados federados, discutiram, por dias propostas no âmbito municipal, depois levadas para uma conferência estadual formada por representantes de todas as categorias da escola e de instituições da sociedade civil organizada. Das conferências municipais e estaduais resultaram propostas cuja discussão compôs o conteúdo da CONAE, realizado em Brasília, em 2010.

No documento oficial da CONAE⁸⁶, lemos:

A Conferência Nacional de Educação – CONAE é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Será organizada para tematizar a educação escolar, da Educação Infantil à Pós-graduação, e realizada, em diferentes territórios e espaços institucionais, nas escolas, municípios, Distrito Federal, estados e país. Estudantes, Pais, Profissionais da Educação, Gestores, Agentes Públicos e sociedade civil de modo geral, terão em suas mãos, a partir de janeiro de 2009, a oportunidade de conferir os rumos da educação brasileira.

Segundo o documento, a convocação da CONAE pelo governo remonta a Lei nº 378 de 1937, que instituiu as conferências como espaço de conhecimento, orientação do governo federal sobre os assuntos educacionais e da saúde. A mesma lei diz que é de responsabilidade do Presidente da República “convocar” as conferências. E foi nesse espírito que foi forjada uma mobilização de professores, estudantes, técnicos, pais e setores da sociedade civil para discutirem, até aquele momento, o novo PNE do Brasil.

Os resultados das discussões travadas na CONAE foram consolidados em documento, que sistematizou as propostas, metas, princípios e estratégias que deveriam ser contemplados no novo PNE. Este documento, pactuado por distintos grupos que compõem o campo da educação, ou que participam de campos correlatos, vem servindo de referência principal para as forças progressistas do campo.

O conteúdo final desse documento, no entanto, não foi incorporado ao projeto do poder executivo. De fato, em dezembro de 2010, o então Presidente Lula encaminhou para o Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 8.035/201, junto com a mensagem presidencial nº 701/2010, desconhecendo praticamente todas as propostas demandadas na CONAE. De 2010 até o primeiro semestre de 2014, o debate sobre o PL foi disputado através dos diversos

⁸⁶ Documento disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/texto_conae.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2012

setores da educação (privada e pública). Em 25 de junho de 2014, o novo PNE, Lei 13.005, foi sancionado pela então Presidenta Dilma Rousseff.

Neste processo, entre o envio do PL ao Congresso até a sua aprovação, houve a abertura da Comissão de Educação do Congresso para o recebimento de emendas, elaboradas por entidades, ao Projeto do Poder Executivo. Tanto os setores privatistas como setores progressistas vinculados à educação tiveram a possibilidade de interferir no PL. Assim, se criou um espaço de “pressões” e disputas para enviar emendas ao PL que, supostamente, deveria representar o conjunto das decisões tomadas pela CONAE.

Contrariamente ao discurso de governo democrático-participativo e de “concertação social”, o executivo ignorou as principais proposições que foram alvo de disputa, de acordos e de deliberação da CONAE 2010: dentre eles, o percentual do Produto Interno Bruto Brasileiro (PIB) para o financiamento da educação e a criação do Sistema Nacional Articulado de Educação. Segundo Oliveira (2011, p. 335):

O projeto de lei em tramitação no Congresso, nº 8.035/10, não traz com a mesma força a proposta do documento final de articulação entre os entes federativos rumo à construção de um Sistema Nacional de Educação; nesse aspecto e em muitos outros, ele se distancia do que foi acordado entre as muitas entidades que participaram ativamente da CONAE e que subscreveram suas resoluções, revelando-se um projeto tímido e pouco incisivo para apontar soluções para o grande plano da educação brasileira.

Uma das lutas e disputas durante a CONAE tratou-se da discussão sobre os 10% do PIB para a educação⁸⁷. A proposta do PNE discutido na CONAE, espaço participativo induzido pelo governo, foi de 10% do PIB para a educação pública a partir de 2014⁸⁸. Porém, os governos Lula encaminhou no texto do PL a proposta de 7% de forma progressiva.

A anexa proposta de PNE advoga que o investimento público em educação seja ampliado progressivamente até atingir o patamar de 7% do produto interno bruto do País. Hoje, estamos em praticamente 5%. Trata-se, portanto, de um aumento considerável, mantido o atual ritmo de crescimento do produto interno bruto brasileiro (BRASIL, 2010b, p. 33).

⁸⁷ Essa não é uma luta pontual dos setores progressistas da educação, mas histórica. Desde a discussão para a formulação do PNE que expirou em 2011, nas CONEDs já se demandava o investimento pelos 10% do PIB brasileiro na educação.

⁸⁸ No governo Dilma, iniciou-se “no Congresso Nacional” a instituição da sociedade política em que os conflitos de interesses se explicitam com nitidez, uma luta pela aprovação dos 10%. No dia 26 de junho de 2012, depois de ampla mobilização de setores da educação e da campanha pelos “10% do PIB para a educação pública Já!”, a comissão especial do PNE da câmara aprovou a aplicação dos 10% do PIB do Brasil para um prazo máximo de 10 anos, diferente do que demandou a CONAE. O texto final do PNE não incorporou o limite dos 10% do PIB para a educação “pública”, como defendiam os setores em defesa da Educação Pública. O texto deixa aberta a possibilidade dos recursos serem destinados para os setores privados da educação.

Documento elaborado pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)⁸⁹, intitulado “Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como Política de Estado”, esta associação assim se posiciona:

O Projeto de Lei (PL 8.035) apresentado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional em dezembro de 2010, ora em tramitação na Câmara Federal, em Comissão Especial constituída para esse fim, não reflete o conjunto das decisões da CONAE. Os avanços contidos no Documento Final da CONAE, resultado dos debates e disputas internas ocorridos no espaço democrático de discussão que a mesma possibilitou, não foram, em sua maioria, contemplados no PL 8.035/2010. Além disso, o referido projeto apresenta outros problemas que precisam ser identificados e resolvidos para que possamos aprovar no Congresso Nacional um PNE que atenda aos anseios da sociedade brasileira. Dentre esses problemas, merece ser destacada a necessidade de maior organicidade entre as metas e as estratégias propostas (ANPED, 2011b, p. 10, grifos nosso).

Aproximando-se do sentido da participação adotado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), declaradamente neoliberal, o modo de agir do governo em análise, explicitou, mais uma vez, os limites em que se situavam suas propostas de gestão com participação democrática.

Passando a ser o governo federal o principal indutor de aglutinação de setores da sociedade civil para a discussão das políticas públicas, revela-se uma face da mesma moeda. Essa ampla participação da sociedade civil representou uma conquista dos setores que reclamam a democratização do Estado brasileiro e, portanto, a possibilidade de participação ampliada na proposição de políticas educacionais em alinhamento com as reais necessidades da classe-que-vive-do-trabalho. No entanto, representou, também, a inserção do governo como um ator dirigente desse espaço participativo.

Considerando que a história é processo, mesmo não se tratando de um fato durante os governos Lula, porém significativo e revelador sobre o que tem se tornado a CONAE, não poderíamos omitir a informação de que no governo sucessor dos de Lula, sob a presidência de Dilma Roussef, ocorreu o adiamento da CONAE de forma unilateral por parte do governo sem deliberação do seu órgão coordenador, o FNE. A CONAE 2014 que estava programada para acontecer entre os dias 17 e 21 de fevereiro de 2014 foi inesperadamente cancelada através de nota do MEC, cuja justificativa foi por questões financeiras e administrativas. O

⁸⁹ A ANPED é uma das entidades que aglutina pesquisadores da educação, e que, desde os anos 1980, tem estado no centro da cena, no sentido de proposições de políticas em defesa da escola pública. Esta entidade compõe o atual FNDEP rearticulado pelo poder central. Além disso, fez-se presente na CONAE, com uma atuação destacada.

cancelamento por parte do governo surpreendeu os setores da educação, tendo em vista que ocorreram conferências preparatórias para a CONAE-2014 em todo o Brasil.

Ao órgão preconizado como coordenador da CONAE, FNE, em nota pública⁹⁰, restou lamentar:

O Fórum Nacional de Educação – FNE reunido em Brasília, dia 24 de janeiro de 2014, **vem a público informar e lamentar o adiamento da 2ª Conferência Nacional de Educação**. Tal fato ocorre por decisão administrativa do Ministério da Educação – MEC. **Este Fórum, com as contribuições e os trabalhos dos Fóruns Estaduais, Municipais e Distrital de Educação, cumpriu com todas as etapas necessárias para a realização da etapa nacional da CONAE 2014, no período de 17 a 21 de fevereiro**. Reconhecemos o prejuízo desta postergação, dada à tramitação do PNE no Congresso Nacional e toda a preparação vivenciada no ano de 2013, apresentando várias propostas que foram incorporadas no texto referencial, frutos dos debates nas Conferências Municipais, Intermunicipais, Estaduais e Distrital. **Diante do exposto o FNE convoca a etapa nacional da CONAE 2014 para o período de 19 a 23 de novembro de 2014**, e conclama os Fóruns, as entidades, e movimentos sociais, os delegados e delegadas a continuar o processo de mobilização para o aprofundamento dos temas da CONAE e em defesa da educação pública (grifo nosso).

Contrárias a decisão do governo em adiar a CONAE, uma série de notas de repúdio de determinados setores da sociedade civil organizada em defesa da Educação Pública vieram a público, mas sem impacto na decisão do governo. Na leitura que segue das notas de repúdio o que se observa na avaliação dos diversos setores é que o adiamento se deu em contraposição ao projeto da sociedade civil discutido e sistematizado na CONAE 2010, portanto, uma decisão unilateral; ainda, tais setores lançam questionamentos sobre a natureza do FNE, propondo a rediscussão de sua função. Vejamos como se posicionou a UNE, ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES, FORUMDIR:

Por motivos insuficientes e a falta de documentos que os comprovam, o MEC demonstrou que não teve habilidade e comprometimento de buscar estrutura suficiente para realizar a etapa nacional de uma das principais conferências do país, sendo a educação uma agenda considerada prioritária pela presidenta Dilma. É uma evidente manobra na defesa de seus interesses na aprovação da proposta de PNE aprovada no Senado, francamente em desacordo com as deliberações da I CONAE e que, sem dúvidas, seriam reforçadas nessa II CONAE.

Não por acaso, o adiamento da conferência se dá em momento decisivo da tramitação do Plano Nacional de Educação – PNE no Congresso Nacional, hoje estando em sua etapa final de votação na Câmara dos Deputados.

⁹⁰ Cf. Site do MEC. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/noticias/412-fne-anuncia-adiamento-da-conae-2014/412-fne-anuncia-adiamento-da-conae-2014>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

Tendo apenas duas escolhas: o projeto do Senado (escancaradamente defendido pelo MEC e Governo) e o projeto da Câmara (próximo das deliberações da CONAE 2010 e defendido pela ampla maioria dos movimentos educacionais), **o adiamento da Conferência demonstra uma manobra política e deflagra a orientação do governo de restringir a sua função estratégica na garantia do direito público à educação em benefício do setor privado. Um governo democrático e popular não pode adotar uma postura supostamente pragmática frente à correlação de forças existentes entre o setor público e privado.** O Brasil exige educação pública, gratuita, laica, com qualidade social (UNE, grifo nosso)⁹¹.

As entidades de estudos e pesquisas em educação, no âmbito do Fórum Nacional de Educação (FNE), Anfope, Anpae, Anped, Cedes e Forumdir, vêm a público manifestar sua posição contrária ao adiamento da Conae 2014, comunicado pelo FNE no dia 24 de janeiro do corrente ano.

Consideramos prejuízo inaceitável ao processo de debate e construção da Educação Brasileira, enquanto política de Estado, o adiamento pelo MEC da etapa final desta mobilização que envolveu os segmentos e setores da área, na preparação da II Conferência Nacional de Educação, lançada desde dezembro de 2012.

Reafirmamos que o FNE e os Fóruns Estaduais de Educação cumpriram todas as etapas previstas para realização da II Conae, sendo lamentável a inviabilização da conferência em fevereiro, quando toda a sociedade já estava mobilizada em torno do debate do Documento Base e da tramitação do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional.

A decisão unilateral do Ministério da Educação de adiamento da II Conae, comunicada ao Fórum Nacional de Educação, demonstra a urgência na rediscussão deste Fórum, no que concerne a seu espaço, objetivos, composição e atribuições, para que de fato possa atuar com maior autonomia administrativa e financeira, como órgão de Estado (grifo nosso)⁹².

A CONAE, apesar de ter sido induzida pelo governo, foi capaz de aglutinar as forças progressistas do Brasil nos sentidos de elaborar propostas para a Educação no Brasil. No entanto, contraditoriamente, essas propostas foram completamente desconsideradas no PL do segundo Plano Nacional de Educação.

Uma das entidades da sociedade civil de expressiva contribuição histórica na discussão e proposição das políticas para a educação pública brasileira, o ANDES-SN (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional), tem se posicionado contrário a CONAE por avaliar que vem sendo cooptada pelo governo e se tornado um espaço de direção de formação de consensos passivos da sociedade brasileira.

Das considerações acima tecidas, inferimos que a ampliação da arena de participação estreitou os limites entre instituições da sociedade civil e o governo, resultando em: a) um refluxo dos setores que pugnavam por um projeto de educação em prol da classe-que-vive-do-trabalho. Isto porque o discurso e as formas de participação fizeram com que se confundissem

⁹¹ Cf. Site da UNE. Disponível em: <<http://www.une.org.br>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

⁹² Cf. Site do CEDES-UNICAMP. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: abr. 2014.

as demandas das minorias, fortemente atuantes na sociedade civil, com as do próprio Estado, por meio de consensos negociados; b) Em função do jogo de forças entre grupos com interesses distintos,⁹³ ou mesmo antagônicos, predominou interesses dos mais poderosos, a quem o governo deveria atender, justamente pelo que propiciaram os canais de participação acionados; c) a constituição da CONAE nos limites de uma pseudoparticipação, portanto de um consenso passivo.

Destacamos, de acordo com o quadro teórico adotado, as características assumidas pela gestão democrática propalada pelos governos Lula e procuramos demonstrar a recorrência, no discurso governamental, dos apelos e das propostas para que se efetivasse a democracia participativa. Esse discurso da democratização da gestão, composto de nuances, faz-se presente no setor da educação desde os anos 1990, orientando programas e projetos governamentais que se concretizam no chão da escola.

Na próxima seção, apresentaremos os dados empíricos da pesquisa a partir do TALP e de entrevistas realizadas. Dos dados coletados, buscamos identificar e analisar como está forjada as representações sociais sobre a participação democrática do grupo focalizado. Este caminho procurou relacionar, tanto os elementos oriundos do contexto macrossocial quanto do espaço em que os sujeitos desta pesquisa estão inseridos.

⁹³ Entre os quais, os grupos vinculados aos interesses privatistas.

5 “HOJE, VIVEMOS NESTA DEMOCRACIA QUE NÃO É DEMOCRACIA”: A PARTICIPAÇÃO DEMOCRÁTICA NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS GESTORES DO ENSINO PÚBLICO

“Vira a roda, roda o tempo, nasce um samba em minha mão. Olha a praia, chama o vento, abra os braços e a canção. Eu sei onde estou e sei aonde é que eu quero ir. E quem quiser entre na roda e vá rodar também”.

(Elis Regina. **Jogo de roda**)

Nesta seção, apresentaremos os dados coletados a partir da aplicação do TALP e das entrevistas. Buscamos responder à pergunta-problema desta tese: quais são as Representações Sociais sobre a participação democrática dos gestores de escolas da rede pública de ensino de Alagoas?

As palavras evocadas no TALP, bem como a análise das entrevistas, permitiram identificar como está ancorada e objetivada a participação democrática nas representações sociais dos sujeitos desta pesquisa. Com já referido, os dados foram agrupados a partir das seguintes categorias: política, comportamental, social e afetiva.

Conforme anunciamos na introdução, o nosso olhar para o objeto desta pesquisa esteve perpassado pelos contextos macro e microssocial. Assim, a apresentação dos dados está organizada a contemplar esse olhar. Também, porque foi dessa forma que nos organizamos quando da elaboração e da aplicação dos instrumentos para a coleta de dados. Além da própria estrutura textual desta tese, que seguramente o leitor já identificou, também está organizada a contemplar esses dois contextos.

Assim, para efeito de explicação e visualização, a seção está organizada a contemplar em um primeiro momento o contexto macrossocial que se relaciona com o primeiro pressuposto supracitado. Os dados oriundos do TALP e das entrevistas foram analisados considerando o referencial teórico sobre **democracia** e **participação democrática**. No segundo momento, o contexto microssocial será analisado, também, à luz do referencial teórico sobre **democracia**, contudo, serão discutidas questões sobre o contexto social e cultural de Alagoas.

Em nossa concepção, mesmo conservando algumas singularidades, a sociedade alagoana se estrutura com base em relações sociais autoritárias que se expressam nas relações clientelistas, mandonistas, de apadrinhamentos, da política do favor entre outras, cujas origens

remontam ao Estado Patrimonialista português. Tais práticas, ainda presentes na sociedade brasileira, têm forte incidência em Alagoas. Trata-se de fenômeno amplamente analisado e registrado na literatura que trata do tema no Brasil (CARVALHO, 2001; FAORO, 2001; HOLANDA, 1995; LEAL, 1975).

O segundo momento acima referido evidencia a dimensão **afetiva e comportamental** por se tratar do contexto das experiências dos sujeitos da pesquisa em que a questão do autoritarismo e da violência foram explicitados.

5.1 A participação democrática ancorada na representação social dos gestores de Escolas Públicas de Alagoas: os elementos do contexto macrossocial

No quadro 3 abaixo, apresentaremos as palavras evocadas mediante os estímulos dos vocábulos utilizados na coleta de dados, que foram mostradas na seção 3. Agrupadas segundo suas aproximações semânticas, o quadro 3 lista as palavras que correspondem às evocações dos sujeitos pesquisados ao que estamos considerando por contexto macrossocial, ou seja, do que está posto socialmente e culturalmente sobre o que é **democracia, participação e gestão democrática**.

Quadro 3 – Frequências (F) das palavras-estímulos relacionadas ao contexto macrossocial do objeto da pesquisa

DEMOCRACIA	F	PARTICIPAÇÃO	F	GESTÃO DEMOCRÁTICA	F	PARTICIPAÇÃO COMUNIDADE ESCOLAR	F
Liberdade	40	Ajudar	31	Diálogo	30	Necessário	30
União	29	Engajamento	31	Participação	19	Harmonia	23
Direitos	22	Comunidade	17	Comunidade	18	Colaboração	16
Tolerância	9	Ação	8	Solidariedade	18	Escutar	13
Responsabilidade	8	Doação	8	Construção	9	Construção	12
Opinião	6	Compromisso	7	Direito	8	Corresponsabilidade	11
Escolha	6	Progresso	7	Escolha	7	Cidadania	10
Inclusão	6	Opinar	7	Responsabilidade	6	Precária	9
Governo	4	Tolerância	4	Representação	5	Atitude	6
Mudança	5	Diálogo	3	Sonho	5	Difícil	4
Compartilhamento	2	Decisão	3	Gerenciamento	4	Sucesso	3
Luta	2	Confiança	2	Lutar	4	Superação	3
Contribuição	2	Dedicação	2	Trabalho	4	Luta	2
Controle social	2	Deveres	2	Ação	3	Dinamismo	2
Coragem	2	Planejar	2	Aprender	3	Ruim	2
Possibilidades	2	Aceitação	1	Autonomia	3	Sensibilidade	2
Atenção	1	Aprender	1	Conselhos	3	Boa	1
Atitude	1	Boa	1	Fiscalização	3	Conscientização	1

DEMOCRACIA	F	PARTICIPAÇÃO	F	GESTÃO DEMOCRÁTICA	F	PARTICIPAÇÃO COMUNIDADE ESCOLAR	F
Bem comum	1	Conflitos	1	Competência	2	Conselho escolar	1
Coerência	1	Conscientizar	1	Dedicação	2	Decisões	1
Desafio	1	Desafio	1	Difícil	2	Descaso	1
Espontaneidade	1	Dinamismo	1	Essencial	2	Desmotivadora	1
Flexibilidade	1	Divulgação	1	Organização	2	Fiscalizar	1
Garantia	1	Efetividade	1	Consultar	1	Frequência	1
Saber ler	1	Humanidade	1	Controversa	1	Gerenciar	1
		Incentivar	1	Ética	1	Inclusão	1
		Independência	1	Hipocrisia	1	Injusta	1
		Necessidade	1	Humildade	1	Interessante	1
		Obrigação	1	Informação	1	Justiça	1
		Permissão	1	Julgamento	1	Lentidão	1
		Possibilidade	1	Mediação	1	Permanente	1
		Qualidade	1	Obrigação	1	Preocupação	1
		Questionar	1	Sensibilidade	1	Questionar	1
		Relativa	1			Satisfação	1
		Sabedoria	1			Suficiente	1
		Trabalho	1			Valorização	1
		Utilidade	1				
		Voluntarismo	1				
		Votar	1				

Fonte: Autor, 2014.

