



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANTÔNIO BRAZ TEIXEIRA**

**ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS DO CURU:  
LIMITES E DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

**FORTALEZA**

**2019**

**ANTÔNIO BRAZ TEIXEIRA**

**ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS DO CURU:  
LIMITES E DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarice Zientarski.

**FORTALEZA**

**2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- T336e Teixeira, Antônio Braz.  
Escolas do campo no município de São Luís do Curu: limites e desafios da gestão democrática /  
Antônio Braz Teixeira. – 2019.  
109 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós- Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.  
Orientação: Profa. Dra. Clarice Zientarski.
1. Gestão Democrática. 2. Escola do Campo. 3. Escolas Municipais de São Luís do Curu. I.  
Título.

CDD 370

---

**ANTÔNIO BRAZ TEIXEIRA**

**ESCOLAS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS DO CURU:  
LIMITES E DESAFIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarice Zientarski

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Clarice Zientarski (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Antonia Rozimar Machado e Rocha  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Francisco Cláudio Alves Marques  
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

---

Profa. Dra. Sueli Menezes Pereira  
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Aos companheiros e companheiras de luta.  
Aos trabalhadores e trabalhadoras.

A minha avó MARIA NAZARÉ TEIXEIRA DA SILVA (*in memoria*) pela sua luta incansável para que hoje pudesse ser essa pessoa que sou;

Ao meu avô RAIMUNDO PEDRO DE ARAUJO (*in memoria*);

Aos meus pais RAIMUNDO TEIXEIRA MARQUES e RAIMUNDA BRAZ TEIXEIRA (*in memoria*);

A minha tia MARIA CREUZA ARAUJO TEIXEIRA;

Ao meu irmão LUCIVALDO BRAZ TEIXEIRA (*in memoria*);

Ao meu irmão e guru LUCIVANDO BRAZ TEIXEIRA pelo carinho e por todas as orientações e ajuda espiritual;

A MARIA DE LUZIARA orixá que tenho todo carinho e respeito por sempre ter iluminado os meus caminhos nas horas mais difíceis.

## **AGRADECIMENTOS**

A minha orientadora Profa. Dra. Clarice Zientarski, pela paciência e dedicação;

Ao Prof. Dr. Francisco Cláudio Alves Marques, pelo incentivo;

A Profa. Dra. Antônia Rozimar Machado e Rocha pelas aulas maravilhosas que tive com suas disciplinas;

A Profa. Dra. Sueli Menezes Pereira, pela felicidade e o prazer de tê-la fazendo parte da minha qualificação e agora na banca final;

Aos meus amigos que contribuíram sempre ao longo desses dois anos para que eu conseguisse superar os momentos de stress.

Francisco Carlos de Lima;

Hélio Ricardo César Castro;

José Ricardo Paula de Castro;

Luís Fernando Monteiro de Moura;

Perla Almeida Rodrigues Freire.

## RESUMO

Esta pesquisa se propõe a investigar em que medida as práticas de gestão escolar em duas escolas do campo situadas no município de São Luís do Curu/CE se coadunam com as leis, princípios, características acerca da Gestão Democrática, tendo como objeto de análise os projetos políticos pedagógicos das escolas. A pesquisa busca focalizar ainda as particularidades desta gestão no âmbito das especificidades concernentes à Educação do Campo, tendo como objeto central as seguintes escolas públicas do campo do referido município: Escola de Educação Básica Assis Herculano, situada na localidade de Caraúbas, e Escola de Educação Básica Alonso Herculano, situada na localidade de Escócio. Busca-se, portanto, investigar a gestão e em que medida suas práticas se coadunam com as leis educacionais acerca da Gestão Democrática na Educação do Campo nas escolas citadas anteriormente. Para a comprovação das hipóteses levantadas no decorrer desta pesquisa, nosso estudo busca apoio teórico nas obras de Arroyo (2007, 2008, 2011); Paro (2001); Ferreira, (1999); Libâneo (2008), Saviani (1984, 1985); Caldart (2004, 2012); Vendramini (2013); Lima (1998, 2018); Martins (2004, 2009), dentre outros. Os aspectos metodológicos aqui adotados fundamentaram-se na pesquisa de natureza qualitativa utilizando procedimentos próprios- estudo de caso, assim como a pesquisa documental. Atendendo as várias questões levantadas ao longo deste trabalho, relativamente ao fato de as escolas de São Luís do Curu analisadas desenvolverem uma gestão democrática, concluímos que em parte, por fatores inclusive históricos e socioculturais, os Projetos Políticos Pedagógicos analisados não apontam para uma prática democrática, especialmente pelo fato de tais projetos não contemplarem as especificidades, e nem a participação das comunidades assistidas.

**Palavras-chave:** Gestão Democrática. Escola do Campo. Democracia Participativa. Escolas Municipais de São Luís do Curu.



## ABSTRACT

This research aims to investigate the extent to which school management practices in two rural schools located in the municipality of São Luís do Curu / CE are consistent with the educational laws on Democratic Management. The research also seeks to focus on the particularities of this management within the scope of the specifics concerning the Education of the Field, having as central object the following public schools of the field of the mentioned municipality: School of Basic Education Assis Herculano, located in the locality of Caraúbas, and School of Education Basic Alonso Herculano, located in the locality of Escócio. It is therefore sought to investigate the management and the extent to which its practices are in line with the educational laws on Democratic Management in Field Education in the schools mentioned above. In order to prove the hypotheses raised in the course of this research, our study will seek theoretical support in Arroyo's works (2007, 2008, 2011); Paro (2001); Ferreira, (1999); Libane (2008), Saviani (1984, 1985); Caldart (2004, 2012); Vendramini (2013); Lima (1998, 2018); Martins (2004, 2009), among others. The methodological aspects adopted here were based on qualitative research using its own procedures (observations, case studies), as well as documentary research. Given the various issues raised throughout this work, in relation to the fact that the schools of São Luís do Curu analyzed develop democratic management, we conclude that in part, for historical and socio-cultural factors, the Pedagogical Political Projects analyzed do not point directly to a practice especially because such projects do not address the specificities of assisted communities.

**Keywords:** Democratic Management. School of the Field. Participatory Democracy. Municipal Schools of São Luís do Curu.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Proporção de pessoas abaixo da linha de pobreza.....	53
--	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tabela 21 – Importância do PPP para a escola .....	89
Tabela 2 - A educação que temos: qual está sendo a atuação da educação nessa sociedade? .	89
Tabela 3 - Que educação queremos e precisamos assumir? .....	89
Tabela 4 - Que gestores queremos ter na escola? .....	90

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALADIS	Associação Latino-Americana para o Desenvolvimento Industrial e Social
BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEB	Conselho de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
EUA	Estados Unidos da América
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Sem Terra
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDE	Plano Decenal de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para a Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE DEMOCRACIA, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA REPRESENTATIVA</b> .....	<b>19</b>
<b>2.1</b>	<b>A Democracia Aristotélica: O Governo dos “Muitos”</b> .....	<b>21</b>
<b>2.2</b>	<b>A Democracia de Tocqueville: O governo do “Povo” na Modernidade</b> .....	<b>26</b>
<b>2.3</b>	<b>Norberto Bobbio e a Democratização da Sociedade</b> .....	<b>29</b>
<b>2.3.1</b>	<b><i>O Brasil e a Democracia Participativa</i></b> .....	<b>31</b>
<b>3</b>	<b>A DEMOCRACIA NA ATUAL CONJUNTURA CAPITALISTA DE GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL</b> .....	<b>36</b>
<b>3.1</b>	<b>As Políticas Educacionais no Contexto do Neoliberalismo</b> .....	<b>39</b>
<b>3.2</b>	<b>Democracia, Educação e Geometria Neoliberal</b> .....	<b>44</b>
<b>4</b>	<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: ESPECIFICIDADES, CONCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES</b> .....	<b>47</b>
<b>4.1</b>	<b>Educação do/no Campo e Escola do/no Campo: Preâmbulo</b> .....	<b>47</b>
<b>4.2</b>	<b>Capitalismo e Educação do/no Campo</b> .....	<b>49</b>
<b>4.3</b>	<b>Políticas de Educação: Rural X Campo.</b> .....	<b>54</b>
<b>4.4</b>	<b>Gestão Democrática da Escola Pública: Utopia ou Realidade</b> .....	<b>56</b>
<b>4.5</b>	<b>Gestão e Organização das Escolas do Campo</b> .....	<b>62</b>
<b>4.6</b>	<b>A Gestão Democrática nas Escolas do Campo</b> .....	<b>68</b>
<b>5</b>	<b>EDUCAÇÃO DO CAMPO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS DO CURU</b> .....	<b>74</b>
<b>5.1.</b>	<b>A Implantação da Escola do Campo no Município de São Luís do Curu</b> .....	<b>78</b>
<b>5.1.1</b>	<b><i>Caraúbas – São Luís do Curu/Ce</i></b> .....	<b>78</b>
<b>5.1.2</b>	<b><i>Escócio – São Luís do Curu/Ce</i></b> .....	<b>79</b>
<b>5.2</b>	<b>Algumas considerações sobre o Projeto Político Pedagógico do Conselho Estadual de Educação - Projeto Piloto</b> .....	<b>81</b>
<b>5.3</b>	<b>Plano Decenal da Secretaria de Educação do Município de São Luís do Curu.</b> ..	<b>84</b>

<b>5.4</b>	<b>Análise do Projeto Pedagógico das Escolas do Campo Estudadas .....</b>	<b>87</b>
5.4.1	<i>Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola de Educação Básica Assis Herculano e da Escola de Educação Básica Alonso Herculano.....</i>	<i>87</i>
5.4.2	<i>Diferencial, Missão e Visão de Futuro da Escola.....</i>	<i>92</i>
5.4.3	<i>Discussão sobre o que consta nos PPPs das escolas em relação com as respostas da comunidade escolar.....</i>	<i>93</i>
<b>6.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>7.</b>	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>103</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propõe a investigar em que medida as práticas de gestão escolar em duas escolas do campo situadas no município de São Luís do Curu/CE se coadunam com as leis educacionais acerca da Gestão Democrática. A pesquisa busca focalizar ainda as particularidades desta gestão no âmbito das especificidades concernentes à Educação do Campo, tendo como objeto central as seguintes escolas públicas do campo do referido município: Escola de Educação Básica Assis Herculano, situada na localidade de Caraúbas/CE, e Escola de Educação Básica Alonso Herculano, situada na localidade de Escócio/CE.

A partir da vivência como professor de escola pública no município de São Luís do Curu, de 1998 até o momento atual, e como membro da Secretaria Municipal de Educação atuando de 2003 a 2016, como Assessor Pedagógico, surgiu a necessidade de compreender mais amplamente a relação existente entre gestão-escola-democracia nas escolas públicas do campo do referido município. Isso se deve também ao fato de ter participado do Projeto Escola da Terra na condição de tutor e formador, ocasião que me permitiu acompanhar de perto a realidade das escolas e do professorado do campo.

Nesse sentido, cientes dos desdobramentos do princípio de gestão na comunidade escolar, partimos do pressuposto de que a escola no campo é locus de vida, de produção e reprodução social e cultural e que por tal motivo influencia significativamente na vida dos camponeses e que a gestão escolar democrática se efetivamente o for, pode contribuir com os sujeitos do campo e suas comunidades.

Para a comprovação das hipóteses aqui levantadas, nosso estudo busca apoio teórico nas obras de Arroyo (2007, 2008, 2011); Paro (2001); Dourado (2001); Ferreira, (1999); Libâneo (2008), Saviani (1984, 1985), Oliveira (1997), Caldart (2004, 2012), Vendramini (2013), dentre outros.

A Gestão Democrática da Escola Pública possui amparo legal a partir da *Constituição Federal de 1988*, princípio referendado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, que indicou a implementação da gestão democrática nas instituições de ensino, algo que deveria, *a priori*, estar presente no regimento escolar, nos conselhos escolares, no Projeto Político Pedagógico (PPP), nos grêmios estudantis ou na legislação específica estadual ou municipal, e principalmente, posto em prática.

A estrutura organizacional das escolas se diferencia conforme a legislação dos Estados e Municípios, bem como apresenta concepções de organização e gestão definidas a

partir das gestões de cada um destes entes federados (LIBÂNEO, 2004, p.127), embora em consonância com a *Constituição Federal* de 1988 e a LDB nº 9394/96.

Assim, a partir dos propósitos deste trabalho, surge o problema de pesquisa que consiste no seguinte: as escolas do campo de São Luís do Curu, por meio de sua gestão, apresentam característica que se coadunam com as leis educacionais acerca da Gestão Democrática da Escola Pública? Este problema, torna-se mais evidente com algumas questões que pretendem contribuir para a realização da pesquisa proposta: É possível existir gestão democrática nas escolas públicas sob a égide do capitalismo neoliberal? O que significa a expressão gestão democrática? Como se dá esta relação que envolve propriedade privada, agronegócio e agricultura familiar na compreensão da gestão democrática? Qual o entendimento corrente sobre gestão/administração escolar? Quais princípios regem a gestão na escola atual? Como os documentos legais apresentam a concepção de gestão democrática? Como se dá o entendimento sobre gestão democrática na SME e nas escolas do campo no município de São Luís do Curu? O que identifica e define uma Escola do Campo?

Por esse prisma, busca-se dialogar, portanto, com os referenciais teóricos que tratam da temática, analisar os documentos selecionados para esta pesquisa e verificar a provável sintonia entre as diretrizes estabelecidas para o sistema educacional público brasileiro e as práticas de gestão desenvolvidas nas escolas do campo de São Luís do Curu.

Para elucidar tais questionamentos, apresenta-se como objetivo geral:

- Investigar a gestão e em que medida suas práticas se coadunam com as leis educacionais acerca da Gestão Democrática na Educação do Campo nas seguintes escolas públicas do campo de São Luís do Curu: Escola de Educação Básica Assis Herculano e Escola de Educação Básica Alonso Herculano.

Como objetivos específicos, compreende-se ser necessário:

- a) compreender o conceito de democracia e participação a partir de teóricos clássicos e atuais;
- b) identificar os diferentes tipos de Gestão Escolar no contexto do capitalismo neoliberal, os dispositivos legais e as referências documentais e bibliográficas que tratam da temática em questão;
- c) desenvolver estudos empíricos para compreender qual o entendimento de gestão democrática nas escolas do campo no município de São Luís do Curu,



d) e, finalmente, apresentar a discussão que se estabelece entre o que está previsto na legislação, a realidade investigada, e se esta contribui para a formulação do princípio de democratização dos espaços públicos para estas comunidades.

Os aspectos metodológicos aqui adotados fundamentam-se na pesquisa de natureza qualitativa, pois se compreende a importância dessa abordagem que, utilizando procedimentos próprios (observações, estudo de caso etc.), reconhece a impossibilidade do emprego de métodos quantitativos para que se revele a essência dos fenômenos e a relevância do sujeito pesquisador na ação de análise e interpretação dos dados coletados.

A pesquisa qualitativa “[...] não se limita a descrever fatos, acontecimentos ou histórias, mas tenta analisar a interação que existe entre eles, bem como a sua importância no contexto de estudo [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 91). Para Triviños (1992), este tipo de pesquisa permite extrair dados que possibilitam uma visão contextualizada da realidade na qual são consideradas as contradições, relações e dimensões do tema em estudo. Assim, defende-se que, no caso deste estudo, a opção metodológica tem relação direta com a concepção de mundo e de sociedade tanto dos sujeitos do campo quanto do pesquisador.

O enfoque metodológico deste estudo centra-se na abordagem qualitativa que, de acordo com Minayo, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, elementos esses entendidos como parte da realidade social, “pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada pelos seus semelhantes” (MINAYO, 2007, p. 21).

Neste sentido, Sampieri *et al.* (2013) também destacam que esse enfoque deve ser selecionado quando se busca compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou pequenos grupos de pessoas) sobre os fenômenos que os rodeiam, investigar a fundo suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma que os participantes percebem subjetivamente sua realidade.

Segundo Freitas, a perspectiva sócio histórica, tendo o materialismo-dialético como pano de fundo como seu arcabouço conceitual e as marcas de sua filiação dialética, pode fundamentar o trabalho de pesquisa em sua forma qualitativa (FREITAS, 2002, p. 22). Levando isso em consideração, essa teoria do conhecimento será empregada na interpretação e análise dos dados coletados.

O levantamento bibliográfico, na fase inicial desta pesquisa, abarcou categorias e conceitos como: Gestão/Administração, Gestão Democrática, Escolas do Campo, Educação do Campo, Democracia e Políticas Educacionais, sendo realizado segundo fontes teóricas que

dialoguem com os princípios teóricos do materialismo histórico dialético, já mencionado. Buscou-se amparo também na *Constituição Federal de 1988*, especialmente no artigo que trata do princípio da gestão democrática, seguido da LDB nº 9.394/96 que apresenta as orientações para a gestão das escolas, o PME 204/2014 de São Luís do Curu elaborado através da SME; e nas escolas, o Projeto Político Pedagógico (PPP), para que pudesse fazer um confronto entre os documentos das escolas selecionadas e uma posterior comprovação das hipóteses. No que se refere à pesquisa documental, Moreira (2005) sublinha que a análise documental deve extrair uma representação objetiva da fonte original, permitir a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento, além da contextualização dos fatos em determinados momentos.

A pesquisa documental aproxima-se, em muitos aspectos, da pesquisa bibliográfica. No entanto, a diferença entre elas reside na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica busca as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, e a pesquisa documental se utiliza de documentos e outros materiais que muitas vezes ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias.

No que diz respeito às hipóteses, portanto, parte-se da premissa de que na conjuntura capitalista neoliberal a gestão democrática das escolas do campo não se efetiva. Por essa razão, compreende-se ser fundamental analisar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo e seus princípios de Gestão para uma maior compreensão das especificidades que identificam essas escolas.

O trabalho encontra-se dividido em quatro partes, a saber:

O primeiro capítulo, intitulado “**Considerações sobre o conceito de democracia, participação e democracia representativa**”, discute, a partir de uma perspectiva do materialismo histórico dialético, os conceitos entendidos e apresentados como fundamentos políticos e bases indispensáveis para a compreensão do exercício da gestão. Para tanto, dividiu-se este capítulo em quatro partes para uma melhor compreensão do tema nele abordado: a democracia aristotélica: o governo de “muitos”; a democracia de Tocqueville: o governo do “povo”; Norberto Bobbio e a democratização da sociedade e o Brasil e a democracia representativa.

O segundo capítulo, “**A democracia na atual conjuntura capitalista de globalização neoliberal**”, também foi dividido em dois tópicos: “as políticas educacionais no contexto do neoliberalismo” e “gestão democrática: a gestão e organização das escolas do campo no contexto neoliberal”, as quais consistem em apresentar como se dão as relações entre os imperativos do neoliberalismo e a efetivação da democracia na atual conjuntura

brasileira. Esta discussão se justifica para uma melhor compreensão da gestão democrática nas escolas públicas do campo, objeto desta pesquisa.

O terceiro capítulo, “**Educação do campo no Brasil: especificidades concepções e contradições**”, apresenta uma breve introdução buscando apresentar as especificidades que envolvem a educação no/do campo no Brasil, as dificuldades, a exclusão, as limitações, a desvalorização, as características que envolvem a educação rural no contexto do latifúndio e, na conjuntura atual, do agronegócio, como também a luta por uma educação no/do campo, a partir de uma discussão dos aspectos que envolvem gestão, administração e gestão democrática.

O quarto capítulo, “**Educação do campo e gestão democrática nas escolas do campo de São Luís do Curu/CE**”, parte de uma pesquisa empírica e documental trazendo à luz a História da implantação da escola do campo no município de São Luís do Curu e as análises do projeto pedagógico das escolas do campo estudadas, resultado da investigação proposta para esta pesquisa, em que se analisa quais medidas e práticas de gestão escolar a Escola de Educação Básica Assis Herculano - situada na, localidade de Caraúbas s/n, no município de São Luís do Curu – Ceará e a Escola de Educação Básica Alonso Herculano - situada na, localidade de Escócio s/n, no município de São Luís do Curu – Ceará, se coadunam com as leis educacionais acerca da Gestão Democrática.

## **2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE DEMOCRACIA, PARTICIPAÇÃO E DEMOCRACIA REPRESENTATIVA**

O capítulo que se inicia procura discutir os conceitos de democracia e participação, entendidos e apresentados como fundamentos políticos e bases indispensáveis para a compreensão do exercício da gestão.

A reestruturação produtiva tem sido responsável pelas mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, que, conseqüentemente, afetam as relações sociais, políticas, econômicas e culturais nas sociedades contemporâneas, porém essas mudanças são mais intensas e evidenciadas na administração pública como um todo. Democracia e participação são temas recorrentes nos discursos governamentais, assim como na gestão educacional a nível nacional ou mesmo regional, sempre com um tom de aproximação da população no sentido de mostrar uma mudança de uma gestão rígida para uma que se apresente com maior flexibilidade e disposta à participação.

Esta dissertação esboça em seus capítulos iniciais um estudo sobre as categorias “democracia” e “participação” a partir da discussão apresentada por alguns teóricos clássicos, entendendo que tais concepções são basilares para a efetivação de uma gestão democrática na escola do campo.

Vale ressaltar a importância de se refletir sobre o modo como essas categorias estão colocadas no cenário educacional nesse momento de contrarreformas na educação brasileira, como são compreendidas e sua repercussão nas instituições escolares do campo. Isto se compreende quando, em qualquer debate que gire em torno das categorias democracia e participação no contexto da gestão escolar, levanta-se uma série de polêmicas e controvérsias. Isso ocorre porque para os segmentos de maior participação, e que compõem a comunidade escolar nos diversos espaços e principalmente nas tomadas de decisões, nas instituições de ensino público, o resultado de um processo de lutas e conquistas por esse grupo vem sendo apresentado como democratização do processo de gestão escolar. Cabe salientar, porém, em uma análise mais criteriosa do processo de democratização da gestão das escolas públicas, que se faz necessário analisar essa dinâmica a partir de outro entendimento, pois no interior desse processo, aparentemente democrático, pode haver um outro processo voltado para a privatização da educação pública em nome, muitas vezes, da participação da sociedade civil. Em outros casos, a ideia da democracia evidencia o descaso do Estado e também como as lutas pela democracia e seus princípios foram solapados pelos governos em consonância com a valorização do capital.

Com o processo de redemocratização, que acontece no âmbito da sociedade brasileira a partir da década de 1980, a ideia de participação e democratização da gestão escolar surge nas propostas de reformas e contrarreformas para todo o setor educacional brasileiro, sendo apresentadas como um avanço para o crescimento qualitativo na educação. No contexto atual da sociedade, esse debate acaba tomando outra direção, de modo que essa forma de gerir a educação escolar passa a funcionar também como uma forma de mostrar as fragilidades e a ineficiência do Estado apresentados nas estatísticas referentes à evasão escolar, baixos índices de rendimentos e repetências.

Nesta perspectiva, com o propósito de atender aos objetivos deste trabalho, no primeiro capítulo discutimos três subtemas importantes para a compreensão da temática geral a ser desenvolvida nos demais capítulos, no que tange à compreensão de democracia, sendo eles: a democracia na antiguidade clássica; a democracia Liberal e a constituição do Estado Moderno; O Brasil e a Democracia Representativa, tendo em vista que a democracia não se dá *a priori*, mas se trata de um processo histórico-social, portanto, determinado e determinante; é preciso, pois, traçar sua gênese no sentido de entender seus limites e possibilidades dentro do atual sistema.

O primeiro tópico do capítulo I trata da democracia, apresentando-a como uma das categorias centrais desta pesquisa. Neste sentido, busca-se compreendê-la, bem como as características que a envolvem. Partimos, inicialmente, da conceituação de democracia por Aristóteles, presente especialmente em sua obra intitulada *Politéia* (Política), em que o filósofo trata da diversidade dos regimes políticos de sua época. E, ao discutir sobre os regimes, o pensador apresenta as suas impressões sobre a democracia fazendo um contraponto entre a oligarquia (o governo dos ricos) e a democracia (o governo dos homens livres).

Apesar de estar temporalmente distante de Aristóteles há alguns milênios, cabe investigar o que ainda restou do seu conceito de democracia da Grécia Antiga nos dias atuais. Para o nosso recorte, interessam as transformações relativas ao conceito de democracia, principalmente quando se transfere o foco da participação popular e do princípio de igualdade política para a questão da legitimidade.

No segundo tópico propomos uma leitura sobre democracia na modernidade, dando sequência ao entendimento do conceito de democracia em outro contexto da sociedade humana; para tanto, nesta fase a pesquisa tomará emprestados os fundamentos da obra de Norberto Bobbio, *Futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo*, livro em que o autor aborda o estado atual dos regimes democráticos a partir das transformações na democracia, mostrando os contrastes entre democracia ideal, como foi concebida pelos teóricos clássicos e

a democracia real, finalizando com um prognóstico sobre o futuro da democracia. Ainda sobre essa questão, outra obra tão importante quanto às demais se fará presente para compreender o conceito de democracia na modernidade, *DEMOCRACIA REPRESENTATIVA* sob a crítica de SCHMITT e *DEMOCRACIA PARTICIPATIVA* na apologia de TOCQUEVILLE, de Fernando Novelli Bianchini, pois, nas palavras de Roberto Romano, no prefácio do livro sobre o autor, “Ele desce às minúcias lógicas, históricas, políticas e ideológicas dos pensadores e os discute a partir da crise geral que enfrenta em nossos dias, o Estado democrático de direito e sua instituição mais delicada, a parlamentar”. Este, portanto, ilustra o teor do trabalho que será desenvolvido a seguir.

## 2.1 A Democracia Aristotélica: O Governo dos “Muitos”

Tendo consagrado a Grécia como o berço da filosofia e da democracia, Cornelius Castoriadis chama a atenção para a importância de se estudar a experiência política grega à época de Aristóteles: “A Grécia é o locus social-histórico onde foram criadas a democracia e a filosofia, e onde se encontram, por conseguinte, nossas próprias origens. Na medida em que as potencialidades dessa criação não estejam esgotadas – e estou profundamente convencido de que não estão - a Grécia é para nós um germen.” (CASTORIADIS, 1984, p. 271).

Nos termos pensados por Aristóteles, a compreensão de democracia que nasce na Grécia procura colocar os cidadãos atenienses em um mesmo patamar político. Para o filósofo, era importante manter o equilíbrio e a moderação ao praticar o poder na sociedade, pois a importância estava na felicidade coletiva. Em sua obra, Aristóteles investiga a melhor forma de governo e de instituições que fossem capazes de assegurar a felicidade dos cidadãos. Para Aristóteles, “Se a liberdade e a igualdade são essenciais à democracia só podem existir em sua plenitude se todos os cidadãos gozarem da mais perfeita igualdade política.” (Aristóteles – *Política*, Livro IV, cap. IV).

