

## DEMOCRACIA NO COTIDIANO ESCOLAR

---

**Jaime Farias – UNESP/Rio Claro**

jaimefarias@uol.com.br

**Maria Aparecida Segatto Muranaka – UNESP/Rio Claro**

muranaka@terra.com.br

**Resumo:** A vida cotidiana é o *locus* da reprodução dos homens particulares e, diante das tensões que ocorrem no processo histórico, também possibilita ações que se contrapõem à ordem. Assim, a observação das relações cotidianas numa escola pública, tem por objetivo reunir dados para a análise e o dimensionamento da interferência da estrutura política nas práticas de participação da comunidade escolar. Portanto, a democracia na escola deixa de ser percebida como realidade e passa a ser uma conquista política, capaz de introduzir na educação as condições para a construção de uma sociabilidade livre.

**Palavras-chave:** democracia; cotidiano escolar; resistência

### INTRODUÇÃO

O discurso hegemônico que fundamenta as políticas educacionais brasileiras menciona a importância da presença dos pais e da comunidade na vida escolar. De fato, a própria legislação assegura a existência de espaços como as APM's (Associações de Pais e Mestres) e os Conselhos de Escola. Além disso, os professores, os alunos, a direção, a coordenação pedagógica e os funcionários reúnem-se nos grêmios estudantis, nos Conselhos de Classe, nas reuniões pedagógicas e de planejamento que se ocupam das questões do cotidiano escolar. Com efeito, os usuários dispõem de *representação* em alguns mecanismos de controle do sistema educacional, o que tem levado grupos políticos diversos e dissonantes a reivindicar parcelas desse poder. Marcada pelas contradições sociais, a administração do sistema educacional prossegue nas mãos do poder público, que estabelece as políticas educacionais a partir das grandes demandas econômicas da estrutura.

Sendo assim, o poder de controle e fiscalização dos usuários é limitado, produzindo uma resistência política pouco consistente. Por outro lado, a *presença popular* nos espaços de controle – denominada representação – legitima em grande medida as políticas públicas. Aparece aqui, uma contradição fundamental: o *Estado* atua sobre as redes de ensino interferindo direta e indiretamente no que diz respeito à presença da *sociedade civil* na educação. É uma relação de interdependência, que não chega a ameaçar a efetivação dos interesses do capital. Ao contrário, consolida a posição opressiva ocupada pelo trabalho na

ordem social. Em suma, a mera existência de espaços de representação não garante haver *participação* nas decisões.

A idéia da sociedade pautada nos valores democráticos é resultado da disseminação de um conjunto de enunciados. Formulado pelo núcleo do poder hegemônico, esse repertório ideológico visa à manutenção da ordem por meio da exaltação de alguns valores relacionados à estrutura e o código moral vigentes. Historicamente, foi a república estadunidense que estabeleceu o modelo de democracia moderna, fundamentada na *representação política*. Até então, a transferência de poder por meio de eleições era considerado a antítese da democracia. Ellen Meiksins Wood discute como o capitalismo forjou a “democracia formal” e qual o papel das elites estadunidenses na criação de um corpo de cidadãos inclusivo, porém passivo. Para disfarçar as contradições do seu “projeto oligárquico”, foi necessária a elaboração de uma democracia ideologicamente mais adequada. “Foram os antidemocratas vitoriosos nos Estados Unidos que ofereceram ao mundo moderno a sua definição de democracia, uma definição em que a diluição do poder popular é ingrediente essencial.” (WOOD, 2003, p. 185)

Decorre disso a notável preponderância da cidadania como valor supostamente universal. Seus inúmeros significados concorrem para explicar, acima de tudo, qual é o papel político dos indivíduos na sociedade. Ou ainda, na perspectiva do capital, para indicar o que a estrutura espera dos cidadãos. E essa noção existe porque há um papel estabelecido socialmente: *um cidadão tem os seus direitos e os seus deveres*. Definem-se, assim, os padrões de comportamento para a convivência social. Cabe à família e à escola formar o cidadão. Mas se a família não tiver êxito em educar nesse sentido, resta à escola suprir esse papel. O exercício da cidadania, portanto, é a própria materialização do pertencimento: o processo que leva o indivíduo a pertencer à *cidade*, esta compreendida como *locus* das relações sociais.