Para o estímulo **democracia** obtivemos um total de 156 palavras, deste total, 51 palavras apresentaram distintos significados. Ao condensá-las em termos e/ou aproximações semânticas chegamos ao resultado de 25 palavras (APÊNDICE C). Para selecionar as palavras consideramos a média aritmética e obtivemos Frequência (F) maior ou igual a 6. Assim, os gestores ancoram **democracia** à “liberdade” (F 40), “união” (F 29), “direito” (22), “tolerância” (9), “responsabilidade” (8).

Quadro 4 – Categorização das respostas ao estímulo **democracia**

POLÍTICA	COMPORTAMENTAL
Liberdade	União
Direitos	Tolerância
	Responsabilidade

Fonte: Autor, 2014.

Para o estímulo **participação** obtivemos um total de 158 vocábulos, dos quais, 72 tiveram diferentes significados. Ao condensá-las em termos semânticos chegamos ao resultado de 39 palavras (APÊNDICE C). Para a seleção das que consideramos, obtivemos F maior ou igual a 4.

Os gestores ancoraram **participação** em “ajudar” (F 31), “engajamento” (F 31), “comunidade” (17), “ação” (F 8), “doação” (F 8), “compromisso” (F 7), “progresso” (F 7), “opinar” (F 7), “tolerância” (F 4).

Quadro 5 – Categorização das respostas ao estímulo **participação**

POLÍTICA	COMPORTAMENTAL	SOCIAL
Comunidade	Ajudar	Progresso
	Engajamento	
	Ação	
	Doação	
	Compromisso	
	Opinar	
	Tolerância	

Fonte: Autor, 2014.

Para o estímulo **gestão democrática** obtivemos um total de 172, das quais, 82 têm diferentes significados. Ao condensá-las em termos semânticos chegamos ao resultado de 33 vocábulos (APÊNDICE C). Para a seleção das que consideramos, utilizando a média aritmética, obtivemos F maior ou igual a 5. Assim, com relação ao estímulo **gestão democrática** os gestores relacionam a “diálogo” (F 30), “participação” (F 19), “comunidade” (F 18), “solidariedade” (F 18), “construção” (F 9), “direito” (F 8), “escolha” (F 7), “responsabilidade” (F 6), “representação” (F 5) e “sonho” (F5).

Quadro 6 – Categorização das respostas ao estímulo **gestão democrática**

POLÍTICA	COMPORTAMENTAL	AFETO	SOCIAL
Comunidade	Diálogo	Sonho	Construção
Direito	Participação		
Escolha	Solidariedade		
Representação	Responsabilidade		

Fonte: Autor, 2014.

Para o estímulo **participação da comunidade escolar** obtivemos um total de 168 palavras, das quais 86 diferentes. Ao condensá-las em termos semânticos chegamos ao resultado de 36 palavras (APÊNDICE C). Para a seleção das palavras que consideramos, utilizando a média aritmética, obtivemos F maior ou igual a 5. Com relação ao estímulo **participação da comunidade escolar** os gestores relacionam à “necessidade” (F 30), “harmonia” (F 23), “colaboração” (F 16), “escutar” (F 13), “construção” (F 12), “corresponsabilidade” (F 11), “cidadania” (F 10), “precária” (F 9), “atitude” (F 6). A partir

do recorte das palavras com maior F, observa-se que as RS de **gestão democrática** está localizada no campo **comportamental, política, afetiva e social**.

Quadro 7 – Categorização das respostas ao estímulo **participação da comunidade escolar**

POLÍTICA	COMPORTAMENTAL	AFETO	SOCIAL
Cidadania	Harmonia	Necessidade	Construção
Inclusão	Colaboração	Precária	
	Escutar	Ruim	
	Corresponsabilidade		
	Atitude		

Fonte: Autor, 2014.

Ao procedermos a análise das palavras-estímulo, considerando o quadro 3, percebemos que a maioria evocada está localizada nas categorias **política e comportamental**.

Como dito anteriormente, apontamos que a categoria **política** é compreendida nesse estudo como dimensão de mediação entre a produção material e as relações sociais entendidas como o sistema de regras, normas, concepções que perpassam a tessitura macrossocial. Enquanto a categoria **comportamental**, intrinsecamente relacionada à **política**, é um reflexo daquilo que vem sendo construído culturalmente no contexto da dimensão ético-política predominante.

A respeito da **democracia**, as palavras evocadas apontam o que se estabelece como consenso. Na dimensão **política**, as palavras **democracia e participação democrática** estão representadas pelas palavras “liberdade”, “direitos”, “deveres”, “representação”, “cidadania”; na dimensão **comportamental**, pelas palavras “união”, “solidariedade”, “tolerância”, “responsabilidade”, “ajudar”, “engajamento”, “ação”, “doação”, “compromisso” e “opinar”.

Quanto à dimensão **política**, a análise das palavras evocadas (ao estímulo **democracia e participação**) ganha melhor entendimento quando exemplificamos com as falas dos sujeitos entrevistados. Questionados sobre o que é democracia, associaram-na à liberdade e aos direitos:

G1 – “Para mim, liberdade é você poder fazer tudo que queira fazer”.

G2 – “A liberdade é a liberdade de falar, de interagir, de opinar sem ter medo”.

G4 – Liberdade de ir e vir sem ter medo. Isso é democracia.

G3 – “[...] eu tenho direito de votar em quem eu quiser, sem receio. Eu tenho direito de pregar o meu discurso político com quem quer que seja, respeitando a visão do outro, o direito do outro, a vontade política do outro [...]”.

G2 – “o direito de ir às ruas, lutar, levar o seu filho, levar a sua família, lutar todo mundo junto e lutar por uma coisa que todo mundo acredita”.

Nos trechos das falas dos sujeitos participantes da pesquisa observamos que **democracia** está diretamente ligada à ideia de liberdade e direitos. A concepção de liberdade individual perpassa as falas. Por exemplo, a fala do G1 apresenta uma ideia de liberdade **não coletiva, não solidária**, mas **individualizada**. Para G2 e G4 democracia é liberdade de **ir e vir sem medo**. Não diferindo, estão as falas dos G2, G3 e G4 que relacionam a democracia aos direitos civis e políticos. Essas percepções, como podem ser verificadas, não divergiram das palavras evocadas na categoria **política** quando do resultado da aplicação do TALP. A democracia, portanto, para os sujeitos da pesquisa está diretamente relacionada à cidadania. Na condição de cidadania liberal, os direitos são concebidos a partir da dimensão jurídica, em que todos são iguais perante a lei, conforme a ideia de Marshall (1967) apontada na seção 2. Tal ancoragem reproduz a ideia de autodeterminação do indivíduo autocentrado. É uma concepção que pouco ou não considera a ideia de coletividade, cooperação e, portanto, de uma democracia efetivamente participativa.

Afirmamos anteriormente que é a concepção de democracia que valorará o sentido de gestão democrática. Analisando os vocábulos agrupados na categoria **comportamental**, quando do estímulo **democracia**, observamos que estes têm uma similaridade semântica ou podem ser considerados próximos aos do estímulo **gestão democrática**. “Diálogo”, “solidariedade” (evocadas ao estímulo **gestão democrática** são análogas à “tolerância”, “união” (evocadas ao estímulo **democracia**). “Liberdade”, “solidariedade” e “responsabilidade” são valores presentes nas RS dos gestores.

Na categoria **política**, as palavras evocadas “liberdade” e “direitos” permanecem como central no estímulo **gestão democrática**, seguidas de “comunidade”, “escolha” e “representação”, não diferindo das evocadas quando do estímulo **democracia**. Assim, “escolha” e “representatividade” estariam diretamente ligadas à “liberdade” e “direitos”, ideias nas quais se ancora a perspectiva de **democracia** do grupo pesquisado. Escolher o representante e ser representado constituem a liberdade do indivíduo e o direito do cidadão.

Já a evocação da palavra **representação** nos leva à interpretação de que, para os participantes da pesquisa, gestão democrática escolar tem como sentido principal a dimensão **representativa** como aparece na tipologia minimalista de democracia. Nas entrevistas, gestão democrática é diretamente relacionada à eleição de diretores. Ao se referir às eleições da escola, G1 diz: “Gestão democrática? Acabaram [as eleições] e não fizeram mais, e ficamos com os indicados”.

No referido trecho observamos que a gestão democrática não existe, pois, segundo o entrevistado, não há mais eleições de gestores. Tal como na concepção que é vinculada pelo projeto predominante de democracia, a eleição é concebida como fim em si mesmo e não como um mecanismo do processo democrático. Assim, para o entrevistado, a gestão de modelo democrática não pode ser validada sequer no processo, em que outros instrumentos e mecanismos de organização escolar possibilitassem a experimentação de relações democráticas. Tal modelo só existiria se objetivado na eleição por meio da escolha direta dos gestores.

Esta concepção minimalista de democracia está presente, também, na fala do G2 quando diz: “Na democracia votamos, escolhemos os nossos representantes”. Igualmente na fala do G3, que ao responder sobre Gestão Democrática afirma: “É a escola que deve escolher os representantes, os mais preparados, que consigam ter uma [boa] relação interpessoal com a comunidade [...]”.

Nos trechos das falas descritas acima, **democracia** e **gestão democrática** estão distanciadas de uma ideia que denote um processo mais contínuo de participação; a democracia parece ser identificada apenas com o processo eleitoral. Paro (2003) explica que a criação do mecanismo da eleição de diretores passou a ser concebida como uma panaceia, gerando expectativas de que resolveria todos os problemas da escola, principalmente os ligados a práticas políticas como clientelismo, autoritarismo, hierarquias centralizadas e as relacionadas à qualidade do ensino-aprendizado. Afirma o autor, que esse mecanismo deve ser visto não como o que irá resolver os problemas da escola, mas como um instrumento que contribui no processo de democratização das relações sociais.

É preciso destacar que as falas dos sujeitos nem sempre apontam para uma mesma direção, ainda que estejam na perspectiva da democracia liberal. É possível observar, nos trechos abaixo, diferenças quanto à ideia de gestão democrática a partir da própria representação de democracia que G1 e G2 expressaram e apresentamos anteriormente. Enquanto o G1 ancora a sua representação na ideia de liberdade individual e de direitos civis, o G2, apesar de não diferir substancialmente, ancora a sua representação na direção de direitos políticos, o que o faz ter uma compreensão mais ampliada e não minimalista da questão:

G1 – A gestão democrática é você trabalhar junto com a comunidade escolar, com a participação de todos. As pessoas hoje não querem muito participar, mas existem **os voluntários**. E isso é bom! Lógico que não é na questão de bagunçar, que você é livre para fazer tudo... não! Gestão é você

trabalhar em conjunto, trabalhar com lideranças comunitárias, participando ativamente numa **rede de solidariedade**. Participar com bagunça é você querer queimar pneu na frente da escola, queimar pneu no meio da rua pra poder chamar atenção, ou fechar uma estrada ou uma via pública. Pra mim, isso aí é baderna. Ou ter briga dentro da escola. As pessoas têm que se amarem e se respeitarem. Participação com amor, eu diria, sem briga.

G2 – Gestão Democrática é onde **todos têm** vez, direito de opinar, onde **todos juntos** agem e interagem em prol de uma educação de qualidade. [...] Defendo a minha ideia colocando para o grupo, tentando convencer. Primeiro, **vou tentar convencer**. E se eu não conseguir, **o grupo decide**. O que é ainda muito difícil para muitas pessoas. Ai **não fica aquilo tudo bonitinho, arrumado**, porque não é o querer de um, a vontade do gestor ou a vontade de uma minoria, é **a vontade da maioria**.

Observa-se que a fala do G1 reflete os limites da cultura política (de não participação) que não levam as pessoas a tomarem os processos educativos na condição de um direito cujo exercício é preciso acompanhar de perto. Então, para que a comunidade participe, apela-se para a solidariedade e para as práticas de voluntariado relacionadas à ideia de liberdade individual. Enquanto para o G2, observa-se que a sua compreensão tem relação com a ideia de uma liberdade coletiva, quando ele diz que a democracia é “lutar todo mundo junto”. Na fala do G2, entendemos que a ideia de coletividade, vontade da maioria e respeito à decisão do grupo reflete uma percepção mais próxima de uma efetiva democracia participativa.

Quanto ao estímulo **participação** as palavras evocadas estão mais relacionadas ao que foi agrupado na categoria **comportamental**. A **participação** está para a ideia de “ajudar”, “engajar-se”, “ação”, “doação”, “compromisso” e, ainda, “opinar” e a ter “tolerância”.

Essas palavras estão relacionadas à perspectiva de uma participação voluntária e solidária que tem como suporte os ideais neoliberais de terceira-via. Não se trata, pois, da solidariedade de classe, mas de uma solidariedade forjada nos limites das necessidades imediatas e individuais dos sujeitos, que se unem em torno dos seus desejos individuais. Ao serem questionados sobre participação democrática, os participantes da pesquisa responderam:

G3 – Uma **participação limpa**, buscar **trazer todo mundo pro seu lado**. Fazendo o seu trabalho correto e aquele que não vem agora, mais tarde vem. Porque eu consegui hoje. Minhas amigas antes queriam atrapalhar o meu trabalho. Aí, fui conversando com elas e deixando elas no tempo delas. É deixar as pessoas amadurecerem e ver que o que você está fazendo para a comunidade é o melhor. Pra mim, a participação só caminha se for assim, com **solidariedade**.

G4 – A **participação de todos** é bom. Antes não havia essa participação. Agora ampliou a participação e **toda a comunidade pode participar**. Não ficamos a depender da Secretaria de Educação. Agora quando queremos fazer alguma coisa que podemos é só convocar uma reunião com os pais e

nós mesmos fazemos. Esse ano mesmo, **envolvemos toda a comunidade** no evento dos jogos. A escola não tinha bolas, rede para as traves, mas fizemos uma convocação e **conseguimos apito, camisas, bolas, cesta para os jogos de basquete, sem precisar do governo.**

Nos trechos grifados acima, destacamos a fala do G3, que em face das dificuldades vê a participação das pessoas na escola como uma prática solidária, conforme apregoa o neoliberalismo. Enquanto o G4 aceita a transferência das responsabilidades dos poderes públicos para a comunidade a fim de garantir a continuidade das atividades escolares.

“Ajudar”, “engajar-se”, “ação”, “doação”, “compromisso” e, ainda, “opinar” e ter “tolerância”, a princípio são expressões que revelam como os gestores ancoram a **participação democrática**. A seguir, os trechos de fala de três gestores entrevistados explicitarão nossos argumentos:

G1 – Quando você está negociando, você está **dialogando**. O conflito está entrando em atrito. Eu como pessoa não tenho uma reação normal quando você está me atingindo, me agredindo. Quando você chega conversando, dialogando, cada pessoa chegando colocando as suas ideias chegam a um consenso. Não somos inimigos. Nós temos que ser **solidários** uns com os outros.

G4 – É muito bom quando a comunidade se envolve unida em prol de uma causa. Eu não acho que tem que haver briga pra lutar por alguma coisa. Se todo mundo conversar direitinho não ficamos brigando. Como dizem, “a união faz a força!”. Hoje temos é que nos unir mesmo. **Ser solidário, voluntário** é palavra da vez. Mas tem gente que acha que tem que brigar por tudo. Quer fazer da escola partido político. E a escola não é partidária. A escola é união, solidariedade, todos nós temos que ser responsáveis e se não formos, a escola sofre, a comunidade sofre, a sociedade sofre.

G3 – A participação é conflitante. E isso não é bom para o processo democrático. Porque a gente sofre quando a gente percebe que têm pessoas ali, do contra, e que não estão colaborando. A escola é um todo, a escola não é esfacelada. Tem que haver **união** entre todos. Quando a escola vai bem, todo mundo vai bem. Quando a escola vai mal, todo mundo vai mal.

Duas questões centrais perpassam os trechos das falas acima que rechaçam participação no contexto do conflito e a participação ancorada na ideia de união, solidariedade. Ao tomarmos como referência a discussão da seção 2, sobre os tipos de democracia e suas formas de compreensão da participação democrática, verificamos que há percepções que não camuflam o conflito, destacando que este é um meio de construção de uma contra-hegemonia. No caso da escola, associamos tal ideia à imagem organizacional que Costa (1996) identifica como arena política. Nas falas dos entrevistados, observamos que há uma concepção de conflito enquanto senso-comum, relacionada a brigas pessoais, como

promoção de indisposições entre os colegas, geradas pelo atrito, indiferença, em detrimento da colaboração; desunião em oposição à união, ou seja, para os entrevistados o conflito está em oposição à união, à solidariedade, à voluntariedade. Nesse sentido, o conflito aparenta não ser bem visto pelos sujeitos da pesquisa no processo participativo. Para o G3, a participação é “conflitante e isso não é bom para o processo democrático”; para o G4, a “briga” contrasta com a solidariedade e o diálogo.

Pode-se deduzir que a participação para os sujeitos da pesquisa tem lugar quando é produzida sem que os conflitos sejam reconhecidos e sim camuflados. Nesse sentido, é uma participação ancorada na ideia de construção harmoniosa dos processos participativos escolares. Inferimos, portanto, que as representações sociais de participação do grupo em foco nesta pesquisa – quanto aos elementos do que estamos chamando aqui de macrossocial – estão localizadas no conceito do que denominamos na seção 2 de consenso passivo.

À luz dos postulados teóricos de democracia analisados na seção 2, as RS sobre a participação democrática nesse momento apresentam elementos tanto dos modelos que chamamos de participação minimalista, participação ampliada e, principalmente, do modelo neoliberal de terceira-via.

Apenas para efeitos de tipificação, considerando o contexto da escola, a participação democrática estaria mais para as características da imagem organizacional democrática do que para a escola enquanto arena política no sentido definido por Costa (1996) conforme nos referimos na seção 2. Os dados indicam, dentre outras coisas, que as representações estão contaminadas pela ideia de solidariedade privada que se difundiu pela sociedade para justificar a ausência do Estado em relação às políticas sociais, ou seja, diante da ausência do Estado, a população é conclamada para realizar determinados serviços como uma prática solidária. Essa representação de participação reflete a concepção liberal, ainda que travestida de neoliberalismo, ou do que foi denominado de “neoliberalismo de terceira-via”. Isso não é, porém, uma contradição, mas uma reafirmação das ideias que circulam no contexto macrossocial. É por esse motivo que as representações sociais de gestão democrática dos entrevistados estão relacionadas diretamente à eleição de diretores e não aos processos que este modelo pode proporcionar à escola.

Nestas representações de participação perde força a concepção voltada para o controle social e democratização do Estado que enxerga o conflito como uma situação intrínseca às relações de classe. Também, tais representações sociais consideram que as decisões devem

resultar de um processo de consenso passivo. As diferenças são trabalhadas para prevalecer a harmonia.

Segundo Abreu (2005, p. 2), a discussão sobre solidariedade na contemporaneidade tem sido destacada pelo discurso hegemônico. Há o deslocamento da chamada solidariedade social, como apregoado pela socialdemocracia, para a sociedade “voluntária”. Para esta autora, a solidariedade voluntária tem como principal característica a despolitização e desarticulação das lutas da classe-que-vive-do-trabalho, pois busca reafirmar em novos moldes a lógica colaboracionista entre capital e trabalho.

Nunes (2011, p. 10) define o discurso sobre a solidariedade nos tempos atuais da seguinte maneira:

A solidariedade é conhecida em todo o mundo como [...] certa capacidade de sentir-se próximo do outro, de penalizar-se diante do sofrimento de seus semelhantes. Por ser algo tomado, na atualidade, como pessoal e subjetivo, pode ser utilizado tanto como uma estratégia de resistência das classes trabalhadoras e de enfrentamento às ameaças, à violação dos direitos humanos e sociais; como, também, pode ser manipulado para fins que interessam ao modo de produção capitalista.

Como vimos nas seções 2 e 4 tem sido difundido no campo ético-político um determinado significado de solidariedade interclasses que justifica a desresponsabilização do Estado em relação ao provimento dos direitos sociais, ao tempo em que camufla a luta de classes. Os diversos instrumentos de hegemonia dos setores dominantes têm conseguido transcender a dimensão ético-corporativa, elevando o seu discurso à dimensão ético-política. Portanto, buscando construir um consenso passivo nos diversos setores da sociedade civil organizada, inclusive dos setores da classe-que-vive-do-trabalho. Assim, as representações sociais de uma participação contra-hegemônica, como tipificamos na seção 2 e presente em diversos setores em defesa da educação pública nas décadas entre 1980 e 1990, parece ter perdido força diante de representações sociais de participação neoliberal de terceira-via. Aludimos Frigotto (2010, p. 39-40) quando ele escreve:

Mantém-se até, hoje, uma cultura que escamoteia os conflitos, as crises, embora a sociedade viva em crises e em conflitos. [...] Faz-se a apologia da conciliação e da harmonia “balofa”. O próprio sistema intelectual dominante desenvolve-se com uma postura marcante de desenraizamento.

5.2 A ancoragem e objetivação das Representações Sociais sobre a participação dos gestores de Escolas Públicas de Alagoas: os elementos do contexto microssocial

Considerar as representações sociais sobre a participação democrática na gestão escolar de gestores da rede pública do Estado de Alagoas, utilizando a TRS desenvolvida por Moscovici (1978) significa, também, refletir sobre o contexto social e cultural em que tais sujeitos estão situados. Para tanto, focalizamos as características do estado de Alagoas, uma sociedade autoritária, conseqüentemente, violenta e forjadora do medo político.