O início da evolução política e social em Atenas se deu a partir do descontentamento da população – camponeses endividados e ameaçados de se transformarem em escravos, comerciantes ricos, mas destituídos de qualquer poder efetivo no Estado – com o poderio dos eupátridas<sup>1</sup>. Segundo os mesmos, fazia-se necessário ter leis escritas, pois dessa forma elas seriam do conhecimento de todos e poderiam solucionar os problemas que

---

<sup>1</sup> Os eupátridas, em Atenas (na Grécia Antiga), eram aqueles considerados bem-nascidos (eu = Bom, pátrida = parido), ou seja, filhos da elite. Formavam a aristocracia governante da pólis (cidade). Eram os proprietários de terras de escravos.

aconteciam na pólis<sup>2</sup>. Essas reivindicações sociais levaram à nomeação de uma comissão, constituída por cidadãos chamados de tesmotetes<sup>3</sup>; estes, juntamente ao rei, ao polemarcho<sup>4</sup> e arconde-epônimo, constituíram uma espécie de colégio chamado Acontado<sup>5</sup>, composto por pessoas encarregadas de elaborar as leis.

Somente em 621 a.C., Drácon, que era um arconte e fazia parte dos tesmotetes, conseguiu promulgar seu código, tendo sido o responsável pelas primeiras leis escritas na Grécia. A partir de então, todos os atenienses passaram a conhecer as leis, pois eram anexadas na Ágora<sup>6</sup>.

As leis draconianas, por serem escritas e afixadas na Ágora, tornaram-se do conhecimento de todos e, assim, limitaram, ou, se preferirmos, ocultaram mais o despotismo da aristocracia territorial. Entretanto, a partir de então poderia haver maior rigor no controle público sobre a aplicação das leis, antes submetidas aos critérios arbitrários e pessoais dos juízes (AQUINO, 1980, p. 191).

Embora a legislação draconiana tenha sido um avanço, ainda assim não foi o bastante para o resultado que esperavam, pois permanecia a escravidão por dívidas; a aristocracia continuou com seus principais privilégios; os camponeses e comerciantes ricos também continuavam na mesma situação. Esta legislação, porém, motivou as classes populares a continuar com suas reivindicações.

Em 594 a.C., eleito como Arconte, Sólon implantou de forma ambiciosa e inovadora algumas reformas, num ambiente onde havia uma acentuada divisão de classes: de um lado, a nobreza exigindo a permanência de seus privilégios, e do outro, a maioria da população querendo reformas radicais. Sólon acabou revogando maioria das leis draconianas.

Em 560 a.C., Pisístrato assume o poder e em seu governo regulamenta a questão agrária, distribui parte das terras que pertenciam aos eupátridas – as camadas mais simples da população. Ainda em seu governo foi responsável por obras públicas – estradas, templos religiosos, aquedutos e esgotos, utilizando força de trabalho de muitas pessoas, tornando Atenas o centro urbano da Grécia. Pisístrato morre em 527 a.C. e é substituído por seu filho Hippias, que governou até 510 a.C. No ano de 508 a.C., Iságoras, que era líder dos pedianos, é nomeado Arconte, tendo um governo curto em virtude de não agradar, levando o povo a

<sup>2</sup> **Pólis** significa cidade-estado. Na Grécia Antiga, a **pólis** era um pequeno território localizado geograficamente no ponto mais alto da região, e cujas características eram equivalentes a uma cidade. O surgimento da **pólis** foi um dos mais importantes aspectos no desenvolvimento da civilização grega.

<sup>3</sup> Nome dado aos magistrados que, em Atenas, estavam encarregados da guarda e revisão das leis.

<sup>4</sup> (Em grego: πολέμαρχος, transl. polémarchos) era, na Grécia Antiga, um título militar utilizado por diversas poleis para se referir ao comandante supremo de suas tropas. O título é formado por duas palavras, polemós ("guerra") e arkhon ("líder"), e pode ser traduzida como "senhor de guerra".

<sup>5</sup> Instituição dos arcontes

<sup>6</sup> Praça pública das antigas cidades gregas, semelhante ao fórum romano, em geral de forma quadrada.

expulsá-lo do cenário político. Clístenes, eleito em Arconte no ano de 506 a.C, veio substituir Iságoras pelo seu péssimo governo, sendo encarregado de fazer reformas tanto políticas quanto sociais em Atenas. Ao promover a paz na *polis*, conseguiu torná-la virtuosa, fazendo com que todos obedecessem às leis que eram postas. Um dos primeiros atos como governante foi a divisão da população ateniense em dez tribos de *demos*. As *demos*, circunscrições administrativas da antiga Grécia, compreendiam um número diverso de famílias.

Antes dele, o que havia era a uma divisão social: quatro tribos, doze fatrias e duzentas ou trezentas gentes; essas estruturas sociais nasceram com a religião e eram aristocráticas, nelas vinculavam todas as pessoas até mesmo as mais humildes, de um lado, eupátridas que eram descendentes dos heróis e que estavam responsáveis pelos cultos aos deuses, e do outro lado, os homens que se encontravam em condições inferiores, sendo eles os clientes e servos que a partir do governo de Sólon se tornaram livres, porém ainda eram mantidos sob o poder e autoridade dos eupátridas em virtude da religião. Fustel de Coulanges ressalta a influência exercida pela religião na sociedade.

A velha religião apoderava-se do homem à saída da assembleia onde havia livremente votado e lhe dizia: Está ligado ao eupátrida pelo culto; deves-lhe respeito, deferência, submissão; como membro de uma fatria, tens ainda um eupátrida por chefe; na própria família, na gens em que os teus antepassados nasceram e da qual não podes sair, encontras ainda a autoridade de um eupátrida(COULANGES, 2004.p. 123).

Clístenes criou os *demos* e as dez tribos reagrupando as classes sociais em novas ordens. E, dessa forma, resolvendo a situação posta de desigualdade e inferioridade moral existente entre os grupos, pois com a divisão populacional Clístenes conseguiria que as associações perdessem a importância e o valor que tinham. Assim, conseqüentemente, romperam os laços de dependência outrora criados pela religiosidade entre os homens livre e os eupátridas, que fizera dos primeiros inferiores aos segundos.

Essa “mistura de classes sociais” nas tribos e *demos* permitiu que todos pudessem gozar de um estado de igualdade e, portanto, participassem da vida política, sendo que o critério usado para a inclusão da população nos novos agrupamentos não se dava mais pela origem de nascimento, então, neste momento não se levava em conta ser ou não descendente dos fundadores da *polis* ou mesmo ter o culto hereditário, porém o que importava era estar dentro de um *demos*, o que lhe garantia usufruir da cidadania e dos direitos que a mesma garantia. No entanto, para poder usufruir desses direitos, os homens livres de Atenas deveriam ter idade de dezoito anos, não ser escravo, mulher, estrangeiro e ter registro no livro oficial de alguma “*demos*” em Atenas, tratava-se, portanto, de uma mistura, mas não de igualdade de classes.



A importância dos demos na sociedade ateniense se deve ao fato de terem implantado a democracia permitindo assim que todos pudessem conquistar a liberdade, inclusive os menos favorecidos. Fustel de Coulanges afirma que

Essa reforma definiu de vez a queda da aristocracia dos eupátridas. A partir desse momento deixou de haver casta religiosa: não mais houve privilégios de nascimento, nem na religião, nem na política. A sociedade ateniense estava inteiramente transformada (2004, p. 309).

Para fazer valer sua compreensão sobre a democracia, Clístenes criou o ostracismo. Assim, quando um cidadão passava a ser um perigo para a estabilidade da democracia, seria condenado ao exílio por dez anos; passado o tempo do exílio, o condenado poderia retornar reavendo seus bens e suas propriedades, assim como voltava a participar da vida política. Reduziu o poder do Areópago, reformulou a Boulé que passou a ter amplos poderes e ficou responsável pela elaboração das leis que eram votadas pela Assembleia popular. A Assembleia popular passou a ser valorizada, tornando-se importante e atuante no processo democrático ateniense.

Com base nas discussões que se têm feito sobre as formas de governo, desde Aristóteles até os dias atuais, percebe-se que o conceito de democracia sofreu variações, as quais, de certo modo, implicaram nas elaborações institucionais do Ocidente. São vários os significados que o termo democracia adquire ao longo dos séculos, tendo sido revisitado por vários estudiosos das mais diversificadas áreas do conhecimento. Dentre os conceitos desenvolvidos destacam-se o de democracia substantiva e institucional.

Em seu livro *Teorias da democracia* (2009), Frank Cunningham coloca em discussão alguns dos conceitos desenvolvidos em torno do termo democracia no interior de determinados contextos políticos, históricos e socioculturais. Aristóteles conceitua democracia à luz das questões políticas e humanas vigentes em seu tempo, e busca identificar a melhor forma de comunidade para se viver. Para o filósofo grego o governo pode ser exercido por uma, por poucas ou por muitas pessoas, e em qualquer caso o governo pode ser exercido própria ou imprópria. Para Aristóteles (*Política*, Livro II, cap. V),

Uma vez que constituição significa o mesmo que governo, e o governo é o poder supremo em uma cidade, e o mando pode estar nas mãos de uma única pessoa, ou de poucas pessoas, ou da maioria, nos casos em que esta única pessoa, ou as poucas pessoas, ou a maioria, governam tendo em vista o bem comum, estas constituições devem ser forçosamente as corretas; ao contrário constituem desvios os casos em que o governo é exercido com vistas ao próprio interesse da única pessoa, ou das poucas pessoas, ou da maioria, pois ou se deve dizer que os cidadãos não participam do governo da cidade, ou é necessário que eles realmente participem.

O significado do termo “democracia”, portanto, variou substancialmente ao longo do tempo. Se nas suas origens democracia estava relacionada à participação direta das pessoas

nas decisões públicas, a participação popular foi cedendo cada vez mais espaço a outras preocupações e à alternativa da representação.

A democracia, na Antiguidade Clássica, aponta a igualdade política como seu princípio norteador. A *polis* grega contemplava, por assim dizer, todos os domínios da existência humana, não por submeter de modo alienante o indivíduo à coletividade, e sim pela exata coincidência de interesses que havia entre ambos. Fundamentada sobre essa concepção inteiramente original da relação entre o indivíduo e poder, a polis propiciou o solo adequado para que a liberdade pudesse florescer. (PINSKY, 1988).

Do advento da polis, e, mais especificamente, da democracia, surge uma atividade racional inovadora. A racionalidade e a estrutura social próprias à cidade grega são duas ordens de fenômeno indissolivelmente ligadas, e não por acaso, a razão manifestou-se primeiramente na Grécia, com seus conceitos e princípios, porque a experiência social, fundamentada na liberdade de argumentar, sobre o que seria mais justo e mais favorável ao bem-estar comum, assim o permitiu, assevera Vernant (1977).

Em algum momento da história política ocidental, a lógica se reverteu: a democracia passou a ser associada cada vez mais ao governo representativo, enquanto o ideal de igualdade política cedeu espaço a outros objetivos, como a questão da estabilidade e da legitimidade encarnada no consentimento dos governados. Entretanto, a associação entre democracia e representação e o distanciamento da participação popular são resultados de um mesmo processo histórico anterior ao surgimento de uma concepção minimalista de democracia.

A expressão “democracia” adquiriu tantos significados e combinações institucionais diversas que Robert Dahl afirma que “O próprio fato de ter uma história tão comprida ironicamente contribuiu para a confusão e a discordância, pois "democracia" tem significados diferentes para povos diferentes em diferentes tempos e diferentes lugares.” (DAHL, 2001, p. 13).

O modelo grego continha diversos elementos que não estão presentes nos regimes democráticos contemporâneos, como a assembleia popular, o sorteio como método de preenchimento de cargos públicos e a rotatividade das posições de governo (MIGUEL, 2005, p. 5-30). Vale ressaltar que na Grécia Antiga, especificamente em Atenas, o conceito de cidadania se reportava somente aos homens livres com idade acima de 20 anos, sendo excluídos os estrangeiros, mulheres, escravos e crianças. A democracia, portanto, não existia em sua essência, compreendida como democracia popular do povo, mas apenas de forma aparente, beneficiando determinados grupos.

As principais diferenças entre o modelo grego e o contemporâneo encontram-se no papel da participação popular, da representação e na forma com a qual era entendido o princípio de igualdade política. Segundo Aristóteles (Livro Sexto, Capítulo Quatro), “Se é verdade, como muitos imaginam, que a liberdade e a igualdade constituem essencialmente a democracia, elas, no entanto, só podem aí encontrar-se em toda a sua pureza, enquanto gozarem os cidadãos da mais perfeita igualdade política.” Entretanto, a igualdade política foi perdendo cada vez mais espaço devido à predominância de outras prioridades, tais como a concepção de legitimidade, a qual ganha proeminência nas teorias do contrato social.

Na modernidade a participação dos cidadãos ao longo dos anos vem se caracterizando cada vez mais pela representação política significando de certa forma uma perda da liberdade política, pois as tomadas de decisões importantes para a sociedade nas áreas econômicas, políticas e sociais não contam com a participação direta dos cidadãos, o que leva a uma realidade onde a participação popular ficou cada vez mais objetivada aos limites eleitorais.

Para discutir o processo de democracia na modernidade adota-se no próximo subtítulo, entre outros teóricos, o francês Alexis de Tocqueville (1805-1859), mais especificamente sua obra *Democracia na América*.

## **2.2 A Democracia de Tocqueville: O governo do “Povo” na Modernidade.**

Na modernidade, com o fortalecimento do sistema capitalista através da Revolução Industrial e o surgimento dos debates em torno das questões sociais, o conceito de democracia passa por um processo de ressignificação. A partir de então, a democracia aparece assim confundida com a ideia de justiça social: uma sociedade seria tanto mais democrática quanto maior fosse o nivelamento ou equalização das condições sociais.

Foi essa concepção de democracia que Alexis de Tocqueville desenvolveu ao observar a vida e a política americana, ao visitar os Estados Unidos, por volta de 1830. Cunningham (2009, p. 17) observa que Tocqueville entendia que a democracia americana se caracterizava por ser governada pelo povo, sendo que, ao chegar aos EUA, pelos idos de 1830, conforme sublinha Cunningham, Tocqueville concluiu, ao estudar as instituições políticas e os costumes americanos, que a democracia podia ser encontrada em sua forma não corrompida, ou seja, no “povo”. Nas palavras do pensador político francês, “a democracia [...]

é inseparavelmente governo do povo, sociedade igualitária”. (TOCQUEVILLE, 2005, p. XVI). Assim, para o também filósofo e historiador do século XIX, a democracia americana se torna possível pela “igualdade de condição”, sendo essa uma condição necessária, ou seja, pela igualdade de acesso das pessoas não somente para votar ou ocupar cargos públicos, mas também uma igualdade de vantagens econômicas e, culturalmente, em atitudes anti-aristocráticas. (CUNNINGHAM, 2009, p. 17).

Tocqueville concebia a democracia como o único meio de alcançar a liberdade, se não plena, pelo menos em termos, algo como uma espécie de “remédio” para os males da sociedade de sua época:

Não cumpriria então considerar o desenvolvimento gradual das instituições e dos costumes democráticos não como melhores, senão como o único meio que nos resta de ser livres; e, sem amar o governo da democracia, não se estaria disposto a adotá-lo como o remédio mais aplicável e mais honesto que se pode opor aos males atuais da sociedade (2005, p. XXI).

Nessa mesma linha de pensamento, Tocqueville questiona, numa postura ambivalente, se não seria mais viável, embora a democracia não seja perfeita e constante, se deixar nivelar pela liberdade do que por um poder instituído e autoritário:

As vontades da democracia são cambiantes; seus agentes, grosseiros; suas leis, imperfeitas. Concordo. Mas se fosse verdade que logo não deveria existir nenhum intermediário entre o império da democracia e o jugo de um só, não deveríamos tender para um em vez de nos submeter voluntariamente ao outro? E se fosse preciso, enfim, chegar a uma completa igualdade, não seria melhor deixar-se nivelar pela igualdade do que por um déspota (2005, p. XXII).

Relativamente às revoluções deflagradas no interior de regimes democráticos, Tocqueville não as refuta de forma contundente, pois, segundo ele, as revoluções democráticas dão impulso súbito aos sentimentos e às ideias, e fazem nascer imensas ambições no coração de cada cidadão:

É preciso distinguir a espécie de agitação permanente que reina no seio de uma democracia tranquila e já constituída, dos movimentos tumultuosos e revolucionários que quase sempre acompanham o nascimento e o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Quando uma violenta revolução se produz num povo muito civilizado, ela não pode deixar de dar um impulso súbito aos sentimentos e às ideias. Isso é verdade sobretudo para as revoluções democráticas, que, revolvendo simultaneamente todas as classes de que um povo se compõe, fazem nascer ao mesmo tempo imensas ambições no coração de cada cidadão (TOCQUEVILLE, 2004, p. 49).

A concepção de democracia de Tocqueville se diferenciava da de Aristóteles em alguns aspectos cruciais para o entendimento de sua evolução através do tempo, como nos leva a entender Cunningham:

Ao passo que para Aristóteles a democracia era a melhor opção de muitas formas ruins de governo, Tocqueville viu as “revoluções democráticas” de seu tempo – mais notavelmente a Revolução Francesa, que tinha ocorrido há menos de duas décadas de seu nascimento e da qual ele se recordava com a mesma distância que

quase todo mundo que, como ele próprio, tinha uma herança aristocrática, e a mais palatável Revolução Americana – como o resultado inevitável da história da expansão da igualdade na Europa [...] (2009, p. 17).

Em seu livro *A democracia na América*, Tocqueville revela ter encontrado muitos motivos para admirar a democracia cultivada nos EUA, embora tenha afirmado que mesmo a mais benigna democracia americana, na qual a soberania popular significou a regra da maioria desenfreada, exibiu uma opressiva “tirania da maioria”. (CUNNINGHAM, 2009, p. 17). Mesmo assim, Tocqueville observou que tal democracia emprestava certa vitalidade ao país que faltava ao Velho Mundo, de modo que, nos termos do modelo estudado, a Europa, condenada a se tornar cada vez mais igualitária, pudesse aprender do exemplo americano como melhor absorver essa vitalidade, ao mesmo tempo evitando a violência e outros infortúnios associados às revoluções igualitárias (*idem*, 2009, p. 17-18).

Comparando e diferenciando os conceitos de democracia desenvolvidos por Aristóteles e Tocqueville, Cunningham observa que aquele estava preparado para tolerar a democracia somente de má vontade, enquanto Tocqueville assume uma postura ambivalente sobre o assunto. Assim, segundo Cunningham (2009, p. 18), “[...] cada um reflete de diferentes modos o que veio a ser chamado de ponto de vista “clássico” sobre a democracia. Um pilar desse ponto de vista é que a democracia envolve autogoverno – do povo, na formulação de Tocqueville, ou dos muitos, na de Aristóteles.”

Feitas tais considerações, Cunningham conclui seu raciocínio comparativo asseverando que “O outro pilar maior da teoria clássica é que a democracia promove ou expressa o bem comum de qualquer público que deseja se autogovernar”, no entanto, acrescenta, “Esse seria o caso se o bem da comunidade inteira estivesse em questão ou se alguém estivesse considerando a forma desviante de governo popular de Aristóteles, que promove o interesse dos pobres” (2009, p. 18).

Ao apresentar nesse texto um pouco da história da democracia na modernidade, percebe-se certa coincidência com a história da democracia americana apresentada por Tocqueville, pois para a grande maioria pertencente à sociedade ocidental, o modelo de democracia americana é o único tipo de regime político capaz de levar o indivíduo a sua liberdade e igualdade de condições, o que lhe traria o desenvolvimento pleno.

Os escritos do sociólogo francês Alexis de Tocqueville, pensador liberal e contemporâneo de Mill, centrados em questões relativas à democracia e à liberdade, têm-se apresentado como fontes importantes para o entendimento da realidade da sociedade atual. Tocqueville em seu trabalho mostra com certa preocupação a possibilidade de um governo

democrático se transformar em um algoz, por ter um poder majoritário, fato esse que desperta o interesse pelo pensamento de Tocqueville, visto que o mundo contemporâneo vem passando o que ele em seus estudos já apresentava a mais de um século e meio, merecendo um aprofundamento investigativo.

A análise da obra de Tocqueville pode nos oferecer respostas para questões que inquietaram o autor e que ainda são pertinentes na atualidade, como por exemplo, o desenvolvimento do chamado processo democrático individualista.

Para darmos continuidade ao tema no próximo ponto, recorreremos ao filósofo italiano Norberto Bobbio, o qual discorre sobre as incoerências e dificuldades da democracia “real”.

### **2.3 Norberto Bobbio e a Democratização da Sociedade**

Ao tratar sobre a temática em questão, embora não se possa falar em democracia sem que sejam mencionados os nomes de Aristóteles e de Tocqueville, é certo que não se pode falar em democracia na atual conjuntura mundial, sem fazer referência ao nome do filósofo italiano Norberto Bobbio. E convém convidá-lo à discussão pelo fato de estar aqui tratando da questão educacional brasileira, no âmbito das discussões em torno da gestão democrática, especificamente nas escolas do campo do município de São Luís do Curu/CE.

Como Tocqueville, o filósofo italiano Norberto Bobbio também reconhece os “defeitos” da democracia, no entanto, como aquele, afirma que a democracia permite a esperança, especialmente pelo fato de poder ser melhorada em virtude de seu caráter cambiante, como também havia observado Tocqueville. Na “Premissa” ao seu livro *O futuro da democracia* (1986), ao se referir ao estado atual da democracia, Bobbio diz preferir falar em “transformação” da democracia, asseverando: “Uso o termo ‘transformação’ em sentido axiologicamente neutro, sem associar a ele nem um significado negativo nem um significado positivo. Bobbio prefere falar de transformação, e não de crise, porque ‘crise’ nos faz pensar num colapso iminente.” Embora reconheça que “A democracia não goza no mundo de ótima saúde”, Bobbio relativiza ao afirmar que ela “não está à beira do túmulo.” (BOBBIO, 1986, p. 9).

Na referida obra, cuja primeira edição italiana é de 1984, Bobbio esboça a ideia de que o respeito às normas e às instituições da democracia constitui o primeiro e mais importante passo para a renovação progressiva da sociedade, inclusive em direção a uma

possível reorganização socialista. O filósofo concebe a democracia, essencialmente um método de governo, como um conjunto de regras de procedimentos para a formação das decisões coletivas, no qual está prevista e facilitada a participação ampla e significativa dos interessados. (BOBBIO, 1986).

Os postulados apresentados por Bobbio interessam ao recorte deste trabalho, especialmente porque trata de questões relativas à democracia representativa, o atual regime político, em que se inserem também as questões sociais, econômicas e culturais brasileiras. Atualmente no Brasil encontram-se as condições necessárias para enquadrar a situação política, economia e educacional numa definição mínima de democracia? Bobbio reconhece como regime democrático, pelo menos minimamente, o regime onde exista um “conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, em que está prevista e facilitada a participação mais ampla possível dos interessados.” (BOBBIO, 1986, p. 12).

Bobbio, assim como Tocqueville, enxerga claramente os dois lados da democracia. Referindo-se aos movimentos e revoluções operadas no interior das comunidades ditas democráticas, e aqui pensa-se no Brasil, o filósofo italiano observa que convém precisar, especialmente para quem deposita a esperança de uma transformação decorrente dos movimentos, que no caso das democracias representativas, as instituições devem ser respeitadas:

[...] a democracia como método está sim aberta a todos os possíveis conteúdos, mas é ao mesmo tempo muito exigente ao solicitar o respeito às instituições, exatamente porque neste respeito estão apoiadas todas as vantagens do método e entre estas instituições estão os partidos políticos como os únicos sujeitos autorizados a funcionar como elos de ligação entre os indivíduos e o governo (*idem*, 1986, p. 12).

Bobbio assevera que os países europeus presenciaram a ampliação e a complexificação desse regime de governo, o qual, ao longo dos anos, foi passando da democratização do Estado para a democratização da sociedade. O fato é que tal complexidade adentra as relações pessoais, familiares, escolares, profissionais etc.:

O que acontece agora é que o processo de democratização, ou seja, o processo de expansão do poder ascendente, está se estendendo da esfera das relações políticas, das relações nas quais o indivíduo é considerado em seu papel de cidadão, para a esfera das relações sociais, onde o indivíduo é considerado na variedade de seu *status* e de seus papéis específicos, por exemplo de pai e filho, de cônjuge, de empresário e de trabalhador, de professor e de estudante e até mesmo de pai de estudante, de médico e de doente, de oficial e de soldado, de administrador e de administrado, de produtor e de consumidor, de gestor de serviços públicos e de usuário etc. (*idem*, 1986, p. 54).

Luiz Antônio Cunha (1999, p. 20) sublinha que essa mudança que ocorre na Europa, em que o regime de governo passa da democratização do Estado para a democratização da sociedade, constitui uma significativa reviravolta na teoria e na prática da

democracia, sobretudo porque, a priori, o princípio desse regime residia numa concepção individualista de sociedade, no interior da qual os indivíduos criaram a sociedade política, sem corpos intermediários (como as corporações das sociedades estamentais típicas da Europa medieval). Nesse sistema, cada homem correspondia a um voto. Na nova conjuntura, observa Cunha, destaca-se a proeminência dos sujeitos políticos supra individuais: grandes organizações, associações, sindicatos e partidos, ou seja, o povo dividido em grupos contrapostos e concorrentes. Apesar dessa democratização da sociedade e dessa repartição em corporações, na Europa os partidos políticos continuam a representar as principais instâncias de agregação de interesses, portadoras de projetos coletivos voltados para a sociedade, competindo pelos votos dos eleitores para poderem exercer, em seu nome, o poder do Estado sobre o conjunto da população. (CUNHA, 1999, p. 20). Como esta situação se apresenta no Brasil é o assunto que se discute na sequência.

### ***2.3.1 O Brasil e a Democracia Participativa***

Falar em democracia leva a diversos conceitos sempre ligados a vários direitos, dentre eles, o de votar, de ir e vir, e o de escolher os governantes, ou seja, são tantas as divergências sobre o conceito de democracia que na maioria das vezes acabam gerando dúvidas em relação ao seu real significado.

Etimologicamente falando, democracia significa governo do povo, governo da maioria. Segundo Bobbio (2000, p. 07), por democracia entende-se uma das várias formas de governo, em particular aquelas em que o poder não está nas mãos de um só ou de poucos, mais de todos, ou melhor, da maior parte, como tal se contrapondo às formas autocráticas, como a monarquia e oligarquia.

O conceito de democracia na Grécia Antiga, por exemplo, consistia na participação popular nas tomadas de decisões importantes, o povo se reunia na ágora para deliberar aquilo que fosse mais importante ou não para os cidadãos atenienses, sempre lembrando que na Grécia Antiga não existiu uma democracia no seu sentido literal do termo, visto as crianças, mulheres, escravos e estrangeiros não serem vistos como cidadãos e, portanto, sem uma efetiva participação nas decisões.

O modelo de democracia representativa, no entanto, vai ganhar outro formato na modernidade, quando se tem a passagem da soberania monárquica para a soberania popular, fato que foi consolidado pela luta burguesa contra a soberania do rei. Porém, nesse momento,



para solucionar outro problema que era a da participação direta da população, surge o sistema representativo, ou seja, a soberania popular se fará por seus representantes que compõem o Poder Executivo e o Poder Legislativo para gerenciar a coisa pública. Tais indivíduos serão escolhidos através do sufrágio universal: o voto com a finalidade de criar e executar as leis, sempre visando o interesse daqueles que o elegeram.

