

Educação e Democracia: uma pesquisa com professores da Universidade Federal de Viçosa

Marcelo Loures Santos*

Willer Araujo Barbosa**

Edgar Pereira Coelho***

Luiz Cláudio Ferreira Alves****

Democracy and education: a survey with teachers of the Universidad Federal de Viçosa

* Professor Adjunto do Departamento de Educação na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Doutor em Psicologia pela PUC-CAMPINAS (2009), mestre em Psicologia Social pela USP-SP (1999), psicólogo pela Universidade Federal de Minas Gerais (1994).

** Licenciatura em Filosofia (UFMG), doutorado em Educação, na linha de investigação Ensino e Formação de Educadores, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor Adjunto do Departamento de Educação na Universidade Federal de Viçosa. Pós-Doutorado junto ao Laboratório de História Oral e Imagens da Universidade Federal Fluminense, onde atua como Professor Visitante.

*** Doutorado em Educação/Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo - USP - (2005). Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, cursou teologia no ITASA (Seminário Arquidiocesano Santo Antonio), Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora e Especialização (Diplomado) Universidade Alberto Hurtado no Chile (2000). Pós-Graduação em educação pela PUC/Rio, currículo e prática educativa. Atualmente é professor adjunto II da UFV no Departamento de Educação.

**** Possui graduação em Psicologia pela FCH-Universidade FUMEC (1986), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1998) e especialização em Ativação de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde, pela ENSP - Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (2006).

RESUMO: Este artigo pretende analisar uma pesquisa realizada a partir da Plataforma *Global Doing Democracy*. Trata-se de uma investigação em colaboração internacional, travando um debate em torno das concepções da democracia representativa e participativa na educação. A pesquisa teve por objetivo contrastar estas noções de democracia a partir do ponto de vista dos 129 professores da Universidade Federal de Viçosa (UFV) que responderam ao questionário. Apesar da maioria dos professores apresentarem uma visão liberal de democracia na educação, um número pequeno de respostas permitiu vislumbrar, ainda que de forma tênue, um embate em relação aos modelos tradicionalistas, intentando instaurar, tal como é denominado por este grupo de investigação, um modelo de democracia ampliada ou participativa.

PALAVRAS-CHAVE: democracia, educação, práticas educativas.

ABSTRACT: *This article intends to analyze a research developed in the Global Doing Democracy Project. It is an investigation project made together with foreign collaboration debating representative and participative democracy conceptions in education. This research aims to contrast these democracy notions from point of view of 129 teachers from Universidade Federal de Viçosa (UFV) which replied to the questionnaire. Although most teachers show a liberal view of democracy in education, a small number of responses allows glimpse a confrontation with such traditionalist models, as is trying to establish a model of participatory democracy.*

KEYWORDS: *democracy, education, teacher's practices.*

1. INTRODUÇÃO

Global Doing Democracy é um projeto de investigação em colaboração internacional que reúne mais de 50 pesquisadores ao redor do mundo, travando um debate em torno das concepções da democracia representativa e participativa na educação. A proposta deste projeto é contrastar estas noções de democracia a partir do ponto de vista de pessoas envolvidas com a educação, sejam professores, alunos ou seus pais. Nesse sentido, são destacados três temas: 1) a predisposição entre professores para entender a relação entre a democracia e a educação; 2) o potencial de professores para produzir um modo educativo transformador, participativo, ou um modelo mais tradicional de democracia, influenciado pelo modelo liberal e representativo; e 3) a importância de distinguir entre poder e diversidade em relação à democracia. A investigação tem como base um questionário composto por questões abertas e fechadas, para as quais se solicita, na maioria das vezes, uma justificativa para as respostas. Cada pesquisador que integra essa rede adapta este questionário para seu público-alvo e para a realidade educacional, preservando os objetivos principais da pesquisa.

Neste artigo iremos apresentar a aplicação desse questionário a professores da Universidade Federal de Viçosa (UFV), em 2010, tendo sido respondido por 129 professores, de um total de 889 que lecionavam na UFV naquele momento.

O questionário foi dividido entre as seguintes temáticas 1) dados demográficos, envolvendo percurso educacional familiar, partindo da escolarização e atuação profissional dos pais, passando pela formação dos professores até a escolarização dos filhos; e 2) concepção de democracia, que além de uma questão sobre a concepção de democracia propriamente dita, apresenta outras questões comparativas que permitem uma avaliação do ponto de vista do participante.

Para desenvolver a primeira parte da pesquisa consideramos necessário contextualizar o desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras, compreendendo-as em sua relação com uma proposta participativa de educação. A discussão sobre o conceito de democracia, por sua vez, buscou contextualizá-la a partir das abordagens que irão emergir em diferentes momentos históricos.

2. A DEMOCRACIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A história das políticas educacionais brasileiras pode ser caracterizada por um embate permanente entre setores hegemônicos que favoreceram a prevalência de um modelo centralizado de educação e setores anti-hegemônicos compostos principalmente por profissionais da educação que buscavam uma maior participação na construção de um modelo participativo de educação.