Tomamos como ponto de partida as características já consenso nas obras dos autores que discutem a realidade alagoana (ALBUQUERQUE, 2009; VASCONCELOS, 2005; ALMEIDA, 2011; ARAÚJO, 2007; ALMEIDA, 2006; TENÓRIO, 2007; LAURINDO; RIOS, 2012; VERÇOSA, 2001): mandonismo, (neo)coronelismo, patrimonialismo, apadrinhamento etc. Essas características apontamos em outro estudo quando problematizamos a relação entre sociedade política e sociedade civil em Alagoas:

[...] em Alagoas há resquícios muito marcantes do tipo oriental onde a sociedade apresenta ainda características débeis e amorfas. Uma das explicações para essa configuração da sociedade alagoana é justamente a política de mando coronelista [...], com características de troca de favores, limitando até a atitude participativa das classes populares no processo político.

Pode-se dizer que a relação entre sociedade política e sociedade civil em Alagoas caminha entre a gelatinosidade da sociedade civil *versus* o processo de formulação de uma estrutura poderosa por parte da sociedade política [...] fazendo a maior parte da população alagoana dependente ou da agricultura ou do funcionalismo público, ou seja, daqueles que detêm a indústria agrícola ou a máquina pública em suas mãos (CRUZ NETO, 2008, p. 88).

Apesar das mudanças experimentadas ao longo de sua história, Alagoas é marcada pelo *ethos* oligárquico em que pese o processo de desenvolvimento econômico no Brasil e na sociedade alagoana. O coronelismo ainda continua a estruturar as relações sociais e políticas no estado (VERÇOSA, 2001).

Considerando o processo de democratização brasileira e o seu marco legal, por meio da Constituição Federal (denominada Constituição Cidadã) de 1988, podemos dizer que Alagoas ainda está distante desse marco por ser uma terra em que predomina o arcaísmo e o patrimonialismo, que levam lealdades ao limite do crime. Resultado de uma sociedade autoritária, a violência caracteriza a dimensão política alagoana, que é profundamente oligárquica e autoritária (CAMAROTTO, 2012, LESSA, 2011; TENÓRIO, 2007).

Em *Raízes da violência política em Alagoas* (2011), o historiador Golbery Lessa afirma que a violência no estado alagoano tem uma singularidade e diferencia-se das demais regiões do Brasil. Segundo o autor, esta singularidade é explicada pela grande propriedade agrícola, pecuária e agroindustrial, pelos nossos baixíssimos índices de verdadeira industrialização e de divisão do trabalho. Essa configuração cria um sistema de ideias e costumes “racistas, antidemocráticos e paternalistas”, o que impede uma efetiva participação da população na vida política alagoana.

Os reflexos desse contexto podem ser observados nas representações sociais pesquisadas. O quadro 7 apresenta os vocábulos relacionados ao contexto alagoano mediante aos estímulos anteriormente mostrados no quadro 1 (Palavras Indutoras).

Quadro 8 – Frequências (F) das palavras estímulos relacionadas ao contexto microssocial alagoano

DEMOCRACIA EM ALAGOAS	F	PARTICIPAÇÃO EM ALAGOAS	F	PARTICIPAÇÃO COMUNIDADE ESCOLAR EM ALAGOAS	F
Vergonha	19	Medo	30	Frágil	74
Irreal	18	Difícil	18	Privilégio	19
Utopia	18	Solidariedade	17	Difícil,	13
Fraca	17	Coragem	16	Necessária	13
Para poucos	12	Desafiador	13	Futuro	11
Difícil	8	Necessário	11	Deficiente	8
Apadrinhamento	8	Calar-se	8	Mascarada	6
Deveres	6	Sonho	6	Comodismo	6
Liberdade	6	Engajamento	4	Amizade,	4
Processo	5	Autoritarismo	4	Aprendizado	4
Desrespeito	3	Compromisso	3	Cooperação	4
Doação,	3	Desanimador,	3	Direito	3
Perseguidora	3	Amor	2	Ignorância	3
Significativa	3	Ausência	2	Escolha	2
Ativa	2	Capacidade	2	Fiscalização	2
Confusa	2	Direito	2	Nova	2
Direito	2	Planejamento	2	Obedecer	2
Falta entendimento	2	Exclusão	2	Resistente	2
Mal	2	Grupos escolhidos	2	Compromisso	1
Participação	2	Vergonhoso	2	Emancipação	1
Precária	2	Atenção	1	Incomum	1
Consciência	1	Confusão	1	Instigante	1
Desafio	1	Descentralizar	1	Intriga	1
Escolha	1	Escutar	1	Minoria	1
Imparcial	1	Falar e não agir	1	Negativa	1
Inadequada	1	Filiação	1	Opinião	1
Insatisfatória	1	Fiscalização	1	Sensibilidade	1
Justa	1	Incentivar	1	Transformação	1
Luta	1	Insistência	1	Vergonha	1
		Liberdade	1		
		Melhoria	1		
		Mudança	1		
		Negligencia	1		

Continuação

	Oposição	1		
	Resolução de conflitos	1		
	Ruim	1		
	Serviço	1		
	Simple	1		
	Valorização	1		

Fonte: Autor, 2014.

Para a expressão estímulo **democracia em Alagoas** obtivemos um total de 151 palavras, das quais, 104 são diferentes. Ao agrupá-las em termos semânticos chegamos ao resultado de 29 palavras (APÊNDICE D). Para a seleção dos vocábulos que consideramos, utilizando a média aritmética, obtivemos F maior ou igual a 5. Com relação ao estímulo **democracia em Alagoas** os gestores relacionam às palavras: “vergonha” (F 19), “irreal” (F 18), “utopia” (F 18), “fraca” (F 17), “para poucos” (F12), “difícil” (F 8), “apadrinhamento” (F8), “deveres” (F 6), “liberdade” (F 6), “Processo” (F 5).

Quadro 9 – Categorização das respostas ao estímulo **democracia em Alagoas**

POLÍTICA	SOCIAL	AFETO
Para poucos	Apadrinhamento	Vergonha
Deveres		Irreal
Liberdade		Utopia
		Fraca
		Difícil

Fonte: Autor, 2014.

Do estímulo **participação em Alagoas** obtivemos um total de 168 palavras, das quais 87 são diferentes. Ao agrupá-las em termos semânticos chegamos ao resultado de 39 palavras (APÊNDICE D). Para a escolha das palavras, utilizando a média aritmética, obtivemos F maior ou igual a 4. Os gestores relacionam **participação em Alagoas** a “medo” (F 30), “difícil” (F 18), “solidariedade” (F 17), “coragem” (F 16), “desafiador” (F 13), “necessário” (F 11), “calar-se” (F 8), “sonho” (F 6), “engajamento” (F 4), “autoritarismo” (F 4).

Quadro 10 – Categorização das respostas ao estímulo **participação em Alagoas**

SOCIAL	COMPORTAMENTAL	AFETO
Autoritarismo	Solidariedade	Medo
	Coragem	Difícil
	Desafiador	Necessário
	Calar-se	Sonho
	Engajamento	

Fonte: Autor, 2014.

Para o estímulo **participação da comunidade escolar em Alagoas** obtivemos um total de 167 palavras, das quais 85 são diferentes. Ao agrupá-las em termos semânticos chegamos ao resultado de 29 palavras (APÊNDICE D). Para a seleção das que consideramos, utilizando a média aritmética, resultando em F maior ou igual a 6. Com relação ao estímulo **participação da comunidade escolar em Alagoas**, os gestores relacionam a palavras como “frágil” (F 74), “privilégio” (F 19), “difícil” (F 13), “necessária” (F 13), “futuro” (F 11), “deficiente” (F 8), “mascarada” (F 6) e “comodismo” (F 6).

Quadro 11 – Categorização das respostas ao estímulo **participação da comunidade escolar em Alagoas**

POLÍTICA	COMPORAMENTAL	AFETO
Privilégio	Comodismo	Frágil
		Difícil
		Deficiente
		Necessária
		Futuro
		Mascarada

Fonte: Autor, 2014.

Quando verificado o quadro 8 (e os quadros 9, 10 e 11 que sintetizam as informações do Quadro 8), os significados mais gerais atribuídos às palavras-estímulo **participação** e **democracia** não desaparecem. Estes correspondem aos valores ético-políticos predominantes, construídos historicamente. Porém, outras palavras revelam como estão ancoradas **democracia** e **participação** a partir do contexto alagoano. Ao contrário do quadro 3 (em que as categorias **política** e **comportamental** contêm o maior número de palavras evocadas), no quadro 8 destaca-se a categoria **afetiva** como a que concentra a maior quantidade de frequência. A princípio, interpretamos que esta ênfase se deu pelo fato dos sujeitos da pesquisa terem sido estimulados a revelar a sua posição sobre o objeto analisado no contexto em que estão inseridos – Alagoas e suas especificidades. Assim foram agrupadas as palavras que traduzem os sentimentos e as sensações dos sujeitos na categoria **afetiva**, reflexo de suas experiências e que, portanto, integram o forjamento das RS sobre a participação democrática. Estas assumem uma função identitária do grupo e situam os indivíduos em um determinado campo social e pessoal relacionado aos sistemas de normas, valores que são construídos histórica e socialmente (ABRIC, 2000, p. 28), os quais nos referimos na seção anterior.

Como um dado importante, a categoria **política** permanece. Palavras evocadas relacionadas ao contexto macrossocial, como **liberdade e deveres**, também foram evocadas a partir dos estímulos de vocábulos relativos ao contexto microssocial alagoano. Interpretamos

tal permanência como decorrência das relações sociais, haja vista que são valores da concepção de democracia hegemônica construídos historicamente. A novidade, entretanto, foi a evocação de outras palavras que não estão presentes na concepção teórica e na representação coletiva de democracia e participação, como foi discutido na seção 2.

A partir dos dados obtidos, observamos que ao responderem sobre a democracia em geral (dimensão macrossocial), os gestores demonstraram compreender que **democracia é para todos**. Já em relação ao contexto alagoano (dimensão microssocial) **democracia é para poucos**. Continuando a focalização da palavra-estímulo **democracia em Alagoas**, observamos que nas palavras que aparecem no quadro 8, agrupadas na categoria **social**, os participantes relacionam tal estímulo ao “apadrinhamento”. Na categoria **afetiva** estão as palavras “vergonha”, “irreal”, “fraca”, “difícil”, “utopia”, revelando sentimentos presentes nas RS que os gestores têm sobre a **democracia em Alagoas**. Vejamos os exemplos:

G1 – [...] Deixa uma equipe ir na frente. Como se fossem dois pelotões. Um que lidera é o que quer fazer alguma coisa, mas fica lá atrás, sentadinhos, não fazem nada. A equipe é que vai na frente que faz. O outro pelotão fica assim porque deve. Deve favores políticos, tem emprego que não foi concurso. [...] Alagoas contribui para que as pessoas não sejam participativas.

G2 – Democracia é algo de teoria, de sonho. A gente ainda não vê isso muito concretizado. É uma luta. A gente ainda espera muito, mas eu acho que ainda é um sonho, que está longe de se realizar. Existem muitos caminhos a ser percorridos, muitas barreiras a ser ultrapassadas. E assim, a gente vai vendo que as pessoas vão ficando pra trás. Eu não sei se vão esmorecendo, mas a gente vai percebendo que vai diminuindo o grupo que luta.

G1 – Eu não vejo a democracia como democracia. Porque se você olha na política tem o cabresto, o voto comprado. Isso aí não é democracia, você comprar voto. Por que democracia? Onde está a democracia?

Apesar dos gestores terem uma compreensão do que seja democracia conforme as ideias que circulam na sociedade e que são incorporadas às suas RS, notamos ser destoante a relação entre o que é (prática) e o que deveria ser (projeção), apontando para RS sobre a participação democrática que assumem distintos significados.

Igualmente, tal inferência pode ser identificada quando observamos o estímulo **participação democrática em Alagoas**. Como vimos, quando “participação” serviu de estímulo para a resposta dos pesquisados provocou a evocação de vocábulos que circulam no campo macrossocial (“solidariedade”, “engajamento”). Conseqüentemente, quando “participação” foi acompanhada da expressão “em Alagoas”, mesmo que as palavras anteriores tenham aparecido, outras foram evocadas: “coragem”, “desafiador”, “calar-se”.

Diferentemente do primeiro momento, em que nas categorias **política**, **comportamental** e **social** houve a maior incidência de frequências, no segundo momento, quando estimulados pela expressão **participação em Alagoas**, é na categoria **afetiva** que aparece o maior número de frequências. Nessa categoria observamos que a palavra “medo” teve frequência 30, ou seja, foi evocada por um número significativo de pesquisados. Identificamos, desse modo, o elemento particular do contexto microssocial no qual estão inseridos os participantes da pesquisa: a relação entre participação democrática e medo.

Por ser o nosso objeto de pesquisa a **participação democrática**, elemento da dimensão política, partimos do princípio de que o medo encontrado nos dados – como palavra mais evocada e reiterada na fala de todos os entrevistados – trata-se de um **medo político**. Entretanto, convém questionar o que provocaria esse medo.

Os dados da pesquisa do TALP nos levam a questionar de onde vem a associação de participação e democracia com “perseguição”, “calar-se”, “medo”. Por sua vez, as falas dos entrevistados fazem referências quase sempre a crimes, à perseguição. Como dimensão **comportamental**, as palavras evocadas “calar-se”, “coragem”, “desafiador” demandam supor alguma ação anterior. Assim, o comportamento de se “calar” ou precisar ter “coragem” ou ser “desafiador” é resultado de uma ação anterior que provoca tais comportamentos. As palavras evocadas “perseguidora” e “autoritária” quando estimuladas pela expressão **democracia em Alagoas** nos levam a tal ação que consideramos ser a violência, típica de uma sociedade autoritária, de valores patrimonialistas, mandonistas e coronelistas.

Pelos dados postos, de alguma forma, a violência física ou simbólica está presente no imaginário dos entrevistados. Produz um tipo de comportamento nas relações sociais que tende a ser reproduzido nas esferas da cultura de participação da sociedade alagoana, por conseguinte, o medo é evocado quando estimulada a palavra **participação em Alagoas**.

No ensaio “Ética e violência”, de Chauí (2006), a palavra violência deriva do latim *vis* <força> e significa “tudo o que age a força para ir contra a natureza de algum ser”; o uso da força para inibir a espontaneidade, a vontade, a liberdade do indivíduo, assim, a violência tem como função coagir, constranger, torturar, brutalizar:

violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e **caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, pelo medo e pelo terror**. A violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos. Na medida em que a ética é inseparável da figura do sujeito racional, voluntário, livre e responsável, tratá-lo como se fosse desprovido de razão, vontade, liberdade e responsabilidade é tratá-lo não

como humano e sim como coisa, fazendo-lhe violência nos cinco sentidos em que demos a esta palavra (CHAUI, 2006, [s.p.], grifo nosso).

Para Michaud (1989, p. 10), a violência é realizada numa situação de interação causando danos a uma pessoa ou a várias “seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais”.

Ainda, Michaud (1989, p. 7) apoiado em Robert, define que a violência é:

O fato de agir sobre alguém ou de fazê-lo agir contra a sua vontade empregando a força ou a intimidação; b) o ato através do qual se exerce a violência; c) uma imposição natural para a expressão brutal dos sentimentos; d) a força irresistível de uma coisa; e) o caráter brutal de uma ação.

Bobbio (1998), também, apresenta uma discussão sobre o fenômeno da violência. Segundo o autor, o termo num sentido descritivo está sinonimamente relacionado ao sentido de força. Há violência quando não existe o exercício do poder, tendo em vista que poder é “a modificação da conduta do indivíduo ou grupo, dotada de um mínimo de vontade própria”, enquanto violência “é a alteração danosa do estado físico de indivíduos ou grupos”. Sobre isso, Bobbio (1998, p. 1292, grifo nosso) afirma:

O poder muda a vontade do outro; a violência, o estado do corpo ou de suas possibilidades ambientais e instrumentais. **Naturalmente as intervenções físicas podem ser empregadas como um meio para exercer o poder ou para aumentar o próprio poder no futuro.**

Considerando que a violência está relacionada ao uso da força física de um indivíduo, grupos ou comunidade sobre o(s) outro(s), teremos que concordar que não se trata de poder, pois “intervindo sobre a vontade do outro, pode-se obter, em hipótese, qualquer conduta externa ou interna, tanto uma ação como uma omissão, tanto um acreditar como um desacreditar”. Já a violência “intervindo sobre o corpo, pode-se obter uma omissão: imobilizando ou prendendo a vítima podemos impedi-la de realizar qualquer ação socialmente relevante, mas alterando o estado físico do outro não se pode obrigá-lo a fazer nada de socialmente relevante” (BOBBIO, 1998, p. 1292).

A problematização sobre a violência tomada nesta tese não está restrita à agressão física, mas à série de atos de desnaturalização que passa pela violência em ameaça, pela violência em ato que vai desde a agressão física ao crime, e os desdobramentos enquanto violências simbólicas que a violência em ato pode produzir.

No caso dos crimes políticos que os sujeitos das entrevistas se referem mais adiante, comumente presentes em sociedades em que a estrutura autoritária está ainda enraizada nas

relações sociais, acabam desdobrando-se em violência simbólica visto que impõe uma própria simbologia nos indivíduos, grupos ou comunidade, moldando seus comportamentos.

Em sua tese “**A gestão urbana do medo e da insegurança: violência, crime e justiça penal na sociedade brasileira contemporânea**”, Abreu (1996, p. 45) argumenta que a violência no Brasil é reforçada pela cultura autoritária que se perpetua na tradição. Essas características configuram-se em linguagem da vida social que busca “perversamente integrar as distâncias hierárquicas e eixos de poder”. É nesse processo de autoritarismo que a violência encontra certo espaço em forma de sentido “moral” que “reestabelece o equilíbrio frágil entre fortes e fracos”. Segundo o autor, a história da sociedade brasileira é, também, uma história social e política da violência traduzida nos conflitos étnicos, de classe, gênero, geração e suas resoluções. Para o autor, a prática da violência na sociedade brasileira está carregada de um **forte simbolismo** que busca não apenas **reprimir direitos**, mas, também, inibir reivindicações futuras e constituir barreiras para uma **vida coletiva autônoma**, assim, configuram-se como estratégias de “dominação e de sujeição dócil de muitos à vontade de alguns” (ABREU, 1996, p. 48).

A violência política como um elemento produtor do medo político “trata-se de modalidades de ação que impõem barreiras à autonomia de grupos sociais, impedem sua livre participação nos destinos políticos de sua comunidade ou sociedade e os excluem moralmente do pertencimento à natureza humana” (ABREU, 1996, p. 67).

Nesse sentido, entendemos por violência política as ações de violência, no seu sentido amplo – agressão física, simbólica, cultural – produzidas na esfera pública ou dos desdobramentos da relação público-privado por indivíduos públicos/autoridades, grupos públicos ou comunidades com o objetivo de destruir os adversários políticos ou colocá-los na impossibilidade física de agir com eficácia. Tais ações podem partir de uma ameaça de violência ou violência em ato⁹⁴; podem ser realizadas no campo da legalidade – o que é concebido moralmente e legal como violência por uma sociedade, como por exemplo, a guerra, o uso da força policial – ou a margem do que o Estado estabelece por violência legítima. Quando realizada no campo da legitimidade do Estado, a violência se materializa pelos diversos instrumentos repressores do Estado como a polícia, o exército etc. ou no campo simbólico pelos diversos aparelhos legitimados do/ou pelo Estado, a exemplo da escola, da

⁹⁴ [...] A distinção entre Violência e poder envolve também o poder coercitivo baseado nas sanções físicas e comporta, por isso, a distinção entre Violência em ato e ameaça de Violência. Com efeito, esta distinção é importante, se prescindirmos de alguns casos-limite, pois nas relações do poder coercitivo a Violência intervém sob a forma de punição, quando a ameaça não conseguiu a finalidade desejada, e sanciona neste caso a falência do poder (BOBBIO, 1998, p. 1292).

mídia. No campo da marginalidade, a violência política nem sempre está presente unicamente no espaço do privado, ou seja, da violência individual; a violência política pode ser um fenômeno que transita numa relação tênue, ou não, do uso do espaço público para resguardar posições no âmbito do privado. Assim, os aparelhos do Estado podem ser utilizados para reforçar a autoridade política, seja ela individual ou coletiva. Quando o Estado não é utilizado diretamente, a violência política caracteriza-se na confusão entre público e privado, pois é praticada pela autoridade política, referência pública, para garantir interesses privados. Nessa linha de raciocínio, identificamos que é a violência política a origem do medo apontada no TALP, o que vamos chamar de **medo político**.

Para Bauman (2008, p. 8), o medo é o nome que damos à nossa **incerteza**: nossa **ignorância** da ameaça e do que deve ser **feito** – do que pode e do que não pode – para fazê-la parar ou enfrentá-la, caso a interrupção esteja além do nosso alcance. O medo é um sentimento inerente a qualquer criatura viva, porém para a criatura humana, o medo apresenta-se numa espécie de segundo grau.