No Brasil República, até a década de 1960, havia uma democracia restrita onde somente quem tinha direito de votar era uma minoria composta por homens, letrados e de boas condições financeiras, de modo que as principais decisões do país estavam nas mãos de uma elite. Somente com a queda da ditadura implantada no Brasil, em 1964, e com a redemocratização do país, é que a população brasileira, através da Constituição Federal de 1988, tem como forma de governo um sistema político que permite uma maior participação.

Com a *Constituição* promulgada em 1988, observam-se alguns artigos e itens que a coloca, na História do Brasil, como sendo a mais democrática, especialmente por ter implantado o sufrágio universal facultativo para maiores de 16 anos e, inclusive para analfabetos, conquistada a partir da Emenda Constitucional de 1985; o estabelecimento do pluripartidarismo; o fim da censura; o direito à greve; a autonomia sindical e muitas outras “concessões”, tais avanços e conquistas se deram em grande parte pelas lutas dos movimentos sociais de caráter popular.

É o que se destaca no preâmbulo constitucional:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (BRASIL, 1988, p. 04).

Um dos grandes problemas do sistema político brasileiro na atualidade está no distanciamento entre cidadãos e governo, gerado pela desconfiança e pelo alto grau de corrupção no cenário político. É, pois, diante dos anseios da sociedade brasileira que surge a necessidade de aproximação da sociedade civil nas decisões políticas do Brasil. Um dos maiores problemas da democracia representativa brasileira é justamente o distanciamento entre sociedade civil e Estado.

Os aspectos que envolvem a democratização da sociedade brasileira conduzem a indagações como, por exemplo: houve realmente uma democratização no âmbito da sociedade brasileira ou outras instâncias impediram tais transformações ao longo da nossa história? Luiz Antônio Cunha observa que, “nos termos do que ocorrera na Europa, tal democratização não

foi plenamente possível [...] no Brasil, onde a regra tem sido a ditadura e não a democracia, um sistema partidário não chegou a se consolidar”, isto, conforme o autor, haja vista que, “Mais importantes do que os partidos têm sido os grupos corporativos e os candidatos defensores de interesses de grupos profissionais, econômicos, religiosos, desportivos etc., que se abrigam nos diversos partidos conforme as conveniências momentâneas.” (CUNHA, 1999, p. 21).

Cunha conclui que essa conduta foi responsável por uma precoce corporativização da vida política. Ele cita Maria Hermínia Tavares de Almeida para fundamentar sua observação – “talvez um dos fenômenos mais notáveis dos últimos quinze anos tenha sido o *boom* da arte da associação” (ALMEIDA, 1987, p. 55 *apud* CUNHA, 1999, p. 21). Assim, conforme Cunha (1999, p. 21), montou-se uma rede de sindicatos de “trabalhadores urbanos e rurais (cada segmento com cerca de 5,5 milhões de sindicalizados), de associações de moradores, de mutuários do Sistema Financeiro de Habitação, de usuários de serviços públicos, de defesa das mulheres, dos índios, dos negros, da natureza”, e tantas outras.

Em meio a tudo isso, Cunha relativiza e tece uma crítica: “isso não quer dizer que a sociedade brasileira seja organizada e participativa, visto que as associações envolvem apenas parcelas minoritárias da população.” (1999, p. 21). O fato é que tudo isso ocorre sem que aconteça um aumento no enraizamento social dos partidos políticos brasileiros, pois, “Ainda que aquela complexa rede de organizações de interesse tenha com eles algumas conexões, funciona com grande independência do sistema partidário; embora a sociedade esteja de fato mais organizada, o sistema partidário não se fortaleceu”. Em termos de Brasil, isso não representa uma vantagem para a democracia que se pretende instalar, pois, segundo Cunha (1999, p. 21), “Enquanto as organizações tendem a cristalizar o sistema corporativo, o sistema partidário continua a ser o espaço de disputa e acomodação dos interesses das elites regionais.”

Essa dissociação entre organizações e partidos políticos é vista com certa preocupação por analistas políticos, pois opera reverberações negativas para a democracia brasileira, pois, conforme pondera Cunha.

De um lado, o corporativismo pode servir para reproduzir e confirmar as desigualdades existentes entre os diversos segmentos e classes sociais. De outro, o corporativismo pode potencializar uma nova força conservadora, a despeito da retórica que enfatiza o caráter democrático da luta pelas reivindicações dos grupos sociais cujos interesses cada entidade representa (1999, p. 21).

Levando em consideração que o termo "democracia" comporta várias acepções, faz-se necessário salientar que a distinção entre democracia em sentido substantivo e

democracia em sentido institucional é, porventura, a mais geral de todas as necessárias distinções. O Brasil, assim como os demais países da América Latina, teve e tem seus governos influenciados pelos Norte-Americanos; o modelo de governo vigente nos Estados Unidos foi forjado ainda no final do processo colonizador e foi se fortalecendo ao longo dos anos a partir de uma lógica capitalista, tratando-se, portanto, segundo alguns teóricos, de uma democracia burguesa, pois vem fortalecendo a ideia de separação de classes, o que gera a luta travada entre capitalistas e proletários. Trata-se aqui de uma democracia burguesa.

Em suma: quanto mais o parlamentarismo, a realização central e mais típica deste idealismo estatal, torna-se aparentemente e formalmente autônomo em relação à vida real da sociedade, quanto mais se torna capaz de aparecer como puro órgão da vontade ideal do povo, tanto mais ele se torna adequado a servir como instrumento para implementar os interesses egoístas de grupos capitalistas – e isso precisamente sob a aparência de uma liberdade e igualdade ilimitadas (LUKÁCS, 2008, p. 83).

A questão da democracia, inclusive em seus limites puramente formais-liberais, é assim a questão decisiva da vida brasileira de hoje. Mas o valor que a democracia adquire para nós apresenta uma dimensão mais profunda (e já aqui superando dialeticamente, no sentido antes indicado, a democracia puramente liberal), quando elevamos à consciência o fato de que o regime de exceção ainda vigente é “apenas” a expressão atual – uma expressão e radicalizada – de uma tendência dominante ao longo da história brasileira. Refiro-me ao caráter elitista e autoritário que assinalou toda a evolução política, econômica e cultural do Brasil, mesmo em seus breves períodos “democráticos” (COUTINHO, 1984, p. 36).

Essas transformações “pelo alto” tiveram como causa e efeito principais a permanente tentativa de marginalizar as massas populares não só de uma participação ativa na vida social em geral, mas sobretudo do processo de formação das grandes decisões políticas nacionais. Os exemplos são inúmeros: quem proclamou nossa independência política foi um príncipe português, numa típica manobra “pelo alto”; a classe dominante do Império foi a mesma da época colonial; quem terminou capitalizando os resultados da proclamação da República (também ela implantada “pelo alto”) foi a velha oligarquia agrária; a Revolução de 1930, apesar de tudo, não passou de uma “rearrumação” do antigo bloco de poder, que cooptou – e, desse modo, neutralizou e subordinou – alguns setores mais radicais das camadas médias urbanas; a burguesia industrial floresceu sob a proteção de um regime bonapartista, o Estado Novo, que assegurou pela repressão e pela demagogia a neutralização da classe operária, ao mesmo tempo em que conservava quase intocado o poder do latifúndio etc. (COUTINHO, 1984, p. 37).

O fortalecimento da sociedade civil abre assim a possibilidade concreta de intensificar a luta pelo aprofundamento da democracia política no sentido de uma democracia

organizada de massas, que desloque cada vez mais “para baixo” o eixo das grandes decisões hoje tomadas exclusivamente “pelo alto”. (*idem*, 1984, p. 41).

Trata-se aqui de uma discursão de muita relevância, visto que nossa sociedade, mesmo quando não estava do ponto de vista político na ditadura, ainda assim era muito conservadora, tradicional. Jessé Souza em seu livro “A Elite do Atraso: da escravidão a Bolsonaro” traz um debate muito importante sobre o estudo da sociedade brasileira, destacando as relações de autoritarismo e conservadorismo. Quando paramos para examinar as relações familiares, podemos perceber que essas relações estão fundadas na verticalidade de supremacia da racionalidade masculina sobre a feminina; do rico sobre o pobre; do pai sobre o filho, etc. Essa realidade é vista nas escolas, já são reprodutoras da lógica das relações antidemocráticas de dominação e que por muito tempo não tiveram seus currículos revisados. Tanto as escolas quanto as universidades permaneceram durante muito tempo com disciplinas criadas pelos ditadores, não disputando, na medida em que precisava uma narrativa democrática, o que levou os fascistas a ocuparem nossos espaços e nossos lugares. O que houve foram poucos momentos para que se tivesse uma abertura democrática de fato.

O caminho percorrido até aqui aponta breves considerações a respeito dos conceitos de Democracia e Democracia Representativa, no sentido de fundamentar a discussão em torno do objeto proposto. No próximo capítulo será desenvolvida uma discussão que permeia a democracia na conjuntura da globalização neoliberal, com suas controvérsias.

### **3 A DEMOCRACIA NA ATUAL CONJUNTURA CAPITALISTA DE GLOBALIZAÇÃO NEOLIBERAL**

O presente capítulo consiste em discutir como se estabelecem as relações entre os imperativos do neoliberalismo e a efetivação da democracia na atual conjuntura brasileira. Esta discussão, conforme anunciado anteriormente, se justifica para uma melhor compreensão da gestão democrática nas escolas públicas do campo, objeto desta pesquisa. Trata-se, portanto, neste capítulo, de ainda buscar subsídios por meio de estudo bibliográfico, na qual se pode observar as nuances que permeiam a relação entre a democracia e a conjuntura capitalista neoliberal.

A partir da reflexão que se faz sobre os imperativos da reestruturação neoliberal e a constituição dos direitos sociais, procuramos destacar as mudanças na sociedade especialmente a partir da década de 1970, com destaque para a expansão dos mercados, a retração do Estado, a crise estrutural do capital, a reestruturação produtiva, a reforma de Estado, e conseqüentemente, as mudanças no sistema democrático no cenário brasileiro.

Diante deste contexto, surgiu a necessidade de um aprofundamento dessa temática, com vistas a identificarmos elementos comprobatórios que possam sustentar que tais transformações na sociedade brasileira são resultantes do capitalismo contemporâneo e, dessa forma, pensamos compreender a atual face do Estado brasileiro e da dominação sobre a “classe que vive do trabalho” (ANTUNES, 1995).

A sociedade que viveu os anos dourados a chamada ilusão do capitalismo democrático, pôde também vivenciar os desdobramentos que levou ao seu fim, tendo como causa, dentre outros: o colapso do ordenamento financeiro mundial, o choque do petróleo, a organização do movimento dos trabalhadores, o aumento significativo do movimento sindical, assim como a revolta estudantil, mobilização dos negros e o movimento feminista.

Com o fim dos anos dourados inicia-se uma recessão generalizada, envolvendo todas as grandes potências imperialistas, sendo neste contexto que se vive a crise estrutural segundo a dinâmica capitalista.

No Brasil, e nos demais países da América Latina, esta crise é concebida como sendo culpa do Estado em não conseguir desenvolver o seu papel de gestor. O Estado é visto como incapaz e causador de uma crise de cunho fiscal (PEREIRA; BRESSER, 1995). Nos grupos políticos e econômicos, fala-se como saída para a crise em reforma ou reconstrução do Estado, definindo o poder de governabilidade e governança, o que resulta nas transformações profundas das regulamentações que foram historicamente construídas a partir das lutas dos

movimentos da classe trabalhadora. Trata-se do neoliberalismo se consolidando, dando suporte para a necessidade de reduzir o Estado, diminuindo cada vez mais as suas atribuições no que diz respeito aos direitos sociais. É nessa conjuntura que vem as recomendações do Consenso de Washington, com o controle de despesas públicas, disciplina fiscal, abertura comercial e do sistema financeiro, privatização, desregulamentação e reforma do Estado.

Essa crise passa a ser diferente das demais crises capitalistas, pois, não mais se trata de ser periódica e cíclica, ela é apresentada como uma crise de nível global, pois tem a ver com o capital globalizado. Pode-se afirmar que afeta todas as dimensões da vida humana – política, ciência, filosofia, educação, religião, relações sociais, vida pessoal e familiar. Para Mészáros (2002, p. 272), “esta crise estrutural não está confinada à esfera socioeconômica”. É uma crise que, também, “afeta todo o processo de reprodução do sistema de valores do capital”.

Ainda, conforme sublinha Mészáros (2002, p. 29):

[...] a esse respeito temos que simultaneamente, algumas das instituições mais fundamentais da sociedade são atingidas por uma crise nunca antes sequer imaginada. O poder da religião, no Ocidente, evaporou-se quase que completamente há muito tempo, mas este fato tem sido mascarado pela persistência de seus rituais e, sobretudo, pelo funcionamento efetivo de religiões-substitutas... [...] a crise estrutural da educação tem estado em evidência há já um número de anos nada desprezível. E aprofunda-se a cada dia, ainda que esta intensificação não assuma a forma de confrontações espetaculares. (grifo nosso). Sob a crise estrutural do capital, ao contrário do que acontecia durante as crises parciais, temos a ativação dos limites absolutos do capital, efetivada devido ao fato da constatação do fim da ascendência histórica do capital no atual momento histórico.

Tais mudanças promovidas pelo capital procuram fazer com que trabalhadores tenham uma adaptação passiva do comportamento, de acordo com as necessidades do modo de produção capitalista. No que se refere aos aspectos políticos-ideológicos, ou mesmo ao campo da reestruturação industrial, implicando no campo da produção ou da reprodução social.

A concepção de democracia conforme Wood, caracteriza o governo do povo ou pelo poder do povo”, ou pelo que pode significar “a reversão do governo de classe”, em que a “demos”, o homem comum, desafia a dominação dos ricos e, neste sentido, “a democracia” significa o desafio ao governo de classe (WOOD, 2002, p.7)

Quando se trata de democracia, entretanto, tudo está relacionado, simplesmente como um termo burguês, onde não há qualquer possibilidade de exercê-la efetivamente, porém, vale destacar que não se trata de um debate tão simples, basta evidenciar os períodos ditatoriais e os momentos de manifestações políticas por parte das camadas populares na luta pelos seus direitos. Por esse prisma, para exemplificar, pode-se citar o processo da

constituente brasileira, marcada por contradições inerentes a essa sociabilidade. É nessa dialeticidade que se desenvolve e se estrutura as políticas públicas no interior de uma sociedade capitalista ocidental, trazendo resultados que podem ser vistos como regressão de tudo que se construiu ao longo dos anos, no que diz respeito aos direitos conquistados pela classe trabalhadora.

Não se trata somente de fenômenos que dizem respeito à globalização da economia, mas também se mostra na relação desigual entre mercado, Estado e sociedade, do crescimento do primeiro com relação aos outros dois. E, dessa forma, como consequência, tem-se uma redução dos espaços públicos nas sociedades latino-americanas, e, conseqüentemente, a própria decadência das instituições da democracia representativa.

Pelo que foi exposto até o momento, fica claro que é praticamente impossível a sobrevivência da democracia dentro de um sistema capitalista, pois é na democracia que se tem uma forma de governo voltada para o povo, tem o povo como soberano, isso com base na justiça que deve manter-se restrita às medidas legais de “desregulamentação” da ordem social e na elaboração de mecanismos favoráveis ao sistema democrático.

Ocorre, portanto, uma distorção do termo democracia no capitalismo, quando se faz a separação entre o econômico e o político, o que acaba levando a uma democracia meramente formal diferentemente da democracia que se vivia em Atenas, em que

As liberdades políticas e econômicas eram inseparáveis, – a liberdade dupla do *demos* em seu significado simultâneo de condição política e de classe social, o homem comum ou o pobre; ao passo que a igualdade política não apenas coexistia com a desigualdade socioeconômica, mas a modificava substancialmente (WOOD, 2011, p. 184).

No sistema capitalista não é a posição socioeconômica do indivíduo que vai determinar seu direito como cidadão. Todavia, na relação que se estabelece entre capital x trabalho, a condição jurídica ou civil do indivíduo não consegue alterar o poder que o capital tem de apropriação da sua força de trabalho, apropriando-se do excedente que o trabalhador venha a gerar, mantendo a desigualdade de classe, como ilustra Tonet ao afirmar que:

Trata-se do ato fundante dessa sociedade: a compra-e-venda de força de trabalho, gerador da propriedade privada de tipo capitalista. Esse é um ato que, por sua própria natureza, implica a submissão violenta – embora “livremente” aceita – do trabalho ao capital. Somente na aparência este é um ato livre. Afinal, o trabalhador tem que submeter-se a ser explorado sob pena de perder a vida. Este ato violento gera, necessariamente, uma sociedade permeada pela violência, nas suas formas mais diversas. Dele derivam a oposição dos homens entre si, o individualismo, a competição e a guerra de todos contra todos. Todas as outras formas de violência, ainda que não oriundas diretamente desse ato fundamental, se veem marcadas, potencializadas e ampliadas por ele. (TONET, 2009, p. 115)

O que se evidencia de forma clara é uma democracia diferenciada para alguns, principalmente na forma de sociabilizar o capital; setores como educação, saúde e previdência são exemplos de novas formas de acumular, sempre com vistas à recuperação dos lucros para um pequeno grupo em detrimento da maioria que vive explorada.

Isto posto, mostra que há distorção do que se chama de democracia, já que esta é a forma de governo do povo e para o povo, onde não pode limitar que a participação da população fique restrita a uma mera representação pelo poder executivo e/ou legislativo.

A democracia que é posta para a sociedade tem mostrado um governo que toma suas decisões sempre de cima para baixo, sendo que em uma sociedade que tem um governo democrático pleno, os planos de governo são na sua maioria formulados de baixo para cima e não o contrário, há uma necessidade de recuperação da soberania popular, o poder de decisão tem que ser do povo, isso sim é democracia.

Pode-se reafirmar com Marx e Engels esta aceção, quando destacam que “não têm história, não têm desenvolvimento, são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento” (MARX; ENGELS, 2009, p. 32).

Diante do exposto, salienta-se a importância de se compreender que nas relações de produção, no projeto neoliberal, a descentralização não corresponde à independência e à liberdade, não há de fato uma autonomia e isso deve ser analisado de forma crítica por todos os segmentos que compõem a comunidade escolar. Isto para que a escola possa se organizar de forma democrática, sempre buscando afirmar sua função social, caso contrário, correrá o risco de permanecer formando excluídos sociais e afirmando políticas educacionais de uma democracia de livre mercado. Estas especificidades podem ser observadas na continuidade quando se analisa as políticas educacionais neste contexto.

### **3.1 As Políticas Educacionais no Contexto do Neoliberalismo**

O principal objetivo deste tópico é discorrer, de forma analítica, sobre as políticas educacionais, colocando inicialmente o Estado nesta discussão por entender que ele se constitui de um conjunto de formas organizadas, ou seja, uma institucionalização do poder da classe dominante – capitalista –, que interfere diretamente em todas as áreas sociais, inclusive na educação.



No presente texto, portanto, apresenta-se, além de uma análise das políticas educacionais neoliberais, as evidências sobre as intenções e as contradições das propostas democráticas no contexto destas políticas. Além disso, mostra as exigências da formação para o trabalho a partir dos modelos de organização empresarial e seus reflexos na organização da educação. Para finalizar, investiga-se as condições que a escola tem para se organizar democraticamente em busca de recuperação da sua função social.

Entende-se o Estado como uma instituição que se apresenta como um conjunto de forças de poder exercido sobre o povo e, também no interior das classes que o determinam, enquanto reprodução e manutenção de seus interesses. Por esse ângulo de visão, entretanto, se faz necessária a criação de formas para manter sua coesão interna, com risco de perder o seu domínio de classe sobre a outra classe, para tanto procura manter todas as instituições sociais de acordo com sua própria organização, com destaque para a instituição educacional, afirmando que política educacional só pode ser trabalhada a partir do modelo de Estado em vigor.

Essas mudanças que ocorreram na forma organizacional do capital representam respostas para a sua crise estrutural, tais transformações ocorreram na dinâmica do próprio capital, através da criação de um sistema produtivo mais ágil, enxuto e mais flexível num Estado menos “pesado pelos encargos sociais” e mais próprio e rápido para a produção e o consumo.

Os aspectos marcantes do liberalismo se afirmam como formas de dominação a partir do individualismo, do livre comércio, o que tem colocado o Estado sempre a serviço das empresas privadas e retirando os direitos sociais, o que se mostra no desemprego estrutural, gerador da desigualdade social, ou seja, a exclusão da maioria, principalmente do mundo do conhecimento científico, levando a população a não ter uma participação consciente no cenário político educacional.

Compreender as políticas educacionais significa, antes de tudo, buscar na educação um conjunto de determinações concretas e amplas da sociedade, em que mostra o Estado neoliberal no seu formato globalizado e, com suas contradições, como sendo o ponto central deste estudo, compreendendo que esse Estado tem em suas ações o mínimo de interesses sociais, ao mesmo tempo em que maximiza o lucro para o mercado, procurando, portanto, regular essa sociedade nos moldes do mercado.

As políticas educacionais, nessas perspectivas, são representativas dos interesses do capital, e isso pode ser observado na forma como se organiza a administração das instituições educativas, repercutindo até mesmo na organização pedagógica, com a

setorização e a fragmentação das funções e do próprio conhecimento, o que faz da educação nesses modelos um setor que garante a manutenção das desigualdades sociais.

Para Saviani, embora distintas, educação e política mantêm uma íntima relação:

[...] a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição consolidação-expansão da infraestrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos, etc. (SAVIANI, 1986, p. 89).

Portanto, não se pode falar em política educacional sem levar em consideração que “a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, projeto este que corresponde [...], ao referencial normativo global de uma política”. (AZEVEDO, 2001, p. 60).

Na conjuntura política e econômica do neoliberalismo, que é um sustentáculo para o modo de produção capitalista, o indivíduo é apenas um mero consumidor e, ao contrário do que ocorre no liberalismo clássico, a liberdade aqui colocada não é mais a da pessoa, mas a da elite que detém o poder financeiro mundial. É nesse momento que a educação passa a desempenhar um papel mais que importante para a efetivação da retórica neoliberal, visto que será por meio da educação neoliberal que os discentes serão preparados para o mercado de trabalho. A justificativa apresentada defende a necessidade de o mundo empresarial precisar de mão de obra qualificada para competir com o mundo globalizado, a escola passa a ser um ambiente doutrinador da ideologia dominante neoliberal e, para tanto, as políticas educacionais passam a ser elaboradas para que as escolas passem a ter o modelo de funcionamento semelhante ao mercado empresarial, principalmente com as técnicas de gerenciamento, tendo como finalidade consolidar a ideologia neoliberal na sociedade.

A educação pensada na ideologia do neoliberalismo se configura a partir de uma reformulação do ponto de vista economicista da teoria do capital humano:

A teoria do capital humano colocou de forma precisa e unidirecional a relação entre educação e desenvolvimento econômico, no contexto histórico de um capitalismo baseado num modo de regulação fordista. Sob essa perspectiva, os conhecimentos que aumentam a capacidade de trabalho constituem um capital que, como fator de produção, garante o crescimento econômico de modo geral e, de forma particular, contribui para incrementar o ingresso individual de quem o possui. (GENTILI, 1995).

No entanto, a forma de pensar a educação no modelo neoliberal é diferente da forma como se pensava na teoria do capital humano, onde tinha uma educação que era vista como investimento; neste contexto cabia ao Estado garantir vagas de emprego propondo riqueza para aqueles que conseguiam fazer carreira na educação, ou seja, estudar garantia uma

vaga no mercado de trabalho. Na conjuntura do neoliberalismo o papel da educação é legitimar os processos de exclusão, discurso que pode ser confirmado no contexto social. Esse modelo pode ser visto no sistema educacional, quando a educação sai do campo social e político para atender ao ensino puramente técnico mercantilista de concorrência, ou seja, o tipo de educação implantada passa a ser vista como mercadoria. Sendo assim, pais e alunos passam também a ser vistos como consumidores.

O que é colocado aqui de fato pelos neoliberais é um modelo de educação que tem como principal objetivo fragilizar o ensino público e dessa forma mostrar a incapacidade do Estado de geri-la, uma vez que os pais, enquanto consumidores, e a educação sendo vista como produto, leva as escolas a aderirem ao jogo da competição, escolas públicas vs escolas privadas, concretizando um plano para a privatização do ensino.

Para os neoliberais a escola de qualidade é aquela que tem um ensino e uma gestão capaz de preparar para a competição no mercado. Desse modo, tem-se um aluno que é um consumidor e com professores que são bem treinados, com a incumbência de prepará-los para servirem mão de obra capaz de atender as exigências do mercado empresarial. Para isso se defende a homogeneização dos conteúdos, práticas pedagógicas do “aprender a fazer” que são avaliadas através de uma política de avaliação nacional (as avaliações externas) com o propósito de mostrar o baixo desempenho dos alunos e do sistema educacional. Em outras palavras, no modelo educacional proposto pelo neoliberalismo, “a escola que na origem grega designava o lugar do ócio, é transformada em um grande negócio” (SHIROMA *et alii*, 2004, p. 120).

Essas ideias foram apresentadas no “Consenso de Washington (1989)”, evento que disseminou a ideia de uma educação excludente, pensada de cima para baixo, e aprovada pelos países desenvolvidos que fazem parte da elite econômica mundial. Estas ideias se fazem presentes nas orientações de organismos internacionais como: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Mundial do Comércio (OMC), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Associação Latino-Americana para o Desenvolvimento Industrial e Social (ALADIS), onde propõem as soluções que consideram certas aos países em desenvolvimento, no que diz respeito tanto à educação quanto à economia.

Ainda dentro da proposta do neoliberalismo, a partir da década de 1980, passam a ser usadas com maior frequência pela sociedade palavras que vão ter uma grande repercussão,

pois seus significados terão um grande impacto e serão responsáveis pelos resultados que serão cristalizados nas décadas seguintes, sendo elas: produtividade, qualidade total, modernização do ensino, adequação ao mercado de trabalho, competitividade, eficiência e produtividade. Cabendo à educação dar sustentação à competitividade do país, já que num consenso mundial a ideia era que para “sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser um cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade”. (SHIROMA *et alii*, 2004, p. 54).

Em relação às orientações dos organismos internacionais, em outro momento, na *Conferência Mundial de Educação para Todos* (1990), realizada em Jontiem (Tailândia), financiada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o PNUD e BM, ocorre o pacto entre governos e entidades não governamentais, associações profissionais e educadores do mundo inteiro, o comprometimento na garantia de uma educação básica de qualidade para todas.

A Educação Básica a que se referem na conferência deve atender às necessidades básicas da aprendizagem:

Esse conceito refere-se àqueles conhecimentos teóricos e práticos, às capacidades, aos valores e às atitudes indispensáveis ao sujeito para enfrentar suas necessidades básicas em sete situações: 1) sobrevivência; 2) desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) vida e um trabalho digno; 4) participação plena no desenvolvimento; 5) melhoria na qualidade de vida; 6) tomada de decisões informadas; 7) possibilidade de continuar aprendendo. (SHIROMA *et alii.*, 2004).

Embora as premissas reunidas por Shiroma, acima, apresentem pontos positivos relativamente ao atendimento das necessidades básicas de aprendizagem de cada indivíduo, permanece o fato de que, em suas palavras, lê-se, nas entrelinhas, uma espécie de receituário em que o professor figura como eterno aprendiz; prescreve-se a aquisição de conhecimentos básicos ao invés da socialização dos conhecimentos elaborados.