Já na década de 1930, apesar das propostas da Escola Nova inflamarem os debates sobre o formato escolar – influenciadas pelas ideias de Dewey –, as políticas educacionais continuaram a reproduzir a educação imperial, ampliando um modelo voltado para camadas já letradas, cuja frequência à escola era sinal de *status*. Tratava-se, portanto, de uma escola pouco acessível para a maioria da população, com alto índice de retenção e evasão, mesmo para a pequena parcela que a frequentava (CUNHA, 2005; SANTOS, 2010).

Apesar dos debates pela expansão da educação na década de 1950, estes foram, em grande parte, conduzidos pelas forças econômicas conservadoras, beneficiadas pelo crescimento e urbanização do país. Nesse sentido, a educação, pensada principalmente pela Igreja Católica, tinha como referência uma elite intelectual, não permitindo alterações quanto à concepção e ao acesso à escola. Foi, portanto, um período de acirramento das desigualdades pelo investimento maciço de recursos públicos em benefício de uma educação voltada para as classes média e alta (CUNHA, 2005; SANTOS, 2010).

É no início da década de 1960 que é construída a primeira Lei de Diretrizes e Bases. Apesar da campanha em favor da escola pública e dos grandes nomes do pensamento social brasileiro que a defendiam, as forças conservadoras tinham maior força política no congresso nacional. Assim, em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 4.024), que ampliou a longevidade do sistema educacional já em vigor. Mantiveram-se neste período o processo seletivo e propedêutico de educação, com exames admissionais, ratificando a estratificação educacional existente no país. Tratava-se de uma escola voltada para a excelência, intencionalmente excludente (SANTOS, 2010).

A partir do golpe militar, com investimentos do Banco Mundial, di-

versos países da América Latina, dentre eles o Brasil, seguiram um modelo para a redução da pobreza e melhoria dos níveis de ensino como forma de conquistarem maior competitividade no mercado. Sua intenção era civilizar as massas e produzir elites (TORRES, 2002).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da ditadura militar priorizava a educação primária e a formação técnica para toda a população. Apesar de todas as medidas propostas para a ampliação da educação, o Brasil ainda enfrentava um alto índice de analfabetismo e evasão escolar. O número de matrículas, por sua vez, alterou-se de forma muito discreta. Tais mudanças foram decorrentes, em grande parte, da manutenção de uma política privatista da educação que beneficiou na realidade as instituições particulares sem a devida contrapartida para a população. Tal situação pode ser compreendida a partir do fato que, durante o regime militar, estudantes e professores estavam entre as principais forças de oposição. A precarização desses serviços servia politicamente ao Estado. Nesse sentido, também durante a ditadura, a racionalidade tecnocrática estava voltada para formar, consolidar e reproduzir elites. Houve grande investimento em universidades públicas, favorecendo pesquisas fora do Brasil, mas restritas a uma pequena parte da população. Estas propostas se estenderam até meados da década de 1980 (CUNHA, 2005).

Segundo Frigotto (2003), as conferências, debates e publicações na década de 1980 sinalizavam o surgimento de novas perspectivas sobre o fenômeno educacional. Mas foi somente com a queda da Ditadura que novas propostas para as políticas educacionais iriam aparecer. Dois discursos surgem neste momento: de um lado o movimento dos educadores que exigiam políticas educacionais cuja ênfase fosse a democratização escolar mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão; na outra ponta do debate setores ligados ao governo, aos empresários, a setores importante da Igreja Católica, que questionavam também a qualidade do ensino e a oferta de vagas, mas continuavam a manter seu foco no custo socioeconômico da educação.

A discussão da Carta Constituinte Brasileira, polarizada por estas duas forças, pendeu novamente para as instituições privadas. Embora a proposta da universalização fosse efetivada, a mesma não precisaria necessariamente ser pública, embora devesse ser financiada por ele. A pressão dos movimentos populares, no entanto, consegue garantir avanços, como a definição de recursos exclusivos para a educação, a garantia do ensino fundamental público e

sua progressiva extensão para o Ensino Médio (CUNHA, 2005; SAVIANI, 2007; SANTOS, 2010). Essas vitórias fomentaram nos movimentos sociais o desejo de elaboração de uma nova LDB, em substituição à anterior, organizada durante o regime militar.

Esta proposição, contava, dentre outras, com a criação do Conselho Nacional de Educação, órgão deliberativo e de supervisão, e do Fórum Nacional de Educação, que deveriam ser fóruns deliberativos compostos de forma democrática por estados, municípios e entidades representativas do meio educacional para regimentar a política educacional brasileira. Tais instituições seriam imprescindíveis para o desenvolvimento de uma política educacional democrática. Protelada praticamente durante toda a primeira metade da década de 1990, a nova proposta de LDB só se tornaria lei em 1996, no Governo FHC, com a exclusão dos Fóruns Nacionais de Educação e a substituição da proposta do Conselho Nacional de Educação constituído por tecnocratas da educação e do ensino vinculados ao governo (SAVIANI, 2007; SANTOS, 2010). Embora os dois mandatos do Governo FHC tenha se comprometido com a universalização do ensino público, ampliando significativamente o número de vagas, a dotação orçamentária, aquém do estipulado constitucionalmente, manteve uma estrutura educacional e um sistema de ensino de baixa qualidade.

