



PARTICIPAÇÃO, EXCLUSÃO E CULTURA POLÍTICA NA ESCOLA PÚBLICA

Claudemiro Godoy do Nascimento
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
claugnas@uft.edu.br

Eliana Oliveira
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
liauft2007@gmail.com

RESUMO

Este trabalho crítico e reflexivo se deu por meio de uma abordagem histórica onde se tratou do modo como a educação pública no Brasil se configurou ao longo das últimas décadas. Procurou-se relacionar os fenômenos da participação, exclusão e cultura política que são influenciados pela articulação política, econômica e social com as práticas da escola pública. Com o estudo, foi possível constatar que, apesar do discurso apregoado que temos uma cultura política democrática, o que vivenciamos é uma cultura excludente que acaba por negar ainda hoje o direito a uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita à grande parte da população; e que a escola pública deve ser um instrumento de transformação que deve servir a ordem social e não aos interesses puramente econômicos e políticos.

Palavras-chave: participação, exclusão, escola, público, democracia.

ABSTRACT

This work was critical and reflective through a historical approach which treated the way public education is set up in Brazil over recent decades. Tried to relate the phenomena of participation, exclusion and political culture that is influenced by the joint political, economic and social practices with public school. In the study, it was possible to note that despite the speech proclaimed that we have a democratic political culture, which is a cultural experience that ends up excluding today denied the right to a public school, secular, compulsory and free to a large population and that the school should be an instrument of change that should serve the social order and not to purely economic and political interests.

Keywords: participation, exclusion, school, public, democracy.



A educação na escola pública no Brasil vem sofrendo modificações em virtude das transformações sociais, políticas e econômicas que ocorreram ao longo das últimas décadas, tornando-se cada vez mais necessário a luta por uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa luta, a participação oportunizará que o sujeito se torne capaz de transformar a realidade e é aqui defendida como oportunidade que deve ser acessível a todas as pessoas, sem a exclusão de nenhum grupo social.

O trabalho realizado partiu de uma leitura dos teóricos clássicos como John Locke, Jean Jacques Rousseau, Theodore W. Schultz, Karl Marx e Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron e dos conceitos de participação, exclusão e cultura política sob o ideário dos teóricos José Carlos Libâneo, Bader Sawaia, Dalmo de Abreu Dallari e Roque de Barros Larraia resultando numa discussão crítica acerca do fenômeno da democratização do ensino público no Brasil a partir da década de 30.

Partimos, pois, da compreensão de que a não-participação está também relacionada com o fenômeno da exclusão social e que a cultura política democrática ainda não foi consolidada em virtude da incapacidade de estabelecer uma fronteira que separe as atividades da esfera pública e da esfera privada para finalmente enfatizar que a escola precisa afastar-se do padrão que rege a sociedade da qual faz parte e à qual serve.

Tomando como referências essas discussões, a escola pública precisa desenvolver a cultura da participação, para então neutralizar o fenômeno da exclusão freqüente em nossa sociedade.

A expansão da educação no Brasil aconteceu após a Revolução de 30¹, período marcado pela consolidação do capitalismo industrial² e a partir daí as reformas educacionais implementadas visaram o fortalecimento de tal sistema. O grande marco da época foi à publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação

¹ Revolução de 1930 trata-se de uma ruptura da economia centrada a agricultura de exportação que não oferecia condições de desenvolvimento; inserção do Brasil no mundo capitalista de produção e exigência de mão-de-obra especializada. (RIBEIRO, 2003: p. 102).

² Capitalismo industrial: nova fase do sistema econômico que surge em meio a um processo de revoluções políticas e tecnológicas na segunda metade do século XVIII. No final do século XIX firma-se como novo modo de vida, fazendo com que o trabalho assalariado se generalizasse. Com a Revolução Industrial tornou mais intensa a competição entre os países industriais, para obter matérias-primas, produzir e vender seus produtos no mundo.



Nova que trazia propostas de novas bases pedagógicas e reformulações da política educacional indo contra os princípios da doutrina religiosa católica, a diferenciação pelos sexos e a responsabilidade da família.

Para Xavier (2002: p. 63) “(...) *A Educação Nova surge orientada por uma nova ética das relações sociais caracterizadas pelos valores da autonomia, do respeito à diversidade, igualdade e liberdade, solidariedade e cooperação social*”. A Educação Nova trouxe a possibilidade da universalização do acesso de todos a uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Entre as décadas de 1930 e 1970, em meio aos vários acontecimentos políticos e as exigências do desenvolvimentismo econômico, assistiu-se a uma quase quadruplicação do número de escolas primárias e secundárias. Para Ribeiro (2003), entre essas décadas existem fatos históricos relevantes que marcaram o período com avanços e retrocessos na organização educacional.

Entre eles está a Era Vargas período constituído por três fases: a primeira chamada governo provisório (de 1930 a 1934) onde pela primeira vez a educação foi concebida como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos; criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e da Universidade de São Paulo; a segunda fase chamada governo constitucional: eleito pelo Congresso Nacional (de 1934 a 1937) - reforçou a dualidade entre a escola de ricos e pobres; o dever do Estado fica em segundo plano: para aqueles a quem “*faltarem recursos necessários*”; a gratuidade não se estende ao ensino posterior ao primário e o ensino religioso ganha maior espaço; e a última chamada Estado Novo (de 1937 a 1945) onde Ribeiro (2003: p. 129) diz que nessa fase o governo Vargas “*mantém princípios anteriores e procura dar ênfase ao trabalho manual*”.