Em se tratando de Brasil, as políticas internacionais começam a ganhar força no governo de Itamar Franco, apresentadas no Plano Decenal de Educação para Todos, sendo concretizadas somente no governo de Fernando Henrique Cardoso, visto como um projeto neoliberal de uma sociedade mundialmente capitalista.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, tenha possibilitado alguns avanços como a integração da educação infantil como parte do sistema educacional; a obrigatoriedade da escolarização no Ensino Fundamental; ênfase na gestão democrática (pedagógica e administrativa); avanço na concepção de educação básica; institucionalização da *Década da Educação*, também colocou

como objetivo a aquisição de novas competências e habilidades pelos indivíduos, com o propósito de promover a uniformização da integração global do mercado.

Trata-se, portanto, de um discurso educacional neoliberal que à primeira vista tem uma aparência de excelência no ensino; professores preparados; alunos capazes de ingressarem no mercado de trabalho; currículo com conteúdo científicos e tecnológicos atualizados. Porém, na prática, o que se mostra é mais um ponto de vista empresarial do que educacional, temos muito mais um raciocínio tecnicista que se baseia na produtividade. Para os neoliberais a escola de qualidade é aquela que apresenta um ensino e uma gestão eficiente para competir no mercado, para tanto o aluno é um consumidor do ensino enquanto que o professor um profissional treinado para preparar os educandos para se inserirem no mercado de trabalho.

### **3.2 Democracia, Educação e Geometria Neoliberal**

Como se observou nos parágrafos anteriores, pensar a educação brasileira é pensá-la, inclusive, em um contexto mais amplo, globalizado, em que a lógica de mercado, forjada e ditada nos e pelos grandes centros, acaba por deglutir todas as outras esferas da existência humana, ou seja, da sociedade como um todo. A educação, especialmente a pública, não escaparia a essa lógica perversa que intenta enquadrar tudo e todos em uma mesma geometria, a geometria do capital, como leva a entender Roberto G. Bianchetti (1999). Segundo autor, o modelo neoliberal prioriza a lógica do mercado como estruturadora das relações tanto sociais como políticas. Nessa esteira, Bianchetti enfatiza que, “No mercado se concretiza tanto a busca do maior benefício (produtores), como a conquista da máxima satisfação (consumidores)” (1999, p. 22). Se essa é a lógica de democracia forjada pelo liberalismo, não restam dúvidas, segundo Carlos N. Coutinho (2003), de que o conceito de “democracia”, aí instalado, vem sendo estrategicamente reelaborado e reduzido cada vez mais no projeto neoliberal. Assim constituída, semelhante lógica deixa à margem do processo as minorias, sobretudo aquelas agrupadas nas periferias da periferia, isto é, nas periferias dos grandes centros e no interior das regiões menos assistidas pelos poderes públicos na América Latina.

Lamentavelmente, essa concepção de democracia proposta pelo neoliberalismo adentra e inclui inescapavelmente as propostas educacionais dos governos liberais, fazendo-o ao impor um modelo que, segundo Bianchetti, concebe a educação como mercadoria: “[...] essa lógica coloca a educação como um bem econômico que deve responder, da mesma

maneira que uma mercadoria, à lei da oferta e da demanda” (BIANCHETTI, 1999, p. 96), de modo que “[...] a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos ‘recursos humanos’ para a estrutura de produção.” (*idem*, p. 94).

Bianchetti cita uma frase de Hayek com a finalidade de resumir a lógica neoliberal, especialmente quando expressa que a política social “enfraquece as atitudes que promovem de fato a liberdade, contraria os efeitos benéficos da livre sociedade e da livre economia, além de se originar de um equívoco quanto à verdadeira justiça” (HAYEK *apud* BIANCHETTI, 2001, p. 90).

Depois de chamar a atenção para o fato de a descentralização nos moldes liberais servir como estratégia de eficiência administrativa e redução de custos, Carlos Alberto Vasconcelos observa, em resenha à terceira edição da obra *Modelo neoliberal e políticas educacionais*, de Bianchetti (2001), que “A transferência de responsabilidades a esferas menores (Estados e municípios), é uma das questões do modelo que pretende diminuir a ação do poder central” e que, no cerne desse pensamento, reside a ideia de que “os pais devem ter mais controle sobre a educação de seus filhos.” (VASCONCELOS, 2011, p. 1039-1040). No entanto, alerta Vasconcelos com base no pensamento de Bianchetti, devemos ficar atentos para o fato de que a descentralização neoliberal tem como base “uma filosofia individualista e é importante diferenciá-la das propostas de democratização do sistema sustentadas pelos setores democráticos e progressistas” (2001, p. 104).

Embora nos países da América Latina os efeitos do neoliberalismo aconteçam de forma diferente da dos países mais desenvolvidos economicamente, permanece o fato de que a desigualdade social, naqueles países, só tende a aumentar. De acordo com Bianchetti, a reformulação do Estado (em Estado mínimo), solução apresentada pelos neoliberais para a crise dos países, “vai tornar agudo o processo de concentração econômica e o desaparecimento dos espaços de participação social de amplos os setores populares” (2001, p. 110).

Outra preocupação que permeia os debates em torno da educação brasileira na conjuntura do neoliberalismo se refere à privatização do ensino público, haja vista que os liberais sustentam um discurso segundo o qual os “poderes públicos devem transferir ou dividir as responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição, o aquecimento do mercado e a qualidade na oferta dos serviços” (*idem*, 1999, p. 15). Estamos, pois, diante de um modelo político e econômico que visa apenas o lucro e a manutenção do *status quo* dos potentados, em detrimento de uma minoria econômica que se vê cada vez mais engolfada nos projetos de reformas administrativas das instituições públicas

que devem, a curto prazo, principalmente no governo atual, ajustar-se à lógica neoliberal de mercado, e, portanto, enquadrar-se em uma geometria cujos vértices estão longe de igualar-se e encontrar-se nessa encruzilhada socioeconômica que vai se desenhando.

Mas nem tudo são maledicências. Pensando a educação brasileira no contexto da descentralização, Sueli Menezes Pereira (2007) observa que, em decorrência da postulação de uma maior eficácia da gestão descentralizada de políticas públicas, as reformas descentralizadoras poderiam ser benéficas não somente aos diferentes públicos-alvo das diversas instâncias sob intervenção estatal, mas também ao conjunto da sociedade. A estudiosa inclui nesse contexto a escola, a qual, através da participação efetiva de sua comunidade, “poderá construir uma instituição educativa que atenda aos interesses sociais com vistas à formação do cidadão politicamente consciente de seu estar no mundo e politicamente comprometido com a transformação social.” (PEREIRA, 2007, p. 20). Os principais atores sociais envolvidos nessa tarefa “deveriam” ser, primeiramente os profissionais de educação, cuja tarefa principal “consistiria” na construção de uma qualidade de ensino que beneficiasse o cidadão e o desenvolvimento social; e ainda as comunidades envolvidas.

Toma-se de empréstimo as palavras de Sueli Ferreira e emprega-se no modo condicional em virtude do recorte. Justifica-se: As escolas analisadas na pesquisa estão situadas no interior do Ceará, Estado fortemente marcado, desde os primórdios de sua formação, por questões políticas colonialistas, de troca de favores e de pleitos marcados por uma política coercitiva caracterizada pelo “voto de cabresto”. Para que uma efetiva participação dos agentes do ensino, nesse anunciado processo de transformação social ocorra, faz-se necessária, de antemão, uma mudança das mentalidades, e, na sequência, a ruptura com o modo de produção vigente, na perspectiva de outro que o supere.

Superados os estigmas históricos, típicos da sociedade brasileira, é provável que seja possível uma efetiva transformação social no campo; mas até que ponto essa tarefa pode ser levada a cabo pelos responsáveis pela escola do campo, comprometidos que estão ainda com velhas estruturas de mando e de poder?

## 4 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: ESPECIFICIDADES, CONCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES

### 4.1 Educação do/no Campo e Escola do/no Campo: Preâmbulo

Antes de iniciar o debate relativamente às especificidades, concepções e contradições inerentes às denominações Escola do Campo e Educação do Campo, convém elaborar uma breve discriminação de ambos os conceitos para uma melhor compreensão do real significado de tais denominações, com a finalidade de entendermos suas dimensões políticas, sociais e culturais, bem como a atuação dos sujeitos sociais nelas inseridos.

De acordo com Mônica C. Molina e Laís M. Sá, o conceito de “Escola do Campo” surge e se desenvolve no interior do movimento da Educação do Campo, especialmente “a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação”. Trata-se, portanto, complementam Molina e Sá (2012, p. 326-327), “de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo.” No entendimento das autoras, a Escola do Campo “se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônica e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital” (*idem*).

Como bem se observa, o conceito de Escola do Campo já nasce e se transforma sob os auspícios do capital, gerador de exclusões de toda ordem e de consequentes lutas por educação, terra e trabalho. No entanto, esse conceito se amplifica quando tentamos compreendê-lo à luz de outro conceito bem mais amplo, o de Educação do Campo. Este, por sua vez, envolve a educação também naquilo que o aproxima da produção agrícola, da participação efetiva dos sujeitos nas manifestações culturais e, por conseguinte, na sua própria formação.

Roseli Salete Caldart (2012) enxerga no termo “Educação do Campo” um “fenômeno da realidade brasileira atual”. Pensando nos sujeitos sociais que atuam no interior desse fenômeno, que é tanto político quanto sociocultural, Caldart salienta que, uma vez protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, o foco principal das lutas empreendidas nesse contexto visam “incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas.” (2012, p. 259).



No interior do referido fenômeno as lutas ganham dimensões mais amplas, de modo que o conjunto de reivindicações se volta para questões que vão além daquilo que, a priori, seria entendido apenas como meras manifestações da luta de classes. Segundo Caldart, objetivo e sujeitos remetem a Educação do Campo,

[...] às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (2012, p. 259).

Pensando na Educação do Campo como um conceito ainda em construção, sem contudo desvinculá-lo do movimento específico da realidade que a produziu, Caldart salienta que tal conceito pode se configurar, por um lado, “como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação de trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações”; e, por outro, como análise, a Educação do Campo pode ser também concebida como “compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação.” (CALDART, 2012, p. 259, grifos da autora).

Desse modo, concebida como prática social ainda em processo de construção histórica, a Educação do Campo reúne determinadas características que, segundo Caldart, podem ser evidenciadas com o intuito de expressar, pelo menos resumidamente, seu caráter de “novidade” ou a “consciência de mudança” que o termo comporta, a saber:

- Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome.
- Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira.
- Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores.
- Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista, porque as questões que coloca à sociedade a propósito das necessidades particulares de seus sujeitos não se resolvem fora do terreno das contradições sociais mais amplas que as produzem.
- Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida.
- Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia.
- A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que não deve ser o Estado o educador do povo).

- Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva. (CALDART, 2012, p. 263-264).

Estas características auxiliam na definição do que é/pode ser a Educação do Campo: “uma prática social que não se compreende em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem.” (*idem*, 2012, p. 264-265). A Educação do Campo, no entanto, enfrenta imensos desafios, especialmente na conjuntura em que o modo de produção capitalista está consolidado, embora, ele mesmo, enfrente desafios diante da crise atual.

#### 4.2 Capitalismo e Educação do/no Campo

Ao revisitar a história brasileira, pode-se afirmar que temos uma sociedade que passa por transformações em sua estrutura política, econômica e social, com reflexos diretos sobre a educação. Nesse cenário, impossível deixar de destacar a educação rural, por se tratar de uma construção moldada na luta de classe no campo, e que merece ser compreendida a partir de sua origem dentro do movimento camponês.

Em seu livro *Movimento camponês, trabalho e educação*<sup>7</sup>, Marlene Ribeiro (2013) analisa a história e a organização dos movimentos sociais populares rurais/do campo aqui no Brasil, destacando as lutas, as reivindicações com seus avanços e retrocessos enquanto sujeitos políticos coletivos de um projeto de educação fundado na liberdade, autonomia e na emancipação humana.

No primeiro capítulo da referida obra, intitulado “Sujeitos sociais e educação popular”, a autora faz uma análise dos movimentos sociais populares, educação rural/do campo e educação popular, procurando mostrar que com os movimentos sociais, através dos sujeitos sociais, historicamente, se construiu o projeto de educação que ainda na atualidade

---

<sup>7</sup> Obra escrita pela professora Marlene Ribeiro, resultado de seus estudos de pós-doutoramento realizados na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana em 2008, sob a supervisão do professor Gaudêncio Frigotto. Marlene Ribeiro é graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (1973), mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1987), doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1995). Atualmente é professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), na Faculdade de Educação, tendo já desenvolvido trabalhos ligados à docência e à pesquisa na Universidade Federal do Amazonas (UFAM, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e na Universidade Católica de Pelotas (UCPEL).

faz uma contraposição ao modelo de escola no/do campo, imposto pelo sistema neoliberal agroexportador.

Por essa razão, há necessidade de explicitar a terminologia cindida em rural/do campo para identificar os movimentos sociais populares enquanto sujeitos sociais, mais propriamente, sujeitos políticos coletivos, bem como a educação popular que projetam, em confronto com o modelo “civilizatório” de escola, imposto pela modernidade (RIBEIRO, 2013, p.27).

Um dos sustentáculos do sistema capitalista e que tem influenciado o pensamento humano durante várias gerações tem sido o paradigma de educação e ideologização, deixando cada vez mais sólido o poder de um grupo dominante, por meio da submissão que acontece em alguns espaços, com destaque aqui para a escola, pois é nesse espaço que acontece a formação e socialização do conhecimento sistematizado.

Neste contexto, as populações do campo fazem resistência a esse tipo de dominação. Ao longo do século XX e início do século XXI, os movimentos sociais em suas lutas constantes, têm fortalecido os trabalhadores do campo, para que esses, em suas organizações, tenham força nas tomadas de decisões dentro do cenário das políticas públicas, que determinam a organização da educação do campo a partir da realidade histórica do indivíduo do campo.

Os movimentos sociais têm efetivado práticas de formação política e educativa no sentido de conscientizar os sujeitos sociais do campo sobre seus direitos, intervindo na realidade vivenciada para que possam, desse modo, observar, interpretar, reinterpretar e agir frente à realidade cotidiana. Neste contexto, os trabalhadores podem compreender que a escola do campo posta, se distancia da que por lei foi proposta, seja por não conter um currículo que desenvolva os conhecimentos próprios da realidade dos sujeitos sociais, em questão ou mesmo pelas práticas pedagógicas dos professores da educação do campo, e principalmente dos gestores municipais que não materializam os direitos adquiridos pela *Constituição Federal* de 1988 em seu Capítulo III:

**Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Um olhar mais atento sobre o Art. nº 206 da Constituição de 1988, citado acima, nos leva a questionar quais verdadeiramente são as medidas e premissas ali previstas para e

educação brasileira, colocadas em prática, e quais efetivamente vêm balizando a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas do campo. Em se tratando de Brasil, país colonizado e com um estigma histórico marcante, o da escravização negra, somos levados à indagação sobre as reais condições de igualdade para o ingresso nas escolas brasileiras. A prevista liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, no nosso caso, é uma premissa que fica à deriva e à mercê dos poderes locais, especialmente no Nordeste brasileiro, em que uma mentalidade fortemente colonial e marcada pela política do favor acaba por colocar a escola sob a égide dos potentados locais.

A situação da educação brasileira, aprioristicamente contemplada pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, assim como havia sido feito na Constituição citada, prevê uma educação básica rural para o campo cujas premissas ficam apenas no papel, embora muitas escolas do campo venham tentando ajustar seus planos e projetos pedagógicos à lei.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A nova LDBEN, ao regulamentar o ensino escolar, considera que a educação se encontra relacionada ao mundo do trabalho, assim, no capítulo II, artigo 28, legitima a educação do campo, permitindo que a educação básica, em específico a educação no/do campo, atenda às suas particularidades reais.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (MEC, 2001).

Embora a LDBEN apresente premissas perfeitamente válidas para uma implantação efetiva e eficaz da escola do campo, ao apontar que sua identidade vincula-se às questões inerentes à sua realidade, permanece o fato de que a execução real de tais premissas deverá esbarrar, inevitavelmente, nas condições históricas, políticas, culturais e sociais de cada região, considerando o fato de que o Brasil é um país plural com realidade e identidades múltiplas.

Outro importante momento histórico para a educação brasileira e mais uma vez com destaque para a educação do campo, foi a aprovação da Resolução CNE/CEB Nº. 01 de

03 de abril de 2002, embora, as políticas que assegurem tais direitos não tenham conseguido alcançar significativamente, de forma a efetivar-se nas escolas do campo de todas as regiões do Brasil, houve um avanço com a criação de uma estrutura que se propunha a responder as demandas advindas.

Em 2004, a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003. A criação, em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, à qual está vinculada a Coordenação- Geral de Educação do Campo, significa a inclusão na estrutura estatal federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades. (BRASIL, 2007, p. 12).

Assim, pode-se afirmar que a educação do campo tem sido uma pauta presente nas lutas, e como pauta dos movimentos sociais, no sentido de reparar os danos causados pela negligência dos governantes aos grupos mais empobrecidos da sociedade brasileira. Trata-se de uma luta permanente, organizada em todo o território do Brasil, buscando efetivar direitos e que são garantidos por lei, mas que não existem de fato em praticamente todo o país. Convém salientar ainda, que ao longo dos tempos, a retirada de direitos tem sido uma constante no Brasil, fato evidenciado especialmente a partir da globalização neoliberal e da contrarreforma do estado.

Ao discorrer sobre o contexto neoliberal e contrarreforma do Estado, Behring afirma que “[...] esta opção implicou uma forte destruição dos avanços, mesmo que limitados, sobretudo se vistos pela ótica do trabalho, dos processos de modernização conservadora que marcaram a história do Brasil” (BEHRING, 2003, p. 198). As alíneas deste modelo reverberam na classe trabalhadora e a desigualdade social acentua-se cada vez mais, principalmente quando se trata dos sujeitos do campo, espaço em que a intensificação do processo de espoliação é maior ainda, pois, segundo Antunes (2010, p. 634),

[...] neste contexto, caracterizado por um processo de precarização estrutural do trabalho, que os capitais globais estão exigindo o desmonte da legislação trabalhista. E flexibilizar a legislação do trabalho, significa aumentar ainda mais os mecanismos de exploração do trabalho, destruindo os direitos sociais que foram arduamente conquistados pela classe trabalhadora desde o início da Revolução Industrial, na Inglaterra, e especialmente após 1930, quando se toma o exemplo brasileiro.

Nessa esteira, é necessário registrar que, atualmente, 26,5% da população do Brasil vive em situação de pobreza extrema e que, no campo, esses dados são mais agravados ainda. Isso é extremamente preocupante, à medida que, conforme o IBGE, um em cada quatro moradores do campo vive nesta situação. A concentração maior é no Nordeste – com destaque para o Maranhão –, seguido da região Norte. Conforme os dados do IBGE, “O país tinha 54,8

milhões de pessoas que viviam com menos de R\$ 406 por mês em 2017, dois milhões a mais que em 2016”. Isso significa que a proporção da população em situação de pobreza subiu de 25,7% para 26,5%, de acordo com a Síntese de Indicadores Sociais. (IBGE, 2018).

A partir dos dados divulgados, é possível observar um aumento significativo da pobreza nas áreas rurais. Ela é resultado das condições precárias de vida, onde se constata: saúde sucateada, dificuldade de acesso a serviços básico, infraestrutura zerada, cortes significativos nos beneficiários do programa “Bolsa Família”, fim da assistência técnica, redução drástica nesses últimos anos de programas como PAA, Cisternas, Luz para Todos, PRONAF, entre outros. (BRASIL DE FATO, Editorial, 2018.).

O mapa abaixo, disponibilizado pelo IBGE-2018, reúne os dados citados acima:

Figura 1- Proporção de pessoas abaixo da linha de pobreza.



Fonte: IBGE, 2018.

Como se pode observar, as populações mais vulneráveis encontram-se nas regiões que foram durante muitos anos abandonadas pelos governos e políticas públicas e sociais, com destaque para a educação, como se verifica na sequência deste capítulo.

### 4.3 Políticas de Educação: Rural X Campo.

Na busca pela compreensão da diferença do conceito de rural e campo, no que diz respeito à educação, se faz necessário levar em consideração o que se tem construído ao longo de muitos estudos acadêmicos, resultados de pesquisas que envolvem o próprio campo. Assim, ao expressar o termo “Educação Rural”, de imediato se percebe a relação existente entre as ideias de mercado, competição, capitalismo, ranqueamento etc. Tem-se aqui, portanto, uma educação que direciona para uma formação pragmática, no sentido de conduzir os estudantes do campo às atividades no mercado de trabalho em uma condição de subalternidade e precarização, ou seja, submetidos a um processo gradual de desumanização do sujeito.

No Brasil, a expressão “Educação Rural” vem sendo utilizada desde a década de 1930, no governo Vargas, como forma de limitação geográfica do espaço urbano e de definição de políticas públicas para esses espaços que, embora distintos, tivessem as práticas educacionais a partir do urbano. O que estava por traz desses projetos que envolviam economia e política era a lógica do capitalismo, a partir do agronegócio defendido pelas grandes empresas exploradoras dos bens naturais brasileiro.

Quando se trata da educação rural no Brasil, temos um histórico de precariedade, atraso, qualidade mínima com poucos recursos pedagógicos e estrutura física inadequada.

O conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos [...]. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 61).

Diante desse quadro, os movimentos sociais, ao fazerem crítica a uma realidade de educação posta ao povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo, passam a definir outro conceito de educação para o campo. Importante compreender que não se trata apenas de uma mera troca de palavras, mas da mudança de concepção de mundo e de sociedade.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2012, p.15).

A compreensão do conceito de Educação do Campo vem da ação dos movimentos em suas organizações a partir de iniciativas voltadas para a efetivação de políticas públicas educacionais que envolviam o debate sobre a reforma agrária. Com o I Encontro Nacional de

Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, promovido pelas entidades MST, UNB, UNESCO, UNICEF, e CNBB, inicia-se um debate a nível nacional sobre educação rural dando importância às características específicas do campo.

Na Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 1998, dentre os compromissos defendidos destacam-se: no ITEM 1, letra A: “A Educação do Campo tem um compromisso com a Vida, com a Luta, e com o Movimento Social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade”. Na Letra B, diz-se: “A Escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade. (CONEC, 1998, p.1).

Nesse período, a defesa da Educação do Campo já demonstra a preocupação dos sujeitos que participaram do evento. Ainda, ela afirma uma proposta para a educação do campo que contribua com o processo de transformação da sociedade, portanto, uma educação transformadora.

Com a II Conferência Nacional de Educação do Campo outros grupos são organizados, as universidades e as representações governamentais passam a definir e colocar em prática metas para inserção dos filhos dos trabalhadores do campo nas universidades públicas, pois esta, seria a concretização da mudança de educação rural excludente, opressora fundamentada na lógica do agronegócio para uma educação do/no campo voltada para um projeto pensado e elaborado a partir da trajetória de luta do trabalhador do campo. O movimento pela educação do campo pode “[consolidar] a consciência de que os direitos carregam as especificidades de seus sujeitos concretos, dos coletivos sociais históricos que são titulares desses direitos”. (ARROYO, 2007, p. 164).

Ao pensar sobre a Educação do Campo, importante compreender que a ação educativa não se restringe apenas ao espaço da escola; ela abrange todos os espaços formativos que possam contribuir para a formação humana do povo do campo. Em relação à educação escolar, o que se propõe desenvolver neste espaço é sempre de muita importância, porque se compreende que a escola

[...] pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 14).

O que se pretende, portanto, é um projeto educativo que respeite as especificidades do campo e de seus sujeitos. Uma escola que auxilie na interpretação e



compreensão do campo, das lutas, das reivindicações e que identifique estes sujeitos como seres históricos e sociais que vivem e retiram do campo a sua existência. Trata-se, então de uma luta contra hegemônica que estabeleça uma correlação de forças materializadas por meio de uma concepção de mundo calcada na luta pela emancipação dos sujeitos do campo, objetivo “voltado aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, [...] [que atenda] as suas diferenças históricas e culturais” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 27).

Neste sentido, se poderia colocar como um dos maiores desafios da escola, oportunizar, a partir do conhecimento da realidade a socialização dos conhecimentos elaborados. Esta socialização tem ainda o compromisso com a formação de espaços democráticos onde a comunidade escolar possa deliberar e buscar alternativas diante do quadro imposto pela fragmentação individualista do sistema do capital.

Neste prisma, ao pensar sobre a gestão democrática das escolas do campo, se compreende, necessário trazer um breve debate sobre a gestão democrática da escola pública, especialmente pelo fato de o conceito de escola pública ser mais amplo e o modelo de escola do campo estar inserido nesse quadro maior.

#### **4.4 Gestão Democrática da Escola Pública: Utopia ou Realidade**

A lógica capitalista na conjuntura atual, ao se apropriar dos ideários de competência, modernização e profissionalismo, presentes na Nova Administração Pública, assume o princípio da descentralização, gerenciamento e governança pública. Neste contexto, se apresenta a concepção de cidadão na órbita burguesa:

No modelo burocrático, o cidadão é chamado de usuário dos serviços públicos. Na retórica dos modelos APG e GE, os cidadãos são tratados como clientes, cujas necessidades devem ser satisfeitas pelo serviço público. Sob o guarda-chuva da GP, os cidadãos e outras organizações são chamados de parceiros ou destaca *stakeholders*, com os quais a esfera pública constrói modelos horizontais de relacionamento e coordenação. (SECCGI, 2009, p. 363).

Na perspectiva da cidadania burguesa, no que se relaciona à educação, até a década de 1980, a administração da educação pública reproduzia uma concepção centralizadora de forte visão unificadora e tecnicista. (KEINERT, 2000). Por esse enfoque, havia pouco espaço para a politização e os cidadãos eram concebidos como “homens organizacionais”, “homens econômicos”, com o objetivo de maximizar o lucro

(GUERREIRO; RAMOS, 1989). A repulsa a estas práticas gerou vários movimentos e críticas por parte de setores da sociedade civil ligados à educação. O modelo de administração educacional vigente sofreu mudanças, substituiu-se o termo administração por gestão, incorporando o conceito ao cotidiano das escolas e às secretarias de educação dos estados e municípios.

Ocorre, então, uma forte pressão da sociedade, dos movimentos sociais organizados, do movimento do professorado, do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, entre outros, que reivindicavam a autonomia (política, financeira etc.) da escola, participação deliberativa da comunidade no gerir seu funcionamento e na construção do Projeto Político Pedagógico – P.P.P. (PARO, 2008). Em alguns momentos esses movimentos caminharam em sincronia e, em outros, em sentido contrário, com a agenda internacional (Conferência Mundial de Educação para Todos – EPT - Jomtien, 1990; Consenso de Washington – 1995; Conferência Mundial de Educação para Todos – EPT – Dakar, 2000) ditada pelos organismos internacionais, que exigiam a implementação de reformas que atendessem às necessidades oriundas da reestruturação produtiva do Capital. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Nesse viés, foram implantadas políticas e ações como o Plano Decenal de Educação (PDE), a reformulação e aprovação da nova Lei de Diretrizes e Base - LDB nº. 9394/96, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental Lei nº 9.424 – FUNDEF (posteriormente substituído pelo FUNDEB), dentre outros. Assim, dentre os pressupostos que são defendidos insere-se a gestão democrática da escola pública instituída por meio da Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/96.