É necessário delimitar o exercício da cidadania a fim de não superestimar seu efeito sobre a estrutura. As atividades políticas do cidadão, em geral, são descritas no interior do sistema, supondo a própria reprodução social. Mas há um conteúdo subversivo nessas práticas que a ordem não consegue exterminar. São atividades “desviantes”, formuladas nos espaços de resistência, que fogem ao controle do sistema e, por isso, permanecem marginalizadas. O comportamento cidadão, desse modo, inscreve-se num plano crivado de contradições, onde a percepção e interação do indivíduo sobre a realidade são múltiplas. Por existirem grupos e classes diferentes, os conjuntos de atividades cotidianas que estes realizam também são diversos. Portanto, não é possível afirmar que a *cidade* seja a mesma para os muitos cidadãos. Desconsiderar ou obliterar os conflitos da vida cotidiana, por conseguinte, representa a

própria função ideológica dos enunciados da cidadania.

Além de amainar as contradições, o Estado contemporâneo assume a autoridade e a iniciativa política para agir em nome do corpo de cidadãos. Faz isso obedecendo ao princípio da representação, que é estranho aos fundamentos da democracia greco-ocidental (CASTORIADIS, 1987, p. 296), mas estabelece uma configuração normativa que delimita o poder político dos cidadãos na medida em que circunscreve a política à lógica da luta de classes. O Estado, portanto, é o poder instituído, separado do corpo de cidadãos, situação que seria incompreensível a um cidadão da antiguidade grega. O *dèmos* – coletivo de cidadãos – era responsável pelo movimento de auto-instituição, ou seja, a definição constante das regras que configuravam a vida ateniense. “O significado fundamental da auto-instituição explícita é a autonomia: nós estabelecemos nossas próprias leis.” (CASTORIADIS, 1987, p. 294). Aquela sociedade, que hoje Castoriadis considera um germen (e não um modelo a seguir), extrapolava o mero enunciado de igualdade dos cidadãos, encorajava ativamente à participação na *ecclèsia* – Assembléia do Povo. (CASTORIADIS, 1987, p. 295).

Por isso, a participação política ganha um sentido maior do que a mera representação. Ela requer um envolvimento mais amplo dos sujeitos. Participar vai além dos enunciados formais, favorecendo a instalação de um campo de indeterminações. Significa tomar parte no que ainda não foi definido, consolidando a própria autonomia.

Para Florestan Fernandes, a democracia existente nos países capitalistas tem um conteúdo autoritário que não pode sobreviver no socialismo. “As desigualdades inerentes à sociedade capitalista não comportam nem a democracia de massa nem a autogestão dos negócios comuns da coletividade.” (FERNANDES, 1994, p. 203). Para o sociólogo, nos países capitalistas periféricos não há espaço nem mesmo para a República democrática burguesa; além disso, o que chamam de “democracia” é, na verdade, autocracia burguesa. “Só o socialismo, sob a égide da liberdade maior, da liberdade com a igualdade, assegura as condições para que a democracia deixe de ser condicionada [...] e assegure à Humanidade o pleno desenvolvimento da pessoa como uma rotina da vida.” (FERNANDES, 1994, p. 204).

A partir disso, é possível compreender o potencial subversivo da democracia, quando esta supõe a busca do conhecimento e a defesa da ampla participação dos usuários do sistema educacional. Portanto, a democracia no cotidiano escolar está menos no texto oficial e mais nas ações dos sujeitos. É o resultado de rupturas no tecido social. A democracia, assim, não está pronta na realidade, é um processo, um devir.

## OBJETO DE ESTUDO

A discussão proposta por essa pesquisa reside na maneira como o cotidiano escolar se configura como espaço de reprodução dos discursos hegemônicos, direcionando as ações dos sujeitos e limitando o seu potencial de transformação do real. Considerando a educação como processo que vai da desigualdade à igualdade, como sugere SAVIANI (2000, p. 78), torna-se necessário alterar a percepção que se tem da escola. Segundo o autor, dentro das condições materiais da sociedade capitalista, a democracia na escola deve ser vista como uma possibilidade. Apenas desse ponto de partida é possível vislumbrar uma realidade democrática no ponto de chegada do processo educativo, pois se trata de uma conquista e não de um dado.

Percebida como uma construção permanente, a Humanidade é um processo que só adquire sentido diante de determinadas mediações histórico-sociais. Antônio Joaquim Severino afirma que o ser humano se constitui, necessariamente, a partir do compartilhar dos *bens materiais*, dos *bens simbólicos* e dos *bens sociais*. O exercício da cidadania, portanto, depende da forma como as mediações ocorrem e do modo como os homens compartilham os bens historicamente produzidos (SEVERINO, 1992, p. 10-11). Ocorre que os homens não se relacionam em situações de igualdade; a interação social passa por relações de poder que facilmente se transformam em relações de dominação, de opressão e de exploração (SEVERINO, 1992, p. 12).

