

ESCOLA DEMOCRÁTICA: UMA CULTURA EM CONSTRUÇÃO

Ana Maria de Souza Lima

RESUMO: O artigo é o resultado de uma pesquisa realizada em escolas municipais de Cuiabá, sobre o impacto produzido nas atitudes e ações das mães, coartisentas da Universidade Popular Comunitária, a partir de uma educação democrática e dialógica. Entre os impactos produzidos, está o conflito entre mães e escolas, em função da falta de gestão democrática nas escolas onde estudam seus filhos(as). Embora haja uma Política Estadual de Educação Democrática, na prática as escolas ainda não possuem um espaço democrático de fato. Para compreender a participação das mães e/ou ausência dela, nas escolas, fez-se um breve passeio pela história da educação, pela construção cultural e pela política do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: mulheres; educação; participação e democracia.

ABSTRACT: This article is the result of a research realized in the concil schools of Cuiabá, about the impact produced in the attitudes and mother's actions, of the Universidade Popular Comunitária, from a democratic and dialogic education. Some of the cause of the impacts is the conflict between mothers and schools, because of the absense of democratic manage on their children's schools. Although there is a Democratic Politician Education of the State Government, the experience shows that at schools there is no democratic space. For the understanding the mothers' participation or absense at schools, I did a short briefing about the history of education, the cultural and politic construction of Brasil.

KEY-WORDS: women; education; participation and democracy.

Este artigo coloca em discussão a gestão democrática a partir de uma pesquisa realizada nas escolas Municipais José

Osmar Cabral e Constância de Figueiredo Bem Bem, Região Sul da Cidade de Cuiabá-MT. Os sujeitos da investigação são as mães coartisentes¹ da Universidade Popular Comunitária - UPC - que possuem filhos (as) estudando nessas escolas. Com o intuito de compreender a cidadania como um exercício de participação social e política, principalmente no que se refere à intervenção na escola, faz-se mister uma breve passagem pela História da educação brasileira entre o período de 1931 até os nossos dias.

Em vários momentos da História da Educação Brasileira houve movimentos de luta, até certo ponto, conflituosos, em prol da efetivação da educação pública. Esses grupos foram formados por pais de alunos, educadores, estudantes e da sociedade de maneira geral. O primeiro conflito aconteceu entre católicos e liberais/escolanovistas, ocorrido no período que vai de 1931 a 1937, sobre as linhas que deveria assumir a política nacional de educação. A segunda crise refere-se ao conflito entre escola pública e escola particular, que vai de 1956 a 1961, culminando com a aprovação da Lei 4.024. A terceira crise corresponde ao surgimento dos “movimentos de educação popular”, de 1960 a 1964. A quarta, e última, é a que estamos vivendo, e teve início por volta dos anos 80; trata-se da luta pela universalização e democratização da escola.

As duas primeiras fases destacam-se pelo lançamento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) que tinha como ideal uma escola comum e única mantida pelo Estado; obrigatoriedade e gratuidade escolar, laicidade e co-educação” (LIBÂNEO, 1998, p. 58). Esses ideais eram fundamentados na concepção filosófica de escola democrática e

¹ Coartisentes: pessoa que por disposição própria principia-se nas atividades caracterizadoras dos fazeres de artesentes recebendo e repassando saberes, atuando como artífice, auxiliantes. Aquele que faz com, partilha o fazer com os artesentes.

visava ajustar a educação ao modelo industrial - urbano que estava sendo implantado no Brasil. Por essa razão, manteve-se o modelo educacional, no cenário brasileiro, de atendimento ao mercado produtivo industrial. Embora na década de 80 tenha havido duas matrizes onde a cidadania se afirma, como diz Arroyo,

[...] a matriz produtiva, o direito do trabalho, os direitos do professor e da professora como trabalhador. A outra linha é mais política, a cidadania como participação política, a cidadania pela eleição do diretor, pela eleição do reitor, pela gestão democrática, esta é a outra perspectiva [...] (2004, p. 50a).

As discussões e propostas realizadas em prol de ideais inovadores para uma escola que valorizasse o humano e não o mercado não foi possível até hoje, isto é, a implantação de uma idéia que realmente viesse modificar significativamente o sistema educacional brasileiro.

Retomando os movimentos em prol da educação pública pode-se dizer que os princípios norteadores da Escola Nova, pensados a partir da filosofia progressista, não foram absorvidos pela organização escolar, menos ainda os princípios pedagógicos desta idéia. Embora esses ideais não tenham sido efetivados na prática, provocaram conflitos entre católicos e liberais escolanovistas, o que acabou contribuindo com denúncias da ineficiência da estrutura educacional e estimulou o crescimento da política de expansão da escola para a população em geral.

O segundo movimento, inspirado igualmente na pedagogia liberal, caracterizou-se pelo confronto entre os defensores da escola pública e os defensores da escola privada. Os defensores da escola privada tinham como liderança a igreja católica, que defendia a liberdade de ensino, a orientação

humanística e religiosa das escolas e o financiamento pelo estado das escolas privadas. Sendo que a escola mantinha um perfil elitista para atender aos interesses da oligarquia na manutenção da ordem estabelecida. Empresários e políticos apoiavam o projeto da Igreja que orientava a privatização do ensino. Enquanto isso, os defensores da escola pública lutavam pela ampliação e democratização de um ensino que garantisse oportunidade a todos, pela modernização do sistema educacional, pela aplicação de métodos científicos que pudessem abrir perspectivas aos problemas educacionais.