[...] um medo, por assim dizer, social e culturalmente “reciclado”, ou (como o chama Hughes Lagrange em seu fundamental estudo do medo) um “medo derivado” que orienta seu comportamento (tendo primeiramente reformado sua percepção do mundo e as expectativas que guiam suas escolhas comportamentais), quer haja ou não uma ameaça imediatamente presente. O medo secundário pode ser visto como um rastro de uma experiência passada de enfrentamento da ameaça direta – um resquício que sobrevive ao encontro e se torna um fator importante na modelagem da conduta humana mesmo que não haja mais uma ameaça direta à vida ou à integridade (BAUMAN, 2008, p. 11).

Ainda, segundo Bauman (2008, p. 10), o medo poder ter como causa três tipos de perigos: 1) os que ameaçam o corpo e as propriedades; 2) os que ameaçam a durabilidade da ordem social e a confiabilidade nela, ou o perigo da sobrevivência; 3) os perigos que ameaçam os lugares das pessoas no mundo (as posições sociais hierárquicas, as identidades). Para este autor, o medo está relacionado à noção de vida líquida na modernidade, provocada pela fluidez dos acontecimentos que perpassam a vida das pessoas, dos grupos, das sociedades, do Estado.

Dois apontamentos são observados na conceituação de Bauman (2008) sobre o medo: 1) a concepção de que o medo na sociedade moderna assume, também, um *status* líquido em que se faz e desfaz de forma rápida, apresenta uma característica inconstante; 2) o medo humano, mesmo sendo inerente ao homem, está diretamente relacionado com o contexto

sócio-político-histórico vivenciado por ele, ou seja, o medo humano apresenta um aspecto histórico-cultural⁹⁵.

A partir dessas considerações, o que estamos denominando de medo político? É um sentimento provocado pela ameaça, de perigo que o indivíduo, grupo, comunidade sente mediante a sua preservação; esse sentimento pode provocar por sua vez um comportamento de imobilização do indivíduo/grupo/comunidade diante da vida política, nos assuntos referentes ao seu cotidiano ou um comportamento de enfrentamento ao fenômeno provocador do medo.

Aplicando essa conceituação no contexto do objeto desta pesquisa, numa primeira tendência, a violência política produz o sentimento do medo da participação ativa nas discussões coletivas, do medo da liberdade de expressão, do medo do enfrentamento, por sua vez, os comportamentos são modelados. No caso **da participação democrática**, o medo político provoca o comportamento de passividade, de desinteresse, de contrarreação diante da ameaça, o comportamento de silenciamento, de não participação ou de participação-passiva. Numa segunda tendência, o medo político provocaria reações de enfrentamentos, a fim de inibir o fenômeno que provoca o medo.

Considerando que o medo é uma emoção do homem, mas se apresenta na variação de culturas, no caso de Alagoas e na linha de análise que estamos traçando, o medo político é ocasionado pela violência política que tem origem na estrutura da desigualdade social do “Brasil tradicional” (ABREU, 1996), reflexos de uma cultura autoritária. Para entendermos melhor que o medo político não se situa apenas como **sentimento** provocador da inibição, do recuo ou de comportamentos passivos, mas, de enfrentamento, é preciso compreender o medo como sentimento socialmente localizado.

Se olharmos separadamente as categorias e as palavras evocadas, aparentemente, não apresentam vinculação com o significado de **democracia** e **participação democrática** e nem aparentam guardar relação entre si. Mas se observarmos o conteúdo dos quadros 8 e 9, verificamos uma relação entre as evocações que expressam diretamente a percepção dos sujeitos desta pesquisa quanto à realidade histórico-cultural alagoana. Nessa direção “medo” tem relação com as palavras evocadas quando do estímulo **democracia em Alagoas**: “apadrinhamento” e “para poucos”. Também com as palavras “corajoso”, “desafiador”, “silenciamento” e “calar-se”, que aparecem agrupadas na categoria **comportamental**. Vejamos alguns exemplos:

⁹⁵ Ainda que seja oportuno o conceito de medo líquido de Bauman (2008), consideramos que o medo tem uma dimensão estrutural, portanto, pode também se manifestar de uma maneira sólida.

G4 – [...] Mas, democracia em Alagoas? Onde? Quer dizer, tem. A gente vota, tem uma participação aqui e ali. Mas, **democracia de verdade?** Essa não existe. **Aqui, se a gente for exercer a democracia de verdade: morre, é perseguido.** Tem que falar, mas falar pouco, **porque se falar muito e querer ser o tal, pode amanhecer com a boca cheia de formiga.** Tem que ser valente para enfrentar os poderosos.

G3 – Quando a gente conversa com os colegas informalmente, que têm o mesmo pensamento, têm o mesmo ideal, **a gente restritamente fecha a porta e começa a conversar com um pequeno grupo que comunga das mesmas ideias.**

G1 – Você é preso com alguma coisa. Você recebe um cargo que faz você ficar preso a ele, alguém de sua família, aqui mesmo na [cita o nome de uma cidade] as pessoas ficam “você é de fulano”, na época de eleições. “Olha, você não pode”. Se ver você conversando com um político que não é daquele lado fica marcado.

A associação das palavras-estímulo com expressões que não refletem o sentido do que deve ser democracia, também foi encontrada nas respostas ao estímulo **participação da comunidade escolar em Alagoas** (Quadro 10). Assim, “comodismo”, agrupada na categoria **comportamental**, e “privilégio”, na categoria **política**, destoam dos vocábulos “cidadania”, “inclusão” (categoria política), “colaboração”, “escutar”, “atitude”, “corresponsabilidade” e “harmonia” (categoria comportamental) evocados a partir do estímulo **participação da comunidade escolar** (Quadro 6).

Se considerarmos que a participação democrática em Alagoas é um reflexo das experiências e dos processos de democracia e de participação no contexto de um estado autoritário, é possível compreender porque os gestores relacionam a **participação da comunidade escolar** à ideia de comodismo, tendendo uma culpabilização dos pais por não participarem de forma mais efetiva da dinâmica da vida escolar. Ainda que não seja uma prática exclusiva de Alagoas, mas é nessa direção que eles consideram que a participação da comunidade escolar é “frágil”, “difícil”, “deficiente” e “mascarada”. Vejamos os exemplos:

G1 – [...] Chama a reunião dos pais para tratar de dois assuntos: Bolsa Família e eleição. Mas começa logo pela eleição, aí quando eles percebem que é sobre a eleição vai saindo logo, mas ficam os poucos e ainda dá para fazer com os que ficam.

G2 – A participação dos pais é meramente de expectador. Eles transferem para a escola a responsabilidade.

G3 – [...] Um exemplo é quando a gente começou a lutar por uma gestão democrática nas escolas. A gente começou lutando. Eu olhava... era um grupo. As pessoas que entraram no estado naquela época comigo e a gente sentava para discutir a gestão democrática já em 1999. Aquele grupo já não

está tão presente. Já não são as mesmas pessoas. A maioria já não acredita tanto naquilo. Então, vão se desmotivando pelas questões políticas.

G4 – Aqui na escola tem participação. Do mesmo jeito que é lá fora. E isso é muito ruim porque torna a gestão democrática algo que não é real, tem no papel, mas na prática estamos muito distantes. Mas, também, as pessoas estão muito acomodadas. Veja essa coisa do Bolsa Família, faz com que as pessoas não precisem participar. Eu acho que se o governo não fosse uma mãe as pessoas teriam que se mexer pra ter as coisas. **A gente finge que tem gestão democrática, na verdade há um pouco, mas é muito difícil a comunidade hoje querer participar [...].**

Nos trechos acima, os entrevistados apontam as fragilidades, as deficiências que tem a participação da comunidade escolar. Para o G3, há uma acomodação como resultado da descrença nos processos participativos. Se por um lado a gestão democrática tem sido esvaziada do sentido de uma gestão popular, como **nos idos da década de 1980**, portanto, limitando-se à colaboração e ao voluntariado, por outro, a descrença na gestão democrática é agudizada pelo contexto social que provoca o medo.

Igualmente, o G2 aponta uma situação de acomodação quando identifica que os pais creditam à escola as expectativas de que seus filhos tenham direitos que não tiveram ou não têm acesso. No entanto, essa transferência é transformada em acomodação, ou seja, a não participação nos processos democráticos da escola.

Enquanto o G4 relaciona a participação da comunidade escolar ao sentido de pseudoparticipação: ela é “mascarada”. Existem os instrumentos que poderiam viabilizar a participação, mas os valores democráticos não estão institucionalizados. Segundo o G4, uma das razões está no fato das pessoas esperarem pelo Estado para resolução dos seus problemas. Como vimos na seção 4, uma das características do lulismo, apontadas por Singer (2012), foi a tentativa de estatização dos conflitos, em que o subproletariado sem condição de auto-organização deposita no Estado a esperança para sair da pobreza. Essa questão aparece nas falas quando os entrevistados fazem alusão ao Programa Bolsa Família⁹⁶, ainda que suas percepções não sejam homogêneas. Se para o G1 o Bolsa Família é utilizado como um motivador para o processo de participação na escola, para o G4 assume uma concepção pejorativa que distancia a comunidade dos processos de participação.

Observamos, contraditoriamente, que os gestores apresentam uma visão crítica ou no mínimo identificam os problemas da democracia em Alagoas. “[...] Mas, democracia em

⁹⁶ O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Programa Bolsa Família integra o *Plano Brasil Sem Miséria*, que tem como foco de atuação os milhões de brasileiros com renda familiar *per capita* inferior a R\$ 77 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 9 abr. 2014.

Alagoas? Onde? Quer dizer, tem. A gente vota, tem uma participação aqui e ali. Mas, **democracia de verdade?** Essa não existe” (grifo nosso). Há um reconhecimento tácito de que não existe democracia quando afirmam que ela é perseguidora. “Há perseguição, há ameaça. É isso que faz com que o alagoano deixe de participar de determinadas... [não completa a frase]”. Reconhecem, também, a democracia como um valor, visto que compreendem que ela é algo a ser conquistada. Diz o G2:

Democracia é algo de teoria, de sonho. A gente ainda não vê isso muito concretizado. É uma luta. A gente ainda espera muito, mas eu acho que ainda é um sonho, que está longe de se realizar. Existem muitos caminhos a serem percorridos, muitas barreiras a ser ultrapassadas.

Embora os sujeitos tenham uma visão crítica da realidade alagoana quando dizem “Eu não vejo a democracia como democracia” possuem clareza de que há uma democracia identificada nas normas, nas regras. No entanto, contraditoriamente, o contexto da experiência leva esses sujeitos a relacionarem democracia e participação democrática com práticas das relações sociais do apadrinhamento. Por isso a democracia está representada, também, como algo “distante”, “irreal” que ainda está para acontecer. Um dos motivos que levam os gestores a essa percepção são as experiências da sociedade de caráter autoritário, em que “se a gente for exercer a democracia de verdade morre”. É nesse contexto que os gestores associaram no TALP a participação democrática ao sentido de medo, como comentamos acima, medo que evoca a questão da violência no Brasil e em Alagoas. Os sujeitos entrevistados:

G3 – [...] Porque o cara compra os votos com R\$10, R\$30, R\$40 R\$50 e muitos dizem que ele não tem mais compromisso com aquela comunidade. Por quê? Porque ele comprou o voto e o medo. E as pessoas que têm mais conhecimento ficam com medo de serem prejudicadas, porque eu não acho inteligente você exercer o seu direito e se prejudicar. Ai o cara diz assim: eu sou herói como o Chico Mendes. **E adianta herói de baixo da terra? Veja o Chico Mendes da reforma agrária e o Bandeira** [refere-se ao Prof. Paulo Bandeira⁹⁷]. **Quem quiser que tenha o senso apuradíssimo e ache que vale a pena exercer a cidadania, a democracia e ir pra debaixo da terra** (grifo nosso).

G2 – Olhe os crimes que já aconteceram. **Que ultimamente até que deu uma parada. Não sei se [é] porque as pessoas deixaram de lutar né? O último que eu me lembro é aquele de Satuba, o do Paulo Bandeira que assim era uma pessoa que tava lutando por uma coisa que... fica**

⁹⁷ O professor Paulo Bandeira foi assassinado em junho de 2003 por ter denunciado desvios no antigo FUNDEF. Era professor da escola da rede pública estadual de ensino e também de uma escola municipal de Satuba. Foi sequestrado, torturado e morto após denunciar desvios de recursos destinados à merenda na Escola Josefa da Silva Costa. Na ocasião, o professor reuniu provas e produziu um dossiê contra a administração da escola. No dia 4 de junho, o corpo do professor foi encontrado acorrentado e carbonizado em seu próprio carro. O acusado foi o então prefeito de Satuba, Adalberon de Moraes, condenado a 34 anos de prisão como mandante do crime, sentença somente julgada 10 anos depois do ocorrido.

impune. Eu acho que não tem mais ninguém que acredite que alguma coisa nesse sentido vai funcionar porque o que a sociedade precisava? Enfrentar e vê o resultado (grifo nosso).

Considerando o processo de objetivação na TRS, conforme referido na seção 3, a alusão às violências políticas em ato, como as do assassinato do Prof. Paulo Bandeira e de Chico Mendes⁹⁸, levam-nos a inferir que tais acontecimentos são incorporados às RS dos sujeitos quando os tomam como referência. No caso da fala do G2, uma referência é a impunidade que leva a uma “naturalização” cultural de que nada pode ser feito, logo, o melhor comportamento é o **silenciamento**.

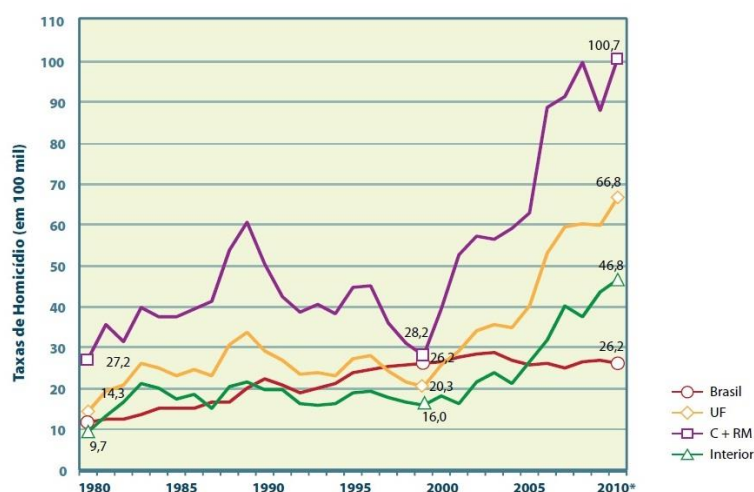
Observamos que, nos trechos acima, a violência produz descrédito na cidadania, na participação, na democracia, elementos reconhecidamente presentes nas RS dos sujeitos quando estimulados pelas palavras **democracia** e **participação** sem o acompanhamento do termo **Alagoas**. Porém, quando se trata de Alagoas, tais elementos são relacionados a outros inversamente opostos ao que se concebe como democracia. É nesse sentido que podem ser justificadas as falas do G2 e G3 ao sugerirem um comportamento passivo de participação. Este comportamento, como pode ser identificado, é produto do medo que tem como consequência a inibição de uma participação ativa, por exemplo. Pode-se dizer, então, que a partir da F 30 quando relacionada à expressão **participação democrática** em Alagoas, o medo tem intervindo na coletividade dos sujeitos, no exercício da democracia.

A socióloga Ana Claudia Laurindo (CAMAROTTO, 2012) comenta que a violência em Alagoas vem de cima para baixo, e tem sua expressão mais explícita nos assassinatos políticos que se espalham como uma cultura provocada pela desigualdade econômica, social e política em Alagoas. Ainda, configurando o contexto social alagoano, a socióloga reforça a linha de análise adotada nesta seção quando afirma que Alagoas é um Estado onde a população sente medo de ser assassinada. “Aqui se tem medo de fazer pressão, por isso os órgãos colegiados não atuam, não fazem o que deviam fazer” (CAMAROTTO, 2012).

⁹⁸ Francisco Alves Mendes Filho, mais conhecido como Chico Mendes (Xapuri, 15 de dezembro de 1944–Xapuri, 22 de dezembro de 1988) foi um seringueiro, sindicalista e ativista ambiental brasileiro. Ele lutou pelos seringueiros da Bacia Amazônica, cujos meios de subsistência dependiam da preservação da floresta e suas seringueiras nativas. Esse ativismo ecológico lhe valeu fama internacional. Em julho de 2012, foi eleito um dos “100 maiores brasileiros de todos os tempos” em concurso realizado pelo SBT com a BBC de Londres. Em 22 de dezembro de 1988, exatamente uma semana após completar 44 anos, Chico Mendes foi assassinado com tiros de escopeta no peito na porta dos fundos de sua casa, quando saía de casa para tomar banho. Chico anunciou que seria morto em função de sua intensa luta pela preservação da Amazônia e buscou proteção, mas as autoridades e a imprensa não deram atenção (Texto retirado da Wikipedia. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>>).

Para reforçar o cenário sobre a violência em Alagoas como explicação para a linha de análise que adotamos, trazemos dados sobre a violência em Alagoas, em 2012, obtidos no “**Mapa da Violência 2012: os novos padrões da violência homicida no Brasil**” (WAISELFISZ, 2011) que revela índices assustadores sobre a violência em Alagoas, em ordem crescente a partir dos anos 2000. Em 2010, enquanto no Brasil o índice de violência foi de 26,2, no estado de Alagoas o índice foi de 66,8, sendo na capital de 100,7 e no interior 46,8. A reprodução do gráfico abaixo do documento revela que, desde os anos 1980, Alagoas esteve acima da média de violência do Brasil.

Gráfico 1 – Taxa de homicídio por área de Alagoas 1980-2010



Fonte: Mapa da Violência em Alagoas (WAISELFISZ, 2011).

A violência historicamente localizada no campo da política termina por ter seu desdobramento em todo o tecido social. Essa marca da violência que produz o medo político é mencionada pelo atual governador do estado, Teotônio Vilela Filho, em entrevista a Camarotto (2012b):

Cultura, coisa de gente idiota que acha que ser macho é matar. Então, o cara quer prestar um serviço, você é meu amigo, tem um cara que você não gosta, eu lhe dou de presente de aniversário o cara morto. Teve um problema pessoal, uma dívida, levou um chifre? Mata!

[...]

Muita gente acha que para ser importante tem que ter mandado matar uns dois ou três. Ainda tem deputado com essa cabeça aqui.

Essa fala do governador mostra como a violência política se apresenta como um vírus que se infiltra em toda a camada do tecido social, nem sempre de forma linear, mas de modo múltiplos, às vezes tácitas, por meio da violência simbólica ou de forma explícita através do homicídio. Vasconcelos (2005, p. 42) afirma que as autoridades constituem modelos de referência para a sociedade, e quando essas autoridades passam a utilizar o Estado para a prática da violência, tal ação acaba por estimular a violência entre os segmentos sociais.

No caso dos dados desse momento da pesquisa, quanto às entrevistas, observa-se que os sujeitos não sofreram as agressões, ou seja, a violência em ato, mas se reportam a ela para expressarem o que representa participar em Alagoas. Tais práticas, fortemente encontradas em Alagoas, criam referências que relacionam democracia e participação a uma cultura da violência⁹⁹, justificando o medo que têm de desenvolverem uma participação ativa, por exemplo. São nessas práticas que os sujeitos objetivam as suas RS, nem sempre vivenciadas em ato, mas, sobretudo simbolicamente¹⁰⁰, ou seja, trata-se de uma violência segundo os construtos de Bourdieu (2008). Ao mesmo tempo, a cultura da violência atinge as práticas políticas configurando o que estamos chamando de violência política.

A violência política na sociedade alagoana foi marcante nas décadas recentes: as formas de expressão da rivalidade entre as famílias Calheiros e Omena; pela “chacina da Tapera” comandada pela família Fidelis de Pindoba; o episódio da Gangue Fardada, comandada pelo Coronel Cavalcanti na década de 1990; o assassinato da deputada federal

⁹⁹ A respeito da violência em Alagoas (Cf. os estudos de ALMEIDA, 2007; 2011; VASCONCELOS, 2005). Ao tratar sobre a cultura da violência, Vasconcelos (2005, p. 42) diz que esta “produz efeitos mais visíveis e diretos sobre determinados segmentos sociais, mas perpassa a totalidade do tecido social”. Nessa cultura, alguns agem de forma passiva reforçando a cultura da violência. A ação de violência política é expressa através de uma participação passiva na produção da cultura da violência. Tal ação é caracterizada pela “cultura do medo” que tem como consequência inibir a ação dos sujeitos. A partir de Soares, a autora (2005, p. 43) destaca que “o medo deixa a coletividade em ruínas, a sociedade ferida de morte e a institucionalidade cúmplice da cidade ilegal”. Segundo Vasconcelos (2005), a violência em Alagoas “conta com o apoio institucional do Estado” de duas formas: ou omitindo-se em apurar os fatos ou participando dos crimes. Essa configuração institucional da violência produz, também, uma sociedade dividida entre os que são violentos e os que temem a violência emergindo uma representação de impunidade da violência em que os violentos são percebidos como intocáveis. A cultura da violência em Alagoas termina por destituir a sociedade de uma alteridade referenciada pela ação do sujeito. Os poderes instituídos se utilizam da “síndrome do medo” para perpetuar sua dominação. Assim, se por um lado, a violência alguma vezes impulsiona o coletivo a adotar uma postura de enfrentamento e dar visibilidade às ações de violência para sobreviverem ao crime organizado, por outro, para o cidadão comum, a “lei do silêncio” é adotada como forma de resguardar-se das ações dos violentos.