A participação efetiva necessariamente ultrapassa as fronteiras do ato de votar. É por meio dessa “cidadania ativa”, nos espaços democráticos, que se transformam mentalidades e se educam os cidadãos (BENEVIDES, 2003, p. 194). É nesse sentido que a educação do indivíduo deve superar a reprodução e a alienação impostas pela vida cotidiana, conduzindo o educando à apropriação das “objetivações genéricas para-si”. (DUARTE, 2007, p. 41). À medida em que os homens particulares realizam a auto-reprodução também reproduzem a sociedade. Por isso, Agnes Heller afirma que a vida cotidiana não é necessariamente alienada. Mas “se as relações econômicas e sociais são alienadas, a vida cotidiana apresenta uma afinidade com a alienação.” (HELLER, 1977, p. 406). Em virtude disso, a vida cotidiana não pode ser considerada, *stricto sensu*, uma questão microsocial, pois está vinculada diretamente às questões estruturais.

A escola, por sua vez, é o *locus* da reprodução e também o espaço onde o projeto educacional ganha consistência. “A escola se caracteriza, pois, como a institucionalização das mediações reais para que uma intencionalidade possa tornar-se efetiva, concreta, histórica,

para que os objetivos intencionalizados não fiquem apenas no plano ideal, mas ganhem forma real.” (SEVERINO, 1992, p. 13). A participação está inserida nesse projeto educacional, mas de tal modo que se contrapõe à ordem e contribui para a emancipação humana.

Quando se depara com a realidade escolar, chegando bem próximo dela, pode-se compreender que há no seu cotidiano muito a ser descoberto, “novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.” (ANDRÉ, 2007, p. 30). É importante conhecer as interações no interior da escola para compreender a relação entre o macro e o micro e as possibilidades de superação da realidade presentes nesse diálogo. “O que acontece dentro da escola é muito mais o resultado da cadeia de relações que constrói o dia-a-dia do professor, do aluno e do conhecimento e muito menos a atitude e a decisão isoladas de um desses elementos.” (ANDRÉ, 2007, p. 77).

## OBJETIVOS

### GERAL:

Identificar e analisar, em meio às interações do cotidiano escolar, como ocorre a construção da democracia numa escola, dimensionando a interferência da estrutura política nas práticas de participação da comunidade escolar (professores, alunos, pais, funcionários e comunidade em geral) e nas decisões político-pedagógicas que afetam as dinâmicas de ensino e aprendizagem.

### ESPECÍFICOS:

Identificar e analisar os mecanismos que interferem e dificultam a construção permanente da democracia na escola, tanto nos termos das interações cotidianas como diante da regulação estrutural.

Identificar e analisar, por meio da observação das práticas e interações cotidianas, as estratégias de resistência não-documentadas da comunidade escolar diante das várias formas de interdição das relações democráticas, relacionando essas estratégias com as idéias de resistência, de cultura contra-hegemônica e de subversão da estrutura política.

## METODOLOGIA

A pesquisa foi estruturada em dois eixos de trabalho: a revisão da literatura e a observação do cotidiano. Ambos ocorrem paralelamente, de modo que a teoria contribui à observação da realidade e vice-versa. A *revisão bibliográfica* tem o duplo papel de explicitar

os conceitos essenciais da pesquisa e de ampliar a compreensão sobre os métodos e instrumentos de investigação. Recupera-se a discussão acadêmica sobre o sentido da democracia e sua relação com a vida cotidiana, direcionando as questões para o âmbito escolar, local privilegiado desse estudo.

A *análise documental* tem o objetivo de dar suporte ao diálogo entre as teorias trabalhadas, uma vez que a organização da instituição escolar está pautada, acima de tudo, num projeto político estrutural. A análise dessa normatização tem possibilitado a compreensão sobre o grau de resistência e de reprodução contidos em documentos como o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico, as Normas da Escola. Também são analisados documentos que normatizam o sistema educacional, como as orientações da Secretaria Estadual de Educação, incluindo a efetivação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, viabilizada por meio dos “caderninhos” didáticos.

Entretanto, o cotidiano comporta uma gama de pequenas rupturas que inviabilizam a reprodução total e linear proposta (ou imposta) pela estrutura. Sendo assim, é possível verificar, em muitas situações, a tensão resultante do conflito social que materializa nas relações cotidianas certo nível de resistência. Esse movimento é percebido como algo dialético, fundamentado na teoria, portanto. Só assim é possível uma aproximação “do confronto que caracteriza todas as esferas da prática humana e, no caso específico, a esfera da educação escolar.” (ANDRÉ, 2007, p. 77). Compreender o conflito a partir dessa perspectiva é primordial para a formulação de hipóteses sobre as relações democráticas e sua influência sobre as determinações estruturais.