As deliberações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, refletindo a onda (contra) reformista do Estado brasileiro, estabeleceu no título II, artigo 3º parágrafo VIII – “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”; que em seus artigos nº 14 e 15, afirma o seguinte:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes; Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (LDB, Lei nº 9.394/96).

A LDB, portanto, estabelece os princípios da gestão democrática do ensino público por meio de prerrogativas legais e atribui a responsabilidade desta prática aos sistemas de ensino e às unidades escolares. A grande controvérsia que gira em torno da

efetiva aplicabilidade destas prerrogativas legais consiste no fato de que cada escola e cada “campo”, por assim dizer, está situada, no caso do Brasil – país de grandes dimensões territoriais –, em regiões imensamente distintas em suas posições geográficas, sociais, culturais e até mesmo históricas.

Em um artigo que problematiza a aplicabilidade das já mencionadas prerrogativas legais no âmbito do ensino público, e tentando responder à pergunta “Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?”, Licínio C. Lima (2018) observa que “a gestão democrática da escola pública permanece como uma realização difícil de alcançar no plano da ação organizacional efetiva, em cada escola concreta” (LIMA, 2018, p. 15), e isso porque, no seu entendimento, “os referenciais jurídicos democráticos são [...] insuficientes para garantir a democratização da gestão escolar”.

Retomando algumas diretrizes da LDB, especialmente aquelas que estabelecem os princípios da gestão democrática do ensino público por meio de determinadas prerrogativas legais, diríamos que atribuir às unidades escolares a responsabilidade de colocar em prática um cabedal de normas instituídas, pensadas de “cima” e por indivíduos que desconhecem parte da realidade do país, não basta para que se tenha uma escola pública democrática.

De acordo com Lima (2018, p. 26, grifos do autor),

A gestão democrática da escola não é apenas, nem sobretudo, um problema organizacional e de gestão, mas antes uma questão central ao processo de democratização da educação, de expansão e realização do direito à educação, de possibilidade de educar *para e pela* democracia e a participação.

Na continuação desse embate, Lima admite que “a gestão democrática implica a assunção de especiais responsabilidades na organização e no governo das escolas, tendo em vista concretizar o direito à educação” (*idem*, 2018, p. 26), contudo, adverte, a gestão democrática deve operar “não só na lógica da provisão pública, mas também na lógica da promoção dos direitos humanos e da participação dos implicados na organização e gestão da educação.” (*idem*).

Pensando no contexto em que estão situadas as escolas objetos deste estudo, região Nordeste, parte do país cujas mentalidades encontram-se ainda fortemente atreladas às relações de poder e mando que caracterizaram sua história, apoia-se no mencionado artigo de Licínio Lima para antecipar uma questão que será retomada no quarto capítulo: quais os limites e possibilidades de uma efetiva gestão democrática nas escolas de São Luís do Curu, dada sua situação histórica, geográfica e suas complexas questões políticas e sociais? Ainda, nas escolas em estudo as práticas de gestão escolar se coadunam com as leis educacionais acerca da Gestão Democrática?

Pensando nas oligarquias que desde os primórdios ditaram as regras na região, acreditamos que, embora o projeto pedagógico das escolas estudadas se baseie nas leis gerais sobre a educação e seu entorno, permanece o fato de que tais escolas são geridas, até hoje, por pessoas indicadas pelas autoridades locais e que, inevitavelmente, reproduzem discursos nem sempre democráticos tanto no que se refere à prática escolar quanto às relações com os alunos e seus familiares. Assim, pensando democracia e escola pública em contextos ainda fortemente marcados por posturas estanques e autoritárias, somos levados a corroborar a premissa de que muitas das escolas públicas investigadas no interior do Brasil ainda não apresentam efetivamente uma gestão democrática, pelo menos nos moldes previstos pelas instâncias legais, é o que podemos depreender das palavras de Lima (2018, p. 26): “Não é possível ensinar nem aprender a democracia, a participação e a cidadania ativa em contextos escolares e através de processos de governos autocráticos, sob práticas elitistas e oligárquicas, subjugadas a líderes autoritários e a dinâmicas patrimonialistas, ou ao império da racionalidade técnico-instrumental”.

Com base no seguinte enunciado de Dewey – “A democracia é mais do que uma forma de governo; é, antes de mais, uma forma de vida associativa, uma experiência partilhada em conjunto” (DEWEY, 2007, p. 88 *apud* LIMA, 2018, p. 26) –, Lima afirma que “a democracia encerra uma dimensão claramente educativa e, pelo menos em sentido metafórico, também uma didática própria, baseada no exercício continuado da participação ativa, do diálogo e do debate entre posições distintas ou em conflito.” (*idem*). Assim, embora não se tenha total concordância com o pensamento de Dewey, especialmente com relação ao tipo de projeto educativo defendido por ele, compreende-se a razão pela qual Lima se utiliza deste fragmento, pois o autor defende a ideia de que é por essa razão que se torna tão difícil democratizar a educação, ação que, do seu ponto de vista, removeria

[...] das escolas os principais obstáculos políticos, organizacionais, de governo e de gestão, de relações de poder, de teorias e objetivos educacionais que as vêm impedindo, há séculos – e mesmo em regimes políticos formalmente democráticos –, de se afirmarem como organizações educativas democráticas. (*ibidem*)

Não muito distante do pensamento desenvolvido por Licínio Lima, Vítor Henrique Paro (2001) enxerga na questão da gestão escolar democrática uma “utopia”. Embora utopia signifique “o não lugar”, ou seja, um lugar que não existe, Paro relativiza ao afirmar que pelo menos a utopia encerra um desejo muito concreto, o de que o modelo de escola democrática venha um dia realmente a existir. Explica Paro (2001, p. 9):

A palavra *utopia* significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa

deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola.

Na obra *Gestão democrática da escola pública* (2001), assumindo a postura e falando a partir do lugar em que o trabalhador se encontra – “Pretendo falar do ponto de vista do trabalhador, consciente de que ele tem interesses (de classe) antagônicos aos dos grupos dominantes.” –, Paro relaciona o conceito de democratização com as relações que se estabelecem no interior da escola. Primeiramente, o autor observa que a escola precisa passar por um processo de transformação por parte das camadas trabalhadoras, mas que, para isso, é necessário que sejam “transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola” (PARO, 2001, p. 10). Essa observação de Paro deságua na questão primordial da democratização da escola, a qual, segundo ele, encontra-se inescapavelmente atreladas às antigas relações de poder vigentes no Brasil: “O que nós temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor.” (*idem*, 2001, p. 11).

Paro sinaliza no papel desempenhado pelo diretor de escola uma enorme contradição, que acaba por impossibilitar as estratégias de transformação, primeiramente porque, embora esse diretor seja considerado uma autoridade máxima no âmbito da escola, o que, a priori, lhe daria um grande poder e autonomia, “ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado.” (*idem*). Por outro lado, complementa Paro (*ibidem*), esse diretor “[...] deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola”, no entanto, “sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridos [...] em sua formação de administrador escolar”. (*ibidem*). Essa impotência e falta de autonomia do diretor, representa, por extensão, a falta de autonomia da própria escola, conclui o autor.

Falando ainda a partir do lugar do trabalhador, a quem convida para participar do necessário movimento transformador da escola, Paro afirma que somente com a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais –, “haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e recursos.” (PARO, 2001, p. 12). É somente por essa via que o autor entende ser possível a escola organizar-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores.

Paro acena para a ideia de uma democracia participativa, em detrimento do modelo ainda vigente no Brasil, a saber: a democracia representativa; aliás, a escola atual ainda reproduz, em muitos aspectos, tal modelo. De acordo com Silvana Aparecida de Souza (2012, p. 181),

Se o Brasil, inserido obviamente no contexto da fase atual da sociedade capitalista, tem sido regido pela democracia representativa nesse período de “redemocratização”, as escolas, como instituições sociais que refletem a relação parte/totalidade, também estão sujeitas a esse mesmo modelo de organização social.

Os diversos estudos e debates realizados em torno da questão da “gestão democrática” da escola pública no Brasil vêm revelando que, na verdade, essa proposta tem se restringido:

- A um movimento de centralização da tomada de decisão nas políticas públicas pelos órgãos gestores e de descentralização da execução pelas escolas de tarefas pré-determinadas;
- À eleição do diretor, que, em decorrência de diversos fatores, dirige a escola de forma muitas vezes centralizada e centralizadora;
- À formação de conselhos escolares que se reúnem ocasionalmente apenas para referendar as decisões previamente tomadas pelo diretor ou porque a formalidade burocrática assim o exige;
- À existência de organizações na forma de associações de pais, professores e funcionários ou instituições equivalentes, mas com denominação diversa em cada sistema de ensino, que, em geral, tem assumido função auxiliar na manutenção físico-financeira da escola. (SOUZA, 2012, p. 181).

Muitas são as alegações de que a comunidade não participa ou permanece apática diante das tomadas de decisão no interior da escola. Nesse sentido, Souza observa que, embora no Brasil pós-ditadura militar, as pessoas portem consigo uma carga cultural de desestímulo à participação cotidiana em assuntos de políticas públicas sociais, “cabe ao coletivo da escola repensar a natureza da relação da escola com a comunidade, compreendendo que, se os pais participam pouco, tanto nas reuniões convocadas quanto no cotidiano da escola, isso se deve a uma cultura de não-participação que necessita ser combatida no longo prazo [...]” (SOUZA, 2012, p. 182).

Vitor Paro compreende que a expressão “gestão democrática da escola” implica necessariamente a participação da comunidade em que a escola está inserida:

Se falamos “gestão democrática da escola”, parece-me já estar necessariamente implícita a participação da população em tal processo. Quando, entretanto, destacamos a “gestão democrática da escola”, para examinar as relações que tal gestão tem com a comunidade, parece-me que estamos imputando a ela um caráter de exterioridade ao processo democrático que se daria no interior da escola, como se, consubstanciada a democracia na unidade escolar, a comunidade fosse apenas mais um fator a ser administrado por meio das “relações” que com ela se estabelecessem. Se, todavia, concebemos a comunidade – para cujos interesses a educação escolar deve voltar-se – como o real substrato de um processo de democratização das relações da escola, parece-me absurda a proposição de uma

gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante. (PARO, 2001, p. 15-16).

Para finalizar este tópico, salienta-se que o processo de democratização da escola inclui também a efetiva participação da comunidade, o que resultaria na democratização das relações de poder, pois, segundo Souza (2012, p. 180), “a participação da comunidade deve ocorrer em todo processo de tomada de decisão no interior da instituição e não tão-somente no usufruto do direito à educação integral de alunos e comunidade, ou, o que é pior, apenas na execução de tarefas organizacionais previamente determinadas.”

Com vistas a aproximar este debate sobre a gestão democrática da escola pública do nosso principal recorte, no próximo tópico se propõe uma breve discussão relativamente à gestão e organização das escolas do campo.

#### 4.5 Gestão e Organização das Escolas do Campo

Tem-se como proposta, neste ponto, trabalhar educação do/no campo no contexto educacional brasileiro, reconhecendo e salientando a importância de sua contribuição para uma educação humana e emancipadora. Neste enfoque, leva-se em consideração, que nesse contexto tem-se um movimento que se dá por contradições, onde de um lado temos os movimentos de lutas sociais buscando alternativas emancipatórias, e de outro o Estado e a efetivação da política pública.

De fato, o novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação profissional e, por consequência, nos sistemas de ensino e nas escolas (LIBÂNEO, 2008, p.45)

A educação do/no campo aqui apresentada, vem mostrar que no atual modelo de produção capitalista ocorre uma negação de conhecimento para a população camponesa, como forma de impedir o avanço da luta de classes, também por falta de conhecimento da realidade atual.

[...] é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. **No:** o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; **Do:** o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p. 26, grifos do autor).

Por educação do/no campo se entende que foi um conceito que nasceu dentro do movimento dos trabalhadores rurais (MST), e demais movimentos sociais como forma de pressão, para que o Estado assumisse a educação do/no campo dentro de uma dimensão de política pública.

Colocando o debate no contexto atual, constata-se que apesar de ainda estar aquém de uma educação de qualidade, a Educação do/no Campo apresentou avanços significativos, isso graças aos movimentos de luta da classe campesina que coloca o campo voltado para os debates políticos, mesmo vendo que neste cenário a reforma agrária não representa prioridade no cenário político.

A questão agrária no Brasil é uma articulação entre empresas internacionais e os grandes latifundiários; tem-se aqui os agronegócios como um conjunto de negócios envolvendo empresários brasileiros e internacionais, colocando nessa relação a agricultura em uma escala máxima para exportação, tendo sempre como base a monocultura. O que se tem claramente é um mercado no campo para atender ao mercado capitalista globalizado, dentro dos moldes do neoliberalismo.

O que se identifica nesse cenário é um ambiente propício para uma intensificação da luta de classes, em se tratando de educação do/no campo, por essa razão, faz-se necessário buscar uma aproximação com a legislação educacional brasileira que trará uma segurança na gestão da instituição de formação educacional no campo.

[...] a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do jogo democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO, 2001, p. 79).

Com a Lei nº 9.394/96, as escolas passam a ter pelo menos em tese, uma abertura para a construção da educação a partir dos segmentos da comunidade escolar. Trata-se, portanto, de uma gestão democrática representativa, em que se atribui a responsabilidade do sucesso ou insucesso administrativo, financeiro e pedagógico aos atores envolvidos. Isso sem levar em consideração os demais fatores socioeconômicos e políticos responsáveis pela formação dos indivíduos que estão envolvidos nesse espaço educacional.

Cabe, nesta lógica, compreender qual a relação de uma proposta pedagógica e administrativa para o campo, que se coloca como uma pedagogia do campo, que é:

[...] é uma expressão que se manifesta no contexto do movimento denominado *educação básica do campo*. Esse movimento visa a mobilizar os habitantes do meio rural para obter a implementação de políticas sociais voltadas não apenas para assegurar o direito à educação da população rural, mas também para a reflexão e



elaboração teórica de princípios político-pedagógicos articulados às práticas educativas desenvolvidas no interior das lutas sociais levadas a efeito pelos povos do campo. [...] (SAVIANI, 2008, p. 172).

Nesse momento de descentralização administrativa a comunidade escolar tem a oportunidade de definir políticas pedagógicas a partir de ideias vindas da própria comunidade campesina, efetivando, dessa forma, a democratização da educação, que se encontra materializada no Projeto Político Pedagógico. Porém, esse espaço democrático traz risco para o coletivo, caso as políticas públicas não venham a ser interpretadas corretamente, o que pode fugir de uma gestão voltada para uma educação humanizada para atender às determinações do mercado capitalista neoliberal.

É justamente nesse sentido que as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010* estabelecem, em sua Seção IV, artigo 35, as seguintes premissas:

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2010a, p. 12).

Assim, as escolas devem ficar atentas para a legislação em vigor desde a constituição Federal de 1988, passando pela LDB nº 9394/96, o PNE, 2014-2024, o PEE, as resoluções e o plano municipal de seu município, para pensar no Projeto Político Pedagógico, que construa a identidade da instituição de ensino atentando ao anseio da sociedade que se encontra no seu entorno. Pois:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 1996).

Tem-se, então, a possibilidade uma gestão democrática participativa voltada para a educação do/no campo, embora em um modo de produção capitalista, à medida que a sociedade vai se apropriando dos espaços que o próprio capital possibilita. Isso se constrói discutindo políticas públicas democráticas a partir da realidade do campo, respeitando o coletivo e fortalecendo as ações campesinas contra a exploração advinda do agronegócio, do capital financeiro, e das grandes instituições financeirizadas de ensino que avançam em direção ao campo.

Esta perspectiva pode ser analisada, por exemplo, ao tratar especificamente da gestão democrática da escola do campo, a resolução sobre as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002), que vem afirmar em seu Artigo 11:

Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente: I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade; II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino (BRASIL, 2002, p. 02).

O que encontra-se no artigo mencionado acima, são indicações para uma gestão democrática respeitando as especificidades do indivíduo do campo, assim como a efetivação das políticas públicas que adentram a comunidade campesina, visto que a gestão democrática defendida e apresentada no suporte teórico, necessariamente, é aquela que está relacionada à participação dos sujeitos no processo de condução da ela; então, as práticas realizadas a partir delas se farão inerentes às características desses sujeitos.

Apesar das controvérsias acerca do conceito de gestão democrática e sua efetivação, o que se deve levar em consideração são os diferentes espaços onde estão localizadas as instituições escolares e suas particularidades, levando em consideração que gestão democrática trata-se da participação direta da comunidade escolar nas decisões tanto administrativas quanto pedagógicas se faz necessário o reconhecimento e o respeito a tais especificidades apresentadas pela comunidade local.

Quando se analisa o conceito atual de educação do campo, encontram-se elementos que concretizam o processo de democratização, resultante das lutas dos indivíduos do campo através dos movimentos sociais, que culminou na *Articulação Nacional Por uma Educação do Campo*. No entanto, encontra-se outra discussão quando se fala sobre gestão na educação do campo, que é o entendimento sobre o conceito de educação do/no campo e educação rural. O segundo conceito, muito discutido no meio acadêmico, vem carregado historicamente de negatividades contra a população do campo, mostra a educação do/no campo como uma extensão da educação urbana e, portanto, não sendo atendida nas suas necessidades básicas no que diz respeito à gestão pedagógica e administrativa.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíças, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da

sociedade humana (...). A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

A citação acima coloca em evidência elementos constitutivos da identidade do indivíduo do campo e seu território. O texto mostra a relação desses indivíduos com o trabalho, sendo a produção e suas condições sociais utilizadas para defini-los, ou seja, temos a ontologia do trabalho como sendo a matriz das relações sociais.

As características próprias da Escola do Campo propiciam uma maior convivência com as formas organizativas da vida produtiva, cultural, religiosa e política do campo. Com isso, a gestão democrática inclui a possibilidade do professor participar das reuniões comunitárias e abrigar, na escola, assembleias gerais da comunidade. Desta forma, a escola pode se tornar um espaço para encontros da comunidade e dos movimentos sociais como uma das formas de estímulo à participação de todos na vida escolar (GRACINDO, 2006, p.46).

Portanto, são os modos de produção e as condições de existência no campo que devem ser levados em conta para se pensar em uma gestão democrática para a educação no/do campo. A realidade de vida do sujeito no campo e escola fortalece a luta camponesa na construção da gestão democrática da educação no/do campo e, ao mesmo tempo, a gestão democrática fortalece a comunidade e a sua luta.

Partindo do princípio que as comunidades do campo têm suas particularidades, a escola enquanto instituição situada nesse território passa a ser vista como símbolo cultural. Nela a comunidade pode exercer a coletividade, solidariedade e participação, solidificando assim o processo de democratização da gestão escolar, a partir de ações pensadas e efetivadas de acordo com a realidade camponesa. A escola passa a ser um espaço de desenvolvimento das relações sociais, levando-a dessa forma a conseguir desenvolver também políticas sociais que resultem em melhorias para a comunidade local.

A compreensão que se tem de gestão democrática, até então, parte dos princípios legais da *Constituição Federal de 1998*; da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96*, e do *Plano Nacional de Educação (Lei Nº 10172/01)*, cujos dispositivos preveem a participação de vários segmentos na gestão do ensino público: profissionais da educação, comunidades escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes (artigo 14 da LDB). Destacam-se duas dimensões, sendo elas a autonomia e a participação por entender que são fundamentais para se construir e disseminar o princípio de liberdade, tão importante na formação educacional cidadã.

No entanto, o princípio de gestão democrática assegurada na legislação apresenta fragilidades; o texto constitucional não se refere ao entendimento que os legisladores imprimiram à ideia de democratização presente no princípio. A lei representou uma conquista parcial, limitada ao ensino público e sua operacionalização delegada às regulamentações futuras.

Neste contexto as iniciativas privadas passam a ter uma abertura para desenvolver serviços públicos através de ações do Estado, são as ONGs, as instituições estabelecidas por meio da publicização, que são chamadas para solucionar problemas gerenciais com modelos de gestão internacional, tornando inviável a construção da gestão autônoma e participativa por parte dos sujeitos sociais no âmbito da educação local. Passa-se a ter, então,

[...] a autonomia tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efectiva das suas melhores expectativas. Mas ela tem sido uma “ficção necessária” porque é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, isto é, aos seus actores e aos seus órgãos de governo, uma efectiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos. Contudo, se adoptarmos uma perspectiva “mais cínica” sobre a natureza e função desta “ficção” no contexto da estratégia política, podemos dizer que, em Portugal (como em outros países), a autonomia das escolas não se limitou a ser uma ficção, tornando-se muitas vezes, uma “mistificação” legal, mais para “legitimar” os objectivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que para “libertar” as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão. (BARROSO, 2004, p. 49-50).

O que se depreende da citação acima, é que nos países da América Latina se vive uma espécie de ludíbrio legal, como forma de legitimar o controle por parte dos governantes e de sua administração, retirando de fato a liberdade e capacidade de decisões por parte das escolas públicas e seus colegiados.

Nessa perspectiva, vale destacar alguns dispositivos importantes para o fortalecimento da gestão democrática autônoma e participativa da comunidade escolar, que seria a elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP.

Termos como ‘cidadania’, ‘autonomia’ e ‘participação’, nunca foram tão discutidos como nas últimas décadas, e o que mais traduz hoje, esse debate para a educação brasileira, é a reivindicação de uma Gestão Democrática e a Construção de um Projeto Político e Pedagógico, que possa ser específico para cada Instituição, com a marca dos membros que a compõem, e não como uma receita imposta por outrem. (SANTOS, 2004, p. 100).

A elaboração do Projeto Político Pedagógico-PPP, na perspectiva da gestão democrática tem como característica central a capacidade de se refletir coletivamente o contexto filosófico, social, econômico, político e cultural em que a escola se encontra

inserida, buscando sempre alcançar o objetivo que é a compreensão de indivíduo e sociedade que se pretende alcançar.

Apoiados no PPP como referencial, a comunidade escolar, incluindo pais, professores, alunos, funcionários e gestores, assume um compromisso coletivo na busca dos caminhos a serem percorridos para formação de todos que fazem parte da instituição e do seu entorno. Nesse sentido, é importante estabelecer as prioridades da escola e adequar às mesmas os recursos de que ela dispõe considerando sempre o interesse comum e nunca os individuais. O trabalho, nessa perspectiva, exige a articulação do gestor com os diversos segmentos da comunidade escolar. O constante exercício do diálogo passa a ser fundamental no jogo político e no pleno exercício democrático no interior da escola pública. (ARAÚJO, 2008, p. 77).

Nessa lógica, se compreende que a Construção do PPP da escola do campo deve acontecer a partir de práticas democráticas que respeitem as especificidades de quem vive no/do campo, compreendendo que os saberes e fazeres campestinos é que são os verdadeiros pilares para a construção de uma política pedagógica capaz de transformar a Educação do Campo.

#### **4.6 A Gestão Democrática nas Escolas do Campo**

Na busca por uma definição da “Escola do Campo”, recorre-se à nomenclatura esboçada por Fernando J. Martins (2012), em que o autor procura diferenciar as práticas educativas pensadas para a “educação rural” das práticas pensadas para a “educação do campo”.

Segundo Martins, embora a terminologia “educação rural”, seja corrente nos meios acadêmicos, “para os sujeitos do campo educação rural simboliza uma prática educativa que negligencia as populações do campo”, consistindo em “uma extensão dos recursos educativos urbanos, porém, de recursos deteriorados, sucateados, tanto do ponto de vista pedagógico como material.” Portanto, a escola rural seria assim “construída do refugio da cidade, de materiais ‘usados’ das escolas urbanas [...]”. Outra característica da educação rural que deve ser destacada, ainda segundo Martins, “é o projeto do espaço rural da qual é investida”, uma vez que tais projetos de “desenvolvimento” rural decorrem “das concepções de campo estipuladas por sujeitos externos a ele, como as empresas agrícolas, de insumos e os dirigentes da produção rural” (2012, p. 117), que acabam por determinar conteúdos de projetos educativos para as populações rurais, muitas vezes distantes de suas realidades.

Em contraposição às práticas educativas pensadas para a “educação rural” constrói-se o conceito de “educação do campo”. Martins (2012). Chama a atenção para a sutileza linguística na formulação desse conceito, simbólica e ideológica:

[...] é uma educação **do** campo e não **no** campo. A preposição é mais do que uma figura gramatical, ela remete aos sujeitos que a constituem, ao seu conteúdo. Do campo e, também, uma postura epistemológica, à semelhança da revolução educacional efetuada por Paulo Freire, ao demarcar a Pedagogia do Oprimido. É um processo educativo, constituído por sujeitos que o compõem. (MARTINS, 2012, p. 118).

No documento da CONAE de 1988, no item 4, confirma-se o pensamento de Martins, pois a “Escola é o espaço onde a comunidade deve exigir, lutar, gerir e fiscalizar as políticas educacionais”. Convém salientar, entretanto, que apesar de sugerir medidas que apontam para uma democratização da escola, os elementos constantes do referido item ainda se apresentam de forma muito genérica, não contemplando as especificidades e principais interesses dos envolvidos na dinâmica da escola como um todo.

Até 1998 o Estado brasileiro concebia a educação para as populações do campo do ponto de vista meramente instrumental, assistencialista ou de ordenamento social. De acordo com Ângela Maria M. da M. Pires (2013, p. 414), no sentido instrumental ou assistencialista os parâmetros que serviam para tais ações se baseavam não nos direitos sociais das comunidades do povo, mas na “ajuda”, na “retribuição de favor” às populações desfavorecidas. No interior desse modelo a concepção de ensino se apresentava de forma restrita, pois contemplava apenas as tarefas laborais simples ou assistencialistas da filantropia, de modo que servia apenas às intenções do Estado de manipular o comportamento da sociedade por meio da educação.