No período compreendido entre 1932 e 1959, a educação nacional contou com avanços e retrocessos, pois o país encontrava-se sob uma frágil democracia peculiar. Nesse quadro, formado por três partidos políticos: PSD, representando setores liberais; PTB, articulando setores trabalhistas e a UDN, movimento de inspiração conservadora, cada um destes partidos liderava uma parcela da sociedade que disputava entre si o poder. É dentro desse contexto que a educação é pensada e reformulada. Durante treze anos o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), deixada pelo Estado Novo pelas “Leis Orgânicas”, de Gustavo Capanema, ficou tramitando no Congresso Nacional e ela abria perspectivas importantes para a democratização da escola pública de acesso universal.

De acordo com a “Constituição de 1946, a União deveria fixar as diretrizes e bases da educação nacional” (GHIRALDELLI, 1994, p. 112a). Para tanto, o Ministro da Educação e Saúde do governo Gaspar Dutra, criou uma comissão que contou com a participação de educadores de diversas áreas e tendências educacionais. Esse projeto foi remetido ao Congresso e arquivado em 1949. Entre essas idas e vindas do projeto no Congresso, passaram-se seis anos. Em 1958, a “Comissão de Educação e Cultura recebeu um substituto – o substituto Lacerda aliado a interesses não nacionais - que alterou todo o texto original” (GHIRALDELLI,

1994, p. 113b), para atender aos interesses da escola privada. Durante esse período de embate político, a rede pública de ensino havia crescido. Sendo assim, os defensores da democracia, engajados pela luta da escola pública e da criação de uma política que mantivesse o Estado controlando a escola privada, provocaram uma grande mobilização que culminou com a explosão da sociedade civil em prol do direito da escola pública. Essa campanha ficou conhecida como o “Manifesto de 1959” e teve como base o ideal do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Os educadores contaram com a participação da sociedade por meio da representação dos intelectuais liberais, liberais-progressistas, socialistas, comunistas e nacionalistas, entre outros: pessoas que deram sustentação ao referido documento.

Esse breve levantamento histórico possibilita uma compreensão mais clara do que foi a luta pela democratização do ensino, por uma escola pública que atendesse à classe trabalhadora. Uma vez que a escola pública cumpriu o papel de assegurar o atendimento às exigências da industrialização no Brasil, imprescindível do ponto de vista econômico e político para afirmação de um projeto nacionalista. Hoje, contudo, a educação, desviada dos ideais propugnados pelos pioneiros, tem efetivamente assegurado os interesses da classe dominante em detrimento dos interesses dos dominados. Isto significa que vários momentos da vida educacional do país têm sido marcados por lutas de educadores pela melhoria da qualidade do ensino, principalmente por uma escola pública fundamentada em princípios democráticos.

No início da década de 80 ocorre a quarta fase, que busca discutir o papel da escola enquanto campo de luta para eliminação das contradições sociais, mas não apenas isso busca compreender também, a escola como determinante histórico que possibilita a construção da conscientização popular dos direitos e deveres políticos, sociais e culturais. Nesta

perspectiva, a cidadania pode ser construída, como afirma Arroyo “[...] uma cidadania que toma o trabalho como princípio educativo, lá onde se produz e se reproduz à existência material como princípio educativo da formação humana, como princípio da consciência cidadã”. (2004, p. 50b).

Prolonga-se até os dias de hoje a luta dos educadores por uma educação que construa uma visão crítica da realidade, pautada na crença de que é possível - mesmo nos espaços de contradições sociais - haver possibilidades de desenvolverem propostas democráticas que atenda aos interesses da maioria desprovida de efetivação dos direitos constitucionais. E são esses movimentos de mobilização política que representam momentos marcantes e fazem a diferença, pois contribuem com os avanços das políticas educacionais do país.

Em Mato Grosso reflete-se de maneira singular a luta dos profissionais do ensino e da população pela democratização da escola. Desta forma, o projeto da gestão democrática teve início na década de 80, no governo municipal Dante de Oliveira e Serys Marly como Secretária de Educação, efetivando um conjunto de medidas imprescindíveis como a: descentralização dos recursos, eleição para diretores, práticas colegiadas que deram à educação um caráter democrático. A efetiva implantação desse projeto, isto é, a eleição para diretor (a) só aconteceu, entretanto em 87, quando foi permitido à comunidade escolher o gestor da escola por meio do voto direto e secreto.

Esse avanço foi significativo para o processo de democratização do ensino em Mato Grosso, mas não foi uma dádiva dos governantes do estado, e sim, uma continuação dos movimentos em prol da democratização da educação que se estendia por todo o país. Essa luta dos profissionais da educação, dos pais de alunos e estudantes, por uma escola democrática, na qual os pais tivessem um espaço de contribuição no processo de escolarização dos filhos, não foi

diferente das lutas difundidas e desenvolvidas em outros estados. A luta prolongada, pelos reveses da administração do estado, não garantiu, contudo, um espaço escolar democrático. No exercício do dia-a-dia a escola se manteve fechada conservando sua hierarquia de poder; não havendo, contudo, grandes avanços.

Embora a luta continue e os avanços sejam lentos em função dos “condicionantes sócio-culturais e econômicos” que historicamente têm engessado os processos de implantação da gestão escolar democrática, a participação da comunidade na escola, como exercício de cidadania se faz como caminho ao caminhar. Diante desse contexto, as discussões por uma escola democrática aberta à comunidade têm avançado em alguns espaços mais do que em outros, uma vez que o espaço escolar é administrado por profissionais que possuem visões e concepções diferentes e cada comunidade possui uma dinâmica própria.

