



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Fabiane Maia Garcia  
**Escola, democracia e autonomia: uma  
análise das políticas e práticas no  
cotidiano escolar**

Fabiane Maia Garcia

**Escola, democracia e autonomia: uma  
análise das políticas e práticas no  
cotidiano escolar**

Acordo de cooperação técnico-científica e cultural entre a Fundação  
Universidade do Amazonas e Universidade do Amazonas e Universidade  
do Minho-Portugal (21/12/2011)

Pesquisa realizada com financiamento do CNPq, Conselho Nacional de  
Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil"



Processo número 201481/2012-0 (Modalidade GDE)

UMinho | 2014

dezembro de 2014



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Fabiane Maia Garcia

**Escola, democracia e autonomia: uma  
análise das políticas e práticas no  
cotidiano escolar**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação  
Especialidade em Política Educativa

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Doutor Carlos Estêvão**  
e da  
**Professora Doutora Maria José Casa Nova**

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 03 de dezembro de 2014

Nome completo: Fabiane Maia Garcia

Assinatura:



Dedico este trabalho aos dois parceiros inseparáveis, Ana e Frank.



## **Agradecimentos**

A Deus, pois não tenho como negar a sua presença em mim. Eu lhe vejo na realidade que oprime, mas lhe sinto ainda mais forte no plano da idealidade que torna autónomo e liberta o cristão.

Ao meu Orientador, Carlos Estêvão, a quem as formalidades mútuas não permitiram chamar de mano. Mas assim lhe sinto e lhe guardarei como parte dos melhores momentos de parceria intelectual já experimentado. Sua determinação e sanidade face ao produtivismo académico e à sociedade me fez retomar a crença de que um mundo diferente é possível.

À minha família presente na distância, a qual assegurou que o período longe de casa fosse também um período tranquilo, evitando problemas e desgastes frutos de minha ausência. De modo especial, a Fátima, Gabriel, Kesia, Gabrielson, Guilherme, Ana Clara e Neto.

Aos diletos amigos Moysés Israel e Omar Dixon

Aos professores, colegas, bibliotecários e todos os funcionários da Universidade do Minho, em especial à professora Maria José Casa-Nova que muito contribuiu para eu ver aquilo que não percebia.

Aos profissionais da escola, aos alunos e à comunidade que me receberam e contribuíram para a realização desta pesquisa.

Aos colegas, amigos, professores e alunos do Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal do Amazonas que colaboraram para que esse momento se transformasse em um ganho pessoal e profissional.

Aos novos amigos portugueses e brasileiros que adquiri ao longo de três anos. Sem vocês pouco disto seria possível, por isso meu carinho especial às famílias de Liliane Stelzenberger, Karine Pinheiro, Marly Alfaya, Karla Haydê, Isa Scarlati, Maria e Solange Godoy.