A quebra desse paradigma se dá especialmente a partir do final dos anos de 1990, quando os movimentos sociais diretamente ligados às causas camponesas e à Reforma Agrária criaram uma “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” (XAVIER, 2006, p. 8). Esse movimento, segundo Ângela Pires (2013, p. 414), destacava a educação como parte de um projeto de emancipação social e política que visava fortalecer a cultura e os valores das comunidades do campo, e vinculava-se ao seu projeto de desenvolvimento autossustentável, preconizando que essa educação fosse fundamentada em princípios que valorizassem os povos do campo, respeitando, inclusive, sua diversidade. O referido estudo de Ângela Pires, relativamente à construção do processo democrático da escola do campo, foi publicado na revista *Retratos da Escola*, em 2013, e assim resume as principais resoluções que se seguiram à Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394, de 1996, com foco naquelas que, em suas alíneas, priorizaram a escola do campo em suas especificidades:

- Nos artigos 12 e 13 da LDB a gestão democrática cria “processos de integração da sociedade com a escola” ao articular o trabalho da escola às famílias e à comunidade;
- No artigo 15 propõe que os sistemas de ensino assegurem às unidades escolares públicas de educação básica uma “progressiva autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”;
- A LDB pauta-se em princípios democráticos ao reconhecer, em seus artigos 3º, 23, 28 e 61, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, especialmente por desvincular a escola rural da escola urbana, com vistas a adequá-la à realidade local (Art. 28);
- O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n. 10.127, de 09 de janeiro de 2001, também acena para a questão da gestão democrática, fazendo-o sobretudo por ressaltar a importância da participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da comunidade em conselhos escolares ou equivalentes;
- No que se refere às escolas do campo, o PNL sugere organizar a educação básica de forma a preservar as escolas rurais no meio rural, inclusive mantendo os valores rurais, o que, segundo Pires (2013, p. 419), “constitui um avanço, tendo em vista atender às especificidades da realidade do campo”;
- As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas no Parecer n. 36, de 2001, e Resolução n. 1, de 2002, do Conselho Nacional de Educação, consideram o campo como um território “de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2001, p. 1). Ângela Pires (*idem*) entende que tais diretrizes representam um grande marco para a educação do campo, principalmente por incorporarem reivindicações dos movimentos sociais vinculados às comunidades camponesas.

Além das já mencionadas diretrizes e resoluções, destacam-se, nessa linha da gestão democrática da escola do campo, a Resolução CNE/CEB n. 2, aprovada em 2008, a qual “estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo” (PIRES, 2013, p. 420); as emendas aprovadas na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, que propunham “assegurar uma política nacional de educação do campo e da floresta como direito humano articulada com o projeto alternativo de sustentabilidade ambiental e atrelada a uma política pública de financiamento da educação [...]” (*idem*); e, para ficar com mais uma medida instituída no sentido da democratização do campo, cita-se o Decreto nº 7.352, de 2010, cujo inciso V, do art. 2º, “dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Reforma Agrária (Pronea), como princípio de educação do campo, o controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais”, diretrizes que, do ponto de vista de Ângela Pires, apontam “para um processo de construção democrática da educação do campo.” (*ibidem*).

Apesar de muitas dessas diretrizes e resoluções mencionarem a diversidade e a especificidade de cada comunidade e escola envolvidas no processo educativo dos povos do campo, Fernando J. Martins salienta que “cada realidade local contém elementos que

acentuam ou inibem o processo de democratização.” (MARTINS, 2012, p. 112). Levando isso em consideração, salienta-se que as especificidades de cada escola e comunidade deveriam ser levadas em consideração no momento da elaboração de seus projetos políticos pedagógicos, o que acenaria para uma gestão democrática da escola. No entanto, segundo Martins, ao menos formalmente, nos tais projetos “a gestão democrática da escola está presente” (*idem*), o que significa dizer que, na prática, nem sempre isso ocorre.

Muitas vezes nos projetos políticos pedagógicos se infiltram práticas nem sempre democráticas, sendo muitas vezes colocadas a serviço de interesses particulares e estratégias de diferentes serviços e setores, como nos leva a entender Licínio Lima (1998, p. 252):

A expressão gestão democrática é por natureza plurissignificativa, seja ao nível das representações sociais e dos discursos de todo o tipo (político, administrativo, pedagógico, e até mesmo acadêmico), seja ao nível das práticas. O nosso ponto de vista é o de que, na prática, tal ambiguidade e oscilação semântica têm sido aproveitadas frequentemente por diferentes forças e sectores (desde logo pela administração central e pelos professores e suas organizações sindicais), servindo diferentes objetivos, interesses e estratégias.

Este compromisso é um desafio que se coloca para a educação do campo, e reside, portanto, na tarefa de construir laços com a comunidade e estabelecer uma gestão democrática. Compreende-se, assim, a importância da participação de todos os setores da comunidade no processo de democratização da escola do campo. Vitor Paro (2001) chama a atenção para o fato de que a tão anunciada participação não se dá sem que os condicionantes político-sociais sejam levados em consideração:

Com respeito à diversidade de interesses dos grupos que se relacionam no interior da escola, há que se reconhecer, preliminarmente, a identidade de interesses sociais estratégicos por parte de professores, demais funcionários, alunos e pais, já que, na escola pública que atende as camadas populares, todos são trabalhadores, no sentido mais amplo do termo. (PARO, 2001, p. 46).

Além dos condicionantes político-sociais determinantes na formação de uma gestão democrática da escola, Paro (2001), elenca ainda uma série de condicionantes que devem ser levados em consideração neste processo, a saber: as condições de trabalho ou os condicionantes materiais de participação; os condicionantes institucionais e os condicionantes ideológicos. Uma vez que o conceito de escola pública implica também o conceito de escola do campo, cabe aqui enumerar alguns desses condicionantes listados por Paro. Isso se identifica, na medida em que quando o autor discrimina os condicionantes materiais de uma gestão participativa, ele está se referindo basicamente às condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e relações no interior da unidade escolar. Na continuação desse raciocínio, Paro explica que,



Embora não se deva esperar que mesmo condições ótimas de trabalho proporcionem, por si, a ocorrência de relações democráticas e cooperativas, da mesma forma não se deve ignorar que a ausência dessas condições pode contribuir para o retardamento de mudanças que favoreçam o estabelecimento de tais relações. (2001, p. 43).

Paro observa que, embora as escolas públicas se esforcem para alcançar seus objetivos com um mínimo de eficácia, permanece o fato de que, nelas, faltam recursos e toda ordem, de modo que, “o esforço dependido para remediar tais insuficiências tem competido com o esforço que se poderia empregar para se modificarem as relações autoritárias que vigem dentro da instituição escolar” (*idem*).

E, tratando das relações autoritárias no interior das unidades escolares, na seção que discorre sobre os condicionantes institucionais, Paro aponta a figura do diretor como um dos condicionantes internos da participação na escola, especialmente pelo fato de sua eleição para o cargo resultar de uma escolha muito pouco democrática. Embora Paro esteja se referindo à escola paulista, tais considerações podem se estender também às outras regiões do país, inclusive para o Nordeste, região que tem um histórico de mando fortemente enraizado no inconsciente coletivo de suas comunidade, no mandonismo, no coronelismo e no patrimonialismo dentre outros revezes à democracia. Paro salienta que, diante da atual organização formal da escola pública, e por extensão da escola do campo, “[...] podemos constatar o caráter hierárquico da distribuição da autoridade, que visa a estabelecer relações verticais, de mando e submissão, em prejuízo das relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo.”

Como está se tratando, como recorte da pesquisa, de escolas do campo situadas em um município nordestino, considerando-se o passado histórico da região, marcado por relações de poder fortemente hierárquicas, defende-se que os condicionantes ideológicos, citados por Vitor Paro, são os que apresentam um peso maior no tocante à participação democrática. Por condicionantes ideológicos imediatos da participação o autor entende “todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros.” (PARO, 2001, p. 47). Desse modo, conclui: “[...] se estamos interessados na participação da comunidade na escola, é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários.” (*idem*)

Além dos condicionantes apresentados por Vitor Paro, para compreender a pretendida democratização da escola do campo, convém atentar para a especificidade de cada região ou município contemplado pelas políticas públicas de educação e até mesmo nos projetos políticos pedagógicos. Cabe ressaltar que muitos dos PPPs elaborados na região

Nordeste, por exemplo, se caracterizam por ser muito genéricos e não levarem em consideração a realidade de cada comunidade objeto das políticas de educação.

Fernando J. Martins salienta que “O próprio reconhecimento da especificidade da educação do campo é indício da democratização, pois ele se deu por reivindicação dos sujeitos do campo organizados a partir de movimentos sociais, que constituíram a Articulação Nacional por uma Educação do Campo” (MARTINS, 2012, p. 117), como já mencionou-se anteriormente.

No quarto e último capítulo deste trabalho, insere-se o conceito de educação do campo e de gestão democrática no contexto das escolas públicas do campo de São Luís do Curu, com vistas a comprovar se tais escolas dialogam, e em que medida “conversam” com as diretrizes e instruções voltadas para a democratização da escola do campo. Para tanto, analisa-se se os PPPs destas escolas observam, na sua tessitura, as especificidades da comunidade lotada no município em tela, ainda, se atendem aos pressupostos legais e princípios que regem a gestão democrática da escola pública.

## **5 EDUCAÇÃO DO CAMPO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS DO CURU**

Em qualquer esfera da vida social, organizar significa dispor de maneira ordenada, estruturar, planejar ações e assim, prover as condições necessárias para que estas aconteçam. Segundo José Carlos Libâneo (2008), a organização de um sistema educacional refere-se aos princípios e procedimentos aliados à ação de planejar o sistema como um todo e o trabalho na escola; de racionalizar o uso dos recursos (materiais, financeiros) e de coordenar e avaliar o trabalho de todas as pessoas envolvidas, tendo em vista um objetivo comum. É necessária a compreensão de que a escola representa uma unidade social formada por um grupo de pessoas com diferentes vivências e experiências coabitando em um mesmo espaço, com um objetivo comum: o ensino e a aprendizagem. Neste modelo de organização se sobressai a relação entre pessoas, de modo que a função administrativa e de gestão está estritamente ligada a processos administrativos próprios direcionados para alcançar objetivos educacionais, ou seja, a formação humana.

Vítor Paro (2000), utiliza o termo “administração escolar” para denominar os processos acima mencionados, algo fundado na centralidade, na racionalização do trabalho e na coordenação do esforço humano coletivo. A efetivação destes princípios ocorre através dos seguintes processos organizacionais: planejamento, organização, direção e controle. No ambiente escolar esse processo precisa acontecer tanto nas atividades fim (aspectos pedagógicos), quanto nas atividades meio (técnico-administrativas), assumindo sempre um caráter educativo, formativo, pois estão acontecendo em um espaço educacional. Nessa concepção, o que a administração tem de “essencial” é o fato de servir de mediação na busca da realização de objetivos.

A concepção de administração e de seus estudos, como observa Paro (2000), concentra-se na sociedade capitalista, predominantemente no controle dos trabalhadores, através da gerência, que constitui a coordenação desse modo de produção. Paro afirma ainda que na administração deve ser aproveitado o desenvolvimento da ciência e da técnica, no sentido de impulsionar o processo de mudança para a conquista de uma nova sociedade democrática cuja prioridade seja o homem como ser integral.

Nessa perspectiva, os objetivos propostos pela gestão escolar precisam levar em consideração o contexto concreto real das interações sociais que ocorrem na escola, bem como os objetivos sociais e culturais definidos pelo Estado e pela Sociedade, e ainda as diferentes relações e contradições presentes na sociedade. Assim, é crucial a compreensão de

que vivemos em uma sociedade permeada por interesses e classes sociais antagônicas, e que a escola também se situa em um espaço onde a luta de classes acontece. (SAVIANI, 1998). Gestão pode ser percebida, nessa perspectiva, como uma construção social, envolvendo as experiências subjetivas e culturais das pessoas que a compõem, de modo que tais experiências estejam permeadas de uma realidade sociopolítica e cultural mais ampla, com forças externas e internas marcadas por interesses de grupos sociais contrários.

Segundo Escudero e Gonzáles (*apud* LIBÂNEO, 2008), temos dois extremos dentro das concepções de gestão, de um lado, a gestão técnico-científica, e de outro, a sociocrítica, que se subdivide em: autogestionária, interpretativa, a gestão colegiada e a Democrática-Participativa. Nesta pesquisa pretende-se, a partir da observação de experiências levadas a efeito nos últimos anos, e de alguns estudos sobre organização e gestão escolar, a exemplo de Paro (1988); Escudero y Gonzáles (1994), debruçar-se sobre a Gestão Democrática prescrita a partir da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 206.

Em relação às escolas do campo, a LDB nº 9.394/96 reúne em seu artigo nº 28 referências relativas à organização e funcionamento das escolas da zona rural, e especificamente sobre metodologias, conteúdos curriculares e práticas pedagógicas. Nesta lei, conforma salienta Martins, o reconhecimento das especificidades necessárias ao ensino e à aprendizagem dos povos camponeses aponta para a democratização na gestão:

A questão da Educação do Campo, marginalizada historicamente, seja em termos práticos seja em termos legais, que na LDB ocorre com uma pequena menção em seu artigo vinte e oito, passa a incorporar as demandas dos sujeitos sociais coletivos organizados e integrá-las até mesmo ao compêndio legal nacional, como ocorre com a inserção das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação) e sua complementação, a resolução de número 02, de 28 de abril de 2008, as chamadas Diretrizes complementares para Educação do Campo. (MARTINS, 2009, p.18).

Parte-se do pressuposto de que o reconhecimento desta especificidade se deu após ampla organização dos povos camponeses, em diversos movimentos sociais que reivindicam uma educação pública e de qualidade em seus espaços de vivência e convivência, produção e reprodução social, o campo. Mas, apesar do aparente esforço, a LDB sozinha não conseguiu contemplar as reivindicações desses povos em suas multiplicidades, nem propor um novo paradigma educacional que procurasse “agregar” e entender camponeses como caiçaras, quilombolas, ribeirinhos, boias-frias, assentados, agregados, povos de floresta, caboclos, meeiros, caipiras, lavradores, pequenos agricultores, sem-terra etc. Na verdade, a constituição de novos paradigmas para a educação do e no campo foi se estabelecendo através de discussões, encontros e muitas reivindicações, o que culminou com o afirmado na citação acima no Parecer 36/2001 CNE/CEB e Resolução nº 01/2002, que instituiu as Diretrizes

Educacionais para a Educação Básica no Campo, as quais pautaram as políticas públicas para a Educação do Campo e também para o processo de Gestão Democrática no âmbito dos sistemas de ensino.

Assim, considera-se que a gestão democrática está ligada, indissociavelmente, à natureza da participação da comunidade escolar nas decisões, às condições materiais, ou, nos dizeres de Paro (1986), aos recursos destinados a essas, pois são elementos consideráveis para o exercício de tal perspectiva de gestão. Nesse sentido, promover a gestão democrática de escolas dotadas de especificidades, requer o reconhecimento e a inserção de tais especificidades nas práticas de gestão. Desse modo, o que se pretende, também no presente trabalho, é evidenciar os elementos específicos de uma gestão democrática das escolas do campo e sua contribuição para um sistema efetivamente democrático.

Em outro enfoque sobre transformação social e administração, Paro (1986), analisa a escola enquanto instituição que pode contribuir para a transformação social, pois esta transformação não deve ser uma mera escamoteação de antagonismo, mas a eliminação de suas causas, ou seja, a superação da sociedade de classes. Ao trazer a afirmação de Paro, os questionamentos se apresentam de forma enfática: Em que medida tais transformações ocorrem no contexto das escolas públicas aqui selecionadas? Percebe-se que se está novamente diante de uma das questões que se pretende, se não responder, pelo menos colocar em discussão.

Esta pesquisa, embora com abordagem qualitativa, que está explícita na introdução, busca, compreender a realidade posta, com base no materialismo histórico dialético (MARX, KOSIK), com o qual se pretende, a partir da micro relação “escola/gestão”, compreender e relacionar tais desdobramentos com as macro relações “sociedade/democracia”, na concreticidade da vida das escolas do campo em análise. Assim, toda pesquisa, como criação científica, exige rigor na sua fundamentação, e uma teoria do conhecimento que possua a propriedade de dialogar com as diferentes partes de um todo, no caso, o conhecimento.

Isso posto, o que ainda prevalece no sistema educacional vigente e que não condiz com a legislação que assegura uma gestão democrática, é uma gestão educacional centralizada nas relações de poder, em que a direção escolar fica por conta de quem vem a ser nomeada hierarquicamente sem a participação da comunidade escolar, detendo o poder de forma centralizadora nas tomadas de decisões e sempre de forma verticalizada. Nesses moldes, o que se verifica é uma administração escolar que tem como base a organização e o controle das atividades, de modo que a sua função será reproduzir conhecimentos, por meio da figura do

professor, que tem o papel de ensinar os conteúdos previamente planejados pela administração, que também exerce seu poder de forma hierárquica, com o propósito de impor o ideário e manter o sistema vigente.

Ao ingressar na discussão sobre a gestão democrática da escola e a participação da comunidade escolar, é importante colocar de forma analítica os documentos que fundamentam essas categorias, sendo eles, portanto, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº. 9.394/1996, o Plano Nacional de Educação vigente (PNE 2014-2024), Lei 13.005/2014, além dos documentos oficiais do município objeto de análise. Todos esses documentos foram mencionados ao longo da dissertação, com vistas a fundamentar as hipóteses ou mesmo para um posicionamento crítico durante a análise documental (nesse sentido, muitas vezes tem sido repetidos “incansavelmente”, mas tem um propósito claro: relacionar o legal com a concretude do município). Cabe destacar, portanto, que os documentos nos quais estão expressas as leis, precisam ser analisados, pois neles mesmos se encontram brechas, para que muitos se aproveitem destes espaços, e defendam causas e interesses próprios ou favoráveis aos seus grupos.

Como afirma a professora Olinda Evangelista, no artigo “Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional”,

[...] a ideia de que tais materiais – oriundos do aparelho de Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais que gravitam em sua órbita<sup>2</sup> – expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais. Tendo isso em vista, o que pretendo neste texto é, tão-só, sistematizar alguns pontos para reflexão com base nos quais poderíamos iniciar um trabalho de análise dessa espécie de fonte educacional. (EVANGELISTA, 2012, p. 52).

Para a autora, os documentos são elaborados a partir de informações selecionadas, avaliadas e analisadas de forma tendenciosas com propósitos a serem alcançados, portanto, em se tratando de política, se faz necessário ter clareza que esses documentos não expõem as verdadeiras intenções de quem os elaborou.

Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição. (*idem*, 2012, p. 60).

A *Constituição Federal* ao sinalizar para o que é a Gestão Democrática do Ensino Público, vem chamar a atenção para a mudança no sistema educacional na utilização do termo gestão em detrimento de administração, visto que o segundo termo, remete à ideia de controle, centralidade, enquanto que gestão pode ser conceituada como coordenação e/ou participação.

Nesse momento convém chamara a atenção para o fato se encontra por trás do Art. 206 da CF de 1988, levando-se em consideração o fato de que a democratização da gestão da escola pública acontece logo após o regime militar, resultado da organização dos movimentos da sociedade civil na busca pela democratização do Estado brasileiro. Neste contexto, o que havia era uma grande disputa na defesa de inúmeros projetos de gestão da educação, o que levou a uma variação no que diz respeito à gestão, que se faz dos termos democracia e gestão.

Se na década de 1980, com os movimentos das lutas sociais, por um lado, havia o entendimento sobre descentralização e participação a partir de um reflexo progressista para a participação popular nas decisões políticas sociais, do outro lado, os reformistas na década de 1990, sugeriam um significado diferente para tais conceitos, então influenciados pela política neoliberal.

Segundo Libâneo (2008), tem-se dois extremos dentro das concepções de gestão, enquanto a primeira é denominada de autocrítica pelo autor, especialmente por valorizar a participação da comunidade escolar com ações de interesse público sem, contudo, tirar as responsabilidades do Estado, a segunda se caracteriza por seguir as orientações do sistema neoliberal, em que o Estado transfere as responsabilidades para as unidades executoras e essas, por sua vez, para a sociedade. Perceber se isto se materializa nas escolas de São Luís do Curu, ou de que forma se apresenta, se coloca como um dos desafios na sequência do trabalho.

## **5.1. A Implantação da Escola do Campo no Município de São Luís do Curu**

Como anunciado no início da pesquisa, duas escolas são objeto de análise e estão sendo apresentadas na continuidade, cada uma com sua especificidade, com as divergências e convergências, visando elucidar e atingir os objetivos do estudo.

### **5.1.1 Caraúbas – São Luís do Curu/Ce**

A escola de *Ensino Básico Assis Herculano*<sup>8</sup> foi fundada aproximadamente em 1988 pela Federação de Associação de Assistência às Comunidades, em Caraúbas. O terreno

---

<sup>8</sup> Salienta-se que se optou por estar colocando em itálico os nomes das escolas bem como das pessoas envolvidas no processo, pois serão situações relevantes para análise, especialmente para designar as correlações de forças estabelecidas entre a possibilidade da gestão democrática, pois ainda hoje, há inúmeras referências à figura de coronéis em denominações de ruas, escolas,

em que está construída a escola foi doado pelo Sr. *Moisés Herculano*, um dos fundadores, juntamente com os demais: Luís Saraiva Matos, Sebastião Ferreira, *José Herculano*, José Roberto e Luís Ruberto e a comunidade construíram o *Centro Comunitário Assis Herculano*, era assim como se chamava antes de passar a se chamar *Escola de Ensino Fundamental Assis Herculano*, em homenagem ao pai do doador do terreno. No início havia duas salas de aula e uma dispensa. Foi quando a comunidade solicitou ao prefeito municipal uma reforma, incluindo a ampliação do prédio e a construção de mais duas salas. Convém destacar que a sua primeira diretora foi a professora *Raimunda Herculano*.

Tudo ocorreu na administração do prefeito *Rubens Herculano*. Nessa época a merenda escolar era transportada por animais que faziam o percurso da sede para a zona rural, em virtude da falta de transportes. Os professores ensinavam à luz de lamparinas ou lampiões, pois não havia energia elétrica e água enganada. Em 28 de janeiro de 2002 houve uma doação de terreno pelo Sr. *Moisés Herculano* para a prefeitura municipal de São Luís do Curu, ocasião em que ocorreram outras reformas.

Em 2005, o núcleo gestor da escola, não satisfeito com a precariedade do prédio, lutou junto à secretaria de educação e prefeitura por mudanças, e foi realizada a ampliação em 2006, disponibilizando uma sala de aula, diretoria, cantina, almoxarifado, banheiros adaptados para crianças da educação infantil, uma minibiblioteca dentro da diretoria. Em 2010, a escola passou por uma pequena reforma, pinturas, salas adaptadas para alunos especiais e mais um almoxarifado. Salienta-se, que embora tenha passado por transformações, o nome da escola permaneceu ligado aos seus “fundadores”.

### 5.1.2 Escócio<sup>9</sup> – São Luís do Curu/Ce

A escola de Ensino Básico *Alonso Herculano* foi fundada aproximadamente em 1978, na administração do prefeito *Rubens Herculano*. O terreno onde a escola foi construída foi doado pelo Sr. Francisco Nunes Pinho, um dos fundadores, juntamente com os demais: *Rubens Herculano*, Odete Davi Sales e Mirian Sales Gondim.

Um fato relevante para a fundação e escolha do nome da escola ocorreu quando o senhor Francisco Nunes Pinho, herdeiro das terras na qual a escola foi construída, percebendo a necessidade de educação para as crianças carentes daquela localidade, e, sensibilizado com a

---

<sup>9</sup>O nome Escócio se dá por conta de uma família que veio da Escócia que se fixou na localidade. Nome do patriarca LUNARDO PINHO.



situação, resolveu doar as terras à prefeitura para que o prédio fosse construído. Naquela ocasião, estava à frente do executivo o senhor *Rubens Herculano*. Embora o nome do então prefeito tenha sido sugerido, pelos seus correligionários, para nomear a escola, decidiu-se por adotar o nome do doador da terra, o sr. José Meneses Pinho. Mas, mais por razões que até hoje não foram explicadas, o prefeito resolveu colocar o nome de seu pai, ex-prefeito da cidade, *Alonso Herculano*, ficando assim o nome da escola como: *Grupo Escolar Alonso Herculano*. Tempos depois, passou a se chamar *E.E.B. Alonso Herculano*, até os dias atuais.

No início havia duas salas de aula que funcionava da educação infantil à 4ª série, uma diretoria, dois banheiros e uma cantina. Sua primeira diretora foi a prof.<sup>a</sup> Odete Davi Sales, indicada pelo prefeito. E a primeira professora foi Ildete Sales, que desenvolveu um trabalho muito eficiente na referida escola. Em 1998, o núcleo gestor da escola, não satisfeito com a precariedade das instalações, lutou junto à Secretaria de Educação e Prefeitura por mudanças, e assim foi construída uma sala de aula, naquele mesmo ano, e em 2001, mais duas salas, passando a funcionar nos três turnos, manhã, tarde e noite, sendo que no período da manhã atendia do Pré ao 4º ano, e à tarde do 5º ao 9º ano, e à noite comportava alunos do EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Atualmente a escola funciona como polo das escolas E.E.B. Nossa Senhora da Conceição, que funciona apenas com a educação infantil na comunidade Timbaúba, e Cassimiro Lopes, que funciona com uma sala de educação infantil e uma sala de multi, localizada na comunidade de Frios Br. Hoje, com a visão de uma “escola democrática para toda a família”, a escola *Alonso Herculano* tem como base educacional a formação cidadã de seus alunos, buscando sempre com muita seriedade uma educação de qualidade.

O que se identifica, inicialmente, ao situar as escolas e apresentar brevemente seu histórico; mostra a presença de uma mesma família no comando das comunidades, seja na doação dos terrenos para a construção do prédio escolar, seja no nome dado às duas instituições, uma prática que durante muitos anos se identificou em todo o Brasil. As instituições públicas recebem o nome de pessoas que têm o poder de mando. No caso do Nordeste, e especificamente no Ceará, se sobressaíam, à época, os nomes dos grandes latifundiários, uma forma de mostrar seu poder e de perpetuar o nome da família. Nesse sentido, pode-se afirmar que: os nomes das duas escolas repercutem e ou apresentam a continuidade da cultura política personalista, privatista, clientelista, que busca legitimar determinados grupos que se perpetuam no poder.

Historicamente, podemos ainda perceber resquícios muito fortes desse período, não só nos documentos analisados, mas também no contato direto com a comunidade escolar

durante a visitação às comunidades. Os resultados da investigação empírica<sup>10</sup>, permitem identificar as relações de clientelismo e coronelismo presentes nas políticas do município, como, por exemplo, professores e equipes pedagógicas com medo do “mandonismo” local, em meio a relações de poder econômico (latifundiário) e político (prefeito e vereadores). Ainda, no projeto político pedagógico das escolas, identificam-se questões relevantes para se compreender como se materializa a perspectiva da gestão democrática em São Luís do Curu. Antes, porém, para início de conversa, compreende-se ser importante apresentar o projeto político pedagógico apresentado a partir do Conselho Estadual de Educação do Ceará.

## **5.2 Algumas considerações sobre o Projeto Político Pedagógico do Conselho Estadual de Educação - Projeto Piloto**

Uma leitura mesmo que apressada do Projeto Político Pedagógico elaborado pelo Conselho Estadual de Educação para as escolas dos Municípios cearense, nos leva a inferir que, embora pautado em termos pretensamente democráticos, o referido documento, muito genérico por sinal, acaba deixando à margem a discussão sobre as especificidades dos municípios e comunidades envolvidas nas escolas arroladas pelo projeto.

Basta que se debruce sobre o texto de “Apresentação” do referido documento para concluirmos, de antemão, que se trata de um Projeto Piloto que não prioriza as especificidades históricas, sociais e culturais de cada comunidade ou município, limitando-se a informar que a proposta visa “fortalecer as ações educativas, desenvolvidas em cada unidade escolar, de maneira a contribuir para a formação de crianças, jovens e adultos, utilizando recursos educativos e culturais, capazes de integrar escola, família e comunidade na busca da escola necessária.” (PPP, p. 15).