A investigação está centrada nas relações entre os sujeitos que participam do cotidiano escolar. Isso porque a análise das relações democráticas reveladas nos documentos escolares seria insuficiente. A tarefa se efetiva no movimento da vida escolar cotidiana. O que não aparece nos textos escritos é revelado pelos fragmentos do cotidiano percebidos e relatados pelo pesquisador.

Por isso, a pesquisa pressupõe a *observação participante* como critério metodológico. Os relatos espontâneos e o modo como ocorrem as interações entre os sujeitos que participam da vida cotidiana têm vital importância para a compreensão da realidade pesquisada. O estudo pretende ser mais do que mera descrição dos espaços físicos; ao utilizar pressupostos da etnografia, “deve tentar ir muito além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica.” (ANDRÉ, 2007, p. 45). Para construir esse conhecimento sobre as relações, diferentes pontos de vistas serão registrados por meio da aplicação de *questionários semi-estruturados*, construídos a

partir dos dados levantados durante as observações. Além disso, as *entrevistas aprofundadas ou não-diretivas* (THIOLLENT, 1988, p.35) são utilizadas com o intuito de buscar o maior número de informações sobre a vida cotidiana. Esse tipo de entrevista inicia com um tema proposto e prossegue, mantendo o formato de uma conversa, ainda que delimitada pela intencionalidade do pesquisador.

Nesse tipo de pesquisa, as categorias de análise são construídas no decorrer do estudo, numa relação intensa com a teoria. Se houvesse um conjunto de categorias rígidas *a priori*, não haveria sentido em buscar elementos desconhecidos no cotidiano. As categorias são, portanto, provisórias, ainda que a alguns pontos fundamentais da teoria sirvam como referência ao levantamento de dados. Para que se efetive esse processo de descoberta de uma realidade não-documentada, as categorias devem emergir e ganhar significado durante o trabalho de campo, por meio de pistas que, por sua vez, alimentam a formulação de novas hipóteses. Nesse percurso, é necessário haver uma leitura da realidade bastante sensível, aberta e flexível. Com base nas categorias, então, descobertas, os dados passam a ser sistematizados, num diálogo com a teoria. Este será o critério para que, ao término da coleta de dados, seja realizada a sistematização e interpretação dos mesmos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Democracia é a referência e o ponto de partida para a análise do cotidiano escolar proposta pela pesquisa. Pensada como possibilidade de ação dos sujeitos sobre sua realidade, numa perspectiva materialista, a democracia não pode ser simplesmente concebida como ideal; algo definitivo, absoluto ou mesmo sagrado. Antes disso, é um processo de construção permanente movido pela qualidade da interferência humana na natureza. É a categoria trabalho, portanto, que vai potencializar e dar substância à efetivação do que se define aqui como democracia.

Na perspectiva contratualista, o ordenamento do Estado de Direito supõe a participação de todos os cidadãos, uma vez que o poder político representa a vontade geral. LOCKE (2006) defendia que a sociedade escolhesse os mais aptos para exercer o poder legislativo, fixando leis que garantissem, acima de tudo, o direito à propriedade. Segundo o liberalismo, a democracia existe na forma da estrutura legal que garante a ação política dos indivíduos ao mesmo tempo em que normatiza sua interferência na vida coletiva.

O propósito aqui é verificar por meio da teoria e da observação do cotidiano as possibilidades de ação dos sujeitos numa perspectiva democrática de participação efetiva. Compreender que há rupturas que permitem agir de modo democrático no cotidiano escolar

significa aproximar-se de uma perspectiva desvinculada da reprodução social. O cotidiano é onde ocorre a vida e, portanto, onde a transformação da realidade adquire potencialidade. “Marx estudou, entre outros ‘sujeitos’, no quadro social do capitalismo de livre concorrência, a vida real dos trabalhadores e seu duplo aspecto: atividade produtora e ilusões a superar.” (LEFEBVRE, 1991, p. 17). Do ponto de vista histórico, o cotidiano é ao mesmo tempo o lócus da *opressão* e da *liberdade*. “A vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social.” (HELLER, 1992, p. 20). Nele encontram-se diversas alternativas e escolhas, como afirma Agnes Heller (1992, p. 24). A análise sobre o cotidiano escolar parte dessa fundamentação histórica, filosófica e sociológica e em nenhum momento é considerado como esfera separada dessa materialidade. O cotidiano, portanto, não pode ser estudado sem a devida inter-relação com a estrutura, pois ele compreende aspectos políticos e sociais que estão dentro e fora da escola ao mesmo tempo.

Em sua obra “Educação para além do capital”, István Mészáros considera essencial buscar uma educação que supere os mecanismos de alienação das massas. Segundo ele, aos intelectuais não basta lidar apenas com as manifestações particulares, cabe-lhes a tarefa histórica de minar as estruturas atuais e construir as bases de um sistema alternativo (MÉSZÁROS, 2005). Portanto, a relação entre o micro e o macrosocial torna-se uma exigência da própria atividade de superação da ordem.

Não é recente a preocupação com a análise da realidade social a partir do cruzamento dos conhecimentos estruturais com aqueles oriundos da “vida cotidiana”. Em 1845, aos 24 anos, Friedrich Engels publicou “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”. A obra, considerada uma importante etapa do marxismo, foi o resultado das observações do autor, no período em que trabalhou na Ermen & Engels, empresa a qual sua família era associada. Engels era filho de um rico industrial têxtil, e dividiu o curto período em que trabalhou em Manchester (novembro de 1842 a agosto de 1844), com suas observações, análises e estudos sobre a vida operária, a urbanização e o processo de industrialização. Chegou a publicar vários artigos sobre a história social inglesa na imprensa local e alemã, sendo influenciado pelo seu ativismo junto às manifestações operárias. Ao retornar à Alemanha, Engels era decididamente um comunista, como relata José Paulo Netto (ENGELS, 2008, p. 11; p. 41).

Conhecer as condições de vida dos trabalhadores, para o autor, significava dar fundamento e legitimação às teorias socialistas (ENGELS, 2008, p. 41). Foi com esse objetivo que Engels buscou os meios que lhe permitiram compor sua análise da realidade. E descreve aos trabalhadores como chegou a isso:

Vivi entre vós tempo bastante para alcançar o conhecimento de vossas condições de existência, às quais consagrei a mais séria atenção, examinando os inúmeros documentos oficiais e não oficiais que tive a oportunidade de consultar. Contudo, não me contentei com isso: não me interessava um conhecimento apenas *abstrato* de meu tema – eu queria conhecer-vos em vossas casas, observar-vos em vossa vida cotidiana, debater convosco vossas condições de vida e vossos tormentos; eu queria ser uma testemunha de vossas lutas contra o poder social e político de vossos opressores. (ENGELS, 2008, p. 37)

Depois de conhecer e relatar os sofrimentos cotidianos dos trabalhadores ingleses, Engels associa-se a Karl Marx na organização de núcleos operários e na divulgação do comunismo. Juntos, consolidam as bases da teoria comunista. Segundo José Paulo Netto, entre 1845 e 1846, escrevem juntos “A ideologia alemã” (inédito até 1932) e em 1847 a Liga dos Comunistas lhes atribuem a tarefa de redigir o “Manifesto do Partido Comunista”. No mesmo ano, Engels escreve os “Princípios Básicos do Comunismo”, onde explica o sentido da democracia no processo revolucionário: “A democracia seria totalmente inútil para o proletariado se ela não fosse utilizada imediatamente como meio para a obtenção de outras medidas que ataquem diretamente a propriedade privada e assegurem a existência do proletariado.” (ENGELS, 2006, não paginado)

Engels estabelecia àquela época uma importante evidência da relação entre o cotidiano e a democracia, preocupação fundamental da teoria que construiria junto com Marx. Quando descreve *qual* democracia seria útil ao proletariado durante o processo de aniquilação da propriedade privada ele está preocupado em deixar claro que a consolidação de *relações democráticas* pode conduzir à emancipação da humanidade. Em sua análise da situação social inglesa, o antagonismo proletariado-burguesia alimentava a cólera dos oprimidos e prenunciava uma revolução sangrenta. Para os comunistas ingleses, não era mais possível haver uma solução pacífica para o conflito, mas Engels vislumbrava uma revolução menos violenta, na medida em que o proletariado estivesse mais esclarecido sobre a situação social. Acreditava, então, que isso dependeria “mais do desenvolvimento do proletariado que da evolução da burguesia.” (ENGELS, 2008, p. 327)

Ao prefaciar a edição alemã de “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, em 1892, o autor comunista discorre sobre a evolução do conflito social. Apresenta as razões pelas quais a revolução não tenha ocorrido na Inglaterra em virtude das alterações nas relações de trabalho. Houve o desenvolvimento e a organização da luta dos trabalhadores ao passo em que os grandes industriais passaram a “evitar confrontos desnecessários.” (ENGELS, 2008, p. 347)

Se houve algum alívio na situação de miséria em que o proletariado encontrava-se quase meio século antes, as relações sociais foram sendo *democratizadas*. Mas consideramos essa democracia com o devido acento liberal. Como enfatizou Engels, “todas essas concessões à justiça e à filantropia, na realidade, nada mais eram que um meio de acelerar a concentração do capital em poucas mãos e esmagar os concorrentes mais débeis, que não podiam subsistir sem aqueles ganhos suplementares.” (ENGELS, 2008, p. 348)

Destarte, a violência que era evidente nas relações de trabalho e que alimentava a cólera dos oprimidos, foi sendo pulverizada em toda a estrutura social. O discurso liberal ocupou-se de criar a ilusão de um mundo harmônico, que evolui natural e lentamente para a superação das desigualdades. O fato é que a sociedade capitalista, supostamente pautada na liberdade e nos princípios democráticos, fundamenta-se na progressiva divisão da sociedade em duas partes: a dos proprietários dos meios de produção e de subsistência e a dos assalariados, proprietários somente de sua própria força de trabalho (ENGELS, 2008, p. 348).

Buscamos, assim, compreender a democracia e seu significado na teoria marxista para que possamos situá-la nos estudos do cotidiano, especificamente no espaço escolar. A idéia ao resgatar um pouco dos primórdios do comunismo tem a ver com demonstração histórica da necessidade de situarmos os interlocutores que venham tratar da democracia, confrontando a teoria com a vida cotidiana.

A bem da verdade, o movimento social que impulsionou a revolução bolchevique na Rússia acabou consolidando a ditadura de uma classe de intelectuais radicais que procuravam conquistar o poder estatal. Segundo Noam Chomsky, esse grupo seria a própria “Burocracia Vermelha” corrupta a que se referia Bakunin, quando defendia a necessária destruição do Estado (2004, p. 77). Por isso, Chomsky considera Lênin “um dos maiores inimigos do socialismo” (CHOMSKY, 2004, p. 81). Percebe-se, então, que o regime frequentemente denominado “socialismo” não se preocupou em assegurar a existência do proletariado, como propunha Engels (citado acima), a não ser de maneira idêntica ou pior do que no capitalismo. Por isso, o fim da União Soviética foi considerado uma vitória. Chomsky partilha desse sentimento: “Minha resposta para o fim da tirania soviética foi similar à minha reação à derrota de Hitler e Mussolini. Em todos os casos, é uma vitória para a vida humana. Deveria ter sido particularmente bem-vinda para os socialistas, já que um grande inimigo do socialismo finalmente ruiu.” (CHOMSKY, 2004, p. 87).

O socialismo de Estado (bolchevismo) e o capitalismo de Estado encontram-se numa mesma linha de análise, por apresentarem semelhanças e por divergirem do liberalismo clássico e do socialismo libertário (anarquismo). Em ambos o Estado determina a maior parte

da vida da população, articulando em torno de si as demandas do poder político e do poder econômico. Apenas uma pequena parcela de decisões são colocadas sob o controle democrático público, mesmo porque a criação de políticas públicas é atribuída aos representantes eleitos pelo povo. Considerando a grande influência do poder privado (comunicação, propaganda, cultura) sobre essas poucas decisões, temos um sistema democrático que, na melhor das hipóteses, existe dentro dos limites de uma democracia capitalista, “e mesmo dentro desta faixa estreita seu funcionamento tende enormemente a concentrações de poder privado e aos modos autoritários e passivos de pensamento que são induzidos por instituições autocráticas como as indústrias.” (CHOMSKY, 2007, p. 38-39) Dito isso, Chomsky conclui enfatizando que democracia e capitalismo são basicamente *incompatíveis* (2007, p. 39).

De certa forma, a análise de Ellen Meiksins Wood sobre a vida política e a organização da exploração no capitalismo também demonstra essa incompatibilidade. Segundo ela, “muita coisa pode acontecer na política e na organização comunitária em todos os níveis sem afetar fundamentalmente os poderes de exploração do capital ou sem alterar fundamentalmente o equilíbrio decisivo do poder social.” (WOOD, 2003, p. 236) Assinala, contudo, a importância de haver resistências, ainda que sob condições desfavoráveis: “o capitalismo tem notável capacidade de afastar a política democrática dos centros de decisão de poder social e de isentar o poder de apropriação e exploração da responsabilidade democrática.” (WOOD, 2003, p. 236)

Nesse ponto, ao retornarmos à questão da análise do cotidiano, correríamos o risco de não percebermos a ocorrência de manifestações democráticas a nossa volta. Mas devemos regular o olhar para esse outro nível, a esfera microssocial. Há uma relação dialética entre a estrutura e as interações sociais. Embora a estrutura reduza ao máximo os espaços de realização da democracia, eles subsistem no cotidiano. A repressão à participação é dissimulada basicamente nos discursos de defesa dos valores democráticos. Ainda assim, grupos que se contrapõem à hegemonia persistem na tarefa de superar a *heteronomia* que contagia as relações sociais e que leva os sujeitos à exacerbação do individualismo e do consumismo. Para isso, Chomsky sinaliza em direção à eliminação das instituições repressoras e autoritárias por meio de um movimento revolucionário popular que abranja grande parte da sociedade. “Criar esse movimento é um desafio que enfrentamos e que devemos cumprir, se quisermos escapar da barbárie contemporânea.” (CHOMSKY, 2007, p. 54)

Para entrar em contato e tentar conhecer os múltiplos fragmentos em que se desdobram o cotidiano escolar, Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta aderiram a uma perspectiva micrológica dessa realidade e do seu potencial transformador. Segundo as autoras, é necessário compreender a construção social da escola a partir das contradições e da correlação de forças impostas pelo movimento social aos sujeitos anônimos que realizam a história (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 133). A questão da ampliação da democracia nos espaços de participação social passa necessariamente pelo conflito entre a estrutura instituída e a sua ruptura. No caso da conquista da liberdade, Herbert Marcuse considera toda a contradição envolvida, afirmando que há um choque entre com os interesses e instituições já estabelecidos. Para ele, a estrutura não abdica do seu espaço voluntariamente. Em virtude disso e sendo a liberdade um processo emancipatório, “a passagem de formas inferiores e limitadas de liberdade para formas superiores [...] entra em choque, não importa como, com o estado de coisas estabelecido e legítimo.” (MARCUSE, 1998, p. 143). Esta visão sobre o processo de emancipação da Humanidade é extremamente importante e indispensável à análise do cotidiano aqui realizada, uma vez que os processos de resistência são alvo da violência estrutural. Em última análise, a ampliação da democracia no cotidiano escolar, vista como possibilidade revolucionária, não é um processo livre do choque violento entre os indivíduos e o sistema educacional. É o preço que se paga pela resistência que, por sua vez, nunca recua totalmente.

## DESENVOLVIMENTO

Embora utilize alguns pressupostos da etnografia, esta não é uma pesquisa estritamente etnográfica. A pesquisa do cotidiano também serve como parâmetro para a inserção no campo de investigação. O estágio atual da pesquisa é o de sistematização parcial dos dados coletados durante as observações da vida cotidiana escolar e avaliação dos instrumentos utilizados, bem como planejamento da nova etapa de coleta de dados. Além de anotações escritas, nos diários de campo, compõem os registros até o momento: gravações de áudio contendo entrevistas não-estruturadas, reuniões abertas ao público, documentos escolares, mensagens de correio eletrônico, questionário estruturado dirigido aos pais de alunos, legislação educacional. A partir da observação iniciada em dezembro de 2008, é possível descrever algumas características do grupo que administra a instituição e do grupo de professores, de funcionários, de alunos e pais de alunos. Foram registradas informações que evidenciam alguns posicionamentos políticos e algumas manifestações de resistência no cotidiano dessa escola. Esses apontamentos, realizados pelo pesquisador nas visitas

freqüentes (aproximadamente 3 vezes por semana) desde o início das aulas em 2009, privilegia a interação com o grupo docente. Busca reconhecer a escola partindo do ponto de vista dos professores, o que se deve ao fato da atuação profissional coincidir. O fato de o pesquisador também exercer a docência foi determinante à identificação deste com os professores da escola. Não há como desconsiderar que este fato tenha ajudado na realização das entrevistas não-estruturadas que ocorreram durante as observações do cotidiano.

Ao trabalho de leitura dos acontecimentos numa escala micro, soma-se à leitura dos acontecimentos produzidos pela administração escolar, que repercutem em toda a instituição, assim como o diálogo de ambos com os documentos oficiais e a teoria correlata.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS PARCIAIS

Com o olhar direcionado às interações que ocorrem na escola tem sido possível observar comportamentos de resistência às determinações autoritárias. Confirmando o que Marli André afirma, a reprodução cotidiana exercida de maneira repressiva não é recebida sempre passivamente pelos dominados. “Mas existem, por parte destes, movimentos, atitudes, reações que sugerem consciência da dominação e desejo de mudar, de criar uma nova ordem nas relações sociais.” (ANDRÉ, 2007, p. 79)

Sendo assim, os segmentos oprimidos no cotidiano escolar concentram forças de resistência, ainda que de modo bastante disperso. Agem contra a estrutura, representada pelo governo e pela direção escolar, que insistem em criar impedimentos à participação dos sujeitos ao mesmo tempo em que alardeiam a importância dos valores democráticos. O conflito assim posto não chega a transgredir a ordem. Seria necessário que o cotidiano fosse menos alienante para que a democracia contribuísse de fato à emancipação dos sujeitos, sejam eles profissionais ou alunos. Ainda assim, esse cotidiano produziu algumas resistências, chegando mesmo a consolidar uma posição política coletiva, o que tem sido cada vez mais raro no movimento docente atual.

A situação verificada até o momento deixa clara a fragilidade desse grupo docente, ocupada em reproduzir suas próprias condições materiais de existência. Os procedimentos opressivos de controle a que estão submetidos os trabalhadores da educação acabam por aliená-los da sua tarefa: conduzir os alunos a uma individualidade para-si (DUARTE, 2007, p. 31). Diante das restrições à participação política dos profissionais nos momentos de trabalho coletivo e também em virtude do processo de desmotivação e do vínculo tênue com a instituição, os sujeitos renunciam progressivamente às práticas coletivas de resistência. Continuam procurando vozes que se contraponham aos “caderninhos” (Currículo Oficial do

Estado de São Paulo), que rejeitem a doutrinação imposta pelas rotinas de trabalho e que repudiem as artimanhas de marketing utilizadas pela administração da escola. Entretanto, o grupo que se opõe não encontra formas de manifestação eficazes. As vozes dissonantes vão perdendo a força e não conseguem articular ações coletivas.

Ainda assim, o registro desse processo transfere um novo potencial para a vida cotidiana, uma vez que denuncia a intenção da estrutura em obstruir a todo custo a construção da democracia no interior da escola. O trabalho desenvolvido pela pesquisa, longe de ser neutro, posiciona-se a favor da liberdade dos indivíduos no seu espaço de reprodução, registrando e propondo a superação da alienação, ou ainda, criando condições para a subversão. Para Adorno, cabe às poucas pessoas interessadas na emancipação dirigir seus esforços “para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.” (2000, p. 183)

Para Lefebvre, “por ao alcance da linguagem o cotidiano já é transformá-lo, elucidando-o. Transformar o cotidiano é produzir algo novo que pede palavras novas.” (1991, p. 212-213) O cotidiano é um espaço que escapa à linguagem, repleto de ambigüidades, onde a estrutura não é capaz de garantir-se integralmente no controle. Por isso, a pesquisa evidencia o cotidiano escolar e seu potencial libertário e emancipador.

Rio Claro, 22 de julho de 2009.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 2. ed. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *Cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo: Ática, 2003.

CASTORIADIS, Cornelius. *Encruzilhadas do labirinto II: domínios do Homem*. Tradução José Oscar de Almeida Marques. Revisão técnica Renato Janine. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CHOMSKY, Noam. *Notas sobre o anarquismo*. Tradução Felipe Corrêa, Bruna Mantese, Rodrigo Rosa e Pablo Ortellado. São Paulo: Imaginário: Sedição, 2004.

CHOMSKY, Noam. *O governo no futuro*. Tradução Maira Parula. Rio de Janeiro: Record,

2007.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Tradução B. A. Schumann; Supervisão, apresentação e notas José Paulo Netto. São Paulo: Boitempo, 2008.

ENGELS, Friedrich. *Princípios básicos do comunismo*. Tradução José Barata-Moura. Transcrição José Braz e Maria de Jesus Coutinho. 2006. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1847/11/principios.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2009.

FERNANDES, Florestan. *Democracia e desenvolvimento: a transformação da periferia e o capitalismo monopolista da era atual*. São Paulo: Hucitec, 1994.

HELLER, Ágnes. *O cotidiano e a História*. 4. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HELLER, Ágnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Tradução José-Francisco Ivars e Enric Pérez Nadal. Barcelona: Península, 1977.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. Tradução Alcides João de Barros. São Paulo: Ática, 1991.

MARCUSE, Herbert. *Cultura e sociedade*. Vol. II. Tradução Wolfgang Leo Maar, Isabel Maria Loureiro, Robespierre de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 33. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *A escola e a construção da cidadania*. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Anais, vol. Sociedade Civil e Educação. CBECEDES/ANPED, ANDE. São Paulo: Papyrus, 1992.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. Tradução Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2006.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. *A escola: relato de um processo inacabado de construção*. Currículo sem Fronteiras. México, v. 7, n. 2, pp. 131-147, jul./dez. 2007.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.