## Resumo

O estudo “*Escola, democracia e autonomia: uma análise das políticas e práticas no cotidiano escolar*” teve como objetivo analisar as políticas e as práticas de autonomia e de democracia no cotidiano escolar, inseridas em um processo de consolidação democrática e de busca da autonomia. Corresponde a uma investigação de natureza qualitativa, num desenho de estudo de caso, empiricamente realizado em uma escola ficticiamente denominada *Ipanoré*. A técnica usada na sistematização dos dados foi a análise de conteúdo mediada pelo uso de dois *softwares* de apoio à análise de dados qualitativos, o *WebQDA* e o *Nvivo10*. A análise proposta se apresenta a partir de três contextos teóricos desenvolvidos ao longo da tese - *conformidade, contestação e conflagração* - que percorrem transversalmente a compreensão da temática e dos dados resultantes da pesquisa empírica. A *conformidade* corresponde às teorias e às experiências tradicionalmente descritas como hegemônicas, com sucessivas adequações para assegurar o pleno funcionamento do capitalismo. A *contestação* representa as teorias responsáveis por evocar as principais demandas democráticas, a partir das lutas e da participação nas esferas formais de decisão. A *conflagração* dá nome às teorias vinculativas à ideia de democracia radical, em que o conflito e o indivíduo (organizado ou não) são necessários a uma sociedade diferente da que agora se apresenta. De maneira especial, a pesquisa empírica põe em evidência uma interpretação que conjuga os referenciais teóricos, as questões metodológicas e os resultados, alicerçados na formulação dos três contextos (*conformidade, contestação e conflagração*), de dois planos de análise (*plano da realidade e plano da idealidade*) e de quatro categorias (*democracia, autonomia, consenso e conflito*). Quanto às categorias importa mencionar que tradicionalmente são definidas como *pré-existentes* ou *emergentes*, mas neste estudo se apresentam numa lógica diferenciada, sendo resultantes de uma composição de sucessivas análises que as tornam representativas, tanto dos três contextos teóricos produzidos, quanto dos dois planos de análise revelados nos dados obtidos e, aí, podendo ser tipificadas como categorias *compostas*. Os resultados alcançados entrelaçam a pesquisa teórica e a pesquisa empírica que sustentaram pressupostos, os quais, desde o início, davam conta de que as políticas públicas instituídas na escola não se apresentavam a partir da participação direta dos seus agentes. Ao mesmo tempo, foi possível evidenciar que a tradição histórica e epistemológica contribuiu para a manutenção de uma lógica que separa os que *pensam* daqueles que *executam*. Por esse prisma, a escola, por vias da *conformidade*, ainda se conserva como espaço de reprodução das políticas, em que a burocracia ordena a prática participativa dos sujeitos escolares, convertendo-a em formalidades, em passividades e em convergências. Por outro lado, as políticas democráticas legalmente instituídas e ligadas aos princípios da competição, da seleção e do mérito não conseguem impedir que os sujeitos, em suas práticas cotidianas, possam vislumbrar saídas rumo a uma democracia radical. A investigação, em suas análises e conclusões, expressa as opções políticas e metodológicas adotadas, mas não se esforça em perspetivar receituários e tão pouco se apresenta como avaliadora daquilo que pensam e/ou que fazem os sujeitos no cotidiano da escola *Ipanoré*.

**Palavras-chave:** Democracia, autonomia, política e educação



## Abstract

The objective of the study “School, democracy and autonomy: analysing policies and practices in everyday school life” is to examine the policies and practices of autonomy and democracy in the daily lives of schools within a process of democratic consolidation and quest for autonomy. It is the result of a qualitative research, in a single-case design, empirically conducted in a school fictitiously named *Ipanoré*. Content analysis was employed to systematize the data, using two software programmes that support the analysis of qualitative data, *WebQDA* and *Nvivo10*. The analysis put forward is based on three theoretical frameworks developed throughout the study - *conformity*, *protesting*, and *conflagration* – that underlie the understanding of the matter at issue and the findings of the empirical research. *Conformity* is related to the theories and experiences traditionally described as hegemonic, encompassing consecutive changes to assure the full functioning of capitalism. *Protesting* represents the theories responsible for evoking the main democratic claims, by means of demonstrations and participation in the formal decision-making spheres. *Conflagration* refers to the theories linked to the concept of radical democracy, in which conflict and the individual (organized or not) are necessary in a society that is different from the current one. In a special way, the empirical research puts into evidence an interpretation that combines theoretical frames of reference, methodological questions and results grounded on the construction of the three frameworks (*conformity*, *protesting* and *conflagration*), of two levels of analysis (*the real* and *the ideal*), and of four categories (*democracy*, *autonomy*, *consensus* and *conflict*). As far as the categories are concerned, it is important to mention that these are traditionally defined as *pre-existent* or *emergent*. However, in this study, they are presented in a differentiated logic, resulting from a combination of successive analyses that make them representative, both in the three generated theoretical frameworks and the two levels of analysis revealed in the data obtained. In this case, they can be typified as *compound* categories. The results obtained interlink the theoretical and the empirical research that have, from the beginning, sustained assumptions proving that the public policies established in the school were not put forward with the direct participation of its agents. At the same time, it was possible to demonstrate that historic and epistemological tradition have played an important role in maintaining a rationale that separates those who *think* from those who *do*. From this perspective, school remains, through *conformity*, a place for the reproduction of policies, in which bureaucracy dictates the participatory practice of school subjects, converting it into formalities, inactiveness and convergences. On the other hand, the democratic policies legally established and connected to the principles of competition, selection and merit are not able to prevent subjects from surmising ways out towards a radical democracy. The research, in its analyses and conclusions, voices the political and methodological choices made, but it does not attempt to provide any remedy, nor does it pose as a judge of what the individuals in *Ipanoré* school think and/or do in their day-to-day. Hence, the research tried to develop an analysis of a more critical nature and it presents itself as an invitation to understand the points and counterpoints that were considered necessary at the moment when we restate the legitimacy of desiring and pondering a new society *with* and *from* the school.