O fato de se configurar um texto de apresentação do processo de construção dos projetos políticos pedagógicos das escolas municipais do curso de formação de executivos

---

<sup>10</sup>Os aspectos metodológicos fundamentam-se na pesquisa de natureza qualitativa, pois compreende-se a importância dessa abordagem que, utilizando procedimentos próprios (análise documental, estudo de caso etc.), reconhece a impossibilidade de métodos quantitativos revelarem a essência dos fenômenos e a relevância do sujeito pesquisador na ação de análise e interpretação dos dados coletados. A pesquisa qualitativa “[...] não se limita a descrever fatos, acontecimentos ou histórias, mas tenta analisar a interação que existe entre eles, bem como a sua importância no contexto de estudo [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 91). Para Triviños (1992), este tipo de pesquisa permite extrair dados que possibilitem uma visão contextualizada da realidade na qual são consideradas as contradições, relações e dimensões do tema em estudo. Assim, defende-se que, no caso deste estudo, a opção metodológica tem relação direta com a concepção de mundo e de sociedade tanto dos sujeitos do campo, quanto do pesquisador.

escolares (e aqui chamamos a atenção para o fato de o título do referido PPP informar apenas que se trata da formação de executivos escolares, sem discriminá-los, já deixa uma lacuna na compreensão dos aspectos democráticos desse projeto). Quais seriam esses executivos? Professores? Comunidade? Coordenadores e diretores?

Um leve aceno para uma gestão democrática e participativa da escola é feito no texto de apresentação do PPP em análise:

[...] é urgente e necessária uma reorganização qualitativa de todo o processo vivido na escola municipal. O Projeto Político Pedagógico visa a essa reorganização, porém, ela só se concretiza se o processo for concebido e assumido pelos sujeitos da escola. O envolvimento de todos desencadear uma reflexão coletiva. (PPP, p. 15).

Apesar de apontar para a urgência de uma reorganização qualitativa do processo vivido na escola, o texto não discrimina o modo como isso será feito. Nos seus últimos parágrafos, o PPP em estudo elenca elementos que, se colocados em prática, apontariam para uma gestão democrática da escola:

Ao divulgarmos o documento norteador do projeto Político Pedagógico, somamos forças com os educadores, alunos, funcionários, pais e comunidade local, estendendo as responsabilidades para que, juntos, possamos multiplicar esforços na concretização dos objetivos a que nos propomos.[...]Este documento reflete a nossa realidade: o ambiente escolar, o que entendemos por educação, que escola queremos construir, que alunos queremos formar, que educadores devemos ser, e que ações são necessárias para construir este nosso sonho (PPP, p. 16).

Há algo de concreto aí, diria Vitor Paro (2001): o desejo concreto de realizar todas essas propostas reunidas no documento. Mas muitas delas esbarram na realidade concreta, nas especificidades de cada comunidade e município, nos condicionantes políticos, históricos e ideológicos, como bem observou Paro em obra já citada. E isso deveria ter sido previsto no PPP em análise.

À medida que vai se adentrando no documento, na busca por elementos que sinalizem para uma proposta de gestão democrática para as escolas públicas cearenses, surge a decepção, por uma série de propostas e medidas que vêm sendo mencionadas em muitos outros projetos de educação, sem que se leve em consideração muitas das questões sobre a educação do campo debatidas em fóruns, discriminadas em leis, diretrizes e instruções que insistem na participação efetiva das comunidades do campo no processo educativo.

A educação ainda é concebida como uma “missão” – expressão utilizada na introdução do documento – com vistas a “promover a atualização sistemática e contínua dos executivos escolares, no âmbito das escolas públicas do Estado do Ceará, mediante formação acadêmica e acompanhamento profissional” (PPP, p. 17). Esta ideia de missão revela os propósitos do gerenciamento, da lógica empresarial, presente nas escolas da cidade e muitas

vezes transplantadas para o campo, por governos e concepções ligadas ao mercado, ao empreendedorismo e à competição, dentre outras características de um modelo capitalista neoliberal. Essas características determinam um modelo de organização administrativo-pedagógica que tem em práticas participativas e flexíveis a sua dinâmica, correspondendo ao que se propõe o Estado neoliberal, enquanto transfere a escola da esfera política para a esfera do mercado (PEREIRA, 2008, p. 339).

Insiste-se nesse PPP, na formação acadêmica, geralmente limitada, aligeirada realizada muitas vezes por meio da EAD, acompanhadas por um tutor, em uma sala de aula distante da realidade das comunidades circunvizinhas. Diz ainda o documento “O Programa foi direcionado para os Diretores das Unidades Escolares da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos dos municípios cearenses” (*idem*, p 17). Em nenhum momento se faz menção quando se trata dos gestores, a uma gestão democrática; falta uma reflexão sobre a questão; não se observa a aquisição de conhecimentos, nem estudos sobre o tema, que ajudem a nortear a tessitura do documento em análise.

Segundo consta do documento, o PPP em estudo resultou de um Programa que se estendeu a 36 novos municípios cearenses, agrupados em quatorze polos, para facilitar a metodologia da formação continuada presencial. Decidimos citar aqui apenas os temas dos trabalhos que foram discutidos na primeira etapa do Programa, o qual perfez um total de 110 horas: 1. A escola no contexto contemporâneo; 2. Currículo: contextos e concepções; 3. A interação escola, família e comunidade; 4. A pessoa no contexto escolar; 5. A educação e o gestor escolar e 6. Gestão educacional e suas dimensões no contexto escolar. (PPP, p.18). Como é possível observar, a maioria dos temas fala de gestão, no entanto, não se menciona a expressão “gestão democrática”, embora alguns elementos sinalizem para um debate nessa direção. Mas não é possível comprovar que, no curso dos debates, o assunto tenha sido objeto de discussão.

A segunda fase de fundamentação do Projeto Político Pedagógico, pautada em 06 (seis) princípios – Superação da fragmentação escolar; busca de uma política clara para o ensino no interior da Instituição; processo dinâmico de ação e reflexão que extrapola a simples elaboração de um documento; construção do PPP como prática social coletiva; respeito à diversidade e coerência pressupondo interação e articulação entre as ações administrativas e as acadêmico-pedagógicas (PPP, p. 19) – não elenca em momento algum que ações efetivas serão adotadas bem como não trata de gestão democrática.

Na página 24 do PPP fala-se “dos pontos de estrangulamento ou ‘nós críticos’ que precisam ser trabalhados e superados e das necessidades prioritárias da escola, município e

CEFEB”, no entanto, tais necessidades não são colocadas em evidência, e quando sinalizadas, não apontam as especificidades de cada comunidade.

Na mesma página fala-se da elaboração de um diagnóstico atualizado das práticas escolares, salientando-se que “um diagnóstico bem elaborado, que retrate o pensamento do coletivo, é fundamental para a projeção da escola que queremos e necessitamos construir”. Mas quem constitui esse coletivo? Escola e comunidade? Professores e alunos? Direção e professores apenas?

Quando a discussão deságua no município de São Luís do Curu, o então Secretário de Educação afirma que um dos grandes desafios por que passava a Secretaria de Educação, Cultura e Desporto do município à época “era a luta pela boa qualificação dos nossos gestores escolares.” (PPP, p. 32). A formação de gestores para as escolas do campo em uma perspectiva voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos do campo tem sido bandeira dos movimentos sociais especialmente a partir de 1998, conforme é evidenciado no compromisso de número seis, presente no documento final da I CONEC. Assim, a proposta defendida em relação à formação de professores expressa no item 6 é:

6. Formar Educadoras e Educadores do Campo. A Educação do Campo deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político- pedagógico específico para as suas Escolas. A Escola que forma as educadoras/os educadores deve assumir a identidade do campo e ajudar a construir a referência de uma nova pedagogia. (CONEC, 1998, p.2).

O texto esboça uma preocupação com a boa qualificação dos gestores escolares sem mencionar o fato de que semelhante tarefa não se dará sem a participação da comunidade, pois uma boa qualificação, quando se trata de escola pública, inclusive do campo, deve ocorrer conjuntamente com todos os interessados, levando-se em consideração as especificidades das comunidades que deveriam ser contempladas no projeto. Ainda, no projeto não se identifica as concepções pedagógicas, nem autores que sustentam a proposta pedagógica.

### **5.3 Plano Decenal da Secretaria de Educação do Município de São Luís do Curu.**

De acordo com a apresentação do plano decenal da SME de São Luís do Curu o documento foi elaborado a partir da Constituição Federal de 1988 em seu Cap. III que trata da educação, especificamente da garantia do direito à educação e às reponsabilidades de cada

ente federado. O documento tem como objetivo atender o Plano de Metas Nacional, destacando que será feito de “acordo com as suas possibilidades, particularidades e interesses de todos os segmentos da sociedade de São Luís do Curu”. Vale ressaltar que o documento trata da educação do município de uma forma geral, sem levar em conta a educação do/no campo com suas especificidades.

Embora não ofereça contribuições diretas para a educação do/no campo no município de São Luís do Curu, a análise do documento se faz necessária por destacar na Meta 19 a efetivação da gestão democrática da educação, um dos objetivos específicos a ser compreendido nesta pesquisa.

**META 19:** assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Segundo o art. 206 da CF/88, um dos princípios constitucionais garantidos ao ensino público, seja nas instituições de ensino ou mesmo nos sistemas de ensino, é a gestão democrática. Confirmando esse princípio, a LDB nº 9.394/1996 reconhece a organização federativa e define as normas de gestão democrática, destacando dois princípios: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

No primeiro parágrafo da Meta 19 encontramos o seguinte texto:

No município de São Luís do Curu, **a escolha de diretores é feita diretamente pelo Prefeito**. As escolas são orientadas para **implantarem seus conselhos escolares, principalmente por causa dos programas federais de transparência direta de recursos**. De forma geral, os conselhos se reúnem para discutir e deliberar sobre questões relacionadas à prática pedagógica e ao cotidiano da escola. É importante destacar que o município possui Fórum Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação – CME. (Grifos nossos).

No texto fica claro que a escolha de diretores é feita por indicação do prefeito, o que descaracteriza totalmente a gestão democrática no município, pois para a representação desse segmento escolar, não existe a participação direta ou indireta da comunidade escolar. Nesta perspectiva, o diretor está se colocando como um subordinado ao prefeito e não alguém que representa sua comunidade e com ela decide os rumos da escola. O mesmo texto menciona a implantação dos conselhos escolares, colocando como principal importância o acompanhamento dos recursos oriundos dos programas federais e de transferência direta de recursos, e somente depois trata da participação dos conselhos nos acompanhamentos pedagógicos e no cotidiano da escola. Tudo isso acompanhado pelo Conselho Municipal de

Educação de São Luís do Curu, o que deixa ainda mais claro a não participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões nas instituições de ensino, assim como no próprio sistema de ensino do município. Cabe salientar, que o referido conselho e seus conselheiros normalmente estão ligados aos grupos da administração (prefeito, secretário), ou mesmo por vereadores, que possuidores de força política local, colocam seus indicados como membros do conselho.

Dando continuidade à análise do Plano Municipal de Educação – PME do município São Luís do Curu, percebe-se que o texto, ao apresentar as estratégias para alcançar o que a meta 19 propõe, deixa muitas dúvidas quanto ao entendimento do que venha ser uma gestão democrática, e isso surge logo na primeira estratégia apresentada, a de número 19.1: “... que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escolas, *critérios de mérito e desempenho*, bem como a participação da comunidade escolar”. O primeiro parágrafo menciona a indicação do prefeito, sinalizando para a adoção de critérios pautados na meritocracia e, só por último, a participação da comunidade escolar. Assim, cabe perguntar: que méritos são estes? Basta estar ao lado do governo municipal, ou é necessário estar com a comunidade? Qual desempenho deve ser considerado, o desempenho no chão da escola, na realização de uma gestão participativa, ou no número de votos conquistados na campanha para o prefeito?

Na estratégia 19.6, fala-se em estimular a participação de alunos e familiares a partir de consultas aos profissionais da educação para a formulação e acompanhamento do PPP, organização de currículos, planos de gestão e regimentos escolares, no sentido de garantir aos pais a avaliação de docentes e gestores. Esse documento revela a ausência principalmente do segmento dos pais na construção do projeto educativo, para os rumos da educação, assim como o despreparo por parte dos responsáveis pela condução da educação no município. Mostra que a educação escolar é comandada de cima para baixo, e que as decisões são todas tomadas em gabinetes fechados, com o propósito primeiro, de discutir sobre as verbas destinadas à educação. Salienta a avaliação de docentes e gestores das escolas, porém do gestor municipal não se comenta, aliás, esta prática de gestão se coaduna com o momento histórico atual de gestão por resultados e políticas de *accountability*, que sinalizam para o estado avaliador, que compreende qualidade por meio de testes e provas padronizadas. Coloca os professores e gestores das escolas na berlinda, sem que eles mesmo percebam, - porque absorvidos pelo trabalho, com muitas dificuldades inclusive para estudar-, em defesa do merecimento e desempenho. Nesse sentido, cabe salientar que a meritocracia contribui apenas

para o aumento da desigualdade, para instalar ao invés da compreensão do coletivo, o individualismo e a competição.

Assim, embora do ponto 19.7 do mencionado documento, resvale uma certa afirmação relativamente à gestão democrática, especialmente quando fala em “Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino”, percebe-se que, nas suas entrelinhas, esboça-se um certo atendimento à legislação, a própria expressão favorecer não corresponde nem a assegurar, nem a garantir o que está expresso na LDB nº 9394/96. Nesse prisma, se questiona: se essas características são observadas rapidamente ao analisar o Plano Decenal, o que espera o leitor deste trabalho ao apresentar o projeto político pedagógico das escolas? É o próximo tópico que se apresenta a seguir.

#### **5.4 Análise do Projeto Pedagógico das Escolas do Campo Estudadas**

Para comprovar se as duas escolas objetos desta pesquisa desenvolvem, em seus segmentos, uma possível gestão democrática, faz-se uso de documentos da SME, além de documentos das duas escolas.

À luz do aporte teórico que sustentou a investigação, buscou-se compreender como se apresenta a concepção de gestão democrática, e se está se encontra formalmente posta no que está expresso nos documentos das escolas. Procurou-se, também, identificar como e se a gestão democrática se materializa no cotidiano da escola por meio dos documentos abaixo enumerados e anexados ao final deste trabalho. Inicialmente se apresenta o Plano Decenal de São Luís do Curu.

##### ***5.4.1 Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola de Educação Básica Assis Herculano e da Escola de Educação Básica Alonso Herculano.***

Dando sequência às análises dos documentos para entender como se dá a gestão democrática nas escolas do campo no município de São Luís do Curu, foram utilizados os PPPs das duas escolas objeto desta pesquisa, conforme indicado acima. De posse dos PPP sé possível perceber que os dois têm a mesma estrutura e que não foram elaborados pelos segmentos que compõem a comunidade escolar, o que se comprova nos documentos; conduzindo à afirmativa de que se trata de um documento elaborado para atender às



exigências do Estado, portanto, eles não se apresentam como documentos que identificam as escolas, suas especificidades, sua identidade, os fins da educação dessas escolas, muito menos a sua comunidade e seus anseios. Veiga (2011) sublinha que o Projeto Político Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e atividades variadas:

O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. (VEIGA, 2011, p. 13).

Ao iniciar a análise pela matriz-analítica da História da Escola – Perfil da Escola, -colocado na página 36-, é possível perceber, pelo nome dado às duas escolas, o sobrenome Herculano, justificado na tabela 03 da página 36, como sendo uma homenagem à pessoa da comunidade. Porém, podemos observar na página 35 dos dois PPPs que o prefeito em exercício na época da fundação das duas escolas era da família Herculano, exatamente os dois que dão nome às escolas; ambos eram grandes proprietários de terras, latifundiários que mantinham o poder econômico, político e o domínio à época. Com a realidade investigada, constata-se que as práticas políticas remanescentes, do passado colonial e republicano oligárquico brasileiro, perpetuam instrumentos de exclusão social e exploração dos trabalhadores dos mais variados segmentos do mundo do trabalho. Os comportamentos desses gestores públicos transformam a máquina pública em cabide de emprego, gerando relações de perseguição, que culminam com demissões, contratações temporárias, subcontratações, punições administrativas ou represálias funcionais, atentados, e até a morte dos trabalhadores que não se submetem aos grupos hegemônicos.

No que diz respeito ao PPP, parte-se da premissa de que ele é o documento mais importante da escola, especialmente se for construído coletivamente. Se assim o for, ele expressa a vontade da escola, da sua comunidade, bem como suas necessidades. Além disso, fortalece a comunidade diante de qualquer governo ou governante, se estiver respaldado no conjunto de interesses dos mais variados sujeitos da escola. Veiga (2004, p. 38), afirma: O projeto pedagógico, ao se constituir em “processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições”, [...]busca “eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal, racionalizado da burocracia, permitindo relações horizontais no interior da escola.

A seguir apresentam-se as tabelas retiradas dos PPPs das escolas, com o objetivo de compreender como elas se apresentam diante da premissa elencada acima.

Tabela 1 - Tabela 21 – Importância do PPP para a escola

Importância do PPP	Coloque um X
Nortear toda a ação da Escola	X
Buscar unidade administrativa e pedagógica	
Ter compromissos com os princípios de uma educação de qualidade	X
Refletir e transformar a prática da escola	
Construir e garantir a gestão democrática	X
Outros: _____	

Fonte: PPP da Escola Alonso Herculano e Escola de Educação Básica Assis Herculano, p. 44.

Matriz-Analítica do Cruzamento de Dados sobre os Marcos (Situacional, Doutrinal e Operativo), ao nível de Escola

Importante observar de que forma os segmentos da escola definiram seu PPP, à medida que responderam apenas questões com opções de marcar o X:

Coloque um “X” nas 5 (cinco) características priorizadas pelos segmentos da escola, de cada questão apresentada, por ordem decrescente:

Legenda:	
G – Gestores	A – Alunos
PR – Professores	P – Pais
F – Funcionários	RC – Representantes da Comunidade

Tabela 2 - A educação que temos: qual está sendo a atuação da educação nessa sociedade?

ORDEM DE FREQUÊNCIA	CARACTERÍSTICAS PRIORIZADAS	SEGMENTOS (COLOQUE UM X)						TOTAL DE SEGMENTOS	100%
		G	PR	F	A	P	RC		
1	Busca de qualidade	x	x	x	x	x		5	20
2	Manipulada politicamente	x	x	x	x			4	16
3	Fragmentada simplista	x	x	x	x			4	16
4	Centrada na formação intelectual	x	x					2	08
5	Ativista	x	x					2	08
<b>TOTAL GERAL DE SEGMENTOS</b>								17	68%

Fonte: PPP. Escola Alonso Herculano e Escola Assis Herculano, p. 59.

Tabela 3 - Que educação queremos e precisamos assumir?

ORDEM DE FREQUÊNCIA	CARACTERÍSTICAS PRIORIZADAS	SEGMENTOS (COLOQUE UM X)						TOTAL DE SEGMENTOS	100%
		G	PR	F	A	P	RC		
1	Preparatória na formação humana	x	x	x	x	x		5	20
2	Reflexiva conscientizadora	x	x	x		x		4	16
3	Que tenha postura educacional	x	x	x	x	x		5	20
4	Democrática e ética	x	x	x	x			4	16
<b>TOTAL GERAL DE SEGMENTOS</b>								18	72%

Fonte: PPP, Escola Alonso Herculano e Escola de Educação Básica Assis Herculano, p. 50.

Tabela 4 - Que gestores queremos ter na escola?

ORDEM DE FREQUÊNCIA	CARACTERÍSTICAS PRIORIZADAS	SEGMENTOS (COLOQUE UM X)						TOTAL DE SEGMENTOS	100%
		G	PR	F	A	P	RC		
1	Democrática	X	X	X	X	X		5	20
2	Aberta ao diálogo	X	X	X		X		5	20
3	Comprometidos e presentes na escola	X	X	X	X	X		5	20
4	Priorizem o pedagógico	X	X	X				3	12
5	Trabalhem coletivamente	X	X	X	X			4	16
<b>TOTAL GERAL DE SEGMENTOS</b>								22	88%

Fonte: PPP, Escola Alonso Herculano e Escola de Educação Básica Assis Herculano, p. 51.

a) A educação que temos nessa sociedade:

**Em síntese:**

Em uma sociedade burocrática, massificada pelo seu elevado fluxo de informações (muitas das quais enganosas), a atual situação da educação brasileira demonstra a falta de percepção coletiva da distância entre o real e o esperado, refletida na falta de vontade política e condições concretas para a existência de uma escola que dê conta das necessidades humanas deste novo século. O espaço educativo, entretanto, procura readquirir centralidade e importância quando se recria como espaço aberto de comunicação, participação, criatividade, visão e atitudes críticas diante da vida. (PPP. Escola Alonso Herculano e Escola Assis Herculano, p. 55).

b) Que gestores queremos ter na escola:

**Em síntese:**

Gestores que se pautem em **princípios de gestão democráticas e participativas**, que promovam o desenvolvimento integral da escola, zelando pelo profissionalismo, o clima interativo e de formação contínua. Sejam participantes da comunidade local e trabalhem a favor da sustentabilidade da escola, como instituição pública de educação. (Grifo nosso) (PPP. Escola Alonso Herculano e Escola Assis Herculano, p. 57).

**FUNDAMENTOS ÉTICO-POLÍTICOS:**

**Em síntese:**

As escolas públicas municipais do Grupo 2 do Programa de Formação de Gestores

da CEFEB desejam, prioritariamente, que as suas práticas educativas sejam fundamentadas em princípios ético-políticos, que proporcionem uma formação cidadã e competente. Daí a opção pela *Pedagogia Crítica* que entende a educação como processo de formação da totalidade humana, através de uma inserção social consciente e emancipatória. (PPP. Escola Alonso Herculano e Escola Assis Herculano, pág. 58).

#### FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS:

##### **Em síntese:**

A partir das reflexões realizadas sobre os fundamentos epistemológicos e das determinações dos **marcos doutrinários**, as escolas municipais do Grupo 2 do Programa da CEFEB só poderiam optar por uma postura epistêmica fundamentada na **RACIONALIDADE COMUNICATIVA**, com uma abordagem didático-pedagógica reflexiva, contextualizada, que envolve a pessoa na sua totalidade, desenvolvendo assim uma educação crítica e emancipatória.

As escolas propondo-se a encaminhar suas ações na perspectiva do agir comunicativo devem assumir como compromisso a **formação da consciência política** que é histórica, o que a situa nos marcos do conflito, no enfrentamento de concepções de mundo, de valores que se contrapõem, exigindo do coletivo escolar uma opção política.

Uma condição indispensável do agir comunicativo no âmbito das práticas educativas é a **dialogicidade**, a partir da qual os atores educativos poderão formular suas propostas, encaminhar decisões, definir seus projetos educativos. As escolas municipais reiteram a importância da **Educação Continuada** de seus profissionais como condição básica de segurança profissional e têm consciência de que os saberes que deverão ser trabalhados nessa formação são consequentes de uma racionalidade **complexa, interativa, dialógica, do entendimento**, que não exclui a racionalidade normativa, instrumental, de determinados campos da ciência e da tecnologia, mas a integra num processo voltado para a emancipação humana e profissional dos seus alunos. (PPP. Escola Alonso Herculano e Escola Assis Herculano, pág. 59).

#### FUNDAMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS:

Nos PPPs das escolas aqui analisadas, formulou-se o seguinte entendimento:

##### **Em síntese:**

O entendimento das Escolas Municipais do Grupo 2 é de que os fundamentos didático-pedagógicos dos seus Projetos Político-Pedagógicos devem estar contidos na perspectiva do **PLURALISMO EDUCACIONAL**, definidos nesse documento. Como tal, deverão ter uma concepção básica aberta aos pensadores que contribuíram na sua estruturação e às ações educacionais de várias tendências coerentes ao seu arcabouço teórico. Isto proporcionará um movimento dinâmico e adaptado à diversidade dos momentos educativos sem cair nos extremos do dogmatismo de um lado ou do ecletismo pedagógico, do outro. Portanto, os Projetos Político-Pedagógicos das escolas municipais do Grupo 2 assumem o embasamento teórico da **TEORIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO** e procuram em oito pensadores críticos respaldo para as suas ações pedagógicas.

- Em Habermas – a Racionalidade Comunicativa e Interativa.
- Em Paulo Freire – a Pedagogia da Libertação Humana.
- Em Morin – a Teoria da Complexidade Humana.
- Em Schön – a Epistemologia da Prática.
- Em Piaget – a Teoria da Construção do Conhecimento Humano (construtivismo psico-genético).
- Em Vygotsky – o Construtivismo Sócio-interacionista.
- Em Wallon – a Pedagogia da Pessoa Total.
- Em Freinet – a Pedagogia da Escola do Povo.
- (PPP. Escola Alonso Herculano e Escola Assis Herculano, pág. 60).

#### ***5.4.2 Diferencial, Missão e Visão de Futuro da Escola***

##### **Diferencial:**

O diferencial da escola de ensino básico Alonso Herculano, se destaca por ser uma escola compromissada onde busca o respeito mútuo entre a família do aluno, com referências inovadoras nas ações pedagógicas, profissionais comprometidos com a educação, responsabilidade e *compromisso dos gestores com a qualidade da educação*.

##### **Missão:**

A missão da Escola de Ensino Básico Alonso Herculano Escola de Educação Básica Assis Herculano, é de educar de forma *crítica construtiva e criativa*, buscando promover a formação ideológica nos discentes na intenção de formar seres idealizadores

capazes de colaborar na construção de uma sociedade justa.

### **Visão de Futuro:**

Ser cada vez mais uma escola de ensino qualitativo, comprometida com a formação integral de todos os alunos centrada nos valores éticos, sociais e ambientais. Ser uma escola que responda as necessidades de sua comunidade e prepare seus alunos para os desafios de seu tempo formando-os cidadãos. (PPP. Escola Alonso Herculano e Escola Assis Herculano, p. 63).

Iniciando a discussão que envolve diretamente as escolas, no percurso traçado até o momento, com vistas a certificar-se se as escolas públicas municipais de São Luís do Curu desenvolviam uma gestão democrática, surgiu a necessidade de fazer uma análise do Projeto Político Pedagógico das duas escolas investigadas.

O que se constata relativamente às tomadas de decisão, elaboração de projetos pedagógicos, elaborados sem a participação da comunidade levam a inferir que as escolas investigadas não se enquadram plenamente no modelo de gestão democrática pensada atualmente para as escolas públicas e do campo, embora muitas dessas respostas tenham sinalizado para algo que se pretende construir.

### ***5.4.3 Discussão sobre o que consta nos PPPs das escolas em relação com as respostas da comunidade escolar***

Numa análise mais geral dos PPP's investigados, selecionamos alguns pontos que, do nosso ponto de vista, acenam para uma gestão ainda não condizente com as demandas socioculturais das comunidades assistidas, daí nossa conclusão de que tais PPP's acabam apontando para uma gestão não democrática nas escolas analisadas de São Luís do Curu. Passamos a enumerar alguns desses pontos constantes da redação dos PPP's. A primeira e importante observação a ser feita é que os Projetos de ambas as escolas são idênticos, de modo que não há especificidades em termos de procedimentos educativos e de gestão para a comunidade x ou y. Assim, constata-se que o PPP que poderia dar a “cara” da escola, suas especificidades, seus objetivos, seus fins, não passa de um documento replicado em todas as escolas da rede municipal de ensino perdendo, com isso a escola, seus estudantes, os professores, os pais, os funcionários, enfim, a comunidade em seu conjunto. Isto é

extremamente grave, pois o PPP serve para nortear a organização do trabalho da escola, e, se for concebido na perspectiva da sociedade, da educação e da escola, ele aponta um rumo, uma direção, um sentido para o compromisso estabelecido coletivamente (VEIGA, 2010).

