

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA MARIA KLEIN

ESCOLA E DEMOCRACIA:
um estudo sobre a representação de alunos e alunas do
Ensino Médio

São Paulo
2006

ANA MARIA KLEIN

ESCOLA E DEMOCRACIA:
um estudo sobre a representação de alunos e alunas do Ensino
Médio

*Dissertação apresentada à faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo como
parte dos requisitos para obtenção do grau de
mestre.*

Área de Concentração: Psicologia e Educação
Orientadora:
*Profa. **Dra. Valéria Amorim Arantes***

São Paulo
2006

ANA MARIA KLEIN

ESCOLA E DEMOCRACIA:

um estudo sobre a representação de alunos e alunas do Ensino

Médio

*Dissertação apresentada à faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
como parte dos requisitos para obtenção
do grau de mestre.*

*Área de Concentração: **Psicologia e Educação***

Orientadora:

Profa. Dra. Valéria Amorim Arantes

Aprovado em _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____ Assinatura _____

**Aos alunos e alunas que
viabilizaram este estudo.**

AGRADECIMENTOS

Antes de reconhecer a importância de algumas pessoas imprescindíveis à realização deste estudo, devo dimensionar o impacto do mesmo em minha vida.

Durante três anos vivi um processo de profundas transformações. Posso afirmar que a pessoa que iniciou este trabalho pouco tem a ver com a que o conclui. Este processo foi marcado por momentos de dúvida, de choro, de questionamento de valores, de redimensionamento de projetos de vida, mas também por muita satisfação pessoal, pela alegre descoberta de novos potenciais, pela possibilidade de exercer novas funções. Meu projeto de pesquisa e minha vida foram se modificando mutuamente. Isto posto cabe-me, então, agradecer as pessoas que viabilizaram estas mudanças, incentivaram-me e me ampararam nos momentos mais difíceis. Posso perceber a influência de cada uma delas neste estudo.

Em primeiro lugar agradeço à **Profa. Dra. Valéria Amorim Arantes de Araújo** que com seu brilhantismo profissional, rigor científico, clareza metodológica acompanhou cada etapa deste estudo. Agradeço pelas discussões, pela paciência, pelas palavras de incentivo e também pelas de cobrança, pelo carinho e principalmente por ter acreditado e investido no meu potencial. Mais do que orientadora foi incentivadora e responsável pelas mudanças que têm transformado minha vida. A ela minha gratidão e carinho.

Agradeço também ao **Prof. Dr. Ulisses Ferreira de Araújo** pelas inúmeras possibilidades de aprendizagem em serviço que se refletem no desenvolvimento deste estudo. Graças às atividades profissionais que pude desenvolver sob sua coordenação tive a oportunidade de vivenciar a educação democrática em outros contextos que não o de escola particular de educação infantil.

Quero, também registrar a colaboração de minha irmã, Silvia e o apoio e incentivo de minha tia Zélia. A ambas o meu muito obrigada!

Finalmente agradeço aos meus pais, Deise e Roberto, que sempre acreditaram em mim, principalmente nos momentos em que eu mesma duvidava de minha capacidade. Mesmo sem compreender totalmente as motivações e exigências do mundo acadêmico estiveram sempre ao meu lado, incentivando-me e muitas vezes fazendo o contra-ponto com a “realidade” da vida cotidiana.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I

QUADRO TEÓRICO

1. CONQUISTA DE DIREITOS E OS VALORES DEMOCRÁTICOS	18
1.1 O nascimento da democracia na Antiguidade	18
1.2 A Democracia grega na prática	21
1.3 As especificidades da democracia grega	23
1.4 Os valores democráticos na Antiguidade	25
1.5 Idade Média: o eclipse da democracia	27
1.6 Renascimento da democracia na Modernidade	28
1.7 A conquista de direitos civis	30
1.8 A conquista de direitos políticos e sociais	33
1.9 Democracia representativa	42
1.10 Valores democráticos na modernidade	45
1.11 Direitos humanos e democracia	48
1.12 Algumas considerações sobre o processo democrático no Brasil	51

2. DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO **53**

2.1 A escola pública e a educação para a democracia	56
2.2 Escola Democrática	59
2.2.1 Transformação social e escola democrática	61
2.2.2 Escola democrática e formação moral	63
2.2.3 Escola democrática e o papel do professor	68
2.2.4 Valores e práticas na escola democrática	70
2.2.5 A construção de escolas democráticas	75
2.3 Democracia e escola democrática	78

3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS **83**

CAPÍTULO II

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

1. O PLANO DA INVESTIGAÇÃO	87
1.1 Problematização e Objetivos	87
1.2 Amostra	89
1.3 Procedimentos	90
2. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS	92
2.1 Análise da questão 1	93
2.2 Análise da questão 2	102
2.3 Análise da questão 3	113
2.4 Análise da questão 4	123

2.5	Análise da questão 5	138
2.6	Análise da questão 6	147
2.7	Grupos, princípios e categorias	158
CAPÍTULO III		
1.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
2.	POR FIM...	168
BIBLIOGRAFIA		174
ANEXOS		178

Lista de Tabelas

Tabela 1		98
Distribuição dos grupos e subgrupos aplicados pelos sujeitos na questão 1 do questionário		
Tabela 2		106
Distribuição dos grupos e subgrupos aplicados pelos sujeitos na questão 2 do questionário		
Tabela 3		119
Distribuição dos grupos e subgrupos aplicados pelos sujeitos na questão 3 do questionário		
Tabela 4		130
Distribuição dos grupos e subgrupos aplicados pelos sujeitos na questão 4 do questionário		
Tabela 5		142
Distribuição dos grupos e subgrupos aplicados pelos sujeitos na		

questão 5 do questionário	
Tabela 6	150
Distribuição dos grupos e subgrupos aplicados pelos sujeitos na questão 6 do questionário	

Lista de Gráficos

Gráfico 1	97
Distribuição dos grupos aplicados pelos sujeitos na questão 1 do questionário	
Gráfico 2	105
Distribuição dos grupos aplicados pelos sujeitos na questão 2 do questionário	
Gráfico 3	118
Distribuição dos grupos aplicados pelos sujeitos na questão 3 do questionário	
Gráfico 4	129
Distribuição dos grupos aplicados pelos sujeitos na questão 4 do questionário	
Gráfico 5	141
Distribuição dos grupos aplicados pelos sujeitos na questão 5 do questionário	
Gráfico 6	149

Distribuição dos grupos aplicados pelos sujeitos na questão 6 do questionário

Lista de Quadros - Resumo

Quadro Resumo 1	99
Grupos e subgrupos elaborados a partir da questão 1 do questionário	
Quadro Resumo 2	107
Grupos e subgrupos elaborados a partir da questão 2 do questionário	
Quadro Resumo 3	121
Grupos e subgrupos elaborados a partir da questão 3 do questionário	
Quadro Resumo 4	132
Grupos e subgrupos elaborados a partir da questão 4 do questionário	
Quadro Resumo 5	145
Grupos e subgrupos elaborados a partir da questão 5 do questionário	
Quadro Resumo 6	152
Grupos e subgrupos elaborados a partir da questão 6 do questionário	

Lista de Quadros Comparativos

Quadro Comparativo 1	109
Questões 1 e 2 do questionário	
Quadro Comparativo 2	134
Questões 3 e 4 do questionário	
Quadro Comparativo 3	155
Questões 5 e 6 do questionário	
Quadro Comparativo 4	157
Todas questões	
Quadro Comparativo 5	159
Categorias e questões	

RESUMO

Este trabalho de investigação se insere na área de estudos da psicologia e da educação moral. Em seu desenvolvimento, buscou investigar que representações têm, sobre democracia e escola democrática, sujeitos que concluem o Ensino Médio. Seu desenvolvimento teórico sobre democracia repousa na conquista de direitos e nos valores que os inspiraram na consolidação deste modelo político. Os referenciais utilizados para discutir a escola democrática estão embasados em Dewey e Teixeira e em autores contemporâneos como Puig e Araújo.

A amostra do estudo foi composta por 80 sujeitos, 40 do sexo feminino e 40 do sexo masculino, alunos e alunas das redes pública e particular da cidade de São Paulo. O instrumento utilizado para a coleta de dados consistiu em um questionário sobre sociedade, escola e relações interpessoais democráticas, que incitava o sujeito a pensar sobre os temas colocando-se como foco central, ou seja, buscando suas próprias concepções.

Os resultados encontrados revelam que os sujeitos valorizam prioritariamente os direitos de participação e expressão como práticas imprescindíveis à realização quer seja de uma sociedade, de uma escola ou de relações cotidianas democráticas. As variáveis consideradas neste estudo foram gênero e rede de ensino. Em relação à primeira não encontramos diferenças

significativas. Em relação à segunda observamos diferenças, entre os grupos, apenas em suas representações sobre sociedade democrática.

ABSTRACT

This investigation work is inserted in the study area about the psychology and the moral education. It investigated what representation about democracy and democratic school have finishing secondary education subjects. Its theoretical support about democracy lies in the democratic rights and values that consolidated this political model. Its theoretical support about democratic school lies in the work of Dewey and Teixeira and contemporary work of Puig and Araújo.

The study sample composed of eighty subjects, forty girls and forty boys. The students from public school and private school from Sao Paulo city. The instrument used to reap the data was a questionnaire about democratic society, school and relationship. The subjects thought the questions as himself central focus.

The results achieved reveal that these subjects value involvement and expression rights as essential practice for democratic society, school or relationship. The study variables were gender and school system (public and private school). Specific differences in the gender were not observed. Taking into account the school system, observed differences in the democratic society representation.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho de investigação propusemo-nos a estudar as representações que alunos e alunas do terceiro ano do ensino médio têm de democracia.

Justificar a escolha deste tema e descrever o percurso adotado para a realização desta análise implica em explicitar as motivações que nos levaram à democracia. O desenvolvimento deste estudo, as opções teóricas e metodológicas adotadas trazem implícitos o significado que atribuímos a tal temática.

Nosso percurso acadêmico no qual se inclui a graduação em pedagogia e em ciências sociais e nossas experiências profissionais como professora de Educação Infantil desde cedo nos aproximaram da temática a que nos propusemos. Nossa atuação como professora nos fez refletir sobre as possibilidades das práticas democráticas na escola, tendo como foco a formação moral. O trabalho com Educação Infantil nos deu liberdade para refletir e experimentar práticas pedagógicas voltadas para a formação em valores.

Nosso interesse pela moralidade humana e pelo potencial da educação democrática funda-se na crença que temos no ser humano. Encanta-nos a incompletude humana e os inúmeros caminhos que se nos apresentam, possibilitando-nos, enquanto humanos, a escolha do que ser e do que aprender.

Este estudo, portanto, nasce da crença de que a democracia pode ser compreendida para além das suas vinculações políticas. Acreditamos que a

democracia e a escola democrática podem constituir-se em possibilidades humanas de se formar indivíduos e de pautar suas relações.

Assim, ouvir jovens sobre sua representação de democracia parece-nos um caminho revelador para explorarmos as idéias correntes sobre o tema, fornecendo-nos também subsídios para que possamos compreender a democracia sob o ponto de vista dos sujeitos que a vivenciam. Mais do que atermo-nos a conceitos ou definições sobre democracia, buscamos através deste estudo a possibilidade de fazer inferências sobre as experiências democráticas que compõem a vida cotidiana das pessoas.

Buscamos, também, relacionar as idéias sobre democracia com a democracia na escola. Acreditamos ser este um meio possível para refletirmos sobre o quanto esta se faz presente nas instituições escolares e como se reflete nas relações interpessoais travadas pelos sujeitos.

Dada a amplitude e complexidade do tema e visando compreender a representação de democracia que vigora entre os jovens - construída através das teorias científicas, das ideologias, das experiências cotidianas - torna-se necessário delimitarmos o nosso campo de investigação e de análise teórica. Este estudo foca as conquistas de direitos, imprescindíveis ao desenvolvimento da democracia, e os valores associados a ela. Tal opção intenta privilegiar a dimensão ética, na medida em que reivindicar e conhecer o nosso próprio direito obriga-nos a reconhecer o do outro também. No entanto, conhecimento e reconhecimento legal de direitos não são condições suficientes para que os mesmos sejam considerados nas ações cotidianas. Nesse sentido, os valores que os inspiram adquirem papel de destaque, pois levam os indivíduos a definirem normas de ação.

O desenvolvimento desta análise inicia-se com um estudo teórico da democracia. O capítulo I, subdividido em três partes, propõe-se a apresentar, inicialmente, uma visão histórica dos direitos e dos valores vinculados à prática democrática desde a antiguidade estendendo-se até à modernidade. A segunda parte deste capítulo apresenta uma reflexão sobre a democracia e a educação. Discutiremos aspectos relacionados ao acesso à educação e à dinâmica interna

da instituição escolar. A terceira parte apresenta as representações sociais como forma de investigação e reflexão sobre as idéias de democracia e de escola democrática que orientam as ações dos sujeitos.

O capítulo II dedica-se a explicitar o plano de nossa investigação e os procedimentos que nos permitiram desenvolver o estudo ao qual nos propusemos. Apresenta, também, a análise dos dados coletados e a reflexão, feita com base em nosso quadro teórico, sobre seus possíveis significados.

Finalmente, o capítulo III propõe-se à discussão dos resultados encontrados.

Acreditamos que o significado deste estudo pode ser expresso sob duas perspectivas. A primeira delas de caráter pessoal, encontra seu significado maior no processo de elaboração que envolve um trabalho deste nível. As mudanças em nosso modo de pensar e olhar a “realidade” refletem-se no conteúdo (análise teórica, pesquisa, reflexão) aqui expresso. Em contrapartida o desenvolvimento deste conteúdo influenciou diretamente em nossa maneira de olhar e pensar a “realidade”. Modificamo-nos mutuamente.

A segunda perspectiva relaciona-se às possíveis contribuições deste estudo para a reflexão sobre a educação democrática. Esperamos ter trazido elementos significativos capazes de propiciar a discussão sobre práticas pedagógicas comprometidas com uma sociedade mais justa, pautada por valores caros à democracia.

CAPÍTULO I

QUADRO TEÓRICO

1. CONQUISTA DE DIREITOS E OS VALORES DEMOCRÁTICOS

A proposta deste tópico é trazer algumas das idéias, práticas e limitações da democracia em dois períodos históricos distintos: na antiguidade e em seu ressurgimento, na modernidade. Não há aqui a pretensão de abordar profundamente um tema tão amplo e complexo, apenas identificar idéias correntes no pensamento de alguns autores com o intuito de compreender e analisar o conteúdo das respostas sobre democracia identificadas na pesquisa.

Para tanto, delimitamos o nosso campo de análise teórica. Focaremos, neste trabalho, as conquistas históricas de direitos, associando-os ao processo que os originou, e os valores relacionados à democracia. Historicamente, a democracia se constituiu através de lutas sociais e da conquista de direitos. O recorte teórico proposto por nós intenta privilegiar a dimensão ética, na medida em que reivindicar e conhecer o nosso próprio direito obriga-nos a reconhecer o do outro também. No entanto, conhecimento e reconhecimento legal de direitos não são condições suficientes para que os mesmos sejam considerados nas ações cotidianas. Nesse sentido, os valores, que inspiram os direitos, adquirem papel de destaque, pois levam os indivíduos a definirem normas de ação.

1.1 O nascimento da democracia na antiguidade

O subtítulo dado a este item é proposital. A palavra nascimento traz consigo a idéia de um período gestacional, no qual transformações ocorrem. Trata-se de um processo de formação, gradual e cumulativa. Pois é esta idéia que gostaria de transmitir a partir do título e pretendo desenvolver ao longo do texto.

O nascimento da democracia esteve relacionado com a conquista de direitos políticos, mediante lutas e reivindicações sociais, que limitaram o poder da nobreza. Segundo Comparato (2003) o primeiro passo decisivo na admissão da existência de direitos que devem ser reconhecidos a todos e não como mera concessão dos que exercem o poder, foi dado através da limitação institucional do poder de governo. A vida política ateniense por mais de dois séculos (de 501 a 338 a.C.) limitou o poder dos governantes, não apenas pela soberania das leis, mas também pelas instituições democráticas, fundadas na participação ativa do cidadão em funções do governo. Tais direitos, por sua vez, tiveram como correspondentes os valores de uma sociedade que estabelecia como ideal o ser humano político.

O processo democrático na Grécia foi fruto de várias transformações econômicas, políticas e sociais que ganharam vulto principalmente na cidade de Atenas, graças às suas características territoriais e econômicas, e trouxeram o enriquecimento aos proprietários de terra e aos comerciantes. O prestígio destas classes cresceu, ainda mais, quando seus participantes passaram a atuar na defesa de seu território. A consequência deste enriquecimento e aumento de prestígio social foi a reivindicação por reformas e pela participação nas decisões políticas, gerando intensas lutas sociais.

Tais movimentos reivindicatórios, levaram algumas das cidades gregas a atribuir a homens de “boa reputação” a tarefa de redigir as leis, nomeando-os de “tiranos” (senhores em grego). Esses governantes, defensores dos direitos do povo contra os privilégios da nobreza, ampliaram os direitos políticos dos cidadãos possibilitando que os indivíduos se desligassem do poderio dos grupos familiares, rompendo com a ordem política centrada em chefes de clãs¹. As concessões

¹ Geralmente as cidades se organizavam a partir de famílias que formavam clãs e estes por sua vez compunham diversas tribos. A união das pessoas e os laços de solidariedade, em cada um desses níveis,

feitas, principalmente em Atenas, reforçaram a autonomia econômica de fazendeiros de pequeno e médio portes e de alguns camponeses e limitaram o poder da nobreza.

Por volta de 620 a.C. foram redigidas leis que se tornaram públicas e aplicáveis a todos, estas, até então, eram secretas, de conhecimento apenas da nobreza. Este documento, conhecido como Código de Drácon, foi um avanço legal, no entanto, insuficiente para limitar o poder político dos aristocratas e acabar com as ameaças de guerra civil.

Nesse contexto de insatisfação e reivindicação, destacaram-se algumas medidas que reduziram o prestígio e o poder da nobreza. Sólon, em 594 a.C. vinculou os direitos políticos às fortunas e não mais aos privilégios de sangue ou às ligações familiares, permitindo que os cidadãos mais ricos pudessem se tornar arcontes e então participar da *Ekklésia*² (assembléia do povo). Instituiu, também, um novo conselho, *Bulé*³ ou senado, e um tribunal popular. Pisístrato, entre 560 e a 527 a.C., confiscou terras de nobres, ampliou o número dos pequenos proprietários, favoreceu a cultura e o crescimento econômico de Atenas.

As mudanças introduzidas por esses governantes e as batalhas populares para reduzir privilégios e o poder da nobreza foram passos importantes rumo à construção da democracia na cidade. No entanto, o poder político da aristocracia ainda era forte, as famílias e as tribos a elas subordinadas continuavam decidindo sobre a religião e os assuntos da vida pública. Novas medidas foram tomadas por

fortaleciam-se através da crença na descendência de um ancestral comum. Os não pertencentes a nenhuma dessas tribos eram considerados estrangeiros e, portanto, sem direitos e nem proteção. O poder no interior dos clãs era exercido por chefes, legitimados não só pela descendência de um herói lendário, mas também, pelo poder econômico que lhes conferia um papel político, judiciário e guerreiro. A economia grega arcaica, baseada na agricultura e na criação de rebanhos, centrava-se nas mãos dos chefes dos clãs. Estes clãs formavam um conselho soberano e administravam a justiça em nome de um direito tradicional pautado por regras mantidas em segredo. O domínio econômico (posse de terras e rebanhos) propiciava-lhes meios para aquisição de cavalos, servos e equipamentos de guerra; tornando-os assim, defensores da região em uma época na qual as batalhas eram freqüentes. Assim, o poder político, econômico, judiciário e bélico estava nas mãos desses chefes, caracterizando um regime aristocrático (governo dos melhores) ou oligárquico. (Funari, 2001)

² Assembléia popular que tomava as decisões relativas aos assuntos políticos. Reunia-se em praça pública. (Funari, 2001:36).

³ Composta por pessoas que se dedicavam, o ano inteiro, a analisar todo tipo de questões: projetos de lei, supervisão da administração pública, da diplomacia e dos assuntos militares e aconselhar sobre os temas de interesse público. Suas reuniões eram públicas e suas funções principais eram receber e enviar projetos de decreto para a assembléia, aconselhar os magistrados e redigir decretos. (Funari, 2001:37)

outro governante de grande importância, Clístenes, que reagrupou as tribos e mudou o sistema de voto e representação política⁴. Foi criado o *ostracismo*⁵, procedimento que permitia aos atenienses votarem pela extradição de indivíduos considerados ameaçadores à liberdade dos demais cidadãos. Essas mudanças possibilitaram que todo cidadão estivesse alistado em um demos e pudesse votar na assembléia.

Assim, à medida que o poder dos nobres era limitado, novos direitos políticos foram sendo conquistados pelos cidadãos. As lutas populares propulsoras destas conquistas foram decisivas para que a democracia atingisse seu pleno desenvolvimento por volta de 469 a.C. com o governo de Péricles, possibilitando a Atenas uma experiência única em sua época.

1.2 A democracia grega na prática

A democracia em Atenas deu-se sob a forma direta. Segundo Finley (1988), esta forma pode ser compreendida através de dois sentidos:

“A democracia ateniense era direta em dois sentidos. O comparecimento à Assembléia soberana era aberto a todo cidadão e não havia burocracia ou funcionários públicos...” (p.31)

Quanto ao primeiro sentido - a participação aberta e direta de todos os cidadãos - esta deu-se a partir de assembléias populares – Ekklésia - realizadas em local público e que se estendiam ao longo do dia. As suas reuniões, dez por ano, contavam com trinta encontros extraordinários, três para cada reunião e com um quorum de 6.000 cidadãos, número mínimo de pessoas cuja presença era requerida para a execução adequada ou válida das transações. As decisões políticas que cabiam à Ekklésia relacionavam-se a adoção de novas leis, declarações de guerra, conclusão de tratados de paz ou de alianças, estruturação

⁴ As tribos, quatro, de caráter hereditário, foram reorganizadas em dez e passaram a ser definidas com bases territoriais. A Boulé teve seu número aumentado de quatrocentos para quinhentos membros, escolhidos por sorteio. As terras foram divididas em três por tribo e cada qual com seu povo (demos).

⁵ Este procedimento previa que o indivíduo permanecesse por dez anos exilado da cidade. O voto era registrado em cacos de cerâmica (óstrakon, em grego), escavações arqueológicas encontraram cacos com diversos nomes. Tal medida era de extrema importância pois evitava o ressurgimento das guerras civis ou do poder se concentrar nas mãos de uma só pessoa ou de um pequeno grupo. (Funari, 2001: 35)

legal para manutenção da ordem pública, finanças, taxaço direta, ostracismo. Embora as discussões buscassem decisões unânimes (*homonoia*), na crença de que os problemas pudessem ser resolvidos corretamente no interesse comum, a possibilidade de diferenças de opinião e conflitos de interesse individual era reconhecida. A Assembléia possibilitava que questões polêmicas fossem submetidas a um voto formal, com o resultado decidido pela maioria. A votaço era tanto uma forma de tornar explícitas as diferenças de julgamento como um mecanismo processual para legitimar uma soluço para questões urgentes, no entanto, ressaltado, novamente, que o ideal buscado era o consenso. A votaço foi, provavelmente um mecanismo criado para legitimar decisões perante posiçoes conflitantes. (Held, 1987, p.20).

As propostas nascidas dessas discussões eram encaminhadas ao Senado, *Boulê*, que assumia a responsabilidade pela organizaço e proposiço de decisões públicas, sendo auxiliado por um Comitê composto por cinquenta membros e por um presidente, que assumia essa funço por apenas um dia.

Quanto ao segundo sentido, destacado por Finley - as funçoes que denominamos atualmente de executivas – estas eram executadas por *magistrados*, eleitos por um período não renovável de um ano. Tal organizaço demandava uma dedicaço grande e apesar dos senadores receberem uma ajuda de custo, esta era insuficiente, resultando em um maior número de candidatos ricos. Após as ementas e modificaçoes, profundamente respeitadas, as propostas retornavam à assembléia popular para serem votadas. As decisões populares eram consideradas soberanas e os cidadãos que se recusassem a cumprir alguma das leis deliberadas estava sujeito às sançoes previstas. Aqueles cidadãos que tinham votado contra as medidas poderiam deixar a cidade, mas se ficassem, deveriam se submeter às decisões.

O sistema jurídico ateniense contava com dois tipos de leis: divinas (*themis*) e humanas. As primeiras imutáveis traziam proibiçoes baseadas na tradiço como não matar os próprios pais ou o veto ao casamento entre parentes de primeiro grau. As leis humanas, decididas em assembléia popular, eram inscritas em monumentos para que todos tomassem conhecimento. Os executores

dessas decisões legais, tomadas pela *Ekklésia* e *Boulé*, eram os magistrados. Quando o cargo exigia conhecimentos específicos, como estratégias militares, esses homens eram eleitos pela assembleia; nas demais situações, recorria-se ao sorteio, prática valorizada entre os gregos, pois delegava a escolha à deusa *Tykhé*. Havia também um tribunal popular, *Ephesis*, ao qual os cidadãos tinham o direito de recorrer caso discordassem de alguma sentença dada pelos juizes oficiais. Havia ainda um sistema de responsabilidades: qualquer cidadão poderia mover uma ação criminal, *Apapogé*, contra os dirigentes políticos e estes ao deixarem seus cargos eram obrigados a prestar contas de sua gestão ao povo.

1.3 As especificidades da democracia grega

Segundo Finley (1988) o sucesso pragmático da democracia ateniense teve como elemento central o sentido de comunidade⁶, fortalecido pela religião do Estado, por seus mitos e suas tradições.

As inovações da democracia ateniense repousavam, em grande parte, em sua exclusividade, que pode ser expressa através de algumas características que serão mencionadas nos parágrafos que se seguem.

A *pólis*⁷ clássica foi marcada pela unidade, solidariedade, participação e uma cidadania altamente restrita.

O Estado tinha uma profunda influência nas vidas de seus cidadãos, no entanto a cidadania restringia-se a apenas uma pequena parcela da população.

Os cidadãos estavam engajados não apenas em atividades tais como administração, serviço militar, criação de leis, serviço de júri, cerimônias religiosas, jogos e festivais, mas também na vigilância e controle do grande número de indivíduos que não podiam tomar qualquer parte no Estado. Os cidadãos eram

⁶ Comunidade (*koinomia*) tem uma gama de significados, aqui, refere-se aos laços que não eram apenas de proximidade, mas também laços surgidos a partir da consciência de se ter um destino comum, uma mesma fé (Finley, 1988:41)

⁷ A polis não se definia pela sua localização geográfica, a sua característica essencial advinha da organização da comunidade, agir e falar em conjunto, e o seu verdadeiro espaço situava-se entre as pessoas que viviam juntas com tal propósito. (Arendt, 2001)

portadores de dois direitos inquestionáveis: **isonomia** – igualdade perante a lei; e **isegoria** – direito de expor e discutir opiniões em público. A cultura política ateniense era uma cultura de homens adultos, na qual tomavam parte apenas homens com mais de 20 anos. As mulheres não tinham direitos políticos e seus direitos civis eram estritamente limitados (Held, 1987).

Havia um grande número de residentes em Atenas que, também, não podiam tomar parte da vida política. Entre eles estavam os imigrantes cujas famílias tinham se estabelecido em Atenas há várias gerações e escravos⁸. Os estrangeiros pagavam impostos e taxas, prestavam serviço militar e exerciam a maior parte das atividades econômicas, artesanais e comerciais, desprezadas pelos cidadãos. Muitos se destacavam como artistas e intelectuais contribuindo para o desenvolvimento de Atenas. Além do veto à sua participação política, esses estrangeiros não podiam se casar com mulheres atenienses. Os escravos, em sua maioria prisioneiros de guerra, desempenhavam quase todas as tarefas ligadas à agricultura, indústria e mineração, bem como as domésticas. A escravatura e a democracia atenienses parecem ter sido indivisíveis, na medida em que o trabalho escravo liberava os cidadãos para participar das decisões políticas e gerava riquezas.

A partir das especificidades mencionadas, podemos entender a democracia ateniense, como tendo um caráter excludente. Tal análise toma como referência o conjunto dos habitantes da cidade e seu regime de trabalho escravista. Mas se analisada somente sob a perspectiva dos cidadãos, na mesma ordem democrática havia uma preocupação para que todos os incluídos tivessem de fato condições de participar. Os processos de discussão e de escolha eram significativos e permitiam que os vários grupos lutassem por suas idéias. Era prevista, também, uma remuneração aos cidadãos mais pobres, para que pudessem comparecer às assembléias. Outra característica da democracia ateniense foi a participação de pessoas com os mais diferentes níveis de instrução, o que segundo Finley (1988), representou uma grande e inovadora audácia:

⁸ Estima-se que a proporção entre escravos e cidadãos livres na Atenas de Péricles fosse, pelo menos, de 3 para 2, o que representa uma população escrava de 80.000 a 100.000 (Held, 1987)

“Camponeses, comerciantes e artesãos eram cidadãos lado a lado com os instruídos das classes mais altas. A integração de tais pessoas na comunidade política, como membros participantes, novidade estarrecedora para a época e raramente repetida por daí diante, resgata parte da importância da democracia antiga, por assim dizer.” (p.29)

No entanto, este sistema apresentou seus problemas e pontos de conflito. Segundo Held (1987) a política ateniense parece ter sido extraordinariamente intensa e competitiva. O poder não era estruturado por um firme sistema constitucional e governamental. Isso permitia que batalhas políticas, muitas vezes, assumissem uma forma altamente pessoal, que poderia acabar em ostracismo ou morte. Outro ponto destacado refere-se à origem dos membros que compunham a Assembléia e o Conselho, geralmente provenientes de uma elite formada por membros de famílias ricas e bem estabelecidas, que tinham bastante tempo e meios para cultivar seus contatos e perseguir seus interesses.

1.4 Os valores democráticos na antiguidade

A democracia ateniense teve como ideais políticos: igualdade entre os cidadãos, liberdade e respeito pela lei. Tais ideais concretizavam-se somente nos direitos dos indivíduos considerados cidadãos.

A democracia tratava todos os cidadãos como iguais. Esta igualdade dava-se pelo nascimento e descendência ateniense. As concepções clássicas de “igualdade política” distanciavam-se das idéias sobre “poder igual” para todos os adultos, uma vez que restringia-se aos cidadãos e mesmo neste caso, não significava, realmente, a oportunidade para influências políticas iguais, como vimos através da crítica de Held .

A liberdade, indissociável da igualdade, foi definida por Aristóteles a partir de dois pontos: governar e ser governado e viver como se escolher. Ora, para que um cidadão pudesse governar e ser governado, alguns critérios de igualdade precisavam vigorar, a saber: a participação na vida política era remunerada financeiramente, de forma a não prejudicar os mais pobres; o poder de voto era igual para todos os cidadãos; e, finalmente, as chances de ocupar um cargo, ao

menos em princípio, eram iguais. Quanto ao segundo princípio apontado por Aristóteles, viver como se quer, este se contrapunha à condição de escravo, que vivia da forma como seu dono queria. A democracia fundou-se neste princípio, garantindo que um cidadão não viveria conforme a vontade de um único ser humano, mas sim a partir da vontade geral, da qual ele participou e à qual ele aderiu por vontade própria.

Quanto ao respeito pelas leis, Comparato (2003) destaca o sentido atribuído pelos gregos ao *nomos*, uma regra que emana da prudência e da razão, não da simples vontade seja do povo, seja dos governantes. Daí o respeito que os atenienses devotavam às suas leis.

Apesar da educação, enquanto instrução, não ser um fator determinante para a participação democrática na Grécia Antiga⁹, esta forma de governo alterou os ideais educacionais da época¹⁰. A participação dos cidadãos de forma direta sustentava-se no direito de expressão (isegoria), discussão e defesa, em público, das suas opiniões. Duas habilidades passaram a ser, então, valorizadas para o pleno exercício desses direitos: capacidade de expressar-se com clareza e poder de persuasão. A nova educação estabelecia como padrão ideal, a formação de um bom orador, que soubesse falar em público, argumentar e persuadir os outros. Os encarregados de educar para esta finalidade passaram a ser os sofistas, mestres da oratória e da retórica. A sua técnica principal era ensinar os jovens a formular argumentos a favor e contra uma mesma idéia, de forma que pudessem sempre sustentar suas opiniões, argumentando ou contra-argumentando, durante as assembléias.

Se a educação enquanto instrução formal não era fator preponderante para a participação política, há que se considerar que a educação, enquanto formação, era valorizada no mundo grego. Esta formação referia-se ao desenvolvimento das virtudes morais, do sentido de responsabilidade cívica, da identificação com a

⁹ A questão do nível de conhecimento e de instrução do cidadão médio, tão importante em nossos debates atuais sobre democracia, tinha uma dimensão diferente em Atenas. Em termos formais, a maioria dos atenienses não tinha mais do que uma “educação incompleta”. (Finley, 1988:33)

¹⁰ No período aristocrático, que antecedeu a democracia, o ideal humano era o guerreiro *belo* - resultante de um corpo forte e modelado pela ginástica, dança e jogos de guerra - e *hom* associado a um espírito virtuoso inspirado pelos heróis. A principal qualidade deste guerreiro idealizado era a coragem diante da morte em situações de guerra.

comunidade, com suas tradições e valores. Tal processo realizava-se através do convívio e práticas cotidianas:

“Em uma sociedade pequena, homogênea, relativamente fechada, em que todos se conheciam, era perfeitamente válido chamar as instituições fundamentais da comunidade – a família, o “clube” em que se reuniam para comer, o ginásio, a Assembléia – agentes naturais de educação. Um jovem se educava comparecendo à Assembléia; ele aprendia, não necessariamente o tamanho da ilha da Sicília (uma questão puramente técnica), mas as questões políticas que Atenas enfrentava, as escolhas, os debates e aprendia a avaliar os homens que se apresentavam como políticos atuantes, como líderes.” (Finley, 1988:42)

Ética e política estavam fundidas na vida da polis. O ser humano idealizado neste modelo democrático era o público e os valores e virtudes relacionavam-se à vida política da polis. A dimensão ética do “dever ser” estava intimamente relacionada à política uma vez que o pensamento grego associava a virtude do indivíduo à virtude do cidadão: os seres humanos só se realizariam plenamente no exercício da vida política. Essas características refletiram-se no desenvolvimento da democracia em Atenas que contava com a dedicação à cidade-estado republicana e com a subordinação da vida privada aos interesses públicos e ao bem comum.

1.5 Idade Média: o eclipse da democracia

Entre os anos 431 e 404 a.C., a luta entre Atenas e Esparta pela disputa do controle das cidades gregas, conhecida como Guerra do Peloponeso, iniciou o declínio das cidades gregas independentes. Essas disputas marcaram também o fim da experiência democrática na Antiguidade. Com a extinção do Império Romano em 453 d.C. inicia-se um novo período na História da humanidade: a Idade Média, que trouxe consigo uma nova civilização assentada sobre valores cristãos e costumes germânicos (Comparato, 2003, p.44).

A Idade Média é dividida pelos historiadores em dois períodos. O primeiro deles de 453 d.C. até meados do século XI caracterizou-se pelo feudalismo e esfacelamento do poder político e econômico. O segundo compreendido entre os séculos XI ao XVI, caracterizou-se pela tentativa de reconstrução da unidade

política, destacando-se nesta fase, principalmente a partir do século XV, o ideário absolutista materializado em governos despóticos. Por um longo período, portanto, a democracia saiu do cenário político.

Os ideais políticos gregos contrastavam com a visão de mundo do cristianismo. Tal descompasso transformou a estrutura lógica da ação política em estrutura teológica. Com o cristianismo o “bem político” foi substituído pelo bem que se encontrava na submissão à vontade de Deus (Held, 1987, p.34). Alguns valores gregos, no entanto, foram mantidos pelo cristianismo. A igualdade foi um deles, apesar de ter adquirido um sentido totalmente diferente. A condição de igualdade passou a ser associada à religião: todos os homens são iguais perante Deus.

A verdade única e religiosa persistiu até ser derrubada pela Reforma Protestante. Na análise de Held (1987) a Reforma, além de desafiar a jurisdição e a autoridade do Papa, levantou questões sobre a obrigação política e a obediência, questionando a quem era devida a fidelidade. Aos poucos, a idéia de que os poderes do Estado deveriam ser separados da fé religiosa dos governantes tomou corpo. Outra influência do movimento protestante, foi uma nova concepção de pessoa. A idéia predominante passou a ser de “indivíduo”, responsável pelo seu destino, uma vez que entre Deus, o juiz, e o indivíduo não havia mais figuras intermediárias.

1.6 Renascimento da democracia na Modernidade

O renascimento da democracia está ligado às transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas na Europa a partir do século XV e que culminaram com as revoluções burguesas entre os séculos XVII e XVIII. Tais revoluções expressaram a ascensão de uma nova classe social e o seu anseio por posições de prestígio e poder em uma ordem pouco flexível e regida por direitos e vantagens políticas e econômicas perpetuados pela hereditariedade. As discussões, reflexões e formulações teóricas nos séculos XVII e XVIII

consolidaram o ideal liberal na Europa e na América do Norte, derrubando o antigo regime teocrático e absolutista¹¹ e retomando o ideal democrático.

A democracia moderna, como nos aponta Comparato (2003) foi reinventada quase que ao mesmo tempo na América do Norte e na França, como a forma política encontrada pela burguesia para extinguir os antigos privilégios dos dois principais estamentos – clero e nobreza – e tornar o governo responsável perante a classe burguesa. O espírito original da democracia moderna não foi, portanto, a defesa do povo pobre contra a minoria rica, mas sim a defesa dos proprietários ricos contra um regime de privilégios estamentais e de governo absolutista. A sustentação ideológica desta conquista se deu através da teoria liberal, que legitimou a propriedade privada através da idéia de direito natural.

As idéias liberais de John Locke¹² (1632-1704), o teórico das revoluções, inspiraram a nova organização política: para participar do governo (deter direitos políticos) era necessário ter interesses a defender e estes eram vinculados à propriedade privada. Assim, a demanda sobre o Estado se referia aos interesses dos proprietários, a saber: a proteção da liberdade, da propriedade e dos contratos comerciais.

Estas revoluções ao proclamarem os direitos do cidadão, protegendo suas liberdades civis e políticas contra a usurpação do poder estatal, forneceram as bases para que a democracia se desenvolvesse a partir do alargamento da concepção de cidadania e da extensão progressiva de direitos.

Transformações políticas e sociais não se operam isoladamente. Na economia seu correlato foi o capitalismo, erigido sobre a divisão social (burguesia e proletariado), baseada na desigualdade de patrimônio. Nesta nova ordem, os trabalhadores se perceberam como sujeitos do processo, promovendo revoluções populares de caráter político-social que obrigaram o estado liberal a ampliar a cidadania política, estendendo-lhes direitos. Graças à conquista da igualdade política, os trabalhadores se valeram do seu poder de voto para reivindicarem

¹¹ Este antigo regime fundava-se na idéia de hierarquia divina, natural e social e na organização feudal, onde as relações entre súdito e senhor eram de submissão. A idéia de propriedade privada enquanto direito natural desfaz a imagem do rei como dono das terras, dos bens e das riquezas, destituindo-lhe o poder de decidir conforme a sua vontade quanto a impostos, taxas e tributos.

¹²Locke defendeu a construção de um Estado edificado sobre a noção de direitos naturais (liberdade, vida e propriedade) que preexistem à organização política das relações sociais.

direitos sociais. A demanda sobre o Estado passou, então, a ser por empregos, medidas previdenciárias para quem estava impossibilitado de trabalhar, por escolas gratuitas, por casas populares, tratamentos médicos, dentre outras.

Após a Segunda Guerra Mundial, a ameaça das revoluções comunistas fez com que fosse criado o Welfare State, como forma de resguardar o modo de produção capitalista. O Estado passou a intervir na economia investindo em indústrias estatais, subsidiando empresas privadas na indústria, na agricultura e no comércio, exercendo controle sobre preços, salários e taxas de juros. A intervenção no âmbito social se deu a partir da responsabilidade assumida por um conjunto de serviços públicos sociais: saúde, educação, moradia, transporte, previdência social, seguro-desemprego. No plano político atendeu às reivindicações por cidadania e sufrágio universal.

A democracia vem assumindo feições particulares que variam de acordo com o tempo e o espaço. Seu desenvolvimento político chega ao ápice com a conquista do sufrágio universal, ao passo que seu alargamento social encontra barreiras nas formas de produção econômica e na difícil articulação entre interesses econômicos e sociais. A conquista de direitos sociais é um capítulo em constante modificação, que vai sendo escrito de acordo com as necessidades, valores e possibilidades que se apresentam em cada Estado.

Esta breve introdução direciona a apresentação que se seguirá. Mantendo nossa proposta inicial, associaremos o renascimento e o alargamento da democracia, à conquista de direitos civis, políticos e sociais que se inicia com a concepção de direito natural.

1.7 A conquista dos direitos civis

O período compreendido entre os séculos XV e XVII foi marcado por acontecimentos¹³ no plano econômico, social e político, importantes para o

¹³ Dentre eles, podemos citar: decadência da aristocracia, com suas fortunas arruinadas pelas guerras nas Cruzadas, contra os árabes; decadência agrária, acelerada pela peste negra na Europa, no final da Idade Média, que dizimou rebanhos e destruiu plantações, provocando uma onda de migrações para as cidades; urbanização favoreceu atividades artesanais e estas, o intercâmbio comercial em toda a Europa; o surgimento de um novo tipo de riqueza: o capital, baseado no lucro advindo da exploração do trabalho dos homens pobres e livres que haviam imigrado para as cidades e na exploração do trabalho escravo de índios e negros nas

fortalecimento da burguesia. Neste contexto de mudanças¹⁴ e lutas pelo poder, os séculos de XVII e XVIII foram marcados por revoluções, conhecidas como burguesas: Revolução Inglesa, 1644; Revolução Norte-Americana¹⁵, 1776; Revolução Francesa¹⁶, 1789, cujo objetivo central era derrotar a realeza e a nobreza e com isso conseguir dominar o Estado. Segundo Comparato (2003) estas revoluções vieram acompanhadas por declarações de direitos que representaram a emancipação histórica do indivíduo perante os grupos sociais aos quais ele sempre se submetera: família, clã, estamento, organizações religiosas.