**Keywords:** *Democracy, autonomy, politics and education*



## Índice

---

Introdução.....	1
Motivos, razões e circunstâncias da pesquisa.....	1
O problema do tema proposto para investigação.....	3
Objetivos e desafios da pesquisa.....	4
Pontos e contrapontos na estrutura e na formalização da pesquisa.....	6
1. As trilhas, caminhos e descaminhos da democracia.....	11
1.1. Algumas perspectivas acerca da democracia.....	11
1.2 Democracias e modernidade.....	14
1.3 Os matizes da democracia representativa.....	23
1.4 Marcos de uma democracia na contemporaneidade.....	30
1.5 Teorias da <i>conformidade</i> , da <i>contestação</i> e da <i>conflagração</i> da democracia..	40
1.6 Democracia, Estado e política.....	51
2. O Estado e as políticas democráticas de educação.....	67
2.1 As configurações e as reconfigurações do Estado.....	67
2.2 O processo de formulação das políticas em educação.....	75
2.2.1 Perspetiva de alinhamento e uniformidade global.....	77
2.2.2 As políticas educacionais: do global ao local em seus enlaces e faces.....	86
2.2.3 A política educacional em cenários de <i>conformidade</i> , <i>contestação</i> e <i>conflagração</i> .....	97
2.3 A centralidade da escola nas políticas educativas.....	113
3. Uma travessia nas correntezas, fontes e fronteiras da autonomia.....	121
3.1 Os delineamentos históricos das concepções de autonomia na modernidade	121

3.2 As configurações da autonomia no contexto educacional e os modelos de análise organizacional .....	129
3.3 Os modelos de análise da escola e as concepções da autonomia decorrentes	134
3.3.1 O modelo burocrático racional e a perspectiva de autonomia em contextos de <i>conformidade</i> .....	136
3.3.1.1 O enquadramento da autonomia no modelo burocrático ....	143
3.3.2 O modelo político: de uma realidade que contesta para a que pode conflagrar .....	147
3.3.2.1 O enquadramento da autonomia no modelo político .....	151
4. Educação e autonomia no contexto das políticas públicas brasileiras.....	161
4.1. Da colônia à República: a centralização desconcentrada .....	162
4.1.1 Um projeto de dominação centrado na educação jesuíta .....	163
4.1.2 A normatividade e o (des)controle da educação nas políticas pombalinas .....	164
4.1.3 Família Real, império e República: uma educação e uma autonomia em configuração.....	167
4.2. Da Segunda República à redemocratização do Brasil: recrudescimento da centralidade do poder central .....	186
4.2.1 República: movimentos e recomposições com uma educação redentora .....	187
4.2.1.1 A necessidade de controle da autonomia de da democracia.....	195
4.2.2 Militarismo no Brasil (1964-1985): do autoritarismo burocrático para a “simplificação” do político .....	200
4.2.2.1 Educação e tecnicismo no desenvolvimento da dependência .....	203

4.3. Da democracia à incerteza: a autonomia burocrática e política em um mesmo projeto hegemônico .....	208
4.3.1 Um período de reconfiguração do velho poder na Nova República .....	208
4.3.2 Um período de diferentes governos para estruturação de um mesmo poder e hegemonia .....	215
5. Caminhos percorridos na pesquisa: da democracia e da autonomia na escola <i>Ipanoré</i> .....	223
5.1 Um interesse, um caso e uma escolha nos múltiplos percursos de investigação .....	224
5.1.1 Dimensões metodológicas assumidas .....	226
5.2 Um caso para uma análise em dois planos .....	228
5.3 A análise de conteúdo em três contextos e dois planos.....	235
5.3.1 Dois planos para três contextos e quatro categorias de um estudo	241
5.4. Percursos e estratégias adotados na pesquisa .....	246
5.4.1 O campo, cortes e recortes da pesquisa .....	248
5.4.2 As fontes e os dados da pesquisa.....	251
5.4.2.1 Os diários de pesquisa como ponte para a confiança .....	252
5.4.2.2 As entrevistas e a conexão do quadro teórico com a escola	254
5.4.2.3 Os documentos .....	260
5.4.3 O processo de validação das categorias .....	261
5.4.3.1 Primeira etapa de validação das categorias da entrevista ...	264
5.4.3.2 Segunda etapa de validação das categorias da entrevista ...	267
5.4.3.3 Terceira etapa de validação das categorias da entrevista....	268
5.4.3.4 Crítica e análise dos resultados alcançados .....	269