A ênfase dada a esse tipo de trabalho para Ribeiro (2003: p. 129) é uma:

Orientação político-educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado. No entanto, fica também explicitado que tal orientação não visa contribuir diretamente para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual, uma vez que se destina “as classes menos favorecidas”.



Para Ribeiro (2003), o final da Era Vargas foi marcado por conflitos vivenciados pelo mundo e que levaram os povos a lutarem por liberdade e, sobretudo contra os regimes ditatoriais. Temendo a reação das classes, Vargas decreta a anistia e tenta aproximar-se das massas, com medidas populistas.

Ao retornar, Vargas que era defensor das classes dominantes e desejava manter-se no poder reinicia a política populista, defendendo o petróleo brasileiro das forças estrangeiras, apoiando as empresas de capital nacional, nomeando líderes sindicais para assumirem cargos públicos como João Goulart para o Ministério do Trabalho, além da criação do salário mínimo e a discussão dos elementos mediadores da contradição quantidade/qualidade na organização escolar.

No período da ditadura militar, o sistema educacional não foi marcado apenas pelo fato de que as escolas de iniciativa privada tiveram cooperação financeira do Estado, adiando o processo de redemocratização da escola pública, mas pela extinção do Plano Nacional de Alfabetização, conhecido por uma “*educação popular*”³, liderado por Paulo Freire, bem como a inviabilidade da reforma universitária.

Ribeiro (2003: p. 189), enfatiza que a reforma universitária tinha importância na medida conseguia mobilizar vários segmentos da sociedade:

(...) O projeto de reforma universitário que vinha sendo esboçado e defendido teoria e praticamente por expressivos segmentos da população brasileira: aquele articulado ao projeto político de desenvolvimento da sociedade brasileira com a relativa autonomia indispensável a um processo

As reformas que vinham sendo implementadas na educação seguiam um modelo arbitrário na medida em que investiam nas escolas de iniciativa privada, mas queriam que a escola pública expandisse com um mínimo de custo.

As idéias educacionais estavam alicerçadas na economia da educação de cunho liberal, principalmente com a **teoria do capital humano**. Neste sentido, o

³ Segundo Saviani (2007: p. 315) a educação popular que era vista como meio de erradicar o analfabetismo. A partir dos meados de 1960 assume outra significação. “*E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo superar o sentido anterior*”.



texto de Theodore Schultz⁴ sobre o valor econômico da educação aponta bem a idéia-força da teoria do capital humano.

A primeira idéia de Schultz é entender a educação como instrução que necessita de investimento individual para que consiga, após esse suposto investimento, conseguir os frutos, o que ele chama de rendimentos para que venha contribuir para o crescimento econômico. Com isso, Schultz irá dizer que uma das principais atribuições das instituições educacionais é a pesquisa que valoriza o talento dos pesquisadores, considerados *potenciais humanos* no desenvolvimento econômico que por meio de seus próprios méritos realizam seus estudos na busca do conhecimento. Ele reconhece também que aqueles que possuem maior grau de instrução se encontram com maiores possibilidades de entrar no mercado de trabalho, daí a lógica da reforma educacional brasileira de 1968 e 1971 em afirmar a obrigatoriedade do ensino fundamental (8 anos). No entanto, a lógica é clara, *investir para consumir*.

A educação para Schultz (1967) é vista como fator de crescimento econômico, pois conhecimento é sinônimo de desenvolvimento. Por isso, investir na instrução significa investir no capital humano. Toda sua argumentação baseia-se em referenciais norte-americanos e de pesquisas realizadas sobre investimentos na educação em escolas e universidades estadunidenses no século XX. Schultz defende o investimento na instrução sem gratuidade do ensino, pois a gratuidade não trará retorno de aprendizagem ao educando e nem econômico à sociedade.

(...) que a maioria dos estudantes freqüenta escolas públicas, e que até uma certa idade a freqüência escolar é obrigatória. Entretanto, nenhum desses fatos é relevante, como fundamento lógico, para uma distinção entre as características de consumo e de produção da instrução. Caso a instrução fosse inteiramente gratuita, conforme já foi observado, uma pessoa provavelmente a absorveria até sentir-se saciada, e nela faria **investimentos** até que não mais contribuísse para elevar as suas rendas futuras. Se uma parcela dos gastos escolares fosse atribuída à responsabilidade pública, o custo particular imediato seria certamente menor do que o custo total da instrução; e, na medida em que tal instrução elevasse as futuras rendas dos estudantes, a sua taxa de rendimento particular, referente aos gastos com ela realizados, seria maior do que a taxa de rendimento do custo total da instrução ministrada nesta fase dos seus estudos. (SCHULTZ, 1967: p. 72).

⁴ **Theodore W. Schultz** (30 de Abril de 1902 e faleceu em 26 de Fevereiro de 1998) foi um dos galardoados com o prêmio Nobel de Economia em 1979 junto com Sir Arthur Lewis.



Schultz ainda cita duas experiências de instrução e investimento na América Latina, a saber: México e Venezuela. Além disso, cita as estimativas de investimento e instrução para Israel e, também, as estimativas para os Estados Unidos. Tais estimativas referem-se a taxa de rendimento por ano de instrução que darão aos beneficiados um melhor rendimento salarial caso haja investimento na busca do conhecimento.

Portanto, a oscilação entre avanços e retrocessos, cedeu lugar a uma nova tentativa de redemocratização da escola pública com a instauração de um novo panorama político no início da década de 80.