¹⁰⁰ A violência simbólica tem um caráter imaterial, ou seja, ela não se materializa como a agressão física, mas isso não quer dizer que não seja um processo de desnaturação, pois mesmo sendo uma violência sobre as simbologias dos indivíduos produz efeitos nas representações mentais, psicológicas que influenciam as representações e os comportamentos. Segundo Bourdieu (2008), a violência simbólica manipula, molda mentes e comportamentos de acordo com os interesses das classes dominantes. Impõe significações como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescentando sua própria força simbólica às relações de força (BOURDIEU, 2008, p. 24).

Ceci Cunha pelo seu suplente Sílvio Viana; em 2007, no início do governo Teotônio Vilela Filho, o *Jornal Gazeta de Alagoas* publicou uma matéria intitulada **Crimes políticos marcam a atual gestão em Alagoas**¹⁰¹. Na matéria são destacados diversos crimes políticos praticados e, ainda sem solução. Outra matéria publicada, **Alagoas e seus Crimes Políticos**¹⁰², aponta uma série de assassinatos ligados ao cenário político do estado.¹⁰³ Esse cenário tem possibilitado a construção de uma cultura que leva a população a ser “desconfiada, vingativa, de fala mansa, respeitosa, de excessiva delicadeza, mas disposta a vingar qualquer desfeita” (TENÓRIO, 2007, p. 17).

Esta cultura influencia o tipo de comportamento político que os gestores identificam na sociedade alagoana, relacionando-a com a participação democrática como exemplificam os contextos discursivos:

“Alagoas contribui para que as pessoas não sejam participativas. [...] aqui mesmo na cidade [tal] as pessoas ficam “você é de fulano”, na época de eleições.

“Olha, você não pode. Se vê você conversando com um político que não é daquele lado fica marcado”.

Um dos traços da sociedade autoritária é destacado no trecho da entrevista acima que se estabelece na relação clientelista reforçada pelo processo de indicação que os sujeitos são desse grupo e, portanto, não pode ser visto com o outro grupo. Uma construção social que reforça uma relação de trocas de favores, de compromissos mútuos e logo de submissão entre o dominante (prefeito todo poderoso) e o dominado (gestor grato pelo cargo recebido).

Essa relação de dominação pode ser também exemplificada quando das eleições municipais. Há aqueles gestores escolares que ao apoiar o atual prefeito fazem de tudo durante a campanha para manter o seu cargo; outros que mesmo tendo recebido a indicação do atual prefeito candidato à reeleição não sentindo mais gratidão preferem silenciar sua posição de voto para não serem penalizados, caso o atual prefeito consiga a reeleição.

¹⁰¹ Disponível em: <www.gazeta.com.br>. Acesso em: 11 mar. 2013.

¹⁰² Disponível em: <<http://claudiapetuba.blogspot.com.br>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

¹⁰³ Gilberto Pereira, vice-prefeito de Pilar pelo PSDB, assassinado em janeiro de 2007; João Ferreira da Silva, pré-candidato por Satuba, assassinado em julho de 2007; José Elio Nascimento, estava tentando voltar a câmara municipal de Pilar, assassinado em setembro de 2007; José Gerald Siqueira, presidente do PTdoB em São Luiz do Quintude, assassinado em outubro de 2007; Fernando Alves Gomes, presidente da Câmara Municipal em Delmiro Gouveia, assassinado em outubro de 2007; Célio Gomes da Silva, vice-prefeito de Satuba, assassinado em dezembro de 2008; Genildo Correia Soares, presidente do PT em campo Alegre, assassinado em novembro de 2009; Anelito Francisco Gomes, presidente do PPS em Colônia Leopoldina, assassinado em julho de 2010; Genivaldo Barbosa da Silva, vereador de Roteiro, assassinado em agosto de 2010; Nivaldo Albuquerque Neto, filho do vice-presidente da Assembleia Legislativa, assassinado em fevereiro de 2012; Luiz Ferreira de Souza, vereador por Anadia, assassinado em setembro de 2012.

Seja em ato ou simbólica, a ameaça oriunda da violência política e que produz o medo também é objetivada pelos entrevistados conforme evidenciamos:

Há perseguição, há ameaça. É isso que faz com que o alagoano deixe de participar de determinadas... Pronto, um exemplo: quando eu cheguei aqui, eu sou sindicalizada, nós sofremos por ser sindicalizadas. Nós tivemos que nos 'dessindicalizar' por conta de um prefeito daqui da cidade [tal]. Quem fosse sindicalizado era chamado: – olha faça, se não você vai ficar sem receber seu dinheiro. Então era uma ameaça [...] Isso se reflete na escola.

O depoimento abaixo que descreve práticas cotidianas do contexto alagoano, igualmente indica o modo como os sujeitos entrevistados relacionam participação democrática e violência que produz o medo:

G3 – Quem tem o seu emprego, que trabalha no comércio, funcionário público não tem o direito de falar. Mesmo assim a gente se sente acuado. Porque o cara diz assim: você é funcionária da prefeitura; você não é funcionária desta escola. Se eu estou dizendo que eu preciso de você naquela escola é porque eu preciso de você naquela escola. E, infelizmente, num certo momento... e nós fomos na procuradoria fazer esse questionamento. E o procurador disse que realmente nós somos funcionários da prefeitura. Entendeu? Você está numa escola no centro da cidade, aí se o cara quiser mandar você para uma escola lá da periferia... **Você nunca é bem visto quando começa a falar. Enquanto você está falando no ambiente restrito...** Mas quando todo mundo toma conhecimento de tudo, eu posso me prejudicar. Quando é restrito, que está sob os seus olhos é bom! (grifo nosso).

Nos contextos discursivos, como podemos observar, a violência, de alguma forma, física ou simbólica, está presente no imaginário dos entrevistados. Isso nos leva a crer que a **violência** produz um tipo de comportamento nas relações sociais que tende a ser reproduzido nas esferas da cultura participativa da sociedade alagoana. Por conseguinte, também se faz presente na instituição escolar. A escola, como sabemos, é uma instituição social, portanto, sua configuração sofre profundas influências do meio em que se insere. Sendo assim, é moldada também por elementos externos a ela.

Tomando como aporte o conceito de medo político, comentado anteriormente, procuramos mostrar que o medo, resultante da violência política, provoca comportamentos que inibem a participação ativa nas discussões coletivas. A liberdade de expressão, atributo da democracia, frequentemente apontada pelos participantes do TALP em relação ao contexto macrossocial, contrapõe-se ao medo da liberdade de expressão, como demonstramos acima. Assim, o medo político modela comportamentos, provoca a passividade, o desinteresse, o comportamento de silenciamento, de não participação ou de participação passiva. Isso ficou

demonstrado quando um dos entrevistados afirmou que participar em Alagoas é “**enfrentar os poderosos e isso pode ocasionar um amanhecer com a boca cheia de formiga**”. No entanto, outra reação ao medo aparece nas falas dos entrevistados quando reconhecem a necessidade de enfrentar a violência e ser valente, ainda que os sujeitos não se refiram concretamente a ações nessa direção.

A questão do medo se explicita de duas maneiras: um comportamento que sugere a necessidade de uma participação que enfrentasse a violência e o outro de acomodação à situação. Vejamos os exemplos:

G2 – Não tenho orgulho. Como é que nós somos formadores de opinião e como é que eu não tenho direito de falar o que eu penso? Em certas situações você tem que ficar calado para você não se prejudicar. **Você está naquela escola. Ai o cara coloca você em outra escola. Enfim.** Vai haver o comício tal. É na rua A, B e C. Então juntam-se as equipes gestoras; tem que estar presente; **uma vez que os gestores são indicados pelo gestor político daquele momento.** Então, não estabelece critérios. Não importa se tem conhecimento. O que importa é ser do lado. **E ai de você se não for. Se não for vai ser punido. A gente participa, mas com medo de ser punido.**

G2 – Agora você vê esse da Assembleia [Legislativa]. Quem começou? A imprensa. Os meios de comunicação... então, a gente está vendo as notícias mais pela televisão e termina que não dá em nada. **Outras pessoas que vão enfrentar isso aí; eu acho que não seria medo, seria agir como cidadão. Quem enfrenta não se intimida do seu papel. E em Alagoas é assim, ou a gente enfrenta esses políticos ou fica de braços cruzados vendo o que eles fazem. Mas, é difícil!**

Nas falas dos entrevistados acima destacadas subtraímos dois tipos de comportamentos mediante o sentimento de medo e os classificamos como comportamento positivo e/ou negativo. O positivo é aquele em que o medo provoca uma ação de enfrentamento à violência produzida, ou seja, não há um recuo diante do medo sentido, mas um enfrentamento, o que exige do indivíduo uma ação ativa, que quanto mais medo o indivíduo tem mais reação de enfrentamento é produzida. O medo negativo seria aquele que numa relação de medo provocado somado ao medo sentido provoca-se uma ação de reação passiva, de recuo diante do medo provocado; o sujeito adota uma reação passiva.

A relação de participação democrática em Alagoas com medo, tendo como origem a violência política, impõem limites à participação democrática ativa, uma ação que pressupõe a exposição, o enfrentamento de ideias, a construção coletiva nos contextos dos dissensos e/ou consensos.

Ao compreendermos que os processos de participação efetivamente democráticos têm como finalidade criar um sistema de crenças e de valores da liberdade de expressão, de

espaços participativos em que os sujeitos possam ter a garantia da exposição de suas ideias sem sofrer retaliações, com a violência política há uma inversão de representações o que explica o tensionamento apontado nas representações sociais dos gestores.

Sendo um produto cultural, a violência política produz representações sociais que repercutem diretamente nos sentimentos e nas ações de participação democrática construídas socialmente. Nesse sentido, as representações sobre a participação democrática criam símbolos. Tais símbolos, enquanto produtos da realidade alagoana, perpassada pela violência política, forjam as condições de participação democrática do sujeito alagoano. Essas condições são traduzidas em linguagens, em representações, em comportamentos que mediam e traduzem a cultura participativa construída nos contextos macro e microssocial.

As representações sociais confundem-se com valores e práticas antidemocráticas, mesmo tendo formalmente uma orientação do tipo democrática, limitada a uma dinâmica mais representativa do que participativa. O resultado pode ser identificado numa participação do tipo reservada em que os sujeitos participam de acordo com suas conveniências, interesses e basicamente numa relação clientelista seja nos espaços macro ou micro da sociedade; ou através de uma participação passiva em que se reforça uma relação de submissão entre dominados e dominantes (autoritarismo); não há enfrentamentos, posicionamentos, mas alheamentos (calar-se).

Essa configuração a partir do TALP e das falas das entrevistas nos leva a afirmar que as representações sociais dos gestores sobre a participação democrática têm sido forjada por elementos de uma cultura participativa democrática *versus* uma cultura participativa não democrática. Sendo as representações sociais justificadas pelas práticas dos sujeitos e dos grupos sociais, podemos inferir que pouco se tem avançado nos ideais da gestão democrática. Por mais que a gestão democrática seja preconizada nos discursos e documentos, a sua materialidade aponta para um processo de refluxo, tendo em vista que as experiências antidemocráticas têm forjado, igualmente, as representações dos gestores. Estas, por sua vez, têm mediado, segundo os dados, práticas nos limites de uma participação minimalista ou quando ampliada, nos sentidos do voluntariado, conforme tem sido apregoado e consensuado pelos setores dominantes através dos espaços de dominação e/ou de direção.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 Na vida cada final é um novo começo...

Na investigação que resultou neste trabalho se buscou conhecer quais as representações sociais de gestores de escolas públicas de Alagoas sobre a participação democrática. Partimos da tese de que tais representações têm sido forjadas pelos valores democráticos que circulam no contexto macrossocial, e por antidemocráticos, resultantes do contexto microssocial, do qual se destaca a sociedade alagoana, onde estão inseridos os sujeitos desta pesquisa.

Por considerarmos que tanto o contexto macro quanto o microssocial são construídos numa sociedade de classes, na relação antagônica entre capital e trabalho, compreendemos que tais representações também são perpassadas por essa tensão presente no modelo de vida social vigente.

Para o processo de investigação da tese construímos três pressupostos. Nesse sentido buscamos identificar e analisar quais as concepções predominantes que circulam e orientam o debate sobre a democracia e sua dimensão participativa, além das práticas concernentes. De posse dessas discussões, procuramos verificar como, no contexto macrossocial, tais ideias têm ou não sido circuladas. Como não poderíamos dar conta de toda a dimensão, fizemos um recorte no setor da educação brasileira, especificamente no período que compreendeu os governos Lula (2003-2010). Nessa conjuntura, realizamos uma pesquisa documental, analisando políticas públicas da educação, especificamente os seus contextos discursivos sobre a participação democrática. Para dar uma materialidade a tais contextos, consideramos a CONAE como espaço ápice da participação dos setores da educação na dimensão macrossocial.

Como nos referimos na introdução desta tese, a preconização da gestão escolar de modelo democrática e sua dimensão participativa não está distanciada dos tensionamentos que circulam nos debates teóricos sobre democracia e, conseqüentemente, sobre a participação democrática. Tais disputas são visíveis nos projetos de sociedade que circulam no contexto macrossocial e que buscam dar direção à construção e à condução dos processos democráticos e participativos. Criam-se representações coletivas sobre o que é democracia e como deve ser a participação dos sujeitos de uma determinada sociedade. Por sua vez, os elementos desses

debates contribuem para forjar as representações sociais dos indivíduos e dos grupos sociais de que fazem parte.

Como mediação do processo investigativo, apoiamo-nos na perspectiva teórica da TRS por oferecer os subsídios para compreender questões dos contextos aqui analisados, especificamente do campo microssocial, a sociedade alagoana. Ainda, ancoramo-nos nos sentidos de hegemonia, dimensão ético-política e Estado ampliado formulados por Gramsci.

Compreendemos que o Estado é ampliado (sociedade política e sociedade civil) e que a sua dinâmica é resultado dos embates construídos pelos diversos setores, através dos aparelhos privados de hegemonia, e, igualmente, por meio dos espaços da sociedade política. Assim é que os sentidos de participação democrática e, conseqüentemente, as representações sociais dos sujeitos participantes desta pesquisa, não estão alijados dos conflitos que perpassam as concepções de democracia que circulam e são veiculadas pelas políticas públicas e estratégias presentes nos instrumentos privados dos setores sociais predominantes.

Na seção 2, buscamos mostrar as disputas presentes em torno das diversas concepções de democracia. Procuramos evidenciar que, como não poderia deixar de ser em uma sociedade de classes, as diferentes correntes de democracia buscam reforçar, na superestrutura, ideias que reforçam o modelo de sociedade atual ou constroem conceitos que vislumbram a hegemonia (contra-hegemonia) da classe-que-vive-do-trabalho. Sendo a participação democrática a via de dinamização da democracia, tais conceitos orientam como devem ser construídos os espaços e os instrumentos de participação na sociedade. Por sua vez, tais orientações, igualmente, constituem elementos que forjam as representações sociais dos sujeitos, implicando em seus comportamentos participativos.

Das diversas correntes existentes sobre democracia, evidenciamos as predominantes: a minimalista e a ampliada. A primeira limita o debate sobre a democracia à representatividade e, a princípio, é oriunda de uma concepção elitista, localizada na doutrina liberal de sociedade; e não menos minimalista do que a perspectiva elitista, situa-se a vertente neoliberal. Desse modo, a corrente minimalista de democracia e de participação democrática tem como características o reforço do individualismo e da liberdade e um forte apelo à competitividade; os sujeitos são concebidos como consumidores no lugar de cidadãos. Consideram como legítima a regulação da sociedade pelas forças livres do mercado. A elitista, porém, considera que a participação coletiva pode enfraquecer a mobilização política e social no sentido da luta por direitos. Enquanto a neoliberal, apesar do seu forte apelo à participação da sociedade, concebe-a restrita às necessidades individuais dos sujeitos,

portanto, uma participação restrita e limitada a alguns momentos das políticas sociais, sem que permita a sua avaliação e controle. Assim, mantém o sentido minimalista de participação dos indivíduos na dinâmica do Estado.

A segunda corrente, conhecida por democracia participativa, parte da crítica à concepção minimalista e defende a ampliação dos espaços de participação. Nesta corrente podem ser localizadas três vertentes: 1ª) a corrente liberal que defende a democratização do Estado nos limites da ordem societal estabelecida, portanto, nos limites das chamadas regras do jogo democrático; 2ª) a socialista que considera a participação como caminho que visa à construção de uma contra-hegemonia pela classe-que-vive-do-trabalho. Trata-se de uma concepção de democracia que defende a crescente participação das classes subalternas nas decisões do Estado e no controle social de suas ações. Para tanto, os conflitos de classe, frações de classe são evidenciados, pois se compreende que eles são inerentes aos processos participativos, destacando-se, portanto, os projetos antagônicos de classe; 3ª) a neoliberal de terceira-via, que também apregoa a ampliação da participação da sociedade civil e se coloca como uma corrente teórica que serve de orientação para a construção de uma outra realidade em termos das políticas públicas e da ação do Estado. Nesse sentido, retorna as concepções da social democracia mescladas com elementos da concepção neoliberal. Embora, portanto, tenha o forte discurso de participação no sentido de solidariedade, filantropia, voluntariado, difere da perspectiva minimalista. Para esta vertente, a ideia de participação democrática não está limitada à satisfação das necessidades como resultante do esforço individual das pessoas na competição do livre mercado. A perspectiva neoliberal de terceira-via defende uma ampla participação dos sujeitos coletivos, não para a democratização do Estado e o seu controle social, mas para a resolução dos seus problemas, antes de responsabilidade do Estado. O discurso de classe é substituído pelo de minorias, buscando-se amortizar e até camuflar os conflitos sociais.

Especificamente, a perspectiva neoliberal de terceira-via, tem sido difundida pelos instrumentos privados de hegemonia dos setores dominantes da sociedade brasileira. Como buscamos argumentar na seção 4, o movimento “todos pela educação” tem sido um dos importantes canais de construção de um consenso, nos setores da educação, defensor de uma participação voluntariada e solidária justificada pela ausência dos poderes públicos na solução dos problemas sociais. Tal concepção também tem estado nas entrelinhas das políticas educacionais, a exemplo do PDE formulado nos governos Lula.

Nos mandatos do governo Lula (2003-2010), destacamos a ossatura forjada em torno do Estado Brasileiro para garantir a participação social. Diversos mecanismos foram criados para estabelecer um diálogo dos mais amplos setores da sociedade civil com o governo. Tal ossatura esteve orientada pelo discurso de “concertação social”. Para isso, os governos Lula ampliaram os mecanismos de participação social, instituíram conselhos, mesas de diálogos, conferências, fóruns etc.

Apesar de tais espaços serem resultados dos movimentos sociais que lutam pela ampliação do controle social, portanto, de maior participação da sociedade civil, os mais amplos setores da sociedade civil foram convocados a participar dos espaços forjados pelo governo. Um governo neoliberal de terceira-via, que, inoportunamente, faz uma convocação cujo objetivo era propor a simbiose entre capital e trabalho, de forma harmonizada, a fim de superar os conflitos em prol da concertação social.

No campo político, os elementos característicos do lulismo significaram o desvio de uma agenda que permitisse o embate de projetos hegemônicos por meio dos “conflitos” para uma “agenda de projetos de consensos passivos”, arbitrada pela centralização administrativa.

As conferências realizadas nos anos 1980, 1990 e início dos anos 2000, pelos setores da sociedade civil, como demandas dos setores progressistas e neles presentes as ideias em defesa da classe-que-vive-do-trabalho, passaram a estar sob a tutela do governo que ao instituí-las cumpre a função de coordenar e organizar, juntamente com organizações da sociedade civil, os espaços de participação macroparticipativos.

É nessa estrutura que a participação é orientada para o campo da solidariedade, associativismo, da sociedade de bem-estar social, do “apaziguamento” dos conflitos evidenciando o projeto ético-político neoliberal de terceira-via.

No Brasil, as características desse discurso têm ganhado força tanto nos setores da sociedade civil, através dos aparelhos privados da hegemonia da classe dominante, quanto no Estado restrito. No caso dos governos Lula, esse discurso, contraditoriamente, foi ganhando força a partir do processo de deslocamento da participação da arena social para o da arena estatal, funcionando como espaço educador e de repolitização da sociedade civil. Ao mesmo tempo que se assumiram uma postura de redistribuição da democracia, os governos buscaram concentrar em um único espaço as discussões relativas ao campo da sociedade civil. Isso demonstra que é o Estado, ainda, o espaço privilegiado de disputas de projetos e que não deixou de ter o monopólio da governação. Ao mesmo tempo, constitui-se como um dos

mecanismos de “direção” e “articulação” do projeto de participação democrática advogado pelas classes hegemônicas.