5.5. Interpretação dos dados e visualização da escola entre planos, contextos e textos .....	270
5.5.1 Contornos e faces de uma escola no plano da realidade .....	273
5.5.1.1 Esteiras e rasteiras da <i>conformidade</i> .....	276
Conflito.....	279
Consenso .....	291
Democracia.....	300
Autonomia .....	309
5.5.1.2 Passos e descompassos de uma escola em contestação .....	316
Democracia.....	320
Consenso .....	332
Autonomia .....	337
Conflito.....	344
5.5.1.3 Saltos e sobressaltos nos caminhos da conflagração .....	348
Consenso .....	352
Conflito.....	356
Democracia.....	361
Autonomia .....	363
5.5.2 Reflexos e prospectos de uma escola no plano da idealidade .....	365
5.5.2.1 Querer e escolher a <i>conformidade</i> .....	369
5.5.2.2 Pensar formas e reformas para uma <i>contestação</i> .....	379
5.5.2.3 Imaginar uma escola em conflagração.....	386
Reflexões finais .....	399
Bibliografia.....	413
Apêndices .....	435



## **Lista de siglas**

---

- AC – Análise de conteúdo
- AGEE - Agenda Global Estruturada para a Educação
- AID – *Agency for International Development*
- APMC - Associação de Pais e Mestres
- ARENA – Aliança Renovadora Nacional
- CEB - Comunidades Eclesiais de Base
- CEE - Conselho Estadual de Educação
- CEMC - Cultura Educacional Mundial Comum
- CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe
- CF - Constituição Federal
- CIDTFF - Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
- CNBB - Confederação dos Bispos do Brasil
- CNI - Confederação Nacional da Indústria
- CNI - Confederação Nacional da Indústria
- CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito
- DOC - Documentos usados como fonte de dados
- ECE - Entrevistas com conselheiros de educação
- EDE - Entrevistas com docentes da escola
- EGE - Entrevistas com equipe de gestão
- Enem - Exame Nacional do Ensino Médio
- ERE - Entrevista com representantes dos estudantes
- EURYDICE - Rede de Informação sobre Educação na Europa
- FGTS - Fundo de Garantia do Tempo de Serviço

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEB – Movimento de Educação de Base

ONU - Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PL - Partido Liberal

PNE - Plano nacional de educação

PSC - Processo Seletivo Contínuo

PSD - Partido Social Democrático

PT - Partido dos Trabalhadores

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

QDA – Análise qualitativa de dados

RDP - Registro do diário de pesquisa

Sadeam - Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas

Saes - Sistema de Acesso ao Ensino Superior

SEDUC - Secretaria de educação do Estado do Amazonas

UDN - União Democrática Nacional

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ZFM - Zona Franca de Manaus

## **Lista de figuras**

---

Figura 1 Mapa dos níveis de democracia no mundo .....	22
Figura 2 Ideia da frequência dos contextos no plano da realidade.....	233
Figura 3 Ideia da frequência dos contextos no plano da idealidade .....	234
Figura 5 Arquivos gerados no processo de validação das categorias.....	267

## **Lista de gráficos**

---

Gráfico 1 Conformidade no plano da realidade .....	278
Gráfico 2 Contestação no plano da realidade .....	319
Gráfico 3 Conflagração no plano da realidade .....	351
Gráfico 4 Conformidade no plano da idealidade.....	370
Gráfico 5 Contestação no plano da idealidade .....	381
Gráfico 6 Conflagração no plano da idealidade .....	389

## **Lista de tabelas**

---

Tabela 1 Objetivos da pesquisa .....	5
Tabela 2 Democracia em contextos teóricos .....	16
Tabela 3 Comparativo proposto por Avritzer (1999, p. 173).....	17
Tabela 4 Reformas e políticas educativas na Primeira República.....	183
Tabela 5 Políticas da educação - De Vargas ao florescer democrático.....	191
Tabela 6 Governos democráticos 1945-1964 .....	196
Tabela 7 A política educativa e a autonomia na Constituição Cidadã.....	213