A discussão sobre o caráter qualitativo da educação ganha espaço dentro da sociedade como um todo e a maior preocupação é com a escola pública como ambiente da educação formal que desde o início encontra-se em situação precária.

De acordo com as concepções de Paro (1998: p. 02), o termo precariedade corresponde à baixa qualidade da escola pública, que se encontra em tal situação por “(...) *antes de tudo e principalmente, porque não fornece o mínimo necessário para a criança e o adolescente construírem-se enquanto seres humanos, diferenciados do simples animal*”. Assim, a precariedade da escola não está relacionada ao simples fato de não oferecer o mesmo que a escola de iniciativa privada.

O mesmo autor afirma que a educação nas escolas públicas deve estar voltada para a formação da cidadania. Tal afirmação é complementada por Ferreira (1993: p. 23): “*formar para a cidadania significa formar para viver em sociedade das classes*”. Se a mesma autora faz tal afirmação, então a teoria do Estado Liberal de que todo cidadão é igual a qualquer outro não se sustenta. Para Ferreira (1993: p. 173):

(...) Os homens-cidadãos concretos vivem em sociedades nas quais prevalecem antagonismos de classe. É difícil pensar que a cidadania venha a eliminá-los. Não existem, em lugar algum do mundo, sociedades homogêneas, formadas por indivíduos que imaginam iguais. Ao contrário, cada cidadão traz em si a ambigüidade de querer ser igual, ao mesmo tempo, diferente dos demais; ser reconhecido como idêntico a todos os elementos do seu grupo e, ao mesmo tempo, ser diferente daqueles que



Gaudêncio Frigotto enfatiza que as classes sociais são condicionantes para determinar o que é ser cidadão. Essas condicionantes são traduzidas pelo “*acesso diferenciado aos bens necessários à sobrevivência*”. E ainda afirma: “(...) *O pertencimento formal à sociedade política não assegura direitos iguais para todos porque prevalece, na prática, o princípio lockeano do direito à propriedade*” (FRIGOTTO, 2003: p. 10).

Buffa (2007) faz várias referências ao princípio lockeano que tem como concepção à idéia de que mesmo sendo estabelecida a “igualdade” entre todos os homens, o que vai determinar quem é cidadão é o poder representado por suas posses. Essas posses podem ser fruto do trabalho do seu corpo ou obra de suas mãos. Locke (1978: p. 45) afirma que:

(...) Cada homem tem uma propriedade em sua pessoa; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo. O trabalho, o seu corpo e a obra das suas mãos, pode dizer-se são propriamente dele. Seja o que for que ele retire do estado que a natureza lhe forneceu e no qual o deixou, fica-lhe misturado ao próprio trabalho, juntando-se-lhe algo que lhe pertence, e, por

Dessa forma, o sistema educacional ao longo do tempo também reproduziu a concepção de Locke e a liberal-burguesa de tal forma que não conseguiu romper com o dualismo entre a escola de pobres e de ricos. Locke, enquanto teórico que legitima a propriedade privada, acaba perpetuando as várias formas de desigualdade social conforme o mesmo apontou outro filósofo, Rousseau. No século XVIII, Jean Jacques Rousseau realiza uma constatação crítica em relação ao surgimento da sociedade civil a partir da efetivação da propriedade privada. Diz Rousseau: “*O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer isto é meu e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo.*” (ROUSSEAU, 1978: p. 259). Podemos perceber que até nossos dias, pessoas são suficientemente simples para acreditar nesta relação ambígua e ideológica entre propriedade privada e cidadania.

Não muito diferente das idéias de Locke e Rousseau, Marx e Engels (2001: p. 32) abordam a questão da propriedade privada enfatizando que “*Ora, a propriedade privada atual, a propriedade burguesa, é a última e mais perfeita expressão do modo*



de produção e de apropriação baseado nos antagonismos de classe, na exploração de uns pelos outros”.

Nessa perspectiva, a escola pública enquanto ambiente supostamente democrático deveria contribuir com a formação dos alunos das classes subalternas que mesmo vivenciando toda a democratização apregoada hoje, ainda não conseguiram livrar-se da divisão classista nas escolas e suas mazelas. A divisão de classes nas escolas poderá ser superada apesar do saber sistematizado ser universalizado pela classe dominante. Assim Bourdieu e Passeron (1982: p. 52) enfatizam a necessidade de:

(...) possibilitar às classes subalternas a apropriação do saber sistemático, revelando-lhes, por essa mediação, as relações de poder em que se estrutura a sociedade, a educação lhes permite também a compreensão do processo social global, uma vez que este saber está genética e contraditoriamente vinculado à situação social por mais que, ideologicamente, se tente camuflar esta vinculação. O saber acaba levando ao questionamento das relações sociais, mediante um processo de conscientização do real significado dessas relações enquanto relações de poder, revelando inclusive a condição de contradição que as permeia. (BOURDIEU e PASSERON, 1982: p. 52).

De acordo com Gadotti (1992: p. 42):

(...) a única possibilidade de romper e superar a contradição de classe na educação é a “práxis revolucionária” isto é, um trabalho educativo comprometido com a mudança radical da sociedade que não pode ser realizada nem individualmente e nem unicamente através o trabalho na escola.

Nesse sentido, a “práxis revolucionária” defendida pelo autor supracitado refere-se a uma conscientização que levará a transformações que dependem da capacidade da classe subalterna em se organizar e conquistar a participação tanto no nível social quanto político.