A base ideológica destas revoluções foi o liberalismo¹⁷, formulada no início do século XVIII pelo filósofo inglês John Locke¹⁸ (1632-1704). Sua proposição representava as idéias da burguesia e trazia de forma implícita a necessidade de se construir uma ordem civil capaz de garantir o direito de propriedade. Locke associava a propriedade privada ao direito natural, partindo da definição de direito

Américas.

¹⁴ Segundo Carracedo (1996) para compreendermos o movimento de liberdades cívicas inaugurado pelo liberalismo é preciso ter em mente um quadro com uma série de revoluções que se sucederam a partir do Renascimento: revolução comercial, que se deu com a ruptura do modelo feudal de produção e distribuição de bens e foi a base para as revoluções seguintes; reforma protestante; revolução científica, com o desenvolvimento das ciências naturais. Simultaneamente se produziu uma revolução política realizada em duas fases: passagem do sistema feudal com o poder político esfacelado para um estado monárquico absolutista que garantiu a segurança coletiva e individual mediante o monopólio da violência legal; e a segunda etapa se constituiu das reivindicações pelas liberdades individuais fomentadas pelas revoluções religiosa e científica e também pelas exigências crescentes por uma revolução comercial que culminou com a gloriosa revolução britânica.

¹⁵ A Revolução Norte-Americana (1776), seguiu o mesmo espírito da *Revolução Gloriosa* britânica (1644): a retomada dos direitos de cidadania, diante dos abusos do poder monárquico. Os norte-americanos tinham, ainda, como principal objetivo firmar sua independência em relação à coroa britânica. (Comparato, 2003).

¹⁶ A Revolução Francesa representou o desejo de uma mudança radical das condições de vida em sociedade, tal qual uma missão universal de libertação dos povos. Missão que trouxe resultados positivos, pois o espírito desta revolução alastrou-se pela Europa e por outros continentes (Comparato, 2003)

¹⁷ Liberalismo é um termo que admite diversas interpretações. Aqui será usado para indicar a tentativa de defender os valores de liberdade de escolha, razão e tolerância diante das tiranias e do sistema absolutista. O Liberalismo buscou restringir os poderes do Estado e definir uma esfera privada e independente da ação do Estado. A idéia central deste projeto era libertar a sociedade civil (vida pessoal, familiar e dos negócios) de interferências políticas e simultaneamente da limitação da autoridade do Estado. Gradualmente o liberalismo associou-se à doutrina de que os indivíduos deveriam ser livres para adotar suas próprias preferências em assuntos religiosos, econômicos e políticos. Nas primeiras doutrinas liberais, os indivíduos eram concebidos como “livres e iguais” com direitos naturais, ou seja, nascia com direitos inalienáveis. Contudo, estes indivíduos eram homens e com propriedades, ou seja a nova liberdade era para homens das novas classes médias. (Held, p.38, 39)

¹⁸ John Locke é considerado o teórico das revoluções, especialmente da Inglesa, 1688, e inspirador da Norte Americana, 1776. Sua influência na Europa do século XVIII foi enorme. Na França foi popularizado por Voltaire, no entanto, sua maior repercussão deu-se na América, onde suas idéias incidiram fortemente sobre a Declaração da Independência.

natural como direito à vida, à liberdade e aos bens necessários para a conservação de ambas.

A concepção de direitos naturais inerentes aos indivíduos, independentes da organização social, definia o indivíduo em termos da liberdade de ação e pensamento e atribuía ao Estado unicamente a função de salvaguardar essa liberdade. A ação estatal limitada garantiria a liberdade ético-religiosa. O grande inimigo da liberdade individual, portanto, poderia vir a ser o governo¹⁹ devido a sua tendência de ultrapassar os limites das liberdades inatas dos indivíduos.

O Estado de Direito²⁰ ao reconhecer os direitos dos indivíduos como invioláveis (direitos civis), é um pressuposto para o regime democrático. As normas constitucionais, leis, que garantem estes direitos são regras preliminares para que a democracia possa se desenvolver e sem a sua garantia não há democracia. Estado liberal e Estado democrático são interdependentes nesse sentido: o poder democrático só se exercita mediante as liberdades do indivíduo; e o poder democrático é necessário para que tais liberdades sejam garantidas. Bobbio (2002) assim explicita esta relação:

“Idéias liberais e método democrático vieram gradualmente se combinando num modo tal que, se é verdade que os direitos de liberdade foram desde o início a condição necessária para a direta aplicação das regras do jogo democrático, é igualmente verdadeiro que, em seguida, o desenvolvimento da democracia se tornou o principal instrumento para a defesa dos direitos de liberdade”.(p. 44).

Lafer (1995) ao examinar historicamente as contribuições do liberalismo aponta-nos uma nova configuração estatal que permite-nos uma distinção: a demarcação nítida entre Estado e não-Estado (sociedade civil, religiosa, vida intelectual e moral dos indivíduos e grupos). Através dos ideais liberais o Estado perdeu o monopólio do poder ideológico, ao reconhecer o direito à liberdade religiosa e à liberdade de opinião e de pensamento. O Estado perdeu também o monopólio do poder econômico com o reconhecimento do direito à liberdade

¹⁹ É importante ter em mente que Locke escreve em um momento de transição, em que as orientações do Estado são fundamentadas pela religião.

²⁰ Organização política em que os governantes não criam o direito para justificar o seu poder, mas submentem-se aos princípios e normas editados por uma autoridade superior. Comparato (2003:40)

econômica. Esta demarcação data do século XIX e deriva da diferenciação conceitual entre o político e o social.

O elo de ligação entre liberalismo e democracia é o indivíduo. Bobbio (2002) afirma que jamais será suficientemente advertido que a doutrina democrática repousa sobre uma concepção individualista de sociedade.

Os direitos civis, os primeiros a serem reconhecidos, surgem da luta contra o poder absoluto e marcam a passagem dos direitos do ser humano (direitos naturais) para os direitos do cidadão, ou seja, dos integrantes de um Estado. O primeiro direito civil básico foi o de trabalhar, este liberou o indivíduo para escolher a atividade que desempenharia, bem como o local de seu exercício.

1.8 A conquista de direitos políticos e sociais

O Estado liberal, em seus primórdios, apresentou-se como uma república²¹ (poder público exercido pelo Estado) representativa constituída por três poderes: executivo, cuja função é administrar os negócios e serviços públicos; legislativo (parlamento), encarregado de instituir as leis; judiciário, responsável pela aplicação das leis. Esta constituição estatal compreendia, ainda, as forças armadas compostas por militares encarregados da defesa da ordem interna e externa e o corpo de funcionários (burocracia), responsáveis pelo cumprimento das decisões dos três poderes perante os cidadãos.

A cidadania na constituição inicial do Estado liberal era restrita aos proprietários. Para participar do governo era necessário ter interesses a defender e estes eram vinculados à propriedade privada, razão do estabelecimento de um

²¹ Para Montesquieu havia, basicamente três tipos de regime político: o republicano, o monárquico e o despótico. No republicano, o poder político supremo pertence ao povo, quer ao povo todo, quer a uma parte dele. Portanto, no gênero governo republicano, haveria duas possibilidades: democracia e aristocracia (ou oligarquia) (Comparato, 1987:85).

República refere-se ao interesse público. *Res publica* em seu sentido mais amplo é o bem público; em um sentido mais restrito é o patrimônio público; em ambos os sentidos, é assegurada mediante uma legislação pública. Embora a preocupação com a proteção da *res publica* e a participação cívica sejam fenômenos antigos (remontam a Roma antiga) eles só se disseminaram – como uma preocupação do povo e não unicamente das elites – nos últimos vinte e cinco anos do século XX. A república enfatiza os deveres e a participação política dos cidadãos. (Breeser-Pereira, 2004:134,135)

Os valores republicanos podem ser entendidos como: respeito pelas leis (que estão acima das vontades individuais), respeito ao bem público (acima do interesse privado e patriarcal) e responsabilidade no exercício do poder (prestar contas e sujeição às sanções legais). (Benevides, 1996: 230,231)

contrato social que permitiu a constituição do Estado. A idéia de que não-proprietários pudessem ocupar cargos num dos três poderes era inconcebível. Estavam excluídos dos direitos políticos, os trabalhadores, que vendiam a sua força de trabalho por não terem propriedade, e as mulheres, ou seja, a maioria da sociedade. Era de se esperar, portanto, que a maior demanda sobre o Estado se referisse à proteção da liberdade, da propriedade e dos contratos comerciais.

Esses direitos restritos foram decorrentes das revoluções que defenderam os interesses da burguesia. Mas, ao lado dos burgueses, havia o proletariado em formação, cujos direitos estavam restritos à liberdade de conduzir suas vidas. No entanto, os titulares destes direitos não eram seres abstratos, mas sim, homens, mulheres e crianças oprimidos pela miséria, pela doença, pela fome e marginalização. Para atuar nesta esfera, o liberalismo se mostrou impotente. A isonomia garantida pela sociedade liberal mostrou-se inútil para os trabalhadores. Comparato (2003) assinala as conseqüências desta inoperância:

“A lei assegurava imparcialmente a todos, ricos e pobres, jovens e anciãos, homens e mulheres, a possibilidade jurídica de prover livremente a sua subsistência e enfrentar as adversidades da vida, mediante um comportamento disciplinado e o hábito de poupança. O resultado dessa atomização social, como não poderia deixar de ser, foi a brutal pauperização das massas proletárias, já na primeira metade do século XIX.” (p.52-53)

A crise do liberalismo decorre do fato de que a sociedade se defrontou com um novo problema - a liberação de um grupo de indivíduos, que representavam a nova ciência e as novas forças produtivas, dos costumes, modos de pensar e instituições que os tolhiam - sobreveio a necessidade de organizar as novas forças e os indivíduos, cujos modos de vida foram radicalmente alterados. Estas pessoas passaram a integrar uma nova ordem social, na qual a capacidade de se dirigir intelectual e moralmente foi deixada a cargo unicamente do indivíduo.

À medida que o sistema capitalista de produção se intensificava, o proletariado foi conquistando um perfil mais definido. No entanto permaneceu excluído dos direitos de cidadania. Ter um perfil mais definido permitiu aos

trabalhadores que se percebessem enquanto classe e como sujeitos do processo e promovessem revoluções populares de carácter político-social²².

As lutas populares iniciadas no século XVIII se intensificaram, impelindo o Estado liberal a se tornar uma democracia representativa através da ampliação da cidadania política. Com exceção dos Estados Unidos, onde os trabalhadores brancos foram, desde o século XVIII, considerados cidadãos; nos demais países a cidadania plena e o sufrágio universal só vieram a existir completamente no século XX como coroamento de um longo processo marcado por diversas etapas. Na França e na Inglaterra, as mulheres só conquistaram a cidadania plena após a Segunda Guerra Mundial, em 1946. Os negros norte-americanos, por volta de 1960. Negros da África do Sul foram às urnas pela primeira vez em 1994. Na América Latina os índios ficaram excluídos deste processo.

Com a extensão dos direitos políticos a outras camadas sociais - não-proprietários e analfabetos - a demanda passou a ser por empregos, medidas previdenciárias para quem está impossibilitado de trabalhar, por escolas gratuitas, por casa populares, tratamentos médicos, etc. Essas reivindicações transformaram-se em direitos e passaram a ser atendidas, originando o Estado do bem-estar social. O direito ao voto está diretamente relacionado às conquistas das classes proletárias: atrelada às medidas que atendem as reivindicações dos eleitores, está o interesse do político à procura de votos. Os direitos econômicos e sociais, conquistados através de intensas lutas sociais, podem ser vistos como decorrentes dos direitos políticos. Graças ao poder de voto das novas classes, reivindicações puderam ser feitas e atendidas.

O Estado do bem estar social foi também impulsionado pela Segunda Guerra Mundial que trouxe, para os países de capitalismo desenvolvido, o receio do retorno do nazi-fascismo²³ e da insurgência de revoluções comunistas. Este

²² Neste contexto, surgiram as teorias socialistas. Essas teorias, que tem como expoente Karl Marx, tomam o proletariado como sujeito político e histórico e constroem a imagem de uma nova sociedade na qual a dominação política e as exclusões sociais são inexistentes. Essas teorias vislumbram a construção de uma sociedade igualitária.

²³ Nazismo e fascismo se identificam sob vários aspectos: a origem dos dois movimentos – baseados em um amplo movimento de massas organizado; a política econômica e a repressão como método de governo. O Partido Fascista, na Itália, e o Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães (cujas as iniciais formam a sigla *nazi*) nasceram como movimentos marginais, conquistando pouca adesão devido às propostas

temor se fundava nas críticas que os movimentos nazista e fascista teceram contra o liberalismo e na imagem de sociedades socialistas em construção na União Soviética e na China. Tais fatos forneceram contrapontos aos trabalhadores que puderam perceber mais criticamente as desigualdades e injustiças advindas do capitalismo. Para resguardar o sistema de produção capitalista, o Estado teve que se dedicar aos problemas econômicos e sociais, originando o Estado do bem estar - Welfare State.

O Estado passou a intervir na economia investindo em indústrias estatais, subsidiando empresas privadas na indústria, na agricultura e no comércio, exercendo controle sobre preços, salários e taxas de juros. A intervenção, no âmbito social, deu-se a partir da responsabilidade assumida por um conjunto de serviços públicos sociais: saúde, educação, moradia, transporte, previdência social, seguro-desemprego. No plano político, atendeu às reivindicações por cidadania e sufrágio universal.

A atuação dos países capitalistas desenvolvidos não foi apenas interna, eles voltaram seus olhos para os países de capitalismo tardio (países de terceiro

radicais de “combater a divisão do povo, provocada pela democracia”. A aceitação de ambos, no entanto, se viu ampliada após a crise econômica de 1929, resultante da Primeira Guerra Mundial. Os italianos, aliados dos vencedores, sentiram-se prejudicados pelo resultado bélico, julgando terem recebido poucos territórios e além de enfrentarem dificuldades econômicas decorrentes do conflito. A Itália sofria com greves e ocupações de fábricas. Mussolini apresenta uma proposta radical a fim de evitar uma revolução socialista como ocorrera na Rússia em 1917. A burguesia aderiu à idéia e financiou medidas de repressão aos dissidentes que culminaram com a indicação de Mussolini (pelo rei Vitério Emanuel) para assumir o novo governo.

Quanto à Alemanha, derrotada na Primeira Guerra Mundial, enfrentava uma grave crise econômica com uma inflação altíssima (os preços subiam de hora em hora). Hitler surge com uma proposta de reerguer o país através da unificação utilizando a repressão para conter greves e desordens. A burguesia aderiu à idéia como forma de inviabilizar tentativas revolucionárias de esquerda.

Os dois líderes falavam para um mesmo público: desempregados, pequenos funcionários públicos sem participação sindical. Os intelectuais e operários estavam atraídos pelos comunistas ou social-democratas. Aos seus ouvintes prometiam um Império sem políticos ou comunistas e sem miséria. O uso da propaganda de massa – iniciativa pioneira – também foi decisiva para Mussolini (o mestre) e Hitler (o discípulo) lograrem êxito. Eram organizados grandes festivais e concentrações populares para corroborar com a imagem de grandeza e riqueza prometidas. A propaganda por rádio também foi largamente utilizada por Hitler, além do expediente de encontrar “culpados” pela situação alemã, resultando no massacre judeu. A burguesia em ambos os países aderiu aos movimentos, fosse pelo interesse particular de preservar seus lucros, fosse pelo medo.

O modelo nazi-fascista preconizava o Estado forte, a crítica à democracia e aos políticos que dividem o povo (através dos partidos políticos), a repressão a qualquer dissidência, a busca de “bodes expiatórios” e a proposta de recuperar a grandeza do Estado imperial. Esses objetivos apontavam para a necessidade de uma guerra contra a hegemonia anglo-franco-norte-americana. Foi dado o passo inicial para a Segunda Guerra Mundial através da invasão da Polónia em 1º de setembro de 1939. Esses movimentos de extrema direita ainda têm adeptos no mundo. (Brener, 1994:32-36).

mundo) numa ação preventiva: evitar que rebeliões populares se transformassem em revoluções socialistas. Através do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI) concederam empréstimos ao terceiro mundo para que fossem feitos investimentos em serviços sociais e em empresas estatais, além da ajuda militar para reprimir revoltas populares. Medidas que estimularam o desenvolvimento de ditaduras militares e regimes autoritários.

Neste contexto de divisão mundial entre capitalismo e socialismo, a democracia liberal passou a ser vista de formas diferentes. Os regimes sociais totalitários criticavam o abandono da sociedade em prol dos interesses burgueses. Os estados capitalistas, ao contrário, defendiam a liberdade contra a opressão e a ditadura estatal, defendendo um Estado Mínimo e vendo na democracia liberal um bem. Em ambos os casos, a democracia não é encarada como forma de vida social mas sim como um tipo de governo e um instrumento ideológico que oculta os reais interesses dos envolvidos em sua defesa ou crítica.

Concepções tão conflitantes desnudam o conflito de interesses e a tensão existente entre o liberalismo e um Estado protetor. O liberalismo serviu como sustentação ideológica e estatal para o desenvolvimento da forma capitalista de produção. Seguindo a lógica do lucro, o interesse capitalista reside na maximização de ganhos e na menor intervenção estatal na economia (cerne da teoria liberal). O interesse dos políticos direciona-se à maximização do poder através da conquista dos votos. Para satisfazer os eleitores, o Estado não pode deixar de atender às demandas populares - o que romperia com uma conquista democrática, fruto do mundo do trabalho organizado e suas conquistas que nasceram direta ou indiretamente da democracia moderna através do sufrágio universal e da formação de partidos de massa - e ao fazê-lo, contraria os interesses da classe dominante.

Na análise de Bobbio (2002) tal paradoxo entre democracia e liberalismo, pode ser associado ao estado paternalista. Sua argumentação parte dos primeiros liberais que, através da sua doutrina, combatiam simultaneamente o absolutismo e o paternalismo, criado pelos príncipes e que procurava suprir as necessidades de seus súditos, tratando-os como “menores de idade”. Esses liberais combatiam o Estado do bem-estar social da época. Hoje, combater o paternalismo estatal seria combater os governos democráticos que se transformaram em assistencialistas, tornando o cidadão um súdito protegido. Nos países democraticamente desenvolvidos os cidadãos se organizam na defesa de seus interesses e reivindicam medidas estatais.

Na interpretação de Demo (1995), o Estado do Bem Estar Social resulta das experiências históricas patrocinadas pelos movimentos e reivindicações trabalhistas que trouxeram uma nova demanda, por maior participação e direitos. A idéia que fundamenta este tipo de ação estatal é a de cidadania como principal regulador da economia e da sociedade. Para que isto se concretize direitos básicos precisam ser garantidos através da universalização da previdência, da assistência, da educação básica, do seguro desemprego, da saúde; de modo que todos tenham garantido o bem-estar (definido como acesso ao emprego e renda e à qualidade de vida). Com o Welfare State emergiram democracias mais estáveis e comprometidas com os Direitos Humanos. Na Europa, onde a democracia é historicamente controlada pela população e a economia goza de boa saúde, o Estado tem a função de equalizar oportunidades, conseguindo bons resultados e superando níveis extremos de pobreza. Esse tipo de ação, no entanto, fica ameaçada quando há conflito entre direitos de cidadania e mercado. Nos países menos desenvolvidos tentou-se imitar o modelo europeu. No entanto, as bases de sustentação do mesmo modelo de Estado não estavam presentes de antemão nesses países. Tais bases são: cidadãos conscientes capazes de controlar as ações estatais e economia bem desenvolvida, produzindo excedente. Como consequência, vimos o desenvolvimento de políticas públicas deficientes, tanto pela qualidade dos serviços que oferece, quanto pela sua extensão, pois estas

acabam servindo só aos mais pobres, que não têm acesso a serviços particulares e de forma insuficiente.

Na análise de Cabral Neto (1997) o surgimento do Welfare State, nos países de tradição democrática, relaciona-se com os movimentos operários e com a conquista do sufrágio universal que propiciaram a formação de partidos políticos comprometidos com a causa trabalhista, resultando num alargamento da dimensão política da democracia e trazendo conseqüentemente uma demanda por serviços e bens públicos que diminuíssem as desigualdades sociais. Muitos trabalhadores conseguiram acordos com seus patrões que resultaram na melhoria da condição de vida. O referido autor cita, ainda, dois outros fatores, não explícitos, mas ideologicamente relevantes que se relacionam com a criação deste Estado.

Um fator é a necessidade de gerir a subsistência de uma grande massa de trabalhadores excluídos pelas inovações tecnológicas que se processaram principalmente a partir da segunda metade do século XX. O Estado, então, é chamado a atender as necessidades das pessoas que não conseguem mais um posto de trabalho, criando uma gama de serviços públicos.

Outro fator que contribuiu para a ampliação das políticas sociais refere-se ao papel do Estado enquanto mediador de conflitos. O Welfare State emerge sobre uma onda de reivindicações às quais tornou-se necessária uma resposta. Assim, o surgimento do Estado do bem-estar social deve ser entendido dialeticamente como resultado da destruição das formas tradicionais de trabalho e de subsistência, decorrentes das mudanças estruturais verificadas nas sociedades capitalistas; das lutas sociais que emergiram, naquele momento, clamando por justiça; e de uma resposta do Estado no sentido de que tais demandas não ultrapassassem as proporções que colocassem em cheque o essencial da estrutura social, a qual vinha sendo questionada pelo campo socialista que lutava por transformações mais radicais, visando a eliminação das desigualdades sociais.

Esta atuação estatal serviu como poderosa propaganda ideológica, pois mostrava a possibilidade de harmonia entre capital e trabalho, atendendo aos interesses de todos. Ainda segundo a análise de Cabral Neto, é imprescindível

desnudar esta relação que não elimina o caráter de classe do Estado, ou seja, ao oferecer o mínimo para todos, o Estado coloca-se a serviço da classe dominante, colaborando para a manutenção do *status quo* da sociedade de classes, reforçando a desigualdade e permitindo a exploração.

Desde meados da década de 70, o Estado do Bem-Estar passou a enfrentar problemas. Em muitas sociedades capitalistas, a "paz" estabelecida pelas políticas do Bem-Estar tornou-se objeto de dúvida, crítica profunda e de conflito político. Uma das explicações relaciona-se aos esforços frustrados de governos conservadores para restringir o tamanho do setor público, esforços que não têm alcançado o êxito pretendido, ainda que sua taxa de crescimento tenha diminuído. As despesas com assistência social foram reduzidas em algumas áreas, se bem que num grau significativamente menor do que o originalmente planejado. As políticas neoliberais que visam a redução do Estado também colocam em risco a sobrevivência deste tipo de assistência. Trata-se, pois, do conflito de interesses entre direitos de cidadania e mercado.

A partir desta breve análise histórica, que relaciona os movimentos sociais às conquistas de direitos podemos perceber a nítida mudança no papel do Estado. Bobbio ao discutir a atuação do Estado a partir de movimentos e conquistas sociais que culminaram com a concessão de direitos políticos e sociais, mostra que a passagem de um Estado liberal para um Estado social é assinalada pela substituição de um direito com função predominantemente protetora-repressiva para um direito cada vez mais promocional. Esta mudança implica na substituição de uma função meramente restritiva, para uma atuação forte, orientada para a promoção de comportamentos úteis à convivência e à sobrevivência. No entanto, qualquer que seja a ação estatal (positiva ou simplesmente restritiva) para que uma sociedade permaneça unida é preciso algum critério de justiça distributiva. Distribuir o que e com qual critério? Eis a linha divisória que separa o Estado liberal do social.

Até aqui, o exame das experiências históricas, mostra-nos grandes variações democráticas que nos permitem entender a democracia como um processo e não como uma forma pronta, rígida e invariável. No entanto, há uma

série de “regras” que definem o “jogo democrático”. A idéia de jogo e regras é utilizada por Bobbio para explicitar os vínculos da democracia.

Segundo o autor, apenas a idéia de poder do povo não é suficiente para compreendermos o processo democrático, tampouco basta explicitar os instrumentos de intervenção dos quais o povo dispõe; é imprescindível que sejam definidas as regras deste “jogo” através das quais se desenvolve o modo político em um determinado contexto histórico.

Um jogo consiste num conjunto de regras que estabelecem quem são os jogadores e como devem jogar. Com as regras explicitadas ficam definidos os jogadores e os movimentos que podem ser feitos. No jogo democrático os atores principais estão dados, são os partidos políticos. O modo de fazer política também: as eleições. Assim, regras, atores e movimentos estão definidos e não podem ser separados. Há uma relação de interdependência, pois os atores e os movimentos devem sua existência às regras.

Para Bobbio, o que distingue um sistema democrático de outros sistemas não-democráticos é um conjunto de regras que foram se desenvolvendo ao longo dos séculos e que hoje se encontram na maior parte das nações. São regras passíveis de mudanças, haja visto os mecanismos de alterações no sistema político previstos pelas constituições. Outra prova é a diferença que existe entre os países democráticos, cada qual com regras diferentes, relacionadas ao seu momento histórico, à sua realidade e ao próprio processo de desenvolvimento democrático, que conferiu características singulares a alguns países. A questão é saber que regras podem ou não ser modificadas.

Podemos distinguir duas espécies de regras, as constitutivas que inauguram e regulam o sistema eleitoral; e as reguladoras que tratam do comportamento que os cidadãos desenvolvem no processo. Dentre as regras constitutivas, a da maioria é a principal, constituindo a base de legitimidade ao poder, mas não é a única.

Bobbio aponta as eleições (relacionadas ao movimento no jogo democrático) como um dos elementos da tríade que compõe o sistema. As eleições associam-se aos atores, destacados como partidos políticos. Portanto,

esta concepção de processo democrático refere-se ao modelo dos modernos: representativo.

1.9 Democracia Representativa

Dadas as novas características sociais e ao contexto político, a democracia moderna renasce sob a forma representativa, genericamente compreendida como aquela onde as deliberações coletivas (que dizem respeito à coletividade inteira) são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para esta finalidade (Bobbio, 2002, p. 56).

A representação é um conceito amplo que traduz diferentes relações entre representantes e representados. Limitando seu significado à esfera política, ela se subdivide em dois temas: poderes do representante (como se dá a representação) e conteúdo da representação (que coisa é representada).

Quanto aos poderes do representante, este pode ser exercitado de duas formas. A primeira através de um delegado, porta voz com mandato limitado e revogável, normalmente representando interesses particulares, por exemplo, representante estudantil. A segunda, através de um fiduciário, que tem o poder de interpretar os interesses de seus representados, sem vínculo de mandato imperativo (que pode ser revogado) entre ambos, normalmente representando interesses gerais.

O mandato fiduciário, quando desenvolvido nas democracias, possibilita que os eleitores elejam um representante em quem confiam e este ao ser eleito não é mais responsável perante os próprios eleitores. Seu mandato não é revogável, isso porque o seu cargo vincula-se a interesses gerais e não à solução de um problema específico.

Em relação ao que é representado, há os interesses gerais, nos quais o vínculo, geralmente, se dá pela categoria política e os interesses específicos, quando o representante pertence à mesma categoria profissional dos representados. Os interesses gerais guiarão a escolha do eleitor mais pela ideologia partidária do que pelos interesses trabalhistas ou, dito de outra forma,

um operário votaria em um partido com tal orientação e não em um colega operário de um partido de direita.

A polêmica contra a democracia representativa envolvendo a representação originou duas inovações em relação ao modelo clássico. A primeira adotada pelo marxismo, especificamente por Lênin na constituição soviética, e também nas democracias populares, propõe uma relação mais estreita entre representante e representado, onde há uma obrigação do primeiro de informar os eleitores sobre as atividades realizadas e também prevendo a possibilidade de revogação de mandato a qualquer momento, mediante decisão da maioria dos eleitores. A segunda forma, orgânica, compreende a representação dos interesses particulares e é característica do pensamento socialista inglês.

As duas alternativas encontradas ao sistema clássico de representação não tornam a democracia direta. Na análise de Bobbio, substituir a representação funcional pela orgânica não torna o processo mais democrático. A defesa de interesses específicos é mais coerente em alguns casos, por exemplo, em um conselho de fábrica ou de uma faculdade, é desejável que os membros chamados a decidir sejam operários e professores e não políticos, uma vez que as decisões a serem tomadas pertencem a um campo bem delimitado. No conselho de faculdade, por exemplo, não basta a representação dos docentes, há que se abrir espaço para discentes e funcionários serem representados também. Este tipo de representação, dado ao seu caráter ser pouco abrangente, encontra obstáculos para ser exercida na prática, fora dos limites que lhes são próprios. Assim, quando pensamos em estudantes representando estudantes, ou em operários representando operários, esta relação faz sentido pois os interesses são comuns e restritos ao espaço da categoria; mas, quando passamos ao bairro onde prevalecem os interesses dos cidadãos (que reúne categorias diversas), estes devem ser representados por cidadãos, que não estarão lá em nome de uma categoria específica, mas sim pelas diversas visões globalizantes dos problemas.

Democracia direta e democracia representativa não são duas formas puras e opostas que se excluem mutuamente, são parte de um *continuum* que, segundo Bobbio, admite várias possibilidades, todas compatíveis entre si, compondo um

sistema de democracia integral, pois são apropriadas a diversas situações e diversas exigências. Quando isoladas, estas formas são insuficientes.

Segundo Bobbio a questão da ampliação da democracia não reside na substituição de uma forma pela outra, mas sim na extensão do poder ascendente²⁴. Para tanto, a questão que se coloca não é mais quem vota - pois esta perdeu o sentido com a conquista do sufrágio universal - a questão hoje é onde se vota. O alargamento da democracia depende de outros campos que não o político: da escola à fábrica. Não por acaso o autor traz estes dois exemplos, pois são estes locais onde se desenvolve a maior parte da vida de grande parte da população. A democracia em seu movimento crescente precisa chegar a espaços até então dominados por organizações do tipo hierárquicas ou burocráticas e assim passamos da democratização do Estado para a democratização da sociedade.

Estes espaços não-políticos (político compreendido como o âmbito onde são tomadas as decisões de interesse coletivo) fortemente hierarquizados constituem-se em centros de poder, o que nos leva a reconhecer que nossas sociedades não são monocráticas (com apenas um centro de poder) como acontecia em Atenas; são policráticas, há vários centros de poder em níveis diferentes, de forma que podemos falar em pluralismo: econômico (várias empresas em concorrência entre si), político (vários partidos e movimentos políticos disputando através do voto o poder nas sociedades) e ideológico (as diversas orientações, visões de mundo e programas políticos que podem orientar um Estado).

O pluralismo atua contra o poder desmedido e ao lado da democracia ambos podem se tornar formas complementares: a democracia combate o poder autocrático (que vem de cima) propondo um poder ascendente, que nasça da base; o pluralismo combate o poder monocrático (concentrado em um único centro) propondo o poder distribuído.

Em uma democracia direta o poder pode ser monocrático, pode estar nas mãos da assembléia de cidadãos. Mas na democracia representativa a garantia

²⁴ O autor diz que o poder político tem apenas dois sentidos: ascendente exercido pelos cidadãos nos mais diferentes níveis (bairro, cidade, Estado) e descendente, vindo de cima para baixo através da burocracia.

contra o abuso de poder não pode, apenas, contar com o controle das bases, tem que contar com o controle recíproco entre os grupos que representam interesses diversos, através de movimentos políticos, pela conquista temporária do poder.

O pluralismo permite a diversidade de idéias e opiniões, gerando dissenso. Segundo Bobbio, o dissenso é um critério para determinarmos o grau de liberdade de uma democracia. O percurso que leva até o dissenso iniciou-se com a conquista da democracia política e o voto que, ao tornar-se universal, possibilitou uma melhor distribuição do poder. Os limites políticos foram transpostos e a democracia adquiriu, também, um caráter social, pois precisava atender às demandas de diversos grupos. Essa melhor distribuição do poder fez nascer o pluralismo e, através deste, finalmente, retomamos a idéia do dissenso.

O dissenso revela a possibilidade de dar voz aos diferentes grupos que compõem a sociedade. O dissenso pressupõe liberdade civil, implica na igualdade de direitos e possibilita que as diferenças sejam contempladas. Nessa medida, a viabilização do dissenso relaciona-se diretamente com os valores democráticos.

1.10 Os valores democráticos na modernidade

Bobbio (2002) nos assinala que, com o sufrágio universal, a questão democrática central deixou de ser quem vota e passou a centrar-se nos locais onde se exercita este direito. No entanto, nesta análise, quem vota e como se vota são questões pertinentes. Ambas podem ser relacionadas aos valores que embasam as práticas democráticas.

A liberdade, é um valor que passou a ser invocado a partir do pensamento liberal, opondo-se às injustiças e violências praticadas pelo poder absoluto dos nobres.

“O poder corrompe. Corromper não significa apenas oferecer dinheiro para obter proveito, mas também promover a degradação da pessoa humana, praticar injustiças para haurir algum benefício pessoal. Aquele poder político absoluto concentrado pela nobreza praticou a corrupção e muitas violências. E o burguês foi uma das grandes vítimas dessas injustiças. Ele não era protegido em sua integridade pessoal e em seus

direitos. Ele poderia ser acusado, preso, e inclusive, poderia ser aplicada a ele a pena capital, quando isso convinha ao nobre.” (Dallari, 2004:29).

O liberalismo traz a idéia de direitos naturais - dados pela própria condição humana. Os seres humanos nascem livres²⁵, sendo este, portanto, um atributo natural das pessoas e, possibilitando-lhes viver de acordo com as suas vontades, tornando-os responsáveis pela suas vidas e decisões.

Aliada à liberdade está outro direito natural, a igualdade. Cabe ressaltar que a igualdade refere-se a aspectos valorativos, ou seja, uma pessoa não vale mais do que a outra.

Liberdade e igualdade são duas condições que ganham significado frente à indignação provocada pelos privilégios de uma classe que se mantinha no poder através da hereditariedade. Tais valores se tornaram o fundamento democrático e estavam presentes na democracia ateniense, no entanto, na modernidade adquirem outro sentido, perdem seu caráter eminentemente público e passam a se relacionar com o indivíduo.

Estas concepções, no entanto, são idealistas. A prática do liberalismo demonstrou que a liberdade não é inata. Dewey aponta-nos a importância dos valores que guiam as concessões de direitos, em especial, a liberdade e mostra-nos a preocupação nascente com um novo papel estatal: só garantir a liberdade econômica não satisfaz mais as necessidades impostas pela nova realidade.

Dewey analisa o liberalismo e aponta como um “erro” dos primeiros teóricos a adoção da livre iniciativa econômica privada como única mudança social. Para o educador, paralelamente, os mesmos teóricos não compreenderam a liberdade como um processo sujeito à relatividade histórica. A liberdade efetiva é uma função das condições sociais existentes em um tempo determinado. Se no primeiro momento de instauração do liberalismo a liberdade econômica era a mais premente, com a sua consolidação, a liberdade só se processaria se essas forças econômicas fossem controladas socialmente. Na análise de Dewey a incongruência entre liberalismo e democracia centra-se na questão dos valores e

²⁵ O direito à liberdade adquire destaque uma vez que, no contexto do feudalismo, a pessoa humana era vista como parte do patrimônio do senhor feudal. (Dallari, 2004: 31)

em especial na idéia da liberdade, apontando como falha a não distinção entre a liberdade puramente formal e legal e a liberdade efetiva de pensamento e ação.

Coloca-se, portanto, uma discussão imprescindível à democracia: a questão da liberdade. Uma nova concepção introduz a idéia de que a liberdade não é algo inato, que faz parte da natureza humana e sim algo a ser conseguido e está condicionada ao meio institucional em que vive o indivíduo. A partir desta concepção o Estado passa a ter responsabilidade na criação de instituições pelas quais os indivíduos possam efetivamente realizar as potencialidades de que são portadores. O problema de realizar a liberdade tomou proporções ainda maiores, deixando de se apresentar apenas como um conflito entre governo e liberdade individual para se transformar em uma questão de como estabelecer uma ordem social investida de autoridade moral com valores que fossem capazes de nutrir e dirigir a vida exterior e interior dos indivíduos.

Liberdade e igualdade trazem a questão dos direitos sociais. Para realizar-se o ideal da liberdade é necessária a igualdade. Esses valores são indissociáveis entre si e vinculam-se à tolerância, uma virtude que depende da aceitação das diferenças e da alteridade. Para realizar-se a igualdade é preciso enfrentar as desigualdades sociais e o enfrentamento destas, por sua vez, depende da solidariedade, que se concretiza, por exemplo, através de impostos ou taxas utilizados para financiar políticas públicas que, muitas vezes, atendem às necessidades de uma determinada classe ou grupo. Todos contribuem, mas os benefícios podem estar restritos a uma determinada camada da população. A solidariedade traz a tona uma questão levantada por Bobbio, sobre justiça distributiva: distribuir o que e com qual critério? Essa questão traça a linha divisória entre o estado liberal e o social e é imprescindível para manter a coesão dentro da sociedade. A solidariedade, imprescindível à realização dos direitos sociais, é uma virtude ativa, exige uma ação positiva para o enfrentamento das injustas diferenças entre os cidadãos.

Serrano (2002) define a solidariedade como um compromisso, uma ação, que ultrapassa a mera declaração de intenções. Para a autora a solidariedade não é um objetivo a ser alcançado, mas sim o caminho que se trilha através da

cooperação, da compreensão, do civismo, da interdependência e da educação. Na visão de Serrano (2002) somente quando a solidariedade se inscreve no ser humano é que “*ela se torna persuasiva e eticamente exigível*”.

Partindo desta concepção, a solidariedade implica em aderir à causa ou ao empreendimento de outros, ou seja, depende da relação entre pessoas ou grupos sociais que participam de um empreendimento comum, demandando uma responsabilidade comum. A solidariedade tem, pois, um caráter eminentemente social.

Assim concebida, a solidariedade torna-se imprescindível à coesão social e também para que os ideais de igualdade e liberdade se concretizem. Na análise de Cortina (1993, op cit. Serrano) a solidariedade pode ser entendida através deste duplo sentido:

“Como a atividade pessoal voltada a potencializar a trama de relações que une os membros de uma sociedade não pelo afã instrumental, e sim pelo afã de alcançar com os demais membros da sociedade um entendimento, e também como a atitude destinada a potencializar os mais fracos, considerando que é preciso tentar uma nivelção se queremos que todos realmente possam exercer sua liberdade.”

A solidariedade nasce do reconhecimento da humanidade que faz com que cada ser humano perceba o outro enquanto tal.

1.11 Direitos Humanos e Democracia

Neste item nos propomos a apresentar a democracia através da conquista histórica de direitos - que possibilitou o alargamento democrático - e através dos valores que sustentam a prática democrática. Neste sentido, uma breve referência aos Direitos Humanos torna-se imprescindível, uma vez que tais direitos se constituíram, ao longo de três gerações, inspirados em valores que são essenciais à democracia – liberdade, igualdade e solidariedade. Dito de outra forma, os direitos humanos explicitam o vínculo entre valores democráticos e direitos, constituindo-se como tema relevante, uma vez que é este vínculo que orienta nosso trabalho.

Pretendemos, pois, estabelecer uma relação entre democracia e direitos humanos. A democracia nasceu e desenvolveu-se a partir de direitos e valores que reconhecem e afirmam a dignidade humana. As três gerações de direitos humanos são também etapas que marcam o alargamento democrático. Sem o reconhecimento destes direitos a democracia não se viabilizaria, da mesma forma que o respeito a tais direitos demanda um ambiente democrático, que garanta não só as liberdades e conquistas, mas que possibilite uma convivência social pautada por valores democráticos.

A *Declaração de Direitos do homem e do cidadão*, documento que nasceu com a Revolução Francesa (1789) e a Constituição Americana (1791), foram marcos decisivos no reconhecimento de direitos da pessoa humana. A Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas (1948) foi a primeira iniciativa de carácter praticamente universal a reconhecer a dignidade humana e a garantir direitos e liberdades. Para Serrano (2002) estes direitos e liberdades podem ser subdivididos em quatro grupos:

- proteção da vida e da integridade física das pessoas;
- garantia dos direitos e liberdades individuais;
- extinção de qualquer tipo de discriminação;
- segurança de condições mínimas de vida.

Estes direitos constituíram-se, historicamente, ao longo de três gerações, que foram incorporando as novas necessidades humanas e precavendo-se contra as novas ameaças de supressão das liberdades.

A primeira geração, associada à liberdade, traz consigo os direitos individuais e sua defesa perante os poderes públicos. O ideal do liberalismo exerceu grande influência sobre o reconhecimento destes direitos que buscaram garantir a inviolabilidade do espaço de cada pessoa. Este primeiro momento contemplou o direito à vida, à intimidade, à liberdade, à segurança pessoal, à liberdade de crença, de reunião e de associação. Esta fase aparece associada ao Estado liberal, descrito anteriormente.

A segunda geração, associada à igualdade, trouxe os direitos econômicos, sociais e culturais. Esta geração reconheceu direitos tais como: direito ao trabalho

e salário digno, direito à saúde e à seguridade social, direito à educação e ao meio ambiente. O papel do Estado foi ampliado, cabendo-lhe, a partir desta etapa, a função de promover e facilitar o acesso de todos os cidadãos aos bens sociais, econômicos e culturais. Ou seja, o Estado deixou de ser apenas agente protetor e passou a promotor de direitos.

Os direitos sociais complementam os direitos civis, contemplando a dimensão individual e a social, uma vez que os direitos sociais visam a integração e a interação do indivíduo com a sociedade.

A terceira geração de direitos humanos tem como fundamentação a solidariedade. Estes direitos têm um caráter universal e a sua realização requer a comunhão de esforços e responsabilidades em escala planetária. A reivindicação destes direitos traz temas como: direito à paz, qualidade de vida (que inclui meio ambiente) e liberdade de informação.

A primeira geração de direitos tem como referência o indivíduo. A segunda vincula-se a grupos sociais e a terceira, amplia-se em escala universal.

Liberdade, igualdade e solidariedade, valores que embasaram a Revolução Francesa e constituem os princípios das três gerações dos Direitos Humanos são, também, os valores da democracia e estabelecem entre si, uma relação de interdependência. Na análise de Benevides (1996) liberdade e igualdade são indissociáveis. Os direitos civis e políticos exigem que todos gozem da mesma liberdade, mas são os direitos sociais que garantirão a redução das desigualdades de origem, para que a falta de igualdade não acabe gerando, a falta de liberdade.