A participação efetiva da comunidade no espaço escolar não é desejada e nem vista como de grande importância pela maioria dos profissionais da educação. Ao contrário. Em algumas escolas esse processo teve maiores avanços em função dos interstícios encontrados no espaço escolar respaldado, freqüentemente, por uma concepção mais democrática e participativa por parte da direção da escola.

Temos, neste momento, nas experiências em curso da democratização dos processos de gestão em Cuiabá, um movimento expressivo de educadores, gestores e comunitários articulados em torno de um projeto que objetiva a autonomia, democracia e emancipação. A participação das mães num destes projetos, o da Universidade Popular Comunitária (UPC), cujo protagonismo e co-gestão da comunidade educativa, acabou por se estender também à escolarização dos seus filhos e filhas como coadjuvantes, tanto no perfil da direção dos

processos, como no âmbito do ensino-aprendizagem de forma exemplar.

Ainda assim mesmo, nestes processos educacionais inovadores, sempre haverá condicionantes que se constituirão obstáculos a uma plena democracia na escola, sobretudo porque a sociedade brasileira não é democrática. Estes condicionantes não são conjunturais, locais e episódicos, eles circulam na cultura política da sociedade brasileira e possuem, por isso, uma amplitude macro e se reproduzem nas condições sócio-culturais, econômicas e políticas das mães, dos profissionais da educação e do poder público.

Apesar do protagonismo das mães em sua própria educação e na de seus filhos, não basta formalizar esses direitos de participação, mas, sobretudo oferecer condições por meio das quais elas possam conquistar esses espaços escolares, que por direito é um espaço público, visto que é a participação efetivada que configura o processo de construção democrática, não sendo, como já o dissemos, dádiva dos gestores da escola. Embora a gestão escolar tenha também um papel fundamental nessa conquista, pois é a equipe gestora da escola que poderá garantir maior ou menor liberdade de participação - diminuindo constrangimentos e tecendo apoio concreto às iniciativas da população - que poderá vir a garantir a consolidação dos processos de apropriação dos espaços públicos da escola e de suas finalidades educacionais.

Essas condições passam por vários aspectos, tais como: disponibilidade de tempo, isto é, os horários das reuniões devem ser adequados ao atendimento às mães, os dias da semana também devem ser acordados e dimensões humanas de acolhimento e receptividade que a equipe gestora pode e deve, como servidores públicos, disponibilizar a população. A escola deveria abrir suas portas nos finais de semana, como por exemplo, em um sábado pré-determinado, à tarde, para ampliar o atendimento às mães que não disponibilizam de tempo

durante a semana. Temos visto, também, que é imprescindível que haja uma discussão entre mães e profissionais da escola para estabelecer um tempo que atenda aos interesses de ambos. Os professores, supervisores e gestores devem oferecer tempo para as discussões informais com as mães que não sejam utilizados para falar dos filhos enquanto ‘problemas’ e/ou contra eles; isto é, a escola enquanto formadora de consciência deve fazer esse trabalho de apoio e incentivo à consciência incipiente que a maioria das mães traz, uma vez que, a grande maioria poderá necessitar de orientações face à ausência de informações, baixa ou nenhuma escolaridade.

Outro aspecto importante é o estabelecimento do diálogo com as mães de modo que elas expressem seus desejos com relação ao aprendizado do filho e filha, posto que há direito por parte da população de contribuir na formulação do tipo de educação que buscam para seus filhos. Logicamente ajudado pela formação específica que os profissionais da educação possuem, no sentido de auxiliá-las. Ou seja, disponibilizar a liberdade para discutirem propostas de melhoria da aprendizagem sob a ótica dos interesses da comunidade. Só assim haverá a construção do processo democrático no espaço escolar que se estenda das questões mais amplas da cultura geral às mais corriqueiras e cotidianas.

O ideal, por definição, não é o real. Uma das mães coartisentes da UPC referia-se à linguagem inadequada usada pelos profissionais da educação ao se dirigir às mães, pois, utilizam conceitos que não fazem parte do vocabulário cotidiano delas. O uso de termos técnicos não permite a compreensão clara – e por vezes esconde - do que se discute; em função disso, as mães evitam conversar com os profissionais, principalmente, aquelas mães que possuem baixa escolaridade e têm, por isso, maiores dificuldades para se expressar e compreender os sentidos que abrigam a linguagem elaborada por outro tipo de cultura, a dos profissionais. Isso faz

com que elas sintam-se inferiorizadas. Contudo, elas possuem conhecimentos expressos por uma outra lógica (a da vida), que precisam ser compartilhadas, assim chamadas a compor o currículo escolar com os profissionais da escola, uma vez que as crianças circulam em um mundo outro com inúmeras situações específicas, ameaçadas na sua sobrevivência em muitos riscos. Estas mães são importantes para os processos educacionais de seus filhos e precisam de segurança e espaço para se expressarem, bem como de acolhimento de suas propostas.

São esclarecedores os depoimentos das mães coartisentas da UPC, Luciene, Otilia e Elza, que abaixo transcrevo.

Luciene (38) ilustra essa idéia: “antes de voltar estudar eu não ajudava minhas filhas porque não me sentia a vontade, achava que não sabia, mas hoje eu percebo – pelos processos vividos na UPC - que muita coisa eu sabia”. Essa mãe, hoje, não só ajuda as filhas nas atividades escolares deixadas para casa, como também deseja mudar o ensino ministrado na escola das filhas, porque percebeu a desmotivação delas, devido à falta de criatividade no sistema educacional das escolas frequentadas pelas suas filhas.