Entende-se que a superação da educação classista nas escolas públicas, dependerá também da interferência consciente de outros agentes e de vários segmentos sociais no processo de transformação social dos alunos. Essa transformação dar-se-á por meio da organização, do diálogo e da participação nas ações político-pedagógicas da escola.



Quem elucida tal afirmação é Freire (2005: p. 59): “*O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação*”; e Gadotti (1992: p. 116): “*a participação é necessária por que não acreditamos em doações do poder*”.

Assim, ao analisar a escola pública no contexto geral, percebe-se uma dicotomia entre o que se vê e o discurso daqueles que integram a comunidade escolar. Partindo dessa visão, torna-se necessário analisar três categorias que fazem parte do cotidiano escolar: participação, exclusão e cultura política.

PARTICIPAÇÃO ENQUANTO ESPAÇO DEMOCRÁTICO

A literatura registra que até o fim dos anos de 1970 as nossas escolas ainda não eram consideradas importantes no processo de formação dos sujeitos. A partir daí, se faz necessário ter clareza quanto à cidadania, por que a escola é uma instituição social que através de suas ações promove a formação cidadã. O papel da educação no processo de formação para a cidadania seria o de suprimir qualquer dominação de classe.

A educação para a cidadania passa ajudar o aluno à não ter medo do poder do Estado, a aprender a exigir dele as condições de trocas livres de propriedade, e finalmente a não ambicionar o poder como a forma de subordinar seus semelhantes. (FERREIRA, 1993: p. 229).

Mas, o que se percebe é o inverso. Entende-se que a cidadania que deve ser defendida não é a doada pelo Estado, mas a **conquistada** e preferencialmente de forma coletiva, pois a formação cidadã que o Estado delega às escolas é permeada por interesses que visa o seu controle sobre o cidadão das classes “*subalternas*”⁵.

O que melhor traduz a imposição da cidadania pelo Estado nas escolas é o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que diz assegurar a formação cidadã dos alunos. Em seu 2.º artigo, determina

⁵ As classes subalternas são constituídas pelos “oprimidos”, “esfarrapados do mundo” e “condenados da terra”, assim denominados por P. Freire em seu livro “Pedagogia do Oprimido”. Segundo Freire (2005: p. 34) esses precisam compreender a necessidade de libertação que se dará “*pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela*”, ou seja, precisam livrar-se da condição de “opressão” evocada pela “desumanização” e “alienação”.



que:

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (MEC, 1996).

Saviani (2000) chama à reflexão quanto à redação do referido artigo não por não ser uma adaptação do texto do artigo 205 da Constituição, mas pelo fato de inverter a ordem dos responsáveis pela educação. No artigo 205 da Constituição (1988: p. 123) lê-se: a educação é “*dever do Estado e da família*”.

Dessa forma, existe uma intencionalidade velada onde o Estado mais uma vez está delegando a sua obrigação com a educação às outras instituições, nesse caso à família. Saviani (2000) em nenhum momento se põe contra intervenção da família no ambiente escolar, pelo contrário, questiona a falta de participação da sociedade na elaboração textual da referida lei e enfatiza o fato de que, o governo fez valer suas próprias soluções deixando de lado as vontades e desejos da comunidade interessada nos assuntos educacionais.

Nesta perspectiva, as ações político-pedagógicas precisam contar com a participação, pois, segundo Gadotti (1992: p. 116) a participação resultará em “*conquistas efetivas, consolidadas pela luta e pela organização*”. Como podemos conceituar a participação na escola? A participação poderia ser então:

O principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais. (LIBÂNEO, 2004: p. 102).

Nesta perspectiva, a participação é um meio de garantir a presença e intervenção ativa de todos. Quando se fala em participação devemos considerar os dois tipos mais freqüentes, que Dallari (1984: p. 92) conceitua-as como: “*participação formal é a prática de formalidades que só afetam aspectos secundários do processo político*”, sendo a prática mais comum nos processos de tomadas de decisão da escola. E “*a participação real é aquela que influi de algum modo nas decisões fundamentais*”.



Essa última é a participação que deve ser assegurada por meio de lutas e organizações onde “*todos e cada um*” têm a “*possibilidade de influir nas decisões políticas*”. (DALLARI 1984: p. 92).

EXCLUSÃO: FRUTO DA DESIGUALDADE SOCIAL?

A exclusão é uma palavra recente no vocabulário político brasileiro. É definida por Sawaia (1999: p. 9) como:

Processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros.

Para se entender o surgimento da exclusão, precisamos entender o significado de “*opressão*”, definida por Freire (2005) como um problema social crônico, em que as camadas menos favorecidas são oprimidas e terminam por aceitar o que lhes é imposto, devido à falta de conscientização.

Neste sentido, poder-se-á afirmar que a preocupação maior é perceber se os envolvidos no processo de exclusão têm consciência crítica a respeito da exclusão. O ter consciência está interligado com o reconhecer-se como sujeitos do mundo. Freire (2005: p. 17) diz que:

A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles.

Apesar do discurso de ser uma sociedade justa e igualitária, o que temos é uma sociedade perversa e excludente. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB (1995: p. 75) destaca três conjuntos de elementos que causam a exclusão: A *cultura* que exclui grande parte da população de toda e qualquer participação que é imposta pelo capitalismo neoliberal: “A *sociedade capitalista neoliberal, promove o*



materialismo, consumismo, o individualismo, a competição; com isso facilita a alienação e a corrupção em detrimento da cooperação, do espírito comunitário, da solidariedade e o bem comum”; essa cultura manifesta em ações e relações que produzem uma *estrutura*. E como estrutura *“produz um sistema organizado de tal jeito que dificulta as relações sociais exigindo a exclusão de muitos”* resultando numa tendência de dominação aceita como única forma de vivência no mundo. Outro elemento é o modelo de desenvolvimento excludente que:

Concentra a renda, a terra, os bens, os privilégios, o poder. Gera o endividamento, o desemprego, as desigualdades, a desagregação moral. Deixa de assegurar as condições básicas para a vida: alimentação, educação e saúde, chão para morar, saneamento básico, transporte público e acesso à justiça (CNBB, 1995: p. 77)

Nesse modelo de desenvolvimento implantado no Brasil têm ficado grandes parcelas excluídas das condições básicas de vida, a essas parcelas cabem algumas migalhas de participação e bens de consumo. Para Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB (1995) a exclusão não pode ser reduzida à exclusão social, existem outros mecanismos de exclusão que massacram a grande maioria da população que são: econômicos, políticos, culturais e religiosos.

Nessa perspectiva, a escola pública vem reproduzindo esses mecanismos de exclusão. Para Bourdieu e Passeron (1982), a reprodução que acontece na escola não é percebida, pois os agentes da escola desconhecem os arbitrários culturais dominantes e os aceitam naturalmente. Os arbitrários culturais são impostos. Essa imposição é resultado das relações de dominação que acontece mediante os interesses da classe dominante. Nessa perspectiva, a ação pedagógica legitima a cultura dominante sem o interesse de revelar os arbitrários, pois anularia o poder de reprodução.

Numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante (BOURDIEU E PASSERON, 1982: p. 36).

Assim, a eficácia e o alcance dos arbitrários culturais resulta do seu desconhecimento, pois, a dominação que está encoberta, viabiliza, em



conseqüência, o processo de reprodução. Não há possibilidade de superar as desigualdades sociais sem o seu reconhecimento e sem uma consciência crítica da realidade social.

A CULTURA POLÍTICA DEMOCRÁTICA

Para entendermos a expressão “cultura política” é necessário entendermos cada termo separadamente, para então delimitar sua extensão. Segundo Gohn (2005), há um entendimento no senso comum de que a cultura está associada aos conhecimentos adquiridos com a educação ou com manifestações artísticas ou religiosas transmitidas pelo coletivo em uma determinada sociedade. Porém, Laraia (2003), pontua que não há um conceito universal para o termo *cultura* que foi inicialmente definida por Edward Taylor⁶ em 1871 como “*um fenômeno natural que possui causas e regularidades, permitindo um estudo objetivo e uma análise capazes de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e a evolução*” (LARRAIA, 2003: P. 30). Desde então, inúmeras foram as tentativas de re-construção de sua definição que ao longo do tempo foi sendo fragmentada pelas várias reformulações.

Dentre as várias definições apresentadas nas diversas teorias por Larraia (2003), a definição que dará sentido para o prosseguimento deste trabalho, é a teoria idealista de cultura, que se divide em três diferentes abordagens. A abordagem que nos interessa é a da *cultura como sistemas simbólicos*, desenvolvida nos Estados Unidos por Clifford Geertz e David Scheneider, que considera a cultura como “*conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções para governar o comportamento*” (LARRAIA, 2003: P. 62).

Partindo para o segundo termo, Chauí (2002: p. 367), nos chama à reflexão quanto o que venha ser política, pois não é raro ouvirmos que “(...) *a política se refere às atividades de governo ou a toda ação social que tenha como alvo ou como interlocutor o governo ou estado*” ou ainda que a política é a “(...) *maneira como*

⁶ **Edward Taylor** (1838–1917): Antropólogo britânico, que em 1871 no livro *Primitive Culture* definiu o conceito moderno de cultura e representa o evolucionismo cultural. Seus estudos foram baseados nas teorias evolucionárias de Charles Darwin.



uma instituição de ensino (pública ou privada) define sua direção, o modo de participação ou não de professores em sua gestão”.

A definição de política vai além dessas idéias. Quem melhor a define é Dallari (1984: p. 10):

Política é a conjugação das ações de indivíduos e grupos humanos, dirigindo-as a um fim comum. É preciso considerar que “política” tanto pode referir-se à vida de seres humanos integrados e organizados numa sociedade, onde são tomadas decisões sobre assuntos de interesse comum, como pode referir-se ao estudo dessa organização e dessas

Assim, uma única pessoa não faz a política, necessita-se da organização de um determinado grupo, que pretendem atingir objetivos de interesse de todo o grupo. É a partir dessas definições que se abordará a cultura política.

A concepção que temos sobre a cultura política é que ela está centrada no cotidiano dos indivíduos, seja para orientar a transmissão dos valores políticos ou para legitimar o funcionamento das instituições públicas. Para Ferreira (1993: p. 222) ao analisar a cultura política não se deve partir apenas do estudo das instituições, pois assim estaria reduzindo-a um mero *“um saber específico, particular”*. Deve-se partir, também dos diferentes contextos históricos, culturais e sociais que irão contribuir para a sua configuração.

(...) Uma autêntica cultura política supõe análise dos mecanismos sociais, uma consciência crítica das suas regras, mas a partir dos valores que pretendem justificar aquela ordem social. A cultura política de um grupo nos fornece as “pistas” necessárias para que se possa compreender a racionalidade, o sentido das ações coletivas daquele grupo. Nela se fortalece a sociabilidade, que se apresenta como um solo comum para adversários e companheiros, no qual a linguagem circula comunicando projetos, idéias, crenças e utopias. Um sentimento coletivo funciona ali como força de coesão do grupo: o prazer de se sentir semelhante aos outros (FERREIRA 1993: p. 222).

Ferreira (1993: p. 222) enfatiza que a semelhança entre os homens é constituída *socialmente, mediante vivências, identificações e lutas*. A aceitação ou não, depende do universo simbólico que cada um cria em torno dessas questões. Assim, Ferreira (1993: p. 223) mais uma vez enfatiza a importância do reconhecer-se como semelhantes:



(...) Os homens se reconhecem como semelhantes, como membros de uma mesma comunidade, em virtude de um cotidiano que tem também uma dimensão pré-reflexiva. A cultura política, como um saber-fazer, aposta mais no papel do enriquecimento profundo do homem do que na argumentação teórica que esse homem possa elaborar.

Ao aceitarem a semelhança, os homens estão oportunizando a coletividade que, irá determinar os tipos de comportamentos sociais ideais. Daí decorre a necessidade de entender a cultura política não como algo homogêneo, mas constituído por atitudes, valores e normas particulares a cada cultura. Gohn (2005: p. 59) afirma que:

(...) Falar de cultura política é tratar do comportamento de indivíduos nas ações coletivas, os conhecimentos que os indivíduos têm a respeito de si próprios e de seu contexto, os símbolos e a linguagem utilizada, bem como as principais correntes de pensamento existentes. Mas é muito complicado falarmos em cultura política de forma isolada do contexto histórico e de outros conceitos de apoio. Isto porque cada época histórica engendra determinada cultura política, segundo os valores e crenças que são resgatados ou construídos, num universo dos temas e problemas com os quais homens e mulheres defrontam-se naquele momento histórico.

Segundo Gohn (2005), além do contexto histórico há os conceitos de apoio que facilitarão o entendimento da cultura política como cidadania e participação, conceitos já abordados. Alguns exemplos de tipos de cultura política: autoritária, democrática, moderna, tradicional/atrasada, de elite etc. A cultura política que será abordada é a democrática 'vivenciada' no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA CULTURA DEMOCRÁTICA

De acordo com Bobbio (1987: p. 135):

Da idade clássica a hoje o termo "democracia" foi sempre empregado para designar uma das formas de governo, ou melhor, um dos diversos modos com que pode ser exercido o poder político. Especificamente, designa a forma de governo na qual o poder político é exercido pelo povo.



Ao contrário do que se pensa, a democracia como forma de governo pode apresentar falhas e pontos negativos, porém é vista como o melhor sistema político em que os chamados cidadãos podem exercer com responsabilidade seus direitos civis.

A história registra que a primeira democracia a ser instituída foi em Atenas quando o povo reunia-se nas praças e tomavam-se decisões políticas. De acordo com Chauí (2002), a forma como esse processo se consolidou foi denominada de democracia direta, sendo que as decisões tomadas eram válidas para todos os atenienses, atendendo os princípios de igualdade em que todos os cidadãos têm os mesmos direitos, por isso devem ser tratados da mesma maneira; liberdade todos os cidadãos⁷ tem o direito de expor em público seus interesses e opiniões; e participação no poder em que todos têm o direito de participar, discutir e até deliberar interesses públicos. Esse tipo de democracia só foi praticado na antiguidade, em Atenas e Roma.

Posteriormente, surge a discussão em torno da sua redução, em consequência do liberalismo difundido ao longo do tempo. Coutinho (2002) enfatiza o pensamento de Benjamin Constant⁸, referindo-se ao princípio da liberdade. O liberalismo se coloca contra qualquer tipo de democracia, pois o princípio da liberdade é violado à medida que passa a ser entendido como direito privado.

No caso do Brasil, esse pensamento fica muito evidente, com a democracia representativa. Os representantes escolhidos deveriam defender os interesses dos que os elegeram, mas o que se vê é o uso da esfera pública em benefício da esfera privada. A diferenciação entre governantes e governados fere uma das características principais da democracia que seria a igualdade. Coutinho (2002: p. 20) diz que:

⁷ Mas quem eram os cidadãos da **pólis** grega? Todos realmente? Evidentemente que não. Cidadãos eram todos os chamados "*homens livres*", ou seja, mulheres, escravos e crianças não eram considerados cidadãos. A democracia ateniense era realmente direta, entre os homens livres, que participavam do debate político na **ágora** (praça pública).

⁸ **Benjamin Constant** pensador liberal que combateu o absolutismo na França escreveu o texto "*Da liberdade dos antigos comparada à liberdade dos modernos*" em 1819, faz referências à liberdade defendida por Rousseau (Coutinho 2002).



(...) A democracia – se nós a entendemos num sentido forte, no sentido de um regime que assegura a igualdade, a participação coletiva de todos na apropriação dos bens coletivamente criados – implica, indiscutivelmente, uma dimensão social e, conseqüentemente, também uma dimensão econômica. Não há igualdade política se não há igualdade substantiva, igualdade que passa pela esfera econômica.