O princípio da igualdade articula-se com o princípio do respeito às diferenças. A democracia ao sustentar-se sobre a igualdade, não nega as diferenças naturais ou culturais que existem entre os indivíduos, ao contrário, a democracia para se realizar, depende sim, do reconhecimento destas diferenças e da garantia de que elas serão consideradas e respeitadas. A ameaça à democracia vem da desigualdade, que tem origem social e foi criada na relação com o outro. As desigualdades têm sua base em juízos de superioridade ou inferioridade entre grupos ou classes. Este juízo de superioridade ou inferioridade,

acarreta, necessariamente, uma apreciação de estima ou desestima de um grupo em relação ao outro, o que dá origem ao preconceito. (Comparato, 2004).

Estes valores permitem-nos perceber a democracia como um processo que requer muito mais do que o direito de votar. Da mesma forma, a convivência democrática transcende a crença de que as decisões devem contemplar os interesses de uma maioria, antes de tudo, a democracia vincula-se ao direito de todos se expressarem, ao respeito às diferenças e aos direitos das minorias. Daí a importância da tolerância. Liberdade, igualdade e solidariedade nos mostram que a discussão sobre os processos democráticos extrapola o âmbito de quem vota e de onde se vota e traz à tona questões sobre as condições de como esse voto se exercita.

1.12 Algumas considerações sobre o processo democrático no Brasil

Na análise de Comparato (2004) a sociedade brasileira tem na desigualdade um dos seus principais problemas. O autor busca as raízes deste problema em nossa formação colonial. Adotando como referência a obra de Sergio Buarque de Holanda, *Raízes do Brasil*, identifica nos costumes e na mentalidade social uma das possíveis causas para a desigualdade em nosso país.

Holanda (1997) aponta a cordialidade como um fator presente na mentalidade brasileira. A cordialidade se opõe ao confronto e às posições rigidamente marcadas, resulta da falta de coesão, mesmo dentro dos grupos mais fechados. Nossa herança colonial faz com que cada brasileiro se sinta “um”, diferente dos demais, não podendo, portanto, ser comparado e nem igualado. Na análise de Holanda, estas características influenciaram os ideais e as práticas liberais que aqui se desenvolveram.

Para Holanda (1997) ao longo da nossa história, houve o predomínio constante das vontades particulares que se exercitam em círculos fechados e impermeáveis à impessoalidade. Dentre tais círculos, o que mais se destacou foi a família. Estado e família opõem-se justamente no que tange à impessoalidade. O

primeiro caracteriza-se pelo seu caráter geral e igualitário. A segunda por uma ordem marcada pela pessoalidade. Para que o Estado se institua, é preciso romper com a ordem doméstica e familiar e passar da idéia de indivíduo para a de cidadão, ou do particular para o geral.

A ideologia impessoal do liberalismo democrático não encontrou ressonância em nossa sociedade. A democracia no Brasil não foi fruto de reivindicações de uma classe. Foi importada pelas elites e adaptada aos valores e mentalidade social.

“A democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal-entendido. Uma aristocracia rural e semifeudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos e privilégios, os mesmos privilégios que tinham sido, no Velho Mundo, o alvo da luta da burguesia contra os aristocratas.” (op. cit, p.160)

Ao importar novas idéias, as elites desconsideraram o fato de que as mudanças nas formas de vida não se fazem por decreto. Os movimentos reformadores no Brasil não nasceram de uma predisposição ou de uma nova concepção de vida, o povo recebeu estas mudanças com displicência e até mesmo com hostilidade. Assim, os valores tão caros à democracia, como liberdade e igualdade não encontraram aqui, ressonância, principalmente junto ao povo.

A desigualdade sempre esteve presente em nossa sociedade. A colonização, marcada pela ordem escravocrata, trouxe formas de relacionamento interpessoal entre brancos e negros, caracterizadas pela desigualdade. Da mesma forma a valorização do trabalho intelectual em detrimento do manual marcou nitidamente a assimetria nas relações derivadas do mundo do trabalho. A desigualdade esteve e está expressa nas formas de se conceber as relações (Holanda, 1997).

Diante deste quadro, onde a desigualdade apresenta-se profundamente arraigada, Comparato (2004) acredita que este é um problema social cujas necessárias e possíveis soluções estão no universo da educação e em todas as suas instituições, inclusive as universidades.

Chegamos, portanto, a um ponto, onde democracia e educação podem ser relacionadas visando o enfrentamento da desigualdade.

2. DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO

A articulação entre democracia e educação, aqui compreendida como aquela que se desenvolve no interior da instituição social destinadas a tal fim - a escola - permite-nos diversas interpretações, envolvendo âmbitos de ação que compreendem desde a adoção de políticas públicas, passando pela gestão da instituição, envolvendo a discussão sobre o currículo escolar e chegando às relações interpessoais.

A educação é essencial à formação dos novos cidadãos, na medida em que os saberes selecionados por uma sociedade e os seus valores serão transmitidos e construídos mediante ações educativas. Para fazê-lo de forma coerente com a democracia, entendemos que a educação deve pautar-se por certos princípios e ações que traduzam o ideal buscado. Por outro lado, a concretização dos ideais democráticos depende da educação, como uma medida que visa a igualdade de oportunidades. Sem educação extensiva a todos a democracia não se realiza. A escola, enquanto instituição social deve ser democrática, tanto em suas práticas quanto em seu acesso. Posto desta forma, democracia e educação são indissociáveis. Mas os dois discursos apresentados partem de perspectivas diferentes: das práticas pedagógicas e das políticas públicas.

Tomando, inicialmente, como referência as políticas públicas, buscamos no pensamento de Azanha (1979) uma análise sobre ações democratizantes do ensino. Azanha afirma que não se democratiza uma instituição pública como a escola sem que ela alcance a todos. Teoricamente, esta concepção não desperta críticas, é um discurso amplamente aceito; mas enquanto prática encontra argumentações de caráter pedagógico que se apóiam na perda de qualidade do ensino.

A universalização do acesso ao ensino fundamental, fez com que as críticas se voltassem à progressão continuada (Carvalho, 2004b), mas os argumentos qualitativos continuam sendo utilizados. A escola ao abrigar todos, manteve sua

postura e a “profecia auto-realizadora” relacionada à perda de qualidade, cumpriu-se. A escola não se preparou para a nova realidade e manteve a mesma estrutura e as mesmas exigências. Esta inflexibilidade resultou em altos índices de reprovação que anulariam o esforço de abertura escolar.

Azanha aponta o equívoco que há na associação entre queda de qualidade e reprovação. Segundo o autor, a reprovação em massa não atesta a queda de qualidade. A reprovação em massa pode ser um indicador do descompasso existente entre as exigências da escola e as reais condições de ensino-aprendizagem.

Para Azanha, embora a defesa ideológica da democratização do ensino seja antiga e constante no pensamento brasileiro, sempre que ocorreu uma maciça extensão das oportunidades educativas, os educadores manifestaram-se invocando o rebaixamento da qualidade de ensino como um preço inadmissível à ampliação de vagas. O grande equívoco de tal concepção é considerar que a ampliação de vagas tem apenas um caráter técnico-pedagógico, quando na verdade, trata-se de uma medida política-social e nesses termos deve ser analisada.

“Não se democratiza o ensino reservando-o para uns poucos sob pretextos pedagógicos. A democratização da educação é irrealizável intra-muros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica.” (Azanha, 1979).

O conceito de democratização do ensino enquanto prática pedagógica, sustenta-se em um discurso sobre a formação de personalidades democráticas através do cultivo da liberdade. Tal idéia parece tomar a escola como condição para edificar a sociedade democrática, o que equivale a atribuir a esta instituição a responsabilidade de forjar a sociedade democrática. Na interpretação de Azanha não parece haver fundamento histórico para esta suposta relação de precedência entre democratização do ensino e democracia num sentido político-social. A democracia é uma situação política, social e econômica que depende de muitas outras condições, portanto, não pode se concretizar apenas pela simples

associação de indivíduos democráticos, dito de outra forma, a construção de uma sociedade democrática não depende apenas da educação. (Azanha, 1979).

Segundo Azanha, ambas as práticas – democratização do ensino enquanto prática pedagógica e enquanto política pública - poderiam ser tomadas como complementares, mas a história da educação paulista revela que na verdade elas se excluem. A adoção de uma obscurece a outra. A idéia de democratização do ensino, enquanto prática educativa fundada na liberdade do educando, tem sido muito mais atraente para os educadores do que a democratização como extensão de oportunidades a todos. Esses dois modos de se entender democratização do ensino são considerados como aspectos qualitativo e quantitativo de um mesmo processo, mas não o são, uma vez que tratam de âmbitos diferentes. Enquanto ação educativa, busca-se a formação do indivíduo. Enquanto acesso, busca-se o direito de igualdade de oportunidades, tendo um caráter público.

Carvalho (2004b) retoma as idéias de Azanha e enfatiza a necessidade de distinguir as duas visões. Para o autor estas se excluem na medida em que defender a democratização do ensino pela ótica da formação de personalidades democráticas leva à idéia de que a democracia é o resultado de relações interpessoais.

“O que uma tal visão obscurece é o fato de que independente das relações pessoais no plano social, brancos e negros, por exemplo, têm poder e direitos desiguais; que a exclusão sistemática a que estes têm sido submetidos impede nossa sociedade de ser democrática neste aspecto.” (Carvalho, 2004b:p.333)

Neste sentido o autor entende a democratização da escola não como uma reforma pedagógica que visa alterar as relações pessoais internas à instituição, mas uma política pública que visa ampliar o direito à escolarização. Assim, não pode haver democratização do ensino sem esforços sistemáticos para o acesso e a permanência de todos na escola. O acesso reivindicado não é apenas de freqüentar uma escola, mas sim o acesso aos bens culturais da sociedade: conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais, enfim, o direito a um legado de realizações históricas às quais conferimos valor e das quais esperamos que as novas gerações se apoderem.

Posição semelhante é compartilhada por Comparato (2004), para quem a universalização do acesso é fundamental para que se enfrente a desigualdade. O acesso, no entanto, não se restringe ao oferecimento de vagas, é preciso que sejam dadas condições aos alunos e alunas de freqüentarem a escola. O autor defende que se criem condições para que todos possam de fato estudar. Propõe o pagamento de um auxílio mensal às famílias de baixa renda cujos filhos freqüentam a escola. Ao término do ensino fundamental este auxílio torna-se ainda mais importante, pois é a época em que os alunos e alunas abandonam os cursos para trabalhar e com isso não têm nem ao menos a chance de freqüentar o curso que os levaria até a universidade. O autor defende o pagamento de uma bolsa de estudos para alunos e alunas em tais condições.

Se a democratização do ensino tem um caráter político-social, imprescindível à realização do ideal democrático, cabe à instituição escolar descobrir como lidar pedagogicamente com a realidade que se apresenta e como tratar questões cruciais, como da desigualdade.

Delineados alguns aspectos que nos permitem perceber a amplitude e a complexidade que envolve a relação entre educação e democracia, abordaremos a partir daqui questões referentes aos princípios que, acreditamos, devam orientar esta educação e, posteriormente, adentraremos a instituição, tratando especificamente da escola democrática.

2.1 A escola pública e a educação para a democracia

A desigualdade é um dos principais problemas estruturais de nossa sociedade. Segundo Comparato (2004) o seu enfrentamento depende da atenção a duas frentes: ao campo institucional e à educação propriamente dita.

No campo institucional, o foco é a escola pública, que precisa recuperar sua excelência, através do apoio financeiro do Estado, e, também, seu prestígio social.

Comparato (1987) defende a escola pública contrapondo-a aos interesses e valores da escola particular. Segundo o autor a escola particular tem um caráter

empresarial com interesses pecuniários a defender. Este tipo de escola desenvolveu-se no Brasil após o governo de Getúlio Vargas e alcançou índices altos de aceitação e desenvolvimento. Tal sucesso pode ser creditado, em parte, ao auxílio concedido à iniciativa privada pelos poderes públicos. Outros fatores que podem ter contribuído para a expansão deste tipo de ensino relacionam-se à ideologia liberal reinante na sociedade, que tende a considerar eficiente o modelo de organização empresarial e ao mesmo tempo a associar os serviços oferecidos pelo Estado à ineficiência.

A escola-empresa, orientada para o lucro, distingue-se da escola orientada para outros valores e objetivos que visam a coletividade. Para Comparato (1987) o ensino não pode se conjugar com o objetivo de alcançar lucros, pois o resultado que se espera de uma empresa não é o serviço da coletividade, mas a realização do interesse pecuniário dos seus donos.

O autor defende a idéia de que uma das funções do ensino é o desenvolvimento nacional, que não visa apenas o crescimento econômico, mas também, a superação das desigualdades, um dos objetivos do estado democrático. A escola pretendida deve estar a serviço da comunidade, tendo interesses voltados para o bem-comum, daí a defesa de um ensino público.

A segunda frente citada por Comparato, refere-se à educação que se desenvolve no interior da escola. Segundo o autor um dos aspectos a ser considerado relaciona-se ao currículo, que deveria incorporar os direitos humanos como estudo transversal, apontando para a dignidade eminente da pessoa humana. A questão da desigualdade deve ser privilegiada, propondo-se uma linha de atuação compromissada com seu enfrentamento que é, para o autor, o maior problema da sociedade brasileira. Este tipo de formação é indispensável para fazer funcionar um regime democrático. A formação para a compreensão do que são direitos humanos e do que é a dignidade da pessoa humana tem que ser proposta de forma concreta, fazer parte da formação do espírito crítico dos jovens desde os primeiros anos de escolarização. Portanto, o funcionamento da democracia implica um certo tipo de formação orientada para tal fim.

A proposta de uma *Educação Para a Democracia* (EPD) defendida por Benevides (1996) parte da associação entre democracia participativa e educação política do cidadão. Considerando-se as especificidades da realidade brasileira, tal tipo de educação tornou-se fundamental a partir do movimento de democratização do país e com o reconhecimento universal de que o desenvolvimento econômico vem acompanhado do desenvolvimento social e político. Educar para a democracia compreende duas dimensões: formação para valores e formação para tomada de decisões políticas, ambas vislumbrando um “vir a ser”; ou seja, partindo da premissa de que em um sistema verdadeiramente democrático, todos podem vir a ser governantes e governados, alternando-se no poder. A formação para o exercício ativo da cidadania e participação na vida pública demanda uma metodologia pautada pela argumentação, garantindo o direito à informação e permitindo o desenvolvimento da capacidade de escolha.

“A democracia não persiste sem a educação apropriada do povo para fazê-la funcionar e a escola pode ser o grande instrumento para a formação democrática.”
(Benevides, 1986)

A formação em valores defendida pela proposta de *Educação para a Democracia* (EPD) destaca os valores associados ao regime democrático que derivam dos ideais revolucionários da França (1789): liberdade, igualdade e fraternidade ou solidariedade. A educação para estes três valores deve ser diferenciada. Não basta educar para a tolerância e para a liberdade sem o vínculo entre igualdade e solidariedade. Esta formação implica no despertar dos sentimentos de indignação e revolta contra a injustiça e, como proposta pedagógica, deverá impulsionar a criatividade das iniciativas tendentes a suprimi-la, bem como levar ao aprendizado da tomada de decisões em função de prioridades sociais. (Benevides, 1996).

Os direitos humanos incorporaram estes ideais ao longo de três gerações (do século XVIII ao século XX). A primeira geração, englobando as liberdades civis, a segunda, os direitos sociais (igualdade) e a terceira, os de “solidariedade planetária”. Assim, a exemplo da idéia defendida por Comparato, Benevides

(1996) também relaciona os direitos humanos à educação, colocando-os como valores universalmente desejáveis e imprescindíveis à formação dos cidadãos.

Adentrando o âmbito da escola, acreditamos que a convivência em um ambiente democrático cria disposições internas para que as ações cotidianas sejam pautadas por princípios democráticos que adotem os direitos humanos como valores desejáveis. Partimos do pressuposto de que a convivência democrática deve ser objetivo da ação educativa, articulando práticas e valores na formação moral do indivíduo. Assim, trataremos a seguir de algumas concepções sobre escola democrática. As considerações anteriores bem como as que se seguem, poderão nos fornecer subsídios para uma análise sobre as representações construídas pelos alunos e alunas, permitindo-nos inferir em que âmbitos apóiam-se suas representações de escola democrática.

2.2 Escola Democrática

Até aqui, as concepções apresentadas colocaram a educação a serviço da concretização dos ideais democráticos. Adotaremos, agora, outra perspectiva, que inverte esta relação e coloca a democracia como forma de se desenvolver tarefas educativas no interior da escola.

A escola, enquanto instituição social, desempenha uma função ampla e legitimada historicamente, que lhe confere autoridade moral e intelectual para dedicar-se à formação das novas gerações. Esta formação implica em conteúdos e também em valores que promovam a integração da sociedade. Proponho-me a trazer alguns autores que se dedicaram a reflexão sobre a importância de uma escola democrática na nova ordem sócio-política-econômica vivenciadas pelas sociedades contemporâneas.

Dewey (1970) filósofo que desenvolveu uma extensa obra sobre democracia e educação na primeira metade do século XX, associa a democracia à escola, na medida em que esta última é uma instituição destinada à formação do indivíduo e influencia o desenvolvimento de sua personalidade. Personalidade esta que estará atuando em um contexto sócio-político. Segundo o autor, geralmente a forma como escola, família e igreja - suposta tríade responsável pela

formação das pessoas - resolve questões intelectuais e morais é autoritária. As disposições individuais, formadas em tais condições, são contraditórias com a democracia e, em situações de crise, a ação das pessoas poderá facilmente tender a manifestar-se de forma antidemocracia, apelando para a força coercitiva e supressão das liberdades civis. A escola tem por função a formação dos indivíduos para que estes integrem uma sociedade organizada a partir de uma determinada ordem. Assim, para que a sociedade democrática possa se manter e para que os indivíduos possam conviver sob tal ordem, torna-se necessária uma formação específica. Sob esta perspectiva, o autor associa a democracia a um processo de formação moral:

“Temos de ver que a democracia significa a crença de que deve prevalecer a cultura humanística; devemos ser francos e claros em nosso reconhecimento de que a proposição é uma proposição moral, como qualquer idéia referente a dever ser... A democracia se expressa nas atividades dos seres humanos e se mede pelas conseqüências produzidas em suas vidas”. (Dewey, 1970 :212-213)

Bobbio (2002) compartilha de uma idéia semelhante: um sistema democrático pode existir mesmo com suas instituições não comungando das mesmas práticas e valores, no entanto, ele não se sustentará. Em momentos de conflito pode emergir o espírito anti-democrático e autoritário, em meio a sociedade.

A partir das colocações dos dois autores nas quais Dewey parte da perspectiva do desenvolvimento do indivíduo e Bobbio preocupa-se com a sustentação do sistema, acreditamos poder relacionar a realização da democracia à formação dos indivíduos. Defenderemos a idéia de que é pelo exercício democrático, enquanto forma de vida, é possível dar-se uma ampla realização das potencialidades humanas, fornecendo aos indivíduos um padrão de comportamento moral:

“A democracia é um modo, um caminho de vida. Temos ainda de compreender que é um modo (ou caminho) de vida pessoal e que provê um padrão moral para a conduta pessoal.” (Dewey, 1970 :21)

Chegamos, portanto, a uma concepção de formação humana que se destina à ordem democrática e se realiza através desta mesma ordem.

A escola como instituição privilegiada para a formação das novas gerações está profundamente vinculada aos valores que sustentam suas práticas políticas. Em períodos de grande transformação a educação, particularmente a educação escolar, é chamada a resolver as novas questões ou é responsabilizada frente ao choque de valores provocado pelas mudanças.

2.2.1 Transformação social e escola democrática

Desenvolveremos a argumentação deste tópico através das idéias de Anísio Teixeira, que as formulou nos meados do século XX, época de grandes inovações científicas e industriais com conseqüentes e profundas transformações sociais. O autor propõe um modelo de educação, desenvolvido em uma nova escola, mais adequado à formação do novo ser humano que a sociedade em transformação demanda. A democracia é apontada como uma forma de vida moral que deve orientar as práticas e os valores desta nova escola.

A proposta e as argumentações de Teixeira (1975) ao defender uma nova escola são respaldadas no pensamento de John Dewey. O entusiasmo de Teixeira pelo progresso alcançado pela humanidade traz consigo a crença em uma escola democrática, que precisa vencer a resistência de certos segmentos da sociedade, fortemente marcados pelo discurso reacionário e saudosista²⁶.

Teixeira mostra-se otimista em relação ao progresso alcançado pela civilização a partir da larga aplicação da ciência, que possibilitou, ao ser humano, lutar contra a distância, contra o tempo e contra a natureza. A ciência trouxe, também, uma nova mentalidade, alterando uma ordem estável e permanente, imprimindo-lhe um caráter dinâmico, onde o amanhã sempre será diferente. O conhecimento renova-se constantemente, produzindo verdades transitórias, válidas até que uma nova “descoberta” seja realizada, ou melhor, até que uma

²⁶ Nos momentos de transição a sociedade, através dos reacionários, ou da voz reacionária que habita cada ser, tende a responsabilizar a escola pela crise nos costumes e maneiras sob a justificativa de que a nova geração está perdendo a disciplina, solidez e segurança que caracterizavam a geração anterior. A análise dos reacionários amplia-se, identificando os motivos geradores do fracasso escolar e da desestabilização da antiga ordem: a autoridade dos mestres não é mais a mesma, a autoridade dos livros também é posta em dúvida mediante a grande variedade de propostas didáticas, tudo passa a ser questionado e não há mais espaço para o sagrado, em seu lugar surgem idéias de autogoverno e autodisciplina (Teixeira, 1975).

nova verdade seja formulada. Esse novo caráter, dinâmico, imprimiu ao comportamento humano o hábito de transformar-se.

Em meio a tantas mudanças, há também diretrizes estáveis no mundo moderno, tendências que se mantêm mais ou menos fixas e que marcam as linhas gerais por onde nossa evolução está se processando. O autor destaca três diretrizes que orientam as mudanças na sociedade moderna.

A primeira diretriz refere-se ao caráter transitório da verdade. O ato de fé do ser humano moderno não repousa mais nas conclusões da ciência, repousa no método científico que lhe dá segurança – pois com ele ganhou o controle da natureza - e responsabilidade, porque sabe que pode e deve mudar as coisas.

A segunda diretriz que orienta as mudanças na sociedade moderna é o industrialismo que possibilita a completa exploração dos recursos materiais do planeta e traz também efeitos para a vida familiar. A casa torna-se um espaço destinado apenas ao repouso e as antigas funções familiares passam a ser industriais: preparo de roupa, alimento, diversão. Outro efeito é a especialização do trabalho que coloca o indivíduo na condição de apêndice da máquina. O resultado de alterações tão amplas e diversas está na desintegração das pequenas unidades anteriores: o trabalho individual, o lar, a cidade e até a nação – problemas que demandam um ser humano com mais liberdade, mais inteligência, mais compreensão.

A terceira tendência do mundo contemporâneo é a democracia, mais distante da ciência. A democracia é essencialmente um modo de vida social em que cada indivíduo conta como pessoa, o respeito pela personalidade humana é central, abrindo espaço para que todos possam expressar seus valores. Por ser um modo de vida, é uma expressão ética da vida. A democracia exige uma formação que enfatize a personalidade (individualidade) e a cooperação (responsabilidade pelo bem social). O desenvolvimento científico e sua aplicação à vida cotidiana tem contribuído para o desapego aos velhos sistemas autoritários. A noção atual de liberdade envolve a capacidade para orientar-se por uma autoridade interna. Para isso a nova escola deve preparar o indivíduo para que ele

pense e dirija-se por si, com responsabilidade e compromisso, desenvolvendo as qualidades de um líder com agilidade e inteligência frente ao que é imprevisível.

Assim, esta nova ordem social traz a necessidade de uma nova escola, estruturada e orientada para a democracia.

2.2.2 Escola democrática e formação moral

A educação escolar, em seus compromissos históricos com a sociedade, compreende dois aspectos, o instrucional e o formativo. A instrução refere-se à transmissão de conhecimentos, de técnicas e de habilidades. A formação volta-se para aspectos constituintes da personalidade moral dos indivíduos, visando a convivência social.

A concepção de escola democrática que apresentaremos está alicerçada em um processo educativo que contempla tanto a informação quanto a formação de alunos e alunas.

Teixeira (1970) relacionou as mudanças sociais com a necessidade de alterações na ordem moral. Busca uma formação que se oriente para a autonomia do sujeito e para a sua preparação visando um futuro imprevisível.

Teixeira vive um momento em que se discute e se propõe uma “escola nova”. A escola democrática, por ele defendida, tem como contraponto a inadequação da escola tradicional às inovações e transformações sociais. A constatação desta inadequação é central na proposta do autor, pois é no vazio deixado pela família e pela sociedade que se insere a sua proposta educacional. Tal proposta enfatiza a importância da formação moral dos indivíduos, dessa forma, visa-se uma escola que extrapole a mera transmissão de conteúdos.

A principal crítica do autor à escola tradicional - suplementar e preparatória - é sua inadequação à nova ordem social. Esta crítica, feita há quase meio século levanta questões que permanecem atuais e pertinentes, constituindo-se um grande desafio a ser enfrentado pela escola. Vejamos no que ela consiste: antes era a vida familiar e social que educavam a criança, a escola simplesmente

ensinava certas artes e conhecimentos. A vida familiar mudou, já não pode oferecer uma educação integral. A vida social também mudou: está mais complexa e a criança só tem acesso aos aspectos fragmentados da realidade. A vida familiar e a vida social tiveram suas funções transformadas e acabaram por perder a consciência da sua ação educativa. Portanto, criou-se um vácuo na educação do indivíduo a ser preenchido pela escola, que deve tomar para si as funções da família e do meio social, dobrando as suas responsabilidades.

Segundo Comparato (1987) até a civilização contemporânea, a instrução era privada, tanto em sua origem, quanto em sua finalidade. Ela se realizava na família, na tribo ou no grupo clânico. A formação, ao contrário, era pública, justamente por se destinar a formar cidadãos. A moral era um assunto público. Na modernidade há uma inversão destas responsabilidades. A formação, que historicamente já foi de competência pública, passa a fazer parte do âmbito privado e a instrução adquire um caráter público.

Teixeira, ao sinalizar as transformações sociais e as suas repercussões no funcionamento familiar, aponta-nos para a necessidade da educação escolar assumir uma função que historicamente já foi de competência pública: a formação dos indivíduos. Para desempenhar tal função, a nova escola, precisa trazer a vida para o seu interior, tornar-se o local onde a criança viverá plena e integralmente, de modo que os educandos adquiram hábitos morais e sociais. Para o autor as ações deste tipo de educação não podem se orientar por procedimentos tradicionais, pois não há como marcar lições sobre tolerância, simpatia, entusiasmo. A escola meramente informativa não é suficiente para aparelhar seus alunos e alunas para a atitude crítica de inteligência, para julgar, discernir, ser consciente do que acontece sem perder sua individualidade.

A escola proposta por Teixeira baseia-se na prática da democracia regendo as relações entre mestres e discentes, de forma a possibilitar que estes atores tenham autonomia e responsabilidade na gerência de sua vida escolar. Tal prática referencia-se em princípios éticos, buscando o exercício da tolerância e o desenvolvimento da responsabilidade social. O ser humano que se pretende ao

adotar tais práticas e princípios é alguém capaz de enfrentar os problemas de sua época, de forma consciente, responsável e compromissada com valores sociais.

Buscamos no trabalho de Puig (2000a), autor espanhol que tem se dedicado à educação moral, novas reflexões sobre a escola democrática. Para este autor a educação também é um processo que compreende a informação, através de conhecimentos instrumentais e científicos; e a formação que visa a convivência social, pautada pela justiça e solidariedade.

Para Puig, a formação é sinônimo de uma educação moral ou educação em valores que pretende a aprendizagem de maneiras de convivência justas e felizes, em uma sociedade. Tal convivência social supõe regras e normas que são compartilhadas entre seus membros e têm sua origem nos costumes e tradições. A escola, por sua vez, contribui neste processo ao transmitir regras e valores considerados desejáveis. No entanto, a educação moral não pode ficar restrita a mera transmissão de valores e normas. Há que se considerar que normas não são capazes de abarcar a diversidade e complexidade das situações cotidianas, que dependem de juízos e ações morais centradas nos valores de cada sujeito. O processo de educação moral, defendido por Puig, requer a construção de uma “personalidade moral”²⁷ e é sintetizado por ele nos seguintes termos:

“Em síntese queremos entender a educação moral não apenas como um processo no qual se adota formas sociais estabelecidas, mas também como um processo do qual se critica algumas normas de convivência e, por isso, novas maneiras de vida são propostas. Educação moral e, portanto, aprender o significado das normas que definem a vida social, bem como construir novas formas significativas de vida.” (Puig 2000a:18)

Puig identifica três vias escolares diferentes, através das quais se trabalha a educação moral: via pessoal, via curricular e via institucional.

A via pessoal refere-se às relações que os educadores estabelecem com seus alunos e alunas, forma que explicita ou implicitamente traduz a maneira dos docentes se posicionarem em relação aos valores.

²⁷ A personalidade moral constitui-se por vários elementos: **consciência** de si mesmo e autonomia, experimentando a capacidade de atuar socialmente com responsabilidade; **inteligência moral**, que compreende algumas capacidades psicomorais como – autoconhecimento, conhecimento das outras pessoas, juízo moral, habilidade dialógica, compreensão crítica, auto-regulação e tomada de consciência; e **vivências pessoais** singulares que modelam a identidade, os valores e a maneira de ser de cada um. (PUIG, 2000a: 42)

A via curricular refere-se ao planejamento e à execução de atividades voltadas para a formação moral, através de discussões de temas pessoais ou sociais que envolvam conflito de valores; compreende, também, o trabalho em equipe e a cooperação.

A via institucional envolve o conjunto de atividades educativas que resultam da organização da escola e do grupo classe. Para que um processo de educação moral baseado no desenvolvimento do juízo moral, na consolidação do respeito mútuo na compreensão recíproca, na solidariedade, na cooperação e na integração coletiva se realize, torna-se imprescindível que a escola funcione democraticamente. A participação democrática dos docentes e dos discentes nas discussões sobre problemas de convivência e/ou de trabalho constitui uma fonte de variadas e ricas situações que possibilitam a reflexão e a busca de solução para conflitos morais.

Puig destaca que a educação moral é uma tarefa a ser realizada dentro e fora da escola. Na escola, realiza-se através das três vias citadas. A análise do autor prioriza a via institucional, dando ênfase aos elementos que configuram a participação dos alunos e alunas na vida da escola. Tal opção deve-se à sua intenção manifesta de defender uma escola baseada na participação e no diálogo, uma escola que funcione democraticamente. Cabe ressaltar que a escola democrática também se desenvolve através da via pessoal, pautando-se por relações interpessoais baseadas nos valores democráticos; bem como se desenvolve através da via curricular lançando propostas de trabalhos permeados pela cooperação e pela adoção de temas que permitam a discussão sobre valores.

Ao deter-se em aspectos referentes à participação Puig (2000a) destaca que dentre as funções socialmente delegadas à escola, está a formação para a cidadania. Cada regime político requer um tipo de atuação, com a democracia acontece o mesmo, principalmente se levarmos em conta a importância e a tendência de buscar na participação ativa do cidadão uma forma de ampliação e legitimação deste sistema. Sua proposta parte de uma análise crítica da escola

que vivenciamos atualmente, cujo discurso enfatiza os valores democráticos, mas que se contradiz em suas práticas.

Puig localiza as contradições existentes entre o discurso de formação para a cidadania e a prática adotada nas escolas. A primeira das contradições refere-se ao ideal da igualdade. A escola deveria ser uma instituição igualitária, mas acaba reproduzindo a desigualdade social na medida em que apenas uma pequena parte da população alcança êxito em seu interior e consegue concluir sua formação. Outra contradição apontada refere-se à participação e à autonomia, destacadas no discurso de formação para a cidadania, mas que na prática escolar traduzem-se em posturas autoritárias, que reforçam a heteronomia dos indivíduos. Outro discurso que se choca com as práticas, ferindo princípios democráticos relaciona-se à tolerância e ao respeito pelas diferenças. A escola ignora atitudes discriminatórias: o discurso defende a liberdade de expressão, a igualdade, a tolerância, mas transmite de forma implícita atitudes sexistas, racistas e competitivas. Finalmente, a escola proclama a necessidade da aprendizagem crítica e criativa, porém utiliza meios verbais e memorísticos, centrando suas práticas na passividade, repetição e caráter hierárquico.

Diante deste quadro de contradições, Puig justifica a escola democrática a partir de quatro pontos que discutem as suas ambigüidades. O primeiro deles, refere-se aos princípios democráticos. Numa sociedade democrática as instituições devem ser regidas pela igualdade, liberdade, participação e justiça, portanto, é coerente que a instituição responsável pela educação das crianças e jovens construa-se a partir de valores e práticas democráticos.

O segundo aspecto destacado enfatiza a importância da conscientização e da reflexão para desnudar preconceitos e injustiças implícitos em certas práticas educativas.

O terceiro argumento, em defesa da escola democrática, refere-se à questão disciplinar que passa a ser construída e percebida como resultante de um pacto nascido da participação, através do diálogo e da ação cooperativa.

O quarto aspecto destacado privilegia a participação democrática através de experiências que vão integrar a educação moral dos indivíduos. Por meio dela,

os problemas cotidianos podem ser discutidos e enfrentados com soluções criativas que respeitem os envolvidos.

Assim concebida, a escola pretende uma formação orientada para a participação nas tarefas escolares, em que discentes e docentes exerçam papéis complementares, em momentos e atividades nos quais tais ações sejam viáveis. O principal objetivo deste protagonismo dos alunos e alunas é o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade que permitirão ao cidadão em formação uma participação crescente em sua comunidade.

2.2.3 Escola democrática e o papel do professor

Puig (2000a) ao defender uma escola democrática adverte que não se pode fazer uma simples transposição do modelo político para o interior da escola. O autor nos lembra que algumas instituições sociais são marcadas pela assimetria nos papéis. Escolas são instituições sociais desse tipo, estruturadas a partir da diferenciação de papéis, caracterizados pela assimetria de conhecimentos e responsabilidades. O mesmo acontece em outras instituições, como a família e os hospitais, onde as relações entre os agentes pressupõem verticalidade.

A igualdade dentro de uma escola, no entanto, não é impossível. Ela se manifesta em relação aos direitos e à liberdade extensivos a todos que dela participam. A idéia de igualdade é indissociável da idéia de diferença, ambas se articulam no conceito de equidade: o respeito às diferenças dentro da igualdade. Assim, se há aspectos que aproximam e igualam todas as pessoas, há particularidades que diferenciam cada indivíduo e também seus papéis.

Carvalho (2004) nos alerta para discursos e práticas democratizantes que propõem uma relação de igualdade entre professor-aluno, na qual ambos alternam-se em papéis de aprendizes e mestres. Tal concepção pode por em risco a autoridade institucional da qual o professor é investido, na medida em que este tem um papel social a cumprir, no sentido de transmitir um saber que foi selecionado socialmente e considerado como relevante para ser legado às novas gerações.

“Os professores e as instituições públicas de ensino educam por meio do ensino de grandes tradições públicas – capacidades como as de ler e escrever, as artes como a

literatura, as ciências, enfim, as formas de conhecimento cujo desenvolvimento se deve justamente ao caráter público tanto de seus resultados como dos critérios pelos quais as avaliamos e validamos.” (Carvalho, 2004:p.332)

Para o autor, a educação democrática, do ponto de vista pedagógico, não pode se restringir a aspectos de relações interpessoais entre professores e professoras e alunos e alunas. Mesclar e alternar os papéis de educador e educando desconsidera o papel do professor e o confunde com um educador (educar e ensinar não são atos exclusivos dos docentes ou educadores, são características humanas). A ação educativa desempenhada pelo professor não se confunde com uma característica humana, ela nasce de uma escolha profissional, desenvolve-se no interior de uma instituição com regras próprias e dentro de um contexto específico.

As diferenças entre professores e professoras, alunos e alunas em parte derivam do fato de que os docentes possuem certos conhecimentos que os discentes não possuem. Tais conhecimentos que compõem o currículo escolar são de alguma forma valorizados tanto pela escola quanto socialmente. A autoridade do professor, porém, não decorre apenas deste domínio de certos conhecimentos. Carvalho recorre ao pensamento de Arendt (1978, cap. 5) para justificar a autoridade do professor e seu papel diferenciado em relação ao aluno. Sua posição, hierarquicamente diferenciada, deriva do fato de que o professor é o agente institucional que inicia os jovens em uma série de valores, conhecimentos, práticas e saberes que são herança pública. As escolhas curriculares representam a seleção que a sociedade fez para transmitir às novas gerações. Nesse sentido, é que as escolhas implicam a responsabilidade e a conseqüente autoridade do professor. Sua autoridade, portanto, não é pessoal, é institucional. Ao professor cabe o papel de agente institucional responsável, simultaneamente, pela preservação de certos saberes, valores e práticas que uma sociedade estima e pela inserção social das novas gerações em parcelas da cultura humana, selecionada pela sociedade em determinado contexto.

Araújo (2002a), ao defender a proposta de escolas democráticas destaca a importância das relações que se estabelecem no interior da escola, assim, distingue dois tipos de autoridade que podem se desenvolver dentro desta

instituição: autoridade autoritária e a autoridade por competência. A primeira sustenta-se pelo uso da força e da violência. A segunda pauta-se pela admiração, pelo respeito mútuo, pelo reconhecimento de prestígio e competência. Para o autor, os professores e professoras que conseguem estabelecer relações a partir do respeito mútuo e do reconhecimento de sua competência não precisam ser autoritários ou autoritárias, pois conseguem solucionar os conflitos do cotidiano através do diálogo e de relações de confiança. Ora, são estas práticas de diálogo e de confiança que sustentam (ou deveriam sustentar) um modelo democrático e não o uso da força.

Assim o professor, ao exercer seu papel dentro da escola, adquire autoridade intelectual advinda do domínio de certos conhecimentos, reveste-se de uma autoridade institucional nascida da sua responsabilidade em selecionar, transmitir e preservar certos saberes, valores e práticas que uma sociedade estima e caracteriza-se também por sua autoridade moral, desejavelmente nascida do respeito e da admiração.

A partir desta caracterização do papel docente, retomamos o ideal da igualdade, imprescindível à democracia, para ressaltar que a sua simples transposição para a escola ignora o vínculo e o compromisso institucional do professor, portanto há que se considerar as especificidades da escola e da relação que se estabelece entre seus atores. Referimo-nos aqui, ao conceito de equidade, que contempla as diferenças dentro da idéia de igualdade. O papel do docente não pode se confundir com o do aluno e sua autoridade não pode ser desconsiderada. Assim, acreditamos que há um caráter assimétrico na relação professor-aluno que deve ser respeitado, e no qual se funda a importância social da escola.

2.2.4 Valores e práticas na escola democrática

Valores são referências que atribuem significado às ações e práticas. No entanto, os valores não determinam o que deve ser feito, apenas indicam uma direção a ser seguida. As ações e práticas, por sua vez, concretizam tais valores. Valores e ações são indissociáveis em qualquer âmbito, seja ele de caráter

pessoal, interpessoal, institucional ou social. Assim, acreditamos que, em uma instituição como a escola, discutir os valores e as práticas é imprescindível, pois são eles que direcionam e dotam de significado as ações pedagógicas.

Teixeira (1970) propõe uma escola cujos valores estejam relacionados à responsabilidade dos alunos e alunas sobre seus atos e experiências. Tal responsabilidade será alcançada através de práticas nas quais os discentes sejam livres na escolha de atividades, livres ao planejá-las e livres ao executá-las. Esta nova proposta parte da crítica feita à escola tradicional, que apresenta as matérias desvinculadas do contexto de vida, concebendo o saber de forma compartimentada e desprovido de seu sentido social. Para o autor trata-se de um modelo que prioriza abstrações do conhecimento construído pela humanidade e que se presta muito mais ao estudo de especialistas do que ao de crianças e jovens. A escola torna-se, desta maneira, artificial.

Segundo Teixeira, a psicologia renovou-se e trouxe uma concepção de aprendizagem relacionada à ação, segundo a qual, o ser humano aprende quando uma idéia é introjetada de tal forma que passa a ser constitutiva do próprio organismo, exigindo quase que automaticamente uma reação especial. Esta aprendizagem se desenvolve mediante a prática e depende de situações reais de experiência através das quais se aprende idéias, atitudes, apreciações. Para tanto, o autor propõe uma formação em valores:

“Não se pode praticar tolerância ou bondade como se pratica aritmética... a escola precisa dar condições para que esses sentimentos sejam exercitados... ela não pode se limitar aos exercícios especializados” (Teixeira, 1975: 44-45)

Os conteúdos, nesta proposta de escola, são organizados em função de “centros de interesse ou projetos”. O ato de estudar passa a ser definido pelo esforço do aluno para resolver um problema ou executar um projeto; o de ensinar, como guiar o aluno na sua atividade e dar-lhe ou coloca-lo em contato com os recursos que a experiência humana acumulou na resolução desta tarefa. Trata-se de uma escola ativa, que não centrada na passividade do ouvir e sim na discussão de um problema, na consideração do conhecimento prévio de cada aluno, no estudo sobre o assunto e na sua realização. A crença em que se firma

tal estruturação é a de despertar nos indivíduos o sentimento de que cada um foi parte integrante de um trabalho coletivo, imprimindo a esta realização conjunta o senso de responsabilidade, cooperação e prazer, tidos como essenciais à participação social.

A sugestão de reestruturação dos conteúdos retoma o princípio de liberdade de mestres e discentes, conjugando-os aos saberes selecionados pela sociedade. A proposta apresentada prevê um programa mínimo pré-estabelecido a partir do conhecimento e experiência das gerações anteriores na seleção e organização dos conteúdos de cada matéria. A partir dessa estrutura geral, cada classe ou grupo poderá se organizar dentro deste mínimo pré-fixado e cada aluno poderá se empenhar também em atividades particulares de seu interesse. A realização destes conteúdos se dará através de projetos que contemplam temas diversos relacionados aos assuntos e inquietações da vida cotidiana. Para organizar e regular a vida cooperativa no interior da classe e da escola, prevê o estudo de direito, história e literatura que favorecerão discussões e o conhecimento das experiências acumuladas historicamente. Outras dimensões culturais (artes, música, jogos e danças) também serão contemplada, sobretudo através de projetos de lazer.