O refluxo dos setores mais à esquerda do projeto de sociedade capitalista; a repolitização desses setores; a secundarização das deliberações tomadas na CONAE 2010, caracterizada como uma pseudoparticipação; o envio de um PL do PNE ao Congresso Nacional não contemplando o conjunto das decisões tomadas a partir da participação da sociedade civil; o alinhamento do governo com o discurso dos setores “Todos pela educação”; a tomada de políticas no âmbito do governo sem amplo debate com a sociedade civil em detrimento do PNE, a exemplo do PDE, demarcaram as contradições de um discurso que apregoa a ampla participação social.

Assim, se a ampliação de mecanismos de participação significou, por um lado, uma conquista de setores da SC, por outro, caracterizou os limites da participação efetivamente democrática defendida por segmentos vinculados à educação pública.

A direção dos processos macroparticipativos, bem como do discurso de ampliação da participação por parte do governo, tem servido como estratégia de hegemonia para a formação de uma cultura participativa, da sociedade civil, ancorada na perspectiva de participação redistributiva do neoliberalismo da terceira-via.

Nesse sentido, inferimos que tem perdido força a concepção de uma efetiva democracia e de participação que apregoa o controle social e a democratização do Estado. Assim, a gestão democrática da educação e da escola pública, tal como defendida e difundida pelos setores progressistas da educação, que preconizavam uma progressiva ampliação dos canais de participação da sociedade civil e do controle social nos diversos espaços participativos da sociedade, está sendo substituída pelo discurso participacionista de sociedade de bem estar-social. Este discurso tem sido consensuado pelos governos, por meio da ideia de “pacto social” e do tutelamento dos espaços de participação da sociedade; igualmente, pelos grupos dominantes da sociedade civil organizada que pedagogizam uma participação nos limites da caridade e do voluntariado.

Diante das estratégias em processo operacionalizadas pelos setores privados da educação, uma das saídas é a rearticulação política e a reorganização da sociedade civil, especificamente dos setores que defendem um projeto de educação na perspectiva da classe-que-vive-do-trabalho. Acreditamos que, assim, é possível dar dinamicidade a uma perspectiva de participação efetivamente democrática.

Tais compreensões, especificamente as hegemônicas de democracia, como demonstrado nos dados da pesquisa, estão fortemente presentes nas representações sociais sobre a participação democrática do grupo social investigado: quando restringem gestão democrática escolar à eleição de diretores; ou quando concebem que nem todos estão preparados para a tomada de decisão na escola; ou ao compreenderem a participação no sentido do voluntariado, solidariedade, ancorando participação no sentido de ajuda e não de decisão.

Vimos, também, que das ideias predominantes sobre participação democrática que circulam nas representações coletivas está o significado de participação que camufla os conflitos. Para tanto, foi adotado, pelos participantes da pesquisa, uma significação pejorativa do conflito, típica das sociedades de classe. Conflito que está ancorado nos significados de baderna, briga; e é compreendido como um fenômeno “ruim” já que “não é bom para a organização escolar”. No lugar do conflito, o sentido de harmonia tem lugar central na representação social sobre a participação democrática.

Estas representações não estão descoladas das de democracia como apontaram os dados do TALP, complementado pelas entrevistas. Observamos que, fundamentalmente, é o sentido de democracia restrita à ideia de individualidade que tem estado presente nas representações sociais: os sujeitos ancoram democracia em liberdade individual, ao sentido de direitos civis reforçando, portanto, as representações coletivas difundidas no plano macrossocial.

De forma embaraçosa, mas não sem explicação, juntam-se a esses sentidos de democracia, presentes nas representações sociais dos sujeitos da pesquisa, ancoragens e objetivações que destoam dos significados que circulam na sociedade civil. Construídas pelas experiências que vivenciam os sujeitos da pesquisa, observamos que democracia e participação democrática estão associadas aos sentidos de apadrinhamento, perseguição, silenciamento, medo, privilégio, para poucos, acomodação entre outros.

Quando consideramos, na tese inicial desta investigação, que as representações sociais, do grupo focalizado sobre a participação democrática estariam construídas por valores antidemocráticos, ponderamos que, apesar de no contexto macrossocial haver uma circulação de valores considerados democráticos, em que pesem as críticas a tais valores, no contexto microssocial, onde está inserido o grupo de gestores escolares participantes da pesquisa, perpassam as experiências de uma sociedade profundamente autoritária. Reconhecemos que tais experiências não são típicas apenas de Alagoas, mas sopesamos que o *ethos* oligárquico,

as relações sociais sob a lógica do patrimonialismo, do coronelismo, do mandonismo são neste estado agudizadas. Portanto, atravessam ou estão presentes concomitantemente nas representações sociais de democracia e participação democrática dos alagoanos.

As palavras evocadas, observadas em seu conjunto, integram as RS sobre a democracia e a participação democrática em Alagoas. **Para poucos, apadrinhamento, perseguidora, irreal, fraco, difícil, utopia, coragem, calar-se, desafiador, medo, sonho, comodismo, privilégio**, foram as expressões mais frequentemente evocadas relacionadas ao contexto microssocial. Elas se mostram diferentes das evocadas em relação ao contexto macrossocial: **liberdade, união, direito, tolerância, responsabilidade, ajudar, engajamento, comunidade, ação, doação, compromisso, progresso, opinar, tolerância**. Estas diferenças permitem afirmar a forte influência do contexto alagoano nas RS dos gestores entrevistados.

O dado revelador para nós esteve no fato da associação do estímulo participação em Alagoas à palavra medo. Tal relação teve uma frequência 30, destoando de modo significativo das frequências das demais palavras evocadas. Este dado nos levou a buscar os elementos explicativos que induziram os participantes a construir tal relação. Para tanto, foi necessário um olhar ampliado das palavras que obtiveram maior frequência. Foi no conjunto das palavras, agrupadas nas categorias **comportamental, social, política** e predominantemente **afetiva** que buscamos construir os elementos necessários à compreensão dos dados coletados.

É na experiência das relações sociais autoritárias que a ideia de participação democrática, em Alagoas, para o grupo pesquisado, também tem sido ancorada e objetivada. Por sua vez, o medo da participação está presente, objetivado em fatos e experiências de violência do mundo político alagoano. Algumas dessas experiências não foram vivenciadas em ato mas simbolicamente, e têm produzido representações sociais de participação democrática limitada ao silenciamento e à acomodação, revelaram os dados da pesquisa.

A violência política em ato, típica do cotidiano político alagoano, revelou provocar, nas representações sociais sobre a participação democrática, uma violência simbólica produtora de um medo político, o que cria, segundo os entrevistados, uma concepção de participação nos limites do não enfrentamento e até do silenciamento.

Assim, não basta apenas a existência de instrumentos ou procedimentos para saber se um país adota o regime democrático como, por exemplo, se há eleições e/ou qual o quantitativo de mecanismos e espaços de participação. A existência desses instrumentos

constitui mecanismos importantes no processo, porém, não são suficientes para “atestar” a vigência de práticas efetivamente democráticas, no sentido que lhe atribui Coutinho (1979), conforme nos referimos na introdução e na seção 2 desta tese.

Criar instrumentos não significa ter institucionalizado os valores democráticos. Essa afirmação tem sentido nos dados da pesquisa ao verificamos que as representações sociais sobre a participação democrática do grupo focalizado estão ancoradas em palavras que têm relação com o que formalmente vem sendo construído pelas representações coletivas. No entanto, as representações sociais sobre a participação democrática também ancoradas nos sentidos de **apadrinhamento, democracia para poucos, perseguidora, o que causa medo, vergonha** etc. revelam que, em que pese a criação dos instrumentos democráticos, a incorporação pela cultura dos valores concernentes é ainda uma realidade distante.

Se a gestão democrática, tal como a concebiam os educadores progressistas nos anos de 1980, foi pensada como modelo que possibilitasse o controle social das ações do Estado por parte da comunidade escolar, os dados revelam que as RS dos sujeitos pesquisados fogem daquela concepção. Ainda que aquelas forças, na luta política, tenham conquistado na legislação o estabelecimento da gestão democrática nas escolas públicas e canais voltados para a viabilização destas práticas, o que tem predominado é um tipo de participação pulverizada no sentido do não fortalecimento do controle social da população das ações do Estado. Contraditoriamente, as representações sociais dos sujeitos da pesquisa também estão associadas ao autoritarismo, à violência política e ao medo político, elementos que compõem o contexto microssocial dos alagoanos e que são caracterizados como valores e práticas antidemocráticas.

Inferimos que tais representações podem ser tipificadas como “reservadas” pelo fato dos sujeitos participarem de uma perspectiva individualista, de acordo com suas conveniências, interesses, o que reforça práticas limitadas a uma participação minimalista. A não participação pode ser considerada um produto mais radical de um tipo de cultura ancorada na violência política e que pode ser observada quando se constrói uma rede social que fomenta o medo político, inibindo a existência ou o funcionamento efetivo de mecanismos de participação democráticos.

Ao conter elementos vinculados aos valores democráticos e antidemocráticos, as representações sociais dos sujeitos pesquisados portam as contradições presentes na sociedade e as lutas políticas em torno de interesses antagônicos. Segundo o que o senso comum concebe como democracia, os tensionamentos dos valores revelam a contradição presente nas

RS sobre a participação democrática dos sujeitos de nossa pesquisa e que pode ser traduzida através da expressão do G1 quando perguntado sobre a democracia em Alagoas: **“Hoje, vivemos nesta democracia que não é democracia”**.

Ao nos ancorarmos na perspectiva de Estado Ampliado e de hegemonia de Gramsci, compreendemos que, em que pese o consenso atual que tem ganhado força sobre a participação democrática, é possível construir mecanismos e formas divergentes do projeto dominante de participação democrática. Compreendemos que o modelo de gestão democrática é um instrumento possível de construção de experiências de hegemonias (contra-hegemônicas) dos grupos que constituem a organização escolar.

A escola é um espaço de reprodução dos valores predominantes da ordem societal na qual está inserida. Porém, se compreendida a partir de uma perspectiva dialética, é também espaço das contradições, onde, igualmente, pode ser lugar de elaboração e produção de experiências que não se limitem ao projeto ético-político dominante de participação democrática. Nesse sentido, criar instrumentos e estratégias com vistas a potencializar experiências que reafirmem os valores de uma efetiva democracia política e social é o nosso compromisso intelectual enquanto professor e pesquisador.

O nosso compromisso social para intervir nessa realidade, enquanto intelectual, dar-se-á no retorno ao nosso cotidiano de vida acadêmica, na elaboração de ações - projetos e programas – que permitam construir relações e experiências de participação efetivamente democráticas em escolas públicas da rede de ensino de Alagoas. Para tanto, há um compromisso de propormos, em parceria com os demais intelectuais do grupo de pesquisa de Gestão e Avaliação Educacional do Centro de Educação da UFAL, a criação do Observatório de Política e Gestão da Educação de Alagoas. O objetivo é estabelecer um espaço de produção do saber comprometido com a investigação socialmente referenciada diante dos problemas da gestão educacional e suas políticas. A provocação de tal observatório parte da necessidade de se estabelecer como um espaço de contra-hegemonia a fim de construir processos de articulação e diálogos com sujeitos da escola pública alagoana. Na certeza de que

“A estrada da vida pode ser longa e áspera. Faça-a mais longa e suave. Caminhando e cantando com as mãos cheias de sementes”.

(Cora Coralina. **Este presente**)

REFERÊNCIAS

ABREU, Marina Maciel. Solidariedade e participação no contexto da atual reestruturação capitalista: apontamentos conceituais e questões pertinentes à classe trabalhadora. II Jornada internacional de políticas públicas, São Luiz-MA, ago. 2005. **Anais...** Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppII/pagina_PGPP/Trabalhos2/Marina_Maciel_Abr eu130.pdf>. Acesso em: 10 set. 2013.

ABREU, Sérgio França Adorno de. **A gestão urbana do medo e da insegurança: violência, crime e justiça penal na sociedade brasileira contemporânea**. 1996. Tese (Livre docência em Sociologia)– Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1996. Disponível em: <<http://www.nevusp.org/downloads/down187.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-39.

AIRES, Maria Cristina A. A dimensão representativa da participação na teoria democrática contemporânea. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 12-38, jul.-dez. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/debates/article/view/10884/6846>>. Acesso em: abr. 2011.

ALBUQUERQUE, Cícero Ferreira de. **Cana, Casa e Poder**. Maceió: EDUFAL, 2009.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. A pesquisa em Representações Sociais: preposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. (Org.). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005. p. 116-160.

ALMEIDA, Leda Maria de. **Alagoas: gênese, identidade e ensino**. Maceió: Edufal, 2014.

_____. **Para além da paisagem: o Estado de Alagoas nas representações sociais e na prática pedagógica dos professores de 1ª a 4ª série da escola pública**. 2007. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

_____. **Alagoas: gênese, identidade e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2011.

ALMEIDA, Luíz Sávio de. **Notas sobre poder, operários e comunistas em Alagoas**. Maceió: EDUFAL, 2006.

ANADON, Marta; MACHADO, Paulo Batista. **Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais e prática docente na Educação do Campo**. Senhor do Bonfim: Eduneb, 2011.

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

ANPED. **Fórum nacional em defesa da escola pública**. São Paulo, 2011a. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/forum-nacional-em-defesa-da-escola-publica>>. Acesso em: out. 2013.

_____. **Por um Plano Nacional de Educação (2011 – 2020) como política de Estado**. 2011b. Disponível em: <<http://www.pne.ufpr.br/wp-content/uploads/2011/05/anped-plano-nacional-de-educacao.pdf>>. Acesso em: abr. 2012.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2003.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; SENNA, Ester. A articulação democracia e participação no PPA do governo Lula: “Brasil de todos – inclusão e participação” 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/268.pdf>. Acesso em: out. 2012.

ARAÚJO, Sergio Onofre de. **Gestão Democrática?** Os desafios de uma gestão participativa na educação pública em uma sociedade clientelista e oligárquica. Maceió: EDUFAL, 2007.

AVELAR, Lucia. Participação Política. In: AVELAR, Lúcia; CINTRA, Antônio Octávio. (Org.). **Sistema político brasileiro**: uma introdução. Rio de Janeiro: Fundação Konrad-Adenauer-Stiftung; São Paulo: Fundação Unesp, 2007.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **RBP**, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/26412/15404>>. Acesso em: set. 2012.

_____. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da Silva (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2011.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 56).

_____. As políticas sociais e a cidadania no Brasil. **Educação e sociedade**, São Paulo, ano IX, n. 28, dez. 1987.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p.10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: maio 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **O medo líquido**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BERNOUX, Philippe. **A sociologia das Organizações**. Porto: Rés, 1995.

BOBBIO, Noberto. **Dicionário de política**. Brasília: Editora da UnB, 1998.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/02.pdf>>. Acesso em: out. 2013.

BORDENAVE, Juan Diaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos, n. 95).

BOTLER, Alice. Abordagens contemporâneas da gestão escolar. In: _____ (Org.). **Organização, financiamento e gestão escolar: subsídios para a formação do professor**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Balanco de governo 2003-2010: democracia e diálogo**. Brasília: INEP, 2009.

Disponível em: <<http://www.balancodegoverno.presidencia.gov.br/>>. Acesso em: out. 2012.

BRASIL. **Plano de Gestão do PPA 2004-2007**. Brasília, MPOG, 2004..

BRASIL. **Documento Final CONAE 2010**. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: out. 2013.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

_____. **Plano de metas compromisso todos pela educação**. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>. Acesso em: out. 2007.

_____. Projeto de Lei n. 8.035/2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e da outras providências**. Brasília, 2010b. Disponível em: <<http://www.upe.br/portal/wp-content/uploads/2014/07/PL8035-PNE.pdf>>. Acesso em: out. 2013.

_____. **Plano Brasil de todos** – participação e inclusão, orientação estratégica de governo: crescimento sustentável, emprego e inclusão social. Brasília, maio, 2003. Disponível em: <[http://www.sigplan.gov.br/arquivos/portallppa/15_\(PlanoBrasildeTodos\).pdf](http://www.sigplan.gov.br/arquivos/portallppa/15_(PlanoBrasildeTodos).pdf)>. Acesso em: out. 2013.

CAMAROTTO, Murilo. Alagoas ainda não alcançou 1988. **Valor Econômico**, Maceió, Especial, p. A12, 24 fev. 2012. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/469856>>. Acesso em: mar. 2012.

CARVALHO, Antônio Ivo de. **Conselhos de Saúde no Brasil**: participação cidadã e controle social. Rio de Janeiro: FASE/IBAM, 1995.

CARVALHO, José M. As metamorfoses do coronel. **Jornal do Brasil**, p. 4, 6 maio 2001. Disponível em: <http://www.ivnl.com.br/download/jose_murilo_jornal_do_brasil_2001.pdf>. Acesso em: set. 2013.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A nova pedagogia da hegemonia. 2006. (Análise crítica do livro **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso, de Lúcia Maria Wanderley Neves (Org.), São Paulo, Xamã, 2005. 311p). Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsi>>. Acesso em: 10 out. 2013. (Análise crítica do livro **A nova pedagogia da hegemonia**, de Lúcia Maria Wanderley Neves (Org.). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. 311p.).

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Ensaio: ética e violência**. 2006. Disponível em: <www.fpabramo.org.br>. Acesso em: 5 mar. 2013.

CORRÊA, Maria Valéria C. Que controle social na política de Assistência Social? **Serviço Social & Sociedade**, ano XXIII, n. 72, São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Que controle social?** Os conselhos de saúde como instrumento. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

COSTA, Jorge Adelino. **Imagens organizacionais da escola**. Porto: Asa, 1996.

COUTINHO, Carlos N. A democracia como valor universal. In: SILVEIRA, Ênio et al. **Encontro com a civilização brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Gramsci**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007

_____. **Marxismo e Política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. Democracia: um conceito em disputa. **Fundação Lauro Campos**, 22 dez. 2008b. Disponível em: <<http://laurocampos.org.br/2008/12/democracia-um-conceito-em-disputa/>>. Acesso em: ago. 2011.

_____. Cidadania e Modernidade. **Perspectivas**, São Paulo, n. 22, p. 41-49, 1999.

CRUZ NETO, Tiago Leandro da. **Planejamento e participação democrática**: um estudo sobre a rede pública estadual de ensino em Alagoas (1999-2004). 2008. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)– Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

CRUZ NETO, Tiago Leandro; PRADO, Edna Cristina do. A democracia participativa na área de conhecimento do modelo de Gestão Democrática Escolar: tendências, limites e questões. 26º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Recife, v. 17, 2013. **Anais...** 2013.

CUMNINGHAM, Frank. **Teorias da democracia:** uma introdução crítica. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DAGNINO, E. et al. **A disputa pela construção democrática na América Latina.** São Paulo: Paz e Terra; Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

DAVIES, Nicholas. O governo Lula e a educação: a deserção do estado continua? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 245-252, abril 2004.

DIAS, Edmundo Fernandes. **Política brasileira:** embate de projetos hegemônicos. São Paulo: Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, 2006.

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

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e Filosofia.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1970.

DUVEEN, G. O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ENTREVISTA: A Conferência Nacional de Educação (CONAE) e o Plano Nacional de Educação (PNE). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300019>. Acesso em: out. 2012.

ESCOLA Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (Org.). **Debates e Síntese do Seminário Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2007. (Série Cadernos de Debates).

FALLEIROS et al. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital:** intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

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

FARIA, Claudia F. Estado e organizações da sociedade civil no Brasil contemporâneo: construindo uma sinergia positiva? **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 187-204, jun. 2010a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782010000200012&script=sci_arttext>. Acesso em: abr. 2011.

FARIA, Claudia F. O que há de radical na teoria democrática contemporânea: análise do debate entre ativistas e deliberativos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 25, n. 73, jun. 2010b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v25n73/v25n73a06.pdf>>. Acesso em: abr. 2011.

FARR, M. Robert. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVICH, Sandra (Org.). **Textos em Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 3-59.

FERNANDES, Rubem Cesar. **Privado porém público: o terceiro setor na América Latina**. Rio de Janeiro: Civicus, 1994.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. In: **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: fev. 2012.

FRANÇA, Indira Alves. **A gestão educacional em Tocantins**. ANPED, 2000. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-3632--Int.pdf>>. Acesso em: out. 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**, n. 21, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernardete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. **Questões de método da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOHN, Maria da Glória M. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio**: avaliação, políticas públicas e educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./abr. 2006.

_____. Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. **Revista Saúde e Sociedade**, v. 13, n. 2, p. 20-31, maio-ago. 2004.

_____. **Movimentos sociais e educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 67-80.

GRACINDO, Regina Vinhaes; KENSKI, Vani Moreira. Gestão de sistemas educacionais. a produção de pesquisas no Brasil. In: WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coord.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE; Campinas: Autores Associados, 2001. p. 192-226.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

_____. **Maquiável, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Luiz Sérgio Henrique. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 1.

_____. **Cadernos do cárcere**. Maquiavel: notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. V. 3

_____. **Cadernos do cárcere**. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. O Rissorgimento: notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

GUARECSHI, P. Representações sociais: alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTO-SCHULZE, C. M. (Org.) **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social**. Florianópolis: Imprensa Universitária/UFSC, 1996. p. 9 -35. (Coletânea da ANPEPP, 10).

GUARESHI, Pedrinho A. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: GUARESHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Texto em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 191-225.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAYEK, Friedrich. **Direito, legislação e liberdade**. São Paulo: Visão, 1985. v. 2.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

LAURINDO, Ana Cláudia; RIOS, Odilon. **Bastidores da violência (e dos violentos) em Alagoas**. Maceió: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2012.

LEAL, Vitor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**. 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto. **Revista Adusp**, p. 46-54, maio 2005. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/34/r34a06.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

_____. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, P. de A. et al. (Org.). **Os anos Lula – contribuições para o debate crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

_____. O governo Lula e os conflitos sociais no Brasil. **OSAL**, ano 4, n. 10, jan.-abr. 2003. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal10/regionsur.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

_____. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos movimentos sociais na educação”. In: **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2011.

LESSA, Golbery. Raízes da violência política em Alagoas. **Repórter Alagoas**, Política, 9 set. 2011, Maceió. Disponível em: <<http://reporteralagoas.com.br/novo/?p=2469>>. Acesso em: set. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Alguns aspectos da Política Educacional do Governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 168-178, dez. 2008.

LIMA, Licínio C. **A Escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOUREIRO, Maria Rita et al. Democracia, arenas decisórias e política econômica no governo Lula. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 26, n. 76, jun. 2011.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006. (Serie Cadernos de Gestão).

LULA, Luiz Inácio Lula da Silva. **Carta ao povo brasileiro**. Jun. 2002. Disponível em: <http://www.iisg.nl/collections/carta_ao_povo_brasileiro.pdf>. Acesso em: set. 2013.

LYRA, Rubens Pint. Conflitos e sua prevenção: o papel dos Conselhos e Ouvidorias de Defesa Social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, ano 9, v. 1, p. 3-19, mar. 2003. Disponível em: <http://antares.ucpel.tche.br/revista_soc_debate>. Acesso em: out. 2011.

MACPHERSON, C. B. **A democracia liberal: origens e evolução**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MADEIRA, C. Margot. Matemática totem ou tabu? As Representações Sociais da Matemática para alunos da 7ª Série do 1º grau. In: MADEIRA, Campos Margot; CARVALHO, Maria Rosário de Fátima de. (Org.). **Educação e Representações Sociais**, v. 17, EDUFRRN, 1997. (Coleção Epen).

MAINARDES, Jefferson; MARCON, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e “Status”**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, André Silva et al. Fundamentos teóricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

MARTINS, André Silva; LIMA, Kátia Regina de Souza. A nova pedagogia da hegemonia: pressupostos, princípios e estratégias. NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-68.

MARTINS, Angela Maria et al. **Estado da arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados**. Brasília: Liber Livro; Anpae, 2011.

MARTINS, J. S. Dilemas sobre as classes subalternas na idade da razão. In: **Caminhada no chão da noite**. São Paulo: Hucitec, 1989. p. 97-138.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido Comunista**. Lisboa: Avante, 1997.

_____. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012. (Coleção Marx-Engels).

MATTOS, Marcelo Badaró. Classes sociais e lutas de classes: a atualidade de um debate conceitual. **Revista em pauta**, Rio de Janeiro, n. 20, 2007.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; CAMPOS, Pedro Humberto Fari. Cibercultura: uma nova “era das representações sociais”? In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira et al. (Org.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2001. p.457 - 487

MENDES, Valdelaine da Rosa. **A participação na definição de uma política educacional: as lições tiradas da Constituinte Escolar no RS**. ANPED, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT05-1915--Int.pdf>>. Acesso em: nov. 2011.

MICHAUD, Y. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza **O desafio do conhecimento**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Texto em representações sociais**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 89-111.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **A representação social e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT’ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-39.

NOVA, Luiz Henrique Sá da. **Classe e identidade, conceitos convergentes**. 2009. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19378.pdf>>. Acesso em: abr. 2012.

NUNES, Helem T. S. **A solidariedade neoliberal e o Estado Brasileiro pós-1990: um estudo do Programa Mesa Brasil do SESC/Distrito Federal**. Brasília, 2001.

O'DONNELL, Guillermo. Democracia Delegativa? **Novos Estudos**, n. 31, p. 25-40, out. 1991. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/22584776/O-Donnel-1991-Cebrap-Democracia-Delegativa>>. Acesso em: ago. 2012.

OLIVEIRA, Francisco. **Lula e a hegemonia às avessas: uma entrevista com o sociólogo Francisco Oliveira**, fev. 2007. Disponível em <<http://zequinhabarreto.org.br/?p=210>>. Acesso em: 1º set. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Edu. Soc.** 2001, v. 32. n. 115. p. 323 – 337.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. São Paulo: Paz e terra, 1992.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: **Debates e síntese do seminário Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2007. p. 55-64.

PEREIRA DA SILVA, Marcelo Soares. **Escolha de dirigentes escolares em Minas Gerais: trajetória histórica, impasses e perspectivas**. ANPED, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0502p.PDF>>. Acesso em: out. 2009.

PEREIRA, Marcos Abílio. Modelos democráticos deliberativos e participativos: similitudes, diferenças e desafios. 3º CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIA POLÍTICA, São Paulo, ALACIP – UNICAMP. **Anais...** 2006.

POGREBINSCHI, Thamy. Democracia Pragmática: pressupostos de uma teoria normativa empiricamente orientada. **Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 53, n. 3, p. 12-38,

2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582010000300005&script=sci_arttext>. Acesso em: abr. 2011.

POULANTZAS, N. **O estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain. **Gestão democrática no governo das mudanças – Ceará (1995-2001)**. ANPED, 2004. Disponível em:
<http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=7654&Itemid=362>. Acesso em: out. 2011.

RICCI, Rudá G. M. Salerno. Balanço inicial da literatura sobre a Gestão Lula. **Revista Espaço Acadêmico**, ano 9, n. 104, p. 07-14, jan. 2010. Disponível em:
<<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/9147>>. Acesso em: out. 2011.

ROCHA, Carlos V. Os dilemas da democracia participativa no Brasil: reflexões a partir de duas experiências. 3º CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIA POLÍTICA, São Paulo, ALACIP – UNICAMP. **Anais...** 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato Social**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. v. 24. (Coleção “Os Pensadores”).

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

_____. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SALVADORI, Massimo L. **Gramsci e il problema storico della democrazia**. Torino, Einaudi Editore, 1973.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

_____. Prefácio – Estado do conhecimento em Perspectiva. In: MARTINS, Angela Maria et al. **Estado da arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados**. Brasília: Líber Livro; Anpae, 2011.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; Almeida, Leda Maria de. (Org.). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005. p. 15-38.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **As políticas de democratização da gestão das escolas públicas de Belém: eleições diretas, conselhos escolares, projeto político-pedagógico, hora pedagógica**. ANPED, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt05/p055.pdf>>. Acesso em: out. 2009.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, [Especial], p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: out. 2012.

SHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SILVA, Antonia Almeida. **Contornos da gestão do ensino fundamental em Feira de Santana (1985-1996)**. ANPED, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0520t.PDF>>. Acesso em: out. 2009.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Rejane Dias da. **A formação do professor de matemática: um estudo das representações sociais**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIMIONATTO, Ivete. **O social e o político no pensamento de Gramsci**. 1997. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=294>>. Acesso em: set. 2013.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador**. São Paulo: Cia. das Letras, 2012.

SOUZA, Donaldo Bello de. **Os conselhos de acompanhamento e controle social: seu panorama em 28 municípios do estado do Rio de Janeiro**. ANPED, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt05/GT05-1302--Int.doc>>. Acesso em: out. 2011.

SOUZA, Rita de Cácia V. Martins de. **A gestão do sistema público de ensino do Distrito Federal no período de 1995 a 1998: uma gestão praxística e multirreferenciada?** ANPED, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0504t.PDF>>. Acesso em: out. 2009.

TAVARES, Maria das Graças. **Educação brasileira e negociação política: o processo constituinte de 1987 e gestão democrática.** Maceió: EDUFAL, 2003.

TENÓRIO, Douglas Apratto. **A tragédia do populismo: o impeachment de Muniz Falcão.** 2. ed. Maceió: EDUFAL, 2007.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VASCONCELOS, Ruth. **O poder e a cultura da violência em Alagoas.** Maceió: EDUFAL, 2005.

VERÇOSA, Élcio de Gusmão. **Cultura e Educação nas Alagoas: história, histórias.** 3. ed. Maceió: AL Educação, 2001.

VIANNA, Luiz Werneck. **O Estado Novo do PT. 2007.** Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=755>>. Acesso em: jul. 2013.

VITALE, Denise. Entre participação e deliberação: por um conceito contemporâneo de democracia. **3º Congresso Latino-americano de Ciência Política.** São Paulo, ALACIP – UNICAMP. **Anais...** 2006.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação,** Pelotas, n. 38, p. 43-67, jan./abr. 2011. Disponível em <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n38/02.pdf>>. Acesso em: set. 2013.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). **Texto em representações sociais.** 8. ed. Petrópolis Vozes, 1995. p. 149-186.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da violência 2012: os novos padrões da violência homicida no Brasil – Alagoas.** São Paulo: Instituto Sangari. 2011. Disponível em: <www.mapadaviolencia.org.br>. Acesso em: 5 jan. 2013.

WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coord.). **O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE; Campinas: Autores Associados, 2001.

WOOD, Ellen Meiksin. Em defesa da História: o marxismo e a agenda pós-moderna. In: WOOD, Ellen Meiksin; FORTER, Jonh Belamy (Org.). **Em defesa da História: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

APÊNDICE A – LISTA DE DISSERTAÇÕES E TESES QUE INVESTIGARAM O OBJETO PARTICIPAÇÃO NO MODELO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO (ESCOLAR), COLETADAS NO PORTAL DA CAPES (2000-2010)

ADERLE, Suely Maria. **Refletindo e ressignificando a participação da família na escola.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2004.

ALGEBAILLE, Maria Emília Bertino Algebaile. **Um passaporte para a palavra: a participação nos conselhos escola - comunidade.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2002.

ARANDA, Maria Alice de Miranda Aranda. **O significado do princípio da participação na política educacional brasileira nos anos iniciais do século XXI: o declarado no PPA “Brasil de todos (2004-2007)”.** 2009. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 2009.

AREDES, Alaíde Pereira Japecanga. **As Instâncias de Participação e a Democratização da Escola Pública.** 2002. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, São Paulo, 2002.

BALDINOTTI, Sergio. **Participação da comunidade e gestão democrática: um estudo em escolas estaduais de Mato Grosso.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BATISTA, Neusa Chaves Batista. **Democracia e patrimonialismo: dois princípios em confronto na gestão da escola pública municipal de Porto Alegre.** 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BORGES, Marisa. **Participação e democracia na educação nas políticas dos anos de 1980 e 1990: um estudo a partir da experiência de Uberaba-MG.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Uberlândia, Uberaba, 2003.

BOTELHO, Miriam Ferreira. **A participação escolar como espaço de poder emergente na escola: a visão dos professores, no município de Rosário Oeste/MT.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Mato Grosso, Mato Grosso, 2009.

BRUGIOLO, Eliza Ferreira. **Escola pública: analisando a participação da sociedade na gestão escolar.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

BUGNI, Marco Aurelio. **O conselho de escola e a participação do aluno.** São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2007.

CALDAS, Edla Cristina Rodrigues. **Gestão escolar e participação da comunidade – zona leste de Manaus.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2009.

CAMARÃO, Virna Do Carmo. **A participação no discurso do conselho escolar.** Ceará, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) –

CARNEIRO, Maria Aparecida Lopes. **A participação da comunidade escolar e suas implicações para a prática democrática da escola pública.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

CATANATE, Bartolina Ramalho. **A política educacional em Mato Grosso do Sul (1999-2002): os mecanismos de participação.** 2002. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2002.

COSTA, Vânia Maria do Rego Silva. **Participação dos pais de alunos no conselho escolar: uma conquista no processo de gestão democrática ou uma concessão das direções eleitas?** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

CUNHA, Maria Aparecida da Cunha. **Gestão democrática: o perfil ideológico dos pais membros do conselho de escola.** Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2008.

DANON, Carlos Alberto Ferreira. **Gestão Escolar Participativa.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade)– Universidade do Estado da Bahia , Salvador, 2005.

DANTAS FILHO, Raimundo Silvio. **Participação, diálogo e confiança: caminhos para a democracia na escola.** 2009. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

FERREIRA, Paulo Henrique da Costa. **Gestão participativa na escola: construindo relações.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

FREITAS, Alexandre Luiz Martins de. **A participação dos pais na implementação dos Conselhos de Escola: um mecanismo da gestão democrática.** São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)– Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, São Paulo, 2000.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. **Gestão democrática e a participação dos educandos: um caso em estudo.** 2003. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GARTNER, Antônio Clóvis. **Falas e atravessamentos no discurso dos pais sobre participação na escola dos filhos.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2008.

GONÇALVES, Marianina Impagliazzo. **Gestão Democrática: A simulação do gerenciamento democrático da escola pública.** Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

INNOCENTE, Maria Angela Paié Rodella. **Participação e avaliação: relações e possibilidades.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

JESUS, José Santos de. **A dimensão da participação da comunidade escolar na gestão de escolas públicas municipais em Salvador.** 2005. Dissertação (Mestrado em Administração Estratégica)– Universidade Salvador, Salvador, 2005.

LELES, Maura de Aparecida. **A participação dos estudantes na gestão da escola.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LIN, Sung Chen. **Participação da comunidade na escola pública: os modelos colegiados e voluntariado e seus campos de significação.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

LUNES, Nailê Pinto. **Gestão democrática da educação na rede pública municipal de Pelotas: experiências de democracia participativa.** Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

MACHADO, Maria Luiza Franco Nery. **Participação da comunidade no contexto escolar: expectativas e entendimento dos diretores, professores e funcionários de escolas públicas estaduais de Franca – Ciclo I.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MAMEDES, Cleusa Bernadete Larranhagas. **Participação dos professores no processo de democratização nas escolas da rede estadual na cidade de Araputanga-MT.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

MATSUI, Lucia Mieko. **A comunidade na escola: limites e possibilidades para a participação dos pais no Conselho de Escola e na Associação de Pais e Mestres.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2006.

MORAIS, Maria José de. **Participação na gestão escolar: envolvimento, sentido e densidade.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Regional de Blumenau, Rio Grande do Sul, 2005.

NUNES, Carla Alessandra da Silva. **Gestão Democrática da Educação: a ação colegiada nas escolas municipais de Aracaju.** Dissertação (Mestrado em Educação)– Fundação Universidade Federal de Sergipe, 2000

OLIVEIRA, Alderi Alves de. **Gestão participativa: uma (in)viabilidade na estrutura organizacional das escolas públicas de Manaus.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, 2003.

OLIVEIRA, Vivianne Souza de. **O desenvolvimento profissional docente e a participação colegiada no ateneu norte-riograndense.** 2006. Dissertação (Mestrado em educação)– Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

OLIVEIRA, Oséias Santos de Oliveira. **Gestão democrática da escola pública: a participação da comunidade.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2007.

PACHECO, Neiva Maria da Rosa. **Gestão democrática e movimentos sociais: um estudo sobre a experiência do morro da Cruz, Florianópolis.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Santa Catarina, 2002.

PEREIRA, Waléria Furtado. **Democracia, participação, dominação: a contribuição de Weber para pensar a gestão escolar.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2004.

QUEIROZ, Rosa Maria Limeira de. **Conselho Escolar: possibilidades e limites para uma gestão escolar participativa.** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2000.

SACHES, Ydeliz Coelho de Souza. **A formação do aluno para a participação: uma utopia da escola pública?** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANCHES, Silvana Lopes Sanches. **Participação escolar: uma análise a partir da história de vida dos participantes.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Metodista de São Paulo, 2008.

SANTOS, Paulo Eduardo dos. **E agora, o que fazer com a Liberdade?** Limites e possibilidades da participação política da comunidade escolar na gestão da escola pública em Cuiabá. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

SANTOS, Maria Lucia Salgado Cordeiro dos Santos. **O conceito de participação da família no cenário político-educacional em São Paulo, na década de 90 e o olhar de pais atores dos movimentos populares de São Mateus.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, Adejaira Leite. **A participação do aluno no processo da gestão democrática escolar: coadjuvante ou protagonista? Um estudo de caso.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2002.

SILVA, Luis Gustavo Alexandre da Silva. **As mudanças na gestão e organização da escola: a lógica gerencial e a participação como estratégia de reforma.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2004.

SIQUEIRA, Rosani. **A participação nas escolas: um currículo para as famílias?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2007.

SOUZA, Cezar Luiz de. **A participação democrática na escola pública: caminhos e descaminhos.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2009.

SOUZA, Irlena Moreira Lopes de Sousa. **Uma análise da participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola Profa. Norma Vídero do Município de Itabuna-BA.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2007.

APÊNDICE B – DISSERTAÇÕES QUE INVESTIGARAM O OBJETO PARTICIPAÇÃO NO MODELO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO (ESCOLAR) NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA UFAL

ARAÚJO, Marcia Suely de Oliveira. **Gestão democrática na EJA: um olhar sobre o CEJA Remy Maia em Palmeira dos Índios-AL.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012. [com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico].

BONFIM DA SILVA, Maria Jeane Bonfim. **Gestão e EJA no município de Maceió-AL.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

BRITO, Maria Betânia Gomes da Silva Brito. **Gestão democrática na escola pública alagoana?** Limites e possibilidades do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

CRUZ NETO, Tiago Leandro. **Gestão Democrática em Alagoas (1999-2004) –** Planejamento e participação da comunidade escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

EMILIANO, Flávia Maria Monteiro de Lima. **Gestão democrática da rede estadual de ensino de Alagoas:** percepções e perspectivas de uma política pública. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010. [com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas].

GOMES, Claudia Campos Cavalcante. **Gestão Democrática na 13ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado de Alagoas:** uma análise comparativa do clima organizacional entre duas instituições de ensino (1999 a 2010). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.

LIMA, Vagna Brito de. **Um estudo acerca da gestão democrática nas escolas públicas do Ceará (2007-2010):** avanços e recuos. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012. [com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas].

LIMA, Vera Lúcia França de. **Pelos caminhos da democratização:** possibilidades e implicações na educação municipal de Maceió 1993/1996. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2003.

MOTA DA SILVA, Copérnico. **Gestão estratégica da Educação no Colégio da Polícia Militar da Bahia:** realidades e perspectivas. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

APÊNDICE C – LISTA GERAL DE TODAS AS PALAVRAS EVOCADAS AOS ESTÍMULOS RELACIONADOS AO CONTEXTO MACROSSOCIAL

DEMOCRACIA	PARTICIPAÇÃO	GESTÃO DEMOCRÁTICA	PARTICIPAÇÃO COMUNIDADE ESCOLAR
LIBERDADE	AÇÃO	AÇÃO	AÇÃO
PARTICIPAÇÃO	ACEITAÇÃO	APRENDER	AJUDAR
DIREITOS	AJUDAR	ARTICULAÇÃO	ATITUDE
RESPEITO	APRENDER	ATUAÇÃO	ATIVA
RESPONSABILIDADE	ATIVA	AUTONOMIA	ATUAÇÃO
IGUALDADE	ATUAÇÃO	AVANÇO	BOA
AUTONOMIA	AUXILIAR	BEM COMUM	CIDADANIA
ESCOLHA	AVANÇO	BRIGAR	COLABORAÇÃO
GOVERNO	BOA	COLETIVIDADE	COLETIVIDADE
CIDADANIA	COLABORAÇÃO	COMPANHEIRISMO	COMPARTILHAR
DEVER	COLETIVIDADE	COMPARTILHAR	COMPLICADA
INTERAÇÃO	COMPANHEIRISMO	COMPETÊNCIA	COMPROMISSO
UNIÃO	COMPARTILHAR	COMUNICAÇÃO	COMUNICAÇÃO
COMUNICAÇÃO	COMPREENDER	COMUNIDADE	CONSCIENTIZAÇÃO
CONQUISTA	COMPREENSÃO	CONJUNTO	CONSELHO ESCOLAR
OPINIÃO	COMPROMETIMENTO	CONQUISTA	CONTRIBUIÇÃO
POSSIBILIDADES	COMPROMISSO	CONSELHOS	CONSTRUÇÃO
PROGRESSOS	COMUNICAÇÃO	CONSTRUÇÃO	CONTRIBUIR
TRANSFORMAÇÃO	COMUNIDADE	CONSULTAR	COOPERAR
ATENÇÃO	CONFIANÇA	CONTRIBUIÇÃO	CO-RESPONSABILIDADE
ATITUDE	CONFLITOS	CONTROVERSA	DECISÕES
BEM COMUM	CONSCIENTIZAR	CRESCIMENTO	DEDICAÇÃO
COERÊNCIA	CONSTRUÇÃO	DECISÃO	DEMOCRACIA
COMPARTILHAMENTO	CONTRIBUIÇÃO	DEDICAÇÃO	DESAFIO
COMPROMISSO	COOPERAÇÃO	DEMOCRACIA	DESCASO
CONFRONTO	CRESCIMENTO	DESAFIO	DESENVOLVIMENTO
CONTRIBUIÇÃO	DECIDIR	DESCENTRALIZAÇÃO	DESMOTIVADORA
CONTROLE SOCIAL	DECISÃO	DIALOGO	DEVERES
CORAGEM	DEDICAÇÃO	DIFÍCIL	DIFÍCIL
DECISÃO	DESAFIO	DIREITO	DINAMISMO
DEMOCRATIZAR	DESENVOLVIMENTO	DIVIDIR	DIREITO
DESAFIO	DETERMINAÇÃO	EMBRIÃO 1	ENVOLVIMENTO
DESCENTRALIZAÇÃO	DEVERES	ENTROSAMENTO	EQUIPE
DESENVOLVIMENTO	DIÁLOGO	ENVOLVIMENTO	ESCUTAR
DIÁLOGO	DINAMISMO	EQUIPE	ESSENCIAL
DOAÇÃO	DIREITOS	ESCOLHA	FISCALIZAR
ELEIÇÃO	DIVULGAÇÃO	ESCUTAR	FRACA
ENVOLVIMENTO	DOAÇÃO	ESSENCIAL	FREQUÊNCIA
ESPONTANEIDADE	EFETIVIDADE	ÉTICA	FUNDAMENTAL
FLEXIBILIDADE	ELABORAR	FISCALIZAÇÃO	GERENCIAR
GARANTIA			
INCLUSÃO			
INTEGRAÇÃO			
LUTA			
MUDANÇA			
OUSADIA			
OUVIR			
SABER LER			
SOCIEDADE			
TOLERÂNCIA			
TROCA			

	ENGAJAMENTO ENVOLVER ENVOLVIMENTO EQUIPE FALAR FAZER GRUPO HUMANIDADE INCENTIVO INDEPENDÊNCIA INTEGRAÇÃO NECESSIDADE OBRIGAÇÃO OPINAR PARCERIA PARTILHAR PERMISSÃO PLANEJAR POSSIBILIDADE PROGRESSO QUALIDADE QUESTIONAR RELATIVA RESPEITO SABEDORIA SOMAR TOLERÂNCIA TRABALHO UNIÃO UTILIDADE VOLUNTARISMO VOTAR	FUTURO GERENCIAMENTO HIPOCRISIA HUMILDADE IDEAL INFORMAÇÃO INTEGRAÇÃO INTERAÇÃO INTERATIVIDADE JULGAMENTO LIBERDADE LIDERAR LONGE LUTAR MEDIAÇÃO MELHORAR NECESSIDADE OBRIGAÇÃO OLHAR OPINIÕES ORGANIZAÇÃO ORGANIZAÇÃO OUVIR PARCERIA PARTICIPAÇÃO PERSISTÊNCIA PROCESSO PROFISSIONALISMO PROGRESSÃO REPRESENTAÇÃO RESPEITO RESPONSABILIDADE SENSIBILIDADE SOCIALIZAÇÃO SOLIDARIEDADE SONHO TRABALHO TROCA UNIÃO VER VIVENCIAR VOTAÇÃO	HARMONIA IMPORTANTE IMPRESCINDÍVEL INCLUSÃO INDISPENSÁVEL INJUSTA INSUFICIENTE INTEGRAÇÃO INTERAÇÃO INTERESSANTE JUSTIÇA LENTIDÃO LUTA MELHORIA MOTIVAÇÃO MUDANÇA NECESSÁRIA NECESSIDADE OPINIÃO OUVIR PARCERIA PERMANENTE POUCA PRECISO PREOCUPAÇÃO PRIMORDIAL PRECÁRIA PROCESSO PROGRESSO QUESTIONAR REALIZAÇÃO RESPONSABILIDADE RUIM SATISFAÇÃO SENSIBILIDADE SINTONIA SOCIALIZAÇÃO SOLIDARIEDADE SOMAR SUCESSO SUFICIENTE SUPERAÇÃO TRANSFORMAÇÃO UNIÃO VALORIZAÇÃO VOTO
--	--	---	---

APÊNDICE D – LISTA GERAL DE TODAS AS PALAVRAS EVOCADAS AOS ESTÍMULOS RELACIONADOS AO CONTEXTO MICROSSOCIAL

DEMOCRACIA EM ALAGOAS	PARTICIPAÇÃO EM ALAGOAS	PARTICIPAÇÃO COMUNIDADE ESCOLAR EM ALAGOAS
ABSURDA	AÇÃO	AMENA
AMORAL	AMOR	AMIZADE
APADRINHAMENTO	ASSUMIR RISCOS	APADRINHAMENTO
ATIVA	ATENÇÃO	APRENDIZADO
AUTONOMIA	ATITUDE	AQUÉM DO NECESSÁRIO
BRINCADEIRA	AUSÊNCIA	BARGANHAR
CAMUFLADA	AUTORITARISMO	BÁSICO
CARENTE	CALAR-SE	COISA RARA
COMPLICADO	CAPACIDADE	COMODISMO
COMPROMISSO	COLABORAÇÃO	COMPLEXA
CONFUSA	COLETIVIDADE	COMPROMISSO
CONSCIÊNCIA	COMPLICADO	CONQUISTA
CONSTRUÇÃO	COMPROMISSO	CONSCIENTIZAÇÃO
CORONELISMO	COMPROMETEDOR	CONTRIBUIÇÃO
CORRUPTA	COMPROMETIMENTO	COOPERAÇÃO
DECEPÇÃO	CONFUSÃO	CRESCIMENTO
DEDICAÇÃO	CONQUISTA	DEFICIENTE
DEFICIENTE	CONTRIBUIR	DESAFIO
DESAFIO	COOPERAR	DESAVISADA
DESCASO	CORAGEM	DESENVOLVIMENTO
DESENVOLVIMENTO	DEDICAÇÃO	DESMOTIVADORA
DESIGUALDADE	DESAFIADOR	DIFÍCIL
DESORGANIZADA	DESANIMADOR	DIREITO
DESRESPEITO	DESCENTRALIZAR	DISTANTE
DESVALORIZAÇÃO	DESENVOLVIMENTO	EMANCIPAÇÃO
DEVAGAR	DESGASTANTE	ESCASSA
DEVERES	DESMOTIVAÇÃO	ESCOLHA
DIFÍCIL	DIFÍCIL	FALTA
DIREITO	DIREITO	FISCALIZAÇÃO
DISFARÇADA	DISTANTE	FORMAÇÃO
DISTANTE	ENGAJAMENTO	FRACA
DOAÇÃO	ESCUTAR	FRÁGIL
EMANCIPAÇÃO	ESFORÇO	FUNDAMENTAL
ESCOLHA	EXCLUSÃO	FUTURO
ESPERANÇA	EXPOSIÇÃO	GRADUAL
FALHA	FALAR E NÃO AGIR	HIPOCRISIA
FALSA	FILIAÇÃO	IGNORÂNCIA
FALTA ENTENDIMENTO	FISCALIZAÇÃO	IMPORTANTE
FARSA	FUNDAMENTAL	IMPRESCINDÍVEL

FAZ DE CONTA	GRUPO DOS ESCOLHIDOS	INCOMUM
FRACA	IDEAL	INEFICIENTE
FRÁGIL	IMPORTANTE	INSTIGANTE
FRUSTRAÇÃO	INCENTIVAR	INSUFICIENTE
FUNDAMENTAL	INDICAÇÃO	INTEGRAÇÃO
FUTURO	INIBIÇÃO	INTRIGA
IGUALDADE	INSISTÊNCIA	IRREAL
ILUSÃO	INTEGRAÇÃO	LENTA
INCOMPREENSÍVEL	INTERAÇÃO	MANDAR
IMORAL	INTERVENÇÃO COM CORAGEM	MANIPULADORA
IMPARCIAL	IRREAL	MASCARADA
INADEQUADA	LAMENTÁVEL	MELHORAR
INEXISTE	LIBERDADE	MÍNIMA
INSIPIENTE	LUTAR	MINORIA
INSATISFATÓRIA	MEDO	NÃO EXISTE
INSUFICIENTE	MELHORIA	NECESSÁRIA
IRREAL	MUDANÇA	NEGATIVA
JUSTA	NÃO TER JUÍZO	NEGLIGÊNCIA
LENTA	NECESSÁRIO	NOVA
LIBERDADE	NEGLIGÊNCIA	OBEDECER
LIMITADA	OBEDECER	OPINIÃO
LONGE	OPINAR	PARCIAL
LUDIBRIADORA	OPOSIÇÃO	PARTILHAR RESPONSABILIDADES
LUTA	PASSIVIDADE	POBRE
MAL	PERSEGUIÇÃO	PODER
MERITOCRACIA	PLANEJAMENTO	POUCA
MUDANÇAS	POSSIBILIDADE	PRECÁRIA
NÃO ACONTECE/EXISTE	POSSÍVEL	PRECISA MELHORAR
NEGAÇÃO	PARA POUCOS	PRINCIPIANTE
NO MUNICÍPIO INEXISTE	PRECISO	PRIVILÉGIOS
PARCIAL	PRIMORDIAL	PROBLEMA
PARTICIPAÇÃO	PUNIÇÃO	RECEOSA
PARTIDÁRIA	QUEM MANDA MAIS	REGULAR
PERSEGUIDORA	RESISTÊNCIA	REPRESSÃO
PIADA	RESOLUÇÃO DE CONFLITOS	REPRIMIDA
PODER DE POUCOS	RESPONSABILIDADE	RESISTENTE
PODER PARA UNS	RUIM	RESTRITA
PODRE	SER PERSEGUIDO	SEM COMPROMISSO
POLÍTICOS	SERVIÇO	SEM MOTIVAÇÃO
POSSÍVEL	SILENCIO	SENSIBILIDADE
POUCA	SILÊNCIO	SER ESCOLHIDO
PRA POUCOS	SIMPLES	STATUS
PRECÁRIA	SOLIDARIEDADE	TÍMIDA
PRECISA MELHORAR	SONHO	TRANSFORMAÇÃO
PROCESSO	TEORIA	VANTAGENS
PROMISCUA	TRABALHO EM EQUIPE	VERGONHA

REALIZADA RECEOSA RESPEITO RESPONSABILIDADE RESTRITA A POLÍTICOS RUIM SEM PALAVRAS SEM VALOR SENSIBILIDADE SIGNIFICATIVA SILÊNCIO SÓ NO PENSAMENTO SONHO SUPRIMIDA TEORIA TRAMPOLIM POLÍTICO UTOPIA VERGONHA VITÓRIA	VALORIZAÇÃO VERGONHOSO	
--	---------------------------	--

APÊNDICE E – CATEGORIZAÇÃO DE TODAS AS PALAVRAS EVOCADAS APÓS AS APROXIMAÇÕES SEMÂNTICAS

Categorização das respostas ao estímulo “Democracia”

POLÍTICA	COMPORTAMENTAL
Liberdade	Tolerância
Direitos	União
Inclusão	Responsabilidade
Governo	Opinião
Escolha	Compartilhamento
Controle Social	Luta
Garantia	Contribuição
Mudança	Coragem
	Atenção
	Atitude
	Coerente
	Flexibilidade
	Desafio
	Bem comum
	Saber ler
	Possibilidades
	Espontaneidade

Categorização das respostas ao estímulo “Participação”

POLÍTICA	COMPORTAMENTAL	Social	Afeto
Deveres	Ajudar	Comunidade	Boa
Votar	Possibilidade	Utilidade	Necessidade
	Engajamento	Progresso	Desafio
	Ação	Qualidade	
	Doação		
	Compromisso		
	Opinar		
	Tolerância		
	Diálogo		
	Decidir		
	Confiante		
	Dedicação		
	Planejar		
	Aceitação		
	Aprender		
	Conflito		
	Conscientizar		
	Dinamismo		
	Efetividade		
	Humanidade		
	Incentivar		
	Independência		
	Obrigação		
	Permissão		
	Sabedoria		
	Questionar		
	Voluntarismo		
	Divulgar		
	Relativa		
	Trabalho		

Categorização das respostas ao estímulo “Gestão Democrática”

POLÍTICA	COMPORAMENTAL	SOCIAL	GESTÃO	AFETO
Direito	Diálogo	Comunidade	Gerenciamento	Difícil
Escolha	Participação		Autonomia	Controversa
Representação	Solidariedade		Conselho	Hipocrisia
Consultar	Responsabilidade		Fiscalizar	Sonho
Ética	Lutar		Organização	Essencial
	Trabalho		Informação	
	Ação		Mediação	
	Aprender			
	Competência			
	Dedicação			
	Humildade			
	Obrigação			
	Sensibilidade			
	Construção			
	Julgamento			

Categorização das respostas ao estímulo “Participação da Comunidade Escolar”

POLÍTICA	GESTÃO	COMPORAMENTAL	AFETO
Cidadania	Conselho Escolar	Harmonia	Precária
Inclusão	Fiscalizar	Colaboração	Difícil
Justiça	Gerenciar	Escutar	Ruim
		Construção	Descaso
		Co-responsabilidade	Desmotivadora
		Atitude	Injusta
		Luta	Lentidão
		Dinamismo	Sucesso
		Sensibilidade	Superação
		Conscientização	Boa
		Decisões	Permanente
		Frequência	Valorização
		Questionar	Suficiente
		Satisfação	Interessante
		Necessidade	
		Preocupação	

Categorização das respostas ao estímulo “Democracia em Alagoas”

POLÍTICA	SOCIAL	COMPORAMENTAL	AFETO
Pra poucos	Perseguidora	Desrespeito	Vergonha
Apadrinhamento	Processo	Doação	Irreal
Deveres		Ativa	Fraca
Liberdade		Falta entendimento	Difícil
Direito		Participação	Confusa
Escolha		Luta	Mal
		Desafio	Precária
			Inadequada
			Utopia
			Justa
			Significativa
			Consciência
			Imparcial
			Insatisfatória

Categorização das respostas ao estímulo “Participação em Alagoas”

POLÍTICA	SOCIAL	COMPORTAMENTAL	AFETO
Direito	Autoritarismo	Solidariedade	Difícil
Grupos escolhidos	Exclusão	Coragem	Vergonhoso
Descentralizar	Melhoria	Desafiador	Desanimador
Filiação	Mudança	Calar-se	Ruim
Liberdade		Engajamento	Sonho
		Compromisso	Amor
		Ausência	Medo
		Capacidade	Necessário
		Planejamento	Simple
		Atenção	
		Confusão	
		Escutar	
		Falar e não agir	
		Incentivar	
		Insistência	
		Negligencia	
		Oposição	
		Resolução de conflitos	
		Fiscalizar	
		Serviço	
		Valorização	

Categorização das respostas ao estímulo “Participação da Comunidade Escolar em Alagoas”

POLÍTICA	SOCIAL	COMPORTAMENTAL	AFETO
Privilégio	Futuro	Comodismo	Frágil
Amizade	Nova	Aprendizado	Difícil
Direito	Transformação	Cooperação	Deficiente
Escolha		Obedecer	Mascarada
Fiscalização		Resistente	Incomum
Emancipação		Compromisso	Negativa
Minoria		Instigante	Vergonha
		Intriga	Necessária
		Opinião	
		Sensibilidade	
		Ignorância	

ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO UTILIZADO PARA AS ENTREVISTAS**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA****TERMO DE COMPROMISSO**

Eu, Tiago Leandro da Cruz Neto estou fazendo uma pesquisa intitulada, **A participação democrática na representação social de gestores de Escolas Públicas em Alagoas** que é parte do meu doutoramento, na Universidade Federal de Pernambuco. O Objetivo da pesquisa é conhecer como são formuladas as representações de participação democrática nos sujeitos responsáveis pela gestão dos processos participativos na escola. A relevância desta pesquisa se dá no processo de aprofundamento sobre o modelo de gestão democrática, e sua dinâmica especificamente em Alagoas produtora de valores culturais relacionados a experiências do mandonismo, coronelismo, violência política etc. Seu depoimento é muito importante para mim, pois ao longo de sua experiência você deve ter descoberto muitas coisas e eu gostaria de saber se eu poderia dispor de um tempo para isso, sem prejudicar seu trabalho ou descanso. Para tanto, gostaria de realizar esta entrevista com você e pedir a sua permissão para utilizá-la como dado da pesquisa. Mas adianto que só eu e minha orientadora Prof. Dra. Janete Lins Azevedo teremos acesso ao que for dito e, no meu trabalho final, não utilizarei o seu nome verdadeiro usando nome fictício, sem identificações dos participantes e apenas trechos da entrevista. Poderá ter acesso se desejar, a todos os dados referentes à sua entrevista, e, também, ao trabalho final.

Tiago Leandro da Cruz Neto

Participante da Pesquisa

Maceió-AL, _____ de _____ de _____.

ANEXO B – TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS APLICADO (TALP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
 PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 PESQUISADOR: TIAGO LEANDRO DA CRUZ NETO

Tese de Doutorado: Representações Sociais da participação democrática na gestão escolar de gestores da rede pública de ensino de Alagoas.

TESTE DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

PROFISSÃO: _____

Função que exerce na escola: _____

Há quanto tempo é servidor público? _____

Há quanto tempo é gestor da escola? _____

IDADE: _____ **SEXO** ()M ()F

TELEFONE PARA CONTATO: _____

ATENÇÃO!!

Quando você lê as palavras abaixo o que lhe ocorre à mente? **Responda o mais rápido possível utilizando os adjetivos que, para você, melhor explicam cada palavra abaixo (observação: para que a pesquisa funcione é necessário que não se mude as palavras colocadas e as primeiras palavras que vierem a mente é que devem constar na resposta).**

DEMOCRACIA É:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

PARTICIPAÇÃO É:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR É:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

A DEMOCRACIA EM ALAGOAS:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

PARTICIPAÇÃO EM ALAGOAS:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR EM ALAGOAS:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

Obrigado por sua participação. Você está contribuindo para a produção do conhecimento sobre o fenômeno da participação escolar em Alagoas.

Att. Tiago Leandro

ANEXO C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Falar sobre a pesquisa:

Objetivo Investigar e analisar a participação democrática na gestão escolar nas RS de gestores da Rede Pública de Ensino de Alagoas.

2. Situar o entrevistado

Ano de formação (conclusão)

Instituição que obteve o diploma (ou nível médio ou superior)

Tempo de Docência na E. Básica

Tempo de gestor da escola pública

Lugar que nasceu

3. Obtendo o conhecimento do entrevistado sobre democracia e participação democrática

O que é democracia (perguntar como o entrevistado avalia a democracia no país)

O que é participação democrática (Explorar o que o entrevistado pensa sobre a participação democrática no Brasil)

4. Conhecendo o sentimento sobre democracia do entrevistado em relação a Alagoas

Como o entrevistado descreve as relações democráticas em Alagoas (explorar com questões relacionadas ao município em que vive)

O que representa a democracia em Alagoas (explorar com pedido de exemplos)

O que de negativo tem na democracia em Alagoas (explorar com pedido de exemplos)

Orgulho da democracia alagoana. A partir da resposta explorar com porquês

5. O que o gestor pensa sobre a participação em Alagoas

Perguntar se em Alagoas a sociedade é participativa e se há espaço para a sociedade participar (explorar a partir das respostas com porquês)

O que há de positivo e negativo na participação democrática alagoana

O que ou o quem representa a participação em Alagoas (pedir exemplos)

6. RAPIDINHA E PORQUE (ao responder pedir que o entrevistado explique o porque) PARTICIPAÇÃO:

- a) Medo e/ou Liberdade
- b) Violência e/ou paz
- c) Democracia e/ou autoritarismo
- d) Negociação e/ou conflito

7. Gestão democrática e participação na escola

Perguntar o que é gestão democrática escolar para o entrevistado

Perguntar para o entrevistado como “deve ser” a participação na escola e como é a participação na escola

Perguntar se o entrevistado considera que a comunidade está pronta para tomar decisões na escola (explorar a partir da resposta)

Participação na escola e voluntariado (perguntar o que o entrevistado pensa sobre a participação voluntária/ se existe na escola/ se ele considera que isso retira do Estado as suas obrigações)

**ANEXO D – PLANO DE METAS COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO
(DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007)**

COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO

- I - Estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - Acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV - Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- V - Combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;
- VI - Matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
- VII - Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- VIII - Valorizar a formação ética, artística e a educação física;
- IX - Garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;
- X - Promover a educação infantil;
- XI - Manter programa de alfabetização de jovens e adultos;
- XII - Instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- XIII - Implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
- XIV - Valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
- XV - Dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;
- XVI - Envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;
- XVII - Incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;

- XVIII - Fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;
- XIX - Divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;
- XX - Acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;
- XXI - Zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;
- XXII - Promover a gestão participativa na rede de ensino;
- XXIII - Elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;
- XXIV - Integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;
- XXV - Fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;
- XXVI - Transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;
- XXVII - Firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;
- XXVIII - Organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.