Tabela 8 Histórico da análise de conteúdo .....	237
Tabela 9 Quadro de categorias emergentes .....	243
Tabela 10 Quadro analítico de categorias.....	246
Tabela 11 Fontes da pesquisa .....	251
Tabela 12 Participantes das entrevistas .....	256
Tabela 13 Perfil dos entrevistados - Equipe de Gestão .....	256
Tabela 14 Perfil dos docentes entrevistados.....	258
Tabela 15 Perfil dos estudantes entrevistados .....	259
Tabela 16 Orientações para identificação das categorias .....	265
Tabela 17 Passos usados na validação dos excertos e das categorias .....	268
Tabela 18 Cruzamento enviado aos pesquisadores no término do processo..	269
Tabela 19 Representação quantitativa das etapas de validação.....	270
Tabela 20 Tabela com os resultados gerais.....	271
Tabela 21 Frequências das categorias-conformidade no plano da realidade..	277
Tabela 22 Categorias por fontes - conformidade no plano da realidade .....	279
Tabela 23 Frequências das categorias - contestação no plano da realidade ...	318
Tabela 24 Categorias por fontes-contestação no plano da realidade.....	319
Tabela 25 Frequências das categorias- conflagração no plano da realidade ..	350
Tabela 26 Categorias por fontes- conflagração no plano da realidade.....	352
Tabela 27 Frequências das categorias- conformidade no plano da idealidade	369
Tabela 28 Frequências das categorias- contestação no plano da idealidade ..	380
Tabela 29 Frequências das categorias- conflagração no plano da idealidade	388
Tabela 30 Comparativo entre os planos de análise.....	397

## **Lista de apêndice**

---

Apêndice 1 Guião .....	435
Apêndice 2 Abertura do campo de investigação na escola .....	438
Apêndice 3 Termo de consentimento informado - Entrevistados .....	439
Apêndice 4 Autorização dos responsáveis pelos estudantes .....	440
Apêndice 5 Abertura do campo da pesquisa no CEE.....	441
Apêndice 6 Análise de dados – Excertos.....	442



## **Introdução**

Para facilitar a leitura e a compreensão da introdução e do próprio estudo é fundamental disponibilizar algumas informações e orientações para que o leitor se inteire das razões, das intenções e das formas como a tese se estrutura e se desenvolve em seus referenciais e capítulos. Aqui, também indicamos seus desafios e contrapontos, assim como (possíveis) avanços e contribuições do trabalho realizado.

Em traços gerais, o presente estudo versa sobre as questões da escola, da democracia e da autonomia configuradas em uma análise das políticas e das práticas democráticas e participativas de uma escola estadual da Região Amazônica (Brasil). A pesquisa se apresenta a partir de um processo de análise documental teórica, fundamentando quatro capítulos, nos quais se modelizam três contextos teóricos, nomeadamente a *conformidade*, a *contestação* e a *conflagração*, percorrendo transversalmente a temática proposta. O processo de pesquisa empírica evidencia as questões metodológicas, com destaque para o uso de dois *softwares* de apoio à sistematização e à análise de conteúdo dos dados recolhidos. Posteriormente, a interpretação dos resultados perpassa dois planos (realidade e idealidade) *cruzados* com a própria matriz de categorização, evocando singularidades na validação dos excertos significativos e das categorias construídas. Por fim, se ressalta que a investigação recebeu financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sem o qual esta não seria cabalmente possível. Neste ponto, apesar dos claros incentivos que o Brasil tem dado ao desenvolvimento científico, quando se trata da Região Amazônica é essencial considerar outros aspetos; neste caso, se verifica que este estudo é a primeira pesquisa na área de ciências sociais e humanas naquele Estado a receber financiamento no formato de Doutorado Pleno realizado no Exterior-GDE. Do mesmo modo, é de reforçar o apoio do orientador nos momentos mais difíceis, especialmente na procura de financiamento, merecendo igual destaque a redução das propinas que a Universidade do Minho teria assegurado, se o estudo não tivesse recebido o apoio financeiro brasileiro.