Essa mãe descobriu que sabe, por ter encontrado um espaço – a UPC, que lhe propiciou liberdade para dizer o que pensa, sente e acredita. Atualmente Luciene faz parte da diretoria da ONG, criada pelos estudantes da UPC.

Otilia (42) disse: “nós precisamos é saber que na vida cotidiana também se constrói conhecimento. Não existe pessoa alguma sem virtudes, todo ser humano tem alguma coisa para ensinar ao outro”. Otilia atualmente é membro da diretoria da ONG já citada.

A Elza (39) mencionou que sua presença na escola da filha dá a ela maior segurança e melhor aprendizado. A presença das mães contribui com a melhoria do ensino-

aprendizagem, como ela disse: “agora que eu sei o quanto é importante ter voz e ser ouvida, ser vista como pessoa dentro da escola, ser percebida pelos professores, agora o meu sonho é poder modificar a escola que a minha filha estuda. Porque lá ela não é percebida, não pode falar e quando fala não é ouvida pelas professoras”.

Luciene acrescenta: “Eu gostaria de mudar a direção da escola porque ela não participa de eventos importantes na cidade, não toma providência com relação às coisas que a escola precisa, as crianças fazem educação física no sol. É preciso mudar o ensino, antes eu não pensava assim. Vejo que o ensino não é bom porque minhas filhas estudam fazem prova e tiram dez, mas não sabem o que fizeram, quando pergunto não explicam porque não entenderam. Eu estudei o ano passado e o que aprendi não esqueci. Elas ao contrário, esquecem logo depois”.

De maneira geral, é coerente dizer que há certa consciência por parte da mulher sobre os seus direitos e deveres enquanto cidadã na escolarização dos filhos e filhas.

Considerando os depoimentos das mães que fazem parte do projeto da Universidade Popular Comunitária, na qual experimentam liberdade para propor, opinar, criticar e realizar junto às atividades de cunho pedagógico ou político-administrativo de forma compartilhada é possível inferir que a escola convencional que atende seus filhos, não conseguiu efetivamente permitir apropriação e democratização do espaço escolar e dos processos de ensino-aprendizagem. Percebe-se, pela fala destas mães coartisentes, um conflito intersubjetivo em relação ao processo que elas têm vivenciado no espaço educativo da UPC, quando confrontado com o processo de construção de seus filhos no espaço educativo da escola.

As relações são conflitantes entre mães e escolas em função dos condicionantes ideológicos aludidos no texto. No depoimento da mãe sobre a relação dela com a escola fica

evidente que ainda não há um diálogo de fato, em razão disso, também não se tem uma participação ativa de outras mães no espaço escolar de seus filhos. Como declara Elza: a diretora e a coordenadora querem estar por cima das mães, na verdade elas gostariam de dizer para nós: ‘fica lá embaixo que é o seu lugar’.

Esse depoimento da mãe merece uma análise sob a ótica de Bobbio (2000, p. 24), que diz: “fixar o rótulo de ‘valor humano inferior’ a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social”. Embora o autor não tenha se referido ao espaço escolar, vejo que nesse caso existe uma pertinência entre essa visão, e a que o autor se refere, entre as mães e o espaço da escola. Pois está presente na fala das professoras (e) e da equipe gestora, o sentimento de posse e de superioridade.

Esses conflitos são gerados em função das mães terem se conscientizado do seu direito de cidadania e procurado intervir no espaço de escolarização de seus filhos (as), implicando, assim, numa participação real enquanto um direito delas de acompanhar o processo de escolarização dos seus filhos (as). Antes de voltar a estudar, essas mães coartisentas não buscavam intervir no processo escolar dos filhos, não se preocupavam com as atividades desenvolvidas na escola, nem como estavam organizados os espaços dela e, no que tange, ao aprendizado, elas não eram atentas às formas de avaliação do aprendizado, isto é, não observavam como tinha sido a avaliação do processo de aprendizagem dos filhos, se realmente a quantificação era coerente com o antes e o depois, ou seja, se realmente havia uma mudança no processo de aprendizagem dos filhos quando comparados com eles mesmos.

A participação é limitada, mas não se esgota em si mesma como afirma Paro (2004, p. 17a), “[...] a participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar [...]” esse caminhar iniciou-se quando o Estado formalizou a gestão democrática nas escolas.

Os passos dessa caminhada são lentos e processuais, em função dos inúmeros problemas estruturais existentes, mas isso não deve ser motivo para desistência “[...] esperando que a sociedade se transforme para depois transformar a escola [...]” (PARO, 2004 p. 19b). Durante a trajetória do processo de democratização da educação, já aconteceram muitas mudanças, porque existem profissionais da educação empenhados em fazer uma educação que faça a diferença entre o que o Estado propõe para a classe dominada e o que essa classe necessita para se desenvolver, ter emancipação, autonomia política, econômica e sociocultural. A transformação da sociedade só é possível quando houver a transformação das atitudes, das práticas das pessoas, e isso só acontece com um processo educativo que discute os determinantes do autoritarismo que dificultam a participação efetiva da comunidade na escola.

Luciene, mãe já citada anteriormente, afirma que “a direção da escola não toma providências com relação aos problemas estruturais e não propicia aos alunos a participação em eventos na cidade”. Esse depoimento admite uma análise sobre o condicionante estatal que permite, de um lado, a direção da escola se apropriar do espaço como sendo a única responsável e por outro lado, o próprio Estado que lhe atribui essa responsabilidade, como afirma Paro (2004, p. 11c), “o gestor da escola é o responsável último pela Lei e a Ordem na escola”, de forma que o gestor escolar é mero representante do Estado, consciente ou inconscientemente, é isso que ele representa no espaço escolar. Em se tratando da função do(a) diretor(a) essa dificuldade torna-se mais contundente quando o Estado, ao lhe atribuir autoridade maior no interior do espaço escolar, estabelece uma hierarquia na qual ele deve ser o ‘chefe’, atitude essa que contribui com a divisão de diversos estamentos no interior da escola (hierarquização). Fazendo isso o sistema colabora para que se forme uma

[...] imagem negativa da pessoa do diretor, a qual é confundida com o próprio cargo; faz com que o diretor, tendencialmente, busque os interesses dos dominantes em oposição aos interesses dos dominados; e confere uma aparência de poder ao diretor que em nada corresponde à realidade concreta (PARO, 2004, p. 12d).

Na prática, o gestor da escola não possui soberania para decidir “o quê” e “quando” fazer no que diz respeito à escola e ao ensino-aprendizagem, pois sua autonomia é relativa, na medida em que é impedido de agir frente aos problemas financeiros, organizacionais e políticos. Embora hoje os gestores já possuam maior liberdade na sua gestão porque os repasses das verbas são feitos automaticamente para as escolas, entretanto, são insuficientes para atender à demanda exigida pela educação e, por outro lado, ‘libera’ o estado das obrigações públicas que lhe concernem.

Além desses condicionantes materiais, existem condicionantes ideológicos que sustentam o corte autoritário na escola, os quais interferem no processo de restrita democratização do espaço escolar. Aqui se faz mister uma reflexão sobre eles, pois se tornam grandes entraves na efetivação da participação da comunidade, sobretudo das mães, naquele espaço. Os condicionantes ideológicos autoritários são implícitos na maioria das ações do profissional acrítico. Ou seja, essas concepções e crenças historicamente construídas em favor da hegemonia da dominação orientam e movem o comportamento, os valores e as práticas dos profissionais da educação. São “concepções e crenças derivadas de condicionantes econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos” (PARO, p. 25e) e que se contrapõem ingênuamente, intencionalmente ou excludentemente contra o reconhecimento da cultura popular.

A concepção autoritária acerca da participação - enquanto condicionantes ideológicos e parte de construtos dos gestores e professores - justificam a não-intervenção da comunidade e principalmente das mães coartisentes (UPC) na escola dos filhos (as).

Lucas (1975, p. 107) refere que “[...] a participação pode assumir muitas formas, uma delas pode constituir apenas em tomar-se conhecimento de quais decisões estão sendo tomadas e o porquê das mesmas [...]”. Considerando o modo atual de participação das mães na escola, pode-se dizer que a concepção que os profissionais possuem corresponde à atitude mais comum adotada pelas mães, tomando apenas ciência de quais decisões estão sendo adotadas pela/na escola.

Entretanto, a participação na escola como um ideal democrático deve ter como princípio o que afirma Pedro Demo (2000, p. 18), “[...] participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual [...]”. Portanto, é necessário verificar se as mães possuem liberdade para opinar, propor e até mesmo decidir novos rumos para a melhoria do ensino - aprendizagem. Pois em todos os espaços existem argumentos a favor e contra questões a serem debatidas com a população, posto que se trata de decisões de caráter político no espaço escolar ou da própria comunidade. É importante compreender os fatos, razões, possibilidades e limites que permitam avaliar os motivos e, eventuais conclusões, ouvindo com atenção prós e contra, de sorte que as avaliações possam ajudar a interiorizar o exercício dialético da construção do poder participativo.

A comunidade não deseja competir com os profissionais da educação, sua finalidade é apropriar-se do direito de participar concretamente. As mães desejam ser protagonistas do processo educacional de seus filhos (as), buscando o prazer de criar e recriar idéias e coisas. Desejam ver-se valorizadas pelos outros e por si mesmas como parte de

um universo vivo. No entanto, freqüentemente, a escola não as vê como parceiras, mas como rivais. Dificulta-lhes o acesso ao espaço escolar público. A escola tem sido tomada como um espaço privado, por isso, há uma preocupação com os limites da participação. As mães quando procuram intervir, encontram resistência tanto por parte dos professores quanto por parte da equipe gestora da escola. Os profissionais da escola ainda possuem dificuldades para dialogar com as mães de maneira democrática. Sobre esse assunto Paro (2004, p.25f) pergunta:

Se a escola, em seu dia-a-dia, está permeada pelo autoritarismo nas relações que envolvem direção, professores, demais funcionários e alunos, como podemos esperar que ela permita, sem maiores problemas, entrar aí a comunidade para, pelo menos, exercitar relações democráticas?

Os condicionantes ideológicos, tanto quanto os condicionantes culturais construídos por um longo processo histórico justificam, até hoje, o comportamento antidemocrático dos profissionais da educação, assim como, têm garantido a manutenção e difusão, em parte, desse processo. Os condicionantes culturais estão impregnados de valores autocráticos construídos por uma sociedade patriarcal que garantiu o desenvolvimento da dominação, alienação dos indivíduos em todos os tempos.

Paro (2004, p.19) diz que, “[...] uma sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses autoritários de uma minoria, orienta-se na direção oposta à da democracia”.

No depoimento da Elza, ela afirma que ao entrar na sala de aula para deixar sua filha, não encontrando a professora na sala, ficou conversando com as crianças e dizia para elas o quanto é importante ouvir o que as professoras dizem para que

possam aprender: “Eu não dizia só para a minha filha, pois quando eu entrei as crianças faziam muito barulho e corriam pela sala, então mandei minha filha se sentar e comecei a conversar com todos, a professora entrou e não gostou, disse para mim, você vai me deixar dar a minha aula, mãe, ou vai dar para mim?”

Ora, Mendonça, citando Carvalho (1989, p. 139) afirma que: a “participação ligada ao esforço para interferir nas decisões internas à escola é tratada como invasão, como abuso, como infiltração”.

Outros condicionantes contribuem com a não participação das mães no espaço da escola. Condicionantes culturais e econômicos estão presentes nas inúmeras responsabilidades da mulher dentro e fora de casa; estes caracterizam como entraves na sua participação efetiva, tanto na escola dos filhos (as) quanto em outras instâncias da sociedade. Por essa razão, não sobra ‘espaço’ à mulher para conquistar representação na vida social e política, sem ‘tempo’ para cuidar de si mesma. A mulher terá que lutar para alcançar seus objetivos e o pleno exercício da cidadania, embora em alguns espaços públicos tenha ocupado lugares que até poucas décadas atrás eram ocupadas somente por homens. Hoje, sua luta não é apenas pela conquista do espaço público, mas por respeito e solidariedade dentro e fora do lar. Isto é, o homem que está ao seu lado (esposo, companheiro) não possui compreensão de que ele também é partícipe nos afazeres domésticos e na educação dos filhos. Uma vez que, o companheiro ofereça à mulher o tempo necessário para viver outras experiências na política e em outros espaços sociais, isto possibilitaria a ela ser protagonista de sua história e da história de seu país.

O comportamento do homem em relação à companheira e com relação à educação dos filhos, faz parte de uma construção cultural que não é só do contexto brasileiro,

mas de muitos países que possuem uma cultura machista e patriarcal. Dentro dos parâmetros de liberdade existe a construção cultural que, ao longo dos séculos, tem naturalizado a condição de desvantagem da mulher em relação ao homem. Mas como a vocação do ser humano não é ser coisa, ou seja, não é viver sem sentido, mais cedo ou mais tarde irá se rebelar contra o estado de coisa. Freire (1988, p. 30a) afirmou que: “a violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos [...]”.

Quando a mulher perde a sua ‘ingenuidade’ e começa a lutar por mais respeito, tanto humano quanto político, ela passa a ser vista pelo companheiro como uma ameaça ao seu poder de macho, instituído culturalmente. Quando “descobre em si o anseio por libertar-se, percebem que este anseio somente se faz concretude na concretude de outros anseios” (FREIRE, 1988, p. 34b).

A educação possui um papel importante nesta descoberta, mas não a educação formal que temos até hoje, pois no transcorrer da história da educação brasileira muitos fatores têm demonstrado que, quase sempre, esta modalidade de educação tem mais reproduzido o velho sistema, do que construído novas mentalidades, e as novas que foram construídas são escamoteadas através dos discursos demagogos de uma educação formal “Libertadora”, ou seja, uma educação que abrirá novas perspectivas para as classes subalternas, que propiciará a emancipação e a autonomia dessa classe. Embora isso não tenha acontecido até os nossos dias, ela é vista pela classe dominante e por muitos pensadores da educação, como a única legítima, prestigiada.

Arroyo (2004, p. 47b), afirma que: “[...] nesta educação não há mais espaço para a cidadania, só para a inserção produtiva, só preparar para produção, para o trabalho,

para uma boa profissão, para ser alguém produtivo. É aí que mercantilizamos a escola [...]”.

Quinhentos anos de colonização e o povo brasileiro continua escravo dos países dominantes. A miséria e a violência, como consequência desta, têm aumentado a todo o momento, entre outras, as gritantes injustiças sociais no país. A educação formal ao longo desse processo histórico não contribuiu com a emancipação do povo brasileiro, ao contrário, os avanços significativos que possibilitaram mudanças - mesmo que não as ideais - foram processadas pela educação dos movimentos sociais.

Esses conflitos presentes em todas as classes sociais possuem, nas classes subalternas, um prejuízo ainda maior. À condição de mulher, somam-se a de pobreza, falta de moradia, saúde, negritude etc. Enquanto que as mulheres de outras classes sociais que ocuparam e ocupam espaços no poder público e em outras instâncias também convivem com a falta de companheirismo e desrespeitos dentro do lar.

Berger (1986, p. 109) afirma: “[...] a localização social não afeta apenas nossa conduta; ela afeta também, nosso ser [...]” O contexto social em que as mães coartisentas da UPC e profissionais da Educação Municipal de Cuiabá estão inseridas, permitiu, por um lado, o consenso de que os educadores são os únicos responsáveis pela organização, aplicação e manutenção do ensino-aprendizagem. Sendo assim, constituem-se como autoridades únicas dentro da escola. Essa autoridade é nomeada até inconscientemente pelas mães, pelo fato dos profissionais serem portadores de um conhecimento que elas não dominam. Os educadores, por seu lado, ao assumirem a função escolar, encarnam de persona no sentido jungiano, isto é, assumem a imagem ideal de educador que lhe atribui um significado e uma função social de poder simbólico que subsume as características individuais e pessoais. Pois os

“papéis trazem em seu bojo tanto as ações como as emoções e atitudes a elas relacionadas [...]” (BERGER, p. 109).

O Estado atribui ao gestor da escola essa autoridade com foro burocrático e de controle, ao passo que as mães lhe atribuem uma autoridade simbólica, isto é, as mães e pais atribuem aos professores e gestores da escola o papel de representantes legais deles dentro do espaço escolar, em razão das mesmas não terem tempo suficiente para a socialização dos seus filhos, pois passam o dia fora de casa e nos finais de semana os afazeres domésticos voltados à reprodução da vida durante a semana não lhes permitem educá-los.

O trabalhador, usurpado em seu tempo livre, só tem condições, no tempo que lhe resta, de repor, parcialmente, sua força física. Não tem tempo para se ocupar naquilo que lhe poderia trazer maior humanização, maior desenvolvimento espiritual e moral. Como a reposição de sua força de trabalho lhe toma todo o tempo livre que dispõe, sua "educação permanente" ou seu "lazer", se resumem pura e simplesmente ao descanso. Mesmo assim, o capital vai ocupar também esse pequeno período de descanso. Toda questão, portanto, do lazer e da educação permanente, reduz-se no final das contas, na superação dessa contradição entre trabalho necessário e tempo livre [...] (GADOTTI, 1992, p. 58).

O fundamental dessa reflexão não está no fato da mulher ser uma trabalhadora assalariada, mas no que implica a manutenção do laço familiar. Nasce, neste contexto, um novo estilo de família e surge também uma nova mulher, com estilo próprio de pensar e de sentir o mundo à sua volta. O mais importante disso está na relação entre homens e mulheres, pois

o sujeito se define enquanto pessoa humana, à medida que juntos constroem processos históricos de conquistas pessoais e coletivas.

A escola, aos poucos, foi assumindo outro papel, o da educação familiar, ou seja, não havendo tempo para os pais educarem seus filhos, devido a extensa jornada de trabalho, a escola não tendo como função precípua desempenhar o papel de socialização primária, porém ela o faz. Ademais, não é mais possível a escola abdicar-se dessa responsabilidade, dado o contexto social, político, econômico e cultural em que os pais de alunos da escola pública pertencem, tornando-os impotentes face à responsabilidade da construção dos valores familiares e do sentido humano mais geral.

Conclui-se que, o processo histórico pelos quais os profissionais se constituíram enquanto sujeitos e atores do processo educativo, permitiu assumirem o papel de gerência autoritária vazados na democracia liberal e neoliberal que se constitui pela divisão social do trabalho, entre proprietários e não-proprietários de sorte que, hoje representam a dominação de classe no espaço/tempo da escola. Embora já existisse um caráter autoritário da gestão, antes que assumissem o papel de coordenação nos processos de ensino-aprendizagem, as relações de dominação e exploração econômico-política inevitavelmente, reforçam aquilo que já existia (BERGER, 1986, p. 54c), ou seja, do ponto de vista das mães das classes subalternas, rara exceção a algumas mães coartisentas da UPC, o poder atribuído aos educadores já faz parte do contexto social, portanto independe delas, não há o que fazer. Assim como para os educadores essa mesma construção de poder simbólico se fetichiza antecede a sua atuação como atores educativos, trata-se de cumprir a tarefa que lhe é dada pelo estado autoritário prolongando a dominação. É possível que essas relações não dependam da boa ou má vontade do

educador e que esses sujeitos não possuam consciência desse fato.

Ninguém conscientemente assume que está fazendo uso autoritário da educação, que está reproduzindo o sistema, que está propiciando a formação de cidadãos passivos, operários obedientes na fábrica, e isto não é mentira, uma vez que não há intenção mesma. [...] Amiúde, existe contradição entre intenção e ato, só que falta a consciência disso. Daí a necessidade de fazer a crítica a práticas consagradas ‘estranhar’ as ações habituais. (VASCONCELOS, 1997, p. 24 e 25).

Confirmando o que diz Berger (1986, p. 38) “[...] o papel dá forma e constrói tanto a ação quanto o ator [...]”. Mães, assumindo a condição de pessoas incapazes e desprovidas de conhecimento e profissionais da educação representando um papel de ‘donos de verdade incontestável’ urdiram uma trama de reprodução do poder institucionalizado da cultura dominante.

Os condicionantes materiais e simbólicos permitiram ao longo da história que as pessoas fossem construindo, de maneira ingênua, a crença de que a escola é uma ‘grande família’. Não é essa a crítica de Paulo Freire ao conceito ‘tia’? Não levando, pois, em conta que o espaço escolar é lugar de trabalhadores assalariados que possuem direitos constitucionais na maioria das vezes não respeitados, confundindo com relações de parentesco, a escola torna-se um lugar de ambigüidade. Entre esses condicionantes estão o baixo salário e as péssimas condições de trabalhos dos educadores, o estado psicológico, emocional decadente em que trabalham esses profissionais, a falta de recursos materiais para a concretização dos trabalhos educacionais – como a falta de material de

consumo, equipamentos, falta de segurança, salas muito cheias, a violência dentro do espaço escolar, o sucateamento das escolas, entre outros. Esses são problemas que não são colocados pelo sistema, pelo contrário são escamoteados através das propagandas lançadas na mídia.

Somente por meio de uma educação dialógica, as mães poderão construir a consciência de que são sujeitos do processo histórico, partes vivas dum universo vivo e dinâmico. Isso pressupõe que a autonomia construa um processo em que os sujeitos externalizem – no sentido bergeriano² - de maneira processual seus pensamentos, idéias, sentimentos, desejos e sonhos.

Há um diferencial importante entre a educação que a mãe coartisentes da UPC recebe, e a educação que seus filhos recebem na maioria das escolas da rede pública. A liberdade que as mães, sujeitos da investigação, possuem para exteriorizar o pensamento, saberes e sentimentos, permite que elas expressem o que pensam. O pensamento organizado e expresso permite ser apreendido pela consciência, internalizando-as³ de forma a construir as pessoas na direção daquilo que antes pensaram, gerando sua autonomia. Ao falar dos sentimentos, o sujeito revive sua história e percebe-se sujeito do processo de construção histórica. Por isso mesmo, resignifica sua história e sua vida. Como afirma Berger (1986), a “experiência humana, ab initio, é uma exteriorização contínua. O homem, ao se exteriorizar, constrói o mundo no qual se exterioriza a si mesmo”. No processo de exteriorização projeta na realidade seus próprios significados.

² *Externalização* é o momento dialético do esquema heurístico de Peter Berger no qual os valores, significados, crenças e padrões são expressos publicamente gerando uma cultura circulante acessível a todos e a todas.

³ Movimento dialético diametralmente oposto à externalização, quando o sujeito se apropria dos significados sociais circulantes e os faz seus, através da regulação de suas ações em simetria aos padrões sociais circulantes.

Ao re-significar suas vidas e se verem como pessoas, estas mães coartisentes estão construindo uma nova visão de si mesmas, dos (as) outros (as) e do contexto nos quais estão inseridas. Conceitos que tinham, antes, sobre a vida, a realidade, o contexto sociopolítico, econômico e cultural caminham na direção de um engajamento que elas não imaginavam serem capazes de fazer. Otília, uma das coartisentes da UPC, relata: não consigo mais ouvir certos discursos sem fazer várias interrogações sobre o que se encontra por traz das palavras. Já não acredito em coisas que acreditava antes.

O processo educativo da UPC tem possibilitado o exercício da cidadania à medida que permite que os sujeitos envolvidos no processo estejam participando de atividades de ordem política, social e organizacional, no âmbito local - da comunidade e no Municipal. Com a participação e criação de programas de rádio, discussões e assembléias de temas por eles escolhidos, assim como em eventos científicos como a SBPC na UFMT e no Fórum Social Mundial – 2005/RS. Estes foram espaços nos quais as mães têm realizado sua participação como protagonistas e não apenas como ouvintes.

Esse exercício permite a construção de uma consciência autônoma, pois se aprende-fazer-fazendo-juntos (Delors, apud Morin, 2003). A mobilização e a circulação nos espaços do poder permitem aos sujeitos construir conhecimentos e representação social que o espaço da escola ensimesmado não garante, porque é necessário, além do conhecimento teórico, um saber prático.

A análise feita dos depoimentos das mães coartisentes (UPC), ao comparar o próprio desempenho na produção realizada antes e aquela realizada depois dos trabalhos educativos, permite concluir que: a) de um lado houve mudanças de conceitos tanto no que tange à efetiva participação cidadã quanto no que tange à visão de mundo e à visão de si

mesma que fundamenta o agir sobre a realidade cotidiana; b) elas possuíam um conceito de participação restrito; c) o simples ato de votar para escolher a equipe gestora, bastava como expressão de participação.

No círculo de diálogo das mesas de aprendizagem, entre os coartisentes um colega disse: Os maiores culpados pelo descaso político somos nós, porque não participamos, apenas votamos e esquecemos de acompanhar, fiscalizar e cobrar. Então uma outra coartisentes completou: Se votar não é participar, então o que é participar?

A fala desta mãe coartisentes retratava, com coerência, o conceito de participação que circulava entre a maioria das pessoas que iniciaram os estudos na UPC: passividade; entendiam que a participação não requeria atividade de decisão ou de argumentação.

Vimos no presente trabalho, sob a luz da gestão democrática e da participação, a importância dos processos de educação e de co-gestão, abertas, na quais as mães coartisentes tomam parte (BORDENAVE, 1984) na Universidade Popular Comunitária (UPC) e que servem como incremento da consciência e ação para a cidadania.

Estas mães conseguiram um nível de re-significação de sua existência oportunizada por um currículo aberto, dialógico e crítico e, sobretudo, por novas relações estabelecidas no interior da escola, no que tange à participação das decisões de toda a vida escolar. Após dois anos de trabalho com as mães coartisentes, na UPC, elas discutem participação política e mudanças no ensino.

A visão de mundo e de si mesma, adquirida pelo processo educacional na UPC, ampliou visivelmente a consciência, a autonomia, a participação, as atitudes e as relações que ora estabelecem com elas mesmas, com o mundo e com os outros, enfatizando o crescimento da auto-estima e do sentido de valor. Tal consciência gera conflitos a serem

administrados no espaço escolar, em razão disso a educação não pode ser uma ação descontínua, mas uma construção ao longo da vida.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. *Educação e cidadania na América Latina*. 2004.

BERGER, Peter L. *Perspectivas Sociológicas: Uma visão Humanística*. Tradução de Donaldson M. Garschagen. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. *A construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*. Thomas Luckmann; Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da Democracia*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BORDENAVE, Juan Díaz. *O que é participação*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DEMO, Pedro. *Participação é Conquista*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FAUNDEZ, Antonio. *O Poder da Participação*. Tradução Lígia Chiappini e Eliana Martins. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da Educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1992.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José C. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 15. ed. Loyola. Coleção Educar, 1998.

LUCAS, Jhon R. *Democracia e Participação*. Tradução de Cairo Paranhos Rocha. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

MORIN, Edgar. *Os Setes saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2003.

MENDONÇA, Erastos F. *Estado Patrimonial e Gestão Democrática no Brasil: Educação e Sociedade*. Campinas: v. 22. p. 84-108, 2001.

PARO, Vitor H. *Gestão Democrática da Escola pública*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: Editora da UFMT, v. 11, n. 19, jan. jun. 2002. 202p.

VASCONCELOS, Paulo Alexandre. <http://siter.uol.com.br/paulo-v/textos/img11.htm>