Daí que surgem as críticas em relação à democracia. Com isso, Benevides (2002: p. 69) chega a ser radical ao afirmar que:

Nesse sentido, quando o público passa a ser apropriado para fins particulares, seja de pessoas ou de grupos, temos a ausência do que caracteriza uma democracia, ou seja, a união das virtudes republicanas e das virtudes democráticas. É essa ausência que melhor caracteriza a fase atual, do final do regime militar até hoje – mas insisto que não se trata de um problema novo, é velhíssimo, embora nós acreditássemos que mudaria com a democratização e o apoio de grupos e lideranças políticas que vinham das lutas em defesa de um Estado efetivamente voltado para os interesses populares.

Nesse sentido, questiona até que ponto aconteceu uma mudança na cultura política do Brasil? Deve-se considerar que houve uma abertura para a participação popular, manifesta nos movimentos sociais reivindicando os interesses da coletividade. Para Gohn (1994: p. 16) esses interesses são dos:

(...) Grupos de mulheres que lutam por creches, grupos de favelados que lutam pela posse da terra, grupos de moradores pobres que lutam pelo acesso a algum tipo de moradia etc. Junto com as demandas populares – de forte conteúdo social por expressarem o lugar que ocupam no processo da divisão do trabalho, a exploração e espoliação a que são submetidos e ausência de direitos sociais elementares -, encontramos demandas advindas de grupos não tão explorados no plano de produção ou de direitos humanos, vida, saúde, educação e moradia, mais igualmente apropriados no plano de seus direitos civis de liberdade, igualdade, justiça e legislação. Temos assim os grupos que lutam pelo exercício da cidadania dos negros, homossexuais, mulheres, pela paz, em defesa da ecologia etc.

Em atendimento as demandas populares Benevides (2002: p. 72), traz uma nova definição para democracia:

Democracia é o regime político da soberania popular, porém com respeito integral aos direitos humanos. A fonte do poder está no povo que é, radicalmente (radical no sentido de raízes), o titular da soberania e que deve exercer-la – seja através de seus representantes, seja através de formas diretas de participação nos processos decisórios. É o regime de separação de poderes e,



essencialmente, é o regime da defesa e da promoção dos direitos humanos.

Assim, o processo de democratização consiste na passagem da democracia política para a social. Deve-se, portanto ampliar do poder da sociedade civil nas suas várias organizações, desde a escola até a fábrica, pois é onde se processa a vida da maioria dos membros de uma sociedade moderna.

A cultura da não-participação deve ser banida do espaço escolar, pois impede a gestão democrática instituída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9.394/96, especificamente no Artigo 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (MEC, 1996).

Apesar do discurso que a escola vivencia uma gestão democrática, não é o que acontece na prática. Não se pode falar em gestão democrática sem que haja uma participação efetiva no processo de tomada de decisão ou sem que haja pelo menos a escolha do gestor pela comunidade escolar. Na mesma linha de pensamento de Coutinho (2002: p. 20) a democracia na escola pública precisa ser entendida *“no sentido de um regime que assegura a igualdade, a participação coletiva de todos na apropriação dos bens coletivamente criados”*.

O que permitiria uma gestão democrática na Escola em epígrafe seria uma organização colegiada formada por uma Associação de Pais e Mestres e também por um Grêmio Estudantil. Segundo Rodrigues (2003: p. 73) ao compor um colegiado, deve-se considerar as particularidades de cada escola:

Não se pode baixar de forma centralizada uma ordem formal de organização de colegiados. Deve-se clarear para todos as diretrizes básicas, o ponto de vista político, que devem presidir a sua composição. Essas diretrizes devem possibilitar a compreensão de sua natureza e papel, cujo entendimento e adesão devem ser tomados como condição para a sua instalação.



Nesse sentido, tanto a escola quanto à comunidade precisam conhecer quais são as possibilidades de organização e quais os limites a serem respeitados. Ainda na perspectiva de Rodrigues (2003: p. 74) o colegiado tem a função de:

(...) Garantir a formação e a prática democrática da escola, tornando-se pedagógico para os membros da comunidade escolar: pela sua prática ele deve educar os que dele participam e os que dele dependem para a vida democrática e participativa. Cumprirá, assim, uma função de formação da cidadania, concorrendo para a formação da consciência cívica daqueles que convivem na escola, e se tornará um campo extremamente importante na formação política do cidadão e na geração do espírito democrático dos educandos.

Vale ressaltar que a democratização, aqui apregoada é uma ação que dependerá do nível de organização e do direcionamento que lhe for dada. Assim, os que estiverem envolvidos nesse processo devem está por vontade e por decisão própria.

A Associação de Pais e Mestres deve incentivar a participação dos pais nas atividades escolares, não só nas festas ou com trabalho, mas discutindo, refletindo e buscando soluções para seus problemas inerentes a escola. Para tanto, é preciso oportunizar participação aos pais esclarecendo-os e convencendo-os da importância de sua participação.

O Grêmio Estudantil permitirá que os alunos possam se mobilizar e se organizar para reivindicar e lutar por seus direitos estudantis além de prepará-los para a vida política na sociedade no qual estão inseridos.

O Conselho de Classe é o único instrumento existente na escola que permite uma certa participação dos pais. Porém, não é uma participação real, definida por Dallari (1984: p. 92) como *“aquela que influi de algum modo nas decisões fundamentais”*. Assim, o Conselho de Classe instituído na escola necessita-se de uma reestruturação, pois está sendo compreendido erroneamente como mecanismo de informação de notas e valorizando os aspectos quantitativos. O Conselho de Classe deve apresentar como um apoio, uma estratégia de ação, na qual todos se reúnem tendo em vista a melhoria dos resultados do processo de ensino. O Colegiado aqui defendido deve apresentar-se como um projeto de construção de uma nova escola.



Para Cury (2000: p. 48) o conselho é “*o lugar onde se delibera. Deliberar implica a tomada de uma decisão, precedida de uma análise e de um debate que, por sua vez, como se viu, implica a publicidade dos atos na audiência e na visibilidade dos mesmos*”. Como o conselho tem uma dimensão técnica, pressupõe que os seus integrantes sejam especialistas em determinados assuntos e talvez seja esse o motivo que inibe a participação dos pais nos processos de tomada de decisão na escola.

O rompimento das barreiras que impedem a participação deve partir da escola, que precisa tornar-se receptiva e convidativa a todos os pais. É necessário que se comece a envolver os professores e demais funcionários na busca por uma convivência com a diversidade, pois os pais dos alunos da escola provêm de origens diferentes e os professores que aceitam essa condição comunicam melhor com os pais.

Os pais precisam ser informados com antecedência sobre as reuniões e a comunicação pode ocorrer com o uso das tecnologias, pois é expressivo o número de pais que reclamam dos meios utilizados pela escola (recados e bilhetes). Uma opção seria a utilização das rádios comunitárias existentes na cidade que cobrem todo o município.

Os pais também podem estreitar as suas relações com a escola. No início os pais podem se oferecer como voluntários na escola para poderem se acostumando com o ambiente e com as pessoas e, sobretudo, para poderem conhecer os assuntos inerentes à escola. Assim, quando cientes das políticas da escola poderão ajudar os seus filhos a compreendê-las e se prepararem para a vida política.

Este trabalho apresenta discussões sobre questões relacionadas ao processo de democratização da escola pública no Brasil, partindo das categorias participação, exclusão e cultura política como fenômenos resultantes da complexidade social, econômica e política.

No entanto, o que se vê é uma escola que reproduz a cultura da não-participação e os mecanismos de exclusão que estão presentes no ambiente escolar simbolicamente, conferem ao aluno a ilusão de que não produz e nem reforça as diferenças e escondem as determinações sociais que constituem esse aluno e ainda transfere a ele e aos pais a responsabilidade por seu êxito ou fracasso.



O rompimento dos entraves e obstáculos que formam a complexidade do modelo excludente no interior da escola pública exige a investigação em profundidade das políticas públicas na área da educação, a contestação e a transformação dos esquemas sociais estabelecidos. Desde já, pontua-se que essa não é uma tarefa fácil e que é necessário ampliar os espaços de participação, adotar o diálogo e respeitar os interesses das classes subalternas.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. *Gestão escolar: revendo conceitos*. São Paulo: PUC-SP, 2004.

BENEVIDES, Maria Vitória. *A construção a democracia no Brasil pós-ditadura militar*. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni. *Democracia e construção do público no pensamento educacional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean- Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: *Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais n.º 1/92 a 38/2002*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei n.º 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

BUFFA, Éster, ARROYO, Miguel e NOSELLA, Paolo. *Educação e cidadania*. 13.ª ed. São Paulo: Cortez, 2007 (Coleção Questões da nossa época: V. 19).

CAVALCANTE, Roseli Schultz Chiovitti. *Colaboração entre pais e escola: educação abrangente*. Disponível em: <http://www.pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pee/v2n2/v2n2a09.pdf> Acesso: 07/03/2009.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2002.

CNBB, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. *Eras tu, Senhor?!* São Paulo: Ed. Salesiana Dom Bosco, 1994 (Campanha da Fraternidade).



COUTINHO, Carlos Nelson. *A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje*. In. FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni. *Democracia e construção do público no pensamento educacional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

COUVRE, Maria de Lourdes M. (org). *A cidadania que não temos*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas*. In. FERREIRA, Naura Syria C. e AGUIAR, Márcia Ângela da S. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

DALARI, Dalmo de Abreu. *O que é participação política*. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.

FARENZENA, Nalú. *Espaços de democratização na gestão financeira da educação*. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/ge/tetxt2.htm>
Acessado em 29/12/2007.

FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania uma questão para a educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. *Educar o trabalhador cidadão ou o ser humano emancipado?* Revista Trabalho, Educação e Saúde, 1(1): 45-60, 2003.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. 2.^a ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 3.^a ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 16.^a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5.^a ed. revista e ampliada. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004.



LOCKE, John. *Carta acerca da Tolerância: Segundo tratado sobre o governo; Ensaio acerca do entendimento humano*. Trad. Anoar Alex e Jacy Monteiro. 2.^a Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido Comunista*. São Paulo: Alfa-Omega, Vol. I.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. *Pedagogia da resistência: alternativa de educação para o meio rural*. Guarapari: Ex. Libris, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *As massas trabalhadoras começam a participar do banquete, mas o cardápio à sua revelia, ou democracia e educação escolar nos anos iniciais do século XXI*. In. FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni. *Democracia e construção do público no pensamento educacional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

PARO, Vitor Herinque. *Administração escolar e qualidade do ensino: os que os pais ou responsáveis tem a ver com isso?* São Paulo: FEUSP, 1998.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 18.^a ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

RODRIGUES, Neidson. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. 13.^a ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Tradução de Lourdes Santos Machado. 2.^a edição. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 6.^a ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAWAIA, Bader (org.). *As artimanhas da exclusão – Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHLTZ, Theodore W. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)*. Bragança Paulista: EDSF, 2002.