

At José Marcelino de Rezende Pinto 655

Este exemplar corresponde à peça final
da tese de doutorado defendida por José
Marcelino de Rezende Pinto e aprovada
pela Comissão Julgadora em 15/12/84.

Lucas

Administração e Liberdade :

**Um estudo do Conselho de Escola à luz da teoria
da ação comunicativa de Jürgen Habermas**

Faculdade de Educação

UNICAMP

1994



UNIDADE	73C
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
V.	P658a
Ex.	
TOMBO BC/	23803
PROC.	433/95
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,50
DATA	15/3/95
N.º CPD	

CM-00066679-1

**Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca Central - UNICAMP**

Pinto, José Marcelino de Rezende

P658 a Administração e liberdade : um estudo do Conselho de Escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas / José Marcelino de Rezende Pinto. - - Campinas, SP : [s.n.], 1994.

Orientador : José Camilo dos Santos Filho.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas.

Faculdade de Educação.

1. Autodeterminação (educação). 2. Frankfurt, Escola de sociologia de. 3. Professores - Participação na administração. 4. Escolas - Descentralização.

I. Santos Filho, José Camilo dos. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

**Tese apresentada como exigência parcial
para obtenção do título de Doutor em Educação na área de concentração
Administração e Supervisão Educacional à Comissão Julgadora da
Faculdade de Educação da UNICAMP sob orientação do
Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho**

Comissão Julgadora :

Hayat
Al. D.
Al. D.

Agradecimentos

Um trabalho como este só se realiza graças a contribuição direta, ou indireta de uma série de pessoas.

Em primeiro lugar agradeço a meu orientador, José Camilo dos Santos Filho, pelo constante apoio e pela ampla liberdade que me propiciou no desenvolvimento deste trabalho, tolerando com uma paciência de Jó meus constantes devaneios e tergiversações frente ao tema do estudo assim como minha teimosia asinina. Com certeza, sem esta abertura que ele propiciou, sem o seu salutar convívio, este trabalho dificilmente seria possível.

Agradeço, em especial, os professores Pedro L. Goergen e Liliana R. P. Segnini, pelas lúcidas críticas que fizeram por ocasião do exame de qualificação e que, espero, tenham sido assimiladas no sentido de tornar mais claro o objetivo do presente trabalho e mais rigorosa a sua metodologia.

A minha irmã Ana Maria de Rezende Pinto, minha primeira mestra e constante incentivadora nos caminhos da pesquisa e a minha colega Maria Alves de Toledo Bruns, um agradecimento especial pela leitura rigorosa dos originais e pelas lúcidas sugestões que, em virtude de minha já citada teimosia, nem sempre segui.

A comunidade da EEPSG Cel. Zeca Alves, o agradecimento pela liberalidade com que franquearam o meu acesso à escola, estabelecendo uma relação marcada pelo diálogo franco e pelo entusiasmo em contribuir para o desenvolvimento da pesquisa e pela luta por uma escola pública de qualidade.

Agradeço ainda a meus pais pela educação libertária que me propiciaram, por constituírem em casa um ambiente de franca difusão e debate de idéias, um autêntico

espaço de ação comunicativa. Com meu pai, falecido quando ultimava este estudo foi que aprendi como são belos e instigantes os caminhos da liberdade.

A minhas filhas Gabriela e Isabela um beijo doce .

Agradeço o pessoal da Associação Cultural e Ecológica Pau Brasil que supriu com redobrada eficiência as minhas ausências na fase de conclusão deste trabalho.

A Regiane C. M. Sacilotto agradeço a presteza e a eficiência com que realizou a estenuante tarefa de transcrição das fitas com as entrevistas.

Agradeço a Regina M. T. Queiroz , Renata B. Vicentini, Denise A. J. Cremonesi pela preciosas dicas que deram a este "analfabir". Em especial, agradeço o amigo André Luiz de Oliveira que me guiou nas diversas janelas do *Windows*, dando a forma final desta tese.

A ADUSP (Associação dos Docentes da USP)-Ribeirão Preto o agradecimento por franquear a seus associados o uso de seus recursos de informática e a sua secretária, Cristina, o muito obrigado pelos sucos de maracujá que aplacaram minhas crises de mau humor.

Agradeço ainda a CAPES pelo imprescindível apoio financeiro e a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP pelo tempo e incentivo propiciados para a confecção deste trabalho.

A todas as pessoas que, de algum modo, contribuíram para melhorar o resultado final da pesquisa, o autor agradece, isentando-as contudo de qualquer responsabilidade pelo conjunto de opiniões emitidas bem como pelas falhas e omissões porventura existentes.

Ribeirão Preto, Outubro de 1994

José Marcelino de Rezende Pinto

A *seu* Antônio, meu pai,
sô Marquinho e *sô* Zé Moreno,
mestres da ação comunicativa

Resumo

Este trabalho parte da seguinte constatação : Há uma insuficiência nos modelos teóricos hegemônicos no estudo das organizações, a maioria deles radicados no funcionalismo, em explicar a grande expansão, não só no Brasil mas em todo o mundo, dos conselhos com participação popular que atuam como órgãos de definição de políticas públicas e de controle de investimentos privados nas áreas da saúde, educação e meio ambiente, entre outras. A estrutura e o funcionamento destes organismos fogem aos modelos organizacionais clássicos e demandam um novo paradigma sociológico que, este trabalho buscará mostrar, poderá ser encontrado na Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas.

Visa-se então, com este trabalho, a construção de um modelo analítico a partir da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas que possa ser utilizado no estudo de fenômenos organizacionais e sua utilização como referencial teórico na análise do Conselho de Escola, órgão deliberativo, composto pelos diversos segmentos da comunidade escolar, que existe na rede estadual paulista.

Assim, na primeira parte do trabalho, é construído o referencial teórico, introduzindo-se a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, a qual é confrontada com outras teorias sociológicas e da qual são deduzidas implicações para os estudos organizacionais. Na segunda parte é feito um estudo de caso, abordando o funcionamento do conselho em uma escola da rede estadual paulista. Como instrumentos de coleta de dados são utilizadas entrevistas com os membros do conselho, análise documental e observação direta de seu funcionamento.

O que o desenvolvimento do trabalho mostra é que, no contexto da teoria habermasiana, mecanismos que buscam coordenar a ação através de processos

comunicativos que visam alcançar o entendimento, como é o caso dos conselhos, surgem como uma reação de determinados segmentos da sociedade aos processos de mercantilização e burocratização que atingem, cada vez mais, as esferas públicas e privadas nas sociedades capitalistas contemporâneas e que são responsáveis por um crescente número de patologias que caracterizam estas sociedades. No caso da escola, Habermas mostra que, pelas suas próprias características, ela demanda mecanismos de decisão que levem em conta a participação de todos aqueles envolvidos no processo educativo. Ao fim do trabalho, com base nos dados apresentados e no referencial analítico adotado, são feitas então algumas sugestões no sentido de fortalecer o papel do conselho enquanto agente de fomento à autonomia da escola e de redução do poder da burocracia estatal.

Abstract

This research study starts from de fact that there is an inadequacy in the hegemonic theoretical models of organizations - their majority being based on functionalism - in explaining the big expansion, not only in Brazil but also throughout the world, of board with popular participation which act as instances of definition of public policies and private investment control in the areas of health, education, and environment, among others. The structure and dynamics of these organisms have nothing to do with the classical organizational models and demand a new sociological paradigm which this work intends to show and which can be found in the theory of communicative action of Jürgen Habermas.

The purpose of this study are the construction of an analytical model from Jürgen Habermas' theory of communicative action which can be utilized in the study of organizational phenomena and to utilize this model as theoretical framework in the analysis of the deliberative school board, composed by the several segments of the school community of São Paulo state public school system.

In the first part of this work, the theoretical framework is built though the introduction of Habermas' theory of communicative action which is confronted with other sociological theories and from wich implications are derived for organizational studies. In the second part, a case studie is done to focus on the dynamics of the council of a São Paulo state public school. As instruments of data collection, interviews with board members, document analysis and direct observation of its functioning were used.

The research study indicates that, in the context of habermasian theory, mechanisms which try to coordinate the action through communicative processes which

intend to achieve understanding, as is the case of boards, emerge as reaction of societal specific segments to processes of mercantilization and bureaucratization which increasingly affect the public and private spheres of contemporary capitalist societies. These processes are responsible for the growing number of pathologies which characterise these societies. In the case of the school, Habermas shows that, due to its specific characteristics, it demands decision making mechanisms which take into account the participation of all members involved in the educative process. As conclusion, and based on the data presented and on the analytical framework adopted, some suggestions are made with de purpose of empowering the role of council as an agent of scholl autonomy and power reduction of state bureaucracy.

Índice

1. O problema e a metodologia

1.1 O problema	01
1.2 Os objetivos	04
1.3 A metodologia	04
1.4 A estrutura do trabalho	09

2. Quadro teórico

2.1 Paradigmas sociológicos e o estudo das organizações	10
2.1.1 A noção de paradigma	10
2.1.2 O funcionalismo	15
2.1.3 A sociologia interpretativa	20
2.1.4 O estruturalismo radical	26
2.1.5 O humanismo radical	39
2.2 Habermas e a teoria da ação comunicativa	65
2.2.1 Ação comunicativa e mundo da vida	65
2.2.2 Uma teoria da modernidade	71
2.2.3 Habermas e a organização	95

3. Análise do funcionamento do Conselho de Escola

3.1 Introdução	99
3.2 A escola Cel. Zeca Alves	101
3.3 O Conselho de Escola do Cel. Zeca Alves	103

3.3.1	As atribuições do conselho.....	105
3.3.2	A avaliação do conselho	111
3.3.3	A autonomia do conselho.....	114
3.3.4	Assuntos mais discutidos no conselho.....	118
3.3.5	A dinâmica do conselho	126
3.3.6	Sugestões para melhorar o conselho	145
3.4	Conclusões	148
4.	Conclusão	153
	Referências Bibliográficas	163
Anexo 1	Roteiro de entrevista	171

Capítulo 1

O Problema e a Metodologia

1.1 O problema

A busca de uma maior autonomia e democratização da escola pública, garantindo-se a participação de todos os interessados na sua gestão, é uma tendência que se coloca na ordem do dia não só no Brasil mas em boa parte do mundo. Como aponta Gadotti, a Europa está preparando o seu sistema educacional para o ano 2.000 com base no tripé : " Professores capacitados, autonomia da escola e participação " (1992, p. 39) * . No Brasil, a UNICEF lançou a cartilha *Um desafio para os cidadãos* (1993) onde esclarece sobre as formas de ter acesso à justiça, como fiscalizar a aplicação de verbas públicas e como criar conselhos municipais de educação e conselhos de escola. No mesmo sentido, a nossa Constituição Federal estabelece no seu art. 206, inciso VI, que o ensino será ministrado tendo por base " a gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (Brasil, 1988). Este artigo será regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo projeto de n. 1.258-B/1988 que foi aprovado pela Câmara dos Deputados e encontra-se em discussão no Senado Federal estabelece, entre outras coisas :

- Participação da sociedade, dos agentes da educação e dos seus destinatários na organização da educação nacional (art. 9º, inc. IV);

* Como padrão das citações e referências, por indicação do orientador, adotamos as normas do *Publication Manual of APA* (1975)

- Simplificação das estruturas burocráticas, descentralização dos processos de decisão e de execução e fortalecimento das unidades escolares (art. 9º, inc. V);

- Constituição de conselhos escolares, com representação da comunidade, nas instituições públicas de educação básica assim como naquelas que recebem recursos públicos para sua manutenção (art. 21, inc. I);

- Estas instituições podem escolher seus dirigentes, seja através de eleição pela comunidade, seja por indicação do responsável pelo sistema de ensino, por concurso público, ou ascensão na carreira (art. 21, parágrafo 1º).

Este processo de descentralização e autonomia inclusive vai além da esfera pública e tem atingido até os setores mais dinâmicos da economia capitalista que apontam para o desenvolvimento da linha de produção flexível, com inovações organizacionais que envolvem maior participação dos trabalhadores, descentralização e uma maior abertura ao mercado internacional (Hirata, 1993).

Por outro lado, não obstante estas mudanças que apontam em direção à uma maior autonomia e democratização da escola, como buscaremos mostrar neste trabalho, as teorias que embasam os modelos mais comuns de administração, em particular da escola (onde predomina a organização burocrática), estão fundamentadas em referenciais sociológicos funcionalistas e, portanto, apresentam certa dificuldade em explicar mecanismos não-sistêmicos como é o caso daqueles envolvidos nestes processos de democratização e autonomia da escola. Em virtude disto, sentimos a necessidade de explorar novos campos teóricos, novos paradigmas sociológicos que nos ajudem a entender estas transformações dentro de um contexto mais amplo de mudanças por que passa a própria sociedade capitalista como um todo. Optamos então por empreender um estudo da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas por entendermos que ela poderia trazer contribuições importantes, não só para a

compreensão das transformações recentes ocorridas no seio da sociedade capitalista, mas também pelas implicações que ela traz para o estudo das organizações.

Buscaremos mostrar que esta teoria, através de seu conceito de sociedade em dois níveis, *Sistema* (esfera regida por mecanismos diretores auto-regulados como o mercado e o poder administrativo) e *Mundo da Vida* (esfera regulada pela busca do entendimento através de procedimentos comunicativos mediados linguisticamente) e, em particular, através de seu postulado de *colonização do mundo da vida* pelos imperativos sistêmicos, oferece uma chave adequada para interpretarmos a sociedade capitalista contemporânea com suas patologias e contradições. Além de propiciar um diagnóstico acurado dos problemas organizacionais presentes no atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista, esta teoria aponta para o papel fundamental desenvolvido por mecanismos como os conselhos, organizados em espaços públicos autônomos, que cumprem o papel de se contrapor à colonização do mundo da vida.

Com relação à escola, a teoria da ação comunicativa, ajuda a entender o seu processo de burocratização assim como a influência exercida por instâncias como o Conselho de Escola .

Como Habermas salienta, a escola assim como a família, pela sua própria natureza, encontra-se inserida na esfera do mundo da vida e sua burocratização enquadra-se em um processo mais amplo, que ocorre a nível de toda a sociedade, de colonização do mundo da vida pelo sistema. Este processo tem como consequência uma série de patologias uma vez que os mecanismos sistêmicos não fornecem os instrumentos mais adequados para lidar com os problemas que afloram no mundo da vida e que dependem essencialmente, para sua solução, de processos comunicativos de busca do entendimento. A única saída, a seu ver, para sanar estas patologias é a reconquista, por parte do mundo da vida, dos espaços que lhe foram usurpados pelo sistema.

Dentro deste contexto, órgãos como, por exemplo os Conselhos de Escola podem então ser entendidos, a nosso ver, como uma tentativa do mundo da vida de resgatar seus domínios que foram tomados pela burocratização da escola. Os problemas de sua implantação e funcionamento devem ser entendidos então dentro dos marcos mais amplos deste embate que se trava entre sistema e mundo da vida nas sociedades capitalistas contemporâneas.

1.2 Os objetivos

Pretendemos, então, com este trabalho atingir, basicamente, três objetivos :

1- Construir um modelo analítico a partir da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas para ser utilizado no estudo de fenômenos organizacionais. Mostraremos sua aplicabilidade, em especial, na análise do funcionamento dos conselhos que envolvem participação popular .

2- Aplicar este modelo como referencial teórico da análise do Conselho de Escola de uma escola da rede estadual paulista, órgão deliberativo e composto pelos diversos segmentos da comunidade escolar;

3- Deduzir as implicações organizacionais da Teoria da Ação Comunicativa que permitam o fortalecimento de práticas organizacionais de caráter participativo e emancipatório.

1.3 A metodologia

Para cumprir o primeiro objetivo, devemos, inicialmente, levar em conta que, como apontam McCarthy (1984) e Persson (1992), para Habermas, o estudo da sociedade deve incluir e, sempre que possível, integrar enfoques teóricos divergentes.

Em virtude desta postura, Habermas desenvolve sua teoria da ação comunicativa em um diálogo constante com autores de uma ampla gama de linhas teóricas. Assim, ele incorpora uma série de temas e contribuições que foram desenvolvidos, seja pelo funcionalismo, pela fenomenologia, pelo marxismo, seja, obviamente, pela própria teoria crítica da Escola de Frankfurt, sua matriz original. Desta forma sua teoria assume naturalmente um caráter interparadigmático; o que não significa, como veremos, um mero amálgama de várias linhas teóricas mas um processo extremamente rico de incorporação/superação .

Optamos então, neste estudo, antes de abordarmos os pontos centrais de sua teoria, por fazer, à sua maneira, uma incursão pelas principais características apresentadas por estes paradigmas distintos, assim como por suas implicações no âmbito da teoria das organizações. Para tanto, nos valem como quadro de referência, dos paradigmas sociológicos desenvolvidos por Gibson Burrell e Gareth Morgan na obra *Sociological paradigms and organisation analysis* (1982). Esta opção, acreditamos, facilitará o trabalho de situarmos o pensamento de Habermas frente às diferentes correntes teóricas existentes no seio da sociologia e da teoria das organizações.

Para atingirmos o segundo objetivo, optamos por um estudo de natureza qualitativa por entender que o mergulho mais profundo que esta abordagem propicia, permite melhor captar as nuances do funcionamento do Conselho de Escola. Como diz Ludke (1983, p. 18) :

Ao privilegiar a visão do todo e estimular o uso da interpretação pessoal, o estudo de caso permite ao pesquisador ir além do que a simples representação dos dados numéricos permitiria. O pesquisador é instado a integrar estes dados numa perspectiva mais ampla, composta por sua própria experiência em educação e no contexto onde o caso se situa. Sua prática e seu conhecimento sobre teoria educativa (e social) aliados

à sua capacidade de interpretação e à habilidade de comunicação serão integrados na elaboração de um quadro coerente a respeito de uma determinada instância da realidade educacional. Esta não será apenas apresentada por um conjunto de tabelas, com dados significativos ou não, mas por um relato que, embora de cunho pessoal, se preocupará em transmitir uma imagem total do fenômeno estudado.

Outro motivo para a escolha deste tipo de abordagem no estudo do Conselho de Escola, decorre dos próprios pressupostos metodológicos da teoria da ação comunicativa. Como salienta Habermas (1974), quando o objeto de estudo envolve formações estruturadas simbolicamente e calcadas em regras de procedimentos mediadas via processos linguísticos, os modelos metodológicos de cunho positivista são insuficientes. No lugar do experimento controlado e reproduzível, dirigido por um observador neutro, estabelece-se uma relação interativa entre o sujeito que compreende e o outro sujeito, participante do processo em estudo e que atua como parceiro na interação. Como ele diz :

O paradigma não é mais a observação mas o diálogo-*assim* [estabelece-se] uma comunicação na qual o sujeito que compreende deve investir uma parte de sua subjetividade, não importando de que forma isto possa ser controlado, com o objetivo de tornar-se apto a encontrar os seus parceiros no terreno intersubjetivo de uma possível compreensão (Habermas, 1974, p. 11).

Da escola

Na escolha da escola pública estadual onde desenvolvemos o estudo de caso nos valem de dois critérios. Como primeiro critério de seleção buscamos encontrar uma escola que, do ponto de vista de sua clientela e condições gerais de funcionamento, não destoasse muito das demais escolas da rede. O segundo critério adotado contudo, significa uma forte restrição, isto porque buscamos encontrar uma escola onde houvesse um relativo grau de abertura entre a escola e a comunidade em que ela está inserida. O

motivo deste segundo critério é que o nosso objetivo foi o de verificar as potencialidades e as limitações do conselho *em ação*. Não nos interessava portanto escolher uma escola onde ele só existisse de forma legal, no papel, como parece, aliás, ser a regra (ver Ribeiro, 1989). O trabalho para encontrar uma escola que se enquadrasse nestes critérios foi facilitado pelo fato de já possuímos um perfil razoável das escolas da região de Ribeirão Preto propiciado pelas pesquisas de campo efetuadas pelos meus alunos da disciplina *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus* nas quais eles analisam a estrutura e funcionamento destas escolas.

Dos dados

Para analisarmos o conselho da escola escolhida no valemos basicamente de três métodos de coletas de dados : Entrevistas, análise documental e observação (Lüdke e André, 1986).

As entrevistas foram do tipo semi-estruturado contando com um roteiro de orientação (anexo 1). Elas foram realizadas pelo próprio pesquisador que também acompanhou de perto o processo de transcrição, a qual foi feita por uma técnica especializada com a orientação de que se garantisse a maior fidelidade possível aos depoimentos. Foi esclarecido aos entrevistados sobre os objetivos da pesquisa, o sigilo das fontes de informação, assim como a independência da pesquisa frente aos órgãos oficiais de educação. Na utilização do roteiro, nos valemos da sugestão de Vitor Paro (1992b) de procurar, após o entrevistado haver discorrido com liberdade sobre algum dos temas propostos, levantar alguns questionamentos das colocações feitas visando estabelecer uma real intercomunicação, garantindo-se assim uma maior densidade aos depoimentos.

As entrevistas foram realizadas com todos o membros do Conselho de Escola, com uma ex-diretora da escola que a dirigiu desde a criação do conselho, até há dois

anos atrás, quando se aposentou e com uma mãe de aluno (que também foi aluna da escola) e que participou várias vezes do conselho e hoje já não possui mais nenhum filho na escola mas continua mantendo um relacionamento constante com os seus integrantes. Estas duas pessoas foram acrescentadas à amostra porque, quanto à ex-diretora, entendemos que seu depoimento seria fundamental, já que o novo diretor ainda não dispõe de um conhecimento mais amplo da realidade da escola, uma vez que encontra-se nela há pouco tempo e, quanto à escolha da mãe de aluno, porque muitos dos atuais membros da representação de pais do atual conselho, participam do mesmo pela primeira vez, o que também dificultava uma análise mais profunda. Tratam-se portanto de interlocutores relevantes frente ao objetivo pretendido.

Além das entrevistas, fizemos uma análise de todas as atas do conselho desde a sua criação em 1986.

Por fim, assistimos à única reunião do conselho que ocorreu no período que ficamos na escola. Este período vai de Abril a Outubro de 1994 e, não foi maior porque a decisão pela realização do estudo de caso foi tomada, juntamente com o orientador, após o exame de qualificação realizado em 6 de abril de 1994, como forma de verificar as potencialidades empíricas do modelo analítico desenvolvido.

Como aponta Thiollent (1985, p. 21) :

Sem investigação concreta, a sociologia não está longe de ser um discurso filosófico ou político arbitrário. Por outro lado, sem problemática teórica, a sociologia é considerada apenas como enquete e degenera em vulgar pesquisa de opinião ou em pesquisa administrativa totalmente permeada pelo empiricismo e pela ideologia a curto prazo dos utilizadores da pesquisa.

A importância do referencial teórico na pesquisa qualitativa é também salientado por Rockwell (1989) e Noronha (1989).

Quanto às potencialidades de generalização que um estudo de caso propicia, estamos com Lüdke e André (1986) quando estas autoras apontam que este potencial se concretiza à medida que o leitor do estudo tenta associar os dados nele encontrados com aqueles que são frutos de suas experiências pessoais. No caso específico deste trabalho pretendemos com este estudo de caso mostrar as potencialidades analíticas propiciadas pela teoria da ação comunicativa que pode ser utilizada não só em um estudo do conselho de escola, como aqui fizemos, mas na análise de uma série de formas organizacionais que permeiam a sociedade capitalista contemporânea.

1.4 A estrutura do trabalho

Neste primeiro capítulo, como vimos, é feita a apresentação do problema, dos objetivos e a metodologia adotada para que eles sejam alcançados.

No capítulo 2, fazemos uma incursão pelos paradigmas sociológicos e apresentamos as teses centrais da teoria da ação comunicativa de Habermas . São introduzidos os conceitos de *ação comunicativa* e *mundo da vida*, em seguida apresentamos a sua teoria da modernidade e o conceito de sociedade em dois níveis (sistema e mundo da vida) e, finalmente, analisamos as implicações de sua teoria para o estudo das organizações.

No Capítulo 3 apresentamos então o estudo de caso do Conselho de Escola existente em uma unidade escolar da rede estadual paulista, tendo por base o referencial analítico desenvolvido no capítulo anterior.

No quarto e último capítulo, apresentamos as conclusões assim como algumas sugestões, elaboradas a partir das implicações organizacionais da teoria da ação comunicativa e dos dados apresentados no estudo de caso, visando fortalecer o papel do Conselho de Escola enquanto agente de fomento à autonomia da escola .

CAPÍTULO 2

Quadro teórico

Este capítulo está dividido em dois grandes itens. No primeiro, faremos a apresentação dos paradigmas sociológicos desenvolvidos por Burrell e Morgan, mostrando as teoria organizacionais deles derivadas e fazendo a sua crítica a partir da ótica habermasiana. No segundo item faremos a apresentação da teoria da ação comunicativa de Jürgem Habermas, explicitando as suas implicações para o estudo das organizações.

2.1- Paradigmas sociológicos e o estudo das organizações.

Neste item trataremos inicialmente da aplicação do conceito de paradigma aos estudos sociológicos (2.1.1), analisaremos, a seguir, os paradigmas, funcionalista (2.1.2), da sociologia interpretativa (2.1.3), estruturalista radical (2.1.4) e humanista radical (2.1.5).

2.1.1 A noção de paradigma

A palavra paradigma, inicialmente utilizada no campo das ciências naturais, atualmente foi incorporada ao vocabulário corrente tanto das ciências humanas, quanto sociais. O conceito não tem uma definição precisa e, de certa forma, é mantido propositalmente misterioso (Deblois, 1988). Etmologicamnte ele significa um modelo, um exemplo, contudo o sentido que passou a predominar surgiu a partir da obra de

Thomas Kuhn, *A estrutura das revoluções científicas* (1992) . Nesta obra que trata basicamente da evolução histórica dos conceitos físicos e químicos, ele questiona a idéia de um avanço linear e cumulativo do conhecimento científico. Ao contrário, ele afirma que a ciência avança através de saltos paradigmáticos, por uma série de revoluções internas que modificam profundamente a forma de conceber e de fazer a ciência. Na década de 60, esta teoria provocou uma reconceituação das ciências físicas e, na década de 70, o conceito acabou sendo apropriado pelos especialistas das ciências humanas (apesar de certas restrições do próprio Kuhn). Em termos kuhnianos o paradigma pode ser pensado com um quadro de referência bem amplo no interior do qual os cientistas constroem o aparelho conceitual e metodológico necessário à produção do conhecimento e à sua validação (Deblois, 1988; Foster, 1986). Para Kuhn os paradigmas partilham de duas características essenciais :

Suas realizações [são] suficientemente sem precedentes para atrair um grupo duradouro de partidários (...) [e] suficientes abertas para deixar toda espécie de problemas para serem resolvidos pelo grupo redefinido de praticantes da ciência (1992,p.30)

Assim, podem ser considerados paradigmas, tradições como a "Astronomia Ptolomaica" (ou "Copernicana"), a "Dinâmica Aristotélica" (ou "Newtoniana"), a "Óptica Corpuscular" (ou "Ondulatória") .

Apesar da riqueza do conceito e de sua pronta absorção pelas diversas áreas do conhecimento, ele está ainda sujeito à crítica, principalmente em virtude das ambigüidades que abriga. Críticos de Kuhn identificaram em sua obra cerca de 21 sentidos diferentes para a palavra "paradigma" (Masterman, 1979).

Para efeito deste trabalho, utilizaremos a expressão na acepção de um quadro amplo de referência que define um dado modo de ver e interpretar a realidade (Burrell & Morgan, 1982).

Burrell & Morgan, trabalhando com as dimensões *Sociologia da Mudança Radical X Sociologia da Regulação* e *Subjetivismo X Objetivismo*, chegam a quatro paradigmas sociológicos, mutuamente excludentes. Como afirmam :

Os quatro paradigmas representam perspectivas fundamentalmente diferentes para a análise do fenômeno social. Para atingir este fim eles se embasam em referenciais diferentes e geram conceitos assim como um ferramental analítico bastante distintos (1982, p. 21).

O esquema é apresentado a seguir .

QUADRO 1 -

Quatro paradigmas para a análise da teoria social

		Sociologia da Mudança Radical			
S u b j e t i v i s m o		<i>Humanismo Radical</i>		<i>Estruturalismo Radical</i>	O b j e t i v i s m o
		<i>Sociologia Interpretativa</i>		<i>Funcionalismo</i>	
		Sociologia da Regulação			

Fonte: Burrell & Morgan, 1982, p. 22

Veremos agora, em termos sintéticos, as principais características de cada um dos paradigmas.

Começaremos pelo *funcionalismo* que, como apontam Burrell e Morgan (1982) é o paradigma dominante no estudo das organizações. Frente às duas dimensões postas, como se vê, ele tem um referencial calcado na noção de estabilidade (regulação) e numa ontologia objetivista. Para os que abraçam este paradigma, os fatos sociais existem independentemente da consciência humana, cabendo à ciência social entender a relação deste fatos sociais objetivos entre si e mostrar como eles se articulam no sentido de manter a sociedade coesa . Seu objetivo é explicar e manter o *status quo* .

Quanto à *sociologia interpretativa*, embora se situe como o paradigma anterior dentro da perspectiva da sociologia da regulação, sua ontologia é de cunho subjetivista. Assim, o mundo social é visto como um processo social emergente, criado pelos observadores interessados, os quais, nunca são neutros como desejam os funcionalistas, mas parte integrante da ação. O mundo é visto a partir de um referencial subjetivo . A organização é vista como um construto social e não possui qualquer existência objetiva e concreta . Não obstante, o mundo dos eventos humanos é visto como coeso, ordenado e integrado. Sua origem remonta ao idealismo alemão (Kant) e sua ênfase é sobre a natureza essencialmente espiritual do mundo social (Burrell & Morgan, 1982 e Foster, 1986).

Calcado numa ontologia igualmente subjetivista mas tendo no conceito de mudança uma peça chave na sua interpretação do mundo social, surge o paradigma do *humanismo radical*. Ele tem como pressuposto básico que o homem é dominado por superestruturas ideológicas com as quais interage e que se interpõem entre ele e sua consciência verdadeira (alienação) . Seus adeptos entendem que os indivíduos constroem, juntamente com os outros, a sua realidade, dentro de um dado contexto histórico. Vêm a estrutura social vigente como anti-humana e buscam encontrar os

caminhos que permitam, ao indivíduo, libertar-se das teias sociais que o prendem a fim de construir uma estrutura social mais justa e equitativa . Suas fontes são o idealismo alemão, o jovem Marx dos *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*, assim como a fenomenologia de Husserl . Enquadrar-se-iam neste paradigma, na visão de Burrell e Morgan, Lukács, Gramsci, alguns elementos da Escola de Frankfurt, em especial Habermas e Marcuse, assim como o filósofo existencialista Sartre e o anarquismo individualista de Max Stirner .

Compartilhando com o paradigma anterior a crença na mudança como característica básica da sociedade mas dentro de um referencial materialista, temos, finalmente, o *estruturalismo radical*. Para seus adeptos a sociedade é determinada pelas suas bases materiais (modo de produção) e marcada pelo conflito de interesses (luta de classes) (Foster, 1986). Sua influência básica é o Marx maduro(d'*O Capital*) e Engels (influenciado por Darwin) . Este paradigma, para Burrell e Morgan, apresenta uma teoria embrionária de organização radical, muito embora, como veremos mais adiante, o socialismo real, implantado tendo como referencial este paradigma, tenha adotado uma prática administrativa mais próxima daquelas decorrentes dos postulados do funcionalismo. Na abordagem deste paradigma centraremos nossa análise nas contribuições de Marx e suas implicações organizacionais.

Por fim, antes de empreendermos uma incursão por estes paradigmas, utilizando-os para melhor explicitar a contribuição teórica de Habermas, gostaríamos de salientar o caráter até certo ponto arbitrário de uma classificação como esta, estabelecida por Burrell & Morgan. Como aponta Foster (1986), a padronização do pensamento em paradigmas pelos quais se pode optar, envolve um forte elemento subjetivo. O processo social é muito mais rico que esta padronização e os próprios autores são obrigados, ao longo da obra, a alertar para os limites desta tipificação e a estabelecer regiões de sombra nas vizinhanças dos paradigmas que englobam certas características

comuns. Não obstante estas limitações, entendemos que esta abordagem tem um importante efeito didático e nos pode ser útil desde que não esqueçamos que se tratam de modelos que buscam classificar uma realidade que é, de fato, muito mais rica e complexa.

2.1.2-O Funcionalismo

Suas origens remontam ao surgimento da Sociologia (palavra cunhada por Auguste Comte) enquanto disciplina que buscava aplicar as idéias e métodos das ciências naturais ao reino dos eventos sociais (Burrell & Morgan, 1982).

Assim, em princípio, destaca-se a influência de Auguste Comte (1798-1857) com a aplicação dos modelos das ciências naturais às ciências sociais, o uso de analogias mecânicas e orgânicas, a distinção entre "estática" (estrutura) e "dinâmica" (processo) e a despreocupação com as causas fundamentais e fins últimos dos fatos sociais .

De Herbert Spencer (1820-1903), o funcionalismo retirou o paralelismo entre a sociedade e os organismos vivos, a idéia de "função" de um dado "órgão" assim como a perspectiva de se estudar as partes dentro do contexto do todo e o conceito de evolucionismo social (a sociedade marcha no sentido de uma maior diferenciação e integração) .

De Émile Durkheim (1858-1917), absorveu a noção da realidade objetiva dos fatos sociais assim como a importância da regulação. Este autor está preocupado em determinar as condições que garantem a conservação das sociedades . Durkheim via dois tipos de coesão: Uma, baseada na solidariedade mecânica entre partes similares e que caracterizava as sociedades tradicionais e outra, fundada na solidariedade orgânica, na interdependência entre as partes, no compartilhamento de normas, valores e sentimentos e que marcava as sociedades industriais. Na passagem de um tipo de

sociedade para outro pode haver ruptura desta solidariedade, criando um estado de anomia e desregulação que deve ser debelado. Ele via o conflito de classes, a rotinização e degradação do trabalho no capitalismo como um estado anormal, passageiro. O conflito é sempre visto como patológico, seu ideal é a ordem e a regulação.

Por último, podemos citar as contribuições de Vilfredo Pareto (1848-1923), em especial, sua noção de equilíbrio dinâmico. Ele via a sociedade como um sistema de partes interrelacionadas em constante fluxo, onde o movimento de dispersão é anulado por um outro de coesão (homeostase, auto-regulação). Ele não via as ciências naturais como equivalentes às ciências sociais mas entendia que os modelos retirados daquelas (em especial, da Física) possuíam validade para serem usados nestas. A noção de equilíbrio de Pareto teve influência capital no desenvolvimento do paradigma funcionalista (Burrell & Morgan, 1982).

Vejam, a seguir, as principais características de uma organização calcada no funcionalismo.

Em primeiro lugar é importante ressaltar o papel hegemônico desempenhado pelo funcionalismo não só na teoria como também na prática das organizações, com particular destaque para as organizações educacionais (Burrell & Morgan, 1982 e Foster, 1986).

Esta influência já fica clara nos primórdios da organização científica do trabalho, com os modelos de Taylor e Fayol, baseados na hierarquia, na divisão do trabalho, na simplificação de tarefas. O modelo clássico ajusta-se ao padrão de empresa que surge com a segunda revolução industrial e direciona-se para o trabalho pesado e não qualificado, preocupando-se apenas com a fadiga muscular (Tragtenberg, 1977,). É a época do "gorila amestrado". Em seguida, em virtude dos avanços do capitalismo, com a progressiva substituição das atividades braçais e rotineiras, surge a escola das

relações humanas de Elton Mayo. Sai o operário produtivo e entra o operário de controle. A hierarquia linear simples do modelo clássico já não basta; palavras como cooperação e comunicação assumem cada vez mais importância. Como aponta Tragtenberg, modelos como o de Mayo, juntamente com os de Taylor e Fayol enquadram-se dentro da ideologia das "harmonias administrativas" onde o objetivo básico é "evitar os conflitos e promover o equilíbrio ou um estado de *colaboração* definido como *saúde social*" (1977, p. 83).

Outra abordagem que teve influência capital na teoria da administração está fundada na sociologia das organizações de Max Weber. Segundo Motta (1986), muito embora o pensamento de Weber, como um todo, não se enquadre no paradigma funcionalista, o estudo por ele empreendido das organizações burocráticas, principalmente na forma que foi divulgado nos EUA pelo sociólogo funcionalista Talcott Parsons, contribuiu para dar a fundamentação sociológica de que careciam as teorias incluídas neste paradigma. Como aponta Tragtenberg (1977), Weber nunca foi um admirador da burocracia, ao contrário disto, ele temia o perigo que ela representava para a humanidade e, por isso, buscava encontrar salvaguardas contra o seu poder. Para Weber (1982) o que caracteriza a burocracia moderna é o princípio da jurisdição, a impessoalidade do cargo, a estrutura hierárquica de poder, o uso de normas escritas e o treinamento especializado para o exercício das funções. Ele mostra que ela está presente não só no Estado moderno, como nos partidos políticos de massa e nas grandes empresas capitalistas. Para ele, a hegemonia que este tipo de organização vem assumindo decorre basicamente de sua superioridade técnica. Ele salienta que o nível de diferença que existe entre a forma de organização burocrática e as demais que a precederam é o mesmo que existe entre uma máquina e os modos não mecânicos de produção. Na verdade Weber vê o avanço burocrático dentro do contexto mais amplo do processo de racionalização (desencantamento) societária que atinge todas as esferas

da vida, da economia à religião . Como salienta Tragtenberg (1977) para conter o poder da burocracia Weber ressalta o papel fundamental do parlamento, da escolha eleitoral e do poder parlamentar de inquérito. Outro aspecto que ele salienta é a incapacidade dos burocratas para lidar com problemas políticos . Como veremos mais adiante, Habermas retomará esta discussão através da sua tese de racionalização societária e do conceito de colonização do mundo da vida.