### **Motivos, razões e circunstâncias da pesquisa**

Inicialmente, o tema *escola, democracia e autonomia* se revelou saturado e, de certo modo, disposto no ostracismo do quadro das pesquisas brasileiras. Desse modo,

para enveredar por esse trilho, era necessário ponderar pelo menos duas questões: a primeira relacionada com a validade do assunto, pois parecendo esgotado em si mesmo, os estudos teóricos situavam-no como fazendo parte dos novos mecanismos de dominação a que escola estaria submetida; a segunda questão evoca a ideia de que a autonomia e a democracia são direitos formalmente adquiridos e assegurados pelos principais normativos brasileiros, cabendo à escola exigí-los e executá-los. Mediante tal cenário, a escolha do tema encontra suas raízes no interior da própria escola, resultando das experiências cotidianas do processo de formação de professores em licenciaturas geminadas ofertadas pela Universidade Federal do Amazonas, no município de Itacoatiara, dado que nas atividades de pesquisa e de prática desenvolvidas nas escolas se observou que os discursos da democracia e da autonomia ainda persistem como aspirações e propensos a mecanismos de resolução de seus problemas. Pelas situações expostas, fazia sentido pensar e estudar a democracia, a partir de outros textos e de outros contextos, de modo a que conduzissem a orientações distintas das até então apresentadas. Logo, a perspectiva desejada para este estudo é de natureza crítica e reflexiva, procurando mostrar outras possibilidades interpretativas da realidade, e paralelamente afastando-se das convergências, do relato e da transcrição, revelando novas formas de ver e de entender a democracia e a autonomia no interior da organização escolar.

As motivações e as formalizações para iniciar o percurso em duas realidades, paradoxalmente próximas e distintas (como a do Brasil e de Portugal), se pode situar na relação histórica entre os dois países. Ao mesmo tempo, as indicações dos estudos quanto às vertentes da autonomia e da participação democrática apontaram Portugal como um *espaço* que possibilitaria análises distintas e contínuas em relação à temática. Assim, a pesquisa ocorreu como parte do acordo firmado entre a Universidade Federal do Amazonas com a Universidade do Minho (2011) para a formação de pesquisadores a partir do estímulo e da troca de experiências. Além dos fatores enunciados, o trabalho também tem em linha de conta o (constante) interesse do Brasil em desenvolver cooperação com outros países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, de modo a fortalecer laços, parcerias e intercâmbios. Por último, é de considerar o processo formativo em si, aliás uma estratégia de fortalecimento da oferta de graduações e de pós-graduações no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia, unidade acadêmica situada no interior do Estado do Amazonas. De facto, como uma das poucas docentes da



área de pesquisa e de educação do Instituto, parece que a formação atual se esforça pelo fortalecimento da universidade brasileira (onde quer que esteja, inclusive em Itacoatiara, mais especificamente nas margens do Rio Amazonas).

### **O problema do tema proposto para investigação**

O problema central da pesquisa, mesmo que circunscrito em um tema, não se encontra isolado do campo mais geral da educação, se apresentando no quadro dos grandes desafios da modernidade. Nesse quadro, a questão da escola, da democracia e da autonomia contemplam a estrutura de atendimento e de acesso aos sistemas educativos, tidos como consensuais enquanto direitos do cidadão brasileiro. Ao mesmo tempo, remontam o exercício das políticas públicas conjeturadas, de forma homogênea e em série, a despeito dos interesses da organização escolar. Assim, a escola tem sido palco dos interesses econômicos e políticos instituídos, em que o discurso do acesso e da qualidade são mecanismos para a implementação de programas versando a ideia de que a organização escolar não sabe como desenvolver procedimentos, esperando das secretarias e demais órgãos as linhas gerais de atuação. Como parte dessa realidade, a democracia - mecanismo legitimador das políticas adotadas - tem convocado os membros da comunidade para homologar decisões e resultados previamente determinados. Como resultado, os fracassos sucessivos das políticas têm sido atribuídos aos sujeitos escolares, deixando ileso o sistema do qual derivam e os grandes gestores das propostas executadas.

Para o cenário descrito concorre a aparente descontinuidade das políticas públicas, sendo que cada governo tende a gerar sucessivos processos de investimento, a partir da contínua organização de novas e modernas políticas educativas. A cada eleição são feitos novos investimentos em formações pedagógicas e técnicas e comprados equipamentos que, após curto período de utilização, serão abandonados e/ou substituídos, caso um novo governo se institua. Assim, cresce a sensação de que as políticas e os programas são temporários e que a organização escolar tende a usar “a lei do menor esforço”, alterando suas condições e exigências mediante o governo e suas (novas) políticas. Tal simplificação tende a escamotear uma realidade complexa, na qual a escola se envolve, motivada pela crença de que os métodos e os programas inovadores podem solucionar questões como a desigualdade ou outros tipos de problemas emergentes.

Como visto, as questões que a pesquisa evoca se apresentam situadas no campo

de análise das organizações escolares brasileiras, mