

PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA: MITO OU REALIDADE?

PARTICIPATION AND DEMOCRACY IN PUBLIC SCHOOL MANAGEMENT: MYTH OR REALITY?

Maria Cecília Luiz¹
Flávio Caetano da Silva²
Ronaldo Martins Gomes³

Resumo

O texto apresenta uma discussão centrada na autonomia e na participação no âmbito de escolas públicas com fundamento teórico em Jürgen Habermas e Jon Elster. O mundo da vida e a ação comunicativa foram conceitos utilizados para compreender como gestores educacionais e escolares vivenciam seu trabalho como protagonistas de uma escola em um tempo de grandes mudanças e em meio a grandes demandas sociais. Por um lado, o Estado e organizações internacionais pressionam a escola para a adoção de critérios centrados na agilidade de decisões, na otimização de recursos e no direcionamento gerencial das funções administrativas. Por outro lado, um novo modelo societário se apresenta na tessitura social, oriundo das camadas mais baixas e dos movimentos sociais por uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Educação. Democracia. Gestão escolar/educacional.

Abstract

This text presents a discussion focused on autonomy and participation in public school based on Jürgen Habermas and Jon Elster. The life world and communicative action concepts were used to understand how educational and school managers work as school actors in a time with great changes and great social demands. On the one hand, the State and international organizations press the school to adopt criteria focused on agility-making decisions, resources optimization, and management direction of administrative functions. On the other hand, a new society model grows up in the social sewing, coming from the lower strata and social movements for reaching a quality education.

Keywords: Educational public policies. Democracy. School management/educational management.

INTRODUÇÃO

Cassirer (1992) faz importantes considerações sobre o mito e sua constituição no mundo da cultura. O autor indica haver, entre o mito e a linguagem, um vínculo de solidariedade estreito, visto que a origem do mito é justamente a vulnerabilidade da linguagem, o que significa que, quanto mais antiga uma língua, mais sinônimos possui. E é exatamente esse fenômeno, a quantidade de sinônimos, que cria as ambiguidades, às quais o mito deve sua origem. Este artigo busca discutir em que medida alguns princípios que antes nos pareciam mais distantes,

como participação, democracia, autonomia, descentralização, responsabilidade coletiva, entre outros, aparecem hoje, no cotidiano, quase como imperativos, como perspectivas mitológicas, no sentido em que Cassirer (1992) nos adverte.

Refletir sobre como essa força discursiva, muitas vezes, acaba incorrendo em erros, incoerências e/ou possíveis confusões entre os efeitos psicológicos produzidos pelas expressões e

¹ Professora adjunta da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Ministra nos cursos de graduação presencial e a distância e na Pós-Graduação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar,

² Professor adjunto da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), lotado no DED (Departamento de Educação) e credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, nos cursos de graduação presencial e a distância e na Pós-Graduação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar.

³ Professor das disciplinas de Filosofia e Sociologia na Rede Pública Estadual. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar.

os acontecimentos no *mundo da vida*⁴, isto é, entre o que se entende por concretizar ações que democratizam a educação e a escola e o sentido e/ou significado do que seja democracia e participação.

Este texto objetiva corroborar algumas concepções teóricas a respeito do conceito de democracia, mais especificamente a democracia deliberativa, na perspectiva de Habermas e de Elster, bem como a importância da participação popular na elaboração e execução de Políticas Públicas Brasileiras, entre os anos de 2002 e 2010, período em que algumas alterações significativas emergiram, como a eleição sucessiva de Luis Ignácio Lula da Silva como presidente do país, gerando a difusão de que grandes mudanças estariam a ocorrer, e confrontá-las com alguns dados extraídos de depoimentos de gestores de escolas públicas. Salienta-se a importância de refletir sobre políticas públicas educacionais sob o ponto de vista democrático, e suas implicações na busca de espaços de construção das amplas demandas sociais para a educação. Desejamos considerar os pontos de vista teórico e prático, isto é, que espécie de relação pode haver entre aspectos *mitológicos* (no sentido dado por Cassirer⁵) e eventuais efeitos positivos produzidos pela participação popular na formação das agendas políticas, em nível de governo, consideradas as práticas de gestores educacionais e escolares.

A ideia de participação política está inserida no sentido determinante dado por Aristóteles (1960) na expressão *zoon politikón*, isto é, um ser que vive e se completa no coletivo e que, para dar sentido à própria existência, necessita atuar e participar de tudo que envolva os interesses de seu grupo de convivência. Também, ressalta-se que, ao mencionar o pressuposto aristotélico, não se faz uma comparação entre o formato de participação acontecido na *pólis* (democracia

direta) e as formas de participação política na atualidade (democracia representativa), dado que existem profundas transformações em torno do conceito de política enquanto clássica, e o conceito de política, enquanto filosofia política ou filosofia social, não possuindo natureza contínua.

Pode-se afirmar que o Brasil experimentou, e ainda experimenta, uma predominância de políticas, por vezes, autoritárias, e por outras, democráticas. Esse fato se dá devido ao movimento contrário que o capital utiliza para a superação de sua crise⁶, que, por muitas vezes, serviu, e ainda serve, para esfriar a abertura para a participação popular, a discussão das políticas sociais, com a intenção de materializar os direitos sociais, tendo, como agravante, o esvaziamento do conteúdo da democracia. No período compreendido entre 2002-2010, há indicativos⁷ de um aumento considerável da participação popular, com a criação de condições de diálogo com diferentes segmentos sociais pela via das conferências ou atividades de conselhos, entre os quais o conselho educacional, inclusive com deliberações de conferências que não se tornaram projeto de lei, mas passaram a incorporar a pauta da agenda de discussões governamentais.

Por parte do governo federal, desde 2002, algumas iniciativas são destaque no artigo intitulado “A construção da democracia participativa” de Mateos (2011), publicado no periódico *Desenvolvimento*, tais como: Programa de Aceleração do Crescimento (PAC); Programa Nacional de Habitação; o plano de expansão das universidades públicas; Programa Universidade para Todos (ProUni); a criação do Sistema Único de Assistência Social (Suas); a busca da consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, além da implementação de políticas de Ações Afirmativas contra a discriminação racial, de mulheres e minorias sexuais, com cotas para estudantes negros, indígenas e alunos oriundos de escolas públicas; a Bolsa Família, entre outros. Segundo Mateos (2011), a participação popular na elaboração, implementação e fiscalização das políticas públicas ganhou amplitude sem

⁴ Concepção habermasiana que se refere ao pano de fundo das relações sociais consideradas em sua totalidade.

⁵ Cassirer não se ocupou apenas da questão do conhecimento, mas avançou em seus estudos sobre a filosofia da cultura, ao valorizar o desenvolvimento da linguagem, o pensamento mítico, as sensações, as percepções e os juízos. Para o autor, o conhecimento, a linguagem e o mito eram fronteiras distintas, mas complementares. Portanto, linguagem e mitologia divergem, mas se complementam. Assim, no conjunto deste artigo, os *aspectos mitológicos* são vistos como fruto da imaginação e produzidos pelas palavras. Cassirer valorizou o mito como parte complementar da linguagem na formação do conhecimento.

⁶ Suas características são, segundo Bruno (1997), reestruturação produtiva, reposicionamento das forças produtivas, reconfiguração do papel do Estado e do mercado.

⁷ Ver periódico *Desenvolvimento*, ano 8, n. 65, p. 18-33, 2011.

precedentes, contribuindo para aumentar a eficácia e abrangência das ações públicas, como a capacidade de organizar movimentos sociais. Outras possibilidades de evidenciar a democracia têm sido apreciadas, principalmente, com relação ao desenvolvimento de programas estruturantes e medidas conjunturais relevantes que foram decididos por meio de diálogo direto e de ampla negociação com os movimentos sociais.

Neste texto, parte-se do pressuposto de que a construção democrática da escola deve atender aos desejos e anseios de todos os envolvidos, lutando por espaços de aprendizagens significativas para a emancipação e libertação de cidadãos, com vistas a concretizar os direitos humanos, por meio da participação democrática, o que significa, principalmente, as possibilidades reais de todos e todas decidirem a vida escolar.

A DEMOCRACIA NO PLANO CONCEITUAL

Para Sartori (1993), dizer o que é democracia não se reduz a apenas explicitar o significado etimológico do vocábulo, proveniente de *demos* (povo) + *kratos* (poder, autoridade), o que quer dizer, literalmente, o *poder do povo*, pois afirmar que a democracia é o poder do povo não esclarece o que é democracia. Uma vez que há democracia enquanto ideal e há democracia enquanto prática social, conceitos que o autor trata como problema de definição prescritiva⁸ e definição descritiva¹⁰, indicando que se deve evitar o erro de confundir o ideal democrático (definição prescritiva) com o real democrático (definição descritiva), muito embora seja fundamental o papel dos ideais democráticos enquanto arcabouço de ideias que sustentam a avaliação do que é ou não democrático, a democracia enquanto realidade concreta de determinada população, nesse sentido, pode, então, indicar que práticas democráticas são caracterizadas por imperfeições quando comparadas com os ideais democráticos. Logo, a democracia pode ser um processo de construção de soluções políticas, conforme indica Cortez¹¹:

⁸ O que é ou como deve ser a democracia.

¹⁰ O que é ou o em que está se tornando a democracia em termos práticos.

¹¹ CORTEZ, Glauco Rodrigues. **Educação Política**: mídia, economia e cultura. Campinas, 06 ago. 2006. Disponível em: <<http://glaucocortez.com/2008/08/06/nao-existe-democracia-mas-processo-democratico/>> Acesso em: jan. 2012.

[...] É importante entender **democracia** como um conceito utópico, no sentido em que ele baliza nossa compreensão da política, mas não pode ser entendido como um termo capaz de dar conta do mundo concreto e real. É por esse motivo que não existe no mundo contemporâneo uma **democracia** exatamente igual à outra [...].

Além disso, um outro problema para o termo **democracia** é o peso ideológico com que ele foi carregado pelas principais **democracias** ocidentais, de forma a entendê-lo de acordo com os seus interesses econômicos e políticos. Para ser rigoroso, somente a Grécia Antiga poderia se autodenominar democrática, visto que foram os gregos que criaram esse conceito tão importante para a humanidade. Mas infelizmente a Grécia Antiga é apenas uma tentativa de compreensão do que não existe mais. Nesse sentido, há entre os países contemporâneos uma variedade muito grande de **processos democráticos** (CORTEZ, 2012, grifos nossos).

A democracia, portanto, é um processo que prescreve alternativas de composição e consenso entre interesses diferentes e, não poucas vezes, altamente divergentes, com o objetivo de atingir o bem comum. O bem comum é, por natureza, incompatível com interesses privados de grupos elitizados, e só é desvendado na medida da ampliação de vias de participação efetiva do maior número de sujeitos envolvidos. Do plano prescritivo para o plano descritivo, há, sim, obstáculos que foram constituídos ao longo do desenvolvimento humano que não se constituem em uma *aporia*¹² para a democracia, pelo contrário, as divisões de classes, os conflitos de interesses, a exploração econômica, a dominação ideológica, entre outras questões, justificam a luta pela construção da democracia.

A democracia suscita a criação da necessidade de reconhecimento dos conflitos no interior das sociedades não como um fato impeditivo, mas como estímulo à aplicação dos princípios democráticos (definição prescritiva), nos ambientes onde a democracia acontece enquanto processo (definição descritiva). As

¹² O termo *aporia* é utilizado na perspectiva aristotélica de “igualdade de conclusões contraditórias”, conforme **Tópicos** 6. 145. 16-20, em Aristóteles (1987).

condições concretas para a construção de um modelo democrático de solucionamento das demandas sociais são dadas pelo reconhecimento da complexidade e da multiplicidade de interesses que caracterizam o existir humano.

A democracia é uma forma de governo. Para os gregos, era uma das três formas de governo possível, como indica Finley (1963, p. 100):

Parecia claro ao grego comum existirem três tipos principais de governo. Havia a autocracia ou monarquia, governo de um só dirigente, que poderia ou não ser chamado rei. Havia a oligarquia, governo por poucas pessoas especificados, que podiam por vezes ser chamados aristocracia, quando se pretendia alegar que esses poucos eram também os melhores. E, finalmente, havia a democracia, governo de todo o povo ou da maioria dele.

Os elementos que caracterizam uma democracia, para Aristóteles (1960), são os princípios de liberdade e de igualdade. Assim, muito embora sejam princípios variáveis de acordo com o contexto concreto de cada povo, são esses os elementos atualizáveis que permitem compreender se o governo singular em observação poderá ou não ser caracterizado como democrático. Entendemos, então, que a democracia é uma forma de governo que se caracteriza como um processo baseado no diálogo argumentativo (deliberação) com vistas à apreensão do bem comum, no qual as decisões (votos) são tomadas pelo maior número possível de envolvidos, direta e indiretamente.

Em grupos menores, como na Grécia antiga, que é o berço da democracia direta, e nos Cantões suíços da atualidade, ela foi e pode ser desenvolvida de forma direta; já no caso dos Estados Nacionais, por um imperativo da racionalidade, ela deve ser exercida pela via representativa ou indireta. Muito embora não seja possível negar o fato de que a democracia representativa vive um momento crítico, torna-se fundamental repensar a forma de se fazer democracia em um mundo em rápida transformação e complexidade como o nosso.

Portanto, pensar a democracia em um sentido de superação de concepções mitológicas e idealizadas que não correspondem à realidade concreta é reconhecer que a democracia não é uma posição paradisíaca que se deve atingir e,

muito menos, um estado de alegre desorganização social ou política no sentido de ingenuidade social, mas, antes, é a tomada de consciência das limitações inerentes a qualquer questão que envolva seres humanos e os seus desdobramentos nas práticas sociais.

DEMOCRACIA NA PERSPECTIVA DELIBERATIVA

Para Marques (2008), a democracia se apresenta de forma controvertida para quem a estuda, o que torna complexo uma discussão consensual sobre suas virtudes. Isso indica haver mais de uma forma de pensar e fazer democracia¹³. Neste texto, optou-se por abordar a democracia deliberativa na perspectiva das obras de Jürgen Habermas e de Jon Elster. Em Habermas, percebe-se o aspecto procedimental da democracia deliberativa¹⁴, que Elster¹⁵ aprofunda.

Habermas (2002) não apenas faz a crítica à racionalidade instrumental, mas também discute a crítica apresentada por outros autores, tais como: Hegel, Foucault, Nietzsche, Heidegger, Adorno, Horkheimer, Derrida etc. Aragão (1992, p. 33) afirma:

A teoria habermasiana da racionalidade logo se apresenta como uma tentativa globalizante de abarcar todas as manifestações racionais do sujeito, seja em ações diretas sobre o mundo nas suas mais variadas formas, seja nas expressões simbólicas que medeiam essas relações com o mundo.

No desenvolvimento do agir comunicativo, estão sujeitos aptos à fala e à ação, que se entendem intersubjetivamente a respeito de algo no mundo:

Por “racionalidade” entendemos, antes de tudo, a disposição dos sujeitos capazes de falar e agir para adquirir e aplicar um saber falível [...] Em contrapartida, assim

¹³ Ver: a Democracia participativa de Boaventura Souza Santos; a Democracia Radical de Chantal Mouffe etc.

¹⁴ Habermas discute os três modelos normativos de democracia no capítulo 9 (p. 277-292) do texto **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2004.

¹⁵ The market and the forum: three varieties of political theory (ELSTER; HYLLAND, 1986), Strategic uses of argument (ELSTER, 1995) e a introdução ao texto **Democracia Deliberativa** (ELSTER, 1998).

que concebemos o saber como algo mediado pela comunicação, a racionalidade encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo [...]. A razão comunicativa encontra seus critérios nos procedimentos argumentativos de desempenho diretos ou indiretos das *pretensões de validade proposicional, justeza normativa, veracidade subjetiva e adequação estética*. (ARAGÃO, 1992, p. 437, grifos nossos).

No que respeita à questão dos pressupostos de validade do discurso, a expressão linguística só é válida se for passível de crítica por procedimentos reconhecidos intersubjetivamente. As pretensões se referem, respectivamente, ao mundo objetivo dos fatos, ao mundo social das normas e ao mundo das experiências subjetivas.

O fenômeno comunicativo se processa, segundo Habermas (2010), no mundo da vida, conforme as seguintes condições: veracidade da afirmação (mundo objetivo), que é a totalidade dos fatos cuja existência pode ser verificada; correção normativa (mundo social), que consiste na totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas; autenticidade e sinceridade (mundo subjetivo), que implica o conjunto de experiências pessoais a que apenas o locutor tem acesso privilegiado.

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

Sobre os atos da fala, Silva¹⁶ indica a importância dos conceitos de enunciados constataativos e performativos: os constataativos relatam ou descrevem um estado de coisas e são passíveis de verificação, para estabelecer se são verdadeiros ou falsos; os performativos são enunciados proferidos na primeira pessoa do singular no presente do indicativo, na voz afirmativa e na voz ativa, e são aptos à produção de ações. Portanto, nesse caso, dizer (discurso) e

fazer (atos, ação) são concomitantes. Nessa perspectiva, Habermas (2002) valoriza o argumento, cuja “sonoridade” permite uma comunicação adequada:

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

Habermas afirma que a racionalidade instrumental é responsável pelas patologias sociais:

A ideia central da teoria do agir comunicativo é a seguinte: é possível atribuir as patologias da Modernidade, sem nenhuma exceção, à invasão da racionalidade econômica e burocrática em esferas do mundo da vida, às quais essas formas de racionalidade não são adequadas e, por isso, levam a perdas de liberdade e de sentido. (SCHÄFFER, 2001, p. 46).

Para sustentar sua teoria, Habermas (2010), em sua Teoria Social, divide a sociedade em dois âmbitos: o sistema e o mundo da vida. Explicitando os conceitos, temos: o sistema é a sociedade no sentido mais amplo, composta por todos os subsistemas (leis, relações de poder, relações econômicas etc.) e mundo da vida é o pano de fundo das relações sociais. O que se constitui em problema para o mundo da vida são as relações de poder (política) e as relações econômicas (exploração), pois são reificadas (mercantilização dos indivíduos e de suas relações sociais comunicativas).

Segundo Pinto (1994), Habermas parte da concepção de Durkheim sobre a divisão do trabalho social por ser essa uma lei geral aplicável a toda a matéria organizada. A sociedade é, portanto, o mundo da vida de um grupo social dado. A colonização do mundo da vida se dá pelo processo de “deslinguistificação” (uso do poder e do dinheiro), que ocorre na esfera sistêmica e faz a cisão entre o sistema e o mundo da vida. A

¹⁶ Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/viiiifelin/41.htm>>. Acesso em: nov. 2011.

expressão “mundo da vida” se refere ao conhecimento acumulado no ambiente de origem, que é o pano de fundo cultural ou o contexto não problematizável onde ocorrem os processos de construção do entendimento ou onde os atores comunicativos situam e datam seus pronunciamentos em espaços sociais e tempos históricos (PINTO, 1994, p. 70).

Para Habermas (2010), a ação comunicativa reproduz as estruturas simbólicas do mundo da vida: a cultura, a sociedade e a pessoa. A cultura abarca o acervo de conhecimento em que os atores sociais se suprem de interpretações para a compreensão do mundo; a sociedade é a ordem legítima onde os atores sociais regulam suas relações nos grupos sociais onde existem; e a pessoa compõe o conjunto de competências que tornam o sujeito apto à fala e à ação e de compor sua personalidade na interação com seu meio de origem. Assim, a colonização do mundo da vida pelo sistema só poderá ser refreada pela razão comunicativa, enquanto instrumento de emancipação, conforme pretendeu a modernidade desde o início. Por sua vez, a ação comunicativa reproduz as estruturas simbólicas do mundo da vida (cultura, sociedade e pessoa); sob a perspectiva de entendimento mútuo, a ação comunicativa transmite e renova o saber cultural. A coordenação comunicativa entre agentes aptos à fala e à ação permite a integração social. E, pela socialização, se dá a formação da personalidade individual. A racionalidade comunicativa oferece uma via onde há maiores e melhores possibilidades de diálogo entre os sujeitos e o mundo (GOMES, 2007).

Os pressupostos da Teoria da Ação Comunicativa, de acordo com Habermas (2010), são, respectivamente: a verdade, que é a representação e a interpretação do estado de coisas pertencentes ao mundo objetivo; a retidão, que consiste no conjunto de relações pessoais que acontecem no interior do mundo social organizadas pela normatização; e a sinceridade ou veracidade, que diz respeito à expressão do sujeito a partir de suas vivências íntimas.

ESPAÇO PÚBLICO E ESFERA DELIBERATIVA

Na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, a superação da filosofia do sujeito pela filosofia da linguagem é uma teoria social baseada

nos pressupostos comunicativos¹⁷, e isso implica a existência de um diálogo argumentativo como ponto alto de seu desenvolvimento e objetivação nos ambientes coletivos (HABERMAS, 2010; ARAGÃO, 1992). Portanto, ao discutir a democracia deliberativa, o que Habermas faz é dar aplicabilidade prática à sua teoria social na esfera política, pois como pensador de seu tempo, ele analisa criticamente os acontecimentos da segunda metade do século XX e início do século XXI no mundo. É nesse contexto que a ideia de deliberação assume consistência política real, conforme Habermas (2003, p. 286):

[...] as implicações normativas são evidentes: o poder socialmente integrativo da solidariedade [...] precisa desdobrar-se sobre opiniões públicas autônomas e amplamente espalhadas, e sobre procedimentos institucionalizados por via jurídico-estatal para a formação democrática da opinião e da vontade [...]

A partir da década de 1980, o tema “deliberação” passa a fazer parte da agenda de discussão sobre a democracia, impulsionando as teorias centradas no diálogo em detrimento de teorias centradas somente no voto, de forma que o ato deliberativo, enquanto processo de formação da vontade, se constitui no principal instrumento de construção democrática (PEREIRA, 2007). A deliberação constrói a vontade e propicia decisões coletivas a partir das quais os indivíduos aceitam ser direcionados, uma vez que eles próprios atuaram enquanto sujeitos ativos na definição dos rumos que lhes interessa seguir.

Os debates e discussões têm por finalidade garantir que os participantes formem opiniões racionais e sejam devidamente informados das questões que lhes interessam e, na mesma proporção, sejam idealmente aptos a rever suas posturas iniciais, a partir das discussões desenvolvidas no coletivo. Conforme Pereira (2007), a participação se dá pelo diálogo entre os indivíduos nos espaços públicos, que, por sua natureza, são espaços onde os indivíduos expressam suas opiniões e escutam a dos demais, estabelecendo, assim, um círculo dialógico de movimento de ideias e vontades.

A principal característica do espaço público é ser uma arena em que, pela deliberação

¹⁷ Conforme Habermas (2010), são três: verdade, retidão e sinceridade.

argumentativa, os *zoon politikón* da atualidade formam a vontade pública e constroem sua participação nas tomadas de decisões políticas. Esse modelo permite a circulação de questões e demandas sociais que interessam a todos os membros de uma dada sociedade e não somente aos grupos politicamente hegemônicos:

Uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomadas de posição e opiniões; nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões públicas enfeixadas em temas específicos. (HABERMAS, 1997, p. 92).

Com respeito à democracia, Habermas (2003) indica que a efetividade das demandas percebidas no espaço público precisa de um tipo de democracia na qual os fluxos de comunicação e diálogo tenham fluência, e propõe, então, um modelo deliberativo de democracia:

O terceiro modelo de democracia que me permito sugerir baseia-se nas condições de comunicação sob as quais o processo político supõe-se capaz de alcançar resultados racionais, justamente por cumprir-se, em todo o seu alcance, de modo deliberativo.

Quando se faz do conceito procedimental de política deliberativa o cerne normativamente consistente da teoria da democracia, resultam daí diferenças tanto em relação à concepção republicana do Estado como uma comunidade ética, quanto em relação à concepção liberal do Estado como defensor de uma sociedade econômica. Ao comparar os três modelos, tomo como ponto de partida a dimensão política que nos ocupou até o momento: a formação democrática da opinião e da vontade que resulta em eleições gerais e decisões parlamentares. (HABERMAS, 2003, p. 286).

A proposta de Habermas visa a criar uma opção aos modelos republicano e liberal de democracia, por entender que os pressupostos que os sustentam são insuficientes para dar conta das demandas sociais do mundo atual. Assim, a deliberação revitaliza dois conceitos caros: legitimidade e soberania popular, que são elementos fundamentais para que o exercício do poder político seja reconhecido pelos indivíduos

na sociedade democrática. Esse autor entende que a democracia deliberativa se fundamenta racionalmente, o que significa deliberação ou discurso por parte dos cidadãos, e isso é participação. Portanto, já não é somente o voto que garante a legitimidade, mas, principalmente, a participação discursiva dos interessados direta e indiretamente afetados pelas decisões que venham a ser tomadas. E isso necessariamente amplia a ideia de soberania popular, pois a ideia de construção de acordos e consensos políticos permite aos indivíduos se reconhecerem nas decisões tomadas, ampliando o sentido e a prática da democracia.

Elster trata da democracia deliberativa na perspectiva habermasiana, no sentido de sua utilização prática:

As assembleias constituintes podem utilizar a democracia deliberativa de duas maneiras. Por um lado, a deliberação entre os deputados eleitos democraticamente pode ser parte do processo de aprovar a constituição. Por outro, a promoção da democracia deliberativa pode ser um objeto dos objetivos daqueles que a elaboram.¹⁸ (ELSTER, 2001, p. 129).

Elster apresenta uma teoria da escolha social que vai de encontro à teoria democrática de Schumpeter¹⁹ e seus seguidores. O processo de escolha é um processo de racionalização, de eleição de preferências em um determinado cardápio de opções; segue, então, que a racionalidade é de natureza comunicativa ou comunicacional. Assim, preferências e gostos podem ser afetados pela via do diálogo argumentativo. Portanto, pode-se pressupor certa harmonia entre o pensamento de Habermas e Elster de que a democracia deliberativa carrega consigo um potencial de fortalecimento do mundo da vida. A democracia deliberativa (HABERMAS, 1997; ELSTER, 2001) é uma

¹⁸ Tradução livre do autor: *Las asambleas constituyentes pueden utilizar la democracia deliberativa de dos maneras. Por un lado, la deliberación entre delegados elegidos democráticamente puede ser parte del proceso de aprobar la constitución. Por otro, la promoción de la democracia deliberativa puede ser uno objeto de los objetivos de los que la elaboran.*

¹⁹ Ver artigo: AMANTINO, A. K. Democracia: a concepção de Schumpeter. **Teor. Evid. Econ.**, Passo Fundo, v. 5, n. 10, p. 127-140, maio 1998.

tentativa de harmonização (MARMÓL, 2001) entre duas correntes históricas da democracia moderna na Europa: a democracia liberal e a democracia republicana. Esses dois modelos são criticados: a democracia liberal, por se basear em pressupostos da filosofia econômica liberal que dá sustentação ao capitalismo atual, amparada no individualismo, no consumismo, na exploração tanto do meio ambiente quanto do outro; e a democracia republicana, por sua via utópica, expressão que aqui possui sentido pejorativo, uma vez que parte de pressuposições idealizadas em relação à igualdade de condições dos indivíduos, estabelecendo, assim, relações injustificadas pela realidade concreta. As críticas feitas à democracia representativa têm alguma relação com os dois modelos acima apresentados.

Elster (2001) desenvolve os conceitos de Mercado e de Fórum para explicar a democracia deliberativa. O Mercado é visto exatamente como na teoria econômica da democracia, em que os indivíduos são consumidores de bens da vida, agentes racionais e autônomos que buscam a satisfação de seus interesses e preferências. O Fórum remete à ideia de discussão e participação dos cidadãos em espaços públicos onde se efetua a tomada de decisões sobre questões de interesse coletivo.

Isso sugere que os princípios do fórum devem ser diferentes dos princípios do mercado. Uma tradição de longa data, desde a *pólis* grega, afirma que a política deve ser uma atividade aberta e pública, como algo distinto da expressão de preferências isolada e privada que se dá na compra e venda. (ELSTER, 2001, P. 232).

As decisões nos modelos democráticos implicam, segundo Mármol (2001), a utilização de três lógicas diferenciadas: a lógica do voto, a lógica das negociações e a lógica da argumentação. As três lógicas são determinadas por motivações políticas baseadas na paixão, no interesse e na razão, respectivamente. É justamente a lógica da argumentação, que se baseia na razão, que sustenta os pressupostos da democracia deliberativa.

Pelo que até aqui se apresentou, há elementos razoáveis que justificam uma aposta na teoria democrática em sentido amplo e na teoria da democracia deliberativa em sentido estrito, como

forma de ampliação do quadro de participação política por parte dos cidadãos na construção da realidade. A perspectiva do *dever* (vir-a-ser) na questão política é estimulante no sentido de construção de uma cidadania efetiva. E isso é fundamental para uma escola e uma gestão democrática.

PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA EM ESCOLAS PÚBLICAS: A CONCEPÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS E ESCOLARES DE HORTOLÂNDIA²⁰

Ao tomarmos contato com profissionais da educação, em escolas públicas da educação básica, nas andanças que temos feito já há longos anos, nos deparamos com um forte desejo de formação por parte de gestores educacionais e escolares. Nesse sentido, vemos, com satisfação, que, em diversas redes municipais de educação, há um pulsar por compreender o momento pelo qual passam tanto a sociedade brasileira, de forma ampla, quanto aqueles que são atendidos pela escola, no nível local. Assim, compreendendo e identificando essa demanda, temos oferecido oportunidades de formação àqueles que militam no cotidiano de escolas vinculadas a redes municipais de educação. Trazemos, a seguir, extratos de textos produzidos por gestores escolares e educacionais²¹, que nos propiciaram a visão de dois ângulos diferentes sobre a escola e nos permitem circunscrever melhor aspectos relacionados à autonomia na escola e da escola, bem como aqueles que dizem respeito à participação de diferentes segmentos, na vida da escola e em suas decisões. Isto posto, esclarecemos que oferecemos alguns extratos de atividades realizadas no âmbito de avaliações escritas no curso de aperfeiçoamento²² desenvolvido e que, até o momento em que redigimos o presente texto, vem sendo realizado junto à Secretaria Municipal de Hortolândia. Os

²⁰ Hortolândia, município da macro-região de Campinas, tem oferecido, por meio de servidores da Secretaria Municipal de Educação e de gestores participantes, o curso “*Caminhos e tendências da gestão escolar em redes municipais*”, sob a coordenação do Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva e com a participação da Profa. Dra. Maria Cecília Luiz, do Prof. Dr. Celso Conti, da Profa. Sandra Ap. Riscal e do Prof. Dr. José Carlos Rothen, todos do Departamento de Educação da UFSCar.

²¹ Servidores lotados na Secretaria Municipal de Educação.

²² Conforme nota 12.

extratos aparecerão sempre recuados e em itálico para fácil identificação²³.

Nosso desejo é de que as reflexões até aqui realizadas a partir de contribuições de diversos teóricos, nos permitam avançar na direção de realidades vividas nas escolas, sobretudo por aqueles que atuam em sua gestão ou supervisão. Analisaremos 8 extratos de atividades escritas por grupos de trabalho, cujo tema se centrava na discussão das formas como o Estado regula a vida daqueles que estão na base da educação. Há que se esclarecer que uma questão esteve na origem da reflexão a partir da qual os textos foram produzidos:

“Vivemos num tempo em que o Estado, mantenedor da escola pública oficial, se reconfigura para adequar-se a novas formas institucionais (Afonso, 2005). Nessas novas formas podemos observar que, de um lado, um discurso moderno, tecnologizado, que aponta para a revolução das relações homem-homem, agora mediada pela máquina, tornando-se inteiramente nova – homem-máquina-homem – (Pretto, 2000), exige um tipo de formação para o trabalho, portanto, exige uma dada formação escolar e, de outro, movimentos cada vez mais expressivos, lutam por autonomia, emancipação, liberdade, democracia, participação efetiva nas decisões. Como você vê o trabalho da gestão da escola pública, a partir de sua experiência como gestor/a, na escola ou na rede de Hortolândia, nesse novo cenário?”

Dentre as respostas que recebemos, destacamos a que se segue:

“Podemos refletir que o exercício de uma gestão democrática e participativa a serviço de uma escola que melhor possa atender à aprendizagem dos seus alunos, requer conhecimentos, habilidades e procedimentos práticos. A melhor maneira de se promover uma gestão participativa é ter confiança, transparência e respeito às pessoas. É preciso que um diretor apresente com clareza a inovação que quer introduzir na escola, mediante formas participativas de discussão e tomadas de decisão, assim

como acontece na escola em que sou gestora. [...] A autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa da gestão escolar, razão de ser do PPP, que é traçado envolvendo professores, funcionários, pais, comunidade, que se tornam co-responsáveis pelo sucesso da escola, transformando-a em espaço de trabalho coletivo e de aprendizagem” (Gestores Grupo 1).

Nesse excerto, a gestão é enunciada a partir da necessidade de pautar as relações na *confiança, transparência e respeito*, no interior de propostas tidas como inovadoras pela direção da escola, decorrendo daí duas linhas paralelas: princípios democráticos e princípios inovadores como complementares, incitando que os agentes intra-escolares são identificados como *co-responsáveis*, ou seja, o compromisso coletivo com a escola supõe transformação compartilhada.

“Com relação à Rede Municipal de Ensino de Hortolândia, pontuamos a iniciativa de elaboração do PPP em cada unidade, contando com o envolvimento de toda a comunidade escolar” (Gestores Grupo 2).

A participação da comunidade, seja ela formada por aqueles que residem no entorno da escola, seja a comunidade atendida por ela, levando em conta, também, aqueles que nela estudam, mas residem em outros bairros da cidade, aparece claramente na enunciação de gestores, instados a refletir sobre a gestão escolar ou educacional. Isso denota que a abertura para o *extramuros* da escola começa a comparecer, com vigor, na enunciação de diversos educadores.

“Baseados nas leituras dos textos e discussão no grupo, verificamos que a reforma do Estado possibilita para a escola a amplitude em sua autonomia, através, por exemplo, da descentralização. No entanto, essa descentralização não garante de fato a autonomia das escolas, pois há um corpo regulatório que condiciona as ações institucionais, uma lógica intervencionista através das avaliações externas. Essa lógica traz uma racionalidade instrumental e mercantil, com uma valorização dos indicadores e resultados quantificáveis sem levar em consideração as especificidades dos

²³ Omitimos os nomes dos autores dos extratos por razões éticas.

contextos e processos educativos [...] Apesar de haver uma autonomia cerceada, existem mecanismos legitimados na escola que podem levar a uma autonomia de fato, a uma participação e gestão democrática como o PPP, os conselhos e grêmios. Infelizmente, esses mecanismos em sua maioria, são constituídos dentro de uma herança autoritária e patrimonialista". (Gestores Grupo 3).

O dilema entre a ampliação da possibilidade de autonomia e sua efetivação, destacado nesse trecho, nos permite inferir que diversos gestores já o vivenciam, compreendendo-o como parte do aparato regulatório no qual a escola se encontra. No entanto, a possibilidade de trânsito entre ações reguladoras e ações emancipatórias se inscreve no conjunto das práticas experienciadas no cotidiano escolar. Identificamos um movimento pendular na enunciação acima, na medida em que são expressos tanto aspectos relacionados ao controle externo quanto mecanismos de mudança que, internos à unidade escolar, instauram a busca pela autonomia e pela participação.

"[...] Como democratizar a escola pública, se ela é fruto/resultado de um ordenamento patrimonialista? Pensamos que é necessário romper com essa ótica, aprofundando os estudos e pesquisas com relação aos mecanismos que sustentam o modelo capitalista"(Gestores Grupo 4).

Apesar de expressarmos o movimento pendular entre mudança e permanência de controle e regulação frente a novas perspectivas, aspectos históricos que denotam amarras institucionais com estratégias políticas de dominação são trazidos para a enunciação, de tal forma que supomos haver clareza tanto quanto ao reconhecimento das relações de poder vividas na escola, como da necessidade de romper com aqueles pressupostos que as sustentam. Afirmamos que, ao identificar a necessidade de rupturas com padrões patrimonialistas, assinalamos que isso só é possível de ser enunciado, à medida que esses padrões saiam do estado de *irreconhecimento* em que estavam e venham para o centro da arena do cotidiano.

"Como gestores acreditamos na busca constante de um processo direcionado a uma gestão democrática, embora, ainda

nos esbarramos nos ordenamentos jurídicos constitucionais e também na resistência das pessoas em participarem deste processo, visto que isto é um processo histórico que cabe mudanças ao longo do tempo. Percebemos estas questões, quando realizamos na UE, as eleições de APM, Conselho de Escola e Construção do PPP, encontramos esta dificuldade não somente com os pais, mas também com o grupo de professores". (Gestores Grupo 5).

Perceber mecanismos de controle e tradição patrimonialista não significa que sua superação já esteja garantida. Pelo contrário, a força das práticas há muito consolidadas em um longo processo de institucionalização significa deparar-se com aqueles que as defendem como *éthos* no âmbito do trabalho escolar, ou seja, como caráter ou maneira de ser que define como cada um deve constituir-se na escola, sob o critério da permanência e da luta ou resistência contra mudanças. Assim, nas melhores tentativas de alterar práticas vistas como ultrapassadas e autoritárias no ambiente escolar, dois grupos de dificuldades se apresentam. O primeiro é relativo àquelas próprias de se compreender quais as novas práticas que devem ser efetivadas. Muitos se deparam com o medo do novo, constantemente. O segundo trata daquelas que advêm da resistência que se apresenta por parte daqueles que não desejam mudanças. Preferem permanecer onde estão, fazendo o que já sabem fazer, da forma que sempre o fizeram.

Nesse sentido, o surgimento, no âmbito das políticas educacionais amplas e na legislação pertinente, de mecanismos de democratização da escola não significa que se efetivarão, uma vez que as políticas de gestão escolares, realizadas pelas suas direções, geram e consolidam uma tradição. Não será sem luta e sem diálogos intensos que será possível alterá-la.

"Neste contexto, o setor educacional tem o papel de possibilitar e de oferecer alternativas para que as pessoas que estejam excluídas do sistema possam ter oportunidade de se reintegrar através da participação bem como a luta pela universalidade de direitos sociais e do resgate da cidadania"(Gestores Grupo 6).

Apesar das dificuldades apontadas no excerto anterior, há abertura para a participação daqueles que historicamente foram excluídos da escola ou mesmo na escola. O fato novo que destacamos no excerto extraído de *Gestores Grupo 6* é que participar e incluir-se passa a ser visto como *alternativa*. Isso nos coloca em um novo cenário, pois o que antes não era sequer vislumbrado e *as-coisas-estavam-nos-seus-devidos-lugares*, neles também estavam todos os agentes sociais da escola. Os professores nas salas de aula, o diretor ou diretora na diretoria, a merendeira na cozinha, a faxineira varrendo o pátio, os alunos na posição de ouvintes e seus pais em suas respectivas casas, certos de que o senso – assim é que deve ser – lhes dava todas as garantias. Mesmo aqueles que não tinham acesso à escola, porque delas foram excluídos após tentativas frustradas de ali permanecerem, ou aqueles que nunca tiveram acesso sequer à vaga, também partilhavam do mesmo sentimento e do mesmo senso prático. Isso tudo está profundamente alterado. Os corredores escolares parecem ligar espaços que, antes, pareciam totalmente isolados. A ligação entre eles ganhou posição de destaque e há fortes indícios de que não haverá retorno.

“Se os municípios como entes federativos não se posicionarem frente aos ordenamentos jurídicos ao se tornarem sistemas [...] enfrentarão sempre as mesmas dificuldades de se implementar uma escola democrática, com participações coletivas efetivas e que realmente não seja meramente reprodutora, mas que assuma seu papel enquanto agente formador de opinião. Devido à posição do Estado como regulador, muitas vezes gestores das escolas ainda permanecem como monopolizadores e a comunidade escolar teme a participação, pois enxerga a escola como propriedade estatal ou das pessoas que nela trabalham, porque existe também a questão patrimonialista, onde os representantes do povo agem como proprietários. É preciso dividir as responsabilidades de forma coesa e autônoma, mesmo que esta seja regulamentada”(Gestores Grupo 7).

A luta daqueles que estão agarrados ao modelo de escola que ora vemos superar-se é diuturna. Diversos gestores escolares ainda se debatem no seguinte dilema: não se sentem bem

como representantes do Estado frente à comunidade, mas não têm certeza do que significa, de fato, tornarem-se representantes da comunidade frente ao Estado. Por vezes, permanecem na primeira posição, assumindo discursos democráticos que não compreendem ou não admitem, mas seguem exemplos que, muitas vezes, veem nos degraus superiores da hierarquia educacional. A forma que aparece como uma tentativa de alteração nesse quadro de forças é, justamente, a divisão de responsabilidades, como indicado no excerto do Grupo 7.

“Muito é comentado sobre a importância de uma gestão democrática no âmbito educacional e com isso surge uma ‘campanha’ para maior participação de toda comunidade escolar (pais, alunos, funcionários, professores) e também um movimento para que o projeto político-pedagógico seja realmente coletivo e não meramente um documento, mas sim um instrumento de trabalho para ser usado, analisado e questionado constantemente. Essas transformações auxiliam na democratização da escola, mas ainda o que se encontra é uma escola em que seus agentes não [se] desvinculam [do] o seu lado arraigado ao tradicionalismo. Consideramos ainda que, diante de tantos desafios, responsabilidades, metas e do bombardeio de ideologias da sociedade capitalista que a escola tem recebido, se faz necessários que em seu cotidiano haja espaço para o diálogo e reflexão, para não correremos o risco de perder de vista qual é de fato o seu papel” (Gestores Grupo 8).

A saída para o dilema anteriormente apontado é o diálogo e a reflexão no interior da escola, como sugere o Grupo 8. O que parece ser elucidativo é a constatação de que as mudanças estão se dando no formato de uma “campanha”, ou seja, cada um – cada gestor escolar ou servidores da rede municipal – busca respaldar-se na possibilidade de todos se sentirem instados, na atualidade, a aderir às mudanças, tanto na forma quanto no conteúdo do fazer escolar. A intensificação do trabalho, o acúmulo de tarefas novas sobre as velhas, novas demandas societárias e daqueles que estão no entorno da escola ou que por ela são atendidos permanecem, no entanto, como região sombria a incomodar muitos gestores. A complexidade que nos cerca atinge a

todos nós que, de uma forma ou de outra, estamos ligados à escola, sobretudo à pública. Ninguém sairá ileso desse processo histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Bobbio (2000), somente ocorre a compreensão dos conceitos sobre desenvolvimento democrático em uma sociedade quando os *espaços de participação* nas decisões aumentam e não apenas o número de pessoas participando. Entre esses espaços, podemos incluir a escola, como espaço de construção da cidadania, de liberdade de expressão de ideias e de crescimento pessoal e social. A questão da democracia perpassa a escola desde a adoção de políticas públicas, passando pela gestão da instituição, envolvendo discussões sobre currículo escolar e chegando às relações interpessoais. Pensar gestão democrática e autonomia nas escolas públicas não significa, simplesmente, adotar e/ou implantar leis e decretos; trata-se de um *processo de construção coletiva*, em que os profissionais da educação e a comunidade local devem se envolver.

Isso implica compreender a escola não mais como uma organização burocrática, em sua estrutura formal, cabendo lugar à estrutura informal, igualmente relevante. Em verdade, a escola passa a ser vista como uma *construção social*, apresentando-se tanto na sua forma mais visível como mais subterrânea, onde se dão os processos complexos próprios de cada contexto específico das unidades escolares. A variável contextual (em sua dimensão política, cultural, simbólica etc.) passa, portanto, a ser determinante; o espaço escolar se colocando, segundo Nóvoa (1999), como um local onde todos os outros níveis de análise e de intervenção devem ser equacionados, devido à sua capacidade integradora que pode conferir à análise das organizações escolares um papel crítico e instigante, impedindo uma identificação tecnocrática ou um esvaziamento cultural e simbólico.

A participação política carrega em si elementos de natureza pedagógica e educativa, que permitem a formação e o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à construção de soluções (ou possíveis soluções) que respondam às demandas concretas de cada sociedade. Nesse sentido, então, é possível afirmar que a participação política é o ato de se

posicionar, assumir posições a partir da *discussão argumentativa* para formar uma *vontade singular/coletiva* e constituir-se em *ação de decisão política*.

Para Freire (1995), essa questão se apresenta tanto de forma quantitativa quanto qualitativa, isto é, faz parte de uma gestão democrática tanto a preocupação com a quantidade de vagas nas escolas, a situação salarial dos professores, entre outros; quanto a preocupação política com a formação contínua de professores, de pessoas participantes nos processos de tomadas de decisão.

Segundo a ação comunicativa do pensamento habermasiano, o processo de emancipação do homem pode ocorrer à medida que os sujeitos passam a dialogar para refletirem e exporem suas necessidades, a fim de compartilharem seus anseios por uma sociedade mais humana e emancipatória. Na concepção habermasiana, o mundo da vida torna-se o pano de fundo dessa reflexão coletiva. Logo, as ações humanas que buscam a emancipação demandam uma racionalidade da comunicação. Parte-se do pressuposto de que a teoria habermasiana procura alcançar, com a razão comunicativa, o entendimento entre as partes que se falam, e esse entendimento somente é possível quando os sujeitos envolvidos no processo comunicativo ouvem uns aos outros para pensar o bem do coletivo. Nesse sentido, o diálogo entre os diferentes agentes da escola se mostra um instrumento muito importante para promover trocas de experiências que possibilitem o pensamento crítico sobre a realidade.

Os diálogos a partir dos quais se pretenda uma sociedade um pouco mais humanizada e uma escola mais rica de significado e de sentido indicam, sim, a necessidade de uma maior participação política como caracterização de processos democráticos. Mas essa participação popular tem que estar centrada em uma comunicação na perspectiva habermasiana, de maneira que as expressões façam sentido para todos os partícipes. É preciso que tais expressões não estejam destinadas apenas a determinar cargas sentimentais nos indivíduos singulares, mas sim efeitos práticos na vida social, por meio da elaboração de políticas públicas que respondam às demandas sociais concretas.

Posto que transformações sociais, como a globalização e a concepção de Estado Moderno, proveniente de transformações econômicas,

sociais, políticas e culturais fomentadas pelo neoliberalismo e pelo capitalismo competitivo, principalmente, no período de 1990 a 2001, e denunciados pelos intelectuais, devido aos retrocessos que esse tipo de governo acarretou para os princípios democráticos, hoje necessita-se abordar as novas perspectivas com novos olhares.

Não dá para negar que existem condutas diferenciadas sendo desenvolvidas pelo governo federal no Brasil, desde 2002, entre elas, a promoção de debates, por meio de conferências nacionais temáticas, bem como a criação ou ampliação de conselhos nacionais de políticas públicas que contaram com participação popular, como encontramos na publicação “Desenvolvimento: a construção da democracia participativa” (2011). Mesmo assim, todos os espaços de participação política criados nestes últimos anos, apesar de representarem uma grande contribuição à causa democrática, não conseguiram abarcar soluções de problemas graves, como, por exemplo, o de sermos a 6ª economia mundial, ou a 84ª posição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em 2011.

Nesse sentido, não cabe apenas às políticas públicas e seus governantes ditar leis e concepções, nem devemos apontá-los como os únicos protagonistas das decisões que alavancam a educação. Cabe, também, às comunidades educacionais lideradas pelo conjunto de docentes/educadores e aos sistemas de ensino (municipal e estadual) promover o debate e ampliar a consciência da relevância do princípio da democracia. Dessa consciência será possível obter uma instituição escolar aberta à representatividade e à participação, com caráter deliberativo, em uma perspectiva de gestão democrática.

De fato, é necessário garantir os espaços existentes e ampliá-los, e também garantir a construção de novos canais comunicativos para que o corpo social expresse seus anseios, mas é fundamental que se tenha em conta que as ações e reações dos indivíduos na sociedade são estimuladas pelas palavras, o *logos*, de que trataram os gregos. No entanto, esse *logos* deve ser reflexo de uma *práxis* (reflexão que gera ação) racional e consensualmente construída, pois, do contrário, o que seria o *logos* passa a ser um mito (na acepção dada por Cassirer, 1992, p. 26), disfarçado por meio da ambiguidade dos significados de uma mesma expressão, como, por exemplo, no caso da democracia, já que, sem uma

relação orquestrada coerentemente entre o discurso e as mudanças sociais necessárias, não se têm verdadeiras mudanças na perspectiva da participação dentro da escola, ou mesmo no processo que cabe à democracia.

Referências

- ARAGÃO, L. M. de C. **Razão comunicativa e teoria social crítica em Jurgen Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 11. ed. Tradução de Roberto Raposo e revisão técnica de Adriano Correia. Rio de Janeiro: Forense, 2010.
- ARISTÓTELES. **A política**. Tradução de Nestor Silveira Chaves. 6. ed. São Paulo: Atena, 1960.
- _____. **Tópicos**. São Paulo: Nova Cultura, 1987.
- ARROYO, M. G. Gestão Democrática: recuperar sua radicalidade política. In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Org.). **Políticas Educacionais e organização do Trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 39-56.
- BANNELL, R. I. **Habermas & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Pensadores & Educação).
- BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1996.
- BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia**: em defesa das regras e do jogo. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é Participação?** São Paulo: Brasiliense, 1992.
- BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D.A. **Gestão Democrática da Educação**. Desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 15-45.
- CASSIRER, E. **El mito del estado**. 7. ed. Traducción de Eduardo Nicol. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- CORTEZ, Glauco Rodrigues. **Educação Política**: mídia, economia e cultura. Campinas. 06 ago. 2006. Disponível em: <<http://glaucoortez.com/2008/08/06/nao-existe-democracia-mas-processo-democratico>>. Acesso em: jan. 2012.
- ELSTER, J. **La democracia deliberativa**. Barcelona: Gedisa, 2001.
- FERREIRA, N. (Org.). **Políticas Públicas e Gestão da Educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.
- FINLEY, M. I. **Os gregos antigos**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1963.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 2. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- _____. **A Educação na Cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **À sombra de uma mangueira**. 8. ed. São Paulo: Olhos d'Água, 2006.
- GOMES, L. R. **Educação e consenso em Habermas**. Campinas: Alínea, 2007.
- HABERMAS, J. Técnica e ciência como ideologia. Tradução de Zeliko Lparic. In: _____. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 303-333. (Os pensadores; 48).
- _____. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- _____. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Tradução de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- _____. **Teoria y praxis: estudios de filosofía social**. 3. ed. Traducción de Salvador Mas Torres (Introducciones y Capítulos 1 a 7) y Carlos Moya Espí (Capítulos 8 a 11 y Anexo). Madrid: Editorial Tecnos, 1997.
- _____. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. Tradução de Luiz Sergio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. Tradução de George Sperber. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. **Direito e democracia: entre facticidade e validade – volume II**. 2. ed. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.
- _____. **Direito e democracia: entre facticidade e validade – volume I**. 2. ed. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.
- _____. **Teoria de la acción comunicativa, Tomo I: racionalidad de la acción y racionalización social e Tomo II crítica de razón funcionalista**. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Editorial Trotta, 2010.
- LIBANEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIMA, L. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.
- _____. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARQUES, L. R. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 55-78, jan./abr. 2008.
- MÁRMOL, J. L. M. Democracia y deliberación: una reconstrucción del modelo de Jon Elster. **Revista de estudios políticos nueva época**, n. 113, jul./sep. 2001.
- MATEOS, Simone Biehler. A construção da democracia participativa. **Desenvolvimento**, ano 8, n. 65, p. 18-33, 2011. Disponível em: <<http://desafios2.ipea.gov.br/sites/000/17/edicoes/65/pdfs/rd65not02.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.
- NOGUEIRA, Marco Aurélio. A hipótese do sofrimento organizacional e a gestão democrática. In: _____. **Um Estado para a sociedade civil**. São Paulo: Cortez, 2005.
- NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.
- PARO, V. H. Estrutura da escola e educação como prática democrática. In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Org.). **Políticas Educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 11-38.
- PEREIRA, M. A. G. Modelos democráticos deliberativos e participativos – similitudes, diferenças e desafios. In: DAGNINA, E.; TATAGIBA, L. (Org.). **Democracia, sociedade civil e participação**. Chapecó: Argos, 2007. p. 421-452.
- PINTO, J. M. de R. **Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.
- SANTOS FILHO, J. C. dos. Democracia institucional na escola: uma discussão teórica. **Revista de Administração Educacional**, v. 1, n. 2, 1998.
- SARMENTO, D. C. Criação dos sistemas municipais de ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1363-1390, set./dez. 2005.
- SARTORI, G. **Qué es la democracia?** Traducción de Miguel Ángel González Rodríguez y María Cristina Pestellini Laparelli Salamon. Azcapotzalco. México: Editorial Patria, 1993.
- _____. **A teoria da democracia revisitada**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Ática, 1994.
- SCHÄFER, W. R. **Compreender Habermas**. 2. ed. Tradução de Vimar Schneider. Petrópolis: Vozes, 2001.
- TORRES, Carlos Alberto. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire**. Tradução de Mônica Mattar Oliveira. São Paulo: Loyola, 1979. (Coleção Paulo Freire; 1).
- VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, v. 23, n. 1, jan./abr. 2007.