A educação pretendida por Teixeira não é democrática apenas em sua finalidade, é democrática, também, em seus meios. A reorganização da escola prevê o rompimento da estrutura autocrática, na qual os mestres submetem-se à autoridade dos administradores e os alunos e alunas submetem-se aos mestres. Há que se dar independência aos mestres e discentes para que trabalhem em liberdade: o administrador confiando no professor e o professor agindo de forma semelhante em relação ao aluno. A autoridade externa é substituída pela autoridade interna a cada indivíduo.

As propostas de Teixeira devem ser compreendidas dentro do contexto em que ocorreram. O autor vive um momento em que teorias psicológicas sobre o desenvolvimento infantil passam a valorizar a aprendizagem enquanto processo e não apenas como uma preparação para o futuro. O autor busca na filosofia de Kant argumentos que corroboram com esta nova perspectiva. Através da

proposição de que todo o ser humano é um fim em si mesmo, acredita ser necessária uma inversão no eixo da escola: o centro passa a ser a criança e suas tendências e atividades; fazendo da sua vida atual algo interessante e não somente uma preparação para a vida futura.

Puig (2000a) também defende uma escola democrática que contemple a formação e a informação de seus alunos e alunas, através de valores e práticas democráticas.

Os valores se constituem como guias para o trabalho docente e vinculam-se à liberdade, autonomia, desenvolvimento do espírito crítico, iniciativa, responsabilidade, cooperação, solidariedade, tolerância. Desenvolvê-los dependerá de procedimentos como o diálogo e a auto-regulação.

As práticas caracterizam-se pela maneira dos educadores atuarem e de organizarem as aulas, pelas metodologias das mesmas e pelas técnicas utilizadas. Cabe ressaltar que esta atuação docente não se restringe às metodologias, elas se referem também às relações estabelecidas no cotidiano entre os diferentes atores da instituição. A atuação docente volta-se para o auxílio na realização dos projetos ou das tarefas às quais os alunos e alunas se propuseram, sem a qual muitas vezes, o intento não se conclui. Visa-se com este tipo de trabalho a autonomia dos alunos e alunas. Este é um objetivo a ser atingido a longo prazo e que depende da intervenção do professor.

O sentido que práticas e valores devem buscar é a participação – envolver os alunos e alunas na vida escolar, através do diálogo e da ação cooperativa, implementando projetos coletivos, discutindo o que acontece, buscando formas de intervir, exercitando a palavra e comprometendo-se com a ação.

O diálogo é um procedimento central nesta proposta, é o momento em que os professores e professoras e os alunos e alunas planejam temas de trabalho, debatem assuntos de interesse do grupo, favorecendo atitudes como: opinar, escutar pontos de vistas diferentes, construir argumentações que sustentem uma idéia, estabelecer normas através de acordos, propor projetos e soluções às questões que se apresentam. Este tipo de prática é essencial à formação do(a) aluno(a)/cidadão que se pretende, pois sensibiliza os estudantes para

conhecerem e compreenderem os colegas, amplia a sua perspectiva sobre os temas tratados e estabelece um compromisso dos(as) alunos(as) com o grupo e com o projeto. Um espaço proposto para este tipo de prática são as assembléias²⁸.

A ação cooperativa é a concretização do que foi acordado em assembléia. Organizar eventos que fazem parte da vida da comunidade é outra tarefa a ser executada através da cooperação. A escola deve ser sensível às necessidades de seus alunos e alunas e acolher celebrações, campanhas reivindicatórias e/ou solidárias. Participação e convivência, nesta amplitude, demandam atuação em diversos planos: individual, em pequenos grupos, em classe e na escola; com diferentes combinações. Essa forma de desenvolver trabalhos, no interior da escola, permite que os alunos e alunas se tornem responsáveis por espaços cada vez mais amplos no processo de aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia e sua consciência.

A participação, através do diálogo e da ação cooperativa constitui-se em um meio para que alunos e alunas tomem consciência sobre o sentido do conjunto de tarefas escolares e possam perceber sua utilidade e funcionalidade, dentro da escola e na sua formação.

Para Puig a participação compreende a formação e a instrução dos alunos e alunas tornando-os protagonistas da sua própria educação na medida em que prevê que a responsabilidade pelo processo educativo seja compartilhada entre mestres e alunos e alunas. Esta complementariedade dos papéis de aluno e professor no processo educativo visa a autonomia e a responsabilidade no interior de uma comunidade. Cabe ressaltar que tal idéia não desconsidera a autoridade do professor, nem o destitui de suas funções, apenas pretende colocar o aluno como sujeito de sua própria educação, comprometido com os trabalhos desenvolvidos.

A relação entre os alunos e alunas também é de grande importância. A discussão sobre as relações interpessoais nas escolas é, atualmente, uma das

²⁸ “Uma assembléia é um momento escolar organizado para que alunos e alunas, professores e professoras possam falar de tudo que lhes pareça pertinente para melhorar a convivência e o trabalho escolar.” (PUIG,2000a:118)

faces mais importantes do processo educativo. Discutir tais relações nos leva à necessidade de estabelecer normas e limites que devem ser claros e ter por objetivo a regulação da vida dentro da instituição e ao mesmo tempo deve possibilitar que todos possam tomar parte ativa nesta vida em comum, coordenando pontos de vista, desejos, objetivos e obrigações.

Na concepção de Puig (2000a) uma escola será democrática quando seus valores e suas práticas estiverem afinados com os princípios democráticos, quando situações que propiciem o diálogo e ação cooperativa forem favorecidas. Quando os trabalhos escolares tiverem sentido, ou seja, quando o aluno for consciente da utilidade e da funcionalidade do que realiza.

2.2.5 A Construção de escolas democráticas

Entre as concepções apresentadas e a realidade das salas de aulas e das escolas há um caminho a ser percorrido. Concretizar tais práticas, orientadas pelos valores democráticos, implica a mudança da concepção vigente sobre a função e as práticas da escola, o que requer uma ampla reestruturação, envolvendo diferentes aspectos. Araújo (2002), ao levar os conceitos de uma escola democrática para a prática dentro das instituições escolares, identificou sete aspectos que compreendem a implementação desta nova perspectiva. O autor destaca que não se trata de um número fixo, pois novos elementos podem vir a integrar-se aos que aqui serão mencionados. São eles: conteúdos escolares, metodologia das aulas, valores, relações interpessoais, auto-estima, auto-conhecimento e gestão escolar.

O primeiro deles refere-se aos conteúdos escolares. A escola vigente os desvincula da realidade e do cotidiano dos alunos e alunas, provocando desinteresse e sendo uma das fontes geradoras da indisciplina e violência escolar. Uma das formas encontradas para a reorganização curricular é a inserção de temas transversais a serem trabalhados em sua intersecção com os conteúdos tradicionais. Observar a relevância e o significado dos conteúdos para os alunos e alunas é imprescindível, pois estes são constitutivos da dimensão sócio-cultural dos sujeitos.

O segundo aspecto destacado enfatiza a importância da metodologia das aulas: a relação com o conhecimento pressupõe um sujeito ativo, que participa reflexivamente das aulas. Aulas com dinâmicas²⁹ que possibilitam a discussão em grupo, a reflexão, a dramatização são estratégias que possibilitam ao aluno experimentar papéis e sentimentos em diferentes situações e posições, percebendo os valores subjacentes às mesmas. Três tipos de atividades são importantes para a promoção da reflexão e participação – atividades reflexivas (diálogos, debates sobre temáticas socialmente relevantes); atividades conceituais concretas (dramatizações); e atividades práticas experienciais (aproximação das experiências sociais concretas).

O terceiro aspecto levantado relaciona-se aos valores dos membros da comunidade escolar. Este item parte do pressuposto de que valores são construídos através da experiência que o sujeito desenvolve com o mundo. A escola, ao almejar a formação do cidadão, deve trabalhar com valores e virtudes relacionados à justiça, à tolerância, equidade e à felicidade. Os direitos humanos são tomados como valores universalmente desejáveis³⁰. A interação com estes princípios acontece cotidianamente, em todas as disciplinas desde que as mesmas abram espaço para o diálogo, a reflexão, a diversidade e para o prazer de participar.

O quarto ponto vincula-se às relações interpessoais: os valores e práticas já mencionados precisam estar harmonicamente relacionados com a forma como se travam as relações intra-escola. O respeito ocupa lugar central nesta discussão, não só o respeito como uma via de mão dupla entre aluno e professor, mas também, o autorespeito. Outro ponto fundamental é a autoridade que pode estar vinculada ao uso da força e da violência ou à admiração pela competência. A primeira nasce do respeito unilateral, da obediência hierárquica; o segundo do

²⁹ Ver Puig (1998)

³⁰ A universalidade tem sido questionada modernamente por traduzir uma tentativa de imposição de valores ou condutas correntes em países hegemônicos, desrespeitando especificidades culturais de países considerados menos “desenvolvidos”. Essa crítica, no entanto, não deve levar-nos ao relativismo absoluto, que defende a ideia de que a moralidade é “local”. A premissa de que existem valores universalmente desejáveis permite a sistematização de alguns valores que valham para a maioria das culturas, sem deixar de considerar que existem limites para a universalização que deve respeitar valores próprios de cada cultura. (Araújo & Aquino, 2001:12)

respeito mútuo, da admiração e da confiança, forma adequada e coerente com uma proposta democrática. Para tanto, as normas que regem a convivência escolar devem ser fruto de debate e decisões coletivas durante as assembléias e mediante o comprometimento e o envolvimento de todos.

O quinto aspecto importante para a construção de uma escola democrática é a auto-estima. Esta se refere à auto-imagem que cada um constrói, ao como parece ser aos seus próprios olhos e como isto se funde ao que se é de fato. Parecer (imagem) e ser (sujeito) constituem um mesmo e único valor. À capacidade de saber algo (sujeito) une-se à consciência de saber que se sabe algo (auto-estima, imagem). Essa relação do sujeito consigo mesmo pode ser negativa ou positiva e influir diretamente sobre as decisões e ações dos sujeitos.³¹ Uma escola sensível à afetividade de seus membros busca desenvolver atividades e pautar os relacionamentos na busca do prazer e do sentido do trabalho escolar. Constitui-se em um local onde se acredita e se confia no potencial dos alunos e alunas, professores e professoras, abrindo-lhes espaço para agir com autonomia e responsabilidade.

O sexto ponto é o auto-conhecimento que se une à auto-imagem e possibilita a tomada de consciência sobre os próprios valores e sentimentos. Uma pessoa que não conhece seus sentimentos e emoções e não percebe a implicação das suas atitudes para os outros com quem convive, não estará construindo uma consciência autônoma.

O sétimo e último aspecto destacado refere-se à gestão escolar. Uma escola com decisões centralizadas não favorece a participação, não contribui para a construção de uma auto-imagem positiva, não comunga dos valores democráticos. Tendo-se em conta que a instituição escolar pressupõe uma assimetria funcional, manifesta na diferenciação entre docentes e discentes, já discutida anteriormente, há também que se considerar que os alunos e alunas têm condições de participar mais ativamente das atividades e organização escolar. Um caminho proposto é o das assembléias³² realizadas em dois níveis: de escola, com

³¹ Ver Araújo (2001)

³² As assembléias são propostas por Puig e já foram mencionadas anteriormente, como um caminho para a democracia nas escolas.

a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar visando a discussão e regulamentação da convivência em todos os espaços coletivos; e docente, com a participação dos docentes e da direção com o objetivo de discutir o convívio entre essas pessoas e o projeto político-pedagógico da escola. O objetivo maior é a promover a participação de toda a comunidade escolar nos processos decisórios.

Os aspectos apresentados pelo autor são inter-relacionados e apenas a partir de uma análise ampla e que leve em conta a complexidade do cotidiano escolar poderá permitir a compreensão da democratização escolar. Ou seja, olhar isoladamente para cada um destes aspectos significa reduzir a complexidade do fenômeno. A realidade de uma sala de aula não se limita à discussão sobre o conteúdo ou sobre a metodologia das aulas. Em uma aula de matemática, por exemplo, há mais do que, digamos, frações, há a forma como aquele professor se relaciona com seus alunos e alunas e os valores que orientam suas ações. Há também a forma como os alunos e alunas se relacionam entre si e as formas que encontram para enfrentarem seus conflitos cotidianos. Há aspectos que devem ser observados em cada indivíduo (seja ele professor ou aluno) como a sua auto-percepção. Finalmente devemos considerar que a organização e gestão da escola influem sobre a maneira como serão dadas as aulas, sobre as oportunidades de participação de docentes e discentes; enfim, não há como analisar e pretender a democratização na escola sem considerar a relação que todos os elementos apresentados travam entre si. Para o autor a construção de uma escola democrática *passa pela reorganização dos espaços, dos tempos, dos conteúdos e das relações interpessoais hoje existentes nas instituições escolares.* (Araújo, 2002 a, p.44).

2.3 Democracia e escola democrática

Acreditamos que uma primeira associação possível entre a democracia e escola democrática refere-se ao exercício do poder. Bobbio aponta-nos a policracia, vários centros de poder, como uma das expressões democráticas da modernidade. Estes vários centros de poder situam-se em níveis diferentes, de

forma que podemos falar em pluralismo: econômico, político e ideológico. Na democracia representativa a garantia contra o abuso de poder não pode apenas contar com o controle das bases, tem que contar com o controle recíproco entre os grupos que representam interesses diversos, através de movimentos políticos, pela conquista temporária do poder.

O pluralismo permite a diversidade de idéias e opiniões, gerando dissenso, que por sua vez, revela a possibilidade de dar voz aos diferentes grupos que compõem a sociedade. O dissenso pressupõe liberdade civil, implica na igualdade de direitos e possibilita que as diferenças sejam contempladas.

As concepções de escola democrática que apresentamos defendem pontos que convergem para princípios democráticos, como o poder “distribuído” entre os participantes da instituição. Esta prática implica no reconhecimento e no respeito aos direitos individuais, associados ao princípio de igualdade e equidade.

Os autores analisados embasam suas propostas na participação de alunos, alunas e docentes, descentralizando as decisões e destituindo o poder escolar de seu caráter monocrático. Para tanto, o respeito ao discente é parte central das propostas apresentadas. A escola democrática coloca alunos e alunas como protagonistas do processo. Para Teixeira, seus interesses, conhecimentos prévios e diversidade devem ser reconhecidos e considerados ao se estabelecer os conteúdos. Na análise de Araújo o respeito aos alunos e alunas e às alunas amplia-se para além dos conteúdos e abrange princípios democráticos, em especial a igualdade. Todos os integrantes da instituição escolar têm direitos, independente da verticalidade que as relações hierárquicas escolares pressupõem.

Retomando as idéias de Puig (2000 a), as escolas têm uma função social a cumprir e tal função implica na diferenciação de papéis e responsabilidades de seus agentes. Todavia há aspectos que se referem à formação para a cidadania que igualam estes mesmos agentes. Compete às escolas buscar um equilíbrio entre a assimetria funcional e a simetria democrática. A primeira, caracterizada pela hierarquia nas relações intra-escola que têm em sua raiz as responsabilidades e funções de ensino e administração; a segunda, simetria

democrática, assenta-se sobre a crença de que o papel das escolas é preparar os indivíduos para a convivência democrática, através de práticas pautadas em princípios e valores democráticos. Assim, resguardadas as diferenças funcionais, defende-se a possibilidade de se estabelecerem relações complementares nas quais alunos e alunas possam participar de processos decisórios factíveis de serem deixados nas suas mãos, levando-se em consideração, também, as faixas etárias e as circunstâncias de cada escola. Tais práticas descentralizam o poder dentro da instituição, dão voz a diferentes atores, propiciam o diálogo, o dissenso, e, também, o consenso.

Portanto, a simetria democrática no interior da escola pressupõe o reconhecimento da igualdade de direitos. No entanto, a democracia está alicerçada, também nos respeito às diferenças. A idéia da igualdade aparece ao lado do direito à diferença. Diferença que está explícita não apenas nas relações entre os participantes da escola; como também nas relações entre os indivíduos em todas as instâncias sociais. A diferença possibilita que cada um construa sua individualidade, faça suas opções, tenha suas opiniões. A articulação entre igualdade e diferença é a base da equidade; essencial à democracia seja no sistema político-social, seja na escola, pois o direito da maioria não pode oprimir as minorias. Assegurar os direitos individuais implica no reconhecimento, aceitação e “uso” da diferença para estabelecer as bases de relacionamento social.

Acreditamos que a possibilidade de participar de processos decisórios na escola não visa apenas a inserção social em uma ordem democrática, mas pode influir também na maneira como alunos e alunas se relacionam com a instituição (e seus agentes) e com o conhecimento. Poder decidir, ter direitos respeitados, respeitar os direitos dos outros, participar de projetos escolares, tomando consciência de seu processo formativo e instrucional, estabelecer relações complementares que implicam responsabilidade e compromisso; enfim, tais possibilidades têm um significado para a vida imediata do indivíduo.

A segunda associação entre democracia e escola democrática, que acreditamos ser possível, refere-se à via pacífica para lidar com os conflitos no

contexto social e na escola democrática: o diálogo. O diálogo, dentro da escola, não ocupa apenas o papel de mediador de conflitos, mas é também, uma estratégia de construção do conhecimento. Teixeira propõe projetos escolares que tragam o cotidiano para a sala de aula através do diálogo. Araújo defende o vínculo entre conteúdos escolares e a vida prática, desenvolvido através de uma metodologia que valoriza a participação do aluno através de discussões e debates. Para Puig, o diálogo ganha destaque na medida que permite: a) o entendimento através da troca de opiniões, do confronto com idéias distintas, do esforço para defender um ponto de vista; b) a ampliação a perspectiva sobre os temas tratados; c) a assunção de um compromisso frente ao outro ou ao grupo. As propostas apresentadas colocam a participação como central e o diálogo como meio para resolução de conflitos e para a formação do indivíduo.

Um terceiro ponto de convergência entre democracia e escola democrática relaciona-se aos valores e virtudes associados à democracia, entre os quais se destaca a tolerância. A tolerância é um valor imprescindível às sociedades contemporâneas, como já foi destacado anteriormente. A formação do aluno/cidadão demanda o desenvolvimento desta virtude. Não por acaso, as propostas de escola democrática apresentadas enfatizam a sua importância; a tolerância ganha destaque em uma sociedade fortemente marcada por diferenças individuais, sejam elas de etnia, de credo, de saberes, de opção sexual, de classe social. Lidar, aceitar e respeitar as diversas possibilidades de um ser humano ser e agir não são ações naturais, dependem da educação/formação e impõem-se como condições à realização da democracia. As práticas destacadas nas propostas de escolas democráticas apontam para o valor da tolerância à medida que favorecem a participação de todos através do diálogo e da ação cooperativa. Para ouvir o outro e conseguir atuar de forma cooperativa é preciso reconhecer e respeitar as diferenças individuais e os direitos das minorias.

O direito das minorias pode ser associado à questão do respeito às liberdades individuais. Na escola democrática as decisões não podem ser tomadas utilizando como critério a maioria, principalmente porque há uma verticalidade inerente às relações que atribui papéis e funções distintas a cada um

dos agentes escolares. Uma atitude democrática manifesta-se, principalmente, nas relações que se estabelecem a partir dos conflitos de interesses entre grupos. Tais conflitos são inevitáveis e desejáveis, pois nascem da liberdade e do direito de cada um se exprimir e reivindicar o que considera ser seu direito.

Participação decisória, prática dialógica, tolerância são aspectos que implicam-se mutuamente quando temos em vista o exercício da democracia, seja ela no âmbito sócio-político seja no institucional. Os mesmos aspectos podem ser associados às vias de educação moral destacadas por Puig e já apresentadas neste estudo. Estas vias se referem à gestão, ao currículo e às relações interpessoais. Retomamos a discussão sobre tais vias, pois elas dizem respeito à importância da formação moral dos indivíduos. As propostas de escola democrática apresentadas neste estudo adotam uma concepção de educação que abrange a instrução e a formação. Tal concepção já foi apresentada nesta dissertação, mas cabe cita-la novamente pois a educação moral é enfatizada por todos os autores a quem recorreremos neste estudo. A educação moral ou educação em valores, articula duas dimensões: os valores universalmente desejáveis expressos pelas práticas democráticas coletivas e os valores que cada indivíduo constrói a partir dos modos de vida e de problemas concretos.

Para Puig (1998b), refletir sobre a moralidade humana remete-nos à discussão sobre como viver. A decisão sobre a vida que queremos tem um caráter pessoal e social. O sujeito individual tem a possibilidade de decisão, no entanto, ele não atua sozinho, está em inter-relação com outros sujeitos dentro de um determinado contexto sócio-histórico-cultural. A articulação entre o individual e o coletivo é de extrema importância para a discussão da moralidade humana. Acreditamos que a tentativa para compreender os valores e as ações dos indivíduos deve considerar ambas as dimensões. Neste sentido, este estudo propõe-se ao estudo da relação entre democracia e escola democrática, articulando as representações sobre as práticas e valores sociais, desenvolvidos ou defendidos em determinados contextos sócio-histórico-culturais, com a dimensão individual. Posto de outra forma, como as representações sobre as práticas e os valores democráticos socialmente construídos são apropriados pelos

sujeitos individualmente. Visando tal intento buscamos, na teoria das representações sociais, referencial para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Este trabalho se propõe, através da representação social de jovens, a investigar uma possível relação entre democracia e escola democrática. Para tanto, consideramos relevante compreender como são definidas, qual a função que desempenham em nossa vida cotidiana e como se constituem as representações.

Moscovici (2003) define as representações sociais como resultantes da relação entre nossos mundos interno e externo. Todas as interações humanas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações que são criadas internamente, mentalmente. O pensamento coletivo se individualiza através desse processo mental, interno.

O autor atribui duas funções às representações. A primeira refere-se à **convecionalização** de objetos, pessoas ou acontecimentos. Tais elementos, em um primeiro momento são localizados em uma categoria e depois, gradualmente, são colocados em um modelo compartilhado por um grupo de pessoas. Por exemplo, associar a cor vermelha ao comunismo, ou os cariocas ao carnaval das escolas de samba. Esses são exemplos de representações compartilhadas por um grande número de pessoas e que nos permitem compreender como um indivíduo ao ser colocado na categoria carioca pode passar a integrar o modelo do carnaval. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. Até mesmo aquilo que não se encaixa em uma categoria, acaba se adequando à mesma mediante um esforço do sujeito. Cada experiência é somada a uma realidade predeterminada por convenções que nos ajudam a interpretar e

distinguir uma mensagem, classificando-a como significativa em relação a outras ou como um acontecimento fortuito, casual. A segunda função é **prescritiva**, ou seja, refere-se a uma tradição que decreta o que deve ser pensado, impondo-se sobre os indivíduos. Nesse sentido, as representações são o produto de elaborações e mudanças que ocorrem em sucessivas gerações e são partilhadas influenciando a mente dos indivíduos.

As representações são criadas pelas pessoas e grupos no decurso da comunicação e da cooperação. A partir desta criação, ganham mobilidade social, circulam, convergem, divergem, permitindo que novas representações surjam e antigas sejam superadas. Portanto, as pessoas têm um papel ativo nesta criação, circulação e renovação.

“As pessoas longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles menos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam comentam, formulam, “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o alimento para o pensamento.” (op. cit. p. 45)

Novas informações, teorias científicas, imagens, descrições que passam a circular na sociedade passam, também, a ocupar um lugar na memória coletiva e são reproduzidas pela linguagem, revelando sua ligação com conhecimentos anteriores. Dessa maneira, as experiências passadas não são idéias mortas, mas desempenham um papel ativo, penetrando e modificando as atuais experiências e idéias.

A relação entre o mundo interno e externo expõe a maneira como os indivíduos lidam com o novo, com o não-familiar: adequando-o a conhecimentos já adquiridos. Representações constituem-se em um esforço do indivíduo para tornar familiar o não-familiar, movimento contrário é percorrido pela ciência, que busca transformar o familiar em não-familiar, problematizando a realidade, o conhecido, em busca do desconhecido. Sob este ponto de vista, ciência e representações sociais são diferentes. Mas a relação entre ambas pode ser de complementariedade sob outra perspectiva. Vejamos: à medida que novas teorias

e informações surgem, trazendo o não-familiar para nossas vidas, há a necessidade de reproduzir estas novidades em um nível mais imediato e acessível, ou seja, em representações. Assim, no mundo atual, ciência e representações caminham juntas, mas nem sempre foi assim. A ciência, antes baseada no senso comum, fazia do senso comum algo menos comum. No mundo moderno o senso comum é a ciência.

“Cada fato, cada lugar comum esconde dentro de sua própria banalidade um mundo de conhecimento, determinada dose de cultura e um mistério que o fazem ao mesmo tempo compulsivo e fascinante.” (op. cit. p.60)

Para se dar feição familiar ao não familiar, faz-se necessário dois mecanismos: ancorar e objetivar. Ancorar significa reduzir idéias estranhas a categorias e imagens comuns, dando-lhes uma feição de familiaridade. Objetivar significa transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico. Objetivação une a idéia de não-familiaridade com a de realidade. Toda representação torna real um nível diferente da realidade:

“Objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, reproduzir um conceito em uma imagem” (op.cit. p. 71).

As representações sociais são históricas na sua essência e influenciam o desenvolvimento do indivíduo desde o seu primeiro dia de vida. As imagens e conceitos que orientam a ação materna são derivados de todas as experiências de seus dias de escola, de conversa com o pai da criança e com outras mães, das leituras que fez, dos programas de televisão aos quais assistiu, bem como de suas experiências pessoais. São estas imagens e conceitos que determinam seu relacionamento com a criança, o significado que ela dará aos seus choros, seu comportamento e a maneira como organizará o ambiente no qual essa criança crescerá. A compreensão que os pais têm da criança modela sua personalidade e constrói a base para a sua socialização.

A dimensão histórico-social é central para compreendermos os elementos que compõem as representações dos jovens. Portanto, a partir desta concepção

na qual conhecimento científico, significados construídos e partilhados socialmente, informações e vivências pessoais, são aspectos que se influenciam mutuamente, relacionando o mundo interno com o externo.

Acreditamos que o quadro teórico aqui apresentado nos fornecerá subsídios para podermos identificar, nas respostas dos jovens, as idéias, as práticas e os valores que articulam os significados construídos individualmente com os valores e práticas coletivos. Tal articulação parece-nos importante na medida que nos traz a possibilidade de refletirmos sobre a democracia a partir dos significados que os sujeitos que a vivenciam lhe atribuem. Diferentemente de uma análise puramente política ou sociológica, que examina as relações de poder ou as instituições sociais, pretendemos uma reflexão sobre a democracia que tome como referencia os sujeitos.

CAPÍTULO II

DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

1. O PLANO DA INVESTIGAÇÃO

A seguir apresentaremos a problematização e os objetivos que orientaram este estudo. A amostra e os procedimentos da pesquisa serão também detalhados.

1.1 Problematização e Objetivos

A presente investigação parte da concepção de que, através da representação, podemos compreender como a idéia de democracia vem se constituindo entre os jovens. Ao longo do tempo a democracia vem ganhando novas e abrangentes interpretações. Este trabalho, ao adotar as representações sociais, busca a ótica dos indivíduos que, inseridos em uma sociedade democrática, integram uma instituição desta mesma sociedade, responsável pela educação das novas gerações, a escola. A escola ganha destaque nesta análise, pois defendemos a idéia de que em uma sociedade democrática as suas instituições devem ter este mesmo caráter, viabilizando a democracia, através da igualdade de oportunidades e, também, formando indivíduos predispostos a agirem tendo em conta os valores caros à democracia.

Tomando a democracia como um processo e estando, portanto, sempre por se realizar, consideramos relevante investigar como os jovens cidadãos,

agentes neste processo, percebem a democracia na sociedade, na escola e também em suas relações cotidianas. As representações são um indício importante sobre a democracia que está por se realizar, através destes agentes sociais, uma vez que estas concepções podem exercer influência sobre a forma como os indivíduos agem socialmente.

O quadro teórico apresentado objetiva dar significado ao questionamento que irá direcionar esta investigação com o objetivo de identificar a concepção que os alunos e alunas do ensino médio têm sobre democracia. Assim sendo, o problema geral a ser investigado é:

Que representações alunos e alunas do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas do município de São Paulo, têm sobre "democracia"?

Nosso estudo centra-se na democracia. Dada a amplitude do conceito, delimitamos três âmbitos de análise: social (sociedade democrática), institucional (escola democrática) e interpessoal (ações democráticas). Objetivamos uma investigação sobre a possível relação das representações dos jovens nesses três âmbitos, ou seja, buscamos verificar se os elementos democráticos valorizados na sociedade encontram correspondência na instituição escolar e nas ações interpessoais. Nosso lócus é o espaço escolar, por esse motivo, nossa análise pretende dar destaque ao conceito de democracia escolar para alunos e alunas do Ensino Médio.

Acreditamos que o entendimento das representações dos sujeitos sobre democracia escolar e sobre suas próprias ações poderão constituir-se em valiosos instrumentos para reflexões e elaborações de propostas educacionais, na busca de uma escola realmente democrática. Com isso, surgem três problemas específicos que, se investigados, auxiliarão na resposta do problema geral da pesquisa:

- *Que representações alunos e alunas do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas do município de São Paulo, têm sobre uma "sociedade democrática"?*
- *Que representações alunos e alunas do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas do município de São Paulo, têm sobre uma "escola democrática"?*
- *Que práticas alunos e alunas do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas do município de São Paulo, atribuem às "ações democráticas"?*

Um outro aspecto a ser verificado dentro desta investigação, que contribuirá para responder ao problema geral da pesquisa, é a existência ou não de alterações nas representações que serão analisadas, considerando diferenças de gênero (alunos e alunas) e de rede (particular e pública).

Este estudo não contemplou um levantamento sobre as condições sócio-econômicas dos alunos e alunas de ambas as redes. No entanto, tendo como dado objetivo o valor da mensalidade paga nas escolas particulares que integram a amostra – superior a três salários mínimos - acreditamos poder afirmar que a possibilidade de arcar com este valor marca a diferença sócio-econômica entre os alunos e alunas de ambas as redes. Partimos, portanto do pressuposto de que lidamos com classes sociais distintas.

Vejamos, a seguir, a amostra e a metodologia empregada para responder aos problemas da pesquisa.

1.2 Amostra

A amostra selecionada reuniu alunos e alunas de quatro escolas da cidade de São Paulo, duas públicas, duas particulares. Foi composta por oitenta sujeitos, sendo quarenta do sexo feminino e quarenta do sexo masculino. Em cada escola,

os vinte alunos e alunas (dez de cada gênero) são integrantes de um mesmo grupo.

Escola 1 – Rede Particular de Ensino

A instituição situa-se na zona sul de São Paulo, é a uma congregação de irmãs religiosas. Segue orientação católica e manifesta grande preocupação humanística, explicitada em sua proposta pedagógica.

Escola 2 – Rede Particular de Ensino

A instituição situa-se na zona sul de São Paulo, é mantida por uma Sociedade de Pais e por verba do governo alemão. É bilíngüe e bicultural, seu discurso político-pedagógico valoriza a relação entre culturas, a tolerância e o desenvolvimento pleno do ser humano.

Escola 3 – Rede Pública de Ensino

É uma escola da rede estadual. Situa-se na zona sul de São Paulo, sendo vizinha a escola 2. Recebe alunos e alunas residentes em suas proximidades, um bairro de classe média baixa, distante cerca de 30 km do centro.

Escola 4 – Rede Pública de Ensino

É uma escola mantida pelo governo municipal, situa-se na zona sul de São Paulo, no bairro de Santo Amaro. Este local, mais precisamente o Largo Treze de Maio, concentra comércio popular, serviços médicos e odontológicos particulares a preços populares, possui ampla malha de transportes destinada a várias regiões da cidade. Tais características tornaram este lugar central, atraindo pessoas da periferia da zona sul. Assim, os alunos e alunas que integram esta escola vêm de diferentes localidades.

Apenas para fins informativos, todas as escolas situam-se na região de Santo Amaro e a distância entre elas é inferior a seis quilômetros.

1.3 Procedimentos

Para responder ao problema geral desta investigação, elaboramos um questionário com doze perguntas (apresentado no anexo I) que se relacionam com a democracia na sociedade e na escola. A adoção do questionário foi uma forma de garantir o “anonimato” de cada participante, deixando os alunos e as alunas mais à vontade para expressarem suas idéias, pensamentos e sentimentos. Todas as questões procuram investigar as representações que os sujeitos têm sobre democracia. As perguntas foram redigidas colocando alunos e alunas como foco principal, reportando-se sempre à sua visão pessoal no que diz respeito ao tema.

A coleta de dados ocorreu nos meses de abril e maio de 2004. Tal coleta foi antecedida por um estudo piloto envolvendo vinte e quatro sujeitos de uma mesma escola da rede particular de ensino. O objetivo do mesmo foi adequar o instrumento às questões a serem estudadas. Após esta experiência consideramos pertinente alterar a última questão - “Descreva uma situação que fere os princípios democráticos” - direcionando-a para o contexto escolar - “Descreva uma situação escolar que fere os princípios democráticos”, uma vez que o foco principal da investigação relaciona-se à escola.

O questionário apresentado aos sujeitos foi composto, como mencionado, por doze questões. Cabe ressaltar que optamos por um questionário com um número de questões superior àquele que pretendíamos analisar como forma de garantir que a temática fosse amplamente abordada, permitindo-nos selecionar dentre o universo de questões propostas aquelas mais adequadas ao nosso objetivo. Assim sendo, esta análise selecionou dentre as doze questões, seis que se mostraram mais adequadas aos nossos propósitos. Vejamos quais foram:

Para responder ao primeiro problema específico apresentado – ***que representações alunos e alunas do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas do município de São Paulo, têm sobre uma “sociedade democrática”?*** perguntamos aos sujeitos como eles pensavam uma sociedade democrática e o que consideravam importante em uma sociedade deste tipo. As perguntas feitas foram:

1- *Eu penso que uma sociedade democrática é ...*

2- *Eu penso que o mais importante na democracia é ...*

Para responder ao segundo problema específico apresentado - **que representações alunos e alunas do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas do município de São Paulo, têm sobre uma "escola democrática"** - perguntamos aos sujeitos como eles pensavam uma escola democrática e também uma situação escolar que ferisse princípios democráticos. Vejamos as perguntas, tal como foram apresentadas aos sujeitos:

3- *Eu penso que uma escola democrática é aquela onde...*

4- *Descreva uma situação escolar que fere os princípios democráticos.*

Para responder ao terceiro problema específico da investigação - **que práticas alunos e alunas do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas do município de São Paulo, atribuem às "ações democráticas"** - solicitamos aos sujeitos que citassem situações que para eles caracterizam ações democráticas e anti-democráticas. Para tanto, apresentamos aos sujeitos as seguintes perguntas:

5- *Eu acho que sou democrático quando...*

6- *Eu acho que sou anti-democrático quando...*

2. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A etapa subsequente à coleta envolveu procedimentos metodológicos para a tabulação dos dados, exigindo-nos a categorização de todas as respostas. Esse processo consistiu em buscar no raciocínio emitido pelos sujeitos os elementos considerados, por eles, mais relevantes.

Optamos por não trabalhar com categorias prévias, construindo, desta maneira grupos de respostas que se caracterizam pela intenção de estarmos sensíveis e abertos ao conteúdo emitido pelos sujeitos. Desta maneira, os grupos utilizados em cada questão foram elaboradas a partir das respostas dos próprios sujeitos e não por inferências prévias da pesquisadora. Buscamos um princípio ou idéia unificadora capaz de concentrar determinadas idéias, originando um grupo organizador. Elaborar tais grupos de análise, considerando a complexidade dos dados coletados e das variáveis presentes nesta pesquisa, foi um processo longo e minucioso. Tais grupos ficarão melhor evidenciados com a descrição que faremos a seguir, juntamente com os exemplos de respostas / justificativas encontradas nos protocolos.

Selecionamos seis perguntas para a análise. Estas, agrupadas em duplas, referem-se a diferentes âmbitos. As duas primeiras, buscam a representação da sociedade democrática e os valores a ela associados. As duas seguintes referem-se à escola democrática, a primeira buscando os valores associados a este tipo de instituição e a segunda solicitando o relato de uma experiência escolar anti-democrática. As duas últimas questões referem-se às ações interpessoais, ou seja, em quais situações o sujeito se considera democrático e em quais se considera anti-democrático.

2.1 A Análise da Questão 1

Eu penso que uma sociedade democrática é...

A análise desta questão levou-nos à elaboração de quatro grupos diferentes. A título de organização, os grupos encontram-se numerados de 1 a 4 e aqueles que apresentam subdivisões receberam letras para identificá-los.

Grupo 1 – Direito de expressão

As respostas que compõem este grupo apontam o direito de expressão de idéias, pensamentos e opiniões como sendo a característica central de uma sociedade democrática. O debate é citado como uma das formas de exercitar este

direito e a capacidade de ouvir o outro também foi destacada como imprescindível para que o direito de expressão se verifique na prática social.

Este grupo subdivide-se em dois subgrupos. O primeiro deles, subgrupo 1A, define este direito através da expressão do indivíduo, não há uma relação de reciprocidade, reconhecendo o direito do outro.

A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

“Uma sociedade democrática é aquela onde você pode expressar as suas idéias, seus pensamentos e admitir seus atos. Porque assim poderemos realmente ter razão de viver.”³³

“Uma sociedade que pode falar o que acha. Porque tem a coragem de dizer o que pensa.”

O segundo subgrupo, 1B, refere-se à expressão de opiniões e idéias estabelecendo a reciprocidade, ou seja, expressar idéias pressupõe a capacidade de ouvir os outros. A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

“ Uma sociedade em que as pessoas respeitam as opiniões das outras, onde cada um tem o direito e a oportunidade de falar o que pensa. Porque uma democracia não existiria sem esses aspectos, onde uma sociedade é respeitada pelas pessoas com opiniões diferentes.”

“ Uma sociedade democrática é aquela que dá liberdade para as pessoas falarem o que pensam, mas infelizmente o nosso país não é totalmente democrático porque nem todas as pessoas tem a liberdade de expressão, um país democrático tem que dá oportunidade para todas as pessoas ouvirem e serem ouvidas, respeitar e ser respeitadas.”

Grupo 2 – Participação

As respostas que compõem o segundo grupo estão pautadas no princípio da participação, ou seja, valorizam a decisão popular, o voto e a relação que a democracia representativa estabelece entre povo e governo, através da mediação feita pelos representantes políticos.

Este grupo está dividido em três subgrupos. O primeiro deles, subgrupo 2A, refere-se à participação ativa ou à decisão de todos os indivíduos.

A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

³³ Todas as respostas apresentadas neste trabalho foram transcritas preservando suas características originais em relação a ortografia, pontuação e concordância.

“É uma sociedade onde todos nós temos ou ao menos deveríamos ter participação dentro de todas as leis e tudo. Porque ao meu ver para uma sociedade democrata deve ter a participação do povo.”

“Uma sociedade democrática é aquela em que todos participam para a formação de um estado coerente com ideais da maioria. Pois é necessária a participação de todos para a formação de um espaço comum.”

O segundo subgrupo, 2B, refere-se à relação entre o povo e o governo através de seus representantes. A participação, neste caso, realiza-se através da voz do povo ouvida pelo governo. A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

“Uma sociedade onde a opinião de todos é levada em conta, porém onde a vontade da maioria é exercida. É para isso que existem os representantes políticos, uma vez que seriam que todos, uma população discutisse algo. Porque todo ser humano tem direito de se expressar e participar na sociedade em que veio.”

“Uma sociedade democrática é uma sociedade do povo. Se é o povo que vota para um ser político e ele não escuta isso não é democracia.”

O terceiro subgrupo, 3B, refere-se a participação através do exercício do voto. A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

“Uma sociedade democrática é um sistema onde cada cidadão tem o direito de interferir na política através do seu voto junto com a variedade de partidos, tornando assim uma maior chance de identificação com um deles, que se eleito possa representar a sua idéia.”

“É uma sociedade que tem o poder de decidir politicamente a favor da cidade, estado, etc., em que vivem. Porque tem o poder do voto.”

Grupo 3 – Formação e informação

As respostas que compõem o terceiro grupo centram seus argumentos na importância da formação e / ou informação dos indivíduos para que a democracia se realize.

A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

“Uma sociedade democrática é diferente da atual. Vivemos num capitalismo muito forte e cada vez mais dominante na sociedade, nos meios de vida e até na cultura. Não sou contra o capitalismo, só acho que se o capital fosse melhor dividido para que todos, ou a maioria, tivesse uma boa cultura e formação, para poderem exigir uma melhor

democracia. E mesmo para exercerem uma boa e justa democracia, ou seja, que ela não fosse unilateral como é hoje.”

“Uma sociedade democrática é aquela onde todo o cidadão têm os seus direitos democráticos e onde a sociedade contribua, e informe as pessoas. A democracia tem um compromisso com o cidadão, e é a obrigação a informação.”

Grupo 4 – Valores

As respostas que compõem o quarto grupo estão pautadas em valores que, no entender dos sujeitos, são indissociáveis da democracia.

Este grupo está dividido em três subgrupos. O primeiro deles, subgrupo 4A, refere-se à liberdade individual. A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

“Uma sociedade democrática é uma sociedade onde todos os indivíduos (seres humanos) são a principio iguais, possuem os mesmos direitos e livre para exerce-los. Entretanto, por muitas vezes serem representados (o povo) por indivíduos eleitos, perde-se a noção de individualidade, tratando todos como massa. Não esquecendo também dos deveres que necessitam exercer como cidadãos. Pois como nesse grupo social os homens são vistos como massa e são representados por indivíduos eleitos constantemente, perde-se, se é que ela existe, de liberdades individuais.”

“É uma sociedade a qual existem indivíduos que seguem as regras de uma democracia, tendo uma liberdade, que é limitada onde começa a liberdade dos outros.”