Segundo Moncau e Nagoya (2006), o Governo Lula avançou em relação aos anteriores, especialmente no que se refere ao acesso aos ensinos Médio e Superior. No entanto, recaem críticas sobre a manutenção de uma leitura da educação como formadora de força de trabalho e a manutenção da dotação orçamentária para a educação brasileira restrita aos 4% do Produto Interno Bruto (PIB). O aumento de forma expressiva do real financiamento da educação é compreendido para setores críticos como aumento da economia brasileira no período. Seria, portanto, um aumento absoluto, mas não um aumento relativo.

Mesmo o Ensino Superior, que teve uma ampliação considerável do número de vagas e contratação de professores, recebeu duras críticas por apontar para possibilidades que vão contra a expectativa de educadores durante o primeiro mandato. Em suma, criticou-se a precarização do Ensino Superior pela contratação de bolsistas, o aumento do número de alunos/sala e a ampliação significativa do número de alunos de nível superior atendidos pela educação a distância, com grande possibilidade de entrada do setor privado

neste segmento. Segundo este mesmo documento, há uma mal intencionada confusão entre “autonomia da gestão financeira” com “autonomia financeira”, na qual o Estado libera as universidades para buscar recursos junto à iniciativa privada, desincumbindo o Estado desta função. Considera-se, ainda, que as mudanças implementadas, embora sejam apresentadas como discussões abertas e democráticas, revelam enfim uma adequação a orientações da Organização Mundial do Comércio (OTRANDO, 2006; TRÓPIA, 2009).

Analisando de forma breve este período histórico (1960-1998), torna-se evidente a precariedade na instituição de um modelo democrático na política educacional brasileira. Apesar de todos os esforços contrários, verifica-se a primazia de uma política voltada para o fortalecimento e a reprodução de uma elite intelectual, sendo que, quando oferecida às camadas populares, a educação se apresentava ou inviável ou desqualificada. As informações não deixam dúvidas que o motivo predominante desta situação é a prevalência do interesse econômico sobre os interesses públicos e sociais (SAVIANI, 2007).

Em suma, observa-se que não apenas a educação no Brasil precisa caminhar, mas principalmente sua dimensão democrática. Vimos que desde a base, com o funcionamento ainda restrito dos Conselhos Escolares, até as decisões governamentais apontam para uma precariedade nas ações democráticas.

Nesse sentido, apesar da precariedade em seu exercício, a educação ainda tem um papel fundamental na modificação desse cenário, desde que pautada pelo desenvolvimento de um modelo educacional democrático. Tal objetivo nos coloca de volta às questões centrais deste artigo: como os professores de Ensino Superior da UFV veem a relação entre democracia e educação, e como a aplica nos diferentes espaços pelos quais circulam?

3. A METODOLOGIA DE PESQUISA

Por se tratar de um trabalho internacional em rede, a metodologia de pesquisa do *Doing Democracy* se replica nos diferentes trabalhos, tendo alterados apenas o público-alvo e as devidas adaptações contextuais. Trata-se de um questionário de pesquisa previamente validado (CARR, 2008), com campos demográficos adicionais e enviados anonimamente *on-line*. Este questionário

contém cerca de trinta perguntas fechadas orientadas por uma pontuação quantitativa baseada em uma escala de Likert de um a cinco. Sempre que possível, o instrumento de inquérito permite aos convidados expandir suas respostas, justificando-as. O questionário é dividido entre as seguintes temáticas: 1) dados demográficos, envolvendo percurso educacional familiar, partindo da escolarização e atuação profissional dos pais, passando pela formação dos professores, até a escolarização dos filhos; e 2) concepção de democracia, a qual envolve, além de uma questão propriamente dita sobre a concepção de democracia, outras questões comparativas que permitem uma avaliação do ponto de vista do participante.

Segundo Zyngier (2009, p. 5), o objetivo do instrumento é “[...] verificar as percepções, experiências e perspectivas dos participantes em relação à democracia sem julgar o nível de sofisticação que eles demonstram através de suas respostas”.

Após as adaptações, o questionário foi disponibilizado *online* para todos os professores da UFV por meio do *e-mail* institucional.

Em um primeiro momento, avaliamos os dados demográficos dos professores respondentes, buscando evidenciar a estreita relação entre a história das políticas educacionais no Brasil e a trajetória escolar familiar dos professores. Esta seleção revela-se importante para a segunda etapa da avaliação, a qual pretende identificar as relações entre tais trajetórias e sua concepção de democracia. Paraphraseando Zyngier (2009), a preocupação principal desta pesquisa, não é se apresentar como uma prescrição normativa ao comportamento, mas como uma dimensão formativa na relação de seus participantes com a educação e a democracia.

Em relação ao primeiro tema, as respostas nos permitem vislumbrar um pouco da história das políticas educacionais no Brasil e suas transformações, com especial ênfase na inversão da qualidade do ensino, anteriormente privilegiando o ensino público e, atualmente, o ensino privado. No que se refere à discussão sobre a democracia, nosso segundo tema, avaliamos duas questões: 1) a questão relativa à concepção de democracia para os professores, cuja análise permitiu identificar a polarização já pressuposta no projeto do *Doing Democracy* entre as concepções participativas (*thick*) e representativas (*thin*) de democracia; e 2) as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores e consideradas democráticas.

4. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA HISTÓRIA FAMILIAR DOS PROFESSORES DA UFV

Um dos tópicos que nos intrigava desde as primeiras leituras do questionário era a ascensão social favorecida pela escola. Segundo Zyngier (2009), a origem das crenças pessoais é, em grande parte, o resultado de uma combinação de família e cultura; religião, base socioeconômica e educação. A comparação entre gerações se torna, assim, nosso primeiro foco, para então nos voltarmos para a educação. Das 112 respostas sobre o nível de formação dos pais, 56,6% dos pais e 64,3% das mães possuíam, na data da entrevista, o nível fundamental, ou seja, oito anos de escolarização. Em relação ao nível secundário, 29,5% dos pais e 36,6% das mães o possuíam. 24,1% dos pais detinham diploma de nível superior, sendo que destes 27, três eram mestres e dois eram doutores. Para as mães, 14,3%, sendo que de um total de 16, uma era doutora, duas mestres e duas especialistas. Verifica-se que nenhum dos pais foi considerado analfabeto ou sem escolaridade.

Considerando a Tabela 1, verifica-se que a escolaridade dos pais dos professores respondentes – quando estes entraram para o sistema de ensino – estava em patamares muito superiores em relação à média nacional, mesmo se todos tivessem iniciado sua educação na década de 1990.

Tabela 1 – Evolução da distribuição da população por nível de educação no Brasil 1970-1991(%)

	Analfabetos	EF 1º segmento	EF 2º segmento	Médio	Superior
1970	42	40	12	2	2
1980	33	41	14	4	5
1991	22	38	19	7	8

Fontes: MEC. *Desenvolvimento da Educação no Brasil*. Estatísticas Históricas do Brasil. vol. 3. Rio de Janeiro: IBGE, 1987.

No entanto, não é isso que os dados evidenciam. No que se refere à faixa etária dos respondentes, há uma concentração do número de professores a partir dos 30 anos. Abaixo desta faixa são apenas 8%, sendo que 34% estão entre 31 e 40 anos, e 42,1% estão entre 41 e 50 anos, com acento significativo na faixa etária de 46 a 50 anos, que apresentou o percentual de 26,8%. Acima de 55 anos são 15% os professores respondentes.

Estas informações são importantes por apontarem uma distribuição na formação dos professores em períodos diferentes da história da educação brasileira. Assim, essa faixa de professores entre 41 e 50 anos – a que apresenta maior número de professores – realizou seu ensino fundamental há cerca de 40 anos, entre o final da década de 1960 e início da década 1970, quando 42% da população brasileira era analfabeta.

Mesmo entre os professores entre a faixa de 31 a 40 anos, que realizaram o ensino fundamental na segunda metade da década de 1970 e primeira metade de 1980, neste último período o índice de analfabetismo era de 33%.

Essas informações encontram respaldo nos relatos históricos sobre as políticas educacionais brasileiras nos períodos em que estes professores estudaram, que, ao privilegiar uma propedêutica do ensino, atenderam a um grupo seletivo de estudantes em relação ao cidadão comum. Logo, a escola nunca esteve voltada para a universalização, mas para uma elite. O caráter antidemocrático dessa política pode ser identificado no fato de que a escolarização dos professores respondentes foi predominantemente realizada em escolas públicas, sendo que 74,1% no Ensino Fundamental e 62,5% no Ensino Médio. O ensino fundamental e o médio em escolas católicas, embora menor, abrange 17% dos respondentes, evidenciando o papel do ensino religioso no cenário brasileiro.

É visível que a formação profissional dos professores respondentes se encontra muito superior em relação a de seus pais e a da população brasileira em geral, uma vez que há expressiva maioria de doutores, totalizando 80,4% contra 19,6% de mestres. Esses dados coincidem com o percentual encontrado na UFV. Da mesma forma, o mestrado é a formação mínima entre os respondentes. Esta situação responde nossa primeira questão sobre a possibilidade de ascensão social a partir da formação escolar, no entanto, esta ascensão é favorecida por uma família que já detinha um capital cultural diferenciado do restante da população.

Outro dado importante vislumbrado na tabela e passível de compreensão pelas políticas educacionais é a histórica abertura do sistema de ensino brasileiro ao setor privado, tendo início a ampliação de vagas para o Ensino Médio de forma significativa apenas a partir da ditadura. No questionário, verifica-se a ampliação da frequência à escola privada na formação dos professores respondentes no Ensino Médio, chegando a 24,1% contra os 15,2% do Ensino Fundamental.

Se comparados estes dados àqueles apresentados por Zyngier (2009) – 49% escolas públicas de nível secundário atendidas, 23% católicas e 28% escolas secundárias independentes ou privadas –, poderia se pensar que houve maior acesso ao Ensino Médio público por parte dos professores respondentes (62,5%) do que os professores de nível superior australianos (49%). Isso não implica em um maior acesso ao Ensino Médio público por parte do brasileiro comum, mas a presença de um Ensino Médio bastante seletivo, do qual fizeram parte estes professores. Tal seletividade pode ser observada pelo baixo índice de escolaridade no país nos diferentes períodos em que estudaram estes professores. Em outras palavras, haveria uma população restrita – da qual certamente fazem parte os professores respondentes – que teria condições de acessar o Ensino Médio em função das deficiências formativas do restante da população. Como é possível verificar na tabela acima, o percentual de brasileiros que acessaram o Ensino Médio em escolas públicas nas décadas nas quais os professores respondentes estudaram era ainda muito baixo.

Embora os historiadores tenham apontado para a atenção constante do estado brasileiro ao ensino privado, há uma preocupante inversão. Se a maioria dos professores respondentes estudou em escolas públicas, a escolarização de seus filhos segue um caminho inverso: 75% deles estudam em escolas particulares ou independentes, 26,7% estudam em escolas públicas e 25% em escolas católicas¹.

Considerando o nível instrucional dos professores entrevistados, a inversão desses números indica a queda da qualidade do ensino público nos níveis fundamental e médio, que se reflete no declínio da confiança desses profissionais na escola pública brasileira. Apesar da expansão das vagas nos últimos governos, os dados apresentados nessa questão corroboram os dados que evidenciam a baixa qualidade do ensino fundamental e médio na rede pública.

Apesar da universalização do ensino público iniciada pelo Governo FHC, sua baixa qualidade persevera nos governos posteriores. O ensino privado passa a ter um papel muito mais significativo na educação de qualidade. Trata-se, nesse sentido, de um grande retrocesso.

Segundo Helene e Horodynski-Matsushigue (2011), a avaliação da educação brasileira a partir do Plano Nacional de Educação (PNE), que finda neste ano, demonstra que há uma redução do número de concluintes do Ensino Fundamental de 75% para 70%, ou seja, não foi universalizado sequer este nível de ensino. A situação não é diferente para o Ensino Médio, uma vez que a taxa de conclusão foi reduzida a 50%. Diante dessa situação, provocada certamente pela não aplicação dos recursos previstos na Constituição para a educação, os Conselhos Nacionais e Estadual de Educação nada fizeram.

Há que se ressaltar que dentre os professores entrevistados, 42,9% de seus filhos estão na universidade, onde o padrão de qualidade se inverte. Ou seja, as universidades públicas brasileiras são, em sua grande maioria, melhores que as universidades privadas.

Das perguntas realizadas anteriormente, não é possível ainda afirmar, a partir dos dados bibliográficos, que as lacunas democráticas tenham tido efeitos sobre a concepção da democracia, mas certamente nos permite vislumbrar não apenas o caráter historicamente seletivo da educação brasileira, mas apontar para uma pseudodemocracia, seja quando ofereceu – para um grupo seletivo – uma educação pública de qualidade, seja quando se propôs a universalizar o ensino fundamental. Isso porque nos níveis fundamental e médio, o ensino que prevalece é de baixa qualidade, fazendo com que as camadas da população com condições econômicas e escolares favoráveis optem por instituições de ensino privado.

Nesse sentido, os avanços democráticos que caracterizam o Brasil (AVRITZER, 2002) em termos de políticas públicas não são ainda suficientes para modificar o caráter antidemocrático da educação. Ao contrário, com a valorização do ensino privado, poderíamos falar de uma involução no processo democrático no qual ainda não é possível falar de participação e deliberação – o Fórum Nacional de Educação proposto para a LDB no início da década de 1990 só foi instituído em 2010 – e nem sequer de uma educação pública de qualidade.

Uma vez que este questionário tem como público-alvo professores de

nível superior, essas informações até então trazidas não deixam de oferecer parâmetros que auxiliarão na avaliação da democracia no Brasil. Em outras palavras, se encontramos em nossa área de atuação uma situação de tamanha desigualdade, uma postura crítica em relação à mesma seria um indício necessário para a interpretação da democracia neste país.

5. CONCEPÇÃO DE DEMOCRACIA

A análise da segunda etapa do questionário aplicado a professores da UFV partiu de uma revisão bibliográfica sobre o conceito de democracia em diferentes dicionários de sociologia, bem como a leitura de dois livros: *Modelos de Democracia*, de David Held (1995); e *Democratizar a Democracia*, organizado por Boaventura de Souza Santos (2002). Tínhamos como objetivo ampliar nossa concepção de democracia de forma a compreender a similaridade com o discurso apresentado pelos professores. Sendo assim, a análise tinha o propósito de caracterizar a concepção de democracia que prevalece nas respostas dos professores.

As perguntas apresentadas anteriormente serão retomadas nesta parte do trabalho com o objetivo de verificar se é possível identificar alguma relação entre a concepção de democracia dos professores respondentes e a situação educacional brasileira com as quais foram educados e com as quais convivem atualmente.

A partir da leitura das respostas dos professores a respeito da questão: “que definição você daria para democracia?”, identificamos pontos de vistas diversificados, mas que puderam ser caracterizados segundo as principais concepções apresentadas nos diferentes dicionários e autores que abordamos para tratar do tema². Nesse sentido, construímos algumas categorias de análise que permitiriam identificar nas respostas a prevalência de uma interpretação liberal ou participativa da democracia. Algumas respostas, evidentemente, apresentam elementos característicos de ambas as concepções, sendo denominados, portanto, como híbridos.

Na análise das respostas as abordagens consideradas como liberais foram identificadas segundo duas características: uma delas tendo a liberdade individual como eixo principal e suficiente. Foram registradas 28 respostas desta natureza em um total de 66, ou seja, 42,4%.

Essas respostas são marcadas por uma noção legalista, individualista e apolítica. O indivíduo é compreendido como unidade separada, cuja interação está delimitada por interesses pessoais específicos, geralmente não intercambiáveis. Não há menção significativa ao processo de tomadas de decisão, sendo estas compreendidas como um processo alheio ao cidadão comum e, quando muito, como expressão de uma vontade geral, manifesta pelo conceito de sociedade. Até a palavra “governo” é pouco utilizada. A seguir algumas respostas características dessa categoria.

Distribuição de direitos e obrigações, segundo uma organização, garantindo a todos uma igualdade.
Democracia a capacidade de uma sociedade de estabelecer direitos às pessoas e garanti-los, enfim o estabelecimento de cidadania plena.

O sujeito é frequentemente retratado como um cidadão cujas ações individuais devem ser garantidas. A liberdade de expressão, dentro dessa concepção, emerge com frequência. Há que se reforçar que a liberdade de expressão nas respostas analisadas não diz respeito a uma ação política, questionadora ou voltada para a defesa de direitos. Trata-se de uma expressão da vontade individual, como é possível verificar nas seguintes respostas.

Liberdade de expressão.
Liberdade para se expressar e ser ouvido.
Liberdade de expressão e respeito aos direitos individuais.
Liberdade de escolha.

As outras respostas consideradas liberais, embora mantenham a referência à liberdade individual, explicitavam o caráter político das relações entre indivíduos e sua relação com o direito e a cidadania. A estas chamamos representativas. Sobre a democracia representativa houve uma maior homogeneidade e objetividade na forma de concebê-la, sugerindo proximidade e, talvez por consequência, clareza desta modalidade política na representação dos professores. Foram registradas 20 respostas caracterizadas como tal, perfazendo um percentual de 27,3%. As duas categorias de resposta (liberal e representativa) somam 69,7%.

As respostas consideradas por nós como características da democracia participativa têm como principais elementos a participação e o controle da sociedade civil nas decisões do Estado. A contraposição à fragilidade democrática no sistema representativo também está presente, tendo como principal argumento a desigualdade produzida em relação aos direitos sociais. Com uma clara influência marxista na crítica ao modelo liberal, é possível perceber uma coerência de algumas respostas com a análise realizada por Held (1995) sobre a emergência dos termos liberdade e individualidade no discurso da esquerda. Distinguem-se, nesse sentido, de uma visão de esquerda vigente no século XX, a partir da qual a visão da democracia como vontade hegemônica do povo permitiu a assunção do poder por lideranças representativas desse desejo coletivo. Esta concepção fomentou os modelos totalitários socialistas do século XX.

Em contraposição a uma ênfase coletivista e ideológica das esquerdas vinculadas aos regimes totalitários, a nova esquerda passa a considerar a relação entre individualidade, diversidade e coletividade. Essa característica marca a distância ao modelo liberal/representativo.

É o direito do cidadão de participar da tomada de decisões coletivas de todas as coisas que afetam a sua vida coletiva e individual, incluindo-se a escolha dos seus representantes políticos que ocupam cargos diretos de ordem governamental e ou profissional. Inclui dentro deste conceito o direito a vida e a preservação ambiental.

A caracterização dos diferentes modelos de democracia permite compreender a diferença na forma como são abordados temas comuns. A liberdade de expressão, por exemplo, é um conceito que esteve presente nas duas formas de compreensão da democracia, como é possível ver abaixo:

Liberdade de expressão e respeito aos direitos individuais.
Liberdade para se expressar e ser ouvido.
Regime político onde imperam a liberdade de expressão, de manifestação, de associação e de participação política da sociedade civil. Para ser democracia é preciso haver também alternância no poder e disputa política.

Assim, enquanto nas duas primeiras interpretações sobre a liberdade de expressão prevalece uma leitura individualista, na última, o termo pressupõe a inserção dessa forma de manifestação como possibilidade participativa envolvendo agentes com interesses comuns com vistas à transformação da realidade. Pressupõe uma expressão deliberativa em um espaço coletivo.

O discurso sobre a maioria como característico da democracia apresentou-se também de forma bastante controversa. A concepção da democracia como decisão de uma maioria frequentemente traz como característica a ausência de uma tensão democrática que caracteriza o embate para a construção de posições e conceitos. Vale lembrar que, segundo Held (1995), para o modelo representativo liberal, a noção de maioria não tem nada a ver com democracia, uma vez que é o regime constitucional que regulamenta o funcionamento social. Em outras palavras, as leis que daí se erige não são necessariamente boas. O “controle democrático” visa evitar estes enganos – a tirania da maioria – e estabelecer critérios universais sob os quais todas as decisões devem estar circunscritas. No modelo pluralista, por exemplo, não há uma maioria, mas vários grupos que observam o poder de lugares distintos, intencionando benefícios em diferentes áreas.

Essa postura remete ao discurso da democracia liberal/representativa, considerada única forma de governo possível (HOLDEN, 1996), caracterizando como inviável a participação ampliada em sociedades complexas no processo decisório.

Como diz Winston Churchill é o pior sistema de governo, mas é o único viável. Governo do povo que nunca é para o povo.
Aquilo que dizem ser o governo da maioria, mas que é gerido por poucos, sempre em proveito dos mesmos.
Uma forma branda de dominação.

No entanto, o discurso sobre a maioria foi considerado por nós, como apresentamos acima, uma marca da concepção representativa de democracia, mas também encontrado com frequência nas respostas cuja concepção as aproximava da democracia participativa. Nesses casos, compreendíamos como um conceito “vestigial”, no sentido de manter-se presente sem que sua finalidade seja claramente reconhecida ou legitimada. Tendo isso em vista, o

critério de maioria para decisões democráticas aparece em várias respostas de ambos os modelos de democracia como um limite.

Temos de conviver com 51% a favor e 49% contra.

Na teoria, governo do povo, construído sob a condição da participação social e coletiva dos atores sociais na busca de elaboração de propostas que priorizem o coletivo (o maior número de afetados) e atendam os demais grupos sociais no diálogo mais afinado com suas diferenças. Na prática, pouco existe. O Governo como diretor das políticas públicas por vezes passa por cima da lei em benefício daqueles que detêm o poder econômico no país. Dois pesos e duas medidas da democracia. A licença ambiental sai para a degradação provocada pelos mais ricos, por cima da lei, enquanto nós cumprimos a lei.

É um sistema onde determinada escolha é tomada com base nas opiniões de todos os envolvidos no processo e na decisão da maioria.

Aquilo que dizem ser o governo da maioria, mas que é gerido por poucos, sempre em proveito dos mesmos.

Esse tipo de resposta caracteriza a presença de um modelo híbrido, uma vez que encontramos construções muito afins às propostas da democracia participativa, mas que inserem de forma inusitada parâmetros da democracia representativa, como a tomada de decisão pela maioria, como o procedimentalismo³ e o legalismo.

Acesso a todas as informações sobre o estado e organizações privadas. Leis simples e transparentes. Agilidade no sistema judiciário. Estado com alta capacidade de fiscalização. Sociedade com alta capacidade de fiscalização. Grande porcentagem dos recursos financeiros alocados em nível municipal e regional. Eleições diretas também para juizes, delegados e cargos afins. Quebra automática do sigilo bancário de qualquer pessoa que ocupe qualquer cargo público em qualquer nível. Bens básicos e alimentos disponíveis em escala e preços acessíveis à sociedade de massas. É um regime onde os cidadãos são iguais, livres, com liberdade de pensamento e escolha, levando em consideração os princípios éticos, o respeito mútuo com ampla liberdade de direito, mas também de deveres. Onde as decisões e os rumos do país estão nas mãos dos cidadãos direta ou indiretamente.

É importante considerar que a Constituição Federal Brasileira apresenta uma concepção democrática que poderia ser caracterizada consoante a este modelo que chamamos híbrido. Segundo a Constituição Brasileira, “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”. Dentro das concepções adotadas por nós neste artigo, a constituição seria também um híbrido, uma vez que, mais que a apreciação de ambas as oportunidades de exercício de poder, este está submetido ao regime normativo.

Avritzer e Santos (2002) apresentam uma interpretação similar ao caracterizarem as potencialidades participativas na atualidade. Os autores identificam “[...] formas efetivas de combinação entre elementos da democracia participativa da democracia representativa, havendo deliberação local lado a lado com os mandatos representativos” (p. 76).

A análise da questão sobre o conceito de democracia nos permite identificar uma curiosa similaridade com os resultados apresentados por Zyngier (2009) a partir da prevalência de um modelo liberal/representativo de democracia. No entanto, uma parcela dos respondentes demonstra ter consciência de uma concepção democrática mais ampla, identificando inclusive tendências contemporâneas pautadas em um modelo híbrido de democracia a partir de exemplos concretos.

Por fim, analisamos uma questão fundamental na compreensão da atitude democrática do professor em relação ao estudante. Diante dessa questão, evidencia-se o quanto a democracia se apresenta como um conceito abstrato na prática da maioria dos professores, reproduzindo, enfim, um modo tradicional de se pensar a educação. 29 em um total de 54 respostas, ou 53,7%, relacionam a promoção da democracia pelos professores no que diz respeito aos estudantes com o desenvolvimento de práticas dentro de sala de aula, as quais são entendidas como diálogo, direito de escolhas por parte dos alunos, tratamento respeitoso, dentre outros. Sete destas respostas consideram uma atitude democrática o respeito ao direito e à cobrança diante do dever. Uma das respostas oferece uma perspectiva mais próxima de pressupostos democráticos mais amplos ao promover a cooperação entre alunos.

O segundo maior número de respostas (20, ou 37%) considera a promoção da democracia com os estudantes o desenvolvimento de reflexões

críticas sobre a sociedade, contexto e polêmicas contemporâneas. Uma dessas respostas desenvolve a crítica, mas se nega a discutir política em sala de aula. Dois professores consideram não fazer nada em relação à democracia e apenas três professores (5,5%) tratam a democracia como uma ação junto aos estudantes, que ultrapassa o espaço da sala de aula, envolvendo extensão. Tais respostas evidenciam, ao menos, que a relação que o professor estabelece com o estudante se restringe ao espaço da sala de aula e a uma análise de conjuntura. A interação entre saberes e sociedade em prol de uma transformação da qual o professor é parte integrante está ausente numa maciça maioria dos professores e, conseqüentemente, alunos.

Assim, se os dados analisados até o momento não nos permitem identificar relações precisas entre as políticas educacionais a que foram submetidos os professores em sua formação e sua concepção e atitude democrática, por outro lado, é possível compreender que assim como a grande maioria usufruiu de um modelo antidemocrático de educação, por seu caráter seletivo e intelectualizado, este vício parece se perpetuar pelo nível de abstração que a concepção de democracia representa para eles. Se grande parte dos professores assume uma concepção liberal de democracia – produtora de grande desigualdade na sociedade brasileira –, outra parte que se julga crítica, com ínfimas exceções, compreendem-na da forma mais tradicional da relação professor-alunos-sala de aula.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um longo e sinuoso trajeto, no qual trilhamos pela história da educação brasileira em sua insistente organização antidemocrática chegando até os dias atuais, chegamos ao final deste trabalho avaliando como professores de uma universidade pública brasileira, a Universidade Federal de Viçosa, são fruto desse modelo educacional e se constroem concepções de democracia a partir de uma perspectiva liberal, cuja percepção de educação se restringe a uma participação em sala de aula.

Torna-se evidente que prevalece uma concepção estreita de democracia, de acordo com princípios genéricos do pensamento liberal. É possível encon-

trar minimamente uma polarização no que diz respeito a esse modelo com a presença de concepções que apontam para a importância de uma modalidade democrática mais comprometida com a participação da sociedade civil e seu controle do Estado.

Merece destaque, contudo, a quase completa ignorância sobre a importância do papel da educação para democracia em um país, uma vez que apenas um professor questionou a democracia brasileira a partir de tal quesito. Dada a longa história de exclusão da educação brasileira, essa lacuna na concepção de democracia de professores do Ensino Superior é uma falta gravíssima. Gravíssima, pois coloca em questão a percepção de si próprios como agentes da democracia.

Tal preocupação se confirma diante do relato das práticas democráticas dos professores em relação aos estudantes. Neste os professores revelam que a polarização mencionada anteriormente entre uma concepção liberal e uma concepção participativa de democracia se apresenta em grande parte como uma abstração, como um confronto de ideias. Isso porque uma parcela muito pequena de professores (5,5%) identifica não apenas conceitualmente a democracia participativa, mas aplica-a em suas ações profissionais. As perspectivas para a democracia a partir da educação revelam-se, nesse sentido, muito pouco promissoras.

NOTAS

- 1 O número superior a 100% se deve ao fato de que os professores podem ter mais de um filho, respondendo assim mais de uma vez à questão.
- 2 Bottomore (1993), Held (1995), Holden (1996), Johnson (1997) e Santos (2002).
- 3 Considerado por Avrítzer (2002) como um método para a constituição de governos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. V. S.; OLIVEIRA, J. C.; ANDRADE, V. D. A.; MEIRA, A. D. Proposta metodológica para o cálculo e análise espacial do IDH intraurbano de Viçosa – MG. In: **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 169-186, jan./jun. 2011.

AVRITZER, L.; SANTOS, B. S. Para Ampliar o Cânone Democrático. In: **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

CARR, P. R. Educators and education for democracy: Moving beyond “thin” democracy. In: **International Journal of Education and Democracy**, n. 1(2), p. 147-164, 2008.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, Niterói/RJ, EDUFF, 1995.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do Capitalismo Real**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

HOLDEN, B. DEMOCRACIA. In: OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. (Orgs.). **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1996, p. 179-182.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MONCAU, G.; NAGOYA, O. Educação: avanços e retrocessos do Governo Lula. In: **Caros Amigos**, Ano XIV, n. 164, nov. 2010.

OTRANTO, C. R. A reforma da educação superior do governo Lula: Da inspiração à implantação. In: SILVA JÚNIOR, J. R. S.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Orgs.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2006.

SANTOS, B. S. **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, S. L. O. **As Políticas Educacionais e a Reforma do Estado no Brasil**. 110 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Niterói, RJ, UFF/RJ, 2010. SAVIANI, D. *Da Nova LDB ao FUNDEB*. Campinas/SP, Editores Associados, 2007.

TORRES, C. A. **Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

TRÓPIA, P. V. O ensino superior em disputa: alianças de classe e apoio à política para o ensino superior no Governo Lula. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), n. 49/3, abr. 2009.

ZYNGIER, D. Democracy in education: Critical pedagogy, citizenship, social justice, and transformational change. In: Conference of the Comparative and International Education Society, 2011. **Anais do 55th CIES2011**, Montreal, McGill/Faculty of Education, 2011.