Nesse sentido, tendo em vista esta realidade, nos atemos a algumas observações de procedimentos pinçados do PPP da Escola Alonso Herculano, mormente pelo fato de ambas apresentarem a mesma redação. Logo na apresentação do Projeto da Escola Alonso Herculano, falando ao nível de município, o então Secretário de Educação salienta que um dos grandes desafios da Secretaria consistia na “luta pela boa qualificação dos nossos gestores escolares”, sem, contudo, especificar no que consistiu basicamente essa “luta”. Esse tom agnóstico da fala do Secretário pode se dar em relação às dificuldades encontradas pelos gestores municipais em seu processo de qualificação, ou talvez em relação aos problemas encontrados no exercício de seu trabalho, que normalmente não são compreendidos dessa forma pelos administradores municipais. Além disso, as dificuldades políticas, econômicas, sociais e educacionais não são sinalizadas.

Já ao nível de escola, o então diretor da unidade escolar observa que o Projeto que ora se propõe:

[...] visa o desenvolvimento da potencialidade do aluno constituindo-o em um cidadão participativo no processo de transformação da sociedade. Incumbindo aos educadores a *missão* de conhecer as *lutas*, trajetórias e especificidade culturais que caracterizam o corpo discente da escola, considerando os saberes e fazeres de cada um, com bom senso, a fim de estabelecer um diálogo pedagógico mais intercultural, flexivo e menos excludente. (grifos nossos)

Nessa fala do diretor da unidade escolar nossa crítica recai sobre o fato de a educação no Nordeste ainda ser encarada como “missão”, “luta”, assumindo um tom catequético, quase religioso, desvinculado das reais condições de existência dos participantes ativos da comunidade, embora o texto do diretor sinaliza para isso.

Na página 35 do referido PPP, conta-se brevemente a trajetória histórica da escola Alonso Herculano. Fica claro que, apesar dos políticos da cidade terem doado terra para a construção das unidades, permanece o fato de que tal ação foi utilizada com vistas à prática eleitoreira, tanto é que as escolas analisadas receberam os nomes de seus beneméritos, prática bastante comum no Nordeste coronelista e porque não dizer, ainda, no Brasil republicano.

Muitos dos aspectos que estão postos no Projeto indicam em relação à Direção, aos Professores, aos Funcionários e aos Alunos, relativamente às tomadas de decisão, elaboração de projetos pedagógicos, regimento interno, participação de funcionários e da comunidade, nas tomadas de decisão, nos levam a inferir que as escolas investigadas não se

enquadram no modelo de gestão democrática, pensada atualmente para as escolas públicas e do campo, embora muitas dessas respostas tenham sinalizado para algo que se pretende construir, mas não se sabe quando.

O Projeto traz também um Perfil da Escola por tabelas, numeradas de 1 a 21. Citaremos aqui apenas os pontos mais significativos para o nosso recorte. Na tabela 11, p. 39, “Abrangência de Atuação na Cidade”, informa-se que a escola recebe só alunos da cidade, acenando para o fato de que não atende a uma parcela da população que trabalha no campo ou de filhos que trabalham com os pais no campo e que residem em outros municípios vizinhos, o que nega o real, pois é uma escola que atende alunos do campo.

A tabela 12, p. 39, “Dificuldades de Atendimento à Clientela (Alunos e Pais)”, apresenta pontos mais críticos: “falta de tempo para atendimento, poucos professores e funcionários, número grande de alunos, violência/problemas sociais”. Vê-se que a falta de infraestrutura pode refletir diretamente nos debates sobre a participação da comunidade nas decisões escolares, sobretudo no que se refere à busca coletiva de soluções para a minimização da violência e dos problemas sociais.

Na tabela 17, “Importância da Escola para a Sociedade Cearense” (p. 41), embora alguns pontos positivos tenham sido marcados com um “X”, como por exemplo: “Oportuniza a aprendizagem diversificada através de bons professores”, “É escola de referência e suporte para crescimento moral e intelectual”, a escola não foi apontada como desempenhando a função de formar para a região, para o meio social, muito menos para a formação humana. Quanto à imagem que a comunidade tem da escola, na tabela 18, p. 42, se sobressai a opinião de que a escola “É muito tradicional” e que “Precisa melhorar em muita coisa”.

Chamou nossa atenção, na p. 43, tabela 20, “O que a Comunidade Espera da Escola”, o fato de que se sinalizou para um “Melhor tratamento com os alunos”, apontando para o fato da existência de relações ainda muito autoritárias no ambiente escolar. Mas a última tabela, a de número 21, p. 44, “Importância do PPP para a Escola”, diz que um dos objetivos centrais do PPP é “Construir e garantir a gestão democrática”. Fica a boa intenção porque na prática, dados todos os problemas estruturais, procedimentais, históricos, culturais e sociais, as escolas investigadas nesta pesquisa, e por extensão as escolas nordestinas, ainda estão distantes de desenvolver uma gestão democrática, especialmente pelo fato de que em seus PPP’s a questão da especificidade de cada comunidade vem sendo apenas comentada e não colocada em prática. Talvez não por má vontade de seus gestores, mas em virtude de uma herança histórica, autoritária, conservadora e clientelista que ainda não foi totalmente suplantada. Raimundo Faoro explica este fato, quando trata sobre os grupos privilegiados, ao



afirmar que esses se apropriam do espaço público como se este fosse privado, trocando favores, empregos por apoio político em uma típica continuidade das práticas clientelísticas da República Velha brasileira. O estamento, segundo Raymundo Faoro, nada é senão uma comunidade política que:

[...] conduz, comanda, supervisiona os negócios, como negócios privados seus, na origem, como negócios públicos depois, em linhas que se demarcam gradualmente. O súdito, a sociedade, se compreendem no âmbito de um aparelhamento a explorar, a manipular, a tosquiar nos casos extremos. Dessa realidade se projeta, em florescimento natural, a forma de poder, institucionalizada num tipo de domínio: o patrimonialismo, cuja legitimidade assenta no tradicionalismo — assim é porque sempre foi. O comércio dá o caráter à expansão, expansão em linha estabilizadora, do patrimonialismo, forma mais flexível do que o patriarcalismo e menos arbitrária que o sultanismo. (FAORO, 1977, p. 733).

Furtado (1959) alerta sobre os riscos da aceitabilidade, ou naturalização dessas práticas de poder para a sociedade, pois:

A desigualdade econômica, quando alcança certo ponto, se institucionaliza. [...]. Quando a desigualdade entre níveis de vida de grupos populacionais atinge a certos limites, tende a institucionalizar-se. E quando um fenômeno econômico dessa ordem obtém sanção institucional, sua reversão espontânea é praticamente impossível. Além disso, como os grupos economicamente mais poderosos são os que detêm o comando da política, a reversão mediante a atuação dos órgãos políticos também se torna extremamente difícil. (FURTADO, 1959, p. 14-15).

Em relação aos professores gestores das escolas do campo, muitos têm medo de se manifestar, tendo em vista às represálias, que fazem com que aqueles que durante as campanhas se mostraram contrários aos eleitos, sejam mandados para as escolas mais distantes, com dificuldade de acesso, ou ainda situações punitivas que levam ao isolamento, às demissões.

Uma preocupação muito relevante, embora não seja a centralidade desse trabalho diz respeito aos fundamentos didático-pedagógicos expressos no PPP, pois revelam um ecletismo de concepções pedagógicas e de autores que provocam uma verdadeira “salada de frutas” em relação ao pedagógico da escola. O projeto político pedagógico é fundamental para se compreender os fins da educação de cada escola, a teoria pedagógica, por sua vez, fundamenta o processo educativo e sustenta o projeto. Nessa perspectiva, quando no PPP se apresentam oito pensadores com concepções muitas vezes antagônicas entre si, o com concepções de mundo completamente opostas, pode se viver o caos pedagógico. É, por exemplo, o caso de Vygotsky e Wallon que precisam ser compreendidos como pensadores marxistas, e defendem a psicologia dialética, enquanto vários dos autores que também são listados no projeto se apresentam como pós-modernos ou dialógicos, ou construtivistas, portanto, contrários ao marxismo. Os pensadores e intelectuais marxistas defendem o

conhecimento, o saber elaborado que precisa ser socializado e absorvido pela classe trabalhadora, ao passo que outros autores defendem a epistemologia da prática. Nesse sentido, nessa linha de pensamento, refletir, investigar e agir são imprescindíveis à formação, por meio de temas norteadores, como professor reflexivo, defendido por Dewey (1960), Freire (1997) e Schön (2000). Newton Duarte tem denunciado essas questões e assegura que existe uma aproximação entre o construtivismo, o pós-modernismo e o neoliberalismo, que são contrários ao marxismo.

Importante destacar que o pós-modernismo se apresenta como um novo momento, marcado pela compreensão de uma nova era intelectual. Os intelectuais da vanguarda pós-moderna enfatizam que o Modernismo morreu “e que estamos à beira de uma época revolucionária – livre dos cerceamentos opressivos do passado, mas, ao mesmo tempo, inquieta, em razão de suas expectativas para o futuro” (HICKS, 2011, p.14). Esse ideário “ressuscita” e ecletiza, na educação escolar, as teorias pedagógicas escolano vista e tecnicista, que se desenvolveram ao longo do século XX, e se articulam com a concepção de desenvolvimento biologizante da epistemologia genética de Jean Piaget, dos seus seguidores, e/ou acaba caindo no pragmatismo e relativismo do movimento multiculturalista.

De modo geral, as perspectivas hegemônicas pertencem ao ideário político neoliberal consorte das perspectivas relativistas filosóficas da agenda pós-moderna, que, se refletem no campo pedagógico nas chamadas pedagogias do “aprender a aprender”<sup>11</sup> (DUARTE, 2011). Assim, se compreende que não é possível em uma escola realizar um “ecletismo pedagógico” sem provocar uma “desordem na maneira de pensar e planejar a escola. Isso se justifica, pois, deixar passar as concepções que permanecem impregnadas das teorias e práticas ideológicas burguesas, significa boicotar o desenvolvimento do psiquismo e inviabilizar projetos de transformação revolucionária da sociedade. Nessa lógica, realizar um planejamento para as escolas do campo implica em defender o campo, seus sujeitos, sua

---

<sup>11</sup> O lema “aprender a aprender” é uma variante pós-moderna das teorias pedagógicas escolanivasta e tecnicista, que possui sustentação psicológica na epistemologia genética de Jean Piaget. Na atualidade elas se apresentam nas formas da pedagogia das competências, pedagogia construtivista, pedagogia de projetos, pedagogia multiculturalista e pedagogia do professor reflexivo. Tais concepções compactuam de uma visão negativa acerca do ato de ensinar e expressam posicionamentos valorativos que indicam que as melhores aprendizagens são aquelas que os estudantes constroem sozinhos, sem interferência dos professores; que o que mais importa não é ensino de conteúdos e sim o método de pesquisa a ser socializado como os estudantes; que a verdadeira direção a ser dada na atividade educativa deve ser aquela impulsionada pelos interesses e necessidades da própria criança; e “que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança”, pois “a educação nova (ou construtivista) deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses (DUARTE, 2011).

história e socializar o saber elaborado, inclusive para toda a comunidade escolar, não reduzindo apenas o acesso ao conhecimento aos estudantes.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial desta pesquisa baseou-se na tentativa de comprovação de uma hipótese após a realização de uma tarefa bastante complexa: investigar, nos PPPs das escolas municipais de São Luís do Curu – Escola de Educação Básica Assis Herculano e Escola de Educação Básica Alonso Herculano –, se nas duas instituições se realizava uma gestão democrática nos moldes do que vem sendo discutido nos últimos tempos relativamente à gestão democrática da escola do campo. Ainda, se as práticas de gestão das escolas coadunam com os pressupostos legais que norteiam a gestão democrática da escola pública. Buscou também, averiguar se nas referidas escolas, a comunidade escolar participa efetiva e ativamente das decisões, e se as especificidades de cada comunidade vêm sendo levadas em consideração no momento em que os gestores executivos se reúnem para traçar as diretrizes e normas que compõem os Projetos Políticos Pedagógicos.

Ao longo da pesquisa tomou-se conhecimento do conceito de democracia; das controvérsias e dos diálogos consensuais em torno do conceito, desde os filósofos gregos até os estudiosos mais recentes, os quais tratam do conceito e da aplicação do conceito de democracia na escola pública, especialmente a brasileira e, por extensão na escola do/no campo. Fundamentou-se o referencial teórico em autores, como Vitor Parro (2001), que, apesar de enxergar na questão da gestão escolar democrática uma “utopia”, acaba por relativizar sua afirmação, ao ponderar que pelo menos a utopia encerra um desejo muito concreto, o de que o modelo de escola democrática venha um dia realmente a existir: “Na medida que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola.” (PARO, 2001, p. 9).

Revisitou-se autores como Aristóteles, que concebia a democracia como o governo dos “muitos”; Alexis de Tocqueville, que entendia a democracia como o governo do “povo”, já no contexto da modernidade e Norberto Bobbio, que concebe a democracia essencialmente um método de governo regido por um conjunto de regras de procedimentos para a formação das decisões coletivas, no qual está prevista e facilitada a participação ampla e significativa dos interessados (BOBBIO, 1986).

Após rastrear a evolução do conceito de democracia, ingressou-se na questão específica da democracia no contexto brasileiro, país em que uma democracia representativa,

cujas decisões emanam do poder, ou seja, “de cima”, empresta às instituições públicas seu modelo autoritário de escolha dos gestores e impõe as regras que devem reger as tomadas de decisão. Entendeu-se que, para que efetiva realização de uma gestão democrática da escola, em um país como o nosso, com um passado histórico marcado pelo autoritarismo e por relações de poder fortemente hierárquicas, urge a adoção de uma concepção de democracia que inclua a participação de todos os setores da sociedade nas tomadas de decisão, especialmente no âmbito da escola. Do ponto de vista de Silvana Aparecida de Souza (2012, p. 181), “Se o Brasil, inserido obviamente no contexto da fase atual da sociedade capitalista, tem sido regido pela democracia representativa [...], as escolas, como instituições sociais que refletem a relação parte/totalidade, também estão sujeitas a esse mesmo modelo de organização social.”

Considerou-se, com Vitor Paro (2001), que há uma condição para que a escola brasileira ingresse no conceito de democracia participativa, de modo que, segundo o autor, a tão sonhada e debatida participação não se dará sem que os condicionantes político-sociais sejam levados em consideração: “Com respeito à diversidade de interesses dos grupos que se relacionam no interior da escola, há que se reconhecer, preliminarmente, a identidade de interesses sociais estratégicos por parte de professores, demais funcionários, alunos e pais, já que, na escola pública que atende as camadas populares, todos são trabalhadores, no sentido mais amplo do termo.” (PARO, 2001, p. 46). Além dos condicionantes político-sociais determinantes na formação de uma gestão democrática da escola, Paro elenca ainda uma série de condicionantes que devem ser levados em consideração neste processo, a saber: as condições de trabalho ou os condicionantes materiais de participação; os condicionantes institucionais e os condicionantes ideológicos.

Com Roseli Caldart (2012) concluiu-se que, no Brasil, o termo “educação do campo” é um conceito ainda em construção, dadas as suas condições históricas e socioculturais. Pensando na educação do campo como um “fenômeno da realidade brasileira atual”, Caldart salienta que, esse fenômeno, que é tanto político quanto sociocultural, deve ser protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, o foco principal das lutas empreendidas nesse contexto.

De acordo com Fernando José Martins, embora a democratização da gestão escolar pretenda se constituir como um fenômeno, permanece o fato de que cada realidade local contém elementos que acentuam ou inibem o processo de democratização. Assim, o autor sugere que as especificidades de cada comunidade escolar – políticas, sociais, culturais e

ideológicas – sejam observadas quando das tomadas de decisão e elaboração dos projetos voltados para a educação do campo.

Munidos desse amplo cabedal teórico sobre o conceito de democracia, de democracia representativa, democracia participativa, gestão democrática da escola pública e gestão democrática da escola do campo, direcionou-se o olhar para as escolas objetos de estudo desta pesquisa, com a finalidade de comprovar as hipóteses levantadas ao longo do texto relativamente à gestão democrática das escolas públicas municipais de São Luís do Curu. A questão inicial consistia na seguinte indagação: Em que medida as práticas escolares de ambas as instituições investigadas se coadunam com as leis educacionais acerca da Gestão Democrática na Educação do Campo?

Na busca por respostas, analisamos os PPPs de ambas as escolas e chegamos à conclusão de que as unidades escolares investigadas não desenvolvem uma gestão democrática nos moldes daquilo que vem sendo pensando para as escolas do campo, especialmente porque tais documentos não mencionam, sequer, o termo “escola do campo”, e ainda porque, quando se referem à participação da comunidade nas tomadas de decisão, se baseiam ainda em termos muito genéricos e em clichês já desgastados. Uma democracia participativa não se materializa aí tendo em vista que a escolha dos dirigentes ainda se dá por indicação do prefeito; os projetos políticos pedagógicos não são idealizados a partir das especificidades de cada comunidade envolvida no processo educativo; não há menção a uma metodologia investigativa que dê conta de expressar as necessidades mais imediatas da clientela que deveria ser amplamente assistida pelo poder público municipal.

Da análise dos PPPS das escolas estudadas, no item 4.2.2, concluímos que as escolas curuenses, tanto em termos de gestão como de ensino, ainda estão a meio caminho de desenvolver uma gestão democrática, especialmente pelo fato de que em seus PPP’s a questão da especificidade de cada comunidade vem sendo sido apenas comentada e não colocada em prática. Talvez não por má vontade de seus gestores, mas em virtude de uma herança histórica, autoritária, conservadora e clientelista que ainda não foi totalmente suplantada no Nordeste brasileiro.

Depois da leitura analítica dos PPP’s, compreendemos que seria produtivo realizar uma breve leitura do item 4.2.3do projeto piloto elaborado pela Secretaria Estadual de Educação para as escolas públicas municipais cearenses, e ao fazê-lo, nos certificamos que os PPPs das escolas públicas de São Luís do Curu, selecionadas para esta pesquisa, apenas reproduzem regras impostas de cima, elaboradas de modo muito genérico, sem que sejam levados em consideração os contextos específicos em que residem as comunidades escolares.

O referido projeto piloto sequer faz menção à escola do campo e às especificidades das comunidades, embora muitos dos temas discutidos durante sua elaboração tenham acenado para uma discussão em torno do assunto. Por essas e outras, discutidas nos últimos capítulos deste trabalho, concluiu-se que as escolas do campo de São Luís do Curu, ainda não desenvolvem uma gestão democrática, pelo menos não a praticam, no sentido e significado de uma gestão democrática.

## 7. REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela. Gestão democrática da Educação: alguns desafios. In: *Em Aberto*. Brasília, v. 6, n. 36, p. 14-15, out./dez. 1987.
- ALVES, Nilda. (Org.) *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILLI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo. Cortez, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. A crise, o desemprego e alguns desafios atuais. In: *Serviço Social Soc.*, São Paulo, n. 104, p. 632-636, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/24436/1/S0101-66282010000400003.pdf>> Acesso dia 31 de março de 2019.
- AQUINO, Leão R. S; FRANCO, Denize A.; LOPES, Oscar G. P. C. *Historia das Sociedades: das comunidades primitivas às sociedades medievais*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980, p. 190.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Administração da Educação, poder e participação. *Educação e Sociedade*, ano I, n. 2, Campinas, SP: CEDES, jan. 1979.
- \_\_\_\_\_. Gestão Democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (Orgs.). *Políticas educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008, p. 39-56.
- \_\_\_\_\_. Políticas de formação de educadores(as) do campo. In: *Cad. Cedes*. Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 10/julho/2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BARROS, João de; PINHAL, João. *A Administração da Educação: os caminhos da descentralização*. Lisboa: Colibri, 1996.
- BEHRING, Elaine Rossetti. *Brasil em Contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BIANCHETTI, Roberto Gerardo. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia: em defesa das regras do jogo*. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



BORON, A. *A coruja de Minerva: mercado contra democracia*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. CNE. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo* (Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação) Brasília: 2002.

\_\_\_\_\_. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez.1996, ano XXXIV, n. 248.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. In: *Cadernos SECAD 2. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. MEC: Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. IBGE. *MAPA DA POBREZA*. Disponível em: [https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa\\_resultados.php?id\\_pesquisa=125](https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=125) Acesso dia 13 de março de 2019.

BRASIL DE FATO. *O fantasma da Miséria e fome voltam ao campo brasileiro*. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/05/14/editorial-or-o-fantasma-da-miseria-e-fome-voltam-ao-campo-brasileiro/>. Acesso dia 30 de março de 2019.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez *et al.* (Orgs.) *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004, p.147-158.

CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

CAMPOS, Maria M. Malta. As Lutas Sociais e a Educação. In: SEVERINO, Antonio Joaquim *et al.* *Sociedade civil e educação*. Campinas, SP: Papyrus/Cedes; São Paulo: Ande/Anped, 1992, p.73-92.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CONEC. *Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Compromissos e Desafios*. CNBB - MST - UNICEF - UNESCO – UnB. 1998. Documento final. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf> Acesso em 30 de março de 2019.

COULANGES, Fustel de. *A Cidade Antiga*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das ideias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 11-40.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, estado e democracia no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Ed. da UFF; Brasília: FLACSO do Brasil, 1999.

CUNNINGHAM, Frank. *Teorias da democracia: uma introdução crítica*. Trad. Delmar José Volpato Dutra. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos para a educação*. Brasília: IPEA, 1991

DOURADO, L. A. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. C. (Org.). In: *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araújo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). In: *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FERNANDES, B. M., CERIOLI, P. R. e CALDART, R. S.. Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. In: ARROYO, M. Gonzalez, CALDART, R. S. MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes. 2004.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. 2 vol. 4 ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). *Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1999.

FONTES, V. *O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: *Cadernos de Pesquisa*. Nº 116, julho de 2002.

FRIGOTO, G. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão educativa? Neoliberalismo, trabalho e educação. *Revista Educação & Realidade*, v. 20, n. 1, jan./jun. 1995.

GOHN, Maria da Glória. *Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2001.

GRACINDO, Regina Vinhaes; KENSKI, Vani Moreira. Gestão de Sistemas Educacionais: a produção de pesquisas no Brasil. In: *Política e Gestão na Educação*, n. 5, 2001.

\_\_\_\_\_. *Conselho Escolar e Educação do Campo*. Brasília: Secad/MEC, 2006.

GRANEMANN, S. Políticas sociais e financeirização dos direitos do trabalho. In: *Revista em Pauta*, n. 20, Rio de Janeiro, 2007.

IAMAMOTO, M. V. O Serviço Social na cena contemporânea. *Serviço Social: Direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais. Pobreza aumenta e atinge 54,8 milhões de pessoas em 2017. *Agência IBGE, Notícias*. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/23299-pobreza-aumenta-e-atinge-54-8-milhoes-de-pessoas-em-2017>>. Acesso em 31 de março de 2019.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão Democrática na Escola*. 6. ed. São Paulo: Papirus, 1999.

HORTA, José Silvério Baía. Planejamento educacional. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Org.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? In: *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

\_\_\_\_\_. *A escola como organização e a participação na organização escolar*. 2. ed. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 1998.

LUCE, Maria Beatriz Moreira. Administração da Educação: polêmicas e ensaios da democratização. In: *Em Aberto*. Brasília, v. 6, n. 36, out./dez. 1987.

LÜCK, Heloisa. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2007.

MANDEL, L. *Gestão educacional e descentralização: novos padrões*. São Paulo: Cortez/Fundação do Desenvolvimento Administrativo, 1997.

MARTINS, Fernando José. *Gestão Democrática e Ocupação da Escola: o MST e a Educação*. Porto Alegre: EST, 2004.

\_\_\_\_\_. *Ocupação da Escola: uma categoria em construção*. Porto Alegre: Tese - (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2009.

\_\_\_\_\_. Gestão democrática e educação do campo. *RBPAAE*, v. 28, n. 1, p. 112-128, jan./abr. 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MÉSZÁROS, Istvan. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, R. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. *Para além do capital*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas, São Paulo: Boitempo, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012, p. 326-333.

MOTA, A. E. (Org.) *A nova fábrica de consensos: ensaios sobre a reestruturação empresarial, trabalho e as demandas do serviço social*. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2007.

OLNEIRA, Dalila Andrade Oliveira (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 1997.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar; uma introdução crítica*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PEREIRA, Sueli Menezes. Políticas educacionais no contexto do estado neoliberal: a descentralização de poder em questão. *Políticas Educativas*. Campinas, v. 1, n. 1, p. 16-28, out. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PIRES, Angela Maria Monteiro da Motta. A educação do campo: um processo democrático de construção? *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 7, n. 13, p. 413-424, jul./dez. 2013.

RIBEIRO, José Querino. *Ensaio de uma teoria da Administração Escolar*. São Paulo: Saraiva, 1986.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SAES, Décio Azevedo Marques de; ALVES, Maria Leila. Uma contribuição teórica à análise de conflitos funcionais em instituições escolares da sociedade capitalista. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Piracicaba, São Paulo, v. 19, n. 1, 2003, p. 11-24.

SANDER, Benno. *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento*. Brasília: Liber Livro, 2007a.

\_\_\_\_\_. *Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1984.

SOUZA, Silvana Aparecida de. Gestão Democrática da Escola e Participação. *Revista Educação e Política em Debate*. v. 1, n. 1, p. 173-187, jan./jul. 2012.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *A democracia na América: leis e costumes: de certas leis e certos costumes políticos que foram naturalmente sugeridos aos americanos por seu estado social democrático*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2005, vol. I.

\_\_\_\_\_. *A democracia na América: opiniões e sentimentos: de uma profusão de sentimentos e opiniões que o estado social democrático fez nascer entre os americanos*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2004, vol. II.

TONET, I. Expressões socioculturais da crise capitalista na atualidade. In: \_\_\_\_\_. *Serviço Social: Direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

VASCONCELOS, Carlos Alberto. Resenha ao livro *Modelo neoliberal e políticas educacionais*, de Bianchetti. In: *Rev. Diálogo Educ.* Curitiba, v. 11, n. 34, p. 1037-1040, set./dez. 2011.

VEIGA, Ilma P. A. *Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível*. Papirus Editora. 29º ed. Campinas/SP. 2011

WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes. (Orgs.). *O Estado da Arte em Política e Gestão da Educação no Brasil – 1991 a 1997*. Brasília: ANPAE; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

WOOD, E. M. *Democracia contra capitalismo: renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011.

XAVIER, Maria do Socorro. Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo. In: *29ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu, p. 1-17, 2006. Disponível em, <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-1780.pdf>> Acesso em 12/04/2019.