Completando o espectro das teorias organizacionais de maior destaque no interior do paradigma funcionalista, surge a abordagem sistêmica calcada inicialmente no trabalho de Talcott Parsons e que atingirá a hegemonia nos EUA na década de 60 (Motta, 1986). Ela busca incorporar em sua análise as contribuições de Weber assim como as críticas de cunho marxista. Assim, a sociedade passa a ser vista como um sistema em mudança contínua, no qual o conflito entre grupos sociais é visto como um processo social básico. Não obstante este fato, para os adeptos desta teoria, o conflito tende sempre à institucionalização. A resolução dos conflitos tem o papel crucial de apontar a direção da mudança e assegurar ou não, a realização do bem estar social . Atenção especial é dedicada às disfunções burocráticas, em especial, ao ritualismo e à aderência maior às regras de funcionamento das organizações do que aos fins a que elas se destinam . Na vertente que entende a organização como um sistema aberto, esta é vista como um organismo vivo, aberto ao seu ambiente, com o qual deve estar em constante intercâmbio para não morrer. Trabalha-se com a analogia orgânica (ecossistema), defende-se o pequeno desenvolvimento das estruturas hierárquicas, o constante ajustamento de tarefas e responsabilidades, valoriza-se o acordo, a auto-regulação (homeostase), a comunicação, que deve circular em todas as direções, valorizando-se as decisões colegiadas (Burrell e Morgan, 1982).

Não obstante a sua importância para a teoria das organizações, o funcionalismo receberá crítica cerrada dos integrantes dos demais paradigmas. Como veremos, os

integrantes do paradigma da sociologia interpretiva questionarão sua visão objetivante de organização. Já os marxistas denunciarão o caráter ideológico deste paradigma que incorpora de forma não dialética os conceitos de conflito e contradição, mascarando a luta de classes e o processo de dominação social que embasa a sociedade capitalista. No interior do paradigma humanista radical, Habermas, como veremos adiante, incorporará alguns elementos da teoria sistêmica de Parsons na elaboração do seu conceito de sociedade, assim como algumas idéias de Durkheim na elaboração da sua teoria da evolução social. Não obstante, sua crítica aos pressupostos desta teoria é ferrenha. Ver neste sentido a obra *Teoria da sociedade ou tecnologia social* (1972), que reúne ensaios de Habermas e do teórico sistêmico Nikolas Luhmann, em torno da questão. Habermas alega que Parsons entende integração social tão somente como integração sistêmica ignorando os processos de ação comunicativa que são fundamentais para garantir a reprodução das estruturas simbólicas do mundo da vida (cultura, sociedade e pessoa) (1987a). Ele salienta ainda que a pintura harmoniosa da sociedade que decorre da interpretação sistêmica torna-a incapaz de fornecer uma explicação plausível dos modelos patológicos de desenvolvimento que são a marca do capitalismo contemporâneo (ameaça nuclear e ecológica, desemprego estrutural, etc). Quanto a Weber, Habermas (1984) tentará mostrar que os impasses que sua abordagem vislumbra no processo de racionalização societária (como a progressiva perda da liberdade individual, crescente burocratização) advêm do fato de que ele confundiu um modo particular de racionalização, calcado na razão instrumental (razão que busca adequar meios a fins) e que marca a modernização capitalista, como a própria racionalização da sociedade.

Analisaremos, a seguir, o paradigma interpretativo.

2.1.3 A sociologia interpretativa

Deitando suas raízes mais profundas no idealismo alemão, o paradigma interpretativo foi, de fato, modelado e influenciado pelos trabalhos de Dilthey, Husserl e Weber, podendo portanto ser considerado um fenômeno do século XX (Burrell e Morgan, 1982). Burrell e Morgan dividem a teoria interpretativa em quatro categorias distintas, porém relacionadas entre si :

1-*Solipsismo*, que ocupa a região mais subjetiva do paradigma e se enquadra mais nos campos da metafísica que da sociologia. Não atribui ao mundo qualquer realidade independente, este é visto como uma criação da mente humana . Esta visão estaria expressa nos trabalhos do Bispo George Berkeley (1685-1753).

2-*Hermenêutica*, que ocupa a região menos subjetiva do paradigma. Deriva essencialmente dos trabalhos de Dilthey e da noção de *compreensão* (*verstehen*) e evoluiu inicialmente como um método de estudo adaptado especialmente a uma visão idealista de mundo. Mais recentemente, sob a influência dos trabalhos de Gadamer, assumiu perspectivas teóricas mais amplas, em especial com relação ao papel e influência da linguagem na vida social e exerceu forte influência na teoria crítica que será estudada dentro do paradigma do humanismo radical.

3- *Fenomenologia*, subdividida em fenomenologia transcendental e existencial. A primeira situa-se na faixa média do paradigma, calcada nos trabalhos de Husserl, um matemático e físico que, desde logo, interessou-se pelo que considerava os precários fundamentos da lógica e da ciência. Menos preocupado em trabalhar com a realidade factual ou formular hipóteses, preocupou-se com a questão do significado, buscando mergulhar ao nível do fenômeno, visto como tudo aquilo que se manifesta imediatamente à consciência, antes de qualquer reflexão ou julgamento. A noção de intencionalidade cumpre também um papel crucial e se baseia na idéia de que a

consciência sempre tem um objeto que a constitui. Metodologicamente ela lida com os objetos e com os conteúdos do saber, sem preocupar-se com o seu valor, ou existência real, mas como simplesmente *intenções de consciência*, como significados. Sem grande desenvolvimento posterior, exerceu influência no desenvolvimento na fenomenologia existencialista e sua noção de *transcendência*, entendida como o potencial para se libertar das amarras da vida cotidiana, foi adotada por alguns teóricos enquadrados no humanismo radical. A fenomenologia existencial, também situada na faixa intermediária do paradigma, está associada aos trabalhos de Heidegger, Merleau-Ponty, Sartre e Schutz. O que os unifica é o conceito de Husserl de mundo da vida (*Lebenswelt*) como o mundo da experiência cotidiana em oposição à esfera da consciência transcendental. Embora comungando desta base comum e se situando no mesmo ponto do paradigma, cada qual desenvolveu uma perspectiva teórica que os levou a diferentes problemas e análises. Como veremos mais adiante, a noção de mundo da vida será também incorporada criticamente por Habermas.

4-*Sociologia fenomenológica*, subdividida em etnometodologia e interacionismo simbólico. A primeira, expressão cunhada por Harold Garfinkel, a partir de um trabalho sobre o funcionamento de um júri, busca analisar as formas através das quais as pessoas organizam e dão sentido à sua vida cotidiana. As atividades do dia-a-dia são vistas como ordenadas e explicáveis racionalmente dentro do contexto em que ocorrem. Já para o interacionismo simbólico que remonta aos trabalhos de George Herbert Mead, o que importa no estudo da conduta humana é verificar de que forma, os indivíduos em interação, articulam-se na construção de uma rotina de vida e cooperam entre si na realização de ações. Para os interacionistas qualquer ordem social emerge sempre através de processos de interação numa situação onde cada indivíduo busca assumir o ponto de vista do outro (Burrell e Morgan, 1982). Habermas, como veremos, em sua teoria da ação comunicativa, incorporará alguns conceitos elaborados por Mead,

criticando contudo o seu idealismo que desconsidera os constrangimentos materiais que estão sempre presentes nos processos de interação social.

Buscando uma síntese, podemos dizer que o que unifica os teóricos incluídos neste paradigma é que seu objetivo básico é entender as experiências subjetivas de indivíduos. A realidade social é vista como um processo emergente, como uma extensão da consciência humana e de experiências subjetivas. Eles rejeitam o postulado positivista de que o mundo dos eventos humanos possa ser estudado da mesma forma que o das ciências naturais. Suas teorias são construídas do ponto de vista do ator individual em oposição ao do observador externo da situação. Do ponto de vista da natureza humana, são voluntaristas e não deterministas (Burrell e Morgan, 1982)

Vejamos agora o impacto do paradigma interpretativo no campo das organizações.

Salta aos olhos que, para uma teoria que vê o mundo social como uma construção subjetiva de seres humanos individuais, as organizações simplesmente não existem enquanto algo concreto e palpável. Assim, a relação entre os integrantes deste paradigma e o estudo das organizações será sempre de caráter ambíguo e marcada mais por uma crítica aos modelos organizacionais funcionalistas do que pela apresentação de um modelo próprio (Burrell e Morgan, 1982).

Vamos centrar nossa análise na abordagem de Thomas Greenfield, em especial, pela sua importância no campo da administração educacional. Este autor, na expressão usada por Evers e Lakomski (1991) provocou uma verdadeira revolução ao colocar em xeque em um Programa de Intervisitação Internacional, realizado em 1974, em Bristol, Inglaterra, os principais pressupostos filosóficos e metodológicos que nortearam a teoria e a pesquisa no campo da administração educacional.

Assim, para Greenfield :

A teoria dominante na administração educacional assume um mundo real, independente do observador, no qual a organização de fato existe - tão solidamente, claramente e inevitavelmente quanto árvores, tigres e a verdade. Mas como Wittgenstein e uma longa linha de filósofos subjetivistas mostraram, o que o observador vê depende dos olhos de quem vê. Neste sentido, as organizações são mais reflexões do eu que entidades externas e objetivas às quais o eu tem de se ajustar. A falha da teoria contemporânea na administração educacional decorre basicamente de sua insistência em reificar e objetivar a organização. O custo deste erro é que todas as contribuições que indivíduos fazem às organizações como seres humanos únicos, independentes, obstinados, erráticos e falíveis, são perdidas para a teoria (1984, p.17).

Podemos sintetizar as proposições de Greenfield sobre organização e administração da seguinte forma :

- Os indivíduos é que agem; as organizações não podem agir porque elas não existem no sentido comum do termo, elas não possuem vida própria mas são construtos;

- Os indivíduos vivem em realidades distintas, o que é verdadeiro para uma pessoa, pode não ser para outra. Assim cada indivíduo vê a organização de uma forma diferente e o seu grau de racionalidade depende do olho de quem vê;

- A compreensão de uma organização depende da compreensão das intenções individuais, ou seja, porque as pessoas agem como agem. Ademais é necessária uma compreensão dos valores individuais, um aspecto que o funcionalismo negligencia. A linguagem também tem um papel fundamental na medida que ela constrói estruturas .

Greenfield cita Hodkingson que vê a administração como uma " arte moral ", cuja tarefa é essencialmente formativa na medida que lida com valores e moralidade, e está preocupada não com o que é, mas com o que deve ser (Greenfield, 1991) .

Do ponto de vista prático, a análise de Greenfield aponta para a figura do administrador como alguém de formação humanista, treinado nas artes e na ciência e com vasta experiência de vida que traga sentimento e intuição para a profissão. Para ele, história e direito são disciplinas apropriadas para o treinamento dos administradores porque elas reconhecem tanto as falhas como as realizações dos indivíduos e

proporcionam uma perspectiva sobre o curso dos eventos que guiam nossas vidas (Foster, 1986).

Deve-se contudo ressaltar a dificuldade encontrada, não só por Greenfield mas por boa parte dos autores incluídos neste paradigma em lidar com as consequências de seus postulados fundamentais no campo da prática organizacional.

Assim, de um lado, como salientam Evers e Lakomski (1991), se a organização é um artefato cultural, ela só pode ser entendida subjetivamente, através da compreensão de interpretações e interpretações de interpretações. Ora, se não houver um limite à subjetividade, as explicações subjetivas perdem sua função epistemológica, tornam-se totalmente arbitrárias. Como resultado, a teoria da administração não tem como admitir distinção entre ficção e não ficção.

Por outro lado, Burrell e Morgan (1982) argumentam que, se formos levar até as últimas consequências os pressupostos ontológicos do paradigma, as organizações simplesmente não existem e, em virtude disto, o paradigma interpretativo não tem como desenvolver propostas organizacionais. Assim, o que se observa é que os autores enquadrados neste paradigma acabam por adotar uma postura meramente reativa aos padrões organizacionais funcionalistas e, de certa maneira, acabam endossando a validade de certos fundamentos que embasam aquele paradigma. Assim, Burrell e Morgan (1982) citam Silverman que adere a uma visão essencialmente voluntarista da natureza humana mas adota uma ontologia, epistemologia e metodologia características da região mais subjetiva do paradigma funcionalista.

No caso de Greenfield, percebe-se uma clara incapacidade de sair dos limites da crítica ao predomínio funcionalista nos estudos e práticas organizacionais. Suas propostas de resgatar os valores morais, a intuição, de humanizar as organizações, em termos práticos, não vão além da reforma da Administração Científica, funcionando como uma "boa consciência" contra os abusos mecanicistas. Assim, fala-se muito em

resgatar o papel do indivíduo, a riqueza das contribuições humanas, o papel crucial dos valores e da moral, mas, de concreto, nenhuma proposta no sentido de se criar mecanismos que propiciem este aflorar das potencialidades individuais, o máximo que se avança é no sentido de propor a formação de um administrador mais humano, o que, na verdade, é muito pouco para um movimento que surgiu como uma "revolução". E mais grave que isto, alguns colocações de Greenfield nos trazem algumas dúvidas sobre a forma como ele vê esta moralização e humanização das organizações. Assim, ele afirma :

Em seu mais recente trabalho, Hodgkinson (1991) restaura uma visão de administração. Seu título coloca a questão central : Administração é uma arte moral (grifo de Greenfield). Ele oferece uma visão do que administração é e do que pode se tornar. Trata-se de uma questão de vontade e de poder : de subjugar os outros às vontades de uns, ou, por outro lado, ser subjugado pela vontade dos outros. A conexão entre educação e administração é portanto substancial e inevitável, uma vez que a educação é reconhecida como um processo de identificar os valores, colocá-los para os outros e, mesmo, inculcá-los. Além disto, a visão hodkinsoniana de administração como uma tarefa moral resgata a noção de hierarquia e, desse modo, de liderança. Todos desejam o bem, no mínimo para si próprios e, no máximo, para os outros também. Todo mundo, portanto, opõe-se ao mal - ou ao que é menos bom - e aceita a mobilização do poder contra ele. Uma hierarquia do bem é portanto inevitável, assim como a demanda de fundamentá-lo na autoridade e de promovê-lo através da liderança" (1991, p. 215).

Se nossa interpretação estiver correta, vemos neste parágrafo exatamente um indicador da tentativa de Greenfield de não romper com alguns dos cânones sagrados da teoria clássica e de mostrar as possibilidades de compatibilização de suas críticas com alguns dos pressupostos do paradigma hegemônico na administração.

Como a crítica habermasiana vai colocar, a questão chave está exatamente em pensar que formas organizacionais e de procedimento permitem uma elaboração de normas e valores que não signifiquem uma mera inculcação ideológica de regras, costumes e de uma moral que, longe de ser fruto de um consenso obtido sem

constrangimentos, entre indivíduos competentes comunicativamente, representa os interesses de uma classe econômica e socialmente dominante que visa transformar a sua visão de mundo na única possível, e, para tanto, esta classe tem contado com o auxílio imprescindível das formas organizacionais gestadas no seio do funcionalismo e de cujos fantasmas, o paradigma interpretativo parece não conseguir se libertar.

Para Habermas* (1987a) a sociologia interpretativa sofre estes problemas, em primeiro lugar porque trabalha com um conceito limitado de mundo da vida (num viés culturalista, não levando em conta os elementos de socialização e individuação que o compõem), em segundo lugar porque desconsidera todos os fatores externos que constroem o mundo da vida e finalmente porque, diferentemente do que ocorre na realidade, pressupõe a autonomia do ator, a independência da cultura e a transparência da comunicação.

Quem fará, de forma mais veemente, a análise e a crítica dos limites e da ingenuidade desta visão voluntarista e subjetivista da história será Karl Marx como veremos a seguir.

2.1.4- O estruturalismo radical : a crítica marxista

Calcado numa visão materialista do mundo social, este paradigma embasa-se numa ontologia que afirma a natureza concreta do real que existe externa e independentemente da consciência humana. Conflito e contradição são categorias básicas de análise, seus representantes estão preocupados não só em entender o mundo, mas em transformá-lo. O conflito é visto como a característica básica dos eventos sociais e fator de mudança social. Seus representantes estão preocupados em mostrar

* De forma análoga ao seu debate com Luhmann, Habermas terá com Gadamer uma polêmica a respeito da hermenêutica (ver Habermas, 1987d)

de que forma o avanço do modo de produção capitalista com o acirramento de suas contradições pode levar à emancipação das classes sociais oprimidas. As bases deste paradigma se encontram nos trabalhos de Karl Marx, em particular a partir de sua obra *A Ideologia Alemã*, de 1846 (Marx maduro), na análise que ele realiza do modo capitalista de produção (Burrell & Morgan, 1982).

Vejamos inicialmente como Marx vê o surgimento do modo de produção capitalista :

A estrutura econômica da sociedade capitalista nasceu da estrutura econômica da sociedade feudal. A decomposição desta liberou elementos para a formação daquela.

O produtor direto, o trabalhador só pode dispor de sua pessoa depois que deixou de estar vinculado à gleba e de ser escravo ou servo de outra pessoa (...). Deste modo, um dos aspectos que transformou os produtores em assalariados é a libertação da servidão e da coerção corporativa (...). Mas os que se emancipam só se tornam vendedores de si mesmos depois que lhes roubaram todos os seus meios de produção (...) e a história da expropriação que sofreram, foi escrita a ferro e fogo nos anais da humanidade (1984, p. 830).

Assim, Marx mostra que o que caracteriza o modo de produção capitalista é a alienação do trabalhador de todos os seus meios de produção (terras, ferramentas, etc), de tal forma que a única mercadoria que lhe resta para vender no mercado é sua própria força de trabalho. Contudo, na medida em que perde o controle sobre o fruto do seu trabalho que pertence àquele que detem os meios de produção, o capitalista, a única liberdade que lhe resta é a de vender sua força de trabalho, cujo valor,

...é determinado como o de qualquer outra mercadoria, pelo tempo de trabalho necessário a sua produção e, por consequência, a sua reprodução (...) [Assim], o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários à manutenção [e reprodução] do seu possuidor (1984, p. 191).

O trabalhador perde o domínio sobre o fruto do seu trabalho. De produtor de mercadorias, transforma-se ele próprio em mercadoria. De criador de valores de uso, transforma-se em mero valor de troca. De criador, transforma-se em criatura. É o fetichismo da mercadoria, o processo de reificação denunciado por Marx e retomado posteriormente como categoria analítica por Lukács em *História e Consciência de Classe* (1974).

Assim, para Marx, no capitalismo tudo se transforma em mercadoria, inclusive a força de trabalho. Porém esta, diferente das demais, é a única capaz de criar valor. Isto porque o valor por ela gerado no processo de produção de mercadorias é sempre superior ao seu próprio valor já que o trabalhador não recebe pelo valor das mercadorias por ele produzidas mas pelo valor da mercadoria força de trabalho. Há um trabalho excedente que é apropriado pelo capitalista. Ele escreve:

O processo de produzir valor simplesmente dura até o ponto em que o valor da força de trabalho pago pelo capital é substituído por um equivalente. Ultrapassado este ponto, o processo de produzir valor torna-se processo de produzir mais valia (valor excedente) (1984, p. 220).

O capitalista encontra então duas formas de aumentar sua mais valia. A primeira é aumentar a jornada de trabalho (mais valia absoluta) que foi a forma inicialmente utilizada mas que tem como inconveniente o fato de tornar muito explícita a exploração do trabalhador e ter um limite claro que é a capacidade de resistência física do empregado. A outra forma, mais sutil é aumentar a produtividade do trabalhador. Assim, produzindo mais para uma mesma jornada de trabalho, o trabalhador propicia uma redução naquela parcela desta jornada destinada ao seu pagamento (trabalho necessário) em benefício do trabalho excedente. É a mais valia relativa. E, como o meio mais eficaz de aumentar a produtividade é a introdução da maquinaria, não há que

se espantar ante a explosão tecnológica que tem marcado a história do capitalismo, já que ela nada mais representa que a constante luta dos capitalistas para aumentar sua mais valia relativa.

Buscando sintetizar a crítica de Marx podemos dizer que, para ele, qualquer grau de autonomia ou de liberdade no âmbito de uma empresa capitalista é mero engodo na medida que ela se baseia num modo de produção cuja característica fundamental é a alienação do trabalhador frente aos meios de produção e, por consequência, aos frutos do seu trabalho. Que tipo de igualdade pode existir num sistema onde um dos polos, o capital, tudo tem e tudo pode, e o outro, o proletário, tudo deve? A única liberdade que existe no sistema capitalista para o trabalhador é a de vender sua força de trabalho no mercado pelo seu valor de troca (Marx e Engels, 1990).

Marx, que nunca deixou de acentuar o caráter revolucionário do modo de produção capitalista pelo que ele representou em termos de avanço das forças produtivas, entendia contudo que este sistema, em virtude de suas próprias contradições, caminhava celeremente para a destruição, motivado, de um lado, pela tendência inexorável de queda das taxas de lucro decorrente da progressiva substituição do trabalho vivo (homem), o único que gera mais valia, pelo trabalho morto (máquina) (Oser e Blanchfield, 1983). E de outro lado, porque,

...ao arruinar a pequena indústria e o trabalho a domicílio, destrói os últimos refúgios dos trabalhadores supérfluos e, portanto, a válvula de segurança que até agora tem preservado todo mecanismo social. Ao favorecer as condições materiais e as combinações sociais do processo de produção, aguça as contradições e antagonismos da forma capitalista de produção amadurecendo, ao mesmo tempo, os elementos formadores de uma sociedade nova e os destruidores da sociedade antiga (Marx, 1984, p. 575).

Nesta mesma direção, mas numa linguagem tecnicamente mais tosca, porém mais poética, ele afirma no *Manifesto do Partido Comunista* :

A condição essencial da existência e da supremacia da classe burguesa é a acumulação da riqueza nas mãos de particulares, a formação e o crescimento do capital; a condição de existência do capital é o trabalho assalariado. Este baseia-se exclusivamente na concorrência dos operários entre si. O progresso da indústria (...) substitui o isolamento dos operários, resultante de sua competição, por sua união revolucionária através da associação. Assim o desenvolvimento da grande indústria mina o terreno em que a burguesia assentou o seu regime de produção e de apropriação dos produtos. Antes de mais nada, a burguesia produz seus próprios coveiros. Sua queda e a vitória do proletariado são igualmente inevitáveis (Marx e Engels, 1990, p. 87-88).

Veremos, a seguir, de que forma Marx vê a organização desta nova sociedade, saída dos antagonismos e contradições do modo de produção capitalista que teve o seu potencial de avanço das forças produtivas barrado pelas suas relações arcaicas de produção.

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que tanto Marx quanto Engels sempre se recusaram a delinear de forma clara um quadro da futura sociedade socialista (Hobsbawm, 1983). Contudo, em algumas de suas obras, em especial no *Manifesto do Partido Comunista* (1990), no *Capital* (1984), n'*A Guerra Civil na França* e n'*A Crítica ao Programa de Gotha* (1975), ele nos fornece alguns elementos que apontam para sua antevisão desta nova sociedade e sua forma de organização, elementos estes que inclusive terão importância crucial no desenvolvimentos das experiências concretas de socialismo, em particular, na Ex-URSS.

Inicialmente, talvez influenciado pelas origens blanquistas da " Liga dos Comunistas " que lhe encomendou a redação do *Manifesto do Partido Comunista* (Marx e Engels, 1990), Marx vai defender fórmulas estatistas de organização da sociedade. Assim, nesta obra, ele advoga que com o advento do proletariado enquanto classe dominante, este centralizará " todos os instrumentos de produção nas mãos do Estado, isto é, do proletariado organizado em classe dominante " (p. 95). Defende a expropriação da terra em proveito do Estado e a centralização, em suas mãos, do

crédito e de todos os meios de transporte . Vencida a fase de ditadura do proletariado, com a extinção da burguesia, desnecessária se torna a tarefa de governar homens e o Estado se limitará a " administrar as coisas ", a " mero administrador da produção " (p. 106) idéia que foi difundida principalmente por Saint-Simon como aponta Hobsbawm (1983), . Segundo Hobsbawm, "tudo, ou quase tudo, que Marx e Engels disseram sobre a forma concreta da sociedade comunista se baseia nos primeiros escritos utópicos "(1983, p. 45).

Mais tarde, como apontam Guillerme e Bourdet (1976), Marx vai se afastando desta visão estatista . Assim, n'*O Capital* ele vê a sociedade futura organizada como "obra de homens livremente associados, submetida ao seu controle consciente e planejado " (Marx, 1984, p. 88). É a célebre fórmula do autogoverno dos produtores associados. Este processo culmina com sua análise da Comuna de Paris na qual a fórmula estatista é completamente abandonada. Assim, ele afirma que esta, ao se organizar sob a forma federativa, vinha, não para

...destruir a unidade da nação, mas, ao contrário, para organizá-la mediante um regime comunal, convertendo-a numa realidade ao destruir o poder estatal" (Marx e Engels, sd, p. 82). " O antigo governo centralizado teria que ceder lugar (..) ao governo dos produtores pelos produtores (p. 81).

Marx então aponta como principais medidas tomadas pela Comuna de Paris (Marx e Engels, sd) :

- a supressão do exército permanente, substituído pelo povo armado;
- composição através de conselheiros municipais eleitos por sufrágio universal nos diversos distritos da cidade, os quais eram "responsáveis e substituíveis a qualquer momento";

- a Comuna se constituía numa "corporação de trabalho, executiva e legislativa ao mesmo tempo";
- a polícia é despojada de suas atribuições políticas e se submete diretamente à Comuna, demissível a qualquer momento;
- o mesmo valia para os demais funcionários dos diversos ramos da administração;
- todos que ocupavam cargos públicos deviam receber salários de operários;
- foi decretada a separação entre Estado e igreja e expropriados todos os bens desta última;
- as instituições de ensino foram abertas gratuitamente ao povo e emancipadas de toda influência da igreja e do Estado;
- os magistrados e juizes, como os demais funcionários públicos, deviam ser funcionários eletivos, responsáveis e demissíveis;
- as comunas rurais administrariam seus assuntos coletivos por meio de uma assembléia de delegados que, por sua vez, enviariam deputados à delegação nacional em Paris, todos com um "mandato imperativo (instruções) de seus eleitores" e substituíveis a qualquer momento .

Em resumo, a

...Comuna era, essencialmente, um governo da classe operária, fruto da luta da classe produtora contra a classe apropriadora, a forma política afinal descoberta para levar a cabo a emancipação econômica do trabalho (Marx e Engels, sd, p. 83).

De grande interesse para nós é sua visão sobre a gestão da educação expressa no texto *Crítica ao programa de Gotha* (1975) do partido operário alemão, onde rechaça a tese da estatização nos seguintes termos :

Isso de educação popular a cargo do Estado é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc, e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo ! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda a influência por parte do governo e da igreja . (..) [Na Verdade], é o Estado quem necessita receber do povo uma educação muito severa (1975, p. 241).

Assim, as colocações de Marx sobre a organização da nova sociedade pinçadas ao longo de sua obra, tema que, repetimos, não era para ele a questão central, acabarão servindo de referência com o advento de experiências concretas de poder da classe operária nas primeiras décadas do século XX. Em virtude da existência, como vimos, de uma evolução do pensamento de Marx, a partir de uma fórmula estatizante para outra de cunho mais autogestionário, veremos surgir duas vertentes que reivindicam a matriz marxista no campo organizacional. Uma, de caráter centralista e estatista que desaguará no terror stalinista. E outra, de cunho mais libertário, que será representada pelos movimentos conselhistas.

Vejamos em primeiro lugar a vertente centralista abraçada por Lenin em sua famosa obra *Que Fazer ?* (1978) cujos princípios foram posteriormente renegados na obra *O Estado e a revolução* mas rapidamente reabilitados tão logo os bolcheviques se consolidaram no poder após a revolução russa de 1917 como apontam Guillerme e Bourdet (1976).

Segundo Guillerme e Bourdet (1976), a tese leninista se assenta sobre dois princípios : a crítica à espontaneidade do proletariado e o centralismo democrático . Quanto ao primeiro, tomado de Kautsky, parte do pressuposto que, como diz Lenin,

...os operários, já dissemos, não podiam ter ainda a consciência social-democrata. Esta só pode chegar a eles a partir de fora. A história de todos os países alerta que, pelas próprias forças, a classe operária não pode chegar senão à consciência sindical (...). Quanto à doutrina

socialista, nasceu das teorias filosóficas, históricas, econômicas elaboradas pelos representantes instruídos das classes proprietárias, pelos intelectuais. O fundadores do socialismo contemporâneo, Marx e Engels, pertenciam eles próprios, pela sua situação social, aos intelectuais burgueses (Lenin, 1978, p. 24 e 25).

Está assim aberto o caminho para a consolidação das teorias blanquistas de tomada do poder pela força, através de uma minoria solidamente organizada e apoiada nas massas, estabelecendo-se uma ditadura transitória que levará a termo a tarefa de destruição da velha ordem e de construção do socialismo (Dommanget, 1972). A idéia do "centralismo democrático" que só vai ganhar este adjetivo quatro anos após a conclusão da obra *Que Fazer?* (Guillerm e Bourdet, 1976) parte do pressuposto que "democracia não é anarquia" e com isso justifica a tomada de determinadas decisões pela cúpula, sem consulta às bases, já que nem sempre é possível reuni-las e estatui que o princípio da maioria deve prevalecer sobre a autonomia local já que, afinal, o conselho central é eleito por todos.

Criticando esta visão, Rosa Luxemburg afirma que Lenin deseja

...substituir simplesmente a varinha da burguesia pela varinha do Comitê Central, [e complementa]: O ultracentralismo recomendado por Lenin parece-nos, em sua inteira substância, produzido não por um espírito positivo e criador, mas pelo espírito estéril do guarda-noturno. Toda a sua preocupação consiste em controlar a atividade do partido e, não, em fecundá-la (*apud* Gérin, 1982, p. 39).

Mais profético ainda, Trotsky afirma :

Na política (...) estes métodos levam a organização do partido a "substituir" (grifo do autor) o partido, e finalmente um ditador substitui o Comitê Central (*apud* Guillerm e Bourdet, p. 72).

Por ironia do destino, o mesmo Trotsky, enquanto comissário de guerra e chefe do exército vermelho, vai se juntar a Lenin na destruição do movimento dos marinheiros da base naval de Cronstad, na proibição do direito de tendência no partido e no fim do

movimento makhnovista na Ucrânia que reivindicavam nada além do que os velhos princípios da Comuna tão exaltados por Marx (Guillerm e Bourdet, 1976). E finalmente, o mesmo Trotsky, vítima do veneno que ajudou a criar, será expulso do partido em 1927 e assassinado no México em 1940, a mando do chefe do Comitê Central do Partido Comunista, Josef Stalin.

Com o abandono do princípio de "todo o poder aos sovietes" das *Teses de Abril* substituído pela direção centralizada na indústria e controlada por um partido também centralizado, não é de se estranhar que a organização da produção na Ex-URSS verá logo surgir o equivalente do taylorismo, sob o nome de stakhanovismo (Motta, 1986). Esta forma de administração centralizada que atinge seu apogeu com Stalin, na qual o Estado, e não a empresa, é o centro de tudo, deixou para a sociedade um saldo de milhões de mortos, em especial, em virtude das coletivizações forçadas no campo, e um espectro sinistro sobre as possibilidades (ou impossibilidades) do gênero humano. Nos processos de Moscou (1936-1938) Stalin fuzilará todo o Comitê Central do Partido Bolchevique de Lenin à época da tomada do poder, como traidores da revolução (Tragtenberg, 1980).

Veremos, a seguir, a segunda vertente, oriunda de uma leitura libertária de Marx, nascida de uma crítica ao centralismo das teses leninistas e de uma tentativa de resgatar o Marx dos textos sobre a Comuna de Paris.

Reivindicando-se enquanto legítimos representantes do pensamento marxista, podemos situar neste grupo autores como Rosa de Luxemburg, Anton Pannekoek e Antônio Gramsci. O que une estes três autores que viveram em épocas e locais diferentes é a defesa intransigente dos "Conselhos Operários", ou "Conselhos de Fábrica" enquanto instrumentos de educação e de organização para uma nova sociedade não baseada na dominação de classes.

Surgidos na antiga Rússia na revolução de 1905, criados espontaneamente pelos operários, os sovietes (conselhos) atingirão seu apogeu na revolução de 1917 consolidado na palavra de ordem de Lenin : *Todo poder aos sovietes* que foi o estopim catalisador da revolução (Salvadori, 1975).

A discussão sobre os conselhos nasce em virtude das questões levantadas a respeito das formas de se atingir a revolução proletária e de se organizar a nova sociedade socialista que lhe seguirá. Os três autores acima citados (Gramsci, antes da fase do cárcere) irão, num certo sentido, privilegiar a ação a nível do conselho operário em detrimento do partido. No fundo, a questão que está por trás desta discussão é sobre o caráter revolucionário, ou não, da ação espontânea das massas que colocou em pólos antagônicos Rosa Luxemburg X Lenin e Gramsci X Bordiga (ver, em especial, Guérin, 1982 e Gramsci & Bordiga, 1981).

Ao contrário da visão de Lenin de um partido organizado e composto por uma elite de revolucionários profissionais que conduzirão as massas ao socialismo, Rosa, quando liberta das amarras do Partido Social Democrata alemão, vai defender a seguinte posição :

A liga Spartakus não é um partido que quer passar por cima das massas operárias, ou por meio destas mesmas massas, para impor sua dominação; a liga Spartakus quer apenas ser (...) a parte do proletariado mais consciente do objetivo comum, a que chama esta à consciência de seus deveres históricos [com o objetivo de que] a grande massa trabalhadora deixe de ser uma massa dirigida mas, ao contrário, passe a viver por si mesma toda a vida política e econômica, a dirigí-la com sua autodeterminação sempre mais consciente e mais livre (*apud* Guérin, 1982, p. 40 e 41).

Rosa entende que as massas sempre são mais revolucionárias que as direções fossilizadas dos partidos e sindicatos . Esta crença no caráter espontâneo das

grandes revoluções sociais remonta a Marx e, principalmente, Proudhon e Bakunin e foi muito combatida por Kautsky e, depois, por Lenin (Guérin, 1982).

Nesta mesma linha, Trotsky vai dizer :

Rosa Luxemburg compreendeu e começou a combater muito mais cedo que Lenin o papel de freio do aparelho ossificado do Partido e dos Sindicatos (...). Nas grandes linhas, em relação à história, Rosa tinha razão; a Revolução de 1918 foi efetivamente "espontânea" (grifo do autor), ou seja, foi realizada pelas massas contra todas as previsões das instâncias do Partido (...) (*apud* Guérin, 1982, p. 104).

É importante ressaltar que não se trata de uma postura, por parte de Rosa, contrária a um partido revolucionário mas de uma maneira diferente de ver sua relação com o movimento de massas. Nesta perspectiva os Conselhos Operários teriam um efeito saneador sobre as instâncias do partido e seriam o alicerce de construção da nova sociedade. Como afirma Gramsci (Gramsci & Bordiga, 1981, p. 35):

O partido deve continuar a ser o órgão de educação comunista. [Já os Conselhos de Fábrica] deverão ser, amanhã, os órgãos do poder proletário que substitui o capitalista em todas as suas funções proficuas de direção e administração .

Para Pannekoek (1975, p. 8-10) :

...[os grevistas] não terão hipóteses de enfrentar com êxito a forte organização do poder capitalista, se não se apresentarem unidos no terreno da luta, inseridos numa organização dinâmica fortemente estruturada (...) se não agirem minimamente concertados. Aqui reside a grande dificuldade. Pois se milhares, milhões de operários, não criam na luta um corpo verdadeiramente representativo de sua unidade revolucionária (...) é certo que acabam dirigidos por funcionários agindo do exterior e em seu nome. (...) Lutar pela liberdade é não consentir que os dirigentes (isto é, nossos "representantes" - grifo do autor -) decidam por nós e em nosso nome (...) é pensarmos e decidirmos por nós próprios, e assumirmos, num plano de igualdade revolucionária, todas as responsabilidades. (...) É uma tarefa incomparavelmente mais árdua, exige muito mais que o simples obrigar-se a pagar regularmente as cotas [de um

sindicato] e obedecer. Mas é a única via para completa e verdadeira libertação. (...)

Para atingirem o objetivo fundamental de sua luta (a liberdade), os trabalhadores devem poder dirigir o mundo (...). A revolução proletária não consiste em apenas destruir o poder capitalista (...).

Voltando a Gramsci (Gramsci & Bordiga, 1981, p. 37) :

A fórmula "ditadura do proletariado" (grifo do autor) deve deixar de ser somente uma fórmula (...). Quem quer o fim, deve querer também os meios. A ditadura do proletariado é a instauração de um novo Estado (...). E este Estado não se improvisa : os comunistas bolcheviques russos trabalharam 8 meses para difundir e tornar concreta a palavra de ordem "todo poder aos soviets".

Assim, os conselhos são para Gramsci, a nova "forma política finalmente descoberta (a partir da Comuna), na qual era possível realizar a emancipação do trabalho" (1981, p. 29).

Com a vitória do partido bolchevique na revolução russa, foi a teoria leninista de organização do Estado que se consolidou enquanto pensamento hegemônico dentro do marxismo até a década de 1960 (Carnoy, 1990). Mesmo autores como Gramsci e Lukács que irão valorizar os aspectos superestruturais da luta de classes, do ponto de vista da organização, vão se submeter à ortodoxia do partido centralizado como a via principal de educação e organização da classe trabalhadora.

Ambos não perdem contudo a esperança no aflorar do potencial revolucionário desta classe que, como aponta Lukács (1974, p.188), surgirá a partir do momento em que " o operário tenha consciência de si próprio como mercadoria ". Já que " a evolução econômica objetiva teria necessariamente de gerar a posição do proletariado no processo de produção, posição que determinou o seu ponto de vista (...) [E que aponta para] a possibilidade e necessidade de transformar a sociedade " (p. 231).

Portanto, assim como em Marx, o proletariado surge como sujeito histórico privilegiado, único capaz de levar a luta de classes até o fim, instaurando uma sociedade sem classes que nasce a partir das contradições geradas no seio da sociedade capitalista. Esta consciência revolucionária aflorará a partir do momento em que o proletariado conscientize-se do processo de reificação a que foi submetido no capitalismo.

Como salienta Habermas (1984) a teoria da consciência de classe de Lukács implica em entronizar a consciência da classe operária como o sujeito-objeto da história como um todo. A crítica principal que, em especial os integrantes da Escola de Frankfurt, farão a estes prognósticos do aflorar da consciência de classe do proletariado é a de que eles simplesmente não se confirmaram na prática concreta. Na verdade, o que se constatou historicamente foi a burocratização do Estado soviético onde a classe operária passou a ser dominada por uma casta incrustada no partido, a vitória do nazismo na Alemanha, país que possuía a classe operária mais forte e organizada, e a consolidação da democracia de massas nos Estados Unidos com a cooptação da classe operária pela sociedade de consumo (Habermas, 1984).

Habermas, como veremos, tentará englobar a teoria de reificação de Marx e Lukács no âmbito de sua tese de colonização do mundo da vida e ressaltará que os limites desta teoria, em especial, suas dificuldades em prever os eventos que marcam o capitalismo recente, como o Estado de bem estar social, decorrem de sua vinculação ao paradigma da *sociedade do trabalho*.

2.1.5- O humanismo radical

Como vimos, o conjunto relativamente eclético de teorias que compõem este paradigma, tem em comum o objetivo de desenvolver uma sociologia da mudança radical a partir de um referencial subjetivista. Como no *estruturalismo radical*, há

uma busca da transformação social com vistas a formar uma sociedade de homens livres e emancipados. O enfoque aqui contudo não é centrado nos elementos materiais da organização social (modo de produção) mas em categorias como *alienação*, *falsa consciência*, visando detectar as formas pelas quais a consciência humana é dominada pelas superestruturas ideológicas (Burrell e Morgan, 1982).

Muito embora, em sua análise, Burrell e Morgan se limitem a uma rápida análise do anarquismo, restringindo-se ao individualismo de Max Stirner, dedicaremos especial atenção a esta teoria uma vez que em seu seio a questão da organização sempre figurou como o centro da análise e, como aponta Motta (1981) os anarquistas sempre foram os principais proponentes de formas de organização de cunho participacionista como são os conselhos. Logo em seguida, abordaremos a Teoria Crítica, fruto do trabalho de pesquisadores que se aglutinaram em torno do Instituto para a Pesquisa Social em Frankfurt, constituindo a, assim chamada, *Escola de Frankfurt*.

2.1.5.1 O Anarquismo

Como aponta Woodcock (1988), a idéia central do anarquismo é a crença no caráter nocivo do Estado e a busca da construção de uma sociedade onde ele não exista. Dentro desta perspectiva podemos dizer que as raízes do pensamento anarquista remontam à antiguidade grega e chinesa. Contudo, enquanto um movimento ativo e de massa que busca transformar a sociedade por métodos coletivos, ele é característica exclusiva dos séculos XIX e XX.

Desta forma, o anarquismo terá um desenvolvimento paralelo às teorias desenvolvidas por Marx e Engels com as quais estará em constante polêmica, em especial no tópico que nos interessa e se refere à organização da sociedade. Estes dois movimentos estarão também em constante luta pela hegemonia nas organizações

dos trabalhadores em fins do século XIX, havendo um predomínio das idéias marxistas na Inglaterra e na Alemanha, enquanto os anarquistas exerciam forte influência nos países latinos (Itália, Espanha, parte da França e da Suíça) (Woodcock, 1988).

Proudhon foi o primeiro pensador a assumir, com orgulho, a condição de anarquista :

...Você é um monarquista ? - Não. Um Constitucionalista ? - Não. Um aristocrata ? - De jeito nenhum. Quer um governo misto ? - Isto muito menos . Então, o que você é ? - Eu sou um anarquista " (O que é a propriedade, *apud* Woodcock, 1988, p. 60).

Proudhon, embora apresentasse um pensamento que evidenciava algumas contradições, com alguns elementos pequeno-burgueses como a consideração da família como a base da sociedade e a visão da mulher como um ser inferior (Joll, 1977), tem grande importância por suas idéias organizacionais, nas quais propugnava por uma sociedade construída sobre a base de pequenas comunas, calcada no auxílio mútuo e articuladas num sistema federativo, sem a necessidade de um Estado centralizado. Seu conceito de governo é sempre citado, e não custa repeti-lo :

Ser governado é ser espionado, inspecionado, vigiado, dirigido, legislado, regulado, certificado, doutrinado, influenciado, controlado, tributado, pesado, censurado, ordenado, por homens que não têm nem o direito, nem o conhecimento, nem a virtude para fazê-lo (*apud* Joll, 1977, p. 90).

Se coube a Proudhon lançar as bases do pensamento anarquista moderno, cabe a Bakunin dar o seu elemento de ação assim como explicitar, no seio do movimento operário, as suas diferenças com o marxismo (Joll, 1977). O cerne de sua divergência com Marx e que inclusive levou à sua expulsão da A.I.T. (Associação

Internacional dos Trabalhadores) em 1872, reside na forma de organização da sociedade futura . Assim, ele diz :

Para o Estado é natural destruir a solidariedade da espécie humana e, dessa forma, negar a humanidade. (...) A Internacional é a negação do patriotismo e consequentemente, é a negação do Estado. Segue-se que, se Marx e seus amigos do Partido Democrático Alemão conseguirem introduzir o conceito de Estado em nosso programa, acabariam com a Internacional.

Para manter-se, o Estado deve ser necessariamente poderoso externamente mas (...) certamente também deverá sê-lo no plano interno (...). E o Estado deve assegurar-se de que todos os seus súditos são inspirados apenas por princípios dessa moral patriótica particular, permanecendo surdos aos ensinamentos da moral puramente humana ou universal. Daí a necessidade de criação de uma censura oficial, já que a demasiada liberdade de pensamento e opinião - como acredita Marx (...) - é incompatível com a concordância unânime às exigências de segurança do Estado. Que esta é realmente a opinião de Marx fica suficiente provado pelas tentativas que fez de introduzir - sob pretextos plausíveis - uma forma velada de censura na Internacional (...).

Aja como for, tal como a Igreja, o Estado é, por sua própria natureza, um grande sacrificador de homens (...). Entretanto no Estado popular do Sr. Marx, segundo nos dizem, não haverá nenhuma classe privilegiada. Todos serão iguais, não apenas do ponto de vista jurídico e político, mas quanto ao ponto de vista econômico. (...) Talvez já não haja mais uma classe privilegiada como tal, mas haverá um governo, deixem-me enfatizá-lo, um governo extremamente complexo que não se contentará em governar e conduzir as massas politicamente, como fazem agora todos os governos, mas passará a orientá-las também economicamente, concentrando em suas mãos a produção e a justa divisão da riqueza, da agricultura, da criação e desenvolvimento das fábricas, a organização e exploração do comércio e, sobretudo, a aplicação do capital para a produção, que será feita por um único banqueiro - o Estado - . Tudo isto tornará necessário um imenso desenvolvimento da ciência e a presença no governo de muitas "cabeças pensantes". Será o reinado da "inteligência científica", o mais aristocrático, despótico, arrogante e desdenhoso de todos os regimes. Haverá uma nova classe, uma nova hierarquia de verdadeiros e pretensos sábios e o mundo será dividido entre uma minoria que governará em nome da ciência e uma enorme maioria ignorante. Então, essa massa ignorante que tome cuidado ! (*apud* Woodcock, 1988, p. 128).

Independentemente do tom polêmico e passional deste texto, é inegável a intuição profética de Bakunin.

Outro ponto onde se destaca a divergência entre este autor e a dupla Marx & Engels se refere à forma de organizar a ação dos trabalhadores para atingir a sua emancipação que, para estes últimos, passa inexoravelmente pela organização de um partido político operário. Neste sentido, assim se referem à posição dos anarquistas :

Eles proclamam a anarquia nas fileiras do proletariado como o meio mais infalível para quebrar a poderosa concentração de forças políticas e sociais nas mãos dos exploradores. Sob este pretexto, exigem que a Internacional, no momento em que o velho mundo está tentando destruí-la, substitua a sua organização pela anarquia ... (*apud* Joll, 1977, p. 121).

Assim, enquanto Marx e Engels acreditam que para vencer um inimigo forte e centralmente organizado como a burguesia, a classe operária deveria organizar-se de forma equivalente, Bakunin defende uma organização revolucionária calcada na disciplina voluntária e não dogmática por entender que os métodos utilizados para fazer a revolução afetariam inevitavelmente a nova sociedade dela advinda (Joll, 1977).

Do ponto de vista das formas de organização, em especial daquelas calcadas na participação e autonomia, cabe aos anarquistas papel de destaque. Como afirma Motta (1981, p. 133), "Proudhon é, com justa razão, considerado o pai da autogestão e o inspirador das experiências históricas de criação de um regime autogestionário". Segundo este mesmo autor, as formas de organização adotadas pela Comuna de Paris e que tanto entusiasmo provocaram em Marx e Engels, encontram seus fundamentos nas idéias de Proudhon, que teve vários de seus amigos como membros atuantes da mesma .

Para Proudhon a sociedade se manifesta através de dois atributos principais, a força coletiva e a razão coletiva (Motta, 1981). A primeira resulta da união dos trabalhadores e é o agente motor da prática social. A segunda é vista como o resultado do intercâmbio e do choque de idéias e opiniões individuais (num conceito próximo ao

de Ação Comunicativa de Habermas, como veremos) e é fundamental para a composição da organização política da sociedade.

A base de sua proposta organizacional é a autogestão dos produtores e consumidores, sem qualquer ingerência estatal . Assim ele propõe, para a atividade industrial, a sua socialização num sistema onde o trabalhador participa dos lucros e prejuízos, e tem voz ativa nas tomadas de decisão. Já na agricultura, ele sugere um sistema baseado na propriedade individual (núcleo familiar) e organizado sob a forma de comunas agrícolas. Indústria e agricultura devem se articular de forma federativa, através de uma federação agrícola-industrial que, por sua vez, se responsabilizará pela organização da cooperativa dos serviços (comércio, crédito, transportes, etc). Paralelamente tem-se a criação do sindicato do consumo, porque, para Proudhon, mesmo originando-se de uma mesma pessoa, os papéis de produtor e consumidor são distintos a nível de organização social. Desta forma, a organização mutual da agricultura, aliada à socialização da indústria, às cooperativas prestadoras de serviços e ao sindicato de consumo darão origem ao sindicato geral da produção e consumo, órgão máximo de articulação na esfera econômica . Paralelamente, a esfera política organiza-se através de conselhos de base funcional, como os conselhos de operários e de base territorial, como os municípios, sempre respeitados os princípios da autonomia e do federalismo. Como salienta Motta (1981, p. 165),

...constitui-se, assim, um sistema de autogestão generalizada, que parte das células econômicas de base mutualizadas e federalizadas, e dos grupos políticos naturais, tanto funcionais quanto territoriais (...). A proposta de Proudhon parte, assim, da sociedade e dela chega ao Estado (...). Este Estado, porém, submete-se à sociedade econômica, que o administra. É um Estado diluído na sociedade, da qual não se pode apartar .

Um segundo aspecto a se ressaltar é o conteúdo pedagógico que decorre da proposta autogestionária de Proudhon e que é uma marca das propostas anarquistas. Como afirma Motta (1981, p. 150,151),

...se a proposta começa na economia, ela termina na pedagogia que permitirá ao pluralismo social, tornar-se prática social. Organização do trabalho e educação trabalhista, a última entendida como uma tomada pelos trabalhadores da tarefa de se educar, estão na base do programa trabalhista de Proudhon.

As idéias anarquistas sobre a nova organização social podem, então, ser resumidas da seguinte forma (Joll, 1977) :

- Princípio da cooperação em detrimento da competição;
- Fortalecimento da responsabilidade individual, restringindo-se a delegação de poder ao mínimo (Ação direta);
- Preferência de pequenas unidades de produção;
- Comuna como base de organização territorial;
- Federalismo como forma de coordenação;
- Crença na bondade humana e na razão;
- Valorização da educação .

Podemos então definir a proposta organizacional anarquista numa frase : autogestão calcada numa educação para autonomia. Suas idéias exerceram grande influência sobre o movimento social nos fins do século passado e início deste, com reflexos inclusive no Brasil que abrigou no Paraná uma comuna anarquista, a Colônia Cecília (Rodrigues, 1969).

Com a vitória, contudo, dos bolcheviques na Rússia com suas teses centralistas, as propostas autogestionárias vão perder grande parte de sua influência. Não obstante, com o advento da revolução espanhola em 1936, sob forte influência anarquista, estas propostas são retomadas e várias experiências de organização autogestionárias são implementadas (Joll, 1977). Influências mais recentes podem ser detectadas nos acontecimentos de 1980/81 na Polônia, capitaneados pelo sindicato Solidariedade, ou nas experiências empreendidas na Iugoslávia antes da queda do muro de Berlim (ver a este respeito, Venosa, 1987; Motta, 1991 e Guillerm e Bourdet, 1976).

Do exposto até aqui, cremos que a proposta organizacional anarquista seja aquela que mais se propugnou por uma administração (tanto na esfera da economia quanto da política) embasada em conselhos autônomos e com participação dos principais segmentos interessados. A nosso ver, o grande problema contudo desta teoria, é que suas propostas organizacionais, em especial quanto aos conselhos, são pensadas dentro do horizonte de uma nova sociedade, na qual já foi abolida a dominação do homem sobre o homem. Em virtude disto, a teoria perde o seu poder explicativo quando se trata de analisar, como é nosso caso, o funcionamento de conselhos que existem no seio da própria sociedade capitalista.

2.1.5.2 A Escola de Frankfurt

Como aponta Habermas (1984) aos integrantes da Escola de Frankfurt que iniciarão seus estudos ainda orientados pelo paradigma marxista vão colocar-se três experiências históricas que marcarão de forma decisiva suas linhas de pesquisa e que vão demandar um instrumental teórico que vai além do marxismo. Assim, temos em primeiro lugar, a revolução bolchevique na Ex-URSS um país de economia atrasada e capitalismo incipiente, local pouco provável no contexto da teoria marxista, de se esperar uma revolução socialista e da qual resultou o stalinismo, confirmando a teses de

Weber e Rosa Luxemburg. Em segundo lugar, a vitória do nazismo na Alemanha, país que possuía uma classe operária forte e organizada e de onde se aguardava uma verdadeira revolução socialista. Em terceiro lugar, o crescimento dos EUA demonstrando o poder de integração social do capitalismo, sem a necessidade de repressão explícita.

Estes eventos históricos colocaram questões para as quais o marxismo não parecia oferecer respostas adequadas. Que fatores são estes que fazem com que milhões de pessoas sejam dominadas por figuras como Hitler e Stalin, ou adequem-se ao *status quo* sob a égide da sociedade de consumo e da indústria cultural? Por que os trabalhadores votam em seus algozes? O que houve com a consciência de classe preconizada por Lukács? Por que a ideologia burguesa penetrou tão fundo na consciência da classe operária? Haverá, no ser humano, uma incapacidade intrínseca para a liberdade?

Estas questões servirão como ponto de partida para os integrantes da Escola de Frankfurt na construção de uma teoria crítica da sociedade (Rouanet, 1989). Para enfrentá-las, eles se servirão, além do instrumental fornecido pela análise marxista e weberiana, das contribuições da psicanálise e dos freudo-marxistas. Como aponta Rouanet (1989, p. 13):

O trabalho teórico do Instituto de Pesquisa Social só pode ser compreendido em sua especificidade se confrontado com um movimento que em parte lhe foi contemporâneo, e com o qual partilhou um certo número de temas: o movimento freudo-marxista dos anos vinte e trinta.

Veremos então, a seguir, de que forma Freud e depois Reich e Erich Fromm vão tratar as relações que se estabelecem entre civilização e liberdade. O motivo desta digressão reside no fato que estes autores colocarão questões que, a nosso ver, até o momento não encontraram respostas totalmente satisfatórias, apesar do esforço

efetuado pelos teóricos de Frankfurt, e que têm implicações sérias sobre o funcionamento de organismos, que, como os conselhos, dependem de uma cultura libertária para sua boa estruturação.

Começaremos com Sigmund Freud. Em sua obra, *O mal estar na Civilização* ele afirma (1972c, p. 116) : "a liberdade do indivíduo não constitui um dom da civilização. Ela foi maior antes da existência de qualquer civilização". Para ele, o que caracteriza a civilização humana e o que a diferencia da condição animal, de um lado,

...inclui todo o conhecimento e capacidade que o homem adquiriu com o fim de controlar as forças da natureza e extrair a riqueza desta para a satisfação das necessidades humanas; por outro inclui todos os regulamentos necessários para ajustar as relações dos homens uns com os outros e, especialmente, a distribuição da riqueza disponível (1972b, p. 16).

Contudo, para se atingir este nível, foi pago um alto preço, a renúncia aos instintos, em especial a sexualidade pois, como ele diz, "uma grande quantidade de energia psíquica que [a civilização] utiliza para seus fins tem de ser retirada da sexualidade" (Freud, 1972c, p. 125), uma vez que o amor sexual exclui uma terceira pessoa e, por conseguinte, toda a civilização . O outro instinto a que o homem teve de renunciar, em parte, foi a agressividade (a hostilidade primária dos seres humanos) uma vez que ela coloca a sociedade civilizada em constante risco de desintegração .

Assim, a explicação psicanalítica para o surgimento da civilização é basicamente a seguinte : Baseado na análise de Darwin sobre os gorilas (Freud, 1972a), Freud apresenta as tribos primitivas (a horda primeva) como caracterizada pela existência de "um pai violento e ciumento que guarda todas as fêmeas para si próprio e expulsa os filhos à medida que crescem" (p. 169). Este tipo de organização que deve ter caracterizado a vida do homem primitivo nunca mais foi encontrada e, em seu lugar, o que se observa, mesmo nas tribos mais primitivas, é a existência de grupos de machos

com direitos iguais e sujeitos às restrições do sistema totêmico . Como ter-se-ia dado a passagem de um modo de organização para outro ? Para Freud, na horda primeva, as reações dos irmãos frente ao pai eram de natureza ambivalente; eles odiavam-no pelo que ele representava de obstáculo aos seus anseios de poder e acesso às fêmeas da tribo mas também o amavam e admiravam . Um belo dia, os irmãos que haviam sido expulsos pelo pai, retornaram juntos, mataram-no e o devoraram num banquete totêmico dando um fim à horda patriarcal . Contudo, ao se livrarem do pai, dando vazão ao ódio acumulado, toda a afeição que ficara recalcada este longo tempo aflorou e se fez presente sob a forma de remorso, de um sentimento de culpa insuportável. Na ausência do pai, introjetou-se a autoridade paterna. Como diz Freud :

O pai morto tornou-se mais forte do que o fora vivo (..) [Assim] anularam o próprio ato proibindo a morte do Totem, o substituto do pai; e renunciaram aos seus frutos abrindo mão da reivindicação às mulheres que agora tinham sido libertadas. [Este foi o] o grande acontecimento com que a civilização começou e que, desde que ocorreu, não mais concedeu à humanidade um momento de descanso (1972a, p. 171-173).

Com a consolidação do parricídio, surge o sentimento de culpa e, com ele, a sensação de desamparo, o anseio pelo pai, que é a marca registrada de todas as religiões (Freud, 1972c), a identificação com o opressor (Freud, 1972b), o medo da liberdade.

É sobre este mecanismo de repressão aos instintos (recalque) que se constitui a fonte de energia psíquica que propiciará os grandes avanços da civilização no campo da cultura e do domínio sobre a natureza através do mecanismo da sublimação, que consiste num deslocamento da libido, reorientando os objetivos instintivos primários para outro tipo de satisfação (Freud, 1972c). Todavia é importante frisar que se tratam sempre de satisfações substituídas e, portanto, nunca com a força dos desejos primários.

Do exposto fica claro que a perda da felicidade (enquanto livre manifestação dos instintos) é consequência inexorável da civilização e, o máximo que pode ser feito é

minimizar esta perda. Para tal, o indivíduo pode se valer das drogas, da busca do domínio interior (Iogue), do trabalho, da fantasia (deslocamento da realidade), da religião (negação da realidade), da atitude amorosa, da atitude estética (fruição da beleza) ou da fuga para a enfermidade neurótica (Freud, 1972c).

Embora a teoria freudiana apresente um inegável pessimismo sobre as possibilidades de liberdade e de felicidade para o homem no âmbito da civilização uma vez que esta é calcada na renúncia à satisfação das liberdades instintuais mais básicas, ele não deixa de ter a sua utopia. Assim, na sua obra, *O futuro de uma ilusão* (1972b) onde analisa o substrato comum a todas as religiões que é o sentimento de desamparo que veio com o assassinato do pai primevo, ele deixa aflorar sua crença na possibilidade de o homem superar a explicação religiosa (calcada no repúdio à realidade, aliado a um conjunto de ilusões prenes de desejos) pela atividade racional do intelecto. Constatando o quanto os homens são pouco acessíveis aos argumentos racionais ele se pergunta até que ponto isto tem de continuar e, num lance raro e breve de otimismo, aponta para a possibilidade do homem superar este infantilismo psíquico com a eliminação da educação religiosa e afirma que

...talvez exista, ainda a ser desenterrado, um tesouro capaz de enriquecer a civilização (...) Afastando suas expectativas em relação a um outro mundo e concentrando todas as energias liberadas em sua vida na Terra, provavelmente conseguirão alcançar um estado de coisas em que a vida se tornará tolerável para todos e a civilização não será mais opressiva para ninguém (1972-b, p. 63 e 64).

Dentro desta mesma discussão, na obra *O mal estar na civilização* (1972c) ele apresenta a evolução como um processo marcado pela luta entre Eros (instinto de vida) e Tanatos (instinto de morte, de destruição). Assim, a tarefa de Eros é combinar os indivíduos isolados em uma unidade. Neste esforço, contudo, ele encontra a barreira imposta pela agressividade, pelo natural instinto de hostilidade dos homens entre si.

Freud contudo antevê num futuro possível, a viabilidade de se compatibilizar os interesses do indivíduo com os da civilização graças ao reforço de Eros . Ele entende que o instinto de destruição quando desviado de suas finalidade primitivas, proporciona ao ego a satisfação de suas necessidades vitais e o controle sobre a natureza. Não obstante, ele antevê grandes dificuldades a esta hipótese em virtude da agressividade estar profundamente enraizada no homem .

Assim, nesta breve síntese, vemos em Freud uma atitude ambivalente frente ao dilema civilização X liberdade. De um lado, em virtude de sua crença no estágio atual de infantilismo psíquico das massas, ele se coloca pouco otimista quanto às possibilidades de uma civilização que não seja marcada pela repressão . É assim que escreve :

A civilização pouco tem a temer das pessoas instruídas e dos que trabalham com o cérebro. (..) mas a coisa já é outra com a grande massa dos não instruídos e oprimidos, que possuem todos os motivos para serem inimigos da civilização . (..) se a única razão pela qual não se deve matar o nosso próximo é porque Deus proibiu e nos punirá severamente por isso nesta vida ou na vida futura, então, quando descobrimos que não existe Deus e que não precisamos temer Seu castigo, certamente mataremos o próximo sem hesitação e só poderemos ser impedidos de fazê-lo pela força terrena (1972b, p. 52).

Por outro lado, em virtude de sua crença na ciência e no caráter inevitável do progresso científico e de que, na luta entre o intelecto e o instinto, o primeiro vence pela persistência, Freud antevê a possibilidade de superar a dicotomia entre indivíduo e civilização à medida em que o homem atingir a maturidade psíquica quando então dará conta de conviver com a idéia de desamparo, de ausência do pai (1972b).

De qualquer forma, apesar das duas vertentes que o pensamento freudiano se permitê posicionar frente à questão levantada, é inegável, talvez pelas próprias condições pessoais e históricas em que viveu (a origem judaica, a convivência com o

câncer, a ascensão do nazismo), que a impressão geral que fica de sua obra é de um grande pessimismo frente às possibilidades da grande maioria dos homens superarem seu infantilismo psíquico e construir uma sociedade libertária.

Wilhelm Reich, que buscará estabelecer uma ponte entre os trabalhos de Marx e de Freud (daí o nome freudo-marxistas), retomará o debate a partir da realidade concreta do nazi-fascismo na Europa e do stalinismo na Ex-URSS. Em particular, na sua obra *Psicologia de Massas do Fascismo* (1988), ele buscará descobrir os motivos que fazem as massas agirem contra os seus próprios interesses objetivos, votando em seus opressores .

Como aponta Rouanet (1989, p.306), se para Freud a formulação é "sensualidade, ou cultura", uma vez que a civilização é fruto da renúncia pulsional do indivíduo, o que implica num antagonismo básico entre os interesses do indivíduo e aqueles da sociedade, para Reich é possível (e necessário) conciliar sublimação e gratificação sexual. Assim a fórmula freudiana é substituída por "cultura na sensualidade".

Reich concordava com Freud quanto ao fato que a neurose surge de um conflito entre a libido e uma instância moral repressora; o ego enfraquecido não encontra forças para dirimir o conflito. Assim, não pode haver neurose sem perturbação sexual. Por outro lado, para Freud, a sexualidade não se esgota na libido genital; ele postulou a existência de pulsões sexuais não genitais ligadas a diferentes fases do desenvolvimento da personalidade, o erotismo anal, oral, fático, etc. . Em um processo de desenvolvimento normal o indivíduo atinge a sexualidade madura com a hegemonia da genitalidade sobre as demais pulsões parciais . A neurose surge então de um conflito entre a libido (sob qualquer uma de suas formas) e o ego. Já para Reich, a neurose surge apenas com uma perturbação da libido *genital*. Assim, no seu esquema, para se obter a saúde psíquica deve-se garantir a gratificação genital periódica, através do

orgasmo, complementada com a sublimação das pulsões pré-genitais assim como da agressividade. Neste esquema, a agressividade sublimada transforma-se em atividades socialmente úteis enquanto as pulsões pré-genitais também sublimadas cristalizam-se em produções culturais e artísticas (Rouanet, 1989).

Como se pode constatar, na abordagem reichiana elimina-se a dicotomia entre liberdade e civilização. Reich inclusive, posteriormente, refuta as pulsões agressivas (de morte) detalhadas por Freud em *O mal estar da Civilização* por entender que elas só existem em função da hostilidade da sociedade atual (patriarcado) para com o sexo, que não permite a satisfação plena da energia orgástica que é então liberada sob a forma de agressividade. Frente à questão : Por que o recalque da sexualidade ? Freud responde : Para a cultura. Já Reich contesta : Para *esta* cultura (Reich, 1988, p. 27).

Resta contudo a questão : Por que as massas aceitam esta repressão ? Para Reich, após séculos de repressão, as massas estão incapazes para a liberdade (Reich, 1988). Não basta a opressão material para garantir o domínio da burguesia sobre o proletariado; há todo um trabalho de ideologização que tem como pressuposto a repressão sexual já que, para ele, a repressão material não gera ideologia (Rouanet, 1989). Há uma clivagem entre o sistema sócio-econômico e a ideologia dos operários.

Criticando o marxismo, em especial, o *Manifesto do Partido Comunista*, onde Marx e Engels alegam que o capitalismo já destruiu a família proletária (Marx e Engels, 1990), Reich aponta para a importância da família na construção do caráter autoritário, via fixação das inibições sexuais (Reich, 1988). Ele argumenta que a esquerda atem-se apenas ao intelecto das massas enquanto os ditadores não se baseiam em processos econômicos, mas na irracionalidade das massas (1988).

Assim, o trabalho de inculcação implementado pelos Aparelhos Ideológicos do Estado (família, igreja, escola, etc) e que só é eficaz em virtude da repressão sexual, torna as massas incapazes para a liberdade, inculcando-lhes o temor à responsabilidade

decorrente de um mundo em revolução enfim, o medo de assumir a responsabilidade pela própria existência .

A saída desta situação, segundo Reich, é travar também uma luta ideológica, no campo de batalha da vida cotidiana, denunciando a família, a igreja, a moral, a religião e ressaltando a importância de politizar a vida sexual.

Reich denuncia ainda o retrocesso stalinista na ex-URSS e a aberração da idéia de um Estado libertador . Para ele, não basta socializar a produção, é preciso acabar com o Estado e aponta para a íntima relação entre a burocracia e a incapacidade humana para a liberdade que é uma tese com interessantes implicações organizacionais . É um erro, para ele, definir o trabalho como a essência da vida e conclui com o adágio : " *Amor, trabalho e conhecimento são as fontes de nossa vida, deveriam também governá-la*" (1988, p. 293). Esta crítica de Reich a uma sociedade construída sob a égide do trabalho será retomada, como veremos mais adiante, por Habermas, para demonstrar os limites da abordagem marxista.

Erich Fromm, autor inicialmente vinculado às teses freudo-marxistas, que participou das pesquisas iniciais da Escola de Frankfurt mas que dela se distanciou quando da sua mudança para os EUA, buscará na sua obra *O medo da Liberdade* (1972) identificar os fatores da estrutura do caráter que levam o homem a querer desistir da liberdade .

Em primeiro lugar, Fromm afirma que

...a história social do homem começou com seu aparecimento saindo de um estado de unicidade com o mundo natural para um outro de percepção de si mesmo como uma entidade separada da natureza que o rodeava e dos outros homens (1972, p. 29).

A este processo crescente de desprendimento dos indivíduos de seus laços originais ele denomina "individuação". Este processo é análogo ao que ocorre no

crescimento de uma criança desde a ruptura do cordão umbilical com a mãe até se tornar uma entidade própria e distinta .

A individuação é um processo essencialmente dialético. Assim, se por um lado a criança anseia por ela, na medida que, por seu intermédio, ela se torna mais forte física e emocionalmente, por outro, ele implica em solidão crescente do indivíduo e tudo que isto representa em termos de angústia e ansiedade. Há uma perda da segurança garantida pelos vínculos primários, daí os sentimentos contraditórios da criança frente a este processo .

Analogamente, ele diz, "a história do homem pode ser caracterizada como um processo de individuação e liberdade crescente" (1972, p. 35). A evolução avança no sentido do abandono das ações comandadas por mecanismos instintivos e atos reflexos em direção a uma maior flexibilidade nos padrões de ação e de um menor nível de ajustamento estrutural ao nascer .

[Assim, a] existência humana tem início quando a falta de fixação das ações pelos instintos ultrapassa certo ponto; (..) quando o modo de agir não é mais estabelecido por mecanismos recebidos através da hereditariedade. Por outras palavras, *a existência humana e a liberdade são desde o início inseparáveis* (grifo do autor) (1972, p.35).

A libertação do homem das amarras do instinto, trata-se contudo de uma conquista de natureza extremamente ambígua, já que, ao mesmo tempo que dá ao homem um grau de flexibilidade e adaptação muito superior ao possuído por qualquer outro animal, tem como consequência a perda de toda a segurança e agilidade que decorre das ações reguladas por mecanismos automáticos. Além disto, a todo momento, ele se vê confrontado com a necessidade de optar entre diversas linhas da ação possíveis. Ele começa a ter vagamente consciência de si mesmo, ou de seu grupo, como algo distinto da natureza. Dá-se conta da morte como sua sina

inescapável . O mito que melhor representa esta situação é o da expulsão do homem do paraíso após comer da árvore do conhecimento do bem e do mal . Ao se libertar da natureza ele está livre do cativeiro das ações instintivas "mas não está livre para governar-se, para realizar sua individualidade" (1972, p. 37). Como o mito salienta, o sofrimento é a decorrência deste primeiro ato de liberdade, da ruptura da harmonia original homem-natureza.

Num mecanismo em certo sentido análogo ao recuo ocorrido após o assassinato do pai primevo vislumbrado por Freud, Fromm afirma que, frente à pior das dores, "a solidão e a dúvida total", o indivíduo busca a segurança do clã e da religião (1972, p. 38).

Assim, o desenvolvimento da liberdade humana apresenta o mesmo caráter dialético que o processo de individuação. De um lado, representa um maior poderio da razão humana, de solidariedade com outros seres humanos, um maior domínio da natureza, mas de outro, ele implica em crescente isolamento, insegurança, em dúvida quanto ao significado de sua própria existência, tudo isto resultando num estado de impotência e angústia .

Para romper este dilema, Fromm só vê uma saída ,

...o relacionamento do homem individualizado com o mundo : sua solidariedade ativa com todos os homens e sua atividade, amor e trabalho espontâneos, que o une uma vez mais com o mundo não por meio de vínculos primários, mas como um indivíduo livre e independente (1972, p. 38).

Contudo, continua o autor, esta solução não sói ocorrer porque as condições econômicas, sociais e políticas que limitam todo o processo de individuação humana não atuam nesta mesma direção.

Assim, o homem viu-se perdido de seus vínculos primários e sem nada que lhe aliviasse a insegurança daí decorrente, a liberdade então, torna-se "um fardo insuportável" e aparecem as tendências de fuga sob a forma de submissão ou "para alguma espécie de relacionamento com os homens e com o mundo que prometa aliviar a incerteza, ainda que despoje o indivíduo de sua liberdade" (1972, p. 39).

A crítica que Rouanet faz aos freudo-marxistas é que lhes falta uma abordagem dialética e que, fazendo uma crítica ingênua ao pessimismo de Freud, postulam, sem problematizar, a possibilidade de uma síntese harmoniosa entre libido e civilização. Eles caem na armadilha do iluminismo, na crença na capacidade de o homem assumir plenamente a responsabilidade de sua existência social, determinando racionalmente sua própria vida. Ao optar pela utopia fácil seu pensamento perde a força crítica.

Como salienta Rouanet (1989) a *Escola de Frankfurt* retoma a reflexão freudo-marxista numa perspectiva pós-iluminista. Sua postura básica é fugir das falsas sínteses. A relação entre Freud e Marx é dialógica e não, sistemática. Como diz Horkheimer, é preciso "tentar salvar as verdades relativas do colapso dos falsos absolutos" (*apud* Rouanet, 1989, p. 76).

Os autores que primeiro abordaremos da Escola de Frankfurt serão Theodor Adorno e Max Horkheimer. Como ressalta Rouanet (1989) estes autores compartilham com Freud a crença de que a civilização só é possível ao preço da mutilação do homem. Comungam também com este, e em oposição ao marxismo mecanicista, a idéia da autonomia e validade intrínseca da cultura. Criticam contudo Freud por naturalizar o que é histórico e social. Por isso, dizem, o freudismo acabou aceitando sem questionar, a normatividade vigente. Como diz Adorno: "A crítica do Superego tem de se converter na crítica da sociedade que produz o Superego. Se ela se abstém de tal crítica, dobra-se à norma social vigente" (*apud* Rouanet, p. 89).

Para Rouanet (1989), o que Adorno e Horkheimer estão buscando, diferente de Hegel e de Marx e com Freud, é uma dialética sem síntese, pela via de uma metodologia que busca descobrir o universal através do mergulho mais fundo no particular .

Na sua crítica à cultura vamos encontrar o elo que os liga aos freudo-marxistas e à questão da opressão consentida. Assim é feita a crítica do atual estágio do Iluminismo, dominado pela razão instrumental que se caracteriza pela capacidade de ajustar meios a fins mas sem a faculdade de ajustar estes fins, sobre os quais não se tem controle.

Em sua obra *Dialética do Esclarecimento* (1986), Adorno e Horkheimer vão relatar o processo pelo qual o iluminismo (esclarecimento) que, na forma de razão científica, surgiu no séc. XVIII como o grande agente de libertação social, de conquista da maioria pelo ser humano, de destruição dos mitos, transforma-se ele próprio num novo mito e consolida-se enquanto ideologia de dominação da sociedade capitalista . À medida que a razão, via ciência, perde seu caráter reflexivo, sua capacidade de se autocriticar, ela se transforma em agente que legitima a dominação . Assim, escrevem :

A essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação. Os homens sempre tiveram que escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu. Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova barbárie (1986, p. 43).

E assim, "a ordem burguesa estabelecida funcionalizou completamente a razão. Ela se tornou a finalidade sem fim que, por isso mesmo, se deixa atrelar a todos os fins" (1986, p. 87).

Desta forma, a razão que surge como instrumento de domínio do homem sobre a natureza, transforma-se em agente de dominação do homem sobre o homem. E, se através da conquista da natureza, propiciada pela avanço da ciência e da técnica, o

esclarecimento garante as condições materiais para esta dominação, será através da indústria cultural que ele criará o campo para a mistificação das massas . Através da indústria cultural a obra de arte transforma-se em mais uma mercadoria, perde a sua aura e, por consequência, seu poder de sublimação. O que caracteriza esta indústria é a padronização do produtos e a fabricação em série. Com a introdução do cinema, do rádio, da produção em série de obras de arte, perde-se a relação interativa entre o sujeito e a obra. Só resta o papel de ouvinte, ou espectador. A regra é a passividade, a estereotipia, os clichês. A fórmula substitui a obra. No cinema, o filme não deixa espaço à fantasia e ao pensamento dos espectadores. Há uma identificação imediata com a realidade. É vetado o pensamento próprio do espectador. O ser humano deve renunciar ao papel de *criador* e conformar-se com o de *consumidor*. A resistência e a diferença são banidas, tudo que não se enquadra no clichê é recusado. E aqui abrem-se as portas para todos os tipos de preconceitos .

Na mesma direção é feita a crítica da indústria do divertimento:

Divertir-se significa estar de acordo. Isto só é possível se isso se isola do processo social em seu todo, se idiotiza e abandona desde o início a pretensão inescapável de toda obra, mesmo da mais insignificante, de refletir em sua limitação o todo. Divertir significa sempre : não ter de pensar nisso, esquecer o sofrimento até mesmo onde ele é mostrado (Adorno e Horkheimer, 1986,p. 135).

A indústria cultural professa a ideologia do *status quo*, é a proclamação enfática e sistemática do *existente*. A busca da mimese com o existente, dispensa a necessidade do pensar, a imitação do ídolo dispensa o esforço de individuação (Adorno e Horkheimer, 1986 e Adorno, 1986).

No universo de uma sociedade administrada "o inimigo que se combate é o inimigo que já está derrotado, o sujeito pensante" (Adorno e Horkheimer, 1986, p. 141).

A vitória da razão iluminista levada a efeito pela modernização capitalista atinge seu zênite com a completa reificação do indivíduo, no ponto onde cessa qualquer espaço para uma razão reflexiva, para a construção de um eu pensante, onde "*personality* significa pouco mais do que possuir dentes deslumbrantemente brancos e estar livres do suor nas axilas e das emoções" (Adorno e Horkheimer, 1986, p. 156). O indivíduo se identifica integralmente com a mercadoria pois, afinal, na sociedade capitalista, ele é tão somente a mercadoria força de trabalho.

O resultado do projeto iluminista é portanto o brotar da des-razão no seio da própria razão. Contudo, para chegar a esta conclusão os autores valeram-se eles próprios dos meios propiciados pela razão. Seu pensamento chega então a um impasse. Para enfrentá-lo, buscarão saídas fora do campo da razão. Horkheimer acabará optando por uma saída mística e por uma aceitação quase apologética da religião (Jay, 1988). Adorno, por sua vez, vai se voltar para a teoria estética, por entender que o caráter mimético da arte permite o esboço de uma relação pré-racional e não dominante entre homem e natureza (Jay, 1988 e Arantes, 1989). Como aponta Freitag,

[para Adorno] a teoria estética se revela superior à teoria crítica que bem ou mal permanecia vinculada a um conceito de razão cuja integridade já tinha sido questionada na "Dialética do esclarecimento" e na "Dialética Negativa". Nestas obras, Adorno havia expressado sua desconfiança em relação ao próprio ato do pensamento. (...) O fato de que a arte não reificada se fecha a toda e qualquer conceituação é a garantia de sua preservação como forma de representar criticamente a realidade alienada (1988, p. 83).

Como veremos, Habermas, ao contrário de Adorno e Horkheimer, buscará a saída para este impasse no seio da própria razão. Para tanto, contudo, ele empreenderá um salto paradigmático. Antes de entrarmos contudo em suas teses, vejamos de que

forma Herbert Marcuse enfrenta estas questões assim como aquelas suscitadas por Freud e pelos freudo-marxistas.

Como salienta Rouanet (1989) caberá a Marcuse, partindo do mesmo substrato freudiano, pensar o conteúdo utópico da cultura . Marcuse centra sua análise nas sociedades industriais desenvolvidas e mostra que nelas,

...o aparato técnico de produção e distribuição (..) não funciona como a soma total de meros instrumentos que possam ser isolados de seus efeitos sociais e políticos, mas antes, como um sistema que determina *a priori*, tanto o produto do aparato como as operações de sua manutenção e ampliação. Nessa sociedade o aparato produtivo tende a tornar-se totalitário no quanto determina não apenas as oscilações, habilidades e atitudes socialmente necessárias, mas também as necessidades e aspirações individuais. Oblitera, assim, a oposição entre existência privada e pública, entre necessidades individuais e sociais (Marcuse, 1982, p. 18).

Numa sociedade assim organizada não se pode mais falar em neutralidade da tecnologia;

...a tecnologia não pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito e na elaboração de técnicas" (..). [Neste] ambiente tecnológico, a cultura, a política e a economia se fundam num sistema onipresente que engolfa ou rejeita todas as alternativas (Marcuse, 1982, p. 19).

A dominação é total e penetra em todas as esferas da vida humana, a conquista da natureza transforma-se em mero instrumento para a conquista do homem . É a sociedade unidimensional. Nesta sociedade, a moderna ciência e técnica, além de força produtiva configuram-se enquanto ideologia de legitimação do sistema de dominação (Habermas, 1987c). Elas perdem seu potencial emancipador e sua dimensão crítica na medida que são colocadas à serviço da acumulação capitalista. Com o seu auxílio, o capitalismo conseguiu oferecer, para setores consideráveis da população nos países

economicamente desenvolvidos, boa parte daquilo que prometeu, suprindo as necessidades básicas de suas populações .

Na sociedade unidimensional, o espaço privado, aquele no qual o homem pode ser ele próprio, é invadido pela realidade tecnológica (Marcuse, 1982). Não ocorre mais um processo de ajustamento entre indivíduo e sociedade, mas sim de identificação imediata (mímese). A consciência da diferença é praticamente eliminada. A idéia de alienação passa a ser questionável quando o indivíduo se identifica com a existência que lhe é imposta e encontra nela sua satisfação . A realidade absorve a ideologia, desaparece a consciência da dominação. Dominar vira administrar. A dominação, ao se universalizar, se anula (Rouanet, 1989). Nas sociedades anteriores, onde o nível de avanço das forças produtivas não havia atingido o patamar atual, a ideologia tinha o papel de justificar a escassez, de levar o indivíduo a aceitar a frustração de suas necessidades. Hoje o sistema oferece o que propõe e as necessidades são apresentadas como valores em si mesmo . É o consumismo.

Portanto, o fato novo que distingue a forma atual de dominação das anteriores é que, como afirma Rouanet "ela se exerce não através da justificação ideológica da escassez, mas através da realidade da abundância" (1989, p. 233). Acontece um processo de dessublimação, há uma substituição da sublimação mediata pela imediata. Assim, tanto a esfera da cultura como a própria sexualidade são absorvidas pelo sistema e consumidas enquanto mercadoria. Trata-se porém de uma dessublimação repressiva porque visa promover, não uma libertação real das potencialidades culturais criativas e da sexualidade, mas tão somente exercer de forma mais eficaz a dominação . Com isto consegue reduzir a oposição instintiva do indivíduo à sociedade através da redução do nível de sublimação e, por consequência, das tensões (Marcuse, 1982).

Este estado de coisas é mantido basicamente através da obsolescência programada, da indústria do desperdício e da destruição, aliados à deificação do

existente, num sistema de dominação onde a figura do capitalista, proprietário dos meios de produção, é cada vez mais difusa nas empresas organizadas nas formas de sociedades anônimas, onde vai perdendo sua identidade para o burocrata que não manda, mas também não é mandado, compondo um círculo vicioso que funciona automaticamente, sem saber porque nem para onde. É um círculo de dominação que inclui senhor e servo obnubilando a antítese dialética. Só existe um inimigo para o sistema, "o espectro real da libertação" (Marcuse, 1982, p. 65). E o mais dramático é que tudo isto ocorre num momento histórico que, em virtude do grande avanço das forças produtivas, é plenamente possível pensar no *a priori* da libertação substituindo o *a priori* da dominação. Vejamos então como Marcuse constrói a sua utopia. Seu ponto de partida é Freud.

Como vimos, para Freud a renúncia pulsional, a repressão aos intintos primários, foi o sacrifício necessário a que se submeteu a humanidade para instaurar e preservar a civilização (princípio da realidade). Para Marcuse contudo, e aqui ele se distancia de Freud, existem dois tipos de repressão. Uma, estrutural, e efetivamente necessária para garantir a sobrevivência da espécie e a vida em comum. Existe contudo uma repressão excedente, que varia historicamente e está ligada aos interesses de dominação (Marcuse, 1978). Por ignorar estas duas dimensões do princípio da realidade, uma das quais histórica e mutável, Freud, baseado neste princípio, deduz a existência de limites absolutos às aspirações do indivíduo à felicidade.

O que Marcuse busca mostrar é que com o avanço das forças produtivas, a demanda energética por esta repressão estruturalmente necessária é mínima e a sobre-repressão sobrevive porque foi tornada invisível a partir da inclusão das necessidades resultantes do controle sobre os homens naquelas resultantes do seu domínio sobre a natureza, tarefa executada com extrema competência, como vimos, pela sociedade unidimensional. O que ele busca mostrar então é que com a vitória sobre a escassez e

com a apropriação do tempo livre, hoje manipulado pela indústria cultural, é possível pensar numa civilização onde tenha fim a dominação e a sobre-repressão (Marcuse, 1978). Neste processo a libido redescobriria o prazer pré-genital dando fim ao primado do genital, atingindo-se a sexualização de todo o corpo. Como sintetiza Rouanet (1989, p. 242), esta

...liberação pulsional consistiria na emancipação da libido e na metamorfose da pulsão de morte, que deixaria de ser hostil à vida, e convergeria, sobre o fundamento de uma existência pacificada, para o princípio de Nirvana.

Desta forma, é superada finalmente a oposição entre homem e natureza, entre sujeito e objeto .

O grande problema para a instauração do reino de eros sonhado por Marcuse é, conforme salienta Rouanet, "como mobilizar as vítimas da opressão para lutarem por sua liberdade, se a própria consciência da heteronomia se extingui?" (1989, p. 254).

Ao que parece, a única saída antevista por Marcuse é a ação de minorias conscientes. Como ele afirma,

...esta consciência deverá emergir entre aquelas classes sociais que assumem um papel cada vez mais importante no processo de produção, os quadros da "intelligentsia" técnica e científica, que, por sua vez irão acionar a consciência das classes trabalhadoras tradicionais. Os estudantes e universitários, a juventude não integrada, aparecem como os catalizadores deste processo (1988, p. 222).

O que se conclui é que ao tentar sair do impasse a que chegaram Adorno e Horkheimer Marcuse acaba caindo em outro, que é a necessidade de uma ditadura educacional de homens livres que propiciarão a libertação daqueles que já foram engolfados pela sociedade unidimensional. Porém, como ele aponta na obra *A ideologia da Sociedade Industrial* (1982) talvez este seja um mal menor já que, como afirma,

...a única justificativa possível (bastante fraca !) para a "ditadura educacional" é que o terrível risco em que ela importa pode não ser mais terrível do que o risco que as grandes sociedades tanto liberais como autoritárias correm atualmente, nem podem os custos ser mais elevados (1982, p. 56).

Habermas retomará estas questões numa relação dialógica não só com seus colegas do Instituto de Pesquisa Social mas também com alguns representantes dos demais paradigmas, valendo-se de uma forma de abordagem que lhe é peculiar e que passa por um processo de incorporação e superação dos autores, por ele, estudados (McCarthy, 1984).

2.2 Habermas e a Teoria da Ação Comunicativa

Neste item buscaremos apresentar os principais conceitos da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas, mostrando sua força analítica para o estudo do capitalismo contemporâneo, assim como o impacto de seus postulados para a teoria das organizações. Inicialmente apresentaremos os conceitos complementares de *ação comunicativa* e *mundo da vida* (item 2.2.1), em seguida analisaremos a sua teoria da modernidade de onde decorrem os conceitos de sociedade em dois níveis (sistema e mundo da vida) e de colonização do mundo da vida (item 2.2.2) e, por fim, discutiremos as implicações de sua teoria no estudo das organizações (item 2.2.3).

2.2.1 Ação Comunicativa e Mundo da Vida

Jürgen Habermas será o autor que buscará enfrentar os fantasmas detectados por Weber, Adorno e Horkheimer no processo de racionalização societária sem

contudo abrir do potencial emancipador contido na razão humana. Para ele, a análise destes autores chega a um impasse porque eles trabalham com um conceito restrito de razão. Em virtude disto eles confundem o processo de modernização capitalista, que é calcado na razão instrumental, como sendo a própria racionalização societária (Habermas, 1987a). Agindo desta forma, confundindo racionalidade do sistema com racionalidade da ação, estes autores só conseguiram situar a espontaneidade livre da reificação em poderes irracionais como o carisma, no caso de Weber, a arte, para Adorno e o amor, para Horkheimer .

Para sair deste impasse, Habermas propõe um salto paradigmático, no qual abandona-se o paradigma da consciência a que estes autores encontram-se presos em prol de um paradigma da comunicação . O paradigma da consciência é calcado na idéia de um pensador solitário que busca entender o mundo a sua volta, descobrindo as leis gerais que o governam, revelando a unidade encoberta sob a diversidade aparente. Neste modelo há uma relação de subordinação do objeto frente ao sujeito . Para Habermas, este paradigma não se sustenta mais. Depois que Hegel mostrou o caráter intrinsecamente social e histórico das estruturas da consciência, que Marx revelou que a mente não é o campo da natureza, mas o inverso e que as formas de consciência são representações ocultas das formas de reprodução social; depois que Darwin estabeleceu o vínculo entre inteligência e sobrevivência e, finalmente, que Nietzsche e Freud revelaram o inconsciente no âmago da consciência, dá-se uma dessublimação do espírito e um enfraquecimento da filosofia (McCarthy, 1984). O pensamento filosófico perde sua auto-suficiência, caem as esperanças de encontrar-se os fundamentos últimos de uma primeira filosofia .

Como afirma Habermas,

...eu pretendo arguir que uma mudança de paradigma para o da teoria da comunicação tornará possível um retorno à tarefa que foi *interrompida*

com a crítica da razão instrumental; e isto nos permitirá retomar as tarefas, desde então negligenciadas, de uma teoria crítica da sociedade (1984, p. 386).

Distintamente do que ocorre com a filosofia da consciência, o que é paradigmático para a racionalidade comunicativa,

...não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo que pode ser representado e manipulado mas a relação intersubjetiva, que sujeitos que falam e atuam, assumem quando buscam o entendimento entre si, sobre algo . Ao fazer isto, os atores comunicativos movem-se por meio de uma linguagem natural, valendo-se de interpretações culturalmente transmitidas e referem-se a algo simultaneamente em um mundo objetivo, em seu mundo social comum e em seu próprio mundo subjetivo (1984, p. 392).

Esta mudança de paradigma é fruto do abandono de uma compreensão egocêntrica do mundo cuja fundamentação Habermas retira do conceito de decentração de Piaget .

Habermas buscará então, a partir de um diálogo com Marx, Weber, Durkheim, Mead, Lukács, Horkheimer, Adorno, Marcuse e Parsons, pensando com eles para ir além deles como esclarece McCarthy (1984), construir um conceito de racionalidade que encontra seus fundamentos nos processos de comunicação intersubjetiva com vistas a alcançar o entendimento. Segundo Aragão (1992, p. 82),

...Habermas acredita que, na estrutura da linguagem cotidiana, está embutida uma exigência de racionalidade pois, com a primeira frase proferida, o homem já manifestava uma pretensão de ser compreendido, uma busca de entendimento .

Esta razão distingue-se completamente da razão instrumental, a qual estrutura-se no uso não comunicativo do saber em ações dirigidas a fins. A racionalidade instrumental que, através do empirismo, marcou profundamente a autocompreensão da

era moderna foi submetida à crítica implacável de Weber e posteriormente de Adorno, Horkheimer e Marcuse. O grande problema destas abordagens é que eles confundiram um tipo particular de racionalização e suas consequências como sendo patologias da própria razão .

Portanto, com a constatação da inexistência de um referencial teórico absoluto e com os limites demonstrados do empirismo, o que torna melhor um argumento é "a sonoridade de suas razões" (Habermas, 1984, p. 24). Por sua vez, o que caracteriza a racionalidade de uma expressão linguística é o fato de suas pretensões de validade serem suscetíveis à crítica através de procedimentos reconhecidos intersubjetivamente . Por outro lado, para Habermas, em um processo de comunicação mediado linguisticamente, existem somente três critérios de alcance universal pelos quais as pretensões de validade podem ser confrontadas.

Assim, as pretensões de validade podem ser criticáveis quanto à :

- 1- Veracidade da afirmação. Esta pretensão refere-se a um *mundo objetivo* entendido como a totalidade dos fatos cuja existência pode ser verificada;
- 2- Correção normativa. Esta pretensão refere-se a um *mundo social* dos atores, entendido como a totalidade das relações interpessoais que são legitimamente reguladas;
- 3- Autenticidade e sinceridade. Esta pretensão refere-se a um *mundo subjetivo*, entendido como a totalidade das experiências do locutor às quais, em cada situação, apenas ele tem acesso privilegiado (Habermas, 1984).

O conceito de razão comunicativa de Habermas pressupõe, portanto, uma diferenciação entre os mundos objetivo, social e subjetivo. Esta diferenciação, segundo ele, é que distingue o pensamento moderno do modo de pensar mítico. Ao contrário do último, o primeiro assume que as interpretações variam com relação à realidade social e natural e que as crenças e valores variam em relação ao mundo objetivo e social .

Outra consequência deste conceito é que ele pressupõe o abandono da relação cognitiva sujeito-objeto por um procedimento cognitivo de natureza intersubjetiva, numa relação sujeito-outro sujeito e que só é possível com a progressiva decentração de nossa visão egocêntrica de mundo .

Portanto, com a superação da visão mítica com seu caráter unificador e com o abandono da relação sujeito solitário dominante e consciente frente a um objeto dominado e cognoscível, surge a necessidade dos atores em comunicação chegarem ao entendimento quanto a pretensões de validade criticáveis. Fica então, também demarcada, a diferença entre ação comunicativa e ação orientada para o sucesso. Como diz Habermas, a ação comunicativa ocorre

...sempre que as ações dos agentes envolvidos são coordenadas, não através de cálculos egocêntricos de sucesso mas através de atos de *alcançar o entendimento* (grifo nosso). Na ação comunicativa os participantes não estão orientados primeiramente para o seu próprio sucesso individual, eles buscam seus objetivos individuais respeitando a condição de que podem harmonizar seus planos de ação sobre as bases de uma definição comum de situação. Assim, a negociação da definição de situação é um elemento essencial do complemento interpretativo requerido pela ação comunicativa (1984, p. 285, 286).

Em síntese, podemos dizer então que, para Habermas, a *ação comunicativa* surge como uma interação de, no mínimo dois sujeitos, capazes de falar e agir, que estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação e sobre os respectivos planos de ação com vistas a coordenar suas ações pela via do *entendimento* . Neste processo, eles remetem-se a pretensões de validade criticáveis quanto à sua *veracidade, correção normativa e autenticidade*, cada uma destas pretensões referindo-se respectivamente a um *mundo objetivo* dos fatos, a um *mundo social* das normas e a um mundo das experiências *subjetivas* . Para construção deste conceito, ele baseou-se no interacionismo simbólico

de Mead, no conceito de jogos de linguagem de Wittgenstein, na teoria dos atos de fala de Austin e na hermenêutica de Gadamer .

O conceito de alcançar o entendimento que decorre da ação comunicativa requer, por sua vez, a definição do contexto em que estes procedimentos acontecem. Isto porque aquilo que o falante quer dizer com seu pronunciamento depende do conhecimento acumulado e realiza-se sob o pano de fundo de um consenso cultural anterior . É neste ponto que Habermas introduz o conceito de *mundo da vida* (Lebenswelt), entendido como o contexto não problematizável, o pano de fundo que propicia os processos de se alcançar o entendimento. Como ele afirma, no sentido cotidiano o mundo da vida pode ser entendido como aquele em que "os atores comunicativos situam e datam seus pronunciamentos em espaços sociais e tempos históricos" (1987a, p. 136). Ele é constituído por um saber implícito sobre o qual nós, normalmente, nada sabemos porque ele é simplesmente não problemático, não atinge o limiar dos pronunciamentos comunicativos que podem ser válidos, ou não. Como ele escreve,

...se a verdade é o que é fundamentado, então o fundamento não é verdadeiro, ou falso (1987a, p. 337). [Mesmo porque], os atores estão sempre se movendo *dentro* do horizonte do seu mundo da vida, eles não podem se colocar de fora dele. Como intérpretes, eles próprios pertencem ao mundo da vida, por meio de seus atos de fala, mas não podem se referir a "algo no mundo da vida" da mesma forma que podem fazer com fatos, normas e experiências subjetivas (1987, p. 125,126).

O mundo da vida por sua vez é dividido em três componentes estruturais :
Cultura, sociedade e pessoa.

-*Cultura*, entendida como o estoque de conhecimento do qual os atores se suprem de interpretações quando buscam a compreensão sobre algo no mundo;

-*Sociedade*, entendida como as ordens legítimas através das quais os participantes regulam suas relações no grupo social;

-*Pessoa*, entendida como as competências que tornam um sujeito capaz de falar e agir, ou seja, de compor sua própria personalidade (Habermas, 1987-a).

Para Habermas existe uma correlação direta entre ação comunicativa e mundo da vida, já que cabe à primeira a reprodução das estruturas simbólicas do segundo (cultura, sociedade, pessoa). Assim, sob o aspecto do *entendimento mútuo*, a ação comunicativa serve para transmitir e renovar o *saber cultural*, sob o aspecto de *coordenar a ação*, ela propicia a *integração social* e, sob o aspecto da *socialização* ela serve à formação da *personalidade individual*.

Por outro lado, a reprodução do substrato material do mundo da vida ocorre através de ações dirigidas a fins pelos quais os indivíduos associados intervêm no mundo e realizam seus objetivos.

Estabelecidos os conceitos complementares de ação comunicativa e de mundo da vida partiremos agora para a análise da teoria da evolução social de Habermas a partir do qual ele fundamenta o seu conceito de sociedade assim como os limites e possibilidades da utopia comunicativa advindos com os estágios mais avançados do desenvolvimento capitalista.

2.2.2 Uma Teoria da modernidade

Para construir sua teoria da evolução social e seu conceito de sociedade, Habermas busca articular as abordagens de H. Mead e E. Durkheim. Deste, retira a idéia de um Estado limite, totalmente integrado, enquanto do primeiro incorpora a tese do efeito desintegrador que os atos de fala desencadeiam quando a reprodução simbólica do mundo da vida está ligada à ação comunicativa. Estes atos provocam uma

racionalização do mundo da vida dos grupos sociais à medida que a linguagem preenche as funções de alcançar o entendimento, coordenar ações e socializar os indivíduos (Habermas, 1987a).

Habermas, toma como ponto de partida, a idéia de Durkheim de uma situação hipotética inicial, na qual existe uma sociedade totalmente integrada, cuja coesão social é assegurada pelos domínios do sagrado e onde não é necessária a mediação da linguagem tanto nos domínios religiosos quanto profanos . A religião assegura a unidade da coletividade e reprime os conflitos que podem surgir nas relações de poder ou nos interesses econômicos. Isto representa um estado de integração social no qual a linguagem tem uma significância mínima . Habermas imagina "um estado no qual a linguagem saiu de férias" (1987a, p. 87). O indivíduo não possui existência própria, ele só existe na totalidade. Não ocorreu ainda a diferenciação entre os três mundos (objetivo, social e subjetivo).

Nesta situação inicial, não existe também diferenciação entre as esferas da ação teleológica e aquelas da ação comunicativa; o culto religioso se comporta como uma instituição total que envolve e integra todas as ações, seja na esfera da família, ou do trabalho social . As estruturas da visão de mundo, as instituições e a personalidade individual ainda não se diferenciaram e permanecem fundidas na consciência coletiva constitutiva da identidade do grupo .

Contudo, com o passar do tempo, a prática cotidiana e o peso cada vez maior dos atos comunicativos vão fortalecendo os processos de alcançar o entendimento em detrimento da tradição normativa e do sagrado. As convicções passam a retirar sua autoridade cada vez menos da aura do sagrado e cada vez mais de um consenso que não é somente reproduzido mas também alcançado comunicativamente . Há uma transição da interação mediada simbolicamente para a fala gramatical. Durkheim e Mead vêem este processo como uma linguistificação do sagrado . Nas palavras de Habermas,

...à medida que o potencial embutido na ação comunicativa é realizado, o núcleo normativo arcaico se dissolve e abre caminho para a racionalização das visões de mundo, para a universalização da lei e da moralidade e para uma aceleração dos processos de individuação (1987a, p. 46).

Desta feita,

...a comunidade religiosa que fez, pela primeira vez, possível a cooperação social é transformada em uma comunidade de comunicação baseada na pressão para cooperação. A interação guiada pela norma muda sua estrutura à medida que as funções de reprodução cultural, integração social, e socialização (ou seja, a reprodução simbólica do mundo da vida) passam do domínio do sagrado para aquele da prática comunicativa cotidiana (1987a, p. 91).

Para Habermas, foi Mead quem, de fato, concebeu este processo de linguistificação do sagrado como uma racionalização do mundo da vida. Esta racionalização, para Mead, apresenta as seguintes características :

1- Diferenciação dos componentes estruturais do mundo da vida (cultura, sociedade e pessoa);

2- Mudanças em cada um destes componentes, algumas ocorrendo paralelamente, outras de forma complementar :

- O saber sagrado é substituído por um saber especializado, calcado em pretensões de validade e baseado em razões;

- Legalidade e moralidade separam-se uma da outra como lei e moralidade e são universalizadas;

- O individualismo se expande com suas demandas por autonomia e auto-realização .

Habermas entende que estas proposições de Mead são importantes porque ajudam a clarificar a idéia de racionalização comunicativa do mundo da vida. Não

obstante, ele afirma que sua super-simplificação e seu elevado nível de abstração trazem sérias dúvidas quanto à sua aplicabilidade prática . Mesmo com relação ao seu modelo de racionalização, ele levanta duas considerações. Em primeiro lugar,

...Mead se fixa nos aspectos formais do desenvolvimento legal e moral moderno e sobre as realizações formais do individualismo no domínio do desenvolvimento da personalidade. Ele negligencia o outro lado destes formalismo, ela não considera o preço pago pela razão comunicativa, por sua vitória, no campo da vida ética concreta .

[O segundo aspecto, é que Mead] ignora as restrições externas sobre a lógica da mudança nas formas de integração social. Os aspectos funcionais do desenvolvimento societário devem ser confrontados com os aspectos estruturais se nós não desejarmos decidir por nós mesmos com relação à importância da ação comunicativa (1987a, p. 108).

Habermas salienta ainda os limites à autonomia do eu, ninguém pode negar totalmente sua origem e história de vida que exercem fortes constrangimentos no processo formador da personalidade .

Por fim, Habermas denuncia o caráter idealista da teoria social de Mead, que ignora a reprodução material da sociedade . Mead negligencia o papel da economia, os conflitos e a luta pelo poder político. Falta ao seu conceito de sociedade um segundo elemento que só é acessível através da análise funcionalista e, por isso, sua utopia comunicativa é tão distante da realidade .

Para compor seu modelo de sociedade, Habermas vai então se valer da teoria da divisão do trabalho de Durkheim que "tem a vantagem de associar as formas de solidariedade social à diferenciação estrutural do sistema social" (1987a, p.111). Durkheim entende que a divisão do trabalho não é um processo sócio-cultural específico mas uma lei geral que pré-condiciona toda matéria organizada e que está relacionada com o volume e densidade das sociedades, de forma análoga ao que ocorre nos processos biológicos. Com isto, ele chega à idéia de uma sociedade livre de normas. Assim, enquanto nas sociedade arcaicas a consciência coletiva era constitutiva da

sociedade e a integração social era obtida através de um consenso normativo básico, nas sociedades modernas o contexto da vida é constituído pela divisão do trabalho e sua coesão é obtida via interconexão sistêmica de domínios de ação especificados funcionalmente (Habermas, 1987a).

Habermas não está interessado na resposta que Durkheim dá à questão da evolução e integração social mas sim na conexão que ele estabelece entre diferenciação sistêmica e as formas de integração social. Para Habermas existem duas formas básicas de integração de um sistema de ação :

- Integração obtida através de um consenso alcançado normativamente ou comunicativamente (Integração social);

- Integração obtida através de uma regulação não normativa das decisões individuais que vai além da consciência dos atores, via mecanismos auto-regulados como o mercado, ou a burocracia (Integração sistêmica) .

Ora, esta distinção nas formas de integração demanda, por sua vez, uma diferenciação nos conceitos de sociedade. Assim, do ponto de vista dos *sujeitos atuantes*, a sociedade é concebida como o *mundo da vida* de um grupo social. Por outro lado,

...da perspectiva de um observador não envolvido, a sociedade só pode ser concebida como um *sistema de ações* tal que cada ação tem um significado funcional de acordo com sua contribuição para a manutenção do sistema (Habermas, 1987a, p. 117).

A partir desta constatação, Habermas propõe um conceito de sociedade entendida simultaneamente como *mundo da vida* e *sistema*. O fundamento deste conceito retira-o de uma teoria da evolução social que separa o processo de racionalização do mundo da vida da crescente complexidade dos sistemas sociais . É assim que ele diz :

Nós vemos a sociedade como uma entidade que, no correr da evolução, diferenciou-se tanto como um sistema quanto como um mundo da vida. A evolução sistêmica é medida pelo aumento na capacidade de direção da sociedade, enquanto o estado de desenvolvimento de um mundo vida estruturado simbolicamente é indicado pela separação da cultura, sociedade e personalidade (1987a, p. 152).

Sinteticamente, a sociedade pode, então, ser vista como "Complexos de ação *sistematicamente estabilizados* de grupos *socialmente integrados*" (1987, p. 152).

Assim, ele visualiza um processo de evolução social no qual a racionalização do mundo da vida se dá através da sucessiva libertação do potencial de racionalidade contido na ação comunicativa e no qual a ação orientada para o entendimento mútuo ganha cada vez mais independência dos contextos normativos. Em virtude disto, cada vez maiores demandas são feitas sobre o meio básico da linguagem cotidiana, o qual acaba sobrecarregado, sendo substituído por meios deslinguisticados - os meios diretores dinheiro e poder - oriundos da esfera sistêmica. Dá-se o desengate, a cisão entre o mundo da vida e o sistema :

Através dos meios dinheiro e poder, os subsistemas da economia e do estado são diferenciados fora de um complexo institucional estabelecido dentro do mundo da vida; surgem domínios de ação *formalmente organizados* (grifo do autor) que, em última análise, não são mais integrados através dos mecanismos de entendimento mútuo mas que se desviam dos contextos do mundo da vida e congelam-se num tipo de sociabilidade livre de normas.

Com essas novas organizações surgem perspectivas sistêmicas, das quais o mundo da vida é distanciado e percebido como um elemento do meio ambiente do sistema. As organizações ganham autonomia através de uma demarcação que as neutraliza frente às estruturas simbólicas do mundo da vida. Tornam-se peculiarmente indiferentes à cultura, à sociedade, e à personalidade (Habermas, 1987a, p. 307).

Habermas aponta então para a aparecimento, ao longo da história, de quatro formações sociais básicas que surgem em virtude dos processos de diferenciação sistêmica :

1- Sociedades tribais igualitárias, reguladas pelo sistema de parentesco nas quais integração sistêmica e integração social ainda estão firmemente conectadas;

2- Sociedades tribais hierárquicas, reguladas por um sistema de estratificação social baseado no status da família;

3- Sociedades de classe politicamente estratificadas, reguladas por mecanismos judiciais de sanção. As estruturas de poder desatrelam-se daquelas de parentesco num nível de complexidade que dá origem a uma nova instituição : o *Estado* organizado enquanto forma de dominação política. Não ocorreu aqui ainda a diferenciação entre os meios diretores dinheiro e poder;

4- Sociedades de classe constituídas economicamente, reguladas pelo contrato entre pessoas privadas legalmente capazes. Surgem quando a economia se separa da ordem política. Seu exemplo é a sociedade capitalista .

Temos então o seguinte quadro : com o desengate entre sistema e mundo da vida que marca a sociedade moderna o sistema social rompe o horizonte do mundo da vida e distancia-se do saber intuitivo da prática comunicativa cotidiana. Com a crescente complexidade do sistema social, o mundo da vida é cada vez mais deixado na periferia e perde seu papel de integração social . De outro lado, a libertação da ação comunicativa da orientação de valores particulares leva à separação da ação orientada para o entendimento mútuo daquela orientada para o sucesso, o que abre espaço para que a coordenação de ações se dê através de meios de comunicação deslinguisticados (dinheiro e poder) . A substituição da coordenação da ação que era feita inicialmente por meios linguísticos, pelos meios dinheiro e poder traz como consequência o

desatrelamento da interação social dos contextos do mundo da vida, o que faz com que este já não seja mais necessário para coordenar a ação . Assim, para Habermas,

...com a institucionalização legal do meio monetário que marca a emergência do capitalismo, a ação orientada para o sucesso, guiada por cálculos egocêntricos de utilidade, perde sua conexão com a ação orientada para o entendimento mútuo. Esta ação estratégica que desatrela-se dos mecanismos de alcançar o entendimento e demanda por uma atitude objetivante inclusive no campo das relações interpessoais é promovida a modelo para lidar metologicamente com uma natureza objetivada cientificamente. Na esfera instrumental, a atividade dirigida a fins, ao retirar sua legitimidade do sistema científico, fica livre das restrições normativas (1987a, p. 196).

Chega-se então ao seguinte paradoxo :

A racionalização do mundo da vida torna possível a emergência e o crescimento de subsistemas cujos imperativos se voltam definitivamente contra o próprio mundo da vida (1987a, p. 186).

Podemos então sintetizar as teses de Habermas em dois pontos:

1- o processo de evolução social é marcado pela crescente racionalização do mundo da vida, a qual implica em progressiva demanda, como agente de coordenação da ação, pelos mecanismos de alcançar o entendimento mediados linguisticamente, os quais acabam sobrecarregados;

2- Esta sobrecarga sobre os processos comunicativos, aliada à crescente diferenciação sistêmica, acaba por abrir caminho para que os meios deslinguisticados (dinheiro, via mercado e poder, via administração burocrática) assumam cada vez mais as funções de coordenar as ações alijando para a periferia do sistema os processos comunicativos mediados linguisticamente. Ocorre uma reificação das estruturas

simbólicas do mundo da vida levada a efeito pelos imperativos sistêmicos que se tornaram auto-suficientes .

A este processo de reificação ele deu o nome de *Colonização do mundo da vida*, o qual será responsável por uma série de patologias que atingem as sociedades capitalistas contemporâneas, em especial nos países mais avançados. Passemos então à sua análise destas sociedades.

Como vimos, para Habermas, as sociedades capitalistas surgem a partir da diferenciação entre o sistema econômico e a ordem política a partir das sociedades estratificadas politicamente do feudalismo europeu. O que caracteriza estas sociedades é, de um lado, uma produção descentralizada e regulada não politicamente via mercado e, de outro, um Estado que deixa de atuar enquanto produtor e obtem seus recursos através de tributação sobre o sistema privado e cuja atividade básica é garantir a atividade produtiva privada .

Outro aspecto que Habermas salienta é que o processo de monetarização da força de trabalho e de burocratização da ação governamental que caracteriza a sociedade capitalista não ocorreu sem resistência. Sua consolidação foi marcada pela revolta dos trabalhadores, pela luta contra o Estado absoluto, contra as taxas, enfim, contra a destruição das formas tradicionais e vida. Não obstante, esta nova formação social ganhou com o tempo ampla aceitação e permanência, em virtude basicamente de sua grande eficiência, nível de integração superior e principalmente porque o modo capitalista de produção e a dominação burocrático-legal preenchem com maior eficiência que as instituições feudais, a reprodução material do mundo da vida .

Para Habermas, das relações entre sistema e mundo da vida nas sociedades capitalistas contemporâneas, irão aflorar quatro papéis básicos. Das relações entre o sub-sistema econômico e a esfera privada do mundo da vida (cujo núcleo institucional é a família) surgem os papéis de *empregado* do sistema produtivo e de *consumidor* de

produtos. Por outro lado, das relações entre o sub-sistema administrativo e a esfera pública do mundo da vida (cujo núcleo institucional são as redes comunicativas) temos os papéis de *cliente* da administração pública e de *cidadão* do Estado (1987a, p. 119 e 120).

Os papéis de empregado e cliente são assumidos nas suas interrelações com os sub-sistemas econômicos e administrativos via mecanismos essencialmente não-valorativos e auto-regulados (mercado e burocracia). Por outro lado, os papéis de consumidor e cidadão, referem-se a processos de natureza essencialmente autoformadora nos quais entram em consideração questões de preferência e orientação de valores e atitudes. A sua natureza é definida com referência a domínios organizados formalmente mas não é dependente deles. As normas legais que lhes são relevantes assumem a forma de relações contratuais e direitos civis. Estes papéis pertencem, portanto, aos contextos do mundo da vida e não podem ser tratados administrativamente ou economicamente .

Habermas alerta que só podem ser convertidos aos meios diretores dinheiro e poder aqueles domínios da ação que preenchem funções econômicas e políticas. Em contrapartida, estes meios falham completamente quando aplicados aos domínios da reprodução cultural, integração social e socialização. Eles não conseguem substituir os mecanismos de coordenação da ação para o mútuo entendimento nestes campos .

Quando os meios dinheiro e poder invadem estas áreas temos a colonização do mundo da vida . Como afirma Freitag (1988, p. 62) :

...foi exatamente este processo que levou ao que Weber chamou de perda de liberdade do homem (...). Foi o que, "mutatis mutandis" Lukács denominou de alienação e Marcuse de unidimensionalização .

No esquema habermasiano, a colonização do mundo da vida ocorre quando os imperativos sistêmicos retiram os elementos prático-morais e prático-estéticos das esferas públicas e privadas da vida. É a monetarização e burocratização das práticas cotidianas em ambas estas esferas. Ele afirma :

À medida que o sistema econômico sujeita a seus imperativos as formas de vida do lar privado e a conduta de vida dos consumidores e empregados está aberto o caminho para o consumismo e para o individualismo exacerbado. A prática comunicativa cotidiana é racionalizada de forma unilateral num estilo de vida utilitário, esta mudança induzida pelos meios diretores para uma orientação de natureza teleológica gera, como reação, um hedonismo liberto das pressões da racionalidade. Assim como a esfera privada é solopada e erodida pelo sistema econômico, também a esfera pública o é pelo sistema administrativo. O esvaziamento burocrático dos processos de opinião espontâneos e de formação da vontade abrem caminho para a manipulação da lealdade das massas e torna fácil o desatrelamento entre as tomadas de decisão políticas e os contextos de vida concretos e formadores de identidade " (Habermas, 1987a, p. 325).

Segundo Habermas, este processo é análogo aos mecanismos de dominação legal aventados por Weber no quais questões práticas aparecem como questões técnicas e as demandas por justiça substantiva são descartadas em favor de uma legitimação via procedimentos .

A infra-estrutura comunicativa fica então ameaçada simultaneamente por uma reificação sistematicamente induzida (que foi analisada por Lukács) e por um empobrecimento cultural já que os processos de racionalização cultural se, por um lado, representaram uma libertação das amarras da tradição, por outro, deixaram as esferas da cultura aprisionadas nas mãos de experts, distante ainda, portanto, das práticas cotidianas . Outro ponto fundamental salientado por Habermas é que, com a racionalização e secularização da cultura empreendida pela burguesia, o antigo poder de coesão do sagrado é perdido e, então, a cultura perde as propriedades que a tornaram capaz de exercer funções ideológicas.

A resposta sistêmica ao fim desta função ideológica da cultura é a fragmentação da consciência do cotidiano que perde seu poder de síntese. Como diz Habermas :

No lugar da *falsa consciência*, nós temos hoje uma *consciência fragmentada* que bloqueia o iluminismo pelo mecanismo da reificação. É somente assim que as condições para a *colonização do mundo da vida* são dadas (1987a, p. 355).

Nos países de capitalismo avançado a forma institucional em que se consolida a colonização do mundo da vida é o Estado de bem-estar Social embasado na intervenção governamental e na democracia de massas. Segundo Habermas, o marxismo ortodoxo tem grande dificuldade em explicar a emergência desta formação porque, através de sua teoria do valor, ele vê apenas um dos aspectos da dominação sistêmica, a saber, aquela exercida pelo meio dinheiro. Os marxistas ortodoxos não levaram em conta que o sistema econômico, dirigido pelo meio dinheiro, para ser eficaz, deve ser suplementado pelo meio poder .

Ora, no intervencionismo estatal que marca o Estado de bem-estar Social o que ocorre é a constante atuação do sistema administrativo no sentido de contornar as crises que afetam o sistema econômico . Ou seja, estamos longe dos tempos de capitalismo concorrencial que foram analisados por Marx. É importante ressaltar que, não obstante este processo de intervenção se tenha mostrado bastante eficiente no sentido de garantir a sobrevivência do sistema capitalista, ele acaba desencadeando crises de legitimação uma vez que as crises de natureza econômica tornam-se não só administradas mas acabam também deslocadas para o sistema administrativo. Desta feita, com o avanço das disfuncionalidades do sistema de livre mercado que ameaçavam a sua própria existência, com crises sucessivas, a intervenção estatal tornou-se cada vez mais imprescindível. Ora, este fato entra em oposição frontal com a ideologia do Estado liberal, com a idéia de uma sociedade civil emancipada que neutralize o poder

(Habermas, 1987c). Ocorre uma repolitização do sistema econômico com a demanda de mecanismos de legitimação equivalentes aos que existiram em sociedades pré-capitalistas. Contudo o seu restabelecimento é impossível porque, de um lado, as tradições já se dissolveram e, por outro, nas sociedades industriais os resultados da emancipação burguesa relativamente à dominação política imediata (os direitos fundamentais do homem e o mecanismo das eleições gerais) impedem qualquer retorno às formas pré-burguesas (Habermas, 1980).

Os limites do intervencionismo estatal ficam claros quando analisamos as sociedades industriais desenvolvidas do ocidente e o impacto que esta intervenção causa nas decisões dos investimentos privados. Assim os custos maiores em salários, impostos e encargos trabalhistas têm levado as empresas a intensificar seus investimentos em capital visando uma maior produtividade o que implica em queda no nível de emprego com reflexos na estrutura fiscal. Ademais a forte presença do Estado tem um efeito psicológico no sentido de desestimular investimentos. O que se constata então é que há um limite à ação do Estado e, mesmo onde ela representou alguns ganhos à qualidade de vida como nos países capitalistas desenvolvidos, fica clara a sua impotência em assegurar garantias fundamentais como, por exemplo, o direito ao trabalho a todos os cidadãos. O resultado deste processo é que o Estado corre o risco de perder sua base social que tende a se alinhar com posições mais conservadoras (discurso neo-liberal) em oposição aos segmentos da população mais desfavorecidos (Habermas, 1987b).

Se na esfera do intervencionismo estatal na economia, o Estado de bem-estar enfrenta problemas, a situação se complica ainda mais no que toca à sua legitimação na forma de democracia de massa. Aqui, a colonização do mundo da vida é ainda mais crítica. Isto porque o poder legal advindo de um sistema administrativo depende, em última análise, de uma legitimação de ordem política. Em princípio, somente

procedimentos democráticos de formação de vontade podem gerar legitimação num mundo da vida racionalizado e com alto nível de individuação da personalidade. Este fato, evidentemente, entra em contradição com os imperativos sistêmicos. Por isso, segundo Habermas, "entre capitalismo e democracia existe uma tensão *indissolúvel* ; em ambos, dois princípios opostos de integração societária competem pela primazia" (Habermas, 1987-a, p. 345). Esta tensão transparece, por exemplo, na esfera da opinião pública que envolve tanto um potencial de formação livre da vontade quanto os elementos de manipulação política e de produção artificial de lealdade das massas, limitando o papel do cidadão a um mero eleitor com poder de decisão política restrito .

Os limites do Estado social ficam ainda mais evidentes no que se refere à sua intervenção na própria vida dos cidadãos onde visa garantir a justiça social. Se, num primeiro momento, esta atuação social do Estado representou ganhos efetivos na qualidade de vida da população, a hipertrofia desta intervenção e a burocratização que a acompanha com seus efeitos de tratamento impessoal, normatização e vigilância excessiva, acabaram voltando-se contra seus beneficiários. As formas burocráticas de administração são incapazes de atender às demandas por emancipação. Problemas sociais são tratados num viés legalista, questões calcadas na história de vida e em situações concretas são submetidas a um alto nível de abstração, tratadas de forma administrativa e referenciadas tão somente em compensações financeiras. Há uma total desconformidade entre o tipo de demanda e o serviço oferecido pelo Estado de bem-estar social (1987a).

Quanto mais o Estado social expande sua rede assistencial sobre as esferas da vida privada, maiores os efeitos colaterais patológicos de uma juridificação que envolve tanto a burocratização quanto a monetarização de esferas centrais do mundo da vida.

Esta juridificação atinge as áreas de proteção ambiental, segurança nuclear e proteção de dados, assim como os campos do lazer, da cultura, do turismo e recreação

que, cada vez mais, adequam-se às regras da economia de mercado e consumo de massa. A própria família burguesa e a *escola* enquadram-se ante os imperativos sistêmicos.

Habermas se preocupa de forma particularmente intensa com a intervenção burocrática e o controle judicial da escola e da família. Para ele,

...de forma alguma, família e escola se constituem enquanto esferas de ação formalmente organizadas. (...) Nestas esferas do mundo da vida, nós encontramos, anterior a qualquer legalização, normas e contextos de ação que, por necessidade funcional, são baseados no entendimento mútuo como um mecanismo de coordenação de ação (1987a, p.369).

Os procesos formativos que têm lugar na família e na escola, e que acontecem pela via da ação comunicativa devem ocorrer independentemente de qualquer regulação legal. A lei deve ter um papel meramente complementar nas áreas de ação socialmente integradas.

No caso da família, Habermas cita o exemplo da legislação que regula os direitos da criança que, às vezes visando protegê-la da violência dos pais, cria uma tecitura legal que produz uma nova relação de dependência. Saem os pais, entra o Estado. Assim, para ele, o que,

...à primeira vista, é algumas vezes apresentado como um instrumento para romper as estruturas de dominação no interior da família, prova, frente a um exame mais detalhado, ser também um veículo para uma nova forma de dependência (1987a, p. 370).

Habermas mostra a inadequação do sistema legal para lidar com este tipo de questão uma vez que "é o próprio meio da lei que viola as estruturas comunicativas da esfera que foi legalizada" (1987a, p. 370).

Analogamente, no caso da escola, ele afirma :

A proteção dos direitos dos alunos e pais contra as medidas educacionais (como promoção, ou não promoção, exames, testes, etc) ou contra atos

da escola e do departamento de educação que restringem direitos básicos (penalidades, disciplinas), é ganha ao custo de uma legalização e burocratização que penetram fundo no processo de ensino e aprendizagem (1987a, p. 371).

Isto porque, de um lado, este processo provoca uma sobrecarga nas agências governamentais e, de outro, como no caso da família, o meio "lei" entra em confronto com a forma em que transcorre a atividade educacional. Este processo de excessiva regulamentação coloca em risco a liberdade pedagógica e a iniciativa do professor, assim como leva à despersonalização, inibição da inovação, perda de responsabilidade e imobilismo.

Para Habermas, a saída desta situação passa por,

...como no caso da família, (...) desregulamentar e sobretudo desburocratizar o processo pedagógico. A constituição de uma legislação escolar deve embasar-se em procedimentos de tomada de decisão que considere todos aqueles envolvidos no processo pedagógico como tendo capacidade de representar seus próprios interesses e de regular seus atos por iniciativa própria (1987a, p. 372).

É exatamente a partir destas colocações de Habermas que vamos encontrar o ponto de referência para a nossa análise do Conselho de Escola que empreenderemos no próximo capítulo. Antes contudo, vejamos como o Estado social enfrenta as patologias que advêm da colonização do mundo da vida.

Baseando-se em Claus Offe, Habermas mostra que, frente a estas questões, só resta ao Estado de bem-estar a estratégia de evitação dos problemas crônicos. E nesta atividade preventiva, o Estado se restringe à ação administrativa, à execução de técnicas que visam garantir o funcionamento de um sistema regulado. O problema porém é que os problemas não são técnicos, mas práticos, e não se encontram na esfera da "ação racional teleológica", mas da "ação comunicativa". A tática utilizada pelos que detêm

o controle do sistema é a de despolitizar as massas, eliminando os conteúdos práticos dos problemas, visando transformá-los em técnicos e que, como tal, devem ser resolvidos cientificamente. Está aberto o campo para a tecnoburocracia (Habermas, 1987c).

Estas ações preventivas não conseguem contudo eliminar estes problemas. Citando Offe, Habermas diz que as zonas de conflito surgem entre as necessidades que ficam na periferia do campo de ação estatal e aquelas centralmente localizadas. Assim surge uma disparidade entre o nível efetivamente institucionalizado e as potencialidades reais de desenvolvimento técnico e social. Como exemplo, cita o estupendo avanço dos meios de produção e defesa em comparação com a estagnação dos serviços de saúde, educação; ou a grande eficácia do planejamento nas áreas fiscal e financeira, comparada com o caos do planejamento urbano (1987c).

Com este processo há um deslocamento das zonas de conflito da esfera da luta de classes (como ressalta a teoria marxista) para os âmbitos subprivilegiados da vida. Situam-se neste caso os conflitos raciais nos EUA ou na Europa, por exemplo. Todavia, uma vez que estes grupos não são classes sociais e o sistema não vive (depende) do seu trabalho, o seu potencial de êxito revolucionário é restrito (1987c e 1980).

Habermas acredita que uma nova zona de conflitos não virá da luta de classes, ou destas disparidades entre centro e periferia do sistema, mas surgirá exatamente do sistema de opinião pública administrado pelos meios de comunicação que é onde atuam os mecanismos de despolitização das massas que ocultam as diferenças entre as questões técnicas de regulação do sistema e as possibilidades reais de emancipação existentes no marco institucional (esfera da ação comunicativa) (1987c).

Concluindo, podemos dizer então que o grande dilema do Estado de bem-estar é que ele visa a integração social através de mecanismos que só desintegram as relações

de vida. A assistência física, psico-social e emancipatória requer modos de operação, critérios de racionalidade e formas organizacionais que estão fora dos domínios da administração burocraticamente estruturada (1987a).

Haverá então, Habermas, chegado aos mesmos dilemas da dialética negativa de Adorno e Horkheimer, ou àqueles da análise weberiana ? Ou seja, será que o desenvolvimento da razão acaba gerando inexoravelmente os elementos que levam à destruição de todo o seu potencial emancipatório e iluminista ?

Habermas acredita que não, porque, ao contrário destes autores, ele não confunde o desenvolvimento da razão instrumental como sendo o próprio processo de racionalização societária. Esta confusão levou Weber, Adorno e Horkheimer a buscar a espontaneidade livre da reificação em poderes irracionais (carisma, arte e amor) . Na verdade o processo narrado por estes autores são consequência não do processo de racionalização societária mas da colonização do mundo da vida pelos imperativos sistêmicos . A tarefa que se coloca então é a reconquista daquelas estruturas simbólicas do mundo da vida (cultura, sociedade e pessoa) pelos mecanismos que coordenam a ação através da busca do entendimento. Segundo Habermas :

...só a racionalidade comunicativa refletida numa autocompreensão da modernidade, oferece uma lógica interna (...) para resistir contra a colonização do mundo da vida pela dinâmica interna de sistemas autônomos (1987a, p. 333).

Como será, então, a utopia habermasiana ?

Em primeiro lugar, ele busca dar um novo sentido ao termo utopia decorrente de mudanças paradigmáticas. Assim, com a "nova consciência do tempo" surgida no final do século XVIII, onde o passado deixa de orientar o futuro, e o presente é o ponto onde se entrelaçam a continuação da tradição e a inovação, "a modernidade já não pode emprestar seus padrões de orientação de modelos de outras épocas. Ela encontra-se

completamente abandonada a si mesma (..)" (Habermas, 1987-b, p. 103). Nesta nova consciência do tempo, pensamento utópico e pensamento histórico longe de excluírem-se, fundem-se. Segundo ele,

O pensamento político contaminado pelo modernismo do espírito da época e que quer resistir ao peso dos problemas da atualidade está carregado de energias utópicas; mas este excesso de expectativas deve ser ao mesmo tempo controlado no contrapeso conservador da experiência histórica. [Assim, a utopia se firma] como *medium* insuspeito para o projeto de possibilidades alternativas de vida, que devem estar potencializadas no próprio processo histórico (1987b, p. 104).

Reabilitada a utopia, ele passa a analisar o esgotamento da utopia calcada em uma sociedade do trabalho e da qual, segundo ele, nem Marx escapou . Esta utopia que não atraiu apenas intelectuais mas inspirou boa parte do movimento dos trabalhadores europeus, refletiu-se em três projetos históricos que deixaram sua marca indelével neste século. São eles, o Comunismo Soviético na ex-URSS, o Nazi-fascismo na Itália, Alemanha e Espanha e o reformismo Social-democrata que consolidou o Estado social . Dos três, segundo Habermas, apenas o terceiro "fez sua, a herança dos movimentos burgueses de emancipação - o Estado Constitucional democrático" (1987b, p. 106).

Com relação ao primeiro, em especial na sua forma stalinista, foi o sistema que, segundo ele, conseguiu transformar o marxismo numa ideologia de legitimação de uma prática absolutamente inumana. Para Habermas este processo não está apenas ligado à figura de Stalin, ou de Lenin mas encontra sua explicação em "deficiências e equívocos, mais ou menos marcantes na tradição teórica de Marx, Engels e Kautsky" (Habermas, 1991, p. 52). Em especial, cita :

- O horizonte de análise restringia-se à sociedade do trabalho deixando escapar aspectos da realidade que a transcendiam;

- O comprometimento com uma visão holística da sociedade;
- A análise se prendia aos grandes agentes históricos deixando de lado sociedades mais complexas nas quais não há vínculos lineares entre infra e superestrutura;
- A limitada compreensão funcionalista do Estado democrático. Visão instrumental do Estado, de cunho saintsimonista ("governo das coisas"), nenhuma palavra a respeito da institucionalização da liberdade;
- A análise histórica é limitada por uma concepção evolucionista do progresso onde o socialismo surge como escatologia. Esta visão dá fundamentação a atitudes vanguardistas, uma vez que o socialismo é concebido como uma figura historicamente privilegiada (Habermas, 1991).

Com relação ao Estado de bem-estar social, como já demonstrou a análise anterior, Habermas entende que desde a metade dos anos 70 ele já apresenta sinais de esgotamento mesmo nas sociedades industriais desenvolvidas do Ocidente. Como ele diz,

...o projeto socio-estatal como tal aloja uma contradição entre fins e meios. Seu objetivo é a criação de formas de vida estruturadas igualmente, garantindo liberdade de movimentos para a auto-realização e a espontaneidade individuais. Mas obviamente esse objetivo não pode ser diretamente alcançado pela transposição jurídico-administrativa de um programa político (Habermas, 1987b, p. 109).

Deve-se ressaltar contudo que o autor não se coloca contra este tipo de Estado que, segundo ele, deu um impulso inestimável no desenvolvimento do sistema político. O fato porém é que, hoje em dia, em virtude destes limites já apresentados, o " potencial de sugestão política da utopia de uma sociedade do trabalho está esgotado" (1987b, p. 109).

Diante deste esgotamento, Habermas vê três atitudes possíveis. De um lado, estão os legitimistas do Estado social que buscam consolidar o nível já alcançado buscando restaurar o equilíbrio entre intervenção estatal e modernização da economia de mercado. De outro, estão os neoconservadores (representados, por exemplo, nas políticas desenvolvidas nos governos Reagan e Thatcher) que partem para o ataque ao Estado social embasados no discurso neoliberal. Um terceiro grupo assume uma linha de crítica ao crescimento como um bem em si. São grupos variados e heterogêneos (velhos, jovens, mulheres, desempregados, homossexuais) e o que os une é uma recusa à visão produtivista que permeia o pensamento tanto dos legitimistas do Estado social quanto dos neoconservadores. Eles têm uma postura ambivalente ante o Estado social e entendem que o mundo da vida está ameaçado tanto pela mercantilização (dinheiro) quanto pela burocratização (poder). Falta a este grupo porém um programa alternativo, eles se limitam a uma postura negativa, à "Grande Recusa".

Habermas entende que somente este terceiro grupo tem condições de sair da atitude defensiva que compartilha com os demais. Para tanto, contudo, sua atuação deve ser no sentido de levar o projeto do Estado social a um nível mais alto de reflexão e o primeiro passo nesta direção é que o trabalho deixe de ser o eixo de referência. Em seguida deve haver um controle social e ecológico da economia de mercado que, deixada à sua própria sorte, tem levado a disparidades sociais cada vez mais gritantes com atrasos e involuções econômicas (como a fome no 3º Mundo), colocando em risco a própria existência do homem sobre a terra em virtude da degradação ambiental. Não obstante, esta intervenção no mercado (que não deve ser eliminado), precisa acontecer através de mecanismos indiretos, "partindo de fora, sobre os mecanismos de auto-orientação do sistema" (Habermas, 1991, p. 57).

Além do mercado, o próprio Estado intervencionista precisa ser, agora, socialmente controlado.

Para que estes dois processos ocorram é necessário contudo, segundo Habermas, haver uma "mudança da relação entre os espaços públicos autônomos, de um lado, e, de outro, os setores comerciais orientados pelo dinheiro e pelo poder administrativo" (1991, p. 57).

As sociedades modernas dispõem, para Habermas, de três recursos que podem satisfazer suas necessidades de governo : *dinheiro, poder e solidariedade*. O poder integrador da solidariedade deve servir de barreira eficaz ao poder do dinheiro e ao poder administrativo de tal forma que o mundo sistêmico não invada o mundo da vida.

Nesta redefinição de posições, as decisões passam a nascer de um processo de reflexão onde se garante a livre discussão dos temas e propostas de solução aos problemas apresentados, garantindo-se simultaneamente eficácia e responsabilização dos participantes pelas decisões tomadas . Como afirma Habermas, "o poder gerado de modo comunicativo pode atuar sem intuito de conquista, sobre as premissas dos processos de valorização e decisão da administração pública" (1991 p. 58). Ele garante o fundamento das ações que o poder administrativo pode até executar de forma instrumental. O pressuposto deste agir comunicativo é contudo a garantia de uma formação radicalmente democrática de opinião e vontade.

Além disto, Habermas entende que o nível dos problemas enfrentados pelas sociedades desenvolvidas só encontrará solução pela via de uma moralização dos temas públicos, algo que, como vimos, o sistema tecnocrático insiste em evitar, numa postura de adiar as soluções estruturais e que tem, cada vez mais, colocado em xeque a sua própria existência .

Problemas como a ameaça nuclear, os gastos com armamentos, a obsolescência programada, o preconceito contra as minorias e a miséria no 3º mundo não são técnicos e não encontrarão solução na atual distribuição de poder. Eles só poderão ser enfrentados

...pelo viés de uma moralização dos temas, por uma generalização de interesses operada de modo mais ou menos discursivo em espaços públicos não obstruídos de culturas políticas liberais (Habermas, 1991, p. 59).

Sintetizando, Habermas propõe uma organização onde as esferas públicas autônomas alcançariam uma combinação de poder e autolimitação atuando sobre os mecanismos de auto-regulação do Estado e da economia visando uma formação radicalmente democrática da vontade tendo como pressuposto um deslocamento das energias utópicas do campo do trabalho para o da comunicação. O conteúdo utópico desta sociedade da comunicação está em garantir condições básicas para uma prática comunicativa cotidiana que propiciaria as condições para os próprios participantes - de acordo com seus próprios interesses - realizarem uma vida melhor (Habermas, 1987b).

Quando observamos a linha mestra do esquema organizacional proposto por Habermas onde se resgata o papel fundamental dos espaços públicos autônomos associados a mecanismos de formação democrática da vontade e nos lembramos dos modelos organizacionais pensados pelos anarquistas observamos algumas semelhanças interessantes. Esta relação entre o anarquismo e a teoria da ação comunicativa é também percebida pelo próprio Habermas. Assim é que ele comenta no seu texto *Soberania popular como procedimento* (1990, p. 106) sobre a

...atualidade daquele discurso que remonta ao século XIX e que o anarquismo propagou no início junto com o socialismo. Nele, as técnicas de auto-organização (tais quais permanência do conselho, mandato imperativo, rodízio de cargos, entrelaçamento de poderes, etc)

talvez sejam menos importantes que a forma preferida de organização - o tipo de associações espontâneas. Estas apenas apresentam um grau mínimo de institucionalização .

(...) diferentemente da construção individualista, jurídico racional do estado da natureza, a forma de organização das associações livres é um conceito sociológico que permite pensar relações que surgem espontaneamente e livres de coerção, de uma maneira não contratualista. A sociedade livre de coerção não precisa mais ser concebida como a ordem instrumental e portanto, pré-política que se estabelece por contratos, isto é acordos motivados por interesses de pessoas privadas que agem orientadas para o êxito. Uma sociedade integrada em associações ao invés de mercados, seria uma ordem política e, não obstante, livre de coerção. Os anarquistas atribuem a socialização espontânea a um impulso diferente do que o faz o direito racional moderno, ou seja, não ao interesse na troca útil de bens, mas à disposição para o entendimento em vista da solução de problemas e da coordenação da ação (1990, p. 107).

Existe contudo, a nosso ver, um aspecto importante em que o pensamento de Habermas entra em choque com os modelos organizacionais anarquistas. É no que se refere à forma em que acontece a relação entre os mecanismos de solidariedade (que no modelo anarquista seriam os conselhos) e os subsistemas da economia e do estado. No modelo anarquista os conselhos passam a assumir as tarefas destes subsistemas enquanto Habermas propõe uma intervenção *de fora*, sem substituí-los na execução de suas tarefas precípuas. Como ele diz,

...o poder comunicativo é exercido no modo de assédio. Ele atua sobre as premissas dos processos decisórios do sistema administrativo sem intenção de conquista, a fim de apresentar seus argumentos na única linguagem que a cidadela sitiada entende : ele gere o pool de fundamentos com os quais o poder administrativo pode lidar instrumentalmente, sem contudo poder ignorá-los tais como são concebidos juridicamente (*rechtsförmig*) (1990, p. 111).

Estas colocações de Habermas talvez expliquem a grande tendência das experiências de participação operária na gestão de empresas em cair sob a influência dos imperativos sistêmicos (ver Tragtenberg, 1989 e Motta, 1984).

Outro ponto a salientar neste paralelo entre a teoria da ação comunicativa e o anarquismo refere-se à formação de uma cultura política libertária. Assim, Habermas diz :

Uma soberania popular assim processada não poderá operar também sem a retaguarda de uma cultura política que lhe venha em apoio, sem as maneiras de pensar (gesinnungen) de uma população habituada à liberdade política : não há formação da vontade política sem o auxílio de um mundo da vida racionalizado (1990, p. 111).

Alerta ele contudo para os riscos de se cair numa " religião civil " e proclama uma " cultura de massas, profana, irrestrita e igualitária " . Ora, com certeza não houve na história outra teoria política que, como o anarquismo, tenha colocado de forma tão intransigente a importância de uma educação não-dogmática e a formação de um caldo cultural libertário. Quando analisamos os movimentos anarquistas no Brasil encontramos que, tão importante quanto a luta política era a luta ideológica através da cultura e da educação (Rodrigues, 1969).

2.2.3 Habermas e a organização

Nesta altura do trabalho, podemos então tentar esquematizar quais seriam os principais elementos de um modelo organizacional baseado na teoria da ação comunicativa :

1- Libertação do mundo da vida dos imperativos sistêmicos mediante uma desregulamentação e desmonetarização de suas estruturas (cultura, sociedade, pessoa). Na prática, isto implica em :

a- Luta contra os imperativos financeiros e burocráticos que regem a produção tanto cultural quanto científica; controle público sobre os meios de comunicação de massa com vistas a garantir uma formação democrática da vontade ;

b- Enxugamento progressivo da tecitura legal que rege as relações entre pessoas enquanto componentes de uma estrutura social normativamente legitimada. Preocupar-se mais com o conteúdo das normas do que com sua processualística. Promover uma moralização dos temas públicos, via discussão política, aberta a todos;

c- Restringir ao máximo a legislação sobre a família e a escola e empreender a sua desburocratização radical, visando assegurar a formação de uma personalidade autônoma;

2- Manutenção dos sistemas econômicos e administrativos guiados pelos mecanismos do mercado e da administração burocrática mas submetidos a controle externo;

3- Este controle será exercido por associações espontâneas (vemos aqui as Organizações Não-governamentais, ONGs) organizadas na esfera dos espaços públicos autônomos (vemos aqui a presença dos Conselhos). Fica claro que sua força não virá de mecanismos formais de poder mas de sua legitimidade;

4- Valorização de mecanismos de deliberação coletiva que estimulem o entendimento e não a mera conquista do poder (por exemplo, deliberação por consenso e não por votação).

Se conseguimos captar acima, de fato, o espírito da proposta habermasiana, a conclusão que se chega é que este autor não propõe a destruição do aparato estatal-burocrático, ou do mercado. No fundo o que ele sugere é uma democracia processual,

uma "soberania em procedimento" que, a exemplo da frase evangélica, dê ao sistema o que é do sistema e ao mundo da vida o que lhe pertence.

Finalmente, de posse de um modelo organizacional deduzido a partir da teoria da ação comunicativa de Habermas e com base na sua tese de colonização do mundo da vida pelos imperativos sistêmicos nós acreditamos ter em mãos uma ferramenta valiosa de análise da atuação dos conselhos com participação popular, os quais comungam características organizacionais com os modelos socialistas elaborados em fins do século passado e início deste mas que desenvolvem sua atuação nos marcos do capitalismo contemporâneo. No caso particular deste trabalho limitaremos o nosso escopo à análise do Conselho de Escola estruturado na rede estadual paulista, mediante um estudo de caso.

Como vimos, segundo Habermas, na escola, a colonização do mundo da vida transparece na forma de uma burocratização excessiva e de um formalismo exacerbado. Isto desencadeia patologias graves porque a escola, enquanto agente fundamental de transmissão cultural, socialização e formação da personalidade encontra-se imersa completamente no mundo da vida e depende dos processos de ação comunicativa para garantir a reprodução de suas estruturas simbólicas (cultura, sociedade, pessoa).

Estas patologias transparecem na forma de uma transmissão cultural calcada em um cientificismo de cunho positivista, em processos de socialização que nada mais fazem do que preparar o campo para a manipulação da lealdade das massas pela mídia e pela indústria cultural e, em mecanismos de formação da personalidade que, ou levam a um individualismo exacerbado e niilista, ou a uma formação absolutamente débil da vontade.

A saída apontada por Habermas para sanarmos estes problemas é, como vimos, a descolonização do mundo da vida. No caso da escola, este processo passa pela sua desburocratização e desregulamentação, substituídas por mecanismos de tomada de

decisão que levem em conta todos os envolvidos com a vida escolar e que se norteiem por mecanismos discursivos que tenham por meta a busca do entendimento, ou seja, que se valham da ação comunicativa .

Ora, como veremos no próximo capítulo, o Conselho de Escola instalado na rede estadual paulista possui uma estruturação que estimula fortemente a tomada de decisão através de procedimentos que se valem da ação comunicativa . E, não obstante a análise de Habermas centrar-se nos países de capitalismo avançado, entendemos que o processo por ele descrito, as patologias por ele indicadas, enquadram-se perfeitamente na situação brasileira, em especial no que toca à administração do sistema público de ensino, onde os métodos burocráticos de gestão são absolutamente hegemônicos.

Vemos portanto como bastante pertinente e extremamente proveitosa a utilização de seu referencial de análise para o estudo de um fenômeno (a participação popular na definição das políticas públicas) que não se restringe aos conselhos de escola mas que, sob variadas formas (Conselhos de educação, saúde, meio ambiente, etc..) espalha-se por todo o país.

Faremos então, a seguir, um estudo de caso centrado sobre o funcionamento do Conselho de Escola em uma unidade escolar da rede estadual paulista valendo-nos deste referencial analítico.

CAPÍTULO 3

Análise do funcionamento de um Conselho de Escola

3.1 Introdução

O Conselho de Escola da rede estadual paulista surge inicialmente definido no Regimento Comum das escolas estaduais (Dec. 10.623/77) com caráter meramente consultivo, transformando-se em deliberativo através da lei complementar 375/84, atingindo finalmente a sua forma atual, no termos do art. 95 da Lei Complementar nº 444 de 27/12/85 que define sua composição e competência.

De acordo com a legislação em vigor, ele é um órgão de natureza deliberativa, sendo seus membros eleitos anualmente durante o primeiro mês letivo. É dirigido pelo Diretor da escola e sua composição obedece à seguinte proporcionalidade :

- 40% de docentes;
- 5% de especialistas de educação, que não o diretor;
- 5% dos demais funcionários;
- 25% de pais de alunos;
- 25% de alunos.

Seus componentes são escolhidos entre seus pares, mediante processo eletivo. Cada segmento escolhe também dois suplentes. Os representantes dos alunos terão direito a voz e voto, salvo nos casos que, por motivo legal, for exigida a capacidade civil. Nenhum membro do Conselho de Escola pode acumular votos e não é permitido o voto por procuração.

É de sua competência deliberar sobre :

- as diretrizes e metas da escola;
- alternativas de soluções para problemas de natureza administrativa e pedagógica;
- projetos de atendimento psicopedagógico e material ao aluno;
- programas especiais visando à integração escola-família-comunidade;
- criação e regulamentação de instituições auxiliares da escola;
- prioridades para aplicação de recursos da escola e das instituições auxiliares;
- indicação, a ser feita pelo diretor da escola, do assistente de direção quando este for oriundo de outra unidade escolar;
- penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos funcionários, servidores e alunos;
- elaborar o calendário e o regimento escolar, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação e a Legislação pertinente;
- apreciar os relatórios anuais da escola, verificando seu desempenho frente às metas estabelecidas.

O conselho deve reunir-se, ordinariamente, duas vezes por semestre e, extraordinariamente, por convocação do diretor da escola, ou por proposta de, no mínimo, um terço de seus membros. As deliberações do conselho constarão de ata, serão sempre tornadas públicas e adotadas por maioria simples, presente a maioria absoluta de seus membros.

Como aponta Ribeiro (1989), na sua formulação atual, o conselho é fruto de um amplo processo de negociação no âmbito da Assembléia Legislativa, no qual os diretores fizeram pressão contrária à sua aprovação, os pais e alunos estiveram ausentes das discussões e a garantia do caráter deliberativo e composição paritária entre comunidade intra e extra-escolar só foi possível em virtude da pressão da entidade representativa dos professores (APEOESP - Associação dos Professores do Ensino

Oficial do Estado de São Paulo) fortalecida por sua atuação em um ano (1985) em que comandou grandes manifestações de massa . Ademais, era início da gestão Franco Montoro (PMDB) que se elegeu com base em propostas de descentralização e democratização da escola, sem falar que o próprio país vivia um clima geral de euforia e participação marcado pela luta pela redemocratização com o ocaso do regime militar.

3.2 A Escola Cel. Zeca Alves*

A EEPSG Cel. Zeca Alves, que se encontra desde 1982 no Parque São João, em Ribeirão Preto, à primeira vista, é uma escola pública como outra qualquer. Situada num bairro habitado por famílias de classe média-baixa, atende uma clientela formada por filhos de pequenos comerciantes, pedreiros, marceneiros, cabelereiras, funcionários públicos de nível médio e de trabalhadores braçais. À noite, em virtude do supletivo de 2º grau, soma-se a esta clientela, alunos que trabalham no comércio e um contingente significativo de policiais militares. Dista cerca de 2 Km do centro da cidade, situando-se numa várzea delimitada por duas grandes avenidas. As casas do bairro são de estilo simples, construídas em terrenos de pequenas dimensões, geralmente térreas e geminadas, e não apresentam recuo, debruçando-se sobre a calçada. As ruas e travessas que o cortam, assim como as calçadas são estreitas e reforçam uma sensação de falta de espaço. A impressão geral é que o Parque São João fica comprimido pelas duas grandes avenidas que fixam seus limites.

A única exceção a este padrão geral é a escola Cel Zeca Alves. Seu terreno é amplo (área total de 4.000 m² , 1200 m² de área construída) e suas instalações razoáveis. Ela possui 8 salas de aula, 1 laboratório multi-uso (que transforma-se em sala de aula no noturno), 1 cantina, 1 quadra esportiva descoberta, 1 gabinete dentário,

* O nome da escola, do bairro, bem como das pessoas que participaram da pesquisa são fictícios, visando garantir o sigilo das fontes de informação.

1 cozinha, 1 despensa, 1 almoxarifado, 2 pátios cobertos (onde são feitas as refeições), 1 pátio descoberto, 1 sala de diretoria, 1 de professores, 1 de secretaria, 1 de arquivo, 1 da coordenação pedagógica, 1 da zeladoria, 1 biblioteca, 1 vestiário masculina e outro feminino, 1 conjunto de sanitários para os alunos e 2 para os funcionários e professores. Como equipamentos, a escola possui, 1 aparelho de TV, 1 vídeo e 1 micro, o qual não se encontra em uso. As condições gerais do prédio escolar são boas e não se notam sinais aparentes de depredação, nem pisações ou vidros quebrados. O padrão arquitetônico é sóbrio mas acolhedor e a estrutura é toda ela feita em concreto aparente e tijolinho à vista.

A escola possui cerca de 900 alunos, 40 professores, 8 funcionários e 2 especialistas (diretor e vice).

Estamos portanto diante de uma escola que, em princípio, não difere muito do padrão da rede estadual paulista. Porém, para o observador atento, ela apresenta um quê de diferente, a começar pelo seu portão que fica sempre aberto, pelos muros que não são muito altos como sói ocorrer com muitas escolas públicas. A sensação inicial é a de que estamos diante de uma escola que está de bem com a comunidade que a cerca. E, como veremos, esta impressão é confirmada pelos depoimentos.

Contudo, nem sempre foi assim. Como salienta Maria José, a ex-diretora (trinta anos de magistério, vinte anos de direção, sete dos quais, no Cel Zeca Alves, aposentada no Estado e hoje atuando na rede privada) :

Quando eu cheguei, ela já funcionava com muitos problemas, era uma escola pública que não tinha identidade. Eu cheguei junto com mais duas pessoas que conheciam o meu trabalho e a gente teve um pouco de dificuldade, porque ali, antes, funcionava uma escola ligada ao sindicato das indústrias que a comunidade não queria que saísse. E esta escola foi desativada e veio uma outra escola ocupando o espaço; então a escola não era bem vista no pedaço. Então era escola depredada, escola judiada, escola tida como fim de linha.

Eram tempos difíceis como aponta a secretária Rute : " Nós tínhamos de bater de porta em porta, pedindo aluno porque ninguém queria se matricular ".

Esta situação é retratada também no depoimento de Eliane, mãe de aluno e que também foi aluna do supletivo e participou várias vezes do Conselho de Escola :

Eu mudei pra cá em 85, eu tinha meus filhos em outra escola, estadual também, e fiquei na dúvida se transferia eles pro Zeca Alves. Pergunta pra um, ... todo mundo torcia o nariz, e não sei o quê. Achava um absurdo eu gastar gasolina pra levar e buscar todo dia se eu morava do lado de uma escola. Falei : Não, vou colocar aqui mesmo .

A saída encontrada pela equipe foi, no dizer de Maria José :

Devagarinho a gente foi conquistando e mostrando o valor, inclusive abrindo a escola pra reuniões de tudo, católico, budista (...) No final de semana, eles usavam a quadra de esportes. Ali, além de escola, era o clube deles.

Pois bem, será nesta escola, inicialmente rejeitada pela comunidade e que graças a uma política de sua direção foi se abrindo e conquistando progressivamente a sua confiança, que focalizaremos o nosso estudo do Conselho de Escola.

3.3 O Conselho de Escola do Cel. Zeca Alves

O Conselho de Escola do Cel. Zeca Alves teve sua primeira reunião no dia 6 de Março de 1986 quando foram eleitos seus primeiros integrantes, conforme consta do livro de atas e, até Agosto de 1994, que é o período coberto por esta pesquisa, realizou 38 reuniões, sendo estas em número de três nos anos de 1986, 1987 e 1988, quatro em 1989 e 1990, cinco em 1991, sete em 1992 e 1993, e três, até o momento, em 1994. É importante salientar que nos termos do parágrafo 7º do art. 95 da Lei Complementar 444/85 que criou o conselho, este deve reunir-se, ordinariamente, duas vezes por

semestre e, extraordinariamente, por convocação do diretor da escola ou por proposta de, no mínimo 1/3 de seus membros. Surge então a primeira constatação de que, mesmo tratando-se de uma escola que, por uma questão de diretriz da direção e por necessidade, buscava abrir-se para a comunidade, o conselho não apresentou um número significativo de reuniões, ficando a média de 86-93 em 4,4 reuniões/ano que é quase o mínimo obrigatório, sendo que, nos três primeiros anos este mínimo não foi atingido.

O CE (abreviatura que usaremos para o Conselho de Escola, a partir de agora) do Cel Zeca Alves possui 21 integrantes, sendo 8 representando os professores, 5 representando os pais, 5, os alunos, 1, os especialistas, 1, os demais funcionários, mais o diretor que é seu membro nato e presidente. Cada categoria possui também dois suplentes. Mas, como veremos mais adiante, nem sempre todos estes cargos são, de fato, preenchidos.

A média de comparecimento às reuniões é, conforme as atas, de cerca de 60% de seus integrantes com predomínio dos integrantes do quadro funcional da escola frente aos pais e alunos. Deve-se contudo salientar a presença significativa que acontece por ocasião das eleições, cujas reuniões chegaram a contar com 151 presentes.

Quanto aos integrantes do conselho, constata-se uma baixa rotatividade no segmento dos professores e funcionários (5 deles participam desde a sua criação), uma rotatividade maior no segmento dos pais (2 deles chegaram a participar 3 vezes do CE) e uma grande rotatividade no segmento dos alunos (cujo número máximo foi de 3 alunos com 2 participações).

Outro ponto a se comentar é que dos 9 conselhos instalados desde a sua criação, em 5 deles não foi preenchida a totalidade da representação dos alunos, conforme se constata da análise das atas.

Faremos a seguir a análise deste conselho com base nos depoimentos de todos os seus atuais integrantes, assim como naquele da ex-diretora e de uma mãe de ex-aluno que acompanharam bastante a sua existência, com base nas atas de suas reuniões e na observação direta de uma reunião . Dividiremos a análise nos seguintes tópicos :

- 3.3.1- As atribuições do conselho
- 3.3.2- A avaliação do conselho
- 3.3.3- A autonomia do conselho
- 3.3.4- Os assuntos mais discutidos pelo conselho
- 3.3.5- A dinâmica do conselho
- 3.3.6- Sugestões para melhorar o conselho

No desenvolvimento de cada um destes tópicos nos basearemos no depoimento dos entrevistados, no conteúdo das atas e, quando for o caso, na observação da reunião. A análise dos dados apresentados será feita com base no referencial teórico elaborado no segundo capítulo.

3.3.1 As Atribuições do Conselho

O objetivo desta seção é verificar até que ponto os integrantes do conselho tem consciência clara das suas atribuições definidas em lei.

Da análise dos depoimentos, constata-se o aparecimento de dois padrões de respostas. De um lado o corpo funcional da escola que demonstra ter uma visão clara do grau de abrangência das atribuições do conselho e do poder que ele representa e, de outro lado, os pais e alunos com um conhecimento extremamente limitado.

Como diz o atual diretor, prof. Antônio (vinte anos de direção de escola, um ano e meio no Cel Zeca Alves) :

Legalmente, eu entendo que o conselho tem característica deliberativa e isto é de extrema importância porque pressupõe uma certa autonomia através de seus representantes diretos, professores, administradores, funcionários, alunos e a comunidade representada pelos pais. Então, esta representatividade distribuída entre os segmentos que compõem a escola e esta autonomia pressuposta na lei, nos faz entender que o CE deveria atuar como um órgão liberado para uma série de decisões, isto está na legislação. [ele passa então a ler o rol de atribuições do CE contido na legislação]

O Prof. Antônio contudo ressalva a diferença entre o que a lei prescreve e a realidade, tema que trataremos mais adiante. Na mesma linha é o depoimento da profa. Maria José, ex-diretora do Cel Zeca Alves :

A principal função do conselho é a organização da escola em si, ele teria que participar de toda organização, da estrutura administrativa, pedagógica e tudo o mais. Agora, não funciona assim .

Segundo a a profa. Leticia (que participou de todos os conselhos do Zeca Alves) ele serve para " fazer uma escola junto com todos os agentes da escola, montar uma escola juntos " .

Ela ressalva contudo que isto só ocorreu num curto período de 1993, quando da implantação do Zeca Alves como escola padrão*. Salaria que tanto antes, quanto depois deste período o conselho só foi acionado para " punir aluno, ou para programar festividades e para suprir os rombos orçamentários ". E complementa , " antes da escola padrão, aliás, todo mundo achava que ele funcionava para punir aluno " .

De fato, nota-se no depoimento de alguns professores este "fantasma" da função disciplinar que nunca aparece de forma explícita. Assim, diz a profa. Luz (no conselho pela segunda vez) sobre a função do CE :

* Fruto da reforma educacional implantada em 1991 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, as escolas-padrão diferenciam-se das demais escolas da rede por funcionar em apenas três turnos, por propiciar alguns recursos pedagógicos e benefícios salariais adicionais aos professores e direção e por ter maior autonomia financeira.

Eu acho que é assim... amenizar os problemas aqui de dentro..., não é aquele negócio, só reúne pra mandar embora, porque vai expulsar o aluno. Nem é assim, eu acho que a gente se reúne, tira a idéia de todo o pessoal pra chegar a uma conclusão. Eu acho assim, é a cabeça de duas, três pessoas pensando, né? Não é porque eu tenho implicância com um aluno, eu vou reunir o conselho pra mandar embora; acho que não é isto. Ou mesmo uma outra questão, vamos supor, muitas vezes, um professor que não dá uma boa aula. Acho que não é só mandar aluno embora, tem muito professor que, às vezes, tem de ser mandado embora.

Como se vê, o tema da expulsão, mesmo negado, permeia, implicitamente, todo o discurso.

Já para os pais e alunos, o CE existe essencialmente para ajudar a escola a resolver seus problemas. Ele não é visto como um instrumento de poder nas mãos da comunidade mas como um organismo auxiliar da escola. Assim, quando perguntada sobre sua função, Eliane, mãe com grande poder de liderança e que, até o ano passado, participou do CE (hoje, não possui mais filhos na escola) afirma :

A função do conselho, eu citei um caso * se há um problema [disciplinar], né? Mas não funciona só no caso de problema [disciplinar], se assim, tiver faltando alguma coisa pras crianças, tá prejudicando o ensino em alguma coisa, então este conselho vai atuar.

Clotilde, também mãe de aluno (duas vezes do CE e quatro da APM), afirma :

Na minha humilde opinião, que eu tenho pouco estudo, né, então eu acho que ele serve pra resolver os problemas mais urgentes da escola. Como nós fomos convocados agora, dia 30, para resolver o problema de dois alunos, por causa de indisciplina.

Os depoimentos dos alunos apontam na mesma direção. Nelson, (aluno do supletivo, participa do CE pela segunda vez), afirma: " O conselho tá aqui é pra resolver assuntos internos da escola, algum problema que haja, tanto de disciplina como... de planejamento de atividades, né.... melhorias pra escola ".

* Ela havia se referido a um problema disciplinar.

Complementa Zé Paulo (aluno do supletivo, há cinco anos na escola, onde inclusive chegou a organizar um grêmio estudantil e que está no CE pela primeira vez) :

Sabe, ele tenta resolver todos o problemas. Até agora, pelo que eu tô vendo, sabe, já tá conseguindo.... Por exemplo, houve uma festa aqui, né, feita pelo conselho e pela APM para ajudar a recuperar a escola porque houve muito estrago* .

Nelson lembra-se do caso de um aluno "problemático" que o conselho tratou no ano anterior :

Teve um problema [disciplinar] aí, de um aluno. Esse ano, por enquanto, graças a Deus, né, não teve. Porque geralmente as pessoas acham que quando se reúne o conselho, é desgraça na certa. Então, graças a Deus, este ano não teve problema ** .

Percebe-se assim, por parte dos pais e alunos uma visão limitada das reais atribuições do CE nos termos que constam da legislação. Como relata a profa. Ifigênia que participou também de todos os conselhos, com respeito à atitude dos pais e alunos : " Eles não entendem a força que têm. Não sabem que são capazes de mudar alguma coisa " .

A consequência deste fato é que, como veremos, em virtude de seu maior conhecimento das atribuições do CE, os segmentos mais articulados, em especial a direção e os professores, irão valer-se do conselho para atender suas demandas específicas, instrumentalizando-o, de certa forma, em função dos seus interesses.

Concluindo, podemos então dizer que quando analisamos as atribuições do CE definidas pela legislação e as cotejamos com aquelas que surgem nos depoimentos percebe-se uma grande dispersão nas respostas e, particularmente, um grande

* Ele refere-se ao temporal que se abateu sobre Ribeirão Preto e que atingiu também a escola .

** Poucos dias após esta entrevista o CE seria convocado pelo diretor para tratar de problemas disciplinares de 2 alunos.

desconhecimento da amplitude do poder do CE por parte dos representantes de pais e alunos.

Vejamos agora, de que forma estes dados podem ser analisados à luz do modelo analítico adotado. Como vimos, para Habermas (1987-a, p. 372):

A constituição de uma legislação escolar deve embasar-se em procedimentos de tomada de decisão que considerem todos aqueles envolvidos no processo pedagógico como tendo capacidade de representar seus próprios interesses e de regular seus atos por iniciativa própria.

Esta seria para Habermas uma das condições para que a escola, enquanto espaço privilegiado do mundo da vida, recupere os mecanismos de ação comunicativa que são fundamentais para o seu bom funcionamento, os quais foram descartados pela introdução dos meios burocráticos de coordenação da ação.

Ora, quando analisamos o rol de atribuições, assim como a composição e a forma de tomada de decisão do CE, definidos pelo art. 95 da Lei Complementar 444/85, fica claro que esta legislação se enquadra na direção apontada por Habermas. Assim, em primeiro lugar, pela sua composição, nenhum segmento tem o controle automático da maioria dos votos do CE. Deve-se contudo ressaltar que, considerando-se que o corpo de profissionais da escola geralmente assume posições comuns e que o diretor é membro nato e não entra no cômputo dos percentuais definidos para os diversos segmentos, é possível a este conjunto de segmentos manter o controle do CE, independentemente da posição de pais e alunos (ver, neste sentido também Paro, 1992b). O segundo ponto, refere-se ao rol de atribuições do CE. Nos termos do citado artigo 95, o CE pode deliberar sobre os principais assuntos que dizem respeito à vida da escola. Por fim, como as decisões do CE, nos termos da lei, são tomadas através de votação, os mecanismos de se alcançar o entendimento através do uso do melhor argumento, da busca do convencimento racionalmente motivado que

caracterizam a ação comunicativa assumem grande importância e substituem os processos burocráticos de tomada de decisão.

Assim, se do ponto de vista da legislação, o CE pode ser visto como um esforço de descolonização da escola ante os constrangimentos sistêmicos no sentido apontado por Habermas, quando analisamos os depoimentos dos seus integrantes, constatamos empecilhos poderosos à ocorrência desta descolonização. No caso específico deste item, que trata das atribuições do CE, a constatação, evidenciada nos depoimentos, é de que, pais e alunos, que juntos representam quase a metade dos votos do CE, desconhecem a sua ampla gama de atribuições, vendo-o apenas como um instrumento auxiliar da escola e não como o principal mecanismo de controle e gestão da escola. Com isto, fica sem efeito todo o potencial transformador contido na proposta do conselho. O que é mais grave nesta constatação é que são exatamente estes segmentos (pais e alunos) as principais vítimas da colonização do mundo da vida que ocorre no âmbito da escola.

Se todas as categorias que compõem o CE não têm uma consciência clara das atribuições e do poder deste órgão, ele perde o seu potencial emancipador e corre-se o risco de que ele seja instrumentalizado por aqueles segmentos mais articulados no interior da escola. Como causas para este desconhecimento por parte dos pais e alunos das reais atribuições do Conselho, podemos citar, entre outras, de um lado, o desinteresse de alguns segmentos que, dependendo da escola, pode ser a direção, ou os próprios professores, em compartilhar o poder de decisão com os segmentos que não dominam o saber educacional, no caso, pais e alunos. É o controle da cultura na mão de *experts* denunciado por Habermas (1987-a) que é fruto do processo de racionalização cultural dirigido pelos meios sistêmicos. Por outro lado, este desconhecimento é fruto também do desinteresse dos segmentos dos pais, alunos e mesmo, professores em assumir o seu papel de cidadão, lutando pelos direitos que lhe

pertencem. Este desinteresse não advem, contudo, de uma decisão consciente, mas decorre antes, como aponta Habermas, " do esvaziamento burocrático dos processos de opinião espontâneos e de formação da vontade, [o qual] abre caminho para a manipulação da lealdade das massas " (1987-a, p. 325). Aqui fica clara a importância dos meios de comunicação que hoje são controlados pelos mecanismos de mercado, e que, por integrarem o mundo da vida, deveriam também ser controlados por procedimentos calcados na ação comunicativa. Cabe a eles hoje um papel fundamental ao garantir a fragmentação da consciência que marca o cidadão contemporâneo e que sustenta a sua alienação na prática cotidiana.

Veremos, a seguir, de que forma os diversos segmentos que compõem o CE, avaliam a sua atuação.

3.3.2 A avaliação do Conselho

O objetivo deste tópico é verificar até que ponto, os componentes do CE, conseguem estabelecer um distanciamento crítico na análise de seu funcionamento e de que forma esta avaliação varia entre os diversos segmentos de sua composição.

De uma maneira geral, a avaliação do CE feita por seus integrantes é positiva. Como diz a assistente de direção Sílvia que participou do Conselho desde a sua criação, seja como representante dos especialistas, seja como diretora substituta no interregno de aproximadamente um ano (num período que coincidiu com a implantação da escola padrão e no qual, como vimos, o conselho reuniu-se intensamente) entre a aposentadoria de Maria José e a assunção pelo prof. Antônio : " Nossa, o conselho melhorou a escola 300% ... Mas não é que a gente queira jogar tudo em cima do conselho, não ! "

Este depoimento deixa escapar um certo sentimento de culpa, como se houvesse uma abusiva utilização do conselho para resolver os problemas da escola.

Outro ponto a se comentar sobre a avaliação do CE, é a distinção que os depoentes fazem questão de estabelecer entre o CE definido em lei e o que existe na realidade. Assim, afirma o diretor Antônio :

A instituição do CE foi uma das medidas mais inteligentes que eu vi, a nível de filosofia da educação, no que se refere ao tratamento democrático da escola (...). Ele possui uma série de atribuições riquíssimas mas que, muitas vezes, na maioria das vezes, não são exercidas.

O depoimento da profa. Marisa que já participou 5 vezes do CE, aponta para os limites que o poder deliberativo definido em lei encontra na prática. No seu depoimento, ela aponta para um caso envolvendo indisciplina de aluno :

Eu acho assim, oh, ele é bom e ao mesmo tempo não é. A partir do momento em que ele tá funcionando, certo, então ele é bom. Agora, se acontece como me contaram de uma outra escola onde o conselho deu transferência para um aluno e a mãe recorreu e ele teve de voltar atrás, então ele não está funcionando.

Já o prof. readaptado Juscelino, que hoje cuida da cantina para a APM e que participa pela primeira vez do conselho, tem uma visão mais pessimista :

O conselho é mentiroso, ele é medroso, quando é hora de decidir, todo mundo cai fora (...). Uma vez, quando eu estava na assistência de direção, eu botei um aluno pra fora; esse aluno me desrespeitou e precisei tomar uma posição. Aí eu tentei convocar o conselho e na hora fizeram corpo mole,.. eles [alguns professores] diziam "isso daqui não, vai prejudicar o menino". Você acaba passando de idiota.

Para a profa. Leticia que, como já dissemos, participa há longa data do CE e, pelo que constatamos na reunião a que participamos, é pessoa chave no seu funcionamento, o principal problema é que o conselho é sempre mau utilizado. Diz ela:

Olha, na realidade, eu acho que o conselho sempre foi acionado no momento errado. Porque, de um modo geral, o conselho só existe para punir o aluno e, certamente, a abrangência dele é muito maior.

Do lado dos pais e alunos a avaliação é bem homogênea e positiva. Um bom exemplo é a afirmação de Eliane, mãe de ex-aluno :

Ele melhorou a escola porque não existe mais a autoridade de uma pessoa só. Se há um problema na escola, que é com aluno, que é com professor ou funcionário, este problema é levado ao conselho e o conselho vai votar. Então são várias pessoas que vão decidir e essas pessoas são formadas por pais, por alunos, por funcionários da escola e por professores, então não tem aquele medo de errar ao se tomar uma atitude.

Este depoimento da Dna Eliane, que mora ao lado da escola, e que sempre participou ativamente de sua vida, demonstra claramente a sua consciência da superioridade dos mecanismos calcados na busca do entendimento entre atores competentes comunicativamente sobre aqueles calcados na centralização burocrática.

Não aparece, contudo, nos depoimentos dos pais e alunos, de forma clara a questão da diferença entre o conselho legal e o real.

Da análise destes depoimentos os que se constata é, em primeiro lugar, uma postura mais crítica frente ao CE da parte da direção e dos professores e que não se nota no posicionamento dos pais. Este fato deve decorrer, em parte, do maior conhecimento que os dois primeiros segmentos tem do potencial de abrangência do CE, como constamos no item anterior. Como desconhecem o rol de atribuições do CE, pais e alunos já se contentam com a sua simples existência, um avanço, sem dúvida, frente à situação anterior.

Já nos depoimentos da direção e dos professores sempre é citada a diferença entre o CE conforme está estruturado no art.95 da LC 444/85 e aquele que existe da fato, no cotidiano das escolas. No próximo tópico vamos explorar mais esta dicotomia entre o conselho legal, que só existe no papel, e o conselho real.

3.3.3 A autonomia do Conselho

Este item é o cerne de nossa avaliação pois é nele que buscaremos identificar até que ponto o CE consegue ser um instrumento de desburocratização da escola, uma cabeça de ponte do mundo da vida, cravada no coração sistêmico do aparato educacional.

De uma maneira geral, salvo raras exceções, o CE é visto como portador de uma autonomia limitada. Assim, para a ex-diretora Maria José :

Houve uma abertura sim, só que ainda delimitada pela legislação. E a gente percebe assim porque eles colocam, eles dão, mas tiram do outro lado. Por exemplo o Calendário Escolar, é competência do conselho resolver sobre ele; só que sai a resolução no início do ano, tem de começar no dia determinado, encerrar as atividades do semestre no dia tal, férias de tanto a tanto. [Quanto aos recursos financeiros] : Já vem tudo definido, tem de comprar tantos cadernos, de tantas folhas . Com a transformação em escola padrão, a autonomia financeira aumentou, só que os recursos não vêm .

Nesta mesma direção, fala o diretor Antônio :

Não bastou o que estabeleceu o art. 95 da Lei Complementar 444. Realmente eu acho que com as atribuições estabelecidas neste artigo, o conselho se configurou com um órgão de real importância. Agora, paralelamente deveria ter sido providenciada a adequação da legislação estadual que impede que estas atribuições sejam exercidas de maneira plena. (..) Ele está amarrado a uma legislação que não foi adequada à ele.

Sobre o poder deliberativo do conselho, a profa. Leticia diz:

Ele pode e não pode. Na prática ele poderia, existem até os dispositivos, só que, de repente, existe uma resolução em cima do direito do CE que não dá pra desobedecer. Então, até mesmo o calendário, que era uma coisa simples da comunidade resolver, os interessados, né, não ! Quer dizer, você tem liberdade desde que se enquadre naquela resolução. Tudo é mais ou menos assim, [a autonomia é] muito pequena...muito pequena.

De qualquer forma, ela acredita que o CE pode e deve ser acionado mais vezes.

Já para a profa. Cláudia, do CE pela primeira vez e membro do conselho de representantes da APEOESP, além das resoluções da Secretaria da Educação, a direção da escola, em geral, é um empecilho à autonomia do CE. Para ela, o que limita a autonomia do CE, além da burocracia do Estado, são os diretores :

Tem coisas que são de competência do Estado, que já vêm prontas, já decididas. Mas no que compete ainda pra decisão...dentro da escola, muitas vezes esta decisão não é tomada pelo conselho, ele é impedido, emperrado. E o fator que emperra os CEs são os diretores de escola.

Esta professora cita, por exemplo, que com a mudança de direção do Cel Zeca Alves, houve uma redução no número de reuniões do CE. Clotilde, mãe de aluno, salienta também esta redução da intervenção do CE na vida da escola com a mudança de direção. Ambas alegam que tal fato pode decorrer do pouco tempo que o novo diretor está à frente desta escola.

Para a funcionária Rute (longa experiência de conselho):

Ele tem autonomia entre aspas; porque tudo é determinado pela Secretaria da Educação (...). Por exemplo, a Secretaria da Educação determina tudo o que tem que ser feito e o conselho simplesmente fala amém, assina embaixo. (...) Agora, com relação a aluno [questão disciplinar], eu acho que já existe uma autonomia maior.

Quanto aos pais e alunos, como já comentamos, não se nota o mesmo distanciamento crítico. Eles entendem autonomia do conselho do ponto de vista de suas regras de funcionamento interno, ou seja, quanto a independência de cada um dos

seus membros em se posicionar nas reuniões. Eles não se questionam porque determinados assuntos são submetidos à apreciação do CE, e outros, não. Talvez, isto decorra do fato deles ignorarem as atribuições do CE, como vimos. Assim, quando questionada quanto à autonomia, responde Eliane : " Tem sim, a gente sente a direção da escola afastada, não querendo impor as coisas."

A mãe Cláudia (que também é funcionária da escola e participa do conselho como mãe de aluno e como suplente da categoria dos funcionários, o que demonstra, mais uma vez, a dificuldade de composição do CE), reitera : " Eu acho que agora é eles, é a turma mais que decide, né (..) tudo maioria ". O curioso é que, ao que parece, ela não se inclui nesta "turma".

Quando buscamos esclarecer melhor o sentido da pergunta, uma mãe, Dona Clotilde, coloca algumas questões :

O negócio já vem definido. Então, se o diretor chega em você e fala : " olha, eu vou fazer este tipo de reforma assim, assim, vocês aprovam ?" Tudo bem; mas eu acho que no fundo, no fundo, mesmo, aqui no Cel Zeca Alves, ele já vem definido, só pra você assinar. Porque muitos pais não sabem a força que um pai tem dentro de uma escola, né? Principalmente no caso do conselho. Só que eu acho que com a maioria das escolas, não só no caso do Zeca Alves, o negócio já vem aí, definido.

Quanto aos alunos, mesmo quando eles constatarem os limites à autonomia do CE, esta não parece ser uma questão que os preocupa. Assim, diz o Nelson :

Na prática a teoria é outra... é uma liberdade vigiada, entendeu ? Como um preso em prisão semi-aberta (..). Eles te dão a opção de fazer, só que a opção de fazer é de acordo com o que eles querem... E dentro deste pequeno espaço que temos, nós tentamos dar uma rebolada pra cá, uma rebolada pra lá, pra ver se faz alguma coisa.

A impressão que se tem é que os alunos e pais vêem o CE, não como uma conquista sua, mas como uma dádiva da Secretaria de Educação e sua participação

como um ato de boa vontade do diretor de escola. A convocação do CE não é vista como uma prerrogativa da comunidade. Como diz o diretor Antônio : " Eu não me lembro de ter ouvido falar que o CE tenha se reunido por convocação de 1/3 de seus membros ", como permite a legislação .

Da análise dos depoimentos vemos surgir um segundo elemento que, ao que tudo indica, limita extremamente a autonomia do CE. Estamos falando das normas e resoluções baixadas pela Secretaria da Educação e que, na prática, retiram do CE uma série de poderes a ele atribuídos pela legislação que lhe deu origem. Neste ponto, fica evidente o processo de colonização do mundo da vida salientado por Habermas. Assim o CE, instituído num dado momento histórico, fruto das pressões de segmentos organizados da sociedade civil, estrutura-se formalmente como uma tentativa de resgatar a escola como espaço do mundo da vida. Contudo, as esferas sistêmicas, representadas pela estrutura organizada burocraticamente da Secretaria de Estado da Educação, não entregam facilmente ao inimigo, a sua principal cidadela, a escola. Progressivamente cria-se uma tecitura legal que cada vez mais, deixa menos espaço à atuação do CE, que passa a atuar como um mero homologador de decisões oriundas da esfera sistêmica

Os constrangimentos burocráticos do CE ficam evidentes quando analisamos as atas de suas reuniões. Assim, em 9 anos de existência e 38 reuniões realizadas, cerca de 70% das decisões tomadas pelo CE do Zeca Alves estão vinculadas ou limitadas por algum tipo de resolução da Secretaria da Educação .

Isto ficará mais evidente como veremos, a seguir, na análise de quais são os assuntos mais discutidos nas reuniões do conselho.

3.3.4 Assuntos mais discutidos no Conselho

Quando questionados sobre este tópico, os membros do CE apresentam respostas que apontam para uma característica interessante. Há uma grande dispersão entre os pronunciamentos e, também aqui, cada categoria representada no CE responde a questão com um dado viés. Vamos então analisar estas respostas e, depois, confrontá-las com o conteúdo das atas. Deve-se contudo fazer a ressalva que este viés pode estar relacionado com o maior, ou menor tempo de convivência do depoente com o CE. Vejamos os depoimentos.

Para a ex-diretora Maria José :

Nós nos reuníamos várias vezes pra acertar calendário, que tinha as greves, outra vez nos reunimos com o problema da merenda escolar com o prazo de validade vencido, outra vez nós até chegamos a discutir problema de currículo (...) E a questão de compras, né, tudo, tudo que tem lá (biblioteca, aparelho de som, vídeo, cortinas, ventiladores) foi comprado pela comunidade.

Nota-se neste depoimento um fato que aparece em todas as declarações e que consiste na sobreposição entre CE e APM (Associação de Pais e Mestres). Na verdade, a maioria das pessoas não faz distinção entre as reuniões do CE e da APM. Como diz Maria José :

Um complementava o outro, até confundia um pouco as coisas. Podia ser assim, um ano um pai participava do conselho, no outro da APM, porque sempre são os mesmos que participam mais, né, os que vão às reuniões, os que querem, que gostam, que vestem a camisa da escola.

Inclusive, atualmente, 55% dos membros da diretoria executiva da APM são integrantes do CE.

Quanto aos professores, de uma maneira geral, afirmam que o conselho discute de tudo. Para a profa. Leticia,

Discute-se calendário sempre, reposição de greves.. em algumas situações, até a atuação do professor, professores que estão, assim, criando algum tipo de incidente, ou reclamações dos pais no que diz respeito ao método do professor. Agora, há situações em que o conselho trata assim da questão pedagógica, do ponto de vista das metas, né, sempre o conselho é reunido para traçar as metas anuais; depois, no fim do semestre, faz-se uma reunião para ver o que realmente foi atingido. Na cabeça das pessoas a gente trabalhou a idéia de que não é só para punir o aluno.

Aliás, a questão da disciplina parece ser um tabu nos depoimentos dos professores. Com exceção do professor readaptado Juscelino, os demais não tocaram neste ponto de forma direta. Para o prof. Aloísio, que está no seu 3º mandato e que fala com grande entusiasmo do CE, o assunto mais discutido " é a posição financeira da escola, da APM, né, as reformas que não vêm do Estado, verbas ".

Quando questionado sobre a presenças de questões disciplinares envolvendo alunos, o prof. Aloísio afirma :

Muito raro, é muito raro. É, antes eu dei um exemplo onde ocorreu um problema de disciplina, mas desde que eu estou aqui na escola, foi uma vez só. Foi um caso até específico, tá ? E... foi uma única vez que ocorreu, não houve mais.

Quando formulamos a mesma pergunta para os pais, parece que estamos falando de outra escola. Todos os depoimentos apontam que os assuntos mais discutidos são problemas de indisciplina dos alunos. Assim, afirma Dna Clotilde, mãe de aluno :

Deixa eu me lembrar.... olha, ultimamente, como no ano passado, foi mais indisciplina... Não sei o que tá acontecendo com o Cel Zeca Alves ultimamente que tá uma indisciplina muito grande. Nós até tivemos de dispensar 2 alunos o ano passado, que a situação tava bem grave, né.... Nós fomos convidados, convocados pra reunião, já tava tudo resolvido...

apenas votamos; quer dizer, foi passado rapidamente pra gente o conceito do alunos e a gente apenas votou.

Também Dna Eliane, quando questionada, se lembra de :

Problema de aluno, aquele aluno que não se enquadra, que vem na escola pra anarquizar, pra dar problema. (..) Então o conselho optou que mandasse, que convidasse o aluno a se retirar da escola, mas foi caso assim, muito não. O resto é aparecimento de rotina... esta história do conselho aprovar.

A mesma Dna Eliane cita contudo um caso, que apareceu em outros depoimentos também e que, tudo indica, foi um marco na vida do CE do Zeca Alves. Trata-se da definição de qual professor lecionaria as disciplinas Educação Artística e Educação Física para as turmas de 1ª a 4ª série, incluídas no grade curricular com a transformação do Zeca Alves em escola padrão, se o regente de classe (Professor 1, P1, com formação a nível de magistério) ou o especialista (Professor 3, P3, com formação a nível de Licenciatura Plena), . Apesar da maioria dos professores mostrar-se favorável à atribuição das aulas aos seus colegas regentes de classe (numa demonstração explícita de corporativismo), a pressão dos pais levou o CE a optar pelos especialistas. Como diz Dna Eliane :

Houve um problema aí, uma vez. O problema de Ed. Física e Ed. Artística. Como a escola passou a ser padrão, as outras séries que não tinham estas disciplinas, por exemplo, a 3ª e 4ª, tinham que ter. Então havia o problema, quando não existia um professor da área, um P1, que é um professor primário, poderia dar. Então como um professor discordou, o conselho tinha que aprovar. Então a direção da escola colocou o problema. (..) Eu achava o seguinte, se existe um profissional da área, se o governo vai pagar este profissional, por que não colocá-lo ? Então houve assim, os próprios pais impondo a situação.

Ao que parece, este foi um dos poucos casos de rebeldia do CE e só foi possível porque um dos professores P1 não aceitou assumir as aulas específicas, o que levou a

decisão para o CE. Do contrário, tudo indica, que o problema sequer iria à sua apreciação

Já com os alunos, temos o já citado problema da grande rotatividade de seus representantes. A maioria estava no seu primeiro mandato como conselheiro e, segundo seu relato, só tinham participado de duas reuniões, a da eleição e posse e de uma segunda (que não consta em ata) e que, ao que parece, foi uma reunião ampliada com a APM para viabilizar formas de arrecadar fundos para a escola.

Então quando perguntados sobre os temas mais discutidos pelo CE, eles citaram a questão do levantamento de recursos financeiros, em especial para a compra de um bebedouro que, pelos depoimentos, era a grande meta dos alunos. Como diz o Zé Paulo, aluno do supletivo :

Esse ano, o problema é o seguinte, tá ? A gente tá tentando colocar bebedouro. E, colocar várias coisas, né, que os alunos há muito tempo vêm pedindo, entendeu ? E... eles sempre esperando a verba do Estado, esperando, esperando, nunca vem; então a gente fez uma festa com a intenção de arrecadar dinheiro, entendeu ? Só que surgiu outras coisas mais urgentes, então você tem que mudar aquela verba, cujo destino era colocar os bebedouros no corredor, certo ? Não deu certo por causa do temporal, inclusive foi no dia da festa; então tava assim, um monte de gente aqui, fazendo a festa e, de repente, começou a desabar tudo. Então, sabe, a festa acabou dando prejuízo.

O vendaval que desabou sobre Ribeirão Preto no primeiro semestre de 1994 serviu inclusive para mostrar a boa relação escola-comunidade já que, apesar dos estragos e da ausência de recursos públicos, em pouco tempo, a escola foi recuperada, com reforma das salas atingidas e reerguimento de parte do muro que havia desabado.

Sobre as reivindicações dos alunos, diz Nelson, aluno do supletivo :

Então eu acho que, não é, de repente : " Oh, nós queremos isso !" Não é por aí . Mas : " Olha, nós estamos necessitados disso, estamos sentindo falta disso, tal, tá ? " Que, de repente são coisas banais, pô . Você pode ver, pô, ter de batalhar, rapaz, para ter um bebedouro de água... é brincadeira uma coisa dessas ?

Eles não se referem muito a casos de punição de alunos. Citam contudo a discussão pelo CE de temas relativos à segurança da escola e o caso de um professor sobre o qual havia muita reclamação e que acabou deixando a escola. O curioso é que nenhum destes tópicos constam das atas do conselho.

É ainda o Nelson quem diz :

Nós tivemos inclusive uma reivindicação no ano passado sobre um professor que.... nós tivemos professores que foram barra, que nós tivemos que levar no conselho, você entendeu ? É isso, nós temos voz ativa também que, inclusive, eu sei lá se foi decisão do próprio professor sair, sei lá, porque a direção da escola não pode mandar professor embora* .

Mas, como disse a profa. Leticia, " Eu não sei de um caso do CE dispensar um professor ".

A respeito da atuação dos professores do noturno, Zé Paulo diz :

Porque a gente como aluno, a gente sabe que não é fácil estudar à noite. É difícil, sabe, mas pra vir e ensinar 40 alunos, eu acho que deve ser bem pior. Então a pessoa deve ter certa concentração, entendeu ? Ela não pode vir também aqui, só chegar e sentar na cadeira dela, dar um livro pra aluna, entendeu e falar : " Oh, passa isso aqui na lousa pra mim ." Tem que chegar, sabe, conversar com a classe, debater, né, motivar os alunos, porque senão vai ficar uma aula muito cansativa, né, ninguém vai se interessar pela aula.

Perguntado se o CE discute questões referentes ao currículo, conteúdo das matérias, métodos de ensino, Nelson se lembra de uma reunião, em 1993 (implantação da Escola Padrão), " nós fizemos, acho que no ano passado, uma reunião a respeito de planejamento de matéria. Acontece que é tudo muito rápido, tem um prazo curto pra você passar um monte de coisas pro aluno ".

* Na verdade o CE pode admitir e dispensar os professores contratados pelo regime temporário, os ACTs .

Ele comenta também a questão do horário de entrada do pessoal do noturno, assim como o controle de entrada de pessoas na escola :

Então é o seguinte, essa nossa briga do horário, de repente colocou no CE este assunto de horário porque, porra, nós temos policiais aqui dentro, teve um aluno que saiu às 9h00, porque entra às 10h00 no serviço. Então no começo foi meio taxativo : " Vocês vão entrar das 7h00 às 7h10, senão, pode voltar pra casa !" Aí falei : Espera aí, não é assim, tem que ver os motivos do cara. Nós conseguimos a flexibilização do horário, mas também não dá pra ser uma festa, né ? (...) Eu acho que tem que ter assim, controle, porque, se não, ninguém vai na escola.

Por outro lado, quando eu comento, elogiosamente, sobre o fato da escola manter os portões abertos, ele diz :

É, mas justamente nós vamos fechar esta frente por questão de segurança (...) Hoje, a única entrada que vai ter, vai passar pela secretaria, pela sala dos professores, pela sala do diretor, para chegar aqui no pátio. Então o aluno que chegar atrasado, ele dá boa noite pro diretor, boa noite pro professor, boa noite pro inspetor, você entendeu ? Essa foi uma decisão importante.

Vejamos agora o que dizem as atas do CE sobre os temas mais discutidos em suas reuniões. Da análise das 38 atas lavradas desde o primeiro conselho reunido em 6/03/86 até o último em 30/06/94, do qual, inclusive, participamos, destacam-se os seguintes temas :

- Eleições : 10 reuniões (uma foi cancelada);
- Calendário Escolar : 7 reuniões;
- Reposição de aulas motivada por greve : 3 reuniões;
- Escolha de coordenadores do Ciclo Básico ou de Coordenadores de área : 6 reuniões;
- Critérios de recuperação : 2 reuniões;
- Problemas disciplinares : 6 reuniões (das quais, 4 resultaram em transferência compulsória, uma das quais foi motivada por abaixo-assinado dos pais);

- Questão : P1 X Especialistas (Ed. Física e Ed. Artística) : 2 reuniões;
- Relato e discussão das metas da escola : 3 reuniões;
- Opção pelo sistema de Escola Padrão : 1 reunião;
- Criação da caixa de custeio : 1 reunião;
- Escolha do vice diretor e do coordenador do noturno : 1 reunião;
- Fixação da taxa da APM : 1 reunião;
- Merenda com data de validade vencida : 1 reunião (decidiu-se por devolver a merenda com envio de abaixo assinado dos pais recusando-se a aceitar a merenda sempre que a situação se repetir).

Obs: Esclareça-se que nas reuniões, às vezes, discutiam-se mais de um tema.

Do confronto dos depoimentos com as atas, constata-se que, ao relatar suas opiniões, cada categoria acaba por ressaltar aquelas decisões do CE que a atingem mais diretamente, perdendo o contexto global. Uma exceção talvez seja o depoimento da profa. Leticia, o que pode explicar-se pelo fato desta professora secretariar boa parte das reuniões..

Da análise dos temas constantes das atas, ressalta-se como já havíamos citado, o predomínio de temas de natureza meramente burocrática, onde a função do conselho restringe-se meramente a homologar decisões (calendários, coordenadores, reposição, recuperação) reguladas por resoluções da Secretaria da Educação. Resta portanto muito pouco para o conselho decidir com autonomia. Com a honrosa exceção da discussão P1 X Especialistas ,as questões pedagógicas pouco aparecem. Deve-se ainda ressaltar que nesta discussão sobre os docentes responsáveis pelas disciplinas Ed. Física e Ed. Artística, os pais demonstraram maior discernimento pedagógico que os professores. Não obstante, entendemos que este assunto, na verdade, nem deveria estar em discussão, uma vez tratarem-se de disciplinas que, sem sombra de dúvida demandam formação específica. Por fim, ao que tudo indica, as discussões sobre as metas da

escola, para os pais e alunos, resumem-se mais a um relato sucinto no qual estes pouco interferem.

Com relação aos depoimentos dos alunos, o que se nota é, em primeiro lugar, a ausência de um espírito de corpo mais arraigado, no sentido de lutar radicalmente pelos interesses de sua categoria que marcou, por exemplo, as atuações do movimento estudantil nas universidades. Talvez por desconhecerem o potencial de intervenção do CE ou talvez pelo próprio processo de fragmentação da consciência, pontos já comentados na análise do item 3.3.1, os estudantes utilizam pouco o CE para apresentar seus pleitos à comunidade escolar. Um segundo ponto que aparece nos seus depoimentos indica contudo um fato novo e importante. Consta-se que uma série de pontos levantados nos seus depoimentos (como a reclamação de professores, a flexibilização do horário de entrada do noturno e o controle do portão de entrada), simplesmente, não constam das atas do CE. Este fato parece indicar que, ao lado do conselho formal, funciona outro de cunho mais informal e que regula uma série de relações que marcam o dia a dia da escola e que escapam às regulações, ou para as quais elas são impraticáveis. Este fato configura-se como um indicador de que o mundo da vida, ao sentir-se cerceado pelos constrangimentos burocráticos na esfera do CE, oficialmente instituído, cria mecanismos de defesa, trazendo para a esfera da ação comunicativa decisões que, em tese, seriam reguladas burocraticamente e que, por isso, não constam das atas do CE.

Portanto, enquanto órgão institucional, resta ao CE, usar com autonomia o seu potencial de alcançar o entendimento apenas nas questões disciplinares ou que envolvam levantamento de recursos pela escola. Foi esta, a única brecha que a esfera sistêmica deixou livre para o mundo da vida exercitar suas potencialidades. É a

colonização do mundo da vida, denunciada por Habermas, acontecendo no âmbito do CE.

Veremos, a seguir a dinâmica de funcionamento do CE.

3.3.5 A dinâmica do Conselho

Neste item, verificaremos de que forma desenrola-se a rotina de funcionamento do CE, analisando a *eleição* de seus membros (3.3.5.1), a dinâmica de suas *reuniões* (3.3.5.2), a influência do *diretor* em seu funcionamento (3.3.5.3) assim como a participação das *entidades representativas* dos segmentos que o compõem (3.3.5.4) e a forma como são tomadas as *decisões* no seu interior (3.3.5.5).

3.3.5.1 Eleições

Perguntados sobre como transcorrem as eleições para o conselho, todos os seus integrantes são unânimes em dizer que, no caso do Cel Zeca Alves, elas transcorrem de forma bastante democrática e sem manipulação por parte de alguns dos segmentos que o compõem sobre os demais. Todos são convidados a participar e, como já comentamos, as assembléias para escolha dos representantes contam com um número significativo de pessoas. Porém, na hora de se preencherem os cargos, a coisa muda de figura. Como diz o diretor Antônio, " nós temos que fazer das tripas coração, nós temos que fazer malabarismos para incentivar os pais ".

Já para a ex-diretora Maria José :

Geralmente o segmento mais difícil de escolher é o de professores. Eles se omitem, não gostam muito de participar, porque dá trabalho, né, tem reunião, tem responsabilidades. Então, entre eles, tem sempre uma pessoa sacrificada, que vai fazer parte sempre do conselho e de tudo o mais. Só que, quando alguma discussão do conselho envolve o interesse

particular, daí... Eu tive um caso assim, de professor ficar muito bravo com uma decisão do conselho e, aí, no outro ano, ele quis participar.

De fato, é no segmento dos professores onde se constata a menor rotatividade entre os integrantes do CE . Por outro lado, neste segmento são sempre preenchidas todas as vagas da representação, o que nem sempre ocorre, conforme se constata nas atas, no segmento dos pais e alunos.

Para a profa. Letícia, a coisa realmente não é fácil :

Em primeiro lugar, os pais, o pai nunca quer saber. (...) Eu fiz parte da direção, eu sei. No começo do ano, pra motivar os pais a vir na escola, você vai na classe, fala, consegue trazer os pais pra reunião. Mas, na hora de montar o conselho, pra você conseguir o número mínimo, é no laço, ninguém quer. As pessoas queixam : " Ah, eu não tenho tempo ". As pessoas temem o movimento, por mais que você esclareça: "Olha, não vai precisar pôr dinheiro". Que a pessoa tem medo, de que vai ter de pagar alguma coisa... Não, as pessoas não querem se envolver. Então, há esta dificuldade.. Até mesmo o professor; de um modo geral, ele podendo cair fora, ele cai. Há alguns conscientes, que fazem questão de participar, mas não é o número mínimo exigido, não. Então há de fato um descaso, as pessoas têm descaso pelo conselho.

Quanto aos alunos, atualmente, a escolha de seus representantes no conselho do Cel Zeca Alves se dá em dois turnos. Em primeira instância são votados dois representantes por sala, nas classes do supletivo (noturno), os quais se reúnem numa assembléia geral com as outras categorias e de onde saem os diversos representantes.

Analisando-se as atas, constata-se que a maior dificuldade encontra-se em preencher a representação discente. Dos nove conselhos eleitos, em quatro não foi atingido o número regimental. O atual critério adotado para esta escolha parece reduzir esta dificuldade. Há que se comentar também o privilégio dado apenas aos alunos do supletivo noturno de serem elegíveis. A idéia do diretor, compartilhada pela profa. Cláudia, é que esta sistemática permite a escolha de pessoas mais maduras, com melhor capacidade de intervenção e discernimento nas reuniões. A legislação contudo só veda

a participação de alunos menores nas votações de assuntos que pressuponham a capacidade civil . De qualquer forma este maior peso do noturno na representação discente é contrabalançado no segmento dos pais, onde predomina o diurno.

A dificuldade de preenchimento das vagas do CE nos segmentos de pais e alunos assim como a baixa rotatividade na representação docente são reflexos, a nível da escola, de um processo que ocorre de forma mais ampla a nível de toda a sociedade. Uma vez que a participação no CE não implica em qualquer benefício particular, significando antes de mais nada, um ônus para seus integrantes, o interesse de pertencer ao CE é pequeno. Este processo, como vimos (capítulo 2, item 2.2.2), decorre da colonização do mundo da vida pelos meios dinheiro e poder. Esta colonização na esfera de vida privada traz como consequência o desenvolvimento do individualismo e na esfera de vida pública resulta no esvaziamento do papel de cidadão, gerando a alienação e o desinteresse em participar da resolução dos problemas que lhe dizem respeito, processo facilitado pelo controle dos meios de comunicação pelo mercado e pelo Estado. Na verdade este desinteresse é que garante a perpetuação dos meios sistêmicos de dominação em esferas de atuação onde eles só tendem a causar patologias.

3.3.5.2 A dinâmica das reuniões do Conselho

Para a profa. Leticia, "a maior dificuldade é reunir o conselho; marca-se uma reunião, as pessoas não comparecem. (..) às vezes, é uma novela, outras vezes, a chuva, sabe, coisas assim".

Quanto à maneira que transcorrem as reuniões, os depoimentos indicam que elas desenvolvem-se de forma amena. Diz a mãe Eliane, " eu não sei se é porque aqui é uma

escola pequena e a gente tá assim, muito junto, todo mundo fala, todo mundo palpita...
todo mundo age... aqui age bem... todo mundo conhece todo mundo " .

Contudo, para Dona Clotilde :

Antes, na outra diretoria, o pessoal discutia mais o assunto, o pessoal discutia muito mais, eu acho que eles tinham mais liberdade de discutir o assunto. Agora, sei lá, parece que tá meio tenso.

Questionado a respeito da dinâmica das reuniões, se os diversos segmentos expressam-se com igual desenvoltura, o diretor salienta que o próprio processo de eleição democrática,

...de certa forma, já seleciona o pai mais interessado, o pai mais desinibido, o pai mais esclarecido. Com esta forma de eleger, nós sempre temos pais no conselho que falam, participam, que sugerem, que dão suas opiniões, assim como acontece com os alunos e professores. Mas há que se fazer um parênteses, quem estiver coordenando a reunião, o diretor, ou o vice, deve ter uma certa habilidade no sentido de saber dirigir a reunião, porque, senão, acaba sobrando para os professores. Os professores dominam pela própria característica de formação, o professor é mais falante.

Já para a profa. Cláudia, não há muita simetria na participação, entre os diversos segmentos que compõem o CE :

Não, aqui quando nós temos alunos do colegial, que são mais velhos, esses falam; agora os pais, esses não abrem a boca... e.. muitos professores também não falam, tá ?! Aliás, a maioria quase não fala. Então fica restrito à alguns professores e à direção da escola que fala bastante.

O professor readaptado Juscelino, é mais crítico . Para ele o conselho é manipulado :

Quem manipula o conselho é um professor que fala muito bem, que tem um certo grau de cultura mais elevado, então ele se torna um líder do conselho; aí, o que ele falar, tá decidido. (..) Você não pode deixar o

conselho na mão de duas pessoas que se julgam líderes, você tem que ter alguém no conselho que contesta, não abaixa a cabeça. Então, por isso, eu entrei no conselho. (..) Outra coisa que eu acho uma estupidez, é pegar pais de alunos que não têm a mínima condição intelectual. O cara, coitado, sai, trabalha no serviço braçal, vai participar do conselho de que jeito? Você tem que escolher, um pessoal assim, que tem condições sociais, né? É gente que não sabe nem escrever..como vai assinar um cheque da APM, um acordo? Teve um caso de um pai que fez uma assinatura no cartão de assinaturas do banco e, quando foi assinar o cheque, fez outra...

A posição deste professor, contudo, não reflete o pensamento da maioria dos professores consultados, os quais não identificam a ocorrência de manipulação nas reuniões do CE. Na verdade parece que este professor ressentia-se de sua dificuldade em convencer os demais integrantes do CE de sua posições.

Para o aluno Nelson, com o que concorda seu colega Zé Paulo, quanto à participação, de cada segmento do CE, nas reuniões, :

Nesta lista, por categoria, você pode colocar o pai em último lugar, o funcionário vem em penúltimo, o diretor em terceiro, o diretor ouve mais, né? E ali, emparelhados, bem emparelhados, vem os alunos e professores.

Na verdade, o que se constata analisando-se os diversos depoimentos é que o grau de participação depende muito das características individuais de personalidade de cada membro do CE. Assim, se há um consenso entre os depoimentos, de que os pais participam menos, todos citam o caso de Dona Eliane, que foi uma mãe com presença marcante no conselho.

Talvez a melhor forma de passar o clima em que ocorrem as reuniões do CE seja apresentarmos o relato sucinto de uma reunião da qual participamos e cujo motivo básico da convocação foi a ocorrência de problemas disciplinares com dois alunos.

*Uma reunião do conselho**

- Pessoas presentes : 13 membros do Conselho (diretor, vice, 7 professores, 4 alunos, nenhum pai de aluno), 5 professores que lecionam para os alunos cuja situação seria debatida e a mãe de um desses alunos.

- Local : todos se acomodam numa sala, alguns em volta da mesa, e outros, principalmente os alunos, numa segunda fileira de cadeiras. O processo de ocupação dos lugares deveu-se à ordem de chegada das pessoas. De qualquer forma havia uma grande proximidade entre todos os presentes. O clima estava levemente amistoso. Havia, contudo, uma certa tensão no ar.

O diretor abre a reunião esclarecendo que antes de entrar no tema da reunião ele gostaria de dar um informe. Comunica então que a direção da escola havia recebido uma verba do Estado e com ela havia comprado um lava-a-jato para limpeza da escola. Esclarece que não discutiu o assunto com o CE porque havia um curto espaço de tempo para aplicação da verba por determinação da Secretaria de Educação. Esclarece também que, após a discussão do problema disciplinar, seria discutido e aprovado o calendário para o 2º semestre letivo.

O diretor lê então o ofício encaminhado aos pais, convocando-os para a reunião, esclarece a presença da mãe como a garantia do direito de defesa dos alunos. A mãe do outro aluno, apesar de convocada, não veio. A mãe chora baixinho. Uma docente expressa sua solidariedade com o sofrimento da mãe.

Clima tenso.

O diretor diz que os alunos da turma cobram uma atitude. E que quando os dois alunos estão juntos os problemas aumentam. Diz que um deles desacatou todo mundo, até ele, diretor.

* Participamos da reunião como observadores, anotando as principais intervenções. Evitamos gravá-la para não causar mais contragimentos do que aquele devido à nossa presença.

Zé Paulo, aluno, comenta que, quando aluno de séries inferiores, passou por uma situação igual a esta em que estão os dois meninos.

Profª. Marisa comenta a necessidade de uma ação forte do CE, para dar exemplo.

Ifigênia, aluna, pergunta a idade e o desempenho escolar dos alunos.

Resposta geral : Ruim.

Ifigênia pede compreensão.

Os professores comentam que um dos problemas é que os dois alunos possuem idade acima da média de sua turma. É dito que eles batem nos mais novos.

Várias conversas paralelas.

Os professores que dão aula para estes alunos fazem um relato dos problemas que enfrentam.

São dirigidas algumas perguntas à mãe presente.

Zé Paulo sugere que se esclareça os alunos do risco que correm.

Diretor pergunta aos professores se os alunos melhoraram o comportamento após cientificados de que seu caso seria discutido pelo CE. Eles respondem que, de forma geral, não.

Comenta-se que o aluno, cuja mãe não está presente, mora com os avós porque seus pais são separados e o padrasto não o aceita.

Uma professora dá um depoimento de que ouviu um dos alunos comentando no bar que roubou uma velha e que, nesta ocasião, ela constatou que o mesmo estava com uma carteira com muito dinheiro.

O aluno Nelson, dá um depoimento pessoal dizendo que às vezes não adianta o pai forçar o filho a estudar. Cita o seu caso que parou de estudar e foi trabalhar. Hoje ele estuda porque quer e sente que é importante.

Uma professora, Leticia, diz que a vida do aluno cuja mãe está presente está muito fácil já que ele nem estuda, nem trabalha.

A mãe diz que ele quer trabalhar.

Diretor intervem solicitando que as pessoas comecem a apresentar propostas e sugere que os dois casos sejam tratados separadamente. O plenário concorda. Ele cita como fato positivo a presença da mãe de um dos alunos no CE.

A profa. Leticia pergunta o que a mãe está esperando do CE. Pede-lhe que dê uma solução.

A mãe devolve o problema para o conselho, diz que o que o CE decidir está bom (ela está bem chorosa).

O prof. Aloisio sugere a mudança para o noturno, onde os alunos já são mais velhos, mais maduros e por permitir ao aluno trabalhar.

A mãe concorda.

Alguém levanta o problema da distância de onde ele mora até a escola. No caso do noturno a questão se agrava.

A mãe se compromete a acompanhar o filho.

A profa. Cláudia diz que o noturno só é uma saída se o aluno trabalhar. O turno da noite não é nenhum paraíso.

A questão é jogada para a mãe : Ela deve mostrar para o filho os riscos de seus atos e procurar, nas férias, um emprego, durante o dia, para ele.

Um professor afirma que deve ficar claro que é a última chance.

Zé Paulo, aluno, procura descontrair um pouco o clima.

O diretor dá um depoimento sobre a importância da tolerância.

Uma professora dos alunos cujo caso está em discussão e que não é do CE, diz que a noite é uma faca de dois gumes. Se a mãe não assumir, não adianta.

O aluno Pedro (que é policial militar) diz que é favorável à expulsão dos dois.

Outro aluno, Hugo, sugere a importância do trabalho, que dá mais responsabilidade.

O diretor faz uma rodada ouvindo as opiniões dos presentes.

O aluno Nelson aconselha à mãe a não forçar o filho a estudar, se ele não quiser.

Chega-se a um consenso sobre a situação do aluno cuja mãe estava presente : Transferência para o noturno, responsabilizando-se a mãe por encontrar emprego para ele até o início do 2º semestre, constando em ata ser esta sua última chance.

Inicia-se a discussão sobre a situação do outro aluno.

Profª. Maria sugere outra escola mais próxima de sua casa. É esclarecido que ele já passou por esta escola de onde foi transferido compulsoriamente.

Prof. Aloísio diz que este aluno não pode vir à noite, pois a ociosidade durante o dia, iria levá-lo ainda mais para o caminho do roubo.

O diretor intervem dizendo que não se pode deixar a idéia de impunidade mas joga a decisão para o conselho.

A profª. Cláudia concorda que o aluno é problemático.

É citado que ele já estudou no Zeca Alves, foi para outra escola, de onde veio transferido compulsoriamente .

Minha sensação é de que há, no ar, um clima favorável à transferência.

Uma professora diz que, às vezes, com a mudança de turno do outro aluno, este pode melhorar.

A prof. Leticia intervem colocando-se contra a transferência sob o argumento que esta decisão só vai agravar ainda mais a situação do aluno, que já não tem família. Deve-se contudo comunicar a família dando ciência do risco que ele corre.

Este depoimento parece mudar o rumo da reunião.

Algumas professoras dizem que quando o aluno que foi transferido para o noturno não vem, o outro tem um comportamento bem mais aceitável.

Uma outra professora comenta que este aluno havia lhe dito que se ele for transferido ele perde o emprego que tem e seus avós não o aceitarão mais, tendo que morar com a mãe, onde o padrasto não o tolera.

O aluno Pedro diz-se favorável à transferência.

O aluno Zé Paulo cita o seu caso, quando o CE lhe deu uma última chance e hoje ele é considerado um bom aluno.

Os professores concordam e dizem que, realmente, ele era muito levado e hoje é um bom aluno.

A mãe do outro aluno também acha que se deve dar mais uma chance. Deve-se contudo dar uma prensa no menino.

Caminha-se para uma concordância quanto ao encaminhamento de garantir-se uma última chance para o aluno. Alguns professores ressaltam que, no próximo deslize, nem será necessária mais uma reunião do CE; é transferência automática.

Ficou estabelecido que o diretor reuniria-se separadamente com cada um dos alunos para dar-lhes ciência das decisões.

A profa. Leticia disse que queria ficar com a consciência tranquila.

O diretor faz um discurso contra os males da expulsão do alunos e diz que a escola não está preparada para enfrentar este tipo de problema. Cita o cultivo da horta como um modelo para recuperar os alunos arteiros.

Finalmente, já em meio a grande dispersão dos presentes, passa-se à homologação do calendário que foi alterado em virtude de resolução da Secretaria de Educação que reduziu os dias letivos das escolas padrão de 200 para 180 dias. Discutem-se as formas do aluno compensar as faltas havidas assim como a questão da recuperação. Não há propriamente uma discussão, mas mais um esclarecimento por parte da direção e alguns comentários dos professores. Em poucos minutos o calendário é homologado. **(FIM)**

Passemos agora à análise dos dados apresentados. Este tópico, referente à dinâmica das reuniões, a nosso ver, é de extrema importância porque, como aponta Habermas em entrevista (1987-e), a garantia da simetria entre os diversos participantes num processo comunicativo, de tal forma que cada ator social possa expressar suas pretensões de validade com igual liberdade, é fundamental para que se assegure o êxito dos processos de alcançar o entendimento calcados na ação comunicativa.

Da análise dos depoimentos o que primeiro se constata é uma certa discrepância entre os diferentes entrevistados. Em parte, esta discrepância justifica-se uma vez que se trata de um tópico que envolve a auto-imagem que cada pessoa ou categoria tem de si, já que a dinâmica da reunião depende, em grau elevado, do comportamento de cada um. Por isso, o viés ideológico aparece com mais nitidez. De qualquer forma, a constatação geral é de que existem segmentos que são bem mais atuantes no interior do CE do que outros. Ao que tudo indica, e conforme pudemos constatar na reunião a que participamos, o diretor e os professores, exercem uma hegemonia sobre os outros segmentos. Nesta reunião da qual participamos, entendemos que os alunos também exerceram um papel importante, se bem que de menor relevo. A nosso ver, é inegável que o ponto mais crítico para o funcionamento do CE reside exatamente na garantia desta simetria entre os diversos segmentos. Ela é extremamente difícil de ser atingida uma vez que envolve uma série de fatores, alguns de natureza interna à escola e outros que a extrapolam. Um primeiro problema que surge na esfera interna à escola, está nas relações professor-aluno, professor-direção e ainda professor-pais. Se no âmbito do CE todos os segmentos são formalmente iguais, no cotidiano da escola não é isso que acontece. Assim um aluno possui na verdade um forte vínculo de subordinação ao professor, em cujas mãos está, em grande medida, a possibilidade de sua aprovação para a série seguinte. A mesma dependência se repete a nível dos pais, que pensam duas

vezes antes de contestar posições da direção, ou dos professores, temendo possíveis represálias aos filhos. Os professores também, guardam uma certa dependência frente ao diretor, já que muito de seus pleitos depende da boa vontade da direção. Outro elemento fundamental que compromete a simetria reside no "saber técnico" que é monopólio de determinadas categorias. E indiscutível o poder de convencimento de um professor, ou diretor, sobre um pai semi-analfabeto. Ainda mais que, como vimos, uma das características da colonização do mundo da vida é a transformação de problemas práticos em problemas técnicos que demandam, portanto, a intervenção de *experts*.

De qualquer forma, apesar de todas estas vicissitudes, entendemos que naqueles tópicos sobre os quais ele ainda pode decidir com autonomia (como nas questões disciplinares) o CE é um bom exemplo do potencial da ação comunicativa. Isto ficou bastante claro, para nós, na reunião a que participamos. Não se deve, contudo, desprezar o efeito de nossa presença, enquanto observadores, sobre o comportamento dos diversos integrantes do conselho. Havia uma preocupação de todos os presentes e, em especial do diretor, em mostrar como o CE funciona bem. Às vezes eu me pergunto se, na minha ausência assim como na da mãe de um dos alunos (que, tudo indica, era o mais indisciplinado), a decisão teria sido a mesma.

Não obstante, o que se nota quanto ao tema sobre o qual se centrou a discussão, é a ação de pessoas valendo-se de processos comunicativos com o intuito de alcançar o entendimento sobre algo confiando na força do bom argumento. É importante ressaltar como cada posicionamento tem a sua importância, o peso da experiência de vida de cada um, independentemente de sua idade, ou da categoria a que pertence. Constata-se a busca de um entendimento, sem manipulação, valorizando-se as formas consensuais de decisão e não a mera votação de propostas pré-elaboradas. Graças a este procedimento, ao fim da reunião, chegou-se a uma solução para o problema

apresentado que, cremos, no início, não estava completamente formulada por nenhum dos participantes.

Foi um típico processo de ação comunicativa que norteou esta reunião. E sua superioridade sobre as formas sistêmicas, a nosso ver, soam evidentes. A grande questão é que os procedimentos comunicativos de alcançar o entendimento só são utilizados para resolver os problemas que envolvem um grande desgaste para a direção e para os professores, como a questão da disciplina. O relato inicial do diretor sobre a compra do lava-a-jato é sintomático quanto a isto. A escola durante meses discute sobre a compra de um bebedouro para os alunos, quando chega a escassa verba do Estado, compra-se este outro aparelho, sem qualquer consulta ao conselho.

O mesmo vale quanto ao calendário. Ele foi discutido e aprovado em cerca de 10 minutos, ao fim de uma reunião desgastante e em meio a grande dispersão. Tudo de acordo com as resoluções da Secretaria da Educação.

Estes pontos detectados nesta reunião oferecem, a nosso ver, um retrato fiel dos problemas enfrentados no funcionamento do CE do Cel Zeca Alves. Ele só é acionado nas suas potencialidades de viabilizar o entendimento, enquanto espaço público autônomo, gérmen do mundo da vida, quando se trata de repartir um ônus que ninguém quer carregar. No mais, é homologar decisões burocráticas.

Como disse o diretor Antônio :

Todas as vezes que nos reunimos para tratar de assuntos envolvendo a escola, nós nos sentimos vitoriosos, mas são raras estas oportunidades, em geral o CE acaba se reunindo para tomar medidas administrativas que já estavam estabelecidas.

Só que, quando as oportunidades de dividir o poder com o CE surgem, mesmo os diretores que apresentam uma preocupação em democratizar a escola, deixam-na passar.

Neste ponto, gostaríamos de abordar o papel dos diretores no CE.

3.3.5.3 O papel do diretor

Ao que parece, este papel é fundamental para o bom funcionamento do CE.

Para a ex-diretora Maria José :

Se o diretor não permite a participação, o conselho só é chamado nas horas determinadas pela legislação e pra aprovar aquilo que foi proposto pela escola. E são poucos os diretores que abrem as portas pra isso. Eu acho que é a própria formação dos diretores que não dá esse espaço, eles não conseguem. Quando a gente fala em chamar os pais pra participar, eles dizem : "Imagine se pai pode dar palpite na escola !" Eu acho que se o diretor não tem na cabeça que a escola não é um feudo, se ele não dirige a escola em função da comunidade, da sociedade, o CE não funciona naquela escola.

Também para o atual diretor,

Lamentavelmente o conselho ainda depende muito da figura do diretor (..) Eu não me lembro de ter ouvido falar que o CE tenha se reunido por convocação de 1/3 dos seus membros(..) O diretor inteligente, o diretor que tem um pouco de visão administrativa, ele percebe a segurança que o CE pode dar às decisões que ele tiver que tomar. (..) Bobo do colega, infeliz do administrador de escola que não percebe esta segurança. A princípio tinha alguns colegas menos informados que tinham um certo antagonismo em relação ao conselho, eles se sentiam assim, um tanto desprestigiados, diziam: "Tão me tirando o direito de decidir" . Não é por aí, o direito de decidir sozinho implicá num risco muito grande. Eu prefiro decidir em grupo. Nem por isso eu perdi a autonomia de decidir, ao contrário, eu tô decidindo o que a maioria, o que o grupo e a comunidade escolar tá querendo; eu corro o risco de errar menos.

Na sua opinião, já existe hoje um consenso entre os diretores sobre as vantagens do CE.

Não é contudo o que pensa a profa. Cláudia :

O fator que emperra os CEs são os diretores de escola. Porque muitos diretores ainda não entenderam, ou não quiseram entender, ou ainda estão na.... era anterior, ainda estão no regime de exceção e que,

geralmente, tiram da própria cabeça a decisão que eles acham melhor e aplicam sem consulta ao conselho. Isto ocorre em muitas escolas.

Já as mães, de uma forma geral, citam o caráter sempre aberto da antiga diretora assim como do atual. Não obstante, Dona Clotilde entende que na gestão passada a participação era mais estimulada.

Os alunos também elogiam a direção anterior e a atual. Diz o Nelson :

Eu queria dizer aqui que, quem ajuda bastante a gente é a direção da escola. A direção diz que nós somos puxa-saco mas nós não somos não. A direção apóia totalmente, a direção dá incentivo, sabe, pelo que a gente quer fazer. Se, de repente, você quer fazer um...jogo, um teatro, você pode.

Quanto ao papel do diretor no conselho, para ele, "é a mesma coisa que você jogar a copa do mundo sem técnico... Ele organiza, ele direciona, ele.. corrige, sabe, ele tá, ele é o técnico do time do conselho".

Os depoimentos indicam a total dependência do CE frente à figura do diretor. Não existe, a nosso ver, dado mais sintomático deste fato do que o desconhecimento, por parte do atual diretor, de alguma vez que o CE tenha se autoconvocado. Aqui, entram em ação mais uma vez, os mecanismos de alienação e desinteresse que marcam a sociedade capitalista contemporânea e que, para Habermas, são decorrência da colonização do mundo da vida pela esfera sistêmica. Na sociedade atual, da mesma forma que o trabalhador, alienado dos meios de produção, não tem controle sobre o fruto do seu trabalho, enquanto cidadão ele se vê, não enquanto criador e constituinte da esfera pública, mas como criatura. A escola não é vista como pública, mas como pertencente ao Estado, o CE não surge enquanto um espaço público autônomo, mas como uma dádiva da burocracia do Estado. Assim a prerrogativa de acionamento do CE fica adstrita ao diretor, seu presidente nato e representante da burocracia estadual

na escola, uma vez que não passa por nenhum mecanismo de legitimação junto a comunidade onde a escola está inserida.

Esta situação, onde o indivíduo assume cada vez mais a postura de espectador dos acontecimentos, de agente passivo, foi também denunciada por Adorno e Horkheimer, como vimos, na obra *Dialética do Esclarecimento*, como uma das consequências da indústria cultural.

Pois bem, se o diretor é o técnico, é aquele que faz o conselho funcionar, ou não, uma vez que o CE não se auto-convoca, o que fazem então as entidades que representam as diversas categorias que compõem o CE ? Elas estimulam seus filiados a participar do CE ? É isto que veremos a seguir, a partir do depoimento dos membros do CE.

3.3.5.4 O papel das entidades representativas

Quando perguntados sobre este tópico, a maioria dos conselheiros responde que é escassa a participação das entidades e que estas demonstram pouco interesse com relação ao CE. A única exceção é a Apeoesp (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), a qual, mesmo assim, segundo os depoimentos, tem uma atuação tímida.

O diretor Antônio diz que não tem visto as entidades muito envolvidas com o CE. Segundo ele, " eu tenho a impressão que estes impedimentos legais que, como eu disse, cerceiam a ação do conselho também desmotivaram um pouco as entidades ".

Já para a profa. Cláudia que é do conselho de representantes da Apeoesp, no que toca a esta entidade, há um forte empenho para que seus filiados participem do CE. A maioria dos seus colegas, contudo, afirma não constatar este empenho, com exceção, da profa. Leticia, para quem, "a Apeoesp, de vez em quando, passa na escola para saber se

há necessidade de uma reclamação, de alguma coisa neste sentido, mas é uma coisa bem tímida " .

Já, para o prof. Juscelino :

A Apeoesp só pensa em greve, eu sou sócio da Apeoesp, ela não tem um campo de atuação de, vamos supor, "o que nós vamos fazer para melhorar o conselho?", "o que é a escola-padrão ?", "vamos acabar com a escola-padrão" .

Quanto aos estudantes, a escola atualmente não possui grêmio. Segundo a ex-diretora Maria José :

A gente lá começou o grêmio, depois teve uma época muito boa, atuante, tudo; depois deu uma decaída. Quando eu saí, não tava assim muito ativo porque houve um presidente meio malandrinho e não deu certo.

Dos alunos, o único a se envolver com o reerguimento do grêmio foi o Zé Paulo (que foi vice-presidente da última gestão antes da desativação) estimulado, segundo ele, por antigos integrantes do grêmio que já saíram da escola e pelo diretor. Ele diz :

É, essa época que eu te falei do grêmio, né ? Ele tava muito ligado à diretoria, sabe, ela não só dava apoio, sabe, como incentivou em todos os sentidos, pra mim montar o grêmio, eles viram a necessidade, sabe ? O grêmio não foi montado até hoje por desinteresse do próprio aluno. Sabe, o diretor apoiou o tempo todo, teve funcionários também que tentaram ajudar, mas os próprios alunos, sabe, eu passei de sala em sala, tentando montar duas chapas mas, no máximo, consegui montar uma chapa. Aí fica aquele negócio, né, vota nesse, ou não vota em ninguém. Aí, resolvi esperar.

Nelson acrescenta :

Tem também o problema do pessoal do noturno. É um pessoal que trabalha e, por isso, tem um certo desinteresse. O pessoal quer vir aqui, ter a matéria deles, pegar o diploma e ir embora. Então são poucos com que você pode contar realmente. Você pode ver aí que é muito difícil fazer alguma coisa numa escola.

Eles comentam ainda o problema do grêmio ficar restrito ao noturno já que os alunos do diurno, que teriam mais tempo para dedicar ao grêmio, são mais novos em virtude de não existir o 2º grau neste período e, por isso, não participam do esforço de criação do grêmio. De qualquer forma, para o Zé Paulo, "eles também não são muito interessados, preferem mais brincar e se divertir. Vir aqui, estudar um pouquinho e ir embora; não se preocupam muito com os assuntos da escola".

Sobre o seu período no grêmio, Zé Paulo comenta :

Então eu percebi algumas falhas, inclusive falhas de segurança da escola, entendeu ? Em torno da escola que era escuro, e ainda continua, né ? Nós tentamos, fizemos aí, carteirinha pro pessoal, né ? Reunimos, fomos lá até a prefeitura, tentamos conversar com o prefeito mas não deu certo. É muito difícil, existe muita coisa, mas a gente tava na luta, sabe ? Se tivesse um pouquinho mais de tempo para os alunos....

Dos depoimentos o que se constata é um relativo distanciamento das entidades frente ao CE . A nosso ver, na verdade, este distanciamento decorre do próprio distanciamento das entidades frente aos seus representados. Isto acaba gerando um esvaziamento que é notório não só a nível dos grêmios das escolas públicas como demonstram os depoimentos, mas de todo o movimento estudantil, onde as entidades gerais, como UNE (União Nacional dos Estudantes) e UBES (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas) distanciam-se cada vez mais do alunado nas escolas. A nível do movimento sindical o processo não é muito diferente, e suas entidades limitam-se, cada vez mais, a reivindicações salariais.

Esta processo geral de esvaziamento das entidades assim como do seu poder de intervir em acontecimentos que marcam o dia-a-dia das escolas, enquadra-se também no processo mais amplo de alienação que já analisamos nos itens anteriores. Nesta questão

fica mais evidente ainda o processo denunciado por Habermas de que hoje, a cultura, longe de exercer o papel de construir uma falsa consciência, tem a função de estabelecer " uma *consciência fragmentada* (grifo do autor) que bloqueia o iluminismo pelo mecanismo da reificação. É somente assim que as condições para a *colonização do mundo da vida* são dadas " (1987a, p. 355). Esta fragmentação leva o indivíduo a perder a sua capacidade de síntese, e os eventos de seu cotidiano aparecem-lhe como desarticulados entre si o que desestimula qualquer tentativa de intervenção através de entidades organizadas. Um outro elemento salientado por Habermas (1987e) é que as próprias entidades representativas e, em particular, os partidos políticos, passam por um processo de burocratização que os distancia de suas bases, transformando-se em órgãos autônomos referenciados em meios sistêmicos de coordenação da ação.

3.3.5.5 Das decisões no Conselho

Pela análise das atas e através dos depoimentos de seus integrantes, constata-se que as decisões do conselho são tomadas, geralmente, pela via do consenso. Em alguns casos, quando o consenso não é obtido numa reunião, transfere-se o assunto para a reunião seguinte. Foi o caso, por exemplo, como disse a profa. Cláudia, do calendário de reposição da greve de 1993.

Houve contudo um caso, que apareceu no depoimento de boa parte das pessoas com mais tempo de conselho, em que a decisão foi tomada no voto, cabeça a cabeça. Trata-se da já citada discussão sobre a escolha dos professores de Ed. Física e Ed. Artística para o primário quando o CE optou, graças às pressões dos pais, pela escolha dos especialistas. Esta reunião estabeleceu também um critério interessante para a escolha dos professores . Diz a ata : *Que, na contratação de professores, obedecer-se-á a um critério de análise da "vocação"* (aspas no original) *para ser professor e sua*

motivação para tanto. (reunião de 14/12/92) O problema é que, com os atuais salários, pouco atrativos, não é muito fácil seguir este critério, sob o risco de não se completar o quadro de docentes.

Assim, como já havíamos comentado, do ponto de vista dos processos formais de tomada de decisão, o CE vale-se dos mecanismos de busca do consenso entre os seus integrantes em oposição aos mecanismos burocráticos. Ficam contudo as ressalvas, já comentadas nos itens anteriores, sobre as poucas situações concretas em que o CE pode utilizar-se, de fato, do seu potencial de alcançar o entendimento, assim como aquelas relativas à inexistência de uma simetria real entre os diversos interlocutores.

3.3.6- Sugestões para melhorar o conselho

Quando convidada a apresentar sugestões para aperfeiçoar o conselho, a ex-diretora Maria José afirmou :

Eu acho que o conselho tem que continuar existindo, sabe; agora o que precisa melhorar é a formação de quem trabalha na escola e mudar esta idéia de que a escola é do diretor, dos professores. A escola não é nada disso, a escola é da comunidade, é do aluno, ele que tem que ser o primeiro e, quando isso ocorrer, a comunidade vai se sentir responsável e vai precisar participar. Agora, não pode acabar com o conselho.

Já para o diretor Antônio :

Seria necessário muita conscientização, muito trabalho de esclarecimento no sentido de fazer com que a comunidade, os membros do CE, assumam esta posição. Muitas reuniões de esclarecimento sobre os objetivos do conselho e eu acho que os próprios resultados da ação do conselho irão motivar o pai, o aluno, o próprio professor que anda um pouco descrente, um pouco desmotivado, né ?

Também para a profa. Leticia, deve haver um grande trabalho de conscientização dos pais por parte do governo e das entidades, mostrando-lhes a importância do conselho. Para ela, "até que uns poucos fazem alguma coisa neste sentido, mas quando você se sente pregando no deserto é meio cansativo, né ?!"

Esta questão da necessidade de conscientização dos pais aparece repetidamente em depoimentos de professores e funcionários. A expressão básica é a seguinte : os pais não sabem o poder que têm.

Como diz a secretária Rute :

Então você chama os pais : "Olha, nós vamos fazer uma reunião do conselho"; você faz a colocação, pra que serve o conselho, tudo, mas, no final, eles vão embora e pouca coisa, do que foi falado, fica... Eles não estão assim conscientes do poder que o conselho teria....

Outro ponto que aparece bastante, refere-se à garantia de maior autonomia ao CE. Assim, diz a mesma Rute :

Teria que evitar estas normas lá de cima, que isto aí impede muito, deveria ter assim, autonomia mesmo, coisa que não tem, não tem. O conselho não tem esta autonomia toda, é tudo feito através de determinações, resoluções do secretário [da educação], tá entendendo?

Alguns professores reivindicam também mais autonomia, mas especialmente no que se refere ao poder disciplinar do CE sobre o aluno. Como diz a profa. Marisa :

Ele tem de ser soberano mesmo, você entendeu ? Decidiu, tá decidido. Não tem nada de recorrer, o conselho decidiu, fim de papo (..) Porque este negócio de, esse problema de aluno que causa indisciplina na escola, é um desrespeito total, não pode, não pode mesmo !

Quanto às mães, três delas acham que não há nada a melhorar no CE. Duas delas solicitam mais reuniões. Como diz Paula, "então eu acho que teria que ter reunião, até, se possível, mensal... para os pais poderem participar mais e não só quando há questão de disciplina do aluno ".

Para Dona Clotilde :

Seria assim, mais liberdade da própria diretoria da escola. Chegar com os pais logo no início...e discutir e não, chegar com ele já prontinho e dizer : "Olha é assim, assim e assim" você entendeu ? ... Então aí, os pais vão se chateando, uma coisinha acontece hoje, outra amanhã, então eles vão se desligando um pouco, né ?

Quanto aos alunos, eles sentem uma certa dificuldade em oferecer sugestões pelo pouco tempo que estão no conselho. De qualquer forma, Pedro entende que :

O conselho deve reunir-se mais vezes. Não, é lógico, muitas vezes, porque senão atrapalha também o seu dia-a-dia. Mas, eu acho assim, não reunir só pra resolver problema, né ? Reunir pra trocar uma idéia, sabe e, de repente, você está antecipando a muitos problemas, então a coisa fica bem mais fácil, você tem mais tempo de pensar. Quando você se reúne em cima da hora pra resolver um problema... não é por aí, de repente, foge alguma coisa.

De qualquer forma, nota-se um grande entusiasmo por parte da atual representação discente em participar do conselho. Como diz Nelson :

Eu acho que a participação do aluno no conselho é muito válida porque ali, hoje, não existe isto do diretor tomar a decisão e pronto, né ? Agora, então, nós podemos expressar as nossas necessidades não só pra uma pessoa mas pra várias pessoas e aumentar a possibilidade de que aquela necessidade que nós estamos sentindo, que ela seja suprida, que ela seja realizada.

Sua frase expressa de uma forma bela as próprias potencialidades do CE enquanto espaço de ação comunicativa.

Da análise dos depoimentos, o que se constata é a clareza que todos os segmentos têm sobre a importância do CE, a despeito de seus problemas e limitações. Todas as propostas de melhoria apontam claramente no sentido de retirar os constrangimentos sistêmicos (seja as normas baixadas pela Secretaria de Educação, seja

a própria atuação da direção da escola) que mutilam o CE, visando ampliar seu poder enquanto agente de direcionamento da escola. As sugestões de conscientização de todos os seus integrantes apontam para a constatação de que o bom funcionamento do CE depende de fatores que extrapolam os muros da escola e que são dependentes dos mecanismos coletivos de formação da vontade que, além da escola, encontram nos meios de comunicação seu agente principal.

3.4 Conclusão

O ponto que primeiro salta aos olhos é o potencial de aprovação que um conselho de escola, funcionando com todas as suas vicissitudes, desperta em seus integrantes. Há um consenso praticamente absoluto quanto à superioridade do CE frente às formas burocráticas de gestão da escola. As críticas que surgem ao seu funcionamento decorrem, não de sua existência mas sim por ele não atingir, na prática, suas potencialidades plenas.

Por outro lado, a prática do conselho, naqueles casos em que sua autonomia é preservada (como nas punições de alunos) mostra que, quando livre de constrangimentos, ele se configura certamente como um espaço público autônomo, onde se desenvolvem os processos de se alcançar o entendimento através de meios linguísticos que caracterizam a ação comunicativa.

Porém, não obstante esta aprovação geral e todas as suas potencialidades, na prática, mesmo numa escola em que há um certo interesse da direção em manter um relacionamento aberto com a comunidade, onde, até o ponto que se pode ver, não há um boicote consciente ao funcionamento do CE, onde, enfim, há um clima de bom relacionamento entre direção, professores, funcionários, alunos e pais, ou seja, onde não encontramos nenhum obstáculo explícito ao CE, este fica relegado a homologar

decisões administrativas já adrede tomadas, a resolver problemas financeiros da escola e, finalmente, a punir alunos. Por que será que isto ocorre ?

Vemos, basicamente, dois motivos. O primeiro fator que, a nosso ver, leva a este esvaziamento do potencial do mundo da vida embutido no CE reside nos constrangimentos sistêmicos que ele sofre. O conteúdo das atas e os depoimentos deixam claro que a estrutura administrativa do Estado procurou, de todas as formas, controlar, através de normas e resoluções, o CE e limitar a sua autonomia e o seu alcance. Assim, no que se refere a calendário, reposição de greve, recuperação, escolha de coordenadores, há sempre uma resolução que restringe totalmente a ação do CE. Neste sentido, podemos dizer que, a exemplo no que acontece na sociedade como um todo, houve uma colonização do mundo da vida pelos imperativos sistêmicos no âmbito do CE. Ocorre um choque entre o potencial de ação comunicativa embutido no conselho e as normas baixadas pela Secretaria da Educação (poder administrativo).

Este primeiro motivo, contudo, não encerra em si toda a explicação. Resta ainda a dúvida sobre o fato de que, mesmo naqueles aspectos mais ligados ao cotidiano da escola, onde o conselho pode de fato decidir, ele também não exercita com soberania a sua autonomia e raramente vemos aflorar os processos de ação comunicativa que caracterizam o mundo da vida. E o curioso é que, como apontam Passos, Carvalho e Silva no trabalho *Uma experiência de gestão colegiada* (1988) a própria estrutura burocrática do sistema educacional, às vezes, facilita o aparecimento de um campo razoável de atuação para a escola. Uma diretora, entrevistada pelas autoras do trabalho supracitado, quando perguntada sobre o tipo de constrangimento que a Delegacia de Ensino exercia contra a experiência de gestão colegiada que se desenvolvia na sua escola, respondeu : " A delegacia não quer problema, a escola não dava problema, então ela não interferia ".

Por que, então, o CE não ocupa este espaço ? Por que a omissão dos professores, por que os alunos e pais relutam em participar do CE ? Por que este "medo" de participar de decisões que envolvem a sua vida enquanto cidadão de um país?

À luz da teoria da ação comunicativa, esta omissão de assumir o papel de cidadão, este medo de participar, de se expor, não pode ser entendido como fruto de um mero ato de vontade do indivíduo mas consequência de um processo mais amplo de colonização do mundo da vida pelos meios diretores dinheiro e poder que atuam tanto a nível da reprodução material do mundo da vida como no âmbito da reprodução de suas estruturas simbólicas (cultura, sociedade e pessoa). Como vimos, na esfera de vida privada, a ação dos mecanismos do mercado acomodam o indivíduo ao papel de empregado do sistema produtivo e de consumidor de bens, enquanto na esfera pública estes mesmos mecanismos do mercado através do controle da mídia asseguram uma formação débil da vontade e a consolidação de uma consciência fragmentada que dificultam seu poder de síntese. Já o meio poder, via burocratização, e excessiva juridificação de esferas do mundo da vida, como a família e escola, assegura a consolidação do cidadão passivo, espectador e cliente da ação estatal.

O resultado deste processo de colonização do mundo da vida no âmbito do cotidiano da escola é esta postura passiva que contamina professores, pais e alunos. Cada qual assume o seu papel, definido seja pelo mercado, seja pelo poder administrativo. Ao professor compete o papel de cumprir as metas que a burocracia do Estado estabelece, sem se preocupar se são factíveis ou não, se está havendo aprendizado ou não. Ao aluno, enquanto tal, cumpre o papel de assistir as aulas, realizar as provas sem se preocupar se o conteúdo apresentado tem alguma significação para a sua vida. No papel de aluno trabalhador, que é a marca do ensino noturno, ele espera que a escola assegure-lhe o diploma , passaporte obrigatório para ocupar

determinados nichos menos desprestigiados do mercado de trabalho. O pai assume o papel de empregado do sistema produtivo, o qual, ante a dificuldade de sobrevivência, deixa pouco tempo para que ele assuma o papel de cidadão integral que cobra do Estado a educação de seu filho. A noção de cidadania que lhe resta é o voto em algum candidato, de tempos em tempos, nas eleições. No âmbito da educação, suas reivindicações são, quando muito de natureza quantitativa, sem questionar, contudo, a qualidade do ensino oferecido. Enquanto cliente da burocracia do Estado, ele vê a educação pública como uma dádiva, não como um direito. Por fim, o diretor cumpre o seu papel de agente do poder administrativo na escola.

Dentro da lógica sistêmica, cada um cumpre o seu papel, sem interferir na função alheia, e o sistema educacional anda por si mesmo. Só que, como os dados mostram, este sistema não funciona. E isto acontece porque, como aponta Habermas, os mecanismos sistêmicos não servem para regular esferas do mundo da vida, como é o caso da escola.

A escola, por sua própria natureza, exerce um papel fundamental na transmissão cultural, na socialização e na construção da personalidade individual, isto é, na reprodução das estruturas simbólicas do mundo da vida e, portanto, para o seu bom funcionamento, ela deve ser regulada pelos processos de ação comunicativa com vistas a alcançar o entendimento. Daí a importância do CE.

O CE cumpre um papel saneador no funcionamento da escola e, como os depoimentos dos alunos mostraram, mesmo quando a burocracia escolar busca sufocar o seu funcionamento através de uma regulamentação excessiva, nós vemos surgir, qual fênix, um conselho informal, que não aparece nas atas mas que existe de fato e regula uma série de relações do cotidiano da escola.

Buscaremos então, no último capítulo, fazer as conclusões gerais deste trabalho assim como apresentar algumas sugestões que, no nosso entender, podem facilitar a

ação do conselho enquanto mecanismo de tomada de decisão calcado na ação comunicativa com vistas a trazer a escola, novamente, à esfera do mundo da vida que, como aponta Habermas, é seu espaço natural.

CAPÍTULO 4

Conclusão

Neste ponto do trabalho, frente ao problema e aos objetivos inicialmente propostos, gostaríamos de tecer algumas considerações.

Em primeiro lugar, acreditamos tenha ficado clara a importância da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas no estudo das organizações. Esperamos ter mostrado que esta teoria fornece não só uma explicação para a existência de conselhos com participação popular que intervêm na fixação de diretrizes de políticas públicas e de investimentos privados, mas mostra também que a consolidação destes espaços públicos autônomos onde atuam os diversos grupos da sociedade civil, é condição básica para a solução de uma série de patologias que marcam as sociedades capitalistas contemporâneas, causadas pela colonização do mundo da vida pelos imperativos sistêmicos. À luz da análise habermasiana a existência destes fóruns de discussão e deliberação nasce não de um ato de vontade de um grupo de indivíduos que lutam por justiça ou liberdade, mas como uma necessidade que encontra seus fundamentos nos próprios processos de racionalização societária. Ao questionar o paradigma da razão instrumental como o único padrão de racionalização possível, introduzindo o conceito de razão comunicativa, Habermas realiza um salto paradigmático com profundas implicações para a teoria da administração. Se, como ele aponta, no âmbito do mundo da vida, onde ocorrem os processos cruciais de produção e transmissão cultural, de socialização e de formação da personalidade individual, a ação deve necessariamente ser dirigida por processos comunicativos de busca do entendimento e não através de meios auto-regulados como o mercado ou a administração burocrática, como sói ocorrer

atualmente, isto significa a necessidade de mudanças profundas nas formas de gestão destas áreas, mudanças estas que implicam na introdução de mecanismos de decisão que levem em conta a participação de todos aqueles que sofrerão os efeitos desta ação. Não conseguimos encontrar entre os diversos paradigmas administrativos que apresentamos neste trabalho, algum que, como a teoria de Habermas, fundamente de forma tão clara os mecanismos participativos de tomada de decisão. Num certo sentido, podemos dizer que Habermas fornecerá uma justificativa teórica adequada aos movimentos conselhistas que remontam às propostas organizacionais de cunho socialista, de fins do século passado e início deste.

Neste trabalho, buscamos aplicar este referencial teórico ao estudo do Conselho de Escola da rede estadual paulista. O que a análise dos dados de campo mostrou é que, de fato, como aponta Habermas, a escola encontra-se sitiada pelos meios sistêmicos de tomada de decisão. Em particular, no caso da escola pública, a burocracia deixou pouco, ou nenhum espaço para a introdução de formas coletivas de tomada de decisão, como é o caso dos conselhos. Assim, os processos de colonização do mundo da vida que, segundo Habermas, marcam as sociedades capitalistas contemporâneas, apresentam-se com todo o seu vigor na escola pública paulista, e o Conselho de Escola, órgão que, formalmente, deveria colocar a gestão da escola nas mãos de sua comunidade, atuando enquanto legítimo espaço público autônomo, reintroduzindo a escola no âmbito do mundo da vida, este conselho acaba sofrendo também os efeitos desta colonização e não consegue se consolidar enquanto instância autônoma de poder.

Feitas estas considerações, gostaríamos então de, com base no referencial analítico desenvolvido no segundo capítulo e nos dados obtidos no terceiro capítulo, levantar algumas sugestões visando sanar alguns dos problemas detectados no funcionamento do CE.

Habermas, em entrevista à *New Left Review* quando perguntado se, frente aos limites que se colocam ao poder de persuasão da ação comunicativa no capitalismo desenvolvido, acreditava ser possível, em princípio, uma transição para o socialismo onde se garanta o consentimento democrático mesmo daqueles cujo capital será expropriado, responde em poucas palavras : "Vocês estão querendo brincar comigo !" (1987e, p.100). Estas suas palavras devem servir de alerta inicial para que tenhamos claro os limites impostos a órgãos como os CEs que buscam impor restrições aos meios dinheiro e poder no atual estágio de desenvolvimento capitalista. Não obstante, em virtude das próprias crises porque passa este modo de produção e, em particular, no Brasil, pela crise de qualidade que solapa de cima à baixo o nosso sistema de educação básica, causada, entre outros motivos, pelo modelo de gestão adotado, todo ele organizado em moldes burocráticos, nós vemos a possibilidade de se conquistar alguns avanços no sentido de transformar o CE num espaço público autônomo.

Para tanto, entendemos necessário^{as} algumas mudanças, tanto no aspecto legal, a nível da organização da escola, quanto no que tange às formas de articulação ~~da~~^{com a} sociedade civil.

Quanto às primeiras, colocamos com destaque a questão do diretor de escola. Como este estudo mostrou, em concordância, aliás, com os trabalhos já citados de Paro (1992a) e Passos, Carvalho e Silva (1988), os mecanismos que, como o CE, buscam transformar a escola numa esfera do mundo da vida dependem radicalmente da figura do diretor. Como bem definiu o aluno Nelson, ele cumpre o papel de técnico de futebol não só do conselho, mas de toda a escola. Assim, mudanças na direção sempre repercutem de forma imediata no funcionamento do CE ou de qualquer outra atividade desenvolvida na escola. Este fato coloca então na ordem do dia a questão da forma de escolha do diretor de escola.

Uma contradição tão forte quanto a que decorre da existência de uma lei que dá autonomia ao conselho e de resoluções da Secretaria da Educação que castram esta autonomia, é o fato do diretor de escola, que preside o CE, aquele que, como a prática mostra, é o principal responsável pela eficácia de seu funcionamento, não se submeter a qualquer tipo de referendo popular para sua escolha, como ocorre na rede estadual paulista. Como aponta Paro (1987 e 1992a), a competência que a direção de uma escola demanda de um diretor é essencialmente política. Na verdade, cabe ao diretor administrar o funcionamento da *polis* escola que como aponta Habermas, encontra-se umbilicalmente ligada ao mundo da vida e suas patologias decorrem dos mecanismos sistêmicos que a governam atualmente. Um exemplo disto é a transformação de problemas práticos (que demandam uma solução política, negociada) em problemas técnicos. O diretor é um técnico que toma decisões políticas, sem que a sua competência para tal seja avaliada. A partir do momento em que o diretor é escolhido pela comunidade escolar, este critério de aferição é contemplado e muda-se radicalmente a cadeia de compromissos. Hoje, seu compromisso é com a delegacia, com a máquina burocrática, com o mundo do sistema. Com a eleição, seu compromisso passa a ser com a comunidade onde a escola está inserida.

A segunda mudança que, no nosso entender, deve ocorrer a nível da organização da escola refere-se à questão chave dos recursos financeiros. Enquanto as escolas não possuírem um mecanismo automático de recebimento de recursos de custeio que podem advir, por exemplo da cota estadual do salário-educação que, em São Paulo, atinge a cifra de US\$ 250 milhões/ano com potencial de chegar a US\$ 400 milhões/ano (FNDE-MEC, 1990), os pais e alunos vão continuar vendo o CE como mais uma APM, com a função de carrear recursos da comunidade para a escola. Um órgão de gestão da escola que não conta com um fluxo estável de recursos, perde sua razão de ser.

O terceiro problema a enfrentar, refere-se às inúmeras resoluções baixadas pela Secretaria da Educação e que limitam a ação do CE. Em primeiro lugar é importante ressaltar o caráter nitidamente ilegal destas resoluções uma vez que o CE, com suas amplas atribuições foi criado através de uma Lei Complementar, instrumento hierarquicamente superior às decisões administrativas tomadas no âmbito da Secretaria da Educação. A pergunta que surge é então a seguinte : O que faz as pessoas desconhecerem as atribuições do conselho e aceitarem a imposição de normas burocráticas claramente ilegais ? A explicação para este fato pode ser encontrada nos processos de fragmentação da consciência decorrentes da colonização do mundo da vida e que nós discutimos nas conclusões do capítulo anterior. Aqui tentaremos apontar algumas formas que ajudem a minorar os efeitos desta reificação implementada no âmbito do modo de produção capitalista.

A questão chave aqui, como aponta Habermas, é a criação de uma cultura política libertária, de uma cultura de massas "profana, irrestrita e igualitária" (1990, p. 111). Sem a consolidação de uma sociedade civil emancipada formada na crença dos valores democráticos, numa postura crítica quanto à delegação de poder, de pouco adiantam órgãos formalmente democráticos como os conselhos. Mas como chegar a esta cultura libertária a partir de uma cultura que aliena e fragmenta a consciência ? Chegamos ao mesmo impasse de Marcuse ? Acreditamos que não, uma vez que a dominação não é total, as patologias geradas por uma sociedade guiada pelos meios mercado e burocracia saltam aos olhos (o desemprego estrutural, a ameaça nuclear, o colapso ambiental, os milhões de párias alijados do paraíso do consumo, a proliferação de seitas fundamentalistas e do preconceito racial e religioso, a crise do *welfare state*). Neste ponto achamos importante resgatar a importância das experiências anarquistas que sempre ressaltaram a necessidade de construção de um caldo cultural libertário. E o interessante destas experiências é que elas sempre tiveram como palco privilegiado

nesta atividade de "doutrinação" libertária, a imprensa, o teatro e, em particular, a escola, a qual sempre foi mantida fora do controle do Estado (Rodrigues, 1969). Com base no referencial habermasiano, podemos dizer que os anarquistas, na sua prática, sempre valorizaram a intervenção nos âmbitos do mundo da vida buscando sempre preservá-los da esfera sistêmica, em especial, do Estado. Neste sentido, hoje em dia, os potenciais de intervenção social também parecem se localizar nestes âmbitos que são aqueles onde ficam mais evidentes as patologias decorrentes da colonização do mundo da vida. A criação das rádios e TVs piratas, os grupos de teatros amadores, a expansão do cinema de curta metragem, as redes de computadores, todos estes elementos parecem indicar alguns caminhos por onde será possível trabalhar a idéia de uma cultura de massas libertária . Em particular, no que tange ao raio de intervenção do CE, ele mesmo pode servir como um local de discussão e consolidação de um modo de pensar libertário.

Para tanto, não obstante, temos que enfrentar um problema que, a nosso ver, limita as possibilidades de consolidação do conselho como um espaço público autônomo guiado pelos processos de alcançar o entendimento. Referimo-nos à ausência (ou ao tipo de atuação) das associações privadas que militam em torno da escola. Estas associações, como Habermas apontou, têm um papel fundamental na recuperação dos espaços tomados ao mundo da vida pelo sistema . Como vimos, as entidades mais organizadas que orbitam em torno da escola (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo-Apeoesp-, União dos Diretores Estaduais do Magistério Oficial-Udemo-, Associação dos Funcionários e Servidores de Escola de São Paulo-Afuse-), possuem um caráter extremamente corporativo, cada qual buscando defender os interesse mais imediatos de sua categoria (geralmente salariais), o que é plenamente compreensível pois elas simplesmente respondem à demanda de uma categoria que está sendo reduzida celeremente à miséria. Quanto aos pais e estudantes, nota-se uma

profunda desorganização do ponto de vista de articulação de entidades representativas. Falta à educação entidades não governamentais de objetivos e composições mais amplas, que não se restrinjam a interesses corporativos e que tenham como integrantes todos os segmentos da população, como ocorre, por exemplo, com as associações ecológicas. Estas entidades teriam, a nosso ver, um papel educativo fundamental, servindo também como mecanismo de articulação entre os diversos conselhos, unindo-os para enfrentar aqueles problemas que extrapolam a especificidade de uma escola, de tal forma que os seus integrantes vislumbrem as potencialidades do CE e possam enxergar além dos limites da escola. Ao que parece, algumas destas entidades já estão surgindo no Brasil, na formas de grupos pró-educação (Folha de São Paulo, 6/11/93, p. 3-4). Contudo, quando constatamos que, só no movimento ambientalista, existem cerca de 1533 entidades não-governamentais cadastradas no Brasil (Pizzi, 1992) percebemos que ainda existe um rico potencial a ser explorado neste veio. Como boa parte destas entidades, são estruturadas e funcionam com base em processos de ação comunicativa, a sua introdução no âmbito da educação será extremamente positiva para que a escola retorne aos domínios do mundo da vida de onde nunca deveria ter saído.

Por fim, antes de concluirmos este trabalho gostaríamos de apontar alguns campos de pesquisa, para os quais, no nosso entender, a utilização do referencial teórico habermasiano poderia trazer bons frutos. O primeiro deles, já salientamos no parágrafo anterior, refere-se ao grande número de organizações não governamentais que se espalham pelo país e pelo mundo com um variado espectro de atuação. Estas entidades são geralmente desvinculadas do Estado, dos partidos políticos, das empresas privadas (muito embora já estejam surgindo ONGs controladas por empresas). Elas possuem um raio de atuação que engloba desde a questão ambiental, passando pela luta por moradia, pelos grupos pacifistas, por associações de raizeiros e por grupos de defesa dos direitos de minorias e, cada vez mais, adquirem legitimidade enquanto

interlocutores relevantes na definição e, mesmo, execução de políticas públicas. Um dado interessante, é que boa parte dos órgãos de fomento de políticas sociais, como o Banco Mundial, por exemplo, têm dado preferência à aprovação de projetos oriundos destas organizações em detrimento daqueles originários de agências governamentais. Existe, a nosso ver, uma ausência de estudos sobre estas organizações e, acreditamos, a teoria da ação comunicativa, pode constituir-se em poderosa ferramenta para sua análise, uma vez que estas entidades, ao menos formalmente, são reguladas por processos comunicativos de busca do entendimento e atuam na interface dos meios dinheiro e poder.

O segundo campo, no qual a aplicação deste modelo analítico seria bastante proveitosa, situa-se no estudo de conselhos populares de âmbito de atuação mais amplo que a escola. Estamos nos referindo aos conselhos de saúde, educação, meio ambiente, entre outros e que têm sofrido enorme expansão em todo o país. Nestes conselhos estão sempre presentes as três formas de poder salientadas por Habermas. Assim vamos encontrar representados os interesses do mercado (na figura dos empresários, ou seus prepostos), do poder administrativo (via representantes dos órgãos oficiais) e por fim, o poder da solidariedade, representado pelas entidades não-governamentais. O seu funcionamento é definido pela maneira com que estas três formas de poder se interagem e sua fundamentação baseia-se exatamente na constatação de que muitos dos problemas que são apresentados hoje como de natureza técnica, são na verdade problemas práticos e sua solução só é possível, via processos comunicativos, com a participação de todos os interessados, no âmbito de espaços públicos autônomos.

À guisa de arremate deste trabalho, gostaríamos de dizer algumas palavras sobre a importância da luta a se travar no campo ideológico visando, em especial, ressaltar a importância da liberdade como um princípio fundamental. Creio que, num certo sentido, devemos resgatar a crença nas idéias libertárias que tanto povoaram o mundo

em fins do século passado, levantadas pelos movimentos socialistas dos mais variados matizes. A vitória do socialismo "científico" na Ex-URSS, com sua visão instrumental de liberdade e o fortalecimento sem precedentes do Estado por ele implementado jogou esta bandeira nas mãos da reação. Desta feita, passou a ocorrer um certo desprezo pela luta ideológica, motivado por uma interpretação mecanicista do marxismo e por um determinismo econômico míope. O pensamento conservador tomou então aos libertários as bandeiras que lhes eram mais caras, como a defesa da liberdade e a crítica ao caráter opressor do Estado, substituindo-as pelo seu simulacro, o liberalismo. A arena da luta ideológica foi entregue à reação. Nunca, como agora, as religiões que pregam a escravidão do corpo e da alma e os partidos da "ordem" campearam tão soltos. Precisamos fundar uma religião da liberdade, ou uma anti-religião; um partido que não visa a conquista do poder, ou um anti-partido.

Este último parágrafo pode soar utópico em demasia mas entendemos que sem esta batalha ideológica cotidiana, centrada na formação de um caldo cultural libertário aliada à luta pela criação de espaços públicos realmente autônomos, dificilmente conseguiremos reverter os efeitos patológicos representados pela colonização do mundo da vida. Como a teoria de Habermas mostra, a introdução dos procedimentos comunicativos de busca do entendimento como meios diretores da ação em substituição aos antigos processos calcados no poder do sagrado e da tradição, representou uma poderosa ferramenta para a sobrevivência da espécie humana mas, como a história mostrou eles não são os únicos meios diretores da ação possíveis. O mercado e a burocracia, na atualidade, praticamente monopolizaram a direção da sociedade e, para estes meios diretores, os processos democráticos de decisão que envolvam ampla participação e convencimento racionalmente motivado, representam tão somente *perda de tempo*. A última grande transformação sofrida pelo modo de produção capitalista, representada pela introdução da informática e por mudanças na organização do

trabalho, implementadas em programas como os de *Qualidade Total*, implica na redução em massa dos postos de trabalho, restringindo para uma minoria cada vez mais restrita os benefícios da sociedade de consumo. Por outro lado, os riscos de extinção da espécie, via colapso ambiental, são cada vez menos peças de ficção como a ampliação do buraco da camada de ozônio está diariamente nos lembrando. Assim, infelizmente é o que se constata, os elementos de barbárie (como o preconceito social, racial e religioso) e destruição estão cada vez mais presentes. Acreditamos contudo que, mediante processos comunicativos de busca do entendimento, consigamos encontrar uma saída diferente daquela que restou aos últimos senhores deste planeta antes de nós, os dinossauros.

Afinal, como dizem os mineiros, conversando a gente se entende.

Referências Bibliográficas

- Adorno, T. W. (1986). Coleção grandes cientistas sociais. São Paulo, Ed. Ática.
- Adorno, T. W. e Horkheimer, M. (1986). *Dialética do Esclarecimento. Fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- Adorno, T. W. e Horkheimer, M. (1989). *Horkheimer e Adorno*. São Paulo, Nova Cultural (col. *Os Pensadores*).
- APA (American Psychological Association). (1975). *Publication manual of APA*. Baltimore, Ed. Garamond/Pridemark Press.
- Aragão, L. M. de C. (1992). *Razão Comunicativa e teoria social crítica em Jürgen Habermas*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- Arantes, P. E. (1989). Introdução ao volume *Horkheimer e Adorno* da coleção *Os Pensadores*. São Paulo, Nova Cultural.
- Arroyo, M. G. (sd). *Reflexões sobre a idéia de escola pública de tempo integral*. Belo Horizonte, FAE-UFMG. (mimeo)
- Bakunin, M. (1975). *Conceito de liberdade*. Porto, Ed. Res.
- Bogdan, R. e Biklen, S. K. (1989). *Qualitative research for education : an introduction to theory and methods*. Boston, Allyn and Bacon Inc.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, MEC.
- Brasil. (1993). Câmara dos Deputados. Projeto de lei nº 1.258-B/1988. Brasília.
- Burrell, G. & Morgan, G. (1982). *Sociological paradigms and organisation analysis*. Exeter, Heinemann.
- Carnoy, M. (1990). *Estado e teoria política*. Campinas, Papirus.

- Coriat, B. (1993). Ohno e a escola japonesa de gestão da produção : um ponto de vista de conjunto. In Hirata, Helena (org.). *Sobre o modelo japonês*. São Paulo, Edusp, p. 79-94.
- Deblois, C. (1988). *L'administration scolaire et le défi paradigmatique*. Sainte-Foy, Quebec, Université Laval.
- Dommanget, M.. (1972). *Los grandes socialistas y la educacion : de Platón à Lenin*. Madrid, Editorial Fragua.
- Ellstrom, P. (1983). Four faces of educational organizations. *Higher Education*, 12:231-241.
- Evers, C. W. e Lakomski, G. (1991). *Knowing administration*. Oxford, Pargemon Press.
- Ferrari, C. R. (1990). *A razão instrumental na organização do trabalho e nas teorias organizacionais : Um estudo crítico*. São Paulo, FGV-EAESP. (dissertação de mestrado)
- FNDE-MEC. (1990). *Salário-Educação : Séries históricas*. Brasília, FNDE.
- Foster, W. (1986). *Paradigms and promisses - New aproaches to educational administration*. Buffalo, New York, Prometheus Books.
- Fougeyrollas, P. (1989). *Marx*. São Paulo, Ática.
- Freitag, B. (1988). *A teoria crítica: ontem e hoje*. São Paulo, Brasiliense.
- Freud, S. (1972a). *Totem e tabu*. Rio de Janeiro, Imago.
- Freud, S. (1972b). *O futuro de uma ilusão*. Rio de Janeiro, Imago.
- Freud, S. (1972c). *O mal estar na civilização*. Rio de Janeiro, Imago.
- Frigotto, G. (1991). Trabalho, educação e tecnologia : treinamento polivalente, ou formação politécnica ? In SILVA, Tomaz T. (org) *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Fromm, E. (1971). *O medo à liberdade*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Gadotti, M.(1992). *Escola cidadã* . São Paulo, Cortez:Autores Associados.

- Gramsci, A. & Bordiga, A. (1981). *Conselhos de Fábrica*. São Paulo, Brasiliense.
- Greenfield, T. (1984) *Theories of educational organization : A critical perspective*. *Encyclopedia of education*. Ontario, Ontario Institute for Studies in Educations.
- Greenfield, T. (1991). Re-forming and re-valuing educational administration : Whence and When cometh de Phoenix ? In *Educational Management and Administration*. Vol 19, nº 4 : 200-217.
- Guérin, D. (1982). *Rosa de Luxemburg e a espontaneidade revolucionária*. São Paulo, Ed. Perspectiva.
- Guillerm, A. & Bourdet, Y. (1976). *Autogestão : uma mudança radical*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Habermas, J. (1974). *Theory and Practice*. Boston, Beacon Press.
- Habermas, J. (1980). *A crise de legitimação no capitalismo tardio*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action . Vol 1. Reason and the rationalization of society*. Boston, Beacon Press.
- Habermas, J. (1987a). *The theory of communicative action . Vol 2. Lifeworld and sistem : A critique of functionalist reason*. Boston, Beacon Press.
- Habermas, J. (1987b). A nova intransparência. A crise do Estado de Bem-Estar Social e o esgotamento das energias utópicas. In *Novos Estudos Cebrap*. São Paulo, 18: 103-114, Setembro.
- Habermas, J. (1987c). *Técnica e ciência como "ideologia"*. Lisboa, Edições 70.
- Habermas, J. (1987d). *Dialética e hermenêutica : Para a crítica da hermenêutica de Gadamer*. Porto Alegre, L&PM.
- Habermas, J. (1987e). Um perfil filosófico político : entrevista com Jürgen Habermas. In *Novos Estudos Cebrap*. São Paulo. 18: 77-102, Setembro.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidade*. Madrid, Taurus.
- Habermas, J. (1990). Soberania popular como procedimento. In *Novos Estudos Cebrap*. São Paulo, 26: 100-113, Março.

- Habermas, J. (1991). Que significa socialismo hoje ? Revolução recuperadora e necessidade de revisão da esquerda. In *Novos Estudos Ceprap*. São Paulo, 30: 43-61, Julho.
- Habermas, J. e Luhmann, N. (1972). *Gesellschaftstheorie oder sozialtechnologie*. Frankfurt, Suhrkamp Verlag. (Citado em Freitag, 1988)
- Held, D. (1980). *Introduction to critical theory. Horkheimer to Habermas*. Berkeley & L. Angeles, University of California Press.
- Hirata, H (org.). (1993). *Sobre o "modelo" Japonês : Automatização, novas formas de organização e de relações de trabalho*. São Paulo, Edusp.
- Hobsbawn, E. (1983). (org). *História do marxismo*, vol 1. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Jay, M. (1988). *As idéias de Adorno*. São Paulo, Cultrix-Edusp.
- Joll, J. (1977). *Anarquistas e anarquismo*. Lisboa, Ed. D. Quixote.
- Jornal Folha de São Paulo*, 6/11/93 e 7/01/94.
- Kuhn, T. S. (1992). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, Ed. Perspectiva.
- Lênin, V. I. (1978). *Que fazer ?* São Paulo, Hucitec.
- Lüdke, H. (1983). Discussão do trabalho de Robert E. Stake : estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. *Educação e Seleção*, São Paulo (7): 15-18, Jan/Jun de.
- Lüdke, M. e André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação : abordagens qualitativas*. São Paulo, E.P.U.
- Lukács, G. (1974). *História e Consciência de Classe. Estudos de dialética marxista*. Porto, Publicações Escorpião.
- Macedo, E. F. (1993). Pensando a escola e o currículo à luz da teoria de J. Habermas. *Em Aberto*, Brasília, 12 (58):38-44, abril/junho.
- Makhno, N. (1988). *A revolução contra a revolução*. São Paulo, Cortez.
- Marcuse, H. (1973). *Contra-revolução e revolta*. Rio de Janeiro, Zahar.

- Marcuse, H. (1978). *Eros e Civilização. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Marcuse, H. (1982). *A ideologia da sociedade industrial- O homem unidimensional*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Marcuse, H. (1988). *From Luther to Popper*. New York, Verso.
- Marx, K. (1984). *O Capital*. São Paulo, Difel.
- Marx, K & Engels, F. (1975). *Crítica ao programa de gotha*. São Paulo, Global.
- Marx, K. & Engels, F. (1990). *Manifesto do partido comunista*. São Paulo, Global.
- Marx, K. & Engels, F. (sd). *Obras escolhidas*, vol 2. São Paulo, Alfa-ômega, sd.
- Masterman, M. (1979). A Natureza do paradigma. In Lakatos, I. & Musgrave, A. (org). *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo, Cultrix-Edusp, p. 72-108.
- McCarthy, T. (1984). Introdução à obra *The theory of communicative action* de J. Habermas.
- McCarthy, T. (1992). *La teoria crítica de Jürgen Habermas*. Madrid, Editorial Tecnos.
- Merton, R. K. (1966). Estrutura burocrática e personalidade. In Campos, Edmundo, org. *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Motta, F. C. P. (1970). O estruturalismo na teoria das organizações. *Rev. Adm. Empresas*, Rio de Janeiro, 10 (4):23-41, out/dez.
- Motta, F..C. P. (1981). *Burocracia e Autogestão : A proposta de Proudhon*. São Paulo, Brasiliense.
- Motta, F. C. P. (1986). *Teoria das organizações. Evolução e crítica*. São Paulo, Pioneira.
- Motta, F. C. P. (1987). Redes organizacionais e Estado amplo. *Rev. Adm. Empresas*, Rio de Janeiro, 27 (2):5-13, abril/junho.

- Motta, F. C. P. (1991). *Participação e Cogestão. Novas Formas de Administração*. São Paulo, Brasiliense.
- Noronha, O. (1989). Pesquisa Participante : repondo questões teórico-metodológicas. In Fazenda, Ivani (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez, p.137-143.
- Oliveira, J. B. A. (1984). *Desburocratização e democracia*. Campinas, Papirus.
- Osawa, M. (1993). Transformação estrutural e relações industriais no mercado japonês. In Hirata, Helena (org.). *Sobre o modelo japonês*. São Paulo, Edusp.
- Oser, J. & Blachfield, W. C. (1983) *História do pensamento econômico*. São Paulo, Atlas.
- Ouchi, W. (1990). *Teoria Z. Como as empresas podem enfrentar o desafio japonês*. São Paulo, Nobel.
- Paro, V. H. (1987). A utopia da gestão escolar democrática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (60):51-53, fevereiro.
- Paro, V. H (1992a). Gestão da escola pública: a participação da comunidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 73 (174):255-290, maio/agosto 1992.
- Paro, V. H (1992b). *Participação popular na gestão da escola pública*. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 1992 . (tese de livre-docência)
- Passos, I.; Carvalho, M. e Silva, Z. I. F. (1988) Uma experiência de gestão colegiada. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (66):81-94, agosto.
- Persson, L. C. K. (1992). *Teoria da ação comunicativa e estudos organizacionais : Uma reflexão crítica*. São Paulo, FGV-EAESP. (dissertação de mestrado)
- Pinto, A. M. R. (1991). O advento da automação flexível e a formação do trabalhador. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, 105:51-86, abr-jun.
- Pizzi, P. A. (1992). (coord.) *Cadastro nacional de instituições ambientalistas*. Curitiba, Mater Natura: WWW- Fundo Mundial para a Natureza.
- Reich, W. (1988) *Psicologia de massas do fascismo*. São Paulo, Martins Fontes.

- Ribeiro, V. M. (1989). O Novo Conselho de Escola. In *Cadernos do CEDI*. São Paulo, nº 19: 25-34, Jan.
- Rockwell, E. e Ezpeleta, J. (1989). *Pesquisa participante*. São Paulo, Cortez:Autores Associados.
- Rodrigues, E. (1969). *Socialismo e sindicalismo no Brasil*. Rio de Janeiro, Laemmert.
- Rognon, F. (1991). *Os primitivos, nossos contemporâneos*. Campinas, Papirus.
- Rouanet, S. P. (1987). *As razões do iluminismo*. São Paulo, Companhia das Letras.
- Rouanet, S. P. (1989). *Teoria crítica e psicanálise*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.
- Salvadori, M. ; Pannekoek A.; Magri, L. e Gerratana, V. (1975). *Conselhos operários*. Coimbra, Centelha.
- Santillán, D. A. (1980). *Organismo econômico da revolução. A autogestão na revolução espanhola*. São Paulo, Brasiliense.
- Tavares, M. da C. (1991). Economia e Felicidade. In *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, 30: 63-75, Julho.
- Thiollent, M. J. M. (1985). (org.) *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo, Polis.
- Thompson, J. B. e Held, D. (1982). (ed) *Habermas : critical debates*. Cambridge, The Mit Press.
- Tragtenberg, M. (1977). *Burocracia e ideologia*. São Paulo, Ática.
- Tragtenberg, M. (1982). *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo, Autores Associados:Cortez.
- Tragtenberg, M. (1989). *Administração, poder e ideologia*. São Paulo, Cortez.
- UNICEF. (1993) *Um desafio para os cidadãos*. Brasília, UNICEF-MEC-CECIP.
- Venosa, R. (1987). (org); Motta, F.C.P.; Tragtenberg, M; Pereira, L.C.B.; Storch, S. *Participação e Participações : Ensaio sobre autogestão*. São Paulo, Babel Cultural.

- Weber, M. (1982). *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, vol 21, nº 1 (Ithaca).
- Wood Jr., T. (1992). Mudança organizacional : Uma abordagem preliminar. *Rev. Adm. Empresas*, São Paulo, 32 (3):74-87, jul/ago.
- Woodcock, G. (1988). *Os grandes escritos anarquistas*. Porto Alegre, L&PM Editores.

Anexo 1

Roteiro de Entrevista :

- 1- Atribuições do Conselho de Escola (Para que ele serve ?)
- 2- Avaliação do Conselho de Escola (Ele melhorou, piorou ou não alterou a vida da escola ? Justificativa.)
- 3- Autonomia do Conselho de Escola (Todas as atribuições definidas em lei, são exercidas de fato ? Ele ajudou a desburocratizar a escola ?)
- 4- Assuntos discutidos com mais frequência nas reuniões do Conselho de Escola.
- 5- Dinâmica do Conselho :
 - 5.1- Eleições (Quem participa ?)
 - 5.2- Dinâmica das reuniões (Todos participam ? Há simetria entre os diversos segmentos ? Como é o clima das reuniões ?)
 - 5.3- Das decisões (Como elas são tomadas ? Ocorrem votações disputadas ?)
 - 5.4- Papel do diretor.
 - 5.5- Participação das entidades representativas.
- 6- Sugestões para melhorar o Conselho de Escola.