O segundo subgrupo, 4B, refere-se a valores tais como – igualdade, equidade ou liberdade. Ao mesmo tempo alguns sujeitos manifestam-se contra a desigualdade. A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

“Uma sociedade democrática é um grupo de sociedade em que todos não são apenas iguais, mas são ouvidos igualmente, considerados e julgados pelas mesmas regras e, principalmente, respeitados por suas diferenças e particularidades igualmente. Porque democracia não é moldar todos iguais ou proteger um ou outro por estatutos, mas sim aceitar a diferença, respeitá-la e entrar em harmonia com ela.”

“Uma sociedade democrática é um lugar onde as pessoas consigam se relacionar sem brigas e/ou discussões com grandes conseqüências para a sociedade em geral. Pois para se viver democraticamente é necessário não haver desigualdades.”

O terceiro subgrupo, 4C, define a democracia como uma utopia ou como governo do povo. No segundo caso, trata-se de uma definição conceitual, os sujeitos dizem ter aprendido este conceito, mas não estabelecem uma relação entre o mesmo e a sociedade na qual vivem. A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

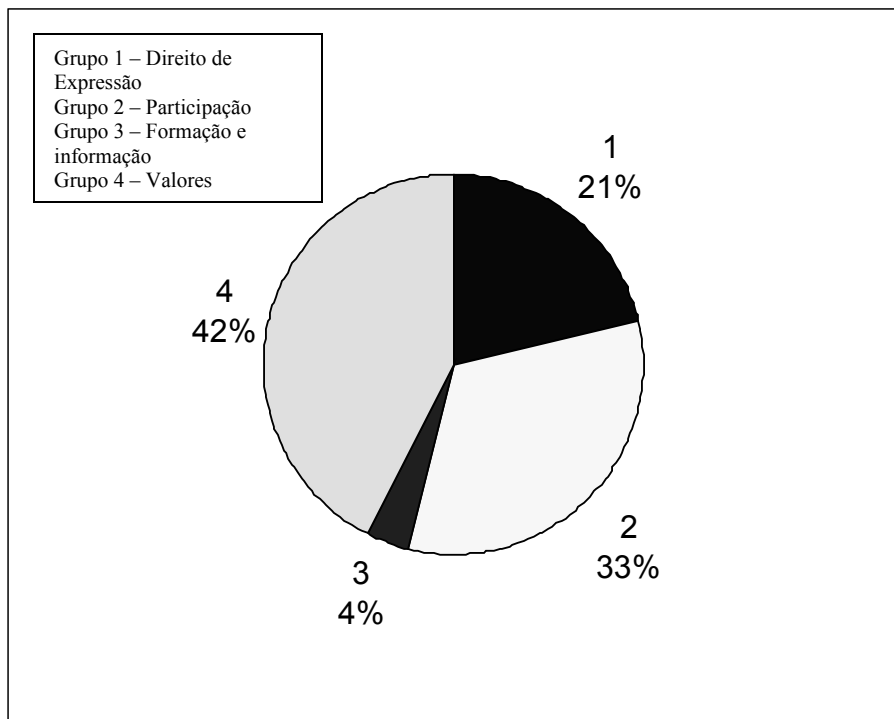
“Uma sociedade democrática é utópico. Porque o homem é um ser egoísta, extremamente narcisista e assim as regras da sociedade democrática não serão atingidas.”

“Uma sociedade democrática é o governo do povo (deve ser para ajudar ao próximo). Estava escrito no dicionário e eu acho que não entendo nada.”

A seguir, a apresentação do gráfico 1, possibilita-nos observar a distribuição percentual destas respostas tendo como critério os grupos.

Gráfico 1: Distribuição dos grupos aplicados pelos sujeitos na questão 1 do questionário.

“Eu penso que uma sociedade democrática é...”



Os dados apresentados no gráfico 1 permitem-nos afirmar que na representação dos jovens que compõem a amostra, a principal característica de uma sociedade democrática são seus valores, grupo 4. Cabe ressaltar que valores aparecem em todos os grupos citados, uma vez que as ações são orientadas por valores. Mas no caso do grupo 4, as referências feitas pelos sujeitos centram-se exclusivamente em valores. O segundo aspecto em destaque no gráfico é a participação, que foi associada ao voto e ao sistema de representação política. O terceiro grupo mais citado refere-se ao direito de expressão (grupo 1), que pressupõe a oportunidade de manifestar idéias e opiniões, como também, a reciprocidade, ou seja, ter a capacidade de ouvir opiniões de outras pessoas.

Apresentaremos na tabela que se segue a distribuição das respostas tendo como critério a rede de ensino.

Tabela 1 – Distribuição dos grupos e subgrupos aplicados pelos sujeitos na questão 1 do questionário, levando em consideração a rede de ensino.

Categorias	Grupo 1 Direito de Expressão			Grupo 2 Participação				Grupo 3 Formação e Informação	Grupo 4 Valores			Total	
	Σ	1A	1B	Σ	2A	2B	2C		Σ	4A	4B		4C
Rede	6	3	3	10	6	1	3	2	22	2	19	1	40
Particular	11	8	3	16	7	4	5	1	12	0	7	5	40
Pública	17	11	6	26	13	5	8	3	34	2	26	6	80

A observação dos dados da tabela 1 permite-nos perceber uma variação significativa da distribuição de respostas, quando se considera a variável rede de ensino. Os alunos e alunas de escolas particulares, em sua grande maioria, concentram-se no grupo 4 (valores), em especial no subgrupo 4B que se refere à igualdade de direitos.

Os alunos e alunas de escolas públicas aparecem distribuídos entre os grupos 1(direito de expressão), 2 (participação) e 4(valores). Observa-se uma concentração de respostas levemente mais alta no grupo 2, que se refere à participação. Cabe destacar que no grupo participação os sujeitos enfatizam a representação política e o direito de voto. Em relação ao grupo 4, valores, o subgrupo mais citado é o que se refere à igualdade de direitos, tal como observamos junto aos alunos e alunas de escolas particulares. O subgrupo 4C - reúne respostas nas quais os sujeitos conceituam teoricamente a democracia, não demonstrando terem estabelecido relação entre esta e a sua vida cotidiana. Este tipo de interpretação da democracia manifesta-se com maior intensidade junto aos alunos e alunas das escolas públicas.

A seguir apresentamos o quadro-resumo I que nos permite comparar os grupos, os subgrupos e seus significados, bem como a porcentagem de respostas que concentram.

Quadro- resumo 1

Grupos e subgrupos elaborados a partir da questão 1

“Eu penso que uma sociedade democrática é ...”

GRUPO	SIGNIFICADO	SUBGRUPO	REDE	PORC.
G1 Direito de Expressão 21,25%	Expressão de idéias, pensamentos, sentimentos e opiniões. Valorização do debate.	1A - Expressão do indivíduo	Part. 3,75%	13,75%
			Pub. 10%	
		1B- Reciprocidade: expressar-se e ouvir o outro	Part. 3,75%	7,5%
			Pub. 3,75%	
G2 Participação 32,5%	Valorização da decisão popular, do voto e da representatividade política.	2A –Participação de todos os indivíduos.	Part. 7,5%	16,25%
			Pub. 8,75%	
		2B – Representação política	Part. 1,25%	6,25%
			Pub. 5%	
		2C – Exercício do voto	Part. 3,75%	10%
			Pub. 6,25%	
G3 Formação Informação 3,75%	Formação e informação imprescindíveis à realização da democracia.		Part. 2,5%	3,75%
			Pub. 1,25%	
G4 Valores 42,5%	Valores indissociáveis da democracia	4A –Liberdade individual	Part. 2,5%	2,5%
			Pub. 0	
		4B – Igualdade e equidade.	Part. 23,75%	32,5%
			Pub. 8,75%	
		4C – Definição conceitual	Part. 1,25%	7,5%
			Pub. 6,25%	

Os grupos resultantes da análise da questão 1 - “Eu penso que uma sociedade democrática é ...” – permitem-nos afirmar que na representação dos jovens que integram a amostra, as principais características de uma sociedade democrática relacionam-se aos valores e aos direitos de participação e expressão.

A democracia nasceu e se desenvolveu através da conquista de direitos. Na Grécia antiga dois direitos eram inquestionáveis: isonomia – igualdade perante a lei e isegoria – direito de expor e discutir opiniões em público. Os sujeitos, ao enfatizarem o direito de expressão retomam um dos primeiros direitos associados à democracia.

O direito de participação, historicamente imprescindível ao alargamento da democracia social, foi também fortemente associado à sociedade democrática pelos alunos e alunas que integram a amostra.

Tão relevante quanto observar a concentração de respostas nestes dois grupos, é analisar de forma meticulosa a composição dos grupos que os originam. A análise do quadro-resumo I permite-nos observar que os (as) jovens oriundos de escolas públicas tendem a valorizar mais estes dois direitos (expressão e participação) do que os (as) jovens de escolas particulares. Tal dado talvez possa ser interpretado como um reflexo das desigualdades sócio-econômicas entre as classes sociais.

A conquista histórica dos direitos nos mostra a importância da participação na conquista de direitos sociais. Foi através da ampliação da participação política que as classes sociais compostas por trabalhadores (não proprietários) puderam conquistar direitos sociais e o papel do Estado alterou-se, passando de protetor a promotor de direitos. Portanto, é um dado significativo que a participação seja destacada pelas classes economicamente desprivilegiadas, uma vez que esta foi e tem sido imprescindível às conquistas sociais. Outra interpretação possível para este dado refere-se à vivência democrática dos sujeitos em questão. A democracia, no Brasil, convive com a desigualdade, sendo este um dos seus maiores desafios. Estes dados podem nos apontar a forma como grande parte da população pode estar vivenciando a democracia, ou seja, através da participação política. Talvez a forte associação entre democracia, participação e expressão seja um indício de como a democracia tem sido vivenciada pelos indivíduos.

O grupo 4, valores, reúne o maior percentual de respostas. A composição deste percentual nos mostra a predominância de alunos e alunas de escolas particulares. Dentre os valores que compõem o grupo destaca-se a igualdade, fortemente associada aos direitos, ou seja, a referência aproxima-nos da isonomia, um dos pilares da democracia.

A igualdade é um valor imprescindível à democracia. Este conceito sofreu mudanças históricas desde a Antiguidade, perdendo seu caráter eminentemente público e passando, na modernidade, a se relacionar com o indivíduo. A condição

humana substitui a condição de cidadão (adotada na antiguidade como critério para a igualdade). A condição humana confere igualdade a todos os seres humanos, mas estes, por sua vez, diferenciam-se biológica, social e culturalmente; portanto, o princípio de respeito às diferenças articula-se com o da igualdade. Tal articulação, expressa pela eqüidade, é apontada nas respostas dos sujeitos.

Alunos e alunas de escolas particulares apontam os valores como o elemento central de uma sociedade democrática. Ao passo que alunos e alunas de escolas públicas consideram os direitos de participação e expressão como os mais importantes para a realização desta sociedade. Temos, pois, dois aspectos indissociáveis de um mesmo processo. Arriscamo-nos a interpretar os direitos como a forma concreta que viabiliza os valores. E os valores como a porção filosófica que atribui significado às práticas e aos direitos. São os direitos que abrem espaço na sociedade, para que os ideais democráticos sejam realizados. Talvez, tais resultados possam nos sugerir que a preocupação em abrir e consolidar um espaço político seja central às camadas menos privilegiadas da população.

Se tomarmos como parâmetro as gerações de direitos humanos, podemos associar os direitos de expressão e participação à primeira geração de direitos, que trata das liberdades individuais e dos direitos civis e políticos. A igualdade refere-se à segunda geração de direitos (sociais, econômicos e culturais), que contemplam a dimensão individual e a social, visando a integração e a interação do indivíduo com a sociedade.

2.2 A Análise da Questão 2

Eu penso que o mais importante na democracia é

A análise desta questão aponta-nos para quatro diferentes grupos. A título de organização, os grupos encontram-se numerados de 1 a 4 e aqueles que apresentam subdivisões receberam letras para identificá-los.

Grupo 1 – Direito de expressão

As respostas que compõem o primeiro grupo estão pautadas no princípio do direito de expressão, ou seja, valorizam na democracia o direito de expressão de idéias, pensamentos e opiniões.

Este grupo está dividido em dois subgrupos. O primeiro deles, subgrupo 1A, define o sujeito deste direito através de termos, tais como: pessoas, cada um, do outro, do próximo. São expressões que revelam o caráter individual deste direito.

A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

O mais importante é cada um poder seu próprio argumento, se expressar da sua maneira, sem precisar brigar para isso. Porque esse é o ponto mais importante da democracia, e sem ele, ela não existiria. Isso porque se houver sempre brigas nas discussões, ela não existiria.

O mais importante é o respeito pelas idéias e pensamentos dos outros. Porque sem isso não existe democracia.

O segundo subgrupo, 1B, refere-se à expressão popular de opiniões e idéias, como forma de melhorar o governo e a sociedade. A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

O mais importante na democracia é a liberdade de expressão e o direito de todos decidirem o futuro da sociedade, porque são direitos básicos, porém o de todos decidirem as vezes é fraudado em sociedades atuais. Isto é um absurdo!

O mais importante na democracia é onde o povo possa dar a opinião, se expressa. Porque a sociedade fica bem melhor com idéias do povo.

Grupo 2 – Participação

As respostas que compõem o segundo grupo estão pautadas no princípio da participação, ou seja, valorizam o direito de escolha, a vontade da maioria, o poder do voto e/ou a possibilidade de se estabelecer uma relação de reciprocidade entre povo e governo.

Este grupo está dividido em três subgrupos. O primeiro deles, subgrupo 2A, refere-se à liberdade que a escolha pessoal confere ao indivíduo, pois o liberta para viver conforme a sua decisão. A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

O mais importante na democracia é o direito de escolha. Porque seria muito ruim viver ainda obrigada a viver de um jeito que você não queria.

O mais importante é o direito de pensar e tomar decisões porque para mim isso é uma coisa mínima para se viver com dignidade.

O segundo subgrupo, 2B, refere-se à participação do povo no governo. Estes sujeitos estabelecem uma relação de reciprocidade, entre povo e governo, pautada pelo respeito mútuo. A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

O mais importante é a participação das pessoas no governo e é o governo escutar as idéias do povo, porque eu acho que é importante eles escutarem nossas opiniões para saberem como agir.

O mais importante na democracia é o povo participar e respeitar o direito do governo e vice-versa. Pois o povo já não espera os prometidos do governo, pois já se acomodaram, se faz ou deixa de fazer.

O terceiro subgrupo, 3B, faz alusão ao voto como um direito de escolha que expressa e garante que a vontade da sociedade seja satisfeita. A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

O mais importante é o voto. O voto dá o poder aos cidadãos de escolher o melhor para a sociedade e para ele.

O mais importante na democracia é o fato de ser um sistema que leve em conta o voto de grande parte da população elegendo um candidato que satisfaça uma maioria e não uma minoria. Porque o candidato eleito sempre satisfará a maioria e não apenas uma minoria com poder aquisitivo, criando pelo menos uma situação de igualdade.

Grupo 3 – Formação e informação

As respostas que compõem o terceiro grupo referem-se à capacidades que devem ser desenvolvidas para que o sistema funcione, ou seja, fazem alusão a um tipo de formação que se faz necessária para que os direitos sejam reivindicados e os deveres sejam cumpridos.

A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

O mais importante na democracia é a consciência. Sem ela não saberemos votar direito e como consequência não saberemos usufruir de nossos direitos e tão pouco cumprir com nossos deveres.

O mais importante é a consciência de que todos fazem parte de um coletivo e que influi nele como qualquer outra pessoa. Porque em uma democracia todos devem estar conscientes de seus atos e que eles contribuem para o coletivo.

Grupo 4 – Valores e virtudes

As respostas que compõem o quarto grupo estão pautadas em valores que, no entender dos sujeitos, são essenciais para o funcionamento do sistema e para reger as relações no interior da sociedade. Cabe ressaltar que os valores aparecem em todos os grupos citados, uma vez que as ações são orientadas por valores. No caso do grupo 4, entretanto, as referências feitas pelos sujeitos centram-se exclusivamente em valores.

Este grupo está dividido em três subgrupos. O primeiro deles, subgrupo 4A, valores, virtudes e princípios tais como - respeito pelo outro, igualdade de direitos, justiça, liberdade, honestidade – são ligados às relações interpessoais, ou seja, têm um caráter individual ou dizem respeito a pequenos grupos. A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

Os aspectos mais importantes na democracia, creio eu, são respectivamente, liberdade e igualdade. Pois todos os indivíduos nascem iguais e desprovidos de corrupções que a sociedade proporciona.

O mais importante na democracia é ter liberdade para fazer o que gosta. É assim que quero viver.

O segundo subgrupo, 4B, refere-se a valores tais como – solidariedade, equidade ou coesão social – ligados ao coletivo, à sociedade. A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

Acredito que o mais importante na democracia é a união da sociedade a respeito da democracia. Com a união eu acho que surgem mais probabilidade de sair uma democracia melhor e mais ampla.

O mais importante na democracia é exatamente isso, saber perceber que as pessoas são diferentes entre si, mas que nem por isso uma é melhor ou pior, ou possui mais ou menos direitos e deveres. Essa é a chave para a harmonia social. Não lutar para moldar estereótipos ou para ver quem é o melhor.

O terceiro subgrupo, 4C, reúne respostas que valorizam o próprio sistema, ou seja, a democracia tem valor em si mesma e precisa ser cultivada.

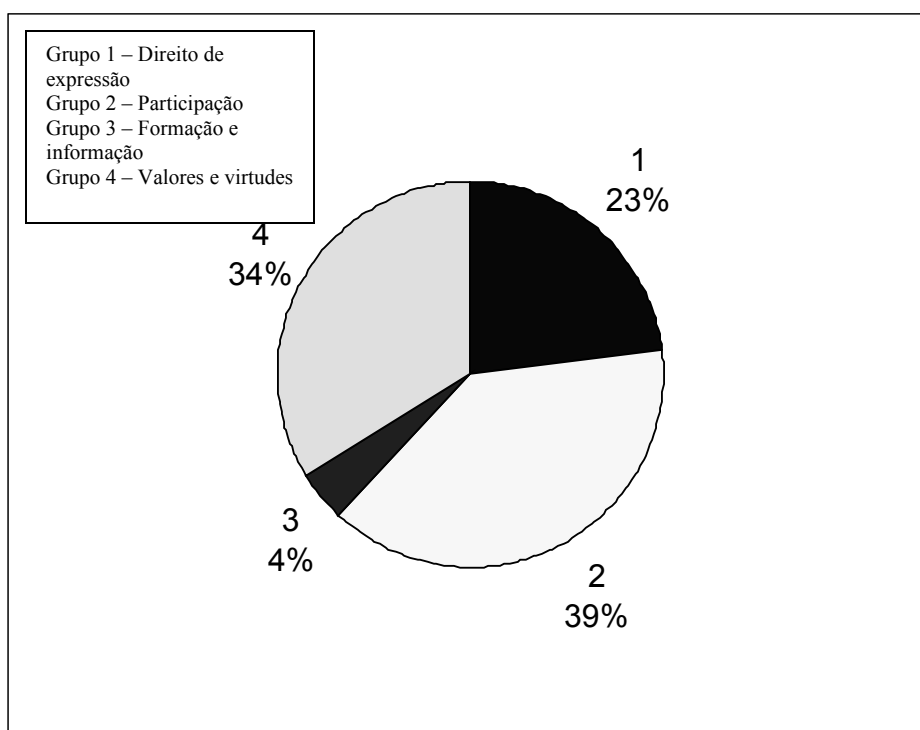
O mais importante é que atualmente é que continue sendo democrática. Porque se não o couro come ...

O mais importante na democracia é que o povo tem mais confiança na democracia. Por que se nosso país não tiver confiança e leis rígidas o nosso país não vai pra frente.

A seguir, a apresentação do gráfico 2, possibilita-nos observar a distribuição percentual destas respostas tendo como critério os grupos.

Gráfico 2: Distribuição dos grupos aplicados pelos sujeitos na questão 2 do questionário

“Eu penso que o mais importante na democracia é”



A análise do gráfico 2 permite-nos inferir que segundo a representação dos alunos e alunas que compõem a amostra, o aspecto mais valorizado na democracia é a participação - grupo 2. A seguir vêm os valores e virtudes relacionados ao sistema, com 34% das respostas. O terceiro aspecto mais valorizado é o direito de expressão, com 23% das respostas, grupo 4. E finalmente, com 4% das respostas a formação e a informação, grupo 3.

Tabela 2 – Distribuição dos grupos e subgrupos aplicados pelos sujeitos na questão 2 do questionário, levando em consideração a rede de ensino.

Categorias	Grupo 1 Direito de Expressão			Grupo 2 Participação			Grupo 3 Formação e Informação	Grupo 4 Valores e virtudes			Total		
	Σ	1A	1B	Σ	2A	2B		2C	Σ	4A		4B	4C
Rede	7	6	1	10	7	0	3	1	22	17	3	2	40
Particular	11	4	7	22	2	10	10	2	5	1	3	1	40
Total	18	10	8	32	9	10	13	3	27	18	6	3	80

A análise dos dados desta tabela permite-nos observar que há uma nítida diferença entre os aspectos valorizados em cada rede de ensino. Na representação de alunos e alunas das escolas particulares o aspecto mais valorizado refere-se aos valores e às virtudes democráticas. Cabe ressaltar que em relação a este grupo há uma nítida predominância de respostas no subgrupo 4A, que se refere aos valores e virtudes imprescindíveis às relações interpessoais, ou seja, este subgrupo caracteriza-se pelo seu caráter individual.

Na representação de alunos e alunas das escolas públicas os aspectos mais valorizados são participação e direito de expressão. No grupo 2, participação, as respostas concentram-se nos subgrupos 2B e 2C, que se referem, respectivamente, à reciprocidade entre povo e governo pautada pelo respeito mútuo e direito do voto. Cabe ressaltar que nenhuma das resposta dos alunos e alunas de escolas particulares fez alusão a relação entre povo e governo (subgrupo 2B).

No grupo 1, direito de expressão, os alunos e alunas das escolas públicas concentram-se em maior número no submodelo 1B que se refere à expressão popular de opiniões e idéias como forma de melhorar o governo e a sociedade, em contrapartida nas escolas particulares este subgrupo conta com apenas uma resposta.

A seguir apresentamos o quadro-resumo 2 que nos permite comparar os grupos, os subgrupos e seus significados, bem como a porcentagem de respostas que concentram.

Quadro- resumo 2

Grupos e subgrupos elaborados a partir da questão 2

“Eu penso que o mais importante na democracia é ...”

GRUPO	SIGNIFICADO	SUBGRUPO	REDE	PORC.
G1 Direito de Expressão 23%	Expressão de idéias, pensamentos, sentimentos e opiniões.	1A - Expressão do indivíduo	Part. 7,5%	12,5%
			Pub. 5%	
		1B- Expressão popular	Part. 1,25%	10%
			Pub. 8,75%	

G2 Participação 39%	Participação através do direito de escolha, valorização do princípio da maioria, poder do voto e reciprocidade entre povo e governo.	2A – liberdade escolha do indivíduo	Part. 8,75%	11,25%
			Pub. 2,5%	
		2B – participação do povo no governo	Part. 0	12,5%
			Pub. 12,5%	
		2C – poder do voto	Part. 3,75%	16,25%
			Pub. 12,5%	
G3 Formação Informação 4%	Formação necessária para que sejam feitas reivindicações e se cumpram os deveres.		Part. 1,25%	3,75%
			Pub. 2,5%	
G4 Valores e virtudes 34%	Valores essenciais ao funcionamento do sistema e que devem orientar as relações na sociedade	4A – valores que guiam as relações interpessoais	Part. 21,25%	22,5%
			Pub. 1,25%	
		4B – valores relacionados à coesão social	Part. 3,75%	7,5%
			Pub. 3,75%	
		4C – valorização da democracia	Part. 2,5%	3,75%
			Pub. 1,25%	

Utilizando, como critério analítico, os índices gerais podemos observar que na representação dos sujeitos a participação (grupo 2) e os valores e virtudes (grupo 4) são elementos centrais à democracia. Uma análise mais minuciosa que estabelece como critério a comparação entre redes de ensino, revela-nos uma diferença significativa: valores e virtudes são aspectos destacados predominantemente por alunos e alunas de escolas particulares, ao passo que a participação é destacada por jovens de escolas públicas.

O grupo 2, participação, compõem-se predominantemente por respostas de alunos e alunas das escolas públicas. Neste grupo prevalece a idéia de povo. Os sujeitos se auto-denominam como povo e defendem direitos que contemplem as necessidades das grandes camadas da população. Esta constatação é corroborada pelos termos utilizados nas respostas para indicar os detentores ou beneficiários dos direitos. A palavra povo foi citada vinte vezes nas respostas dos alunos e alunas de escola pública e apenas duas vezes nas escolas particulares. Em contrapartida, os alunos e alunas de escolas particulares utilizam os termos pessoa, do outro, cada um, dezoito vezes e os alunos e alunas de escola públicas

utilizam estas mesmas palavras oito vezes em suas respostas. Estes dados nos sugerem a predominância da idéia de indivíduo nas camadas sociais com maior poder aquisitivo. Ao mesmo tempo, a idéia ou a identificação com o povo é predominante nas classes sociais que supostamente têm um menor poder aquisitivo. Os dados desta tabela permitem-nos inferir que os alunos e alunas de escolas particulares valorizam mais os direitos e as liberdades do indivíduo, ao passo que alunos e alunas de escola pública se auto denominam como povo e valorizam mais os aspectos coletivos, atribuindo ao governo um papel ativo na observância das necessidades e interesses do povo.

Detendo-nos, ainda, no grupo participação, observamos que as respostas dos jovens de escolas particulares prezam uma participação centrada na possibilidade de escolha individual (subgrupo 2A). Tais dados podem ser interpretados como estando em consonância com a perspectiva liberal, que vê na democracia uma forma de governo capaz de garantir as liberdades do indivíduo. Partindo das diferenças sócio-econômicas entre os grupos, os jovens de escolas particulares representam as camadas mais favorecidas da sociedade, camadas que historicamente lutam por um Estado protetor das liberdades individuais e com reduzido poder de interferência na vida privada dos indivíduos.

A identificação enquanto “povo”, talvez possa ser associada às conquistas democráticas dos trabalhadores. Quando o proletariado se constitui enquanto classe, construindo uma identidade que aproxima e cria vínculos entre os não proprietários e se organiza através de movimentos reivindicatórios, observamos a passagem de um modelo democrático liberal (mínima intervenção do Estado e proteção das liberdades individuais e direitos políticos) para um modelo democrático social, com a promoção de direitos sociais. Este sentimento de pertencimento a uma classe cria vínculos entre seus membros, fortalecendo o grupo em questão e possibilitando um maior poder de reivindicação.

O grupo 4, valores e virtudes, concentra a maioria das respostas dos alunos e alunas das escolas particulares. Ganha destaque o subgrupo 4A, que reporta-se aos valores democráticos que devem reger as relações interpessoais. Estes dados podem, também, ser analisados sob a ótica do liberalismo apontada acima. A

idéia de indivíduo, destacada pelos sujeitos das classes dominantes, contrapõe-se à idéia de povo, predominante entre os sujeitos das classes desfavorecidas.

A seguir apresentamos o quadro comparativo entre os grupos compostos a partir das questões 1 e 2. Questões estas que se propõem a investigar nosso primeiro problema específico: que representações alunos e alunas do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas do município de São Paulo, têm sobre uma "sociedade democrática"?

Quadro Comparativo 1
Questões 1 e 2 do questionário

QUESTÃO	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
1- Eu penso que uma sociedade democrática é	Direito de Expressão 21%	Participação 33%	Formação e informação 4%	Valores 42%
2- Eu penso que o mais importante na democracia é	Direito de Expressão 23%	Participação 39%	Formação e informação 4%	Valores 34%

Podemos observar que participação e valores são destacados como elementos essenciais à uma sociedade democrática. Para analisarmos mais detalhadamente estes dados torna-se necessário retomarmos alguns pontos destacados anteriormente, são eles: em ambas as questões, quando considerada a variável rede de ensino, observamos que alunos e alunas de escolas particulares concentram-se predominantemente nos grupos 4, valores e virtudes, de ambas as questões. Concomitantemente, alunos e alunas de escolas públicas concentram-se nos grupos 2, direito de participação, de ambas as questões.

Valores e direitos são dois aspectos indissociáveis e imprescindíveis ao processo democrático. Retomamos a reflexão anterior, na qual arriscamo-nos a interpretar os direitos como a forma concreta que viabiliza os valores. E os valores como a porção filosófica que atribui significado às práticas e aos direitos. Desta forma, associamos os direitos à abertura de espaço na sociedade para que os ideais democráticos sejam realizados. Talvez, tais resultados possam nos sugerir que a preocupação em abrir e consolidar um espaço político seja central às camadas menos privilegiadas da população.

Participação e expressão (o segundo princípio democrático mais enfatizado pelos alunos e alunas da rede pública) podem ser associados à primeira geração dos direitos humanos, que se relaciona às liberdades civis e políticas. Estes direitos abriram espaço para novas conquistas de outra ordem, mais especificamente para os direitos sociais, econômicos e culturais. No entanto, a ênfase dada pelos sujeitos das escolas públicas aos direitos primogênicos pode nos apontar que a democracia vivenciada pelas camadas menos favorecidas da população está relacionada com a observância destes direitos, ou seja, talvez o modelo democrático experimentado por estas classes sociais esteja alicerçado prioritariamente na liberdade de expressão e na participação política.

A presença de determinados valores e virtudes, grupo destacado por alunos e alunas das escolas da rede particular de ensino, apontam a igualdade como um valor imprescindível à democracia. Tomando como referência as gerações dos direitos humanos, podemos associar a igualdade à segunda geração, que contempla direitos de grupos ou classes. Estes direitos resultaram de reivindicações históricas das classes trabalhadoras.

Pode parecer contraditório que alunos e alunas de escolas públicas definam a sociedade democrática a partir dos direitos civis e políticos, justamente os que demandam uma menor interferência do Estado na vida privada dos indivíduos. Ao mesmo tempo alunos e alunas de escolas particulares definem esta sociedade a partir dos valores, em especial a igualdade, que inspira a segunda geração de direitos humanos, justamente a que demanda uma ampliação do papel do Estado. A aparente contradição pode residir no fato de que alunos e alunas de escolas públicas, supostamente pertencentes às camadas desfavorecidas da população, associam a sociedade democrática a um modelo de Estado liberal, defendido pelas classes economicamente dominantes. Ao mesmo tempo, alunos e alunas de escolas particulares definem a democracia pela igualdade, um valor imprescindível às conquistas dos trabalhadores. Portanto, uma interpretação possível, seria que cada grupo parece associar a sociedade democrática a um modelo de estado contraditório com os interesses de sua classe. Dizemos que pode se tratar de uma contradição aparente, pois a representação destes sujeitos sobre uma

sociedade democrática apóia-se também em suas vivências. Parece-nos que a igualdade ainda está por ser conquistada em nosso país (nosso quadro teórico trouxe uma breve reflexão sobre a democracia no Brasil, que nos aponta a desigualdade com principal desafio ao processo democrático), estando distante das práticas que atingem as grandes camadas da população. Parece-nos que a prática/vivência democrática que se torna acessível às camadas menos favorecidas da população relaciona-se com a participação política e a expressão de idéias.

Tais reflexões poderiam justificar a predominância dos direitos civis e políticos entre as camadas menos favorecidas da população. No entanto, há a outra face de interesses. Alunos e alunas da rede particular caracterizam a sociedade democrática principalmente pela igualdade. Tal representação apóia-se, também, nas vivências destes sujeitos. Uma inferência possível seria que tratamos de duas sociedades democráticas distintas: uma vivenciada pelas camadas menos favorecidas, que encontram seu espaço em um modelo democrático que lhes garante apenas as liberdades civis e políticas; outra vivenciada pelas camadas privilegiadas da sociedade que vêem a igualdade no meio no qual vivem. Tais dados podem sinalizar a desigualdade entre as classes sociais em nosso país.

Aparentemente a questão 1 do questionário, que visa a caracterização da sociedade democrática, aponta-nos uma contradição entre a representação de democracia e os interesses de classe, discutida anteriormente. A análise da questão 2, parece demonstrar-nos o inverso, haja visto a ênfase que os alunos e alunas da rede particular colocaram na idéia de indivíduo. Com base nos dados apresentados e no que foi discutido anteriormente, parece-nos que uma interpretação possível seria que entre os alunos e alunas de escolas particulares predomina a ideologia do liberalismo, com ênfase nos direitos do indivíduo. Em contrapartida, junto aos alunos e alunas de escolas públicas predomina a identificação com o povo e o sentimento de pertencimento a uma classe.

Identificar estes valores nos leva a supor, novamente, que talvez nossa sociedade conviva com dois modelos democráticos, o primeiro associado a um

Estado liberal e protetor de direitos e o segundo a um Estado que se articula com a sua população, que é sensível às suas necessidades, enfim, capaz de promover direitos.

Retomando a questão que norteia esta primeira parte de nossa análise - que representações alunos e alunas do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas do município de São Paulo, têm sobre uma "sociedade democrática"? – acreditamos que com base nos dados apresentados, podemos afirmar que estes alunos e alunas têm representações distintas que nos levam a supor que há em nosso país modelos democráticos distintos que variam de acordo com a classe social. Tais modelos democráticos podem representar uma das faces da desigualdade no Brasil.

As duas questões seguintes, 3 e 4, integram a segunda parte de nossa análise que se centra na escola democrática. O problema específico que aqui nos orienta é: que representações alunos e alunas do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas do município de São Paulo, têm sobre uma "escola democrática"?

2.3 Análise da Questão 3

Eu penso que uma escola democrática é aquela onde...

A análise desta questão aponta-nos para quatro diferentes grupos. A título de organização, os grupos encontram-se numerados de 1 a 4 e aqueles que apresentam subdivisões receberam letras para identificá-las.

Grupo 1 – Direito de expressão

O primeiro grupo associa a escola democrática ao espaço ou ao direito do aluno se manifestar. Este grupo encontra-se dividido em dois subgrupos.

O primeiro subgrupo, 1A, refere-se ao direito de expressar idéias, sentimentos e opiniões. Este direito é reivindicado como sendo importante à formação para a cidadania; refere-se, também, ao relacionamento entre as pessoas, buscando o consenso e a tolerância através da capacidade de ouvir e respeitar opiniões; e finalmente é associado aos assuntos relacionados à vida escolar.

A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

“Eu penso que uma escola democrática é aquela onde os alunos têm o direito de opinar e dar sugestões sobre o desenvolvimento e as normas do colégio porque os alunos têm o direito de dar opinião onde eles estudam.”

“Eu penso que uma escola democrática é aquela onde ouve e respeita as opiniões alheias porque ela se interessa pelas opiniões dos alunos.”

O segundo subgrupo, 1B, refere-se à forma de exercitar o direito de expressão na qual os sujeitos destacam diálogos e discussões. O exercício do direito de expressão, a exemplo do subgrupo anterior, visa diferentes finalidades, que incluem a formação para a cidadania; o relacionamento entre as pessoas, buscando o consenso e a tolerância, através da capacidade de ouvir e respeitar opiniões; e é associado aos assuntos relacionados à vida escolar. A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

“Eu penso que uma escola democrática é aquela onde todos os alunos têm voz e vez. Onde há diálogo entre alunos, professores e direção na tentativa de resolver problemas internos (da escola) pois a democracia não é feita somente com os ideais de um lado. É necessário que haja diálogo entre todas as partes para que a democracia seja realmente exercida”.

“Eu penso que uma escola democrática é aquela onde a relação entre alunos e escola é levada em primeiro lugar, é discutível. É uma escola de atitudes pensadas e questionadas com o todo; uma escola em que sua clientela são os alunos também e não só pais; uma escola que abre o espaço para ouvir; uma escola que questiona valores e não pessoas”.

Grupo 2 – Direito de participação

Este grupo traz respostas que valorizam a participação do aluno nas decisões e resoluções que afetam a sua vida. Pode ser dividido em quatro subgrupos.

O primeiro subgrupo, 2A, agrupa respostas que se referem à participação somente dos alunos e alunas, através da tomada de decisões. Este direito ao ser reivindicado, aponta para diferentes finalidades: objetiva a intervenção na instituição escolar, buscando a sua melhoria; visa o relacionamento entre as pessoas, buscando o consenso e a tolerância através da capacidade de ouvir e respeitar; defende o direito dos alunos e alunas opinarem sobre os assuntos

relacionados à vida escolar e, finalmente, evocam o princípio da maioria. A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

“Eu penso que uma escola democrática é aquela onde os alunos tem o direito de participar nas decisões da escola porque tudo que é decidido dentro de uma escola interfere na vida escolar do aluno.”

“Eu penso que uma escola democrática é aquela onde os alunos participam de decisões que os envolvem pois haveria projetos coerentes com as preferências da maioria”.

As respostas do segundo subgrupo, 2B, referem-se à participação de outros agentes escolares, que não alunos e alunas. A participação pretendida orienta-se para diferentes finalidades: destina-se à formação para a cidadania; objetiva a intervenção na instituição escolar buscando a sua melhoria; visa o relacionamento entre as pessoas, buscando o consenso e a tolerância através da capacidade de ouvir e respeitar e finalmente, defende o direito dos alunos e alunas opinarem sobre os assuntos relacionados à vida escolar. A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

“Eu penso que uma escola democrática é aquela onde tanto os alunos quanto os profissionais devem resolver os problemas juntos, onde deve-se ouvir ambos os lados. Os alunos têm direito de reivindicações e podem levar assuntos para serem discutidos, não sentindo-se excluídos dos assuntos escolares porque numa escola onde os alunos apenas recebem ordens e tarefas, não forma cidadãos críticos, com opiniões próprias, e no futuro não saberão se colocar dentro da sociedade”.

“Eu penso que uma escola democrática é aquela onde os alunos participam, os professores ajudam e toda escola busca uma tentativa diferente para melhorar o conceito da escola, porque com a ajuda de todos vamos conseguir muda-la”.

O terceiro subgrupo, 2C, refere-se ao grêmio como um espaço que possibilita a discussão e a regulação da vida em comum no interior da escola. Esta forma de participação visa o relacionamento entre as pessoas, buscando o consenso e a tolerância através da capacidade de ouvir, respeitar opiniões divergentes e opinar sobre os assuntos relacionados à vida escolar. A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

“Eu penso que uma escola democrática é aquela onde todos tem que fazer as mesmas coisas, como o pagamento da mensalidade. Deveria haver um grêmio de alunos onde os mesmos dão suas opiniões sobre os problemas escolares, etc... porém muitas vezes os alunos não são ouvidos porque a diretoria acha que tudo o que ela faz é certo.”

“Eu penso que uma escola democrática é aquela onde os alunos possam ter seu espaço – grêmio – para administrar de uma forma que busque agradar os estudantes e que estes podem através do grêmio reivindicar contra algo que não acha correto, porque a escola possui regras e nem sempre as pessoas estão de acordo com o que foi estabelecido e pra isso é importante ter um espaço onde você possa julgar a respeito.”

O quarto subgrupo, 2D, refere-se à participação da comunidade na instituição escolar. Na perspectiva destes jovens, a escola é um espaço para convivência que deve ser compartilhado com a comunidade. A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

“Eu penso que uma escola democrática é aquela onde tem que mudar muita coisa como a direção em que os alunos quando discutem um assunto ou uma idéia a direção muda de opinião por que a escola tem que ser da comunidade³⁴ em que faz. União entre a comunidade e a direção da escola.”

“Eu penso que uma escola democrática é aquela onde todos da comunidade tem que participar do lugar que o governo proporcionou para nós. Porque é o dever do governo deixar nós utilizar dos meios que eles nos ofereci”.

Grupo 3 – Formação e informação

Este grupo refere-se à forma como a escola democrática deve preparar seus alunos e alunas. A distinção entre as duas funções da escola adotada neste grupo está baseada no trabalho de Puig, apresentado em nosso quadro teórico. Assim, a formação à qual nos referimos relaciona-se à formação moral dos indivíduos e a informação associa-se aos conteúdos abordados pela escola. As respostas reportam-se aos aspectos relacionados desde o conteúdo até aos valores e princípios que norteiam ou deveriam nortear a filosofia da escola. Este grupo está dividido em três subgrupos.

O primeiro subgrupo, 3A, refere-se aos valores e princípios associados à escola democrática. Os valores e princípios defendidos são justificados pela sua

³⁴ Em outras questões o sujeito refere-se à comunidade, especificando que esta compreende famílias e pessoas que moram ao redor da escola.

imprescindibilidade ao funcionamento do sistema democrático ou pelo seu caráter formativo para a cidadania ou visando o relacionamento interpessoal, pautado pela tolerância e na busca do consenso. A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

“Eu penso que uma escola democrática é aquela onde todos são tratados como iguais essa é a base da democracia.”

“Eu penso que uma escola democrática é aquela onde cada aluno tem o seu valor porque na minha escola muitos alunos são desvalorizados por suas atitudes.”

O segundo subgrupo, 3B, associa a escola democrática a um tipo de formação e de informação que prepara os indivíduos para a vida em sociedade. A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

“Eu penso que uma escola democrática é aquela onde sabe educar seus alunos para a vida pois, assim, esses poderão passar o que aprenderam para outros e assim por diante”.

“Eu penso que uma escola democrática é aquela onde prepara seus alunos para ser um cidadão democrático, que fala sobre o que é democracia e prepara para a sociedade para se tornar uma pessoa democrática.”

O terceiro subgrupo, 3C, relaciona a escola democrática à transparência sobre o que acontece em seu interior, ou seja, defende que os agentes envolvidos com a instituição sejam informados sobre as decisões internas. A título de ilustração, segue uma resposta deste subgrupo:

“Eu penso que uma escola democrática é aquela onde todos sabem o que ocorre por que escola como esta aqui ocorre coisas que ninguém fica ciente.”³⁵

Grupo 4 – Direitos e deveres

O quarto grupo associa a escola democrática às regras, direitos e deveres. Os sujeitos destes direitos e deveres são os alunos e alunas bem como os demais agentes escolares. Este grupo encontra-se dividido em três diferentes subgrupos:

O primeiro subgrupo, 4A, agrupa respostas que fazem referência apenas aos direitos. A título de ilustração, seguem dois exemplos deste subgrupo:

³⁵ Apenas um sujeito referiu-se à transparência na escola, por este motivo trouxemos apenas este exemplo.

“Eu penso que uma escola democrática é aquela onde escutar as opiniões dos alunos e entender nossos direitos porque os nossos direitos tem que ser respeitados e temos que participar de tudo que tem na escola.”

“Eu penso que uma escola democrática é aquela onde os alunos tem opção de escolha, tem liberdade de expor suas idéias e de opinar nas idéias apresentadas pela escola, porque eu creio que cada pessoa tem direito de participar das coisas que são apresentadas.”

O segundo subgrupo, 4B, refere-se somente aos deveres ou regras que, na representação destes jovens, são necessárias à ordem democrática. A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

“Eu penso que uma escola democrática é aquela onde os alunos cumprem todas as regras por que aquela é uma escola democrata onde são cumprida todas as regras.”

“Eu penso que uma escola democrática é aquela onde tenha regras e os alunos e funcionario cumpra tudo tem limites se a escola não impor essas regras vai virar uma verdadeira baderna”.

O terceiro subgrupo, 4C, refere-se aos direitos e deveres relacionados à igualdade e à manutenção da ordem democrática. A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

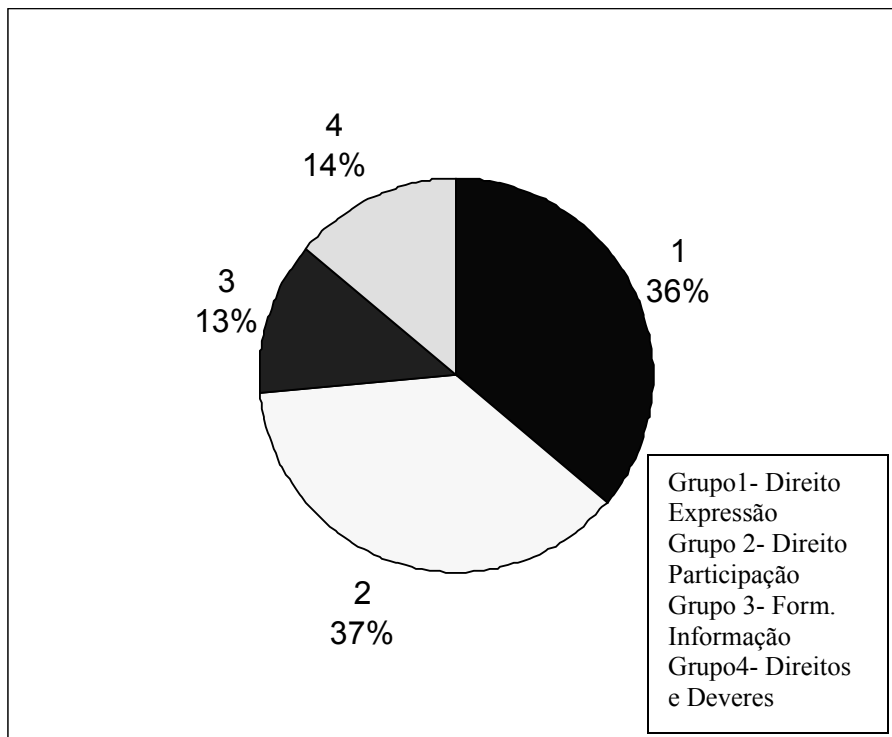
“Eu penso que uma escola democrática é aquela onde os alunos, os professores e diretores tenham os mesmos direitos, deveres e que a opinião de todos seja levada em conta na hora de tomar decisões porque uma sociedade só é democrática se todos são tratados da mesma forma”.

“Eu penso que uma escola democrática é aquela onde os alunos são conscientes de seus direitos e deveres, onde há respeito mutuo, onde os alunos possam participar das decisões porque é importante para criança e o adolescente viver em um ambiente democratico saudavel.”

A seguir, a apresentação do gráfico 3, possibilita-nos observar a distribuição percentual destas respostas tendo como critério os grupos.

Gráfico 3: Distribuição dos grupos aplicadas pelos sujeitos na questão 3 do questionário

“Eu penso que uma escola democrática é aquela onde...”



A análise dos dados do gráfico 3 nos permite observar que grande parte dos alunos e alunas associa a democracia na escola à expressão de idéias, pensamentos e sentimentos (grupo 1 – 36%) e à participação nas resoluções que afetam a sua vida (grupo 2 – 37%). Expressão e participação, portanto, são na representação dos sujeitos, os aspectos mais importantes em uma escola democrática.

Formação e informação (grupo 3) e direitos e deveres (grupo 4) são aspectos que apresentam índices muito próximos, mas que juntos atingem pouco mais de 25% das respostas.

A seguir apresentamos a tabela que nos permite a observação da distribuição destas respostas, tendo como critério comparativo a rede de ensino (particular e pública).

Tabela 3 – Distribuição dos grupos e subgrupos aplicados pelos sujeitos levando em consideração a rede de ensino.

Categorias	Grupo 1 Direito de Expressão			Grupo 2 Direito de Participação				Grupo 3 Formação e Informação				Grupo 4 Direitos e Deveres			Total		
	Σ	1a	1b	Σ	2a	2b	2c	2d	Σ	3a	3b	3c	Σ	4a		4b	4c
Particular	16	6	10	14	6	5	3	0	6	5	1	0	4	0	2	2	40
Pública	13	9	4	16	7	7	0	2	4	1	2	1	7	2	3	2	40
Total	29	15	14	30	13	12	3	2	10	6	3	1	11	2	5	4	80

Os dados da tabela 3 demonstram-nos que as representações de escola democrática apresentam índices semelhantes entre as redes, particular e pública. Estabelecendo uma escala hierárquica, podemos destacar entre os alunos e alunas de escolas particulares o direito de expressão, direito de participação, formação e informação e finalmente os direitos e deveres (neste caso, citados genericamente). Para os alunos e alunas de escolas públicas o direito de participação é o mais valorizado, seguido pelo direito de expressão, por direitos e deveres (genericamente mencionados) e finalmente a formação e a informação. Apesar destas escalas apresentarem os elementos em ordens distintas, há pouca variação do número de sujeitos em cada grupo.

Ao mesmo tempo em que alunos e alunas da escola pública destacam direitos e deveres como aspectos relevantes na escola democrática, alunos e alunas de escola particular enfatizam mais a formação e a informação.

Este dado nos parece relevante podendo apontar para uma possível relação entre as diferenças sócio-econômicas e o significado que os alunos e as alunas de escola pública atribuem aos direitos e às regras. Cabe lembrar que a democracia, historicamente, vem se ampliando socialmente, através da conquista de direitos. Uma interpretação possível talvez seja a de que tais respostas possam encontrar referentes neste percurso histórico e a conquista de direitos e as regras que os garantem sejam a experiência mais democrática que estes jovens tiveram a oportunidade de experimentar.

A seguir apresentamos o quadro-resumo 3 que nos permite comparar os grupos, os subgrupos e seus significados, bem como a porcentagem de respostas que concentram.

Quadro- resumo 3

Grupos e subgrupos elaborados a partir da questão 3

“Eu penso que uma escola democrática é aquela onde...”

GRUPO	SIGNIFICADO	SUBGRUPO	REDE	PORC.
G1 Direito de Expressão 36,25%	Espaço e direito de manifestação dos alunos e alunas através de diálogos e discussões.	1A - Expressão de idéias, sentimentos e opiniões.	Part. 7,5%	18,75%
			Pub. 11,25%	
		1B- Forma de expressão: diálogo e discussão.	Part. 12,5%	17,5%
			Pub. 5%	
G2 Participação 37,5%	Participação do aluno nas decisões que afetam a sua vida escolar.	2A – Participação só de alunos e alunas	Part. 7,5%	16,25%
			Pub. 8,75%	
		2B – Participação de outros agentes	Part. 6,25%	15%
			Pub. 8,75%	
		2C – Grêmios	Part. 3,75%	3,75%
			Pub. 0	
		2D – Participação da comunidade	Part. 0	2,5%
			Pub. 2,5%	

G3 Formação Informação 12,5%	Escola democrática prepara alunos e alunas através de conteúdos e valores. Transmitindo-os e seguindo-os em sua prática.	3A – Valores e princípios democráticos.	Part. 6,25%	7,5%
			Pub. 1,25%	
		3B – Conteúdos que preparam para a vida em sociedade	Part. 1,25%	3,75%
			Pub. 2,5%	
3C – Transparência	Part. 0	1,25%		
	Pub. 1,25%			
G4 Direitos e deveres 13,75%	Escola democrática caracteriza-se pelas suas regras que estabelecem direitos e deveres.	4A – Referência apenas aos direitos	Part. 0	2,5%
			Pub. 2,5%	
		4B – Referência apenas aos deveres.	Part. 2,5%	6,25%
			Pub. 3,75%	
4C – Referência aos direitos e deveres.	Part. 2,5%	5,0%		
	Pub. 2,5%			

Os dados apresentados neste quadro nos permitem apontar os direitos de expressão e participação como os aspectos mais importantes, segundo a representação dos sujeitos, para a viabilização de uma escola democrática. Tais direitos podem ser associados à gestão escolar, ou seja, os alunos e alunas reivindicam espaço para discutirem e decidirem sobre aspectos que afetam a sua vida escolar.

Ao mesmo tempo, tomar parte em tais processos, constitui uma vivência significativa para a formação de personalidades democráticas. A escola democrática defendida por Puig (2000a) ancora-se na idéia de que as instituições de uma sociedade democrática devem ser regidas pela igualdade, liberdade, participação e justiça ou seja, por valores e práticas democráticos. A participação democrática possibilita a educação moral dos indivíduos. Através dela, os problemas cotidianos podem ser discutidos e enfrentados com soluções criativas e que respeitem os envolvidos.

Assim sendo, a representação dos sujeitos destaca como centrais aspectos que se relacionam tanto à gestão democrática, quanto à formação moral dos indivíduos. A análise desta questão pode ser feita tanto pelos elementos

explicitados pelo sujeitos, como também pelos que não foram mencionados em suas respostas.

A via curricular, descrita por Puig (2000), compreende o planejamento e a execução de atividades pensadas especificamente para a formação moral dos alunos e alunas. Propõe-se, através desta, a discussão de temas que se relacionem com a vida e os conflitos cotidianos. Esta dimensão da educação parece não ter sido alvo da preocupação de alunos e alunas, uma vez que não foi enfatizada pelos sujeitos. A referência feita à informação e à formação vincula-se à necessidade de uma formação moral, mas o significado dos conteúdos e a relação dos mesmos com a vida cotidiana não foi questionada. Tal aspecto é enfatizado pelas propostas de escolas democráticas, apresentadas em nosso quadro teórico, mas não chega a se constituir como objeto de reflexão por parte dos alunos e alunas. Tal dado pode nos apontar para as diferenças entre os papéis que os atores desempenham na instituição. A estrutura curricular é uma atribuição docente, definir conteúdos tem sido uma tarefa desempenhada historicamente pelos educadores. Não questionamos o papel do professor nesta tarefa, socialmente esta é sua função e para exercê-la está profissionalmente habilitado. No entanto, acreditamos que uma inferência possível é a não criticidade por parte dos alunos e alunas sobre os conteúdos que são transmitidos pela escola. Não nos referimos apenas a uma atitude de crítica pela crítica, mas à ponderação, a uma análise sobre a importância dos mesmos para a sua formação. A não menção aos conteúdos pode significar que a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem não é uma prática corrente em nossas escolas.

Outro aspecto não mencionado nas respostas de ambas as redes refere-se ao acesso à escola, ou seja, ao direito de freqüentar uma escola. O acesso não é questionado e mesmo uma escola particular, que estabelece como pré-requisito para ser freqüentada o pagamento de uma mensalidade, é considerada democrática quando respeita os direitos de participação e expressão de seus agentes. A exclusão que o sistema de ensino particular gera não é percebida pelos sujeitos. A escola democrática, na representação dos alunos e alunas, caracteriza-se por práticas e valores que regem seu espaço interno, não estabelecendo uma

vinculação com a sociedade. Dessa forma, o acesso que relaciona a instituição ao direito da sociedade, não se constitui como objeto, na representação dos sujeitos.

2.4 Análise da Questão 4

“Descreva uma situação escolar que no seu entender fere os princípios democráticos”

A análise desta questão nos levou a quatro grupos diferentes. A título de organização, os grupos encontram-se numerados de 1 a 4 e aqueles que apresentam subdivisões receberam letras para identificá-las.

Grupo 1 – Falta de Diálogo e autoritarismo

As situações escolares consideradas como anti-democráticas são aquelas nas quais não se contemplam nem o diálogo nem as discussões sobre temas considerados tabus. Apontam, também, para a falta de espaço com a qual se defrontam alunos e alunas, inviabilizando a possibilidade de opinarem sobre assuntos do seu interesse. Tais situações são vistas como fruto do autoritarismo, associado a diferentes agentes escolares. Este grupo subdivide-se em três subgrupos.

O primeiro subgrupo, 1A, atribui as ações anti-democráticas à direção ou à coordenação da escola. Algumas respostas limitam-se à denúncia do autoritarismo. Outras, situam o problema na qualidade do relacionamento interpessoal entre os agentes escolares que se estabelece com base no autoritarismo e nas conseqüências advindas do mesmo. A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

“A questão da festa junina, pois a direção decidiu que não entrariam pessoas de fora e pronto. Não nos consultaram, e quando tentamos argumentar ouvimos apenas um não, porque o diretor havia decidido assim de que vale falar sobre democracia na escola, se nela não podemos utiliza-lá. Esta situação me pareceu totalmente anti-democratica. Por que isso acontece? Afinal só temos deveres, e onde ficam nossos direitos.”

“Uma situação bem recente que aconteceu na minha escola, foi a escolha dos uniformes. Foi implantando um uniforme ‘x’. mas ninguém em momento algum me perguntou ou perguntou aos meus colegas se nos queríamos ou não aquele uniforme. Quando a direção foi questionada em relação a escolha do uniforme,

responderam que foi feito uma pesquisa, detalhe eu nunca vi esta pesquisa. Tivemos então que usar o uniforme que não agradou uma boa parte da escola. Esta situação pra mim foi anti-democrática porque afetou diretamente os alunos que seriam os usuários dos uniformes.”

O segundo subgrupo, 1B, atribui as ações anti-democráticas ao professor .

“Uma situação que, fere os princípios democráticos quando um aluno é injustiçado e punido devido a um erro de um professor. O aluno ainda tenta negociar, mas ele não houve e o aluno pode repetir de ano.”

“Uma situação escolar que diariamente somos forçados a nos calar diante das situações, o professor tem sempre razão dentro de uma discussão com o aluno, a voz do aluno não conta para nada.”

No terceiro subgrupo, 1C, a autoridade não aparece de forma personlaizada, é atribuída genericamente à instituição ou ao sistema.

“Muitas vezes quando protesto contra algo acabo sempre perdendo meu tempo e paciência, pois no meu ponto de vista eles acabam defendendo os professores e ignorando o que temos a dizer, pois na maioria das vezes eles sempre têm os mesmos argumentos, os mesmos princípios e nós somos obrigados a aceitar”.

“Com um sistema de educação como o nosso muitas coisas são anti-democraticas. Nem tudo agrada a todos do mesmo jeito, por isso muitas coisas são impostas. Não damos opinião em nada.”

Grupo 2 – Reivindicações Negadas

Este grupo refere-se às reivindicações negadas ou ignoradas por diferentes autoridades escolares. A negação sem a apresentação de argumentos ou sem discussão sobre o assunto aparece como um elemento anti-democrático. Esta ação é atribuída a diferentes agentes escolares, que se distinguem em dois subgrupos:

O primeiro subgrupo, 2A, atribuí as ações anti-democráticas à direção ou à coordenação. Algumas respostas limitam-se a apontar a figura autoritária, classificando sua atitude como anti-democrática. Outras, situam o problema na qualidade do relacionamento interpessoal entre os agentes escolares que se estabelece com base no autoritarismo e nas conseqüências advindas do mesmo. A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

“Tudo o que agente pede para o diretor ele não deixa, como excurções, festa para arrecadar dinheiro.”

“Nos alunos do 3º ano queremos fazer uma viagem de formatura, pois é nosso último ano e queremos uma despedida diferente, então começamos a arrecadar dinheiro para a nossa viagem, fazendo rifas, vendendo cestas e etc, sabemos que por lei se nós formos em empresas grandes com ofício da escola podemos arrecadar uma quantia porque é para formatura e sabemos que nós poderíamos fazer pedágio, lógico que todos uniformizados e com uma faixa para nossa identificação o diretor não nos autorizou, mesmo sabendo que podemos denuncia-lo na delegacia de ensino. ele prefere fazer uma colação de grau no pátio da escola somente para não passar em branco.”

O segundo subgrupo, 2B, relaciona as reivindicações negadas ao autoritarismo da instituição. A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

“A situação que fere seria quando colocam um aviso em que não podemos contestar, simplesmente é imposto sem chance de haver mudanças”.

“No colégio temos algumas atividades extra-curriculares. Nesse ano ninguém participou delas e o colégio nos perguntou por que. A maioria respondeu que não participou pois elas eram muito caras. Assim, os alunos fizeram um abaixo-assinado falando que participariam dos extra se abajassem os preços. Mesmo a maioria querendo isso o colégio não abaxou os preços e continuamos sem ninguém nos extra curriculares.”

Grupo 3 – Valores ausentes

Este grupo refere-se aos valores e princípios que, na representação dos jovens que compõem a amostra, deveriam orientar as relações humanas democráticas. Valores e princípios tais como: tolerância, respeito, solidariedade, valorização do aluno, no entanto, estão ausentes nas ações cotidianas escolares. Cabe ressaltar que valores aparecem em todos os grupos citados, uma vez que as ações são orientadas por valores. Mas, no caso deste grupo, as referências feitas pelos sujeitos centram-se exclusivamente em valores

As respostas que compõem este grupo situam-se em três âmbitos de ações desprovidas de valores democráticos, envolvendo diferentes agentes escolares. Assim, foram identificados três subgrupos, agrupando as respostas de cada diferente âmbito.

O primeiro subgrupo, 3A, relaciona as situações antidemocráticas com a distorção ou contradição de valores observada na instituição:

“O colégio muitas vezes fala em trabalho social e coisas do tipo, porém não faz nada pelo bem da população do próprio bairro sendo que ao lado tem um colégio público praticamente abandonado.”

“Atualmente este colégio vem sofrendo uma inversão de valores e, se algum dia, essa escola já foi uma escola de vanguarda, de discurso democrático, enfatizando a formação de um indivíduo apto para a vida e para a sociedade, hoje o que se confere é mais uma escola padrão, voltada para a aprovação no vestibular e extremamente preocupada com a manutenção de altos números de alunos.”

O segundo subgrupo, 3B, relaciona as situações antidemocráticas às ações das autoridades escolares (direção, coordenação, docentes) ou governamentais, consideradas, pelos sujeitos, como incompatíveis com os princípios democráticos.

“A falta de respeito com que muitos que exerce o cargo maior trata os alunos. O não trabalhar em grupos (cada sala) e muitos que nesse momento se torna crítico a todos. Também o governo que não manda verba para melhorar com o ensino de todos, e com isso nos revolta pois quem colocou eles no cargo foram a população.”

“Quando for a diretoria e a diretora olhar para minha cara e mandar voltar para a sala e não perguntar o que eu quero ou o que estou sentido , isso e muito anti-democrático.”

O terceiro subgrupo, 3C, aponta as situações antidemocráticas que envolvem os próprios alunos e alunas. São atitudes que para os sujeitos ferem os princípios democráticos.

“Quando os alunos riscam a carteiras. Pois eles não pensam nos outros, mas somente em si mesmos. Na realidade essa atitude não trará benefícios a ninguém, pelo contrário, estará desrespeitando os funcionários responsáveis pela limpeza. Dessa forma, essa atitude vai contra os princípios da democracia: igualdade de direitos, deveres e exercício da democracia”.

“No ano passado fizeram uma homenagem para as mães eu até participei do teatro mas foi uma bagunça só, as meninas ficaram gritando, os meninos ficaram empurrando, jogando bolinhas de papel, foi horrível, sem comentários. Eu acho que tem que haver respeito principalmente quando é com a mulher mais importante do mundo. E a diretora tem que impor respeito também.”

Grupo 4 – Legitimidade das regras

O quarto grupo refere-se às regras que normatizam a vida no interior da instituição escolar. As regras são classificadas como antidemocráticas, pois são criadas e postas em prática sem a participação discente. São apontadas situações nas quais a disciplina imposta na escola, não só pelas regras explícitas, mas

também por condutas dos agentes escolares, cria situações nas quais os alunos e alunas não têm o direito de se explicarem ou de se defenderem. Muitos relatos explicitam os sentimentos – humilhação, constrangimento, vergonha, injustiça - que tais experiências produzem. Tais situações são protagonizadas por diferentes autoridades escolares, subdividas em três subgrupos:

O primeiro subgrupo, 4A, atribui as situações antidemocráticas às ações da direção ou da coordenação, que estabelecem regras de forma autoritária, sem considerar a opinião dos alunos e alunas. Algumas respostas limitam-se a apontar a figura autoritária, classificando sua atitude como anti-democrática. Outras situam o problema na qualidade do relacionamento interpessoal, entre os agentes escolares, que se estabelece com base no autoritarismo e nas conseqüências advindas do mesmo. A título de ilustração, seguem duas respostas deste subgrupo:

“Quando nossa coordenadora aparece com uma folha cheia de regras, faz um discurso maravilhoso dizendo que as regras já existiam e que tem que ser seguidas a risca. Não abrindo espaço para discussão. Então ela chega com algo decidido por ela e pela coordenação, algo que está diretamente ligado e relacionado a nós, e anexa no quadro, esperando que a gente seja ventrílocos.”

“Não poder mais entrar na segunda aula. Tem muitos alunos que moram longe, que tem que pegar ônibus, e sempre pegam trânsito e assim chegam na escola atrasado e não podem entrar. Então nós que gastamos condução, temos que voltar para casa e perder um dia de aula. A diretoria pediu para que nós saíssemos mais cedo de casa, mas não tem condição, só se a gente madruga, acordar 4 horas da manhã para estar às sete na escola. A gente já acorda cedo e não temos culpa se a cidade está uma porcaria, e tem trânsito por todas as partes.”

O segundo subgrupo, 4B, classifica como situações anti-democráticas aquelas resultantes da ação dos docentes, que estabelecem regras sem considerar o ponto de vista discente. A título de ilustração, segue uma resposta deste subgrupo:

“O aluno chega atrasado na aula. Isso pode revelar tanto ausência de comprometimento com a aula, quanto pode ter algum problema o aluno, que o impossibilitou de chegar na aula. Quando o professor veta essa atitude, está ferindo o direito do aluno ter problemas, quando o aluno chega atrasado por um descompromisso, fere o direito de outros alunos terem aula, pois sua entrada atrasada pode atrapalhar o andamento do ensino .”

O terceiro subgrupo, 4C, relaciona as situações antidemocráticas às regras estabelecidas sem consultar os alunos e as alunas. A autoridade responsável pelas mesmas é institucional e/ou impessoal.

“Nesse ano letivo recebemos uma lista de novas regras que foram elaboradas pelas “autoridades” do colégio, e não houve para a criação dessas regras, um diálogo entre a direção e os alunos, quem não seguir essas regras sofrerá graves punições, como suspensões, advertências ou até a exclusão do colégio. Nessa lista de regras, há regras absurdas, como, não mascar chiclete, não usar brincos e piercings, proibição de roupas que são julgadas vulgares pela diretora conservadora de 60 anos.”

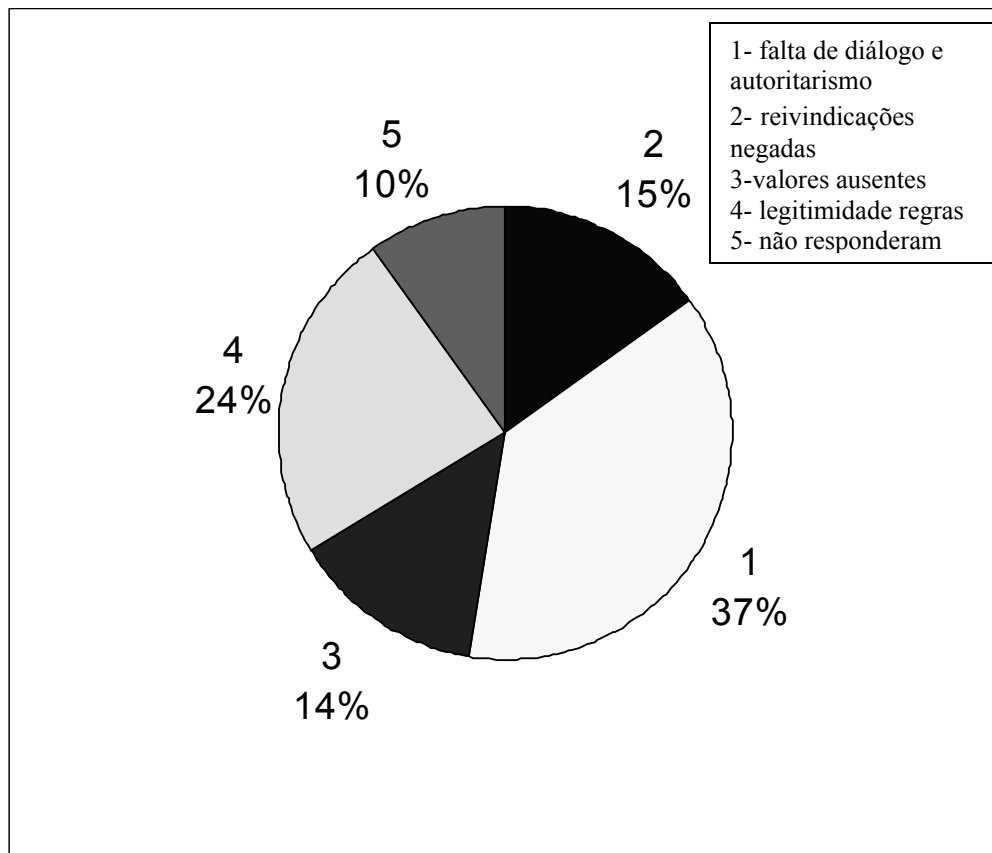
“Aconteceu um fato que deixou muitos alunos revoltados , foi obrigação do uniforme que expos muitos alunos ao ridículo. Teve alguns alunos que não tinham o uniforme branco então ao chegar na escola fizeram eles colocar um uniforme do e volta azul muito feio por cima da roupa que veio e se não coloca-se era para voltar para casa. Eu achei isso muito desagradavel.”

Grupo 0 - Não Responderam

A seguir, a apresentação do gráfico 3, possibilita-nos observar a distribuição percentual destas respostas tendo como critério os grupos.

Gráfico 4: Distribuição dos grupos aplicadas pelos sujeitos na questão 4 do questionário

“Descreva uma situação escolar que, no seu entender, fere os princípios democráticos”



A análise dos dados do gráfico 4 permite-nos perceber que a maioria dos alunos e alunas, 37%, associa a falta de diálogo e o autoritarismo (grupo 1) a um princípio que fere a democracia. A seguir citam a falta de legitimidade das regras, 24%, como outro princípio não-democrático. A negação de reivindicações ocupa o terceiro lugar, com 15% das respostas e finalmente são citados os valores ausentes na escola, 14%. O percentual dos alunos e alunas que deixaram de responder à questão também é significativo, 10%.

A seguir apresentamos a tabela que nos permite a observação da distribuição destas respostas, tendo como critério comparativo a rede de ensino (particular e pública).

Tabela 4 – Distribuição dos grupos e subgrupos aplicados pelos sujeitos levando em consideração a rede de ensino³⁶.

Grupo	Grupo 1 Falta de Diálogo e autoritarismo			Grupo 2 Reivindicações Negadas			Grupo 3 Valores Ausentes			Grupo 4 Legitimidade das regras			total			
	Σ	1a	1b	1c	Σ	2a	2b	Σ	3a	3b	3c	Σ		4a	4b	4c
Rede	Σ	1a	1b	1c	Σ	2a	2b	Σ	3a	3b	3c	Σ	4a	4b	4c	
Part	17	2	3	12	7	3	4	6	4	0	2	8	2	1	5	38
Púb	13	9	1	3	5	5	0	5	0	4	1	11	6	0	5	34
Total	30	11	4	15	12	8	4	11	4	4	3	19	8	1	10	72

A observação dos dados da tabela 4 mostra-nos que em ambas as redes, a falta de diálogo e o autoritarismo (grupo 2) são apontados como principais indicadores anti-democráticos, sendo mais enfatizados na rede privada do que na pública. O segundo grupo mais citado, legitimidade das regras, encontra maior ressonância junto aos alunos e alunas da rede pública. Os grupos 2 (reivindicações negadas) e 3 (valores ausentes) apresentam diferenças pouco significativas. Estas, no entanto, demonstram que alunos e alunas oriundos da rede particular tendem a repudiar mais a negação das reivindicações (grupo 2) do que os da rede pública. Apenas dois alunos da rede particular deixaram de responder à questão (ou seja, 5% em relação ao total) e seis alunos da rede pública deixaram a pergunta em branco (15% em relação ao total).

A seguir apresentamos o quadro-resumo 4 que nos permite comparar os grupos, os subgrupos e seus significados, bem como a porcentagem de respostas que concentram.

Quadro- resumo 4

Grupos e subgrupos elaborados a partir da questão 4

³⁶ Na tabela constam apenas os dados dos questionários respondidos. Oito sujeitos deixaram a questão em branco.

“Descreva uma situação escolar que no seu entender fere os princípios democráticos”

GRUPO	SIGNIFICADO	SUBGRUPO	REDE	PORC.
G1 Falta de diálogo e autoritarismo 37,5%	Não há espaço para diálogo e nem para discussões, as relações são regidas pelo autoritarismo. O autoritarismo é atribuído a diferentes agentes.	1A – Direção ou coordenação	Part. 2,5%	13,75%
			Pub. 11,25%	
		1B- Professor	Part. 3,75%	5%
			Pub. 1,25%	
		1C – Autoridade institucional/impessoal	Part. 15%	18,75%
			Pub. 3,75%	

G2 Reivindicações negadas 15%	Reivindicações dos alunos e alunas são negadas ou ignoradas por diferentes autoridades da escola.	2A – Direção ou coordenação	Part. 3,75%	10%
			Pub. 6,25%	
		2B – Autoridade institucional ou impessoal	Part. 5%	5%
			Pub. 0	
G3 Valores ausentes 13,75%	Valores e princípios associados à democracia que estão ausentes nas relações das escolas. Envolvem diferentes instâncias/agentes.	3A – Falhas na instituição	Part. 5%	5%
			Pub. 0	
		3B – Autoridades escolares	Part. 0	5%
Pub. 5%				
		3C – alunos e alunas	Part. 2,5%	3,75%
			Pub. 1,25%	
G4 Legitimidade das regras 23,75%	Regras que normatizam a vida escolar são decididas sem a participação dos alunos e alunas. Conduta dos agentes escolares não leva em consideração os alunos e alunas.	4A – Figura autoritária: direção ou coordenação	Part. 2,5%	10%
			Pub. 7,5%	
		4B – Figura autoritária: professor	Part. 1,25%	1,25%
Pub. 0				
		4C – Autoritarismo institucional	Part. 6,25%	12,5%
			Pub. 6,25%	

Os dados apresentados no quadro comparativo apontam-nos como principal elemento anti-democrático a falta de diálogo, que pode ser associada à negação do direito de expressão. A não observância deste direito é atribuída ao autoritarismo da instituição ou ao autoritarismo presente nas relações interpessoais entre os agentes escolares.

Os demais grupos referem-se à não realização de outros direitos, como o de participação, também associado ao autoritarismo. A falta de legitimidade das regras e a ausência de valores relacionam-se, novamente, com a postura adotada pela instituição ou pelos seus agentes. Ou seja, na representação dos sujeitos, a democracia escolar encontra obstáculos nas relações que se travam no interior da instituição. Estas relações são classificadas como autoritárias pois negam o direito dos alunos e alunas se manifestarem ou se expressarem, impondo-lhes regras que foram estabelecidas sem considerar seus pontos de vista. Na representação dos sujeitos, ações desta natureza violam os princípios democráticos. A inadequação nas relações é fortemente associada à instituição ou aos agentes que a dirigem. Ou seja, o aspecto anti-democrático situa-se nas relações que se travam entre a gestão da escola e seus alunos e alunas.

A democracia, enquanto sistema político, prevê a igualdade entre os cidadãos. A democracia na escola pressupõe a consideração da assimetria entre seus agentes. À escola é atribuída a função de formar as novas gerações. Tal função traz consigo a responsabilidade pela formação moral e intelectual dos alunos e alunas. Carvalho (2004) faz uma crítica aos discursos e práticas democratizantes que propõem uma relação de igualdade entre professores e alunos, na qual ambos alternam-se em papéis de aprendizes e mestres. Segundo o autor, tal concepção pode por em risco a autoridade institucional da qual o professor é investido, a medida que este tem um papel social a cumprir no sentido de transmitir um saber, selecionado socialmente e considerado como relevante para ser legado às novas gerações. A autoridade do professor, portanto, não é pessoal, é institucional. Ao professor cabe o papel de agente institucional responsável, simultaneamente, pela preservação de certos saberes, valores e práticas que uma sociedade estima e pela inserção social das novas gerações

nessa parcela de cultura humana selecionada pela sociedade em determinado contexto. A partir desta diferenciação de papéis, retomamos o ideal da igualdade, imprescindível à democracia, para ressaltar que a sua simples transposição para a escola ignora o vínculo e o compromisso institucional do professor. Seu papel não pode se confundir com o do aluno e sua autoridade não pode ser desconsiderada.

Para Puig (2000a) a igualdade dentro de uma escola, no entanto, não é impossível. Ela se manifesta em relação aos direitos de igualdade e liberdade extensivos a todos que dela participam. A idéia de igualdade é indissociável da idéia de diferença, ambas se articulam no conceito de equidade: o respeito às diferenças dentro da igualdade. Assim, se há aspectos que aproximam e igualam todas as pessoas, há particularidades que diferenciam cada indivíduo e, também, seus papéis. A igualdade pode ser compreendida dentro do conceito de simetria democrática, ao passo que a diferença relaciona-se à assimetria funcional, bem como às diferenças entre os indivíduos.

A seguir apresentamos o quadro comparativo 2 entre os grupos compostos a partir das questões 3 e 4. Questões estas que se propõem a investigar nosso segundo problema específico: que representações alunos e alunas do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas do município de São Paulo, têm sobre uma "escola democrática"?

Quadro Comparativo 2
Questões 3 e 4 do questionário

QUESTÃO	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
3- Eu penso que uma escola democrática é aquela onde...	Direito de Expressão 36%	Direito de participação 37%	Formação e informação 13%	Direitos e deveres 14%
4- Descreva uma situação escolar que no seu entender fere os princípios democráticos	Falta de diálogo 37%	Reivindicações negadas 15%	Valores ausentes 14%	Legitimidade das regras 24%

A partir da análise do quadro comparativo 2 podemos perceber que a escola democrática é fortemente associada ao direito de expressão de idéias, pensamentos e sentimentos e à participação nas decisões que afetam a vida escolar dos alunos e alunas. A soma dos percentuais que compõem estes grupos compreende cerca de 74% dos sujeitos.

Ao solicitarmos exemplos de situações escolares que ferem princípios democráticos, as opiniões não ouvidas e as reivindicações negadas são amplamente citadas e concentram mais de 50% dos sujeitos. Através destas respostas podemos inferir que os agentes escolares (direção, coordenação, docentes e a instituição) ao negarem essa possibilidade aos alunos e alunas agem, segundo entendimento dos sujeitos da pesquisa, de forma anti-democrática.

Dessa forma, a maioria dos sujeitos valoriza a participação e a expressão, como práticas centrais à democracia e a não observação de ambas, constitui-se em um obstáculo à democratização da instituição.

Em ambas as questões os aspectos considerados democráticos e os anti-democráticos referem-se à gestão da escola e às relações que se travam em seu interior. Como já apontado, não houve relação entre escola democrática e sociedade.

Retomamos algumas considerações feitas anteriormente para poder interpretar tais dados. A escola democrática define-se pelas características explicitadas pelos sujeitos, mas também pelos aspectos ausentes em suas respostas. Referimo-nos, particularmente, ao acesso que não foi mencionado em nenhum dos protocolos. Nosso quadro teórico relacionou o acesso democrático à realização da igualdade na sociedade. Através do acesso ao ensino objetiva-se proporcionar condições de igualdade aos cidadãos. Entenda-se por acesso não apenas o direito a uma vaga, mas a possibilidade real de concluir a escolarização básica e o vislumbrar da continuidade dos estudos em nível superior.

A representação dos sujeitos, no entanto, centra-se na instituição e em aspectos que se reportam à sua dinâmica de funcionamento interna. Tais dados parecem corroborar com a afirmação feita por Azanha, que considera as

discussões sobre democracia e ensino como comportando dois focos de análise, o primeiro que enfatize a prática educativa, fundada na liberdade do educando e o segundo que defende a democratização do acesso. Para o autor a prática pedagógica tem sido muito mais atraente para os educadores do que a democratização, como extensão de oportunidades a todos. Esses dois modos de se entender democratização do ensino são considerados como aspectos qualitativo e quantitativo de um mesmo processo, mas não o são, uma vez que tratam de âmbitos diferentes. Enquanto ação educativa, busca-se a formação do indivíduo. Enquanto acesso, busca-se o direito de igualdade de oportunidades, tendo um caráter público. Podemos inferir, a partir dos dados coletados, que a discussão sobre democracia e educação fica restrita à instituição e às relações interpessoais. Talvez os âmbitos de análise centrados na instituição e nas relações interpessoais, possam obscurecer relações mais amplas entre escola e sociedade e/ou entre escola e gestão pública.

Outro dado que reforça a relação entre escola democrática e dinâmica interna é a não distinção, pelos sujeitos, entre sistema público e privado de ensino. Ou seja, uma escola que só aceita aqueles que podem pagar é considerada democrática se possibilita aos seus alunos e alunas o direito de se expressarem e de participarem das decisões que afetam a sua vida. Segundo Comparato (1987), entre os dois sistemas de ensino há uma diferença essencial de objetivos e interesses. As escolas particulares na era pós-getulista, passam a se caracterizar por seu caráter empresarial. Esta modalidade logrou sucesso mediante o auxílio que recebeu dos poderes públicos e também por encarnar uma ideologia liberal que vê eficiência na organização empresarial. Alia-se a isso a tendência predominante na sociedade brasileira de associar os serviços oferecidos pelo Estado com a ineficiência. A escola-empresa, orientada para o lucro, distingue-se da escola orientada para outros valores e objetivos. Para o autor o ensino não pode se conjugar com o objetivo de alcançar lucros, pois o resultado que se espera de uma empresa não é o serviço da coletividade, mas a realização do interesse pecuniário dos seus donos.

Parece-nos que a posição defendida pelos autores mencionados vislumbra, no ensino público, uma possibilidade para enfrentarmos as desigualdades sociais. No entanto, nosso sistema de ensino é composto por ambas as redes que guardam entre si não apenas diferenças quanto aos seus objetivos. Ao adentrar salas de aulas de escolas públicas e particulares, pude perceber a enorme desigualdade que o sistema de ensino tem perpetuado entre alunos e alunas oriundos de classes sociais diferentes. Algumas situações, não expressas em protocolos, denunciam aspectos que compõem o cotidiano das escolas públicas, tais como a falta de recursos materiais, a baixa auto-estima de seus discentes e docentes, a falta de perspectivas de continuidade dos estudos (no anexo 2 encontra-se o diário de campo que relata as observações feitas em sala de aula que parecem sustentar tais afirmações). Expressa nos protocolos está a diferença entre a escrita de ambos os grupos. Estes aspectos não podem ser desconsiderados ao tratarmos do ensino público. No entanto, apontar tais diferenças não significa que defendemos a adoção de um padrão de qualidade pautado no ensino particular, pelo contrário, estas observações reforçam a idéia de que a escola pública precisa ser revista e defendida como forma de reduzir as desigualdades sociais. Assim sendo o acesso defendido não é a conquista de uma vaga, pois esta é um direito assegurado legalmente. O acesso reivindicado refere-se aos bens culturais da sociedade: conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais, enfim, o direito a um legado de realizações históricas às quais conferimos valor e das quais esperamos que as novas gerações se apoderem.

Retomando a questão específica que norteia esta segunda parte de nossa análise - que representações alunos e alunas do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas do município de São Paulo, têm sobre uma "escola democrática"? – acreditamos que com base nos dados apresentados, podemos afirmar que os sujeitos valorizam práticas internas à instituição, principalmente a participação e a expressão de idéias e em contrapartida associam a anti-democracia às ações autoritárias que se travam no interior da escola, entre seus

agentes. Portanto são enfatizados aspectos que se relacionam à gestão interna da escola e às relações interpessoais.

As duas questões seguintes, 5 e 6, integram a terceira parte de nossa análise que se centra nas relações interpessoais. O problema específico que aqui nos orienta é: Que práticas alunos e alunas do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas do município de São Paulo, atribuem às "ações democráticas"?

2.5 Análise da Questão 5

“Eu acho que sou democrático quando...”

A análise desta questão levou-nos a construção de quatro grupos. A título de organização, os grupos encontram-se numerados de 1 a 4 e aqueles que apresentam subdivisões receberam letras para identificá-los.

Grupo 1 – Participação e expressão

As respostas que constam deste grupo fazem referência aos direitos de participação e expressão. As ações democráticas são associadas à possibilidade e à capacidade dos sujeitos expressarem suas idéias, pensamentos e sentimentos. Referem-se, também, à participação em discussões ou em situações escolares que tenham caráter democrático. Este grupo está subdividido em três subgrupos.

O primeiro subgrupo, 1A, reúne respostas de sujeitos que se consideram democráticos quando são capazes de ouvir opiniões, mesmo quando estas são divergentes das suas.

“Eu acho que sou democrático quando ouço as opiniões dos outros e não penso que só a minha que está certa, porque sou assim”.

“Eu acho que sou democrático quando eu paro para escutar as pessoas, porque é bom que escutamos a todos”.

O segundo subgrupo, 1B, reúne sujeitos que se consideram democráticos ao reconhecerem o direito do outro, ouvindo suas opiniões ou acatando a decisão da maioria. Outro aspecto destacado por alguns jovens deste grupo é a importância dos interesses coletivos prevalecerem sobre os particulares, em nome

de um bem-estar social. Para alguns este objetivo é alcançado através do princípio da maioria ou do consenso.

“Eu acho que sou democrático quando me posiciono, deixo o outro se posicionar, aceito que existem as diferenças, porém todos tem os mesmos direitos e deveres independente de QUALQUER aspecto. Porque dou o direito do outro existir e ser um cidadão igual a mim”.

“Eu acho que sou democrático quando analiso diferentes opiniões sobre um mesmo assunto e chego a uma conclusão (consenso) a respeito da mesma, porque é o mais importante a fazer com opiniões divergentes”.

O terceiro subgrupo, 1C, reúne sujeitos que se consideram democráticos ao participarem ou agirem para modificar uma situação da qual discordam; seja através de uma ação concreta, seja através da expressão de suas opiniões. Estas respostas referem-se à não-omissão diante dos acontecimentos.

“Eu acho que sou democrático quando tento corrigir o que está errado, me importo e tento mudar o que acontece de ruim com outras pessoas. Reciclo meu lixo, revejo minhas atitudes para com outras pessoas. Porque assim eu tento me tornar uma pessoa democrática, seguindo princípios do que eu coloquei como democracia. (direitos iguais e respeitados, onde todos podem expressar suas opiniões, onde todos tenham oportunidades iguais, respeitando os outros e o meio onde vivem, porque dependendo do grau de educação e classe social, a pessoa até tem direitos, mas infelizmente não sabe como usa-los. Uma sociedade é composta por pessoas diferentes que nunca vão ser iguais, mas a oportunidade que elas recebem tem que ser iguais”

“Eu acho que sou democrático quando me expresso e posso dar minha opinião de uma maneira liberal, assim como estou fazendo agora. Porque a partir do momento que posso dar minhas opiniões e elas são ouvidas eu posso ajudar e eu me torno um democrata”.

Grupo 2 – Direitos e deveres

Este grupo reúne respostas que consideram democráticas aquelas ações que se pautam pelo respeito aos direitos e deveres (regras). Está dividida em dois subgrupos.

O primeiro subgrupo, 2A, concentra os sujeitos que se consideram democráticos quando exercitam seus direitos.

“Eu acho que sou democrático quando exerço meu direito cívico e moral e acabo por contribuir para a vontade de todos independente da minha vontade, porque são estes valores que regem a democracia”.

“Eu acho que sou democrático quando defendo os direitos dos meus colegas, porque os direitos vem na base da democracia”.

O segundo subgrupo 2B, reúne sujeitos que se consideram democráticos ao respeitarem regras ou cumprirem deveres.

“Eu acho que sou democrático quando concordo com decisões que beneficiam a todos e sigo as regras, porque isso é ser alguém democrático”.

“Eu acho que sou democrático quando eu cumpro meus deveres de cidadão, porque todos cidadão tem deveres a ser cumpridos”.

Grupo 3 – Princípios, valores e virtudes

Os sujeitos que integram este grupo se consideram democráticos quando desenvolvem virtudes, guiam-se por valores ou respeitam os princípios associados à democracia. Referem-se aos princípios ou valores ou virtudes tais como: liberdade, igualdade, respeito e tolerância.

“Eu acho que sou democrático quando trato quem eu não conheço igualmente, sem preconceito, porque em uma sociedade onde o preconceito esteja presente a democracia fica prejudicada, pois conta com direitos iguais.

“Eu acho que sou democrático quando eu respeito os outros, compreendo os erros dos outros, participo de eventos fora da escola, porque o Brasil precisa que nos ajudemos a ser todos democráticos para um país melhor”.

Grupo 4 – Democracia como tema

Este grupo reúne as respostas de sujeitos que consideram a democracia como um tema a ser discutido ou como um conhecimento a ser adquirido.

“Eu acho que sou democrático quando se fala sobre o governo, por ser o principal tema da democracia”.

“Eu acho que sou democrático quando...eu converço mais sobre os problemas da escola e da política, porque saber dos problemas e discutir me faz aperfeiçoar mais os meus conhecimentos”.

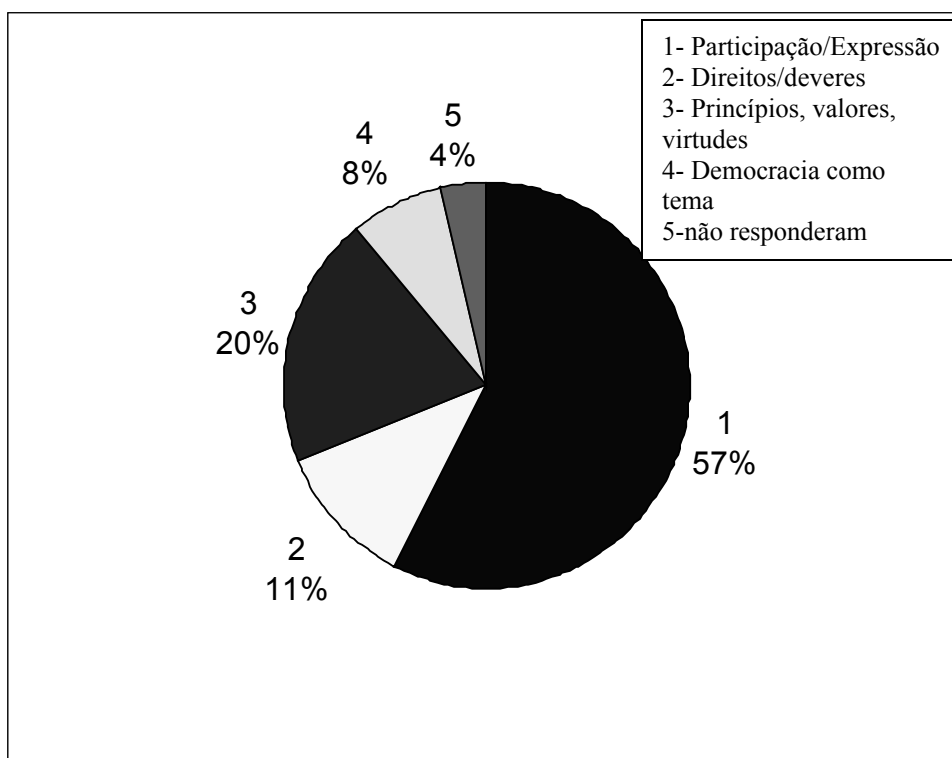
Grupo O - Não Responderam

Este grupo agrupa sujeitos que não responderam a questão.

A seguir, a apresentação do gráfico 5, possibilita-nos observar a distribuição percentual destas respostas tendo como critério os grupos.

Gráfico 5: Distribuição dos grupos aplicados pelos sujeitos na questão 5 do questionário

“Eu acho que sou democrático quando...”



A análise do gráfico 5 nos permite observar que a maior parte das respostas concentra-se no grupo 1 – participação e expressão. Ou seja, os sujeitos consideram-se democráticos quando são capazes de se manifestarem, participarem e ouvirem. O grupo 3, princípios, valores e virtudes, é o segundo mais citado, revelando que a atitude democrática implica também a observação de valores e virtudes como: respeito e tolerância. Respeitar e cumprir direitos e deveres, grupo 2, foi uma atitude valorizada por 11% dos sujeitos. O grupo 4, que coloca a democracia como um tema ou uma prática que independe da ação do sujeito, conta com 8% das respostas.

A seguir apresentamos a tabela 5 que nos permite a observar a distribuição destas respostas tendo como critério comparativo a rede de ensino (particular e pública)

Tabela 5 – Distribuição dos grupos e subgrupos aplicados pelos sujeitos levando em consideração a rede de ensino³⁷.

Categorias	Grupo 1 Participação e Expressão				Grupo 2 Direitos/deveres			Grupo 3 Princípios, Valores, Virtudes	Grupo 4 Democracia como tema	Total
	Σ	1a	1b	1c	Σ	2a	2b	Σ	Σ	Σ
Rede										
Particular	26	6	14	6	4	3	1	8	1	39
Pública	20	4	4	12	5	3	2	8	5	38
Total	46	10	18	18	9	6	3	16	6	77

A análise da tabela 5 mostra-nos que a variação entre as redes de ensino é pequena. De um modo geral, alunos e alunas da rede particular e da rede pública tendem a se considerar democráticos mediante atitudes semelhantes. Participação e expressão (grupo 1) são formas de ação democráticas relevantes para ambos os grupos. A seguir os sujeitos citam atitudes pautadas por princípios e valores democráticos ou que revelam virtudes da mesma ordem. O terceiro grupo mais citado refere-se aos direitos e deveres que apresentam índices muito

³⁷ Na tabela constam apenas os dados dos questionários respondidos. Três sujeitos deixaram a questão em branco.

semelhantes nas redes. O grupo 4, que conta com o menor número de respostas na rede particular, representa a diferença mais significativa entre as redes. Para os alunos e alunas da rede pública este grupo equipara-se em número de respostas ao grupo 2, direitos e deveres, ou seja, a idéia de que a democracia é um tema que deve ser discutido é enfatizada por estes alunos e alunas. Na opinião destes sujeitos, o que torna uma pessoa democrática é poder discutir a democracia.

Tal fato pode ser interpretado partindo-se da idéia de democracia como processo a ser realizado. Nesse caso, a discussão sobre o que é democracia e sobre as formas de realiza-la redireciona o foco da questão. A grande maioria dos sujeitos situou as ações democráticas no âmbito das relações interpessoais. Este pequeno grupo, no entanto, ao considerar a discussão sobre o conceito de democracia um ato democrático, estabelece uma relação mais ampla, que extrapola os limites interpessoais e atinge a relação entre cidadão e sistema. Outra interpretação possível é que a democracia pode estar tão distante da vida cotidiana destes sujeitos que se torna difícil para que eles a percebam em seu cotidiano, portanto colocando-a como um tema, a relação que estabelecem com a democracia é de curiosidade e necessidade de conhece-la, conceitualmente, para que possam ser democráticos.

A seguir apresentamos o quadro-resumo 5 que nos permite comparar os grupos, os subgrupos e seus significados, bem como a porcentagem de respostas que concentram.

Quadro- resumo 5

Grupos e subgrupos elaborados a partir da questão 5

“Eu acho que sou democrático quando...”

GRUPO	SIGNIFICADO	SUBGRUPO	REDE	PORC.
G1 Participação e Expressão 57,5%	Possibilidade ou capacidade dos sujeitos se expressarem ou participarem de discussões ou de situações consideradas democráticas.	1A – Ouvir opiniões	Part. 7,5%	12,5%
			Pub. 5%	
		1B- Reconhecimento do direito do outro: maioria, consenso.	Part. 17,5%	22,5%
			Pub. 5%	
1C – Participar, não se omitir.	Part. 7,5%	22,5%		
	Pub. 15%			
G2 Direitos e deveres 11,25%	Ser democrático relaciona-se ao cumprimento das regras e ao respeito aos direitos.	2A – Exercício de direitos.	Part. 3,75%	7,5%
			Pub. 3,75%	
		2B- Respeitar regras, cumprir deveres.	Part. 1,25%	3,75%
			Pub. 2,5%	
G3 Princípios, valores e virtudes 20%	Sujeitos são democráticos quando desenvolvem virtudes, orientam-se por valores, respeitam princípios associados à democracia.		Part. 10%	20%
			Pub. 10%	
G4 Democracia como tema 7,5%	Ser democrático relaciona-se com a discussão sobre democracia ou depende do caráter democrático da instituição.		Part. 1,25%	7,5%
			Pub. 6,25%	

A análise do quadro-resumo permite-nos observar que mais da metade dos sujeitos encontra-se no grupo 1, participação e expressão. Assim, um indivíduo é democrático quando tem a possibilidade de expressar suas idéias e sentimentos ou de participar das decisões que afetam a sua vida. Tais ações implicam na reciprocidade, ou seja, ter meu direito reconhecido, depende do reconhecimento do direito do outro.

O segundo aspecto mais citado refere-se aos princípios, valores e virtudes associados à democracia. Os dois grupos que concentram os maiores índices de respostas dos estudantes remetem-nos à relação entre práticas e valores. A discussão sobre práticas democráticas torna-se esvaziada de significado se não considerarmos os valores que indicam o sentido das mesmas. Os valores devem estar sempre presentes sob o risco destas práticas irem aos poucos perdendo seu sentido e se converterem em rotinas com pequeno apelo democrático.

Na representação da grande maioria dos jovens que compõem a amostra ser democrático, portanto, implica em atitudes que envolvam a expressão e a participação e nos valores que dotam as ações permitindo que estas sejam significadas como democráticas. Dentre os elementos considerados pelos estudantes podemos destacar certas capacidades como: ouvir o outro, aceitar diferenças, buscar formas de intervir para alterar uma situação, pautar-se por valores. Acreditamos que o desenvolvimento destas habilidades depende de ações interferentes, voltadas para tais fins.

Nosso trabalho pauta-se na crença de que a formação de um indivíduo para tais disposições implica na educação. Como já foi apontado em nosso quadro teórico, a proposta de escolas democráticas defendida por Puig (2000) visa a formação de indivíduos justamente a partir dos valores e das práticas democráticas. A participação escolar é entendida como o envolvimento dos alunos e alunas, através do exercício da palavra e do compromisso da ação. Parece-nos que tais aspectos são evidenciados pelo grupo 1, principalmente pelo subgrupo 1C que destaca a importância da intervenção.

A capacidade de expressar opiniões e ouvir os colegas pode ser associada à prática do diálogo. Para Puig esta prática se torna possível quando educadores

e estudantes planejam temas de trabalho e/ou discutem aspectos da vida escolar. Um tema de interesse comum propicia a expressão de diferentes opiniões, a busca de argumentos, ajuda a ampliar a perspectiva sobre os temas tratados, traz consigo a possibilidade de mudanças de opinião. Esse processo pode levar ao acordo coletivo, buscando ações capazes de exercer interferência em uma situação com o compromisso de cada um. A convivência em grupo pode também melhorar a compreensão sobre os colegas, apresentando-se como uma possibilidade para a construção de relações interpessoais pautadas por valores democráticos.

O terceiro maior percentual de respostas refere-se aos direitos e deveres dos indivíduos. Este grupo destaca outro aspecto que vem se somar às ações e valores: a normatização das relações. A democracia pressupõe uma forma de participação responsável e conseqüente, através da qual os indivíduos têm liberdade e responsabilidade pelas escolhas que fazem. Referimo-nos, pois, a um indivíduo autônomo capaz de perceber que direitos e deveres são mecanismos de regulação da convivência em sociedade e por esse motivo revestem-se de um caráter dinâmico. Ou seja, ao mesmo tempo que a convivência supõe o respeito às normas sociais, é necessário também que estas sejam criticadas e reformuladas. Novamente reportamo-nos à importância da formação para tal fim. A escola democrática tem como objetivo a formação deste indivíduo autônomo.

O quarto e último grupo, que reúne o menor número de respostas, refere-se à democracia como um tema a ser discutido. Para estes sujeitos o que torna uma pessoa democrática é poder discutir a democracia.

Concluindo, acreditamos que as características e capacidades destacadas pelos alunos e alunas como constituintes de um indivíduo democrático (ouvir o outro, expressar opiniões, orientar-se por valores socialmente desejáveis, ter em conta direitos e deveres, discutir a democracia) relacionam-se a formas e ou princípios de convivência. A escola é um espaço de convivência, no qual os jovens passam grande parte de seu tempo. A escola é também a instituição responsável pela formação das novas gerações. Assim, reiteramos nossa crença de que a formação deste indivíduo democrático é de competência da escola.

2.6 Análise da Questão 6

“Eu acho que sou anti-democrático quando...”

A análise desta questão levou-nos à construção de quatro grupos. A título de organização, os grupos encontram-se numerados de 1 a 4 e aqueles que apresentam subdivisões receberam letras para identificá-los.

Grupo 1- Participação/Expressão

Este grupo reúne sujeitos que se consideram anti-democráticos quando não ouvem opiniões de outras pessoas ou não aceitam decisões coletivas. Está dividido em três subgrupos.

No primeiro subgrupo, 1A, os sujeitos se consideram anti-democráticos quando não ouvem ou não aceitam opiniões divergentes das suas.

“Eu acho que sou anti-democrático quando não sei ouvir ou não me convenço de outra opinião, porque deve-se ouvir e entender os pensamentos diferentes”.

“Eu acho que sou anti-democrático quando acho que somente eu sou a certa e que somente a minha opinião é válida. Porque sou marruda e teimosa”.

No segundo subgrupo, 1B, os sujeitos consideram-se anti-democráticos quando decidem algo considerando apenas seus próprios interesses e desconsiderando a existência e a importância dos direitos dos outros. Desrespeitar o princípio da maioria ou o consenso são também formas de agir anti-democráticas.

“Eu acho que sou anti-democrático quando tomo decisões coletivas sem o consenso de todos ou de uma maioria”.

“Eu acho que sou anti-democrático quando não escuto ninguém, porque fico mesquinho e não respeito a cidadania das outras pessoas”.

No terceiro subgrupo, 1C, os sujeitos consideram-se anti-democráticos quando não participarem ou se omitem frente a uma situação da qual discordam.

“Eu acho que sou anti-democrático quando não ouço o que os outros tem a dizer, acho que o meu pensamento é sempre correto, me incomodo mas não faço nada para mudar certas situações, me calo diante de situações por temer as conseqüências de falar. Porque são atitudes que vão me ajudar a ser democrática, eu não cumpro com o que eu acho que deveria ser”.

“Eu acho que sou anti-democrático quando...não escuto as pessoas, me nego a participar das atividades, qdo. Aceito as coisas sem me importar. Porque estou ignorando totalmente os meus deveres e direitos de cidadã”.

Grupo 2- Direitos e deveres

Este grupo refere-se ao não cumprimento de deveres como uma atitude anti-democrática.

“Eu acho que sou anti-democrático quando não sigo algumas regras ou defendo idéias que não são democráticas, pois isso é ser uma pessoa anti-democrática”.

“Eu acho que sou anti-democrático quando não cumpro os meus deveres”.

Grupo 3- Princípios, valores e virtudes

As respostas deste grupo apontam a ausência de determinados valores e ou virtudes associados à democracia como responsáveis por atitudes anti-democráticas. .

“Eu acho que sou anti-democrático quando não penso nas conseqüências de meus atos a minha volta, pq. pode afetar outras pessoas”.

“Eu acho que sou anti-democrático quando eu falo palavras, desrespeitar o próximo, não tenho opinião própria. É isso que é anti-democracia, a falta de respeito, humildade, etc”

Grupo 4 – Democracia institucional

As respostas deste grupo evidenciam sujeitos que acreditam que a democracia está na instituição ou difundida pela sociedade. O indivíduo torna-se antidemocrático ao participar de instituições ou estar em locais onde a democracia não está estabelecida.

“Eu acho que sou anti-democrático quando estou neste colégio, porque o colégio é tão anti-democrático que nos faz pensar assim”.

“Eu acho que sou anti-democrático quando...for necessário, porque a democracia está em todo o lugar”.

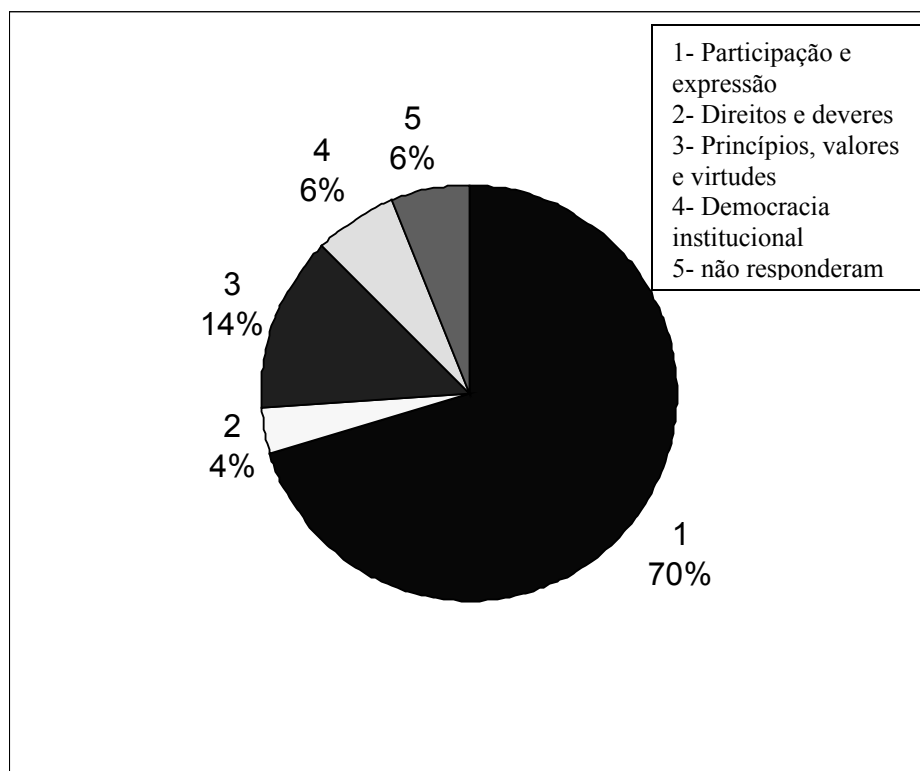
Grupo 0- Não Responderam

Este grupo reúne as questões não respondidas.

A seguir, a apresentação do gráfico 6, possibilita-nos observar a distribuição percentual destas respostas tendo como critério os grupos.

Gráfico 6: Distribuição dos grupos aplicados pelos sujeitos na questão 6 do questionário

“Eu acho que sou anti-democrático quando...”



A análise do gráfico 6 permite-nos observar que a grande maioria das respostas concentra-se no grupo 1 (participação e expressão). Isso significa que para os alunos e alunas da amostra, as suas atitudes são anti-democráticas

quando não respeitam o direito do outro se expressar ou quando os próprios sujeitos se omitem, deixando de participar ou de se manifestar. Ou seja, ser anti-democrático pode ser uma atitude que nega o direito do outro, ou uma atitude de passividade que coloca o sujeito em uma situação de omissão.

O segundo grupo mais citado relaciona-se à ausência ou não observação dos princípios, valores e virtudes relacionados à prática democrática. Neste grupo concentram-se 14% das respostas.

O terceiro grupo mais citado relaciona-se à democracia institucional, ou seja, aquela que independe das ações do indivíduo, concentrando 6% das respostas.

O grupo menos citado, direitos e deveres, refere-se ao não cumprimento de deveres e ao desrespeito dos direitos, concentra 4% das respostas.

A seguir apresentamos a tabela 7 que permite-nos a observação da distribuição destas respostas, tendo como critério comparativo a rede de ensino (particular e pública).

Tabela 6 – Distribuição dos grupos aplicados pelos sujeitos levando em consideração a rede de ensino³⁸.

Categorias	Grupo 1 Participação e expressão				Grupo 2 Direitos e deveres	Grupo 3 Princípios, valores e virtudes	Grupo 4 Democracia institucional	Total
	Σ	1a	1b	1c	Σ	Σ	Σ	Σ
Rede								
Particular	31	16	13	2	2	3	1	37
Pública	25	10	5	10	1	8	4	38
Total	56	26	18	12	3	11	5	75

A análise da tabela 6 permite-nos observar que para os alunos e alunas de ambas as redes, ser anti-democrático vincula-se à não participação ou à negação do direito de expressão de outros indivíduos (grupo 1).

³⁸ Na tabela constam apenas os dados dos questionários respondidos. Cinco sujeitos deixaram a questão em branco.

O segundo grupo mais citado em ambas as redes refere-se à ausência de valores e princípios democráticos. A análise da distribuição de respostas por rede de ensino revela-nos uma considerável diferença, apontando para uma maior concentração de respostas de alunos e alunas da rede pública de ensino, neste mesmo grupo.

O grupo 4, concentra um maior número de sujeitos da rede pública de ensino. Este grupo refere-se à democracia institucional, ou seja, ser democrático ou anti-democrático depende do ambiente no qual se está inserido e, portanto, independe das ações do indivíduo.

O grupo menos citado, por ambas as redes, refere-se ao não cumprimento dos direitos e deveres.

A seguir apresentamos o quadro-resumo 6 que nos permite comparar os grupos, os subgrupos e seus significados, bem como a porcentagem de respostas que concentram.

Quadro- resumo 6

Grupos e subgrupos elaborados a partir da questão 6

“Eu acho que sou anti-democrático quando...”

GRUPO	SIGNIFICADO	SUBGRUPO	REDE	PORC.
G1 Participação e Expressão 70%	Não ouvir opiniões ou não aceitar decisões coletivas.	1A – Não ouvir ou não aceitar opiniões divergentes.	Part. 20%	32,5%
			Pub. 12,5%	
		1B- Decisões que consideram apenas interesses próprios.	Part. 16,25%	22,5%
			Pub. 6,25%	
		1C – Não participar, omitir-se.	Part. 2,5%	15%
			Pub. 12,5%	
G2 Direitos e deveres 3,75%	Desrespeitar direitos. Não cumprir os deveres.		Part. 2,5%	3,75%
			Pub. 1,25%	
G3 Princípios, valores e virtudes 13,75%	Valores, virtudes e princípios associados à democracia e quando ausentes acarretam atitudes anti-democráticas.		Part. 3,75%	13,75%
			Pub. 10%	
G4 Democracia institucional 6,25%	Ser democrático ou anti-democrático depende do carácter democrático da instituição.		Part. 1,25%	6,25%
			Pub. 5%	

A análise geral do grupo 1, participação e expressão, revela-nos diferenças pouco significativas. No entanto, quando são considerados os subgrupos, percebemos que alunos e alunas da rede particular de ensino tendem

a repudiar mais as ações que adquirem um caráter de defesa de interesses próprios. Não ouvir o outro e não aceitar opiniões divergentes, 1A, também são aspectos considerados mais anti-democráticos por alunos e alunas desta mesma rede. Para os sujeitos que integram o grupo da rede pública o aspecto destacado refere-se à omissão, à não participação.

Podemos associar a capacidade de ouvir e aceitar opiniões divergentes à tolerância. Esta é uma virtude imprescindível a democracia, pois pressupõe o direito de todos serem respeitados a partir de suas especificidades. Em nosso quadro teórico, esta virtude foi apresentada como tendo um caráter de passividade, pois depende apenas da aceitação das diferenças e da alteridade; não implicando em uma atitude concreta em relação ao outro. Acreditamos que tal passividade expressa-se quando levamos em consideração o contexto social, focando as relações que se estabelecem neste âmbito. No entanto, se considerarmos o indivíduo, é preciso reconhecer que tolerar implica em uma disposição interna para conhecer e reconhecer a alteridade. Sob este enfoque, talvez, a passividade não seja um adjetivo aplicável a esta virtude. Na definição de Comte-Sponville (1995) a tolerância só surge nas questões de opinião, assim, o ato de tolerar pode ser compreendido como uma atitude de aceitar o que poderia ser condenado. Ser tolerante significa reconhecer a limitação daquilo que acreditamos ser uma verdade. Mas a tolerância impõe limites, ser tolerante com tudo pode levar a destruição da própria tolerância e revelar a indiferença que se tem a respeito de algo. Na interpretação do autor trata-se de uma “virtude menor”, mas importante:

“A tolerância é, pois, uma solução passável; à espera de melhor, isto é, à espera de que os homens possam se amar, ou simplesmente se conhecer e se compreender, demo-nos por felizes com que eles comecem a se suportar. A tolerância é, pois, um momento provisório.”(p.188)

Acreditamos poder associar a não-omissão à solidariedade. A solidariedade, imprescindível à realização dos direitos sociais, é uma virtude ativa, exige uma ação positiva para o enfrentamento das injustas diferenças entre os cidadãos. Serrano (2002) define a solidariedade como um compromisso, uma

ação, que ultrapassa a mera declaração de intenções. Para a autora a solidariedade não é um objetivo a ser alcançado, mas sim o caminho que se trilha através da cooperação, da compreensão, do civismo, da interdependência e da educação. Na visão de Serrano (2002) somente quando a solidariedade se inscreve no ser humano é que *“ela se torna persuasiva e eticamente exigível”*.

Partindo desta concepção, a solidariedade implica em aderir à causa ou ao empreendimento de outros, ou seja, supõe a relação entre pessoas ou grupos sociais que participam de um empreendimento comum, envolvendo uma responsabilidade comum. Assim sendo, a solidariedade tem um caráter eminentemente social, sendo imprescindível à coesão social e também à concretização dos ideais de igualdade e liberdade.

A virtude da tolerância e o valor da solidariedade são imprescindíveis à realização do processo democrático. No entanto, parece-nos que a tolerância implica em menos vínculos ou compromissos. A solidariedade é um valor que pressupõe uma atitude, a adesão a uma causa, estabelecendo vínculos entre as pessoas. O caráter individual da primeira reforça dados anteriores que associam alunos e alunas de escola particulares a um modelo democrático centrado muito mais em características individuais. Ao passo que o caráter social e coletivo da solidariedade, também aproxima os alunos e alunas da rede pública de outro modelo democrático, baseado na coesão social e no sentimento de pertencimento a uma coletividade.

A seguir apresentamos o quadro comparativo 3 entre os grupos compostos a partir das questões 5 e 6. Questões estas que se propõem a investigar nosso terceiro e último problema específico: Que práticas alunos e alunas do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas do município de São Paulo, atribuem às "ações democráticas"?

Quadro Comparativo 3
Questões 5 e 6 do questionário

QUESTÃO	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
5- Eu acho que sou democrático quando	Participação e expressão 57%	Direitos e deveres 11%	Princípios, valores e virtudes 20%	Democracia como tema 8%
6- Eu acho que sou anti-democrático quando	Participação e expressão 70%	Direitos e deveres 3,75%	Princípios, valores e virtudes 13,75%	Democracia institucional 6,25%

A partir da análise das questões propostas podemos perceber que as atitudes democráticas são fortemente associadas ao direito de expressão de idéias, pensamentos e sentimentos e à participação nas decisões que afetam a vida dos sujeitos, seja como discentes, seja como cidadãos. Cerca de 57% dos sujeitos encontram-se neste grupo. Quando nos referimos às ações anti-democráticas, esse percentual sobe para 70% dos sujeitos, que novamente apontam o não respeito a esses direitos como atitudes anti-democráticas.

O segundo grupo mais citado em relação às ações democráticas e às anti-democráticas reportam-se aos princípios, valores e virtudes necessários à democracia. Ou seja, a atitude democrática ou anti-democrática vincula-se à observação ou não destes princípios.

Os direitos e deveres destacam-se mais nas ações democráticas, ocupando o terceiro lugar, 11%. O terceiro índice de respostas associadas às ações anti-democráticas relaciona-se ao caráter democrático da instituição. Ou seja, no que tange aos elementos que impedem ou dificultam o exercício democrático, a natureza da instituição é mais relevante do que o respeito aos direitos e deveres. Acreditamos que estes são aspectos que se relacionam, pois a natureza da instituição (ser democrática ou não) vai influir na natureza dos direitos e deveres prescritos. Se os direitos e deveres não tiverem um caráter democrático, segui-los não garantirá uma ação democrática.

Retomando a questão específica que norteia esta terceira parte de nossa análise - que práticas alunos e alunas do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas do município de São Paulo, atribuem às "ações democráticas"? – acreditamos que com base nos dados apresentados podemos afirmar que os sujeitos que compõem a amostra destacam fortemente como práticas democráticas a expressão e a participação. Com uma percentagem bem menor de respostas, aparecem os princípios valores e virtudes.

Reiteramos que o indivíduo democrático delineado através da representação dos jovens da amostra aponta-nos para a necessidade de uma ação formadora. Ser democrático ou anti-democrático, portanto, aparece fortemente associado às práticas e valores. Cabe destacar que o terceiro elemento associado à ação anti-democrática refere-se ao caráter anti-democrático da instituição. Tal referência pode somar-se à defesa de uma ação formativa, desenvolvida no interior de uma instituição democrática.

Concluimos esta questão específica associando as ações democráticas dos indivíduos à educação formativa desenvolvida em uma instituição escolar democrática.

Com o objetivo de retomar o problema geral que orientou nossa pesquisa - que representações alunos e alunas do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas do município de São Paulo, têm sobre "democracia"? - apresentamos o quadro comparativo 4 entre as seis questões que se propõem a responder nosso problema geral.

Quadro Comparativo 4
Entre todas as questões consideradas nesta análise

QUESTÃO	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
1- Eu penso que uma sociedade democrática é	Direito de Expressão 21%	Participação 33%	Formação e informação 4%	Valores 42%
2- Eu penso que o mais importante na democracia é	Direito de Expressão 23%	Participação 39%	Formação e informação 4%	Valores 34%
3- Eu penso que uma escola democrática é aquela onde...	Direito de Expressão 36%	Direito de participação 37%	Formação e informação 13%	Direitos e deveres 14%
4- Descreva uma situação escolar que no seu entender fere os princípios democráticos	Falta de diálogo 37%	Reivindicações negadas 15%	Valores ausentes 14%	Legitimidade das regras 24%
5- Eu acho que sou democrático quando	Participação e expressão 57%	Direitos e deveres 11%	Princípios, valores e virtudes 20%	Democracia como tema 8%
6- Eu acho que sou anti-democrático quando	Participação e expressão 70%	Direitos e deveres 3,75%	Princípios, valores e virtudes 13,75%	Democracia institucional 6,25%

A análise dos dados do quadro comparativo 4 permite-nos perceber que na representação dos jovens que compõem a amostra, a democracia seja no âmbito social, institucional ou das relações interpessoais, aparece fortemente vinculada à participação, expressão e aos valores. Com o intuito de aprofundarmos as relações entre os três âmbitos citados e os princípios que orientam as respostas dos jovens elaboramos um quadro comparativo que cria categorias a partir dos princípios destacados em cada grupo de respostas.

2.7 Grupos, princípios e categorias

Visando uma análise mais detalhada, buscamos os princípios que orientam cada um dos grupos apresentados nas seis questões selecionadas para o estudo. Estes princípios originaram 4 categorias, que serão apresentadas a seguir.

A **categoria A** reúne os grupos cujas respostas referem-se aos direitos e possibilidades de participação e expressão. Os sujeitos que integram esta categoria referem-se às ações comprometidas com a mudança de alguma situação considerada injusta, ao diálogo e à capacidade de ouvir o outro. Quando considerado o âmbito social, as respostas referem-se principalmente à garantia de que tais direitos serão observados e respeitados. Quando no âmbito institucional, referem-se ao espaço e às oportunidades para tal exercício. Quando no âmbito das relações interpessoais, as respostas referem-se à capacidade dos indivíduos de ouvirem, expressarem-se e participarem. Como já destacado nesta análise a democracia tem nestes dois direitos sua base de sustentação.

A **categoria B** reúne os grupos cujas respostas referem-se a aspectos relacionados à educação, em sua forma mais ampla, ou seja, incluem-se nesta categoria os grupos que mencionaram a formação através de conteúdos curriculares, a formação em valores e princípios democráticos e a informação. Esta categoria tem grande relevância para o tema da democracia, pois enfatiza a importância dos valores que orientam as práticas sociais, bem como a necessidade de ações educativas para a formação do cidadão.

A **categoria C** reúne os grupos cujas respostas referem-se aos direitos e deveres. Esta categoria reveste-se de especial importância para a democracia uma vez que traz a normatização das relações no interior da sociedade e de suas instituições. Tais regras, normas e direitos articulam-se com os valores e princípios de uma sociedade, garantindo o exercício de práticas consideradas relevantes.

A **categoria D** reúne os grupos cujas respostas referem-se à democracia como tema ou à democracia institucional. Ou seja, o princípio que rege esta categoria é a democracia desvinculada das atitudes interpessoais. Como destacamos, no transcorrer deste trabalho, a natureza de uma instituição é determinante para o desenvolvimento e valoração de suas práticas.

A seguir apresentaremos a tabela que demonstra a relação entre as categorias descritas e as questões propostas aos sujeitos.

Quadro Comparativo 5 – Categorias e questões

Questões/ Categorias	Âmbito social		Âmbito Institucional		Relações Interpessoais	
	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6
	Sociedade Democ.	Importante na democ.	Escola democrática	Situação escolar anti-democ.	Ser democrático	Ser anti-democ.
Categoria A Participação Expressão	54%	62%	73%	52%	57%	70%
Categoria B Educação: formação e informação	46%	38%	13%	14%	20%	13,75%
Categoria C Direitos e deveres	—	—	14%	24%	11%	3,75%
Categoria D Democracia institucional	—	—	—	—	8%	6,25%
Total	100%	100%	100%	90%*	96%*	93,75%*

* Estes percentuais não atingem 100% pois alguns sujeitos deixaram de responder às questões.

A análise da tabela por categorias nos permite observar que os princípios mais valorizados nos três âmbitos referem-se à expressão e à participação. Acreditamos, portanto, ser possível associar a realização da democracia aos

direitos de expressão e participação (âmbito social), aos espaços e oportunidades de participar e dialogar (âmbito institucional) e à disposição interna para dialogar e participar (relações interpessoais).

O segundo fator mais citado no âmbito social e nas relações interpessoais é a educação, enquanto formação e informação. Esta mesma categoria ocupa a terceira posição, quando consideramos a escola. Pode causar estranhamento a educação não ter destaque quando focamos a instituição escolar, uma interpretação possível, talvez seja a própria natureza da escola, que já pressupõe uma ação formativa e informativa.

O cumprimento dos direitos e deveres não é citado no âmbito social. Neste âmbito prevalecem as categorias participação e expressão e educação. Acreditamos que as duas categorias valorizadas neste âmbito dependem de princípios, valores e ações relacionadas ao Estado. Ou seja, espera-se que uma sociedade democrática contemple a participação e a expressão e ao mesmo tempo ofereça educação e formação aos seus cidadãos. Direitos e deveres exigem uma atitude de reciprocidade, que depende de cada um dos cidadãos. Parece-nos que a representação associada ao âmbito social privilegia aspectos em que as condições são dadas ou esperadas, colocando o indivíduo numa atitude mais passiva.

CAPÍTULO III

Considerações Finais

O que é democracia?

Creio que a(s) resposta(s) a esta pergunta deva(m) ser diferente(s) em cada época e em cada Estado, não podendo, assim, ser(em) expressa(s) na forma singular. Depende também do enfoque que se dá ao tema: histórico, político, social, legal... Podemos, ainda, considerar as diferenças entre os sentidos que cada indivíduo à mesma atribui. Nosso objetivo neste estudo foi o de nos aproximarmos da representação que jovens estudantes que concluem o ensino médio têm de democracia e de escola democrática.

Nesse sentido, o problema geral que direcionou nosso estudo foi: ***Que representações alunos e alunas do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas do município de São Paulo, têm sobre "democracia"?***

Acreditamos que trabalhar com as representações, devido ao seu caráter individual e coletivo, permite-nos chegar perto do sujeito concreto e da democracia percebida na vida cotidiana das pessoas e no grupo social que integram. A importância de tal abordagem reside na concepção de que os indivíduos têm suas ações orientadas pelas imagens e conceitos que compõem suas representações. Assim, a forma como estes jovens concebem a democracia servirá de referência para a sua atuação social.

Com o objetivo de identificar as idéias que constituem a representação dos alunos e alunas, que compõem nosso estudo, elaboramos um quadro teórico que se propôs a apresentar o desenvolvimento da democracia através da conquista de direitos e dos valores que os inspiram. Procuramos apresentar a democracia como um processo que se realiza através de suas práticas e que, por possuir um caráter dinâmico, não pode ser definida sob um único conceito, admitindo assim práticas diversas, em tempos e espaços diferentes.

Acreditando que a educação tem um papel a cumprir em relação à formação de cidadãos para a convivência democrática, associamos educação (desenvolvida no interior das escolas) e democracia a partir de dois aspectos: das políticas públicas e das práticas pedagógicas. Sob a ótica das políticas públicas a escola só poderá ser democrática se alcançar a todos. Conforme a discussão apresentada no capítulo I deste estudo, a educação pública é uma poderosa

estratégia para promovermos a igualdade social. Sob a ótica das práticas pedagógicas a discussão sobre uma escola democrática desenvolveu-se através da gestão, do currículo e das relações interpessoais, aspectos restritos ao interior da instituição.

Este estudo, ao propor-se a investigar as representações de democracia entre os jovens que concluem o ensino médio, direcionou-se através de três problemas específicos, relacionados ao âmbito social, institucional e das relações interpessoais.

Em relação ao âmbito social, buscamos investigar as representações de uma sociedade democrática. Pudemos perceber, através da análise dos dados coletados, que, para os (as) jovens que compõem a amostra, uma sociedade democrática caracteriza-se pelos direitos de expressão e participação e pelos valores que orientam as práticas e relações nesta sociedade.

As representações, como tentamos demonstrar na análise das questões (capítulo II) constituem-se não só através de conhecimento científico/cultural como também por informações e vivências pessoais. A ênfase colocada sobre direitos de expressão e participação remete-nos às experiências históricas democráticas, mas possibilita-nos, também, inferências sobre as práticas e vivências democráticas dos sujeitos.

Neste âmbito encontramos uma significativa diferença entre as representações de uma sociedade democrática construídas por alunos e alunas de escolas públicas e de alunos e alunas de escolas particulares. Para os primeiros, os direitos (expressão e participação) constituem-se como o aspecto mais importante da democracia. Para os segundos, são os valores que merecem maior destaque. Uma reflexão sobre os possíveis fatores que levam a esta diferença já foi realizada no desenvolvimento da análise das questões (capítulo II), no entanto, cabe destacar que quando nos reportamos ao âmbito social, a variável rede de ensino apresenta-se como um fator relevante, o que nos leva a supor que diferenças sócio-econômicas e as vivências que possibilitam podem influenciar significativamente as representações de democracia construídas pelos indivíduos.

Destacar direitos como característica central de uma sociedade não significa excluir valores. A referência à possibilidade de expressão e participação traz consigo, de forma implícita, dois valores democráticos: a liberdade, para pensar e expressar idéias e também a igualdade que confere a cada cidadão o mesmo valor na participação da escolha de governantes e na possibilidade de ocupar cargos na administração pública. Podemos, no entanto, supor que, talvez, enfatizar direitos possa ser associado a uma maneira de garantir que valores democráticos fundamentais sejam incorporados às ações cotidianas. Acreditamos que no Brasil a democracia é um fenômeno recente, que passou por períodos de instabilidade e que agora está se consolidando, portanto, a preocupação em afirmar e reafirmar direitos pode ser interpretada como uma necessidade de consolidação de práticas e valores que ainda estão se firmando entre nós.

A participação destacada por alunos e alunas da amostra selecionada refere-se aos direitos políticos dos cidadãos, principalmente ao voto. As referências à possibilidade de ser votado são nulas. A relação entre *povo* e governo ou entre *indivíduo* e governo expressa-se, majoritariamente, através do direito do cidadão e do dever do governo. Foram raras as referências às possibilidades de participação no gerenciamento e nas atividades da comunidade. Acreditamos que tais representações nos dão indícios importantes sobre a atuação destes cidadãos, que se colocam como sujeitos passivos. Neste ponto, portanto, podemos refletir sobre o papel da escola, enquanto agente formadora de cidadãos. Parece-nos que a educação tem um papel a cumprir na construção de uma cidadania ativa, que coloque o sujeito como um ser ativo, dentro da sua comunidade.

O segundo aspecto investigado por nós remete-nos justamente à escola. A análise dos dados coletados nos demonstra que uma escola democrática caracteriza-se, segundo a representação dos alunos e alunas que compõem a amostra, pelos espaços de expressão e participação e em contrapartida a escola não democrática aparece associada às ações autoritárias que se travam no seu interior, inviabilizando a participação e a expressão de seus agentes. Portanto, a idéia de uma escola democrática vincula-se apenas a aspectos que se relacionam

à gestão interna e às relações interpessoais. O acesso não é mencionado por nenhum dos sujeitos da amostra. Considerações sobre estes dados já foram tecidas no transcorrer desta análise e, acreditamos ser desnecessário retomá-las, no entanto, chama-nos a atenção uma possível relação entre sociedade democrática e escola democrática.

Um dos valores destacados pelos (as) jovens quando questionados sobre uma sociedade democrática é a igualdade, no entanto, ao se referirem à escola democrática, que poderia ser promotora deste ideal, não citam o acesso à educação. Parece-nos que a valorização da igualdade dá-se muito mais enquanto um ideal democrático, mas, a viabilização do mesmo parece não se definir em situações ou estratégias concretas.

Consideramos que um ponto a ser abordado, que pode contribuir para a reflexão sobre os dados coletados, é a necessidade de discutirmos democracia e valores com nossos alunos e alunas. Fazemos esta afirmação ancoradas não somente em suposições, mas também na experiência que tivemos durante a aplicação dos questionários nas escolas. Nos quatro locais visitados, fomos procuradas, ao final da aplicação, por alguns alunos e alunas. Estes manifestaram a satisfação em ter participado da pesquisa, enfatizando a importância de alguém que os incite a refletir sobre tais temas e que queira ouvi-los (no anexo II encontra-se um diário de campo que tenta traduzir alguns aspectos do cotidiano escolar e da aplicação dos questionários). Além destas observações de campo, podemos retomar alguns dados da análise que nos apontam para a importância da discussão do tema, como por exemplo, a resposta de um dos sujeitos que buscou o sentido de democracia no dicionário. Podemos também citar um dos grupos, constituído por respostas que enfatizam a democracia como um tema a ser discutido.

Acreditamos que práticas e valores democráticos, no interior de uma escola, são essenciais à formação dos cidadãos, bem como a conscientização sobre tais processos e valores. Ao trazer a democracia para discussões em sala de aula, aproximando-a das vivências cotidianas, possibilitamos aos alunos e alunas a atribuição de sentido ao que é trabalhado e vivenciado na escola.

Cabe ressaltar que os alunos e alunas da amostra selecionada consideram suas escolas anti-democráticas. Em nenhum momento discutimos as práticas que se desenvolvem em cada escola, este não foi nosso objetivo. No entanto, sem fazer um juízo de valor, consideramos que mesmo que estas instituições pautem-se por ações democráticas, isso não será suficiente, se os alunos e alunas envolvidos não perceberem o sentido de tais ações.

Retomamos a discussão de Puig (2000a) sobre a importância do diálogo e da ação cooperativa como formas de tomada de consciência.

“Pensamos que o diálogo e ação cooperativa também são meios de tomar consciência do conjunto da experiência escolar. A vida escolar não se limita a acordar soluções diante das dificuldades e a planificar tarefas e projetos. A escola tem algumas funções sociais e pessoais bem positivas que é preciso conhecer. O sentido da escola não fica oculto ou escondido na mente dos jovens e das jovens. O alunado deve tomar consciência da utilidade e do sistema de funcionamento da escola.” (p.35)

A análise dos dados referentes à democracia na escola nos possibilita perceber que as diferenças observadas no âmbito social, entre as representações de alunos e alunas das redes particular e pública de ensino, não se mantêm quando consideramos o âmbito institucional. Tais dados nos levam a supor que talvez nosso modelo de ensino não apresente grandes discrepâncias entre as redes quando se discute práticas democráticas. Apesar das diferenças na qualidade e nos recursos disponíveis (ver anexo II), podemos supor que a gestão interna e as relações interpessoais, aspectos destacados pelos alunos e alunas, não diferem muito de uma rede para outra.

Gestão e relações interpessoais foram dois aspectos destacados em relação à escola democrática. No transcorrer deste estudo enfatizamos nossa crença de que a democracia não se limita aos aspectos da organização política de uma sociedade, ela é também uma forma de se conceber as relações entre as pessoas. Na relação com o outro, na maneira de sermos e agirmos, torna-se manifesto nosso posicionamento em relação aos valores. Portanto, uma escola ou uma sociedade democrática requer uma ação democrática de seus agentes. Neste sentido, nosso terceiro problema específico buscou investigar que práticas travadas no interior destas relações, os indivíduos associam à democracia.

Os dados obtidos a partir da investigação sobre as práticas consideradas democráticas apontam para a participação e para a expressão como os aspectos mais importantes para se estabelecer relações democráticas. Observamos que as representações dos sujeitos que provém da escola particular são muito próximas às representações dos sujeitos oriundos da rede pública de ensino. Estes dados nos levam a supor que talvez as experiências democráticas dos sujeitos pesquisados sejam parecidas, mesmo considerando-se as diferenças entre classes sociais. Acreditamos que grande parte das relações simétricas vivenciadas pelos estes jovens participantes ocorra dentro do ambiente escolar. A escola, a instituição social encarregada da formação das novas gerações, possibilita a convivência entre pares, sujeitos que integram uma mesma faixa etária, com papéis e responsabilidades semelhantes. Assim, mesmo que a escola não construa suas práticas a partir de princípios democráticos, é um espaço para uma convivência mais igualitária. Podemos supor, com base nos dados apresentados, que a medida que as escolas de ambas as redes parecem organizar-se de forma muito semelhante no que tange à democracia, conseqüentemente, as relações travadas em seu interior encontram possibilidades e limitações também muito próximas para o exercício da democracia, nas relações interpessoais.

Em nossa análise, além da variável rede de ensino, foi considerada a de gênero. No entanto, a tabulação destes dados não foi apresentada, uma vez que as diferenças observadas foram insignificantes. Isso pode nos levar a supor que as experiências e concepções dos sujeitos de ambos os sexos sejam muito próximas e significadas de uma maneira semelhante. A variável que nos trouxe diferenças significativas em relação ao primeiro problema específico foi a de rede de ensino. Com isso, acreditamos poder afirmar que o grupo ou a classe social aos quais os sujeitos pertencem exercem influência sobre as representações de sociedade democrática que os mesmos constroem.

De uma maneira geral, os três âmbitos investigados apontam para os direitos de participação e expressão. A participação já foi discutida nestas considerações, cabe portanto, uma breve reflexão sobre a liberdade de

pensamento e de expressão. Esta, em nosso entender, consagra o direito à diferença. Cada ser humano tem direito de expressar seus pensamentos, suas idéias e com isso torna-se inevitável o confronto entre as diferenças individuais. Portanto, ao se valorizar este direito, temos de considerar também a tolerância como uma virtude essencial à democracia. Novamente retomamos nossa crença na importância de ações educativas orientadas para um fim formativo, valorizando a convivência democrática e viabilizando a construção de valores que sustentem estas práticas, bem como o desenvolvimento de virtudes essenciais ao convívio em uma sociedade caracterizada pela diversidade e complexidade.

Acreditamos que este estudo nos mostra a importância atribuída à participação e à expressão para que a democracia se realize, seja no âmbito social, institucional ou das relações interpessoais. São direitos fundantes da democracia, sem os quais o processo não se viabiliza. Através deles, garante-se que as decisões não serão tomadas apenas pelos indivíduos pertencentes às classes econômicas mais abastadas ou pelos que têm uma descendência nobre. As pessoas têm valor por si mesmas, enquanto seres humanos e por isso devem ser consideradas e tomar parte nas decisões que afetam a sua vida. Nesse sentido um indivíduo não é mais importante do que o outro. Por esse motivo tais direitos são reconhecidos, nos artigos XVIII e XXI, da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Em razão de considerarmos fundamental a tomada de consciência sobre o significado e a finalidade das práticas sociais, esperamos que este estudo, ao propor uma discussão sobre a democracia, tendo como foco o indivíduo, suas vivências e valores, possa contribuir, especialmente, para a formação de docentes, trazendo-lhes elementos que permitam uma análise crítica sobre seu papel social.

Os direitos destacados pelos alunos e alunas podem nos fornecer indícios para uma reflexão sobre a democracia e a importância da educação na construção de uma sociedade mais justa e afinada com os valores socialmente desejáveis.

Consideramos importante também refletirmos sobre os aspectos que são deixados em segundo plano ou não mencionados, como o acesso ao ensino e o currículo escolar.

2. Por fim...

Traremos neste ítem alguns elementos, colhidos em nosso trabalho de campo e que não aparecem, objetivamente, nos dados analisados e que consideramos relevantes para a reflexão sobre democracia e educação, tomando como referência as questões do acesso e do currículo.

A motivação original deste estudo foi a crença em um sistema capaz de viabilizar relações sociais construídas a partir do valor humano independentemente de quaisquer diferenças de classe, cultura, religião, idade, sexo, etnia... Tais relações não fazem juízos de valor sobre diferenças naturais ou culturais e contemplam o direito às mesmas diferenças, mas ao mesmo tempo, posicionam-se contra a desigualdade social. Portanto, não poderia deixar de reiterar nossa crença na educação democrática como forma de oferecer igualdade de oportunidades.

Enquanto discurso político, a igualdade parece ser um valor sempre presente. Enquanto prática, acredito que se constitua um dos principais desafios a serem superados pela democracia no Brasil, principalmente quando esta afirmação se refere à educação. Este estudo, além dos dados objetivos que foram analisados, trouxe-nos elementos para refletir sobre as diferenças entre as redes de ensino particular e pública. Diferenças percebidas através de: conversas com os docentes, colocações dos discentes, comparação entre a qualidade de expressão escrita dos alunos e alunas de ambas as redes, diferenças entre as instalações e recursos materiais.³⁹

Torna-se difícil ou quase impossível falar em igualdade de oportunidades quando consideramos, por exemplo, a capacidade de expressar idéias e o nível ortográfico dos discentes de ambas as redes. Alguns alunos e alunas da amostra selecionada nas escolas públicas cometem erros ortográficos ou gramaticais que

³⁹ Tais observações constam de nosso diário de campo, no anexo II

classifico como próprios de alunos e alunas do ensino fundamental de escolas particulares. Chamou-nos a atenção, também, a dificuldade que estes discentes tiveram para expressar suas idéias e/ou opiniões. Acreditamos que, parte desta dificuldade possa ser creditada às deficiências lingüísticas, porém, não podemos deixar de mencionar a auto-estima destes alunos e alunas.

A auto-estima e a perspectiva futura dos dois grupos de discentes são contrastantes. Os alunos e alunas da amostra da rede pública declararam-se incapazes de pensar e emitir uma opinião sobre o tema da democracia. Não alimentam, também, nenhuma expectativa em relação ao ensino superior. Na rede particular verifiquei movimento inverso: a maior preocupação no terceiro ano do ensino médio é com o vestibular.

O contato que mantive com professores e professoras da rede pública me deixou a sensação de que estes docentes se sentem desqualificados socialmente, pois fazem questão de afirmar que desempenham outras atividades profissionais, como consultoria a escolas particulares e atendimento clínico em consultório de psicologia.

As diferenças entre os recursos materiais e as instalações são ainda maiores. Nas escolas públicas os alunos e alunas me apontaram a ausência de biblioteca, laboratórios, sala de computação. Nas escolas particulares estes espaços são muito bem equipados, além de contarem com pessoas qualificadas para o atendimento dos discentes, mesmo fora do horário de aulas.

Tais observações não se constituem como novidades, estes aspectos são socialmente conhecidos e fortemente associados à ineficiência da escola pública, contribuindo para a proliferação do ensino particular.

Como professora de escola particular por quase vinte anos, tinha uma concepção limitada da educação e carregava uma “culpa social”, que tentava apaziguar sob a justificativa de que as elites também precisam ser formadas. Olhava para a escola pública como uma visão preconceituosa, própria de quem a desconhece, julgando que das instalações aos recursos humanos, tudo era

ineficiente. Muitos dos meus ex-colegas, docentes da rede particular, compartilham da mesma idéia. Devo confessar que só me dei conta de que se tratava de um preconceito em meio a minha pesquisa e pontualmente após ser questionada por um colega sobre os “alunos da escola ao lado”, a sua pergunta retratava a visão distorcida que muitos têm do ensino público: *“Os alunos da escola estadual são meio sujinhos, né? Eles são bem pobrinhos, né?”*

Penso que opiniões assim não se restringem a um professor e nem mesmo que são exclusivas da categoria docente. Elas grassam socialmente e se sustentam a partir de elementos observáveis, como os descritos anteriormente. Acredito, no entanto, que as diferenças apontadas e os juízos emitidos sejam a face de um sistema de ensino que visava a formação de elites, orientando seu currículo e suas práticas para o futuro em uma universidade. Às camadas economicamente desfavorecidas era oferecido um ensino elementar capaz de desenvolver habilidades básicas para o desempenho de funções menos qualificadas socialmente. Os verbos estão no passado, pois com a universalização do ensino pretendeu-se dar oportunidades iguais a todos indistintamente. No entanto, a afirmação poderia ser feita também no presente, na medida em que as diferenças entre ambas as redes parecem reproduzir a antiga ideologia de uma formação destinada às elites e outra destinada ao “povo”.

A universalização do ensino trouxe-nos novas questões que envolvem desde a adoção de políticas públicas capazes de proporcionar, não apenas o acesso e a permanência na escola como também de viabilizar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. A valorização dos docentes é outro aspecto que não pode ser esquecido, pois não se faz escola de qualidade sem dar condições para que seus professores possam sobreviver dignamente, incluo aqui não só a satisfação de necessidades elementares como moradia e alimentação, mas também condições de usufruir dos bens culturais e acesso aos novos conhecimentos.

A universalização do ensino, no entanto, não expõe apenas os problemas da escola pública e da desigualdade social. O ensino de maneira geral passa por um redimensionamento, à medida que seu funcionamento altamente excludente e

as antigas funções preparatórias às quais a escola se propunha não se verificam mais. O diploma universitário que já foi um diferencial, garantindo aos seus portadores o desempenho de funções altamente valorizadas socialmente, já não goza do mesmo prestígio. Tal fato pode ser interpretado de muitas maneiras, mas por hora, limitar-nos-emos apenas a citá-lo como um dos fatores que tem deflagrado a necessidade de se repensar as funções da educação escolar.

A escola de hoje está aberta a todos, àqueles que vão cursar uma faculdade e àqueles que vão desempenhar outras funções sociais que não requerem grau superior. Portanto, um currículo orientado apenas à preparação para o ensino superior não faz sentido para grande parte dos discentes. Muitos dos conhecimentos valorizados nos currículos não se vinculam à realidade vivenciada pelos alunos e alunas e possivelmente nunca serão utilizados por eles e por elas. A discussão curricular subordina-se, assim, aos objetivos da educação. O ensino preparatório não tem mais o mesmo sentido. Defendemos a idéia de que a educação deve voltar-se para a formação, priorizando práticas e construindo valores que possibilitem a convivência em uma sociedade democrática, sem abrir mão de seus conteúdos, mas atribuindo sentido ao que é transmitido.

Retomando as observações realizadas em campo e uma afirmação, feita anteriormente, sobre o juízo preconceituoso que tinha em relação à ineficiência do ensino público, nada disse, até então, que desconstruísse tal opinião.

Durante a aplicação dos questionários as atitudes dos docentes de ambas as redes foi diferente. Nas escolas particulares os professores estavam preocupados com o conteúdo que deveriam desenvolver e em otimizar o tempo com seus alunos e alunas. Em uma das escolas, a professora distribuiu as provas de física corrigidas antes mesmo que todos tivessem terminado de responder o questionário. Nas escolas públicas foi dado o tempo necessário para que os alunos e alunas respondessem as perguntas.

Nas escolas particulares, cada aplicação do instrumento foi precedida por explicações da coordenação e ou dos docentes sobre os “problemas” dos grupos, como uma justificativa antecipada a possíveis respostas “contestadoras”. Aos meus olhos tal atitude traduziu-se como receio de que a opinião dos alunos e

alunas pudesse apontar as contradições de escolas que em seus discursos defendem uma formação democrática.

Nas escolas públicas a preocupação manifesta dos docentes com os quais mantive contato era com aspectos da formação de seus alunos e alunas. Um dos professores enfatizou o respeito que exigia em sala de aula. Apesar de se considerar “ditador” e dizer que o respeito era exigido, como se fosse uma atitude unilateral, observei que se tratava de uma atitude construída a partir da reciprocidade, pois o professor conhecia cada aluno e aluna e falava com orgulho dos mesmos, atendendo a cada um(a) que o procurava, mesmo quando o problema não era vinculado à sua disciplina. A outra professora, de Psicologia, com quem mantive contato, desenvolveu um trabalho com a auto-estima dos alunos e alunas, visando a inserção no mercado de trabalho, posto que este era o grande desafio que estavam enfrentando.

Tais observações, apesar de restritas e superficiais, levaram-me a olhar para a escola pública através da atuação dos seus docentes. Considero que sensíveis à realidade de seus alunos e alunas e comprometidos com uma educação que não se destina unicamente à aprovação no vestibular e, a despeito de todas as dificuldades que enfrentam, esses profissionais demonstraram em suas atitudes valores como o respeito aos seus alunos e alunas. Não pretendo generalizar uma observação tão restrita e realizada sem qualquer rigor científico, apenas apresentar aspectos que fizeram o contraponto aos meus próprios preconceitos.

Reitero minha crença de que uma sociedade democrática se constrói também pela educação. E uma educação democrática não pode eximir-se da discussão sobre a finalidade de suas ações.

Finalizando, gostaria de destacar que cada leitor poderá, aqui, encontrar outros tantos elementos que não pudemos perceber ou analisar dada a limitação de nossa formação e conhecimentos. O significado atribuído aos dados também pode variar, tantas vezes quantas for lida esta dissertação. Portanto, acredito que tal estudo tem também um valor subjetivo e que pode trazer muitas outras questões, discussões e/ou discordâncias. Para mim fica o desejo de avançarmos

na pesquisa sobre o currículo escolar e as estratégias para o seu desenvolvimento, visando a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e que respeite às diferenças.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, Ulisses. A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002 (a).

_____. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. Revista *Educação e Pesquisa*, vol.26, n.2, p.91-107, 2002(b).

- _____. *Assembléia escolar: um caminho para a resolução de conflitos*. São Paulo: Moderna, 2004.
- ARAÚJO, U. F. & AQUINO, J.G. *Os direitos humanos em sala de aula: a ética como tema transversal*. São Paulo: Moderna, 2001.
- ARAÚJO, V.A.A. *Cognição, afetividade e moralidade*. *Revista Educação e Pesquisa*, vol.26, n.2, p.137-156, 2001.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- AZANHA, José Mario Pires. *Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista*. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo. v.5, n.1/2, 1979.
- _____. *Roque Spencer Maciel de Barros: defensor da escola pública*. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo. v.25. jan/jun, 1999.
- BENEVIDES, Maria Victoria. *Os Direitos Humanos como valor universal*. *Revista Lua Nova*. São Paulo, n.34, 1994.
- _____. *Educação para a Democracia*, *Revista Lua Nova*, nº38, págs 223-237, 1996.
- _____. *Cidadania e Direitos Humanos*. In CARVALHO, José Sérgio (org). *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BERKOWITZ, Marvin W. *Educar la persona moral em su totalidad*. In Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid: 1998.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- _____. *O Futuro da Democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BRENER, Jayme. *Regimes Políticos: uma viagem*. São Paulo: Scipione, 1994.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *O surgimento do Estado Republicano*. *Revista Lua Nova*, nº 62, págs.131-150, 2004.
- CABRAL NETO, Antonio. *Democracia: velas e novas controvérsias*. *Estudos de Psicologia*. Natal, vol2, nº 2, Jul/dez, 1997.

- CARRACEDO, José Rubio. *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Madrid: Editorial Trotta. 1996.
- CARVALHO, José Sérgio. *Podem a ética e a cidadania serem ensinadas?* In CARVALHO, José Sérgio (org). *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004(a).
- _____. "Democratização do ensino" revisitado. *Revista Educação e Pesquisa*, vol.30, n.2, p.327-334, 2004 (b).
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. *Cultura e Democracia*. São Paulo. Cortez Editora, 1989.
- COMPARATO, Fábio, Konder. *Educação, estado e poder*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. *A afirmação Histórica dos Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2003.
- _____. *O princípio da igualdade e a escola*. In CARVALHO, José Sérgio (org). *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- COMTE-SPONVILLE, André. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- CORTINA, Adela. *La educación del hombre y del ciudadano*. In Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid: 1998.
- _____. *O Fazer Ético: guia para a educação moral*. São Paulo: Moderna: 2003.
- DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos Humanos e Cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998.
- _____. *Um breve histórico dos direitos humanos*. In CARVALHO, José Sérgio (org). *Educação, Cidadania e Direitos Humanos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- DE LA TAILLE, Yves. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 1998.

- DEMO, Pedro. *Cidadania Tutelada e Cidadania Assistida*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- DEWEY, John. *Liberalismo, liberdade e Cultura*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.
- DOMINGUES, José Maurício. *Cidadania, direitos e modernidade*. In SOUZA, Jessé (org.) *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- ESTEVE, José M. *A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Moderna, 2004.
- FINLEY, Moses, I. *Democracia: antiga e moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FUNARI, Pedro Paulo. *Grécia e Roma*. São Paulo: Contexto, 2001.
- HELD, David. *Modelos de Democracia*. Belo Horizonte: Paidéia, 1987.
- HOLANDA, Sergio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das letras: 1997.
- KUNTZ, Rolf. *República, Direitos e Ordem Global*. *Revista Lua nova*, n° 60, págs 45-55, 2003.
- LAFER, Celso. *Desafios: ética e política*. São Paulo: Siciliano, 1995.
- LOCKE, John. *Segundo Tratado sobre o governo*. São Paulo: Ibrasa, 1963.
- MARTIN, Miguel Martinez. *La educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas*. In Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid: 1998.
- MARTINS, Ives Gandra da Silva. *A era das contradições: desafios para o novo milênio*. São Paulo: Futura, 2000.
- MORIN, Edgar. *“A construção da sociedade e o papel da educação e do conhecimento para a formação do imaginário do futuro”* in. GROSSI, Esther P. & BORDIN, Jussara (orgs) *Construtivismo Pós-Piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- POGGI, Gianfranco. *A evolução do estado moderno: uma introdução sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

- PUIG, Josep M. *Ética e Valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998
- _____ *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998 b.
- _____ *Democracia e Participação Escolar: propostas de atividades*. São Paulo, Moderna, 2000 (a).
- _____ *Como hácer escuelas democráticas?* Revista *Educación e Pesquisa*, vol.26, n.2, p.55-69, 2000 (b).
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. In Os Pensadores. São Paulo. Abril Cultural, 1978.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Editora Autores Associados, 1983.
- SERRANO, Gloria Perez. *Educação em Valores: como educar para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SEVERINO, Antonio J. *Educação, ideología e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- TEIXEIRA, Anísio. *Democracia como forma humana de vida* in Liberalismo, Liberdade e Cultura. Dewey, John. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.
- _____. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. São Paulo: Editora Nacional, 1975.
- VÁSQUEZ, Guillermo Hoyos. *Ètica Comunicativa y educación para la democracia*. In Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid: 1998.

Anexos

1. Instrumento

Questionário

Iniciais do seu nome: _____

Idade _____

Sexo _____

Parte I

1- Eu penso que uma sociedade democrática é

Por quê?

2- Eu penso que o mais importante na democracia é

Por quê?

3- Eu penso que preparar pessoas para a democracia é

Por quê?

4- Eu penso que um cidadão democrático deve ter as seguintes qualidades

Por quê?

5- Eu penso que uma escola democrática é aquela onde

Por quê?

6- Eu penso que o mais importante em uma escola democrática é

Por quê?

7- Eu penso que uma escola democrática tem que abordar os seguintes temas

Por quê?

8- Na minha escola o mais democrático é

Por quê?

9- Na minha escola o mais anti-democrático é

Por quê?

10- Eu acho que sou democrático quando

Por quê?

11- Eu acho que sou anti- democrático quando

Por quê?

12- Descreva uma situação escolar que, no seu entender, fere os princípios democráticos.
(Se necessário, utilize o verso da folha).

Muito Obrigada, a contribuição de vocês é imprescindível para a minha pesquisa!

Anexo 2. O Trabalho em Campo

Visita à Escola 1 – Rede Particular de Ensino

Situada na zona sul de São Paulo, a instituição é ligada a uma congregação religiosa, de irmãs. Tem orientação católica e grande preocupação humanística, explicitada em sua proposta pedagógica.

O contato com a escola foi feito por intermédio da diretora do colégio onde trabalhava. Após agendar um horário, conversei com o diretor do Ensino Médio que se mostrou solícito e receptivo, deixando-me à vontade para escolher a data que mais me conviesse.

No dia agendado, conversei com a orientadora do Ensino Médio que me antecipou os “problemas” do grupo onde eu aplicaria o questionário: “são contestadores, mas não apresentam soluções”. Contou-me sobre uma iniciativa recém iniciada, ouvidoria, cuja proposta era reunir os alunos e alunas para discutirem temas que eles consideravam relevantes.

Fui apresentada pela coordenadora aos alunos e alunas e à professora que foi indiferente a minha presença e aproveitou o tempo para corrigir provas. Expliquei os objetivos da pesquisa, enfatizando que esperava a manifestação de idéias e sentimentos próprios e não conceitos aprendidos em livros. Disse também que essa era uma oportunidade para eles expressarem suas opiniões e serem ouvidos, pois seria a partir das suas respostas que nasceria o meu trabalho.

Durante o tempo em que respondiam às perguntas, alguns comentários e trocas de idéias sobre o tema. Percebi que não era um assunto sobre o qual refletiam ou conversavam.

Tocou o sinal e alguns alunos e alunas ainda terminavam de responder ao questionário, a professora começou a distribuir as provas de física corrigidas. Pareceu-me que apenas uma minoria havia tirado boas notas, pois poucos ficaram felizes.

Os alunos e alunas terminaram suas respostas e saíram para o intervalo. Alguns, cerca de cinco ou seis ficaram me esperando para conversar. Contaram sobre o grêmio e me apresentaram seu presidente, um dos meninos do grupo. Mostraram-se orgulhosos por terem uma representatividade estudantil, mas insatisfeitos por não serem ouvidos pela direção do colégio.

Um dos alunos permaneceu por mais tempo, ele pouco respondeu do seu questionário, mas estava incomodado e querendo conversar. Disse que trabalhava à tarde e não queria fazer vestibular. Não via muita utilidade nos estudos, pois já trabalhava em uma agência de publicidade. Pediu minha opinião, que obviamente retratou a minha crença na educação. Ele ouviu, pensou e ponderou, que talvez, pudesse escolher algo mais ligado à comunicação. Contou-me, também, dos “absurdos” do colégio, que se preocupa com o calçado (proibiu chinelo de dedo) e com roupas curtas ou decotadas. Para ele era um absurdo tal proibição pois estamos em um país tropical e roupas “leves” não ofendem ninguém, apenas contribuem para o conforto dos alunos e alunas.

Creio que o questionário fez os alunos e alunas pensarem e despertou, em alguns, a necessidade de dialogar.

Visita à Escola 2 – Rede Particular de Ensino

Situada na zona sul de São Paulo, a instituição é mantida por uma Sociedade de Pais e por verba do governo alemão. Bilíngüe e bicultural. Seu discurso político-pedagógico valoriza a relação entre culturas, a tolerância e o desenvolvimento pleno do ser humano.

Trata-se da escola onde eu trabalhava e na qual foi aplicado o questionário-piloto e posteriormente o instrumento definitivo. Assim que apresentei o projeto e pedi autorização à direção, fui encaminhada para a coordenação com o pré-consentimento para realizar a pesquisa. A coordenadora já estava informada sobre a pesquisa, mas pediu-me detalhes sobre o projeto e me encaminhou para o professor de história, pois o tema da pesquisa encaixava-se melhor nessa disciplina. Apresentei-me, expus o projeto e não encontrei problemas para realizar a pesquisa piloto. Antes, no entanto, ele me preveniu sobre os grupos: “em um deles os alunos e alunas dão mais problemas”; o outro grupo do terceiro ano, segundo o professor, era melhor por ser mais politizado. Optei pelo “problemático” para conciliar com meus horários vagos.

Fui apresentada à classe pelo professor, alguns haviam sido meus alunos e alunas na Ed. Infantil. Expliquei os objetivos da pesquisa.

Enquanto as questões eram respondidas, conversei com o professor que se disse marxista.

Cerca de oito semanas após o estudo piloto, apliquei o instrumento definitivo na outra classe, “a politizada”. O processo de apresentação e explicação se repetiu.

Os alunos e as alunas queriam saber quem iria ler as suas respostas. Assegurei-lhes que ninguém seria exposto. Só os dados analisados seriam acessíveis ao colégio.

O mesmo movimento de reflexão e questionamento observado na E1 repetiu-se aqui.

Ao final da pesquisa, três dos alunos quiseram conversar. Perguntaram-me se eu já havia entrevistado alunos e alunas de escolas públicas e o que eu achava de cotas para negros. Eles disseram que não tinham uma opinião definida sobre o assunto, mas que gostariam de discutir.

Visita à Escola 3 – Rede Pública de Ensino

Escola mantida pelo governo estadual. Situada na zona sul de São Paulo, vizinha a escola 2. Recebe alunos e alunas residentes em suas proximidades, um bairro de classe média baixa e distante cerca de 30 km do centro.

Entrei em contato com a escola por telefone e fui atendida pela assistente de direção que se mostrou receptiva, principalmente por eu ser professora do colégio vizinho. Marcamos um encontro pela manhã para que eu apresentasse o projeto. Depois de breve explicação, ela se comprometeu a encaminhar meu pedido à direção e me telefonar assim que obtivesse a resposta. Dois dias depois, ela abriu as portas da escola para que eu realizasse a pesquisa durante a aula de psicologia, pois teria mais relação com o tema.

Na data agendada, fui apresentada à professora e à classe pela assistente de direção. Um dos primeiros comentários da professora, ao saber que eu era aluna da USP foi: “é para poucos”.

Expliquei meus objetivos, de forma semelhante ao realizado nas outras escolas. Os alunos e as alunas ouviram: alguns atentamente, outros fazendo

brincadeiras com os colegas. Alguém disse, “mas a gente não pensa!”. Percebi que teria de utilizar outro discurso. Disse que o meu interesse era saber como eles vêem a sua realidade e argumentei que eles estão no mundo, que pensam, sentem, vivem situações diariamente e era sobre isso que deveriam “falar”.

Enquanto as perguntas eram respondidas, conversei com a professora, que se mostrava preocupada com a colocação profissional de seus alunos e alunas. Disse que dirigiu as suas aulas para discussões sobre como se posicionar em entrevistas, como se apresentar ao futuro patrão. Durante a nossa conversa ela “corrigia” um trabalho, no qual havia pedido aos alunos e alunas que listassem e explicassem três qualidades e três defeitos que percebiam em si próprios. Ela estava muito orgulhosa da sua iniciativa, mas admirada com algumas respostas que colocavam como defeitos, aquilo que lhe parecia qualidades (sou muito bonzinho e isso não é bom; ou sou calmo e paciente, o que também não é muito bom).

A professora mostrava-se preocupada com a auto-estima do grupo, ou melhor, dos alunos e alunas de escola pública. Pediu-me que ao término das minhas pesquisas eu entrasse em contato com ela, para dar um retorno à classe, valorizando as suas idéias.

A professora se colocou à disposição para que eu realizasse a pesquisa na outra escola onde ela trabalhava à noite – “escola boa, porque não é violenta”. Relatou-me fatos, em que foi desrespeitada por uma aluna que a chamou de professorinha e disse que queria muito mais da vida, que queria ter carro importado e viajar. A professora revidou, dizendo que ela sim (a aluna) era insignificante, pois a professora já tinha viajado para a Europa e conseguido muitas coisas na vida. Tive a sensação de que a professora precisava mostrar que tinha um bom nível sócio-econômico; além de falar da viagem, ela me deu o cartão de seu consultório, mostrando que não era “apenas professora”.

Nos intervalos entre as aulas, observei o movimento dos alunos e das alunas, que estavam dando os últimos retoques a um trabalho de pesquisa. Todos os trabalhos eram manuscritos em papel almaço, tinham utilizado como fonte de pesquisa livros didáticos e alguns decalcavam a figura de personalidades

históricas com papel manteiga. Perguntei aos alunos e às alunas se eles não tinham acesso à Internet. Não. Se contavam com uma sala de informática. Não. Se tinham uma biblioteca para pesquisas. Não.

Visita à Escola 4 – Rede Pública de Ensino

Escola mantida pelo governo municipal, situada na zona sul de São Paulo, no bairro de Santo Amaro. Este local, mais precisamente o Largo Treze de Maio, concentra comércio popular, serviços médicos e odontológicos particulares a preços populares, possui ampla malha de transportes destinada a várias regiões da cidade. Tais características tornaram este lugar central, atraindo pessoas da periferia da zona sul. Assim, os alunos e alunas que integram esta escola vêm de diferentes localidades. Cabe destacar que o grupo estudado na amostra foi formado naquele ano por alunos e alunas vindos de outras escolas.

O contato com a escola foi feito através de duas cartas deixadas na secretaria da escola: uma de apresentação e outra, em que eu explicava resumidamente o projeto.

Liguei várias vezes, até conseguir conversar com o diretor, que não sabia ao certo se havia lido as minhas cartas. Ele foi muito gentil e disse para eu marcar o dia que eu quisesse. Marquei. No dia e hora combinados estava lá. Mas, o diretor se atrasou e eu fiquei cerca de quarenta minutos aguardando-o. Nesse espaço de tempo, fui encaminhada pela assistente de direção, à sala dos professores.

A assistente estava atenta a tudo: aos alunos e as às alunas sem uniforme, àqueles que entraram pelo portão errado, aos que não estavam em aula, aos professores e professoras atrasados, ao quadro de horários, enfim, aos meus olhos, parecia que ela fazia a escola funcionar.

Enquanto aguardava, chegou um professor que foi consultar o quadro de horários e ficou “revoltado”, pois haviam mudado suas aulas sem consultá-lo e sem avisá-lo. Como conseqüência, ele deveria estar dando uma aula naquele momento. Foi procurar a assistente e reclamou da mudança (a segunda do ano, a

primeira já havia feito com que ele reestruturasse todos os seus compromissos). Tratava-se apenas de um engano.

A assistente, vendo que eu ainda aguardava, ofereceu-se para me ajudar. Como a pesquisa já havia sido autorizada, ela disse que eu já poderia entrar na sala de aula. Coincidentemente, levou-me à sala do professor que reclamara minutos atrás. O professor dava aulas de matemática e foi muito simpático cedendo-me imediatamente a aula. Fui apresentada à classe e expliquei a pesquisa, com o mesmo discurso das outras vezes.

Os alunos e alunas responderam, sem maiores dificuldades.

Enquanto aguardava, conversei com o professor, que se mostrou interessado pelo meu tema e fez vários contrapontos com o nosso momento político. Disse-me que era coordenador de uma escola estadual à tarde e consultor do Colégio Santo Américo em matemática (onde seus filhos estudam). Sua opção pela docência na rede pública deve-se à sua crença neste tipo de ensino. Ele se auto-denominava como tirano e ditador, atribuindo a essas características o respeito que os alunos e alunas, tinham por ele. Disse que não admitia que se dirigissem a ele através de gírias como “mano ou truta”, exigindo ser chamado de professor.

Observando as atitudes desse professor com seus alunos e alunas, surpreendeu-me o seu auto-conceito. Ele sabia o nome de cada integrante da classe e me contou fatos da vida de alguns. Muitos o procuraram no início ou no final da aula para conversar sobre trabalhos e ele foi solícito. Também falou com muito orgulho de seus alunos e alunas do segundo ano, “crias da casa”, pois estudavam nesta escola desde as primeiras séries do Fundamental. Já o grupo pesquisado, era novo, foi formado no ano corrente por alunos e alunas vindos de várias outras escolas.

O professor mostrava-se orgulhoso pelo rendimento de seus alunos e alunas e também pelo clima de “disciplina” dentro da sala (eu interpretei mais como respeito). Convidou-me para ir conhecer o grupo do segundo ano assim que eu acabasse a pesquisa.

A aula de matemática terminou, mas alguns alunos e alunas continuavam respondendo ao questionário. Chegou a professora de história, uma senhora com cerca de sessenta anos, que concedeu alguns minutos a mais para quem não houvesse terminado suas respostas. Alguém comentou sussurrando que seria bom demorar, assim, não teriam a aula de história. A professora ouviu e condescendente argumentou que seria melhor se apressarem.

Nesse breve intervalo de tempo, a professora quis ler um dos questionários e o achou muito interessante. Depois me disse que a classe contava com apenas três livros didáticos de história, utilizados mais para pesquisa. Eu quis saber como ela dava aula sem apóio de material, e ela me disse que colocava um resumo na lousa durante as aulas e os alunos e alunas copiavam.

Quando o grupo do terceiro ano terminou de responder os questionários, fui à sala do segundo ano, aceitando o convite do professor de matemática. Ele me apresentou ao grupo, valorizando a minha presença e o trabalho de pesquisa. Depois perguntou, ao grupo, se ele não era mesmo bravo. Aproveitei para lhe confidenciar que casualmente eu havia lido uma das respostas e ele era apontado como um “aspecto democrático” da escola.

Ao despedir-me do grupo, disse aos alunos e alunas que tive uma boa impressão da escola e deles também.

Algumas considerações

O trabalho de campo, além dos dados a serem analisados, forneceu-me outros elementos que compõem algumas das múltiplas facetas presentes no cotidiano escolar e que foram significativas para a reflexão sobre o meu papel de educadora.

No período que realizei a pesquisa eu ainda trabalhava em uma escola da rede particular e cruzar o portão que me separava de uma escola pública, apesar de dividir um “muro” com a mesma, foi muito significativo. Não é apenas o muro que nos separava. As diferenças materiais são enormes, desde a infra-estrutura da sala de aula até os espaços compartilhados pelo conjunto de atores da escola. As duas escolas particulares que integraram a amostra contam com bibliotecas,

salas de informática e laboratórios de química, física e biologia altamente equipados além de disponibilizarem estes espaços em tempo integral aos seus alunos, colocando funcionários capacitadas para atendimento dos discentes a qualquer momento, independente de haver aula ou não. Em contrapartida as escolas da rede pública não contavam sequer com livros didáticos para os alunos.

A auto-estima dos docentes das escolas públicas é outro aspecto que me chamou a atenção. Aqueles com os quais mantive contato demonstraram uma necessidade de não serem associados às camadas sócio-econômicas desprivilegiadas e fizeram questão de explicitarem que possuem outras ocupações, que gozam de maior prestígio social.

O envolvimento dos docentes com seus alunos e alunas também merece destaque. Nas escolas particulares a maior preocupação dos professores e professoras é com o vestibular. Consegui realizar a pesquisa, pois os questionários foram aplicados no início de abril, caso os deixasse para o segundo semestre, dificilmente alguém me cederia uma aula. Em ambas as escolas fui prevenida sobre “a rebeldia” dos alunos e alunas. Interpretei tal fato como uma justificativa adiantada do que talvez pudesse vir a ser escrito em seus questionários. A atitude da professora (E1) indiferente ao movimento do grupo e voltada para a correção de provas, pareceu-me uma ação meramente burocrática que precisava ser realizada com rapidez e eficiência, de preferência aproveitando a “janela” gerada pela minha presença. Nas escolas públicas que compuseram a amostra, a preocupação docente pareceu-me mais voltada para aspectos formativos, a professora de psicologia voltada para a auto-estima e colocação profissional e o professor de matemática valorizando o respeito e as formas de relacionamento interpessoal. Estes docentes, também, falaram com orgulho do seu trabalho e demonstraram acreditar no potencial formativo da educação, ressaltando as características positivas do grupo e de alguns discentes que se destacavam.

Os alunos e alunas das escolas particulares, a exemplo de seus mestres, preocupavam-se com o vestibular e com as expectativas e cobranças advindas do mesmo. Estes jovens mostraram-se mais confiantes e determinados para discutir

o tema da democracia, nem tanto pela familiaridade com o mesmo, mas por me parecerem mais seguros em relação aos seus conhecimentos e capacidades. Nas escolas públicas os alunos e alunas demonstraram baixa auto-estima, considerando-se incapazes de refletir sobre qualquer assunto, principalmente democracia. Frases, como “a gente não pensa”, deixaram transparecer esse sentimento. Outro aspecto relevante em suas colocações foi a desesperança que têm em prosseguir os estudos: não ousam sequer sonhar com uma universidade pública, único caminho viável financeiramente para a maioria.

De um modo geral, surpreendeu-me a necessidade de alguns alunos e alunas estabelecerem um diálogo após o término das suas respostas. Percebi que o tema e a prática talvez careçam de um espaço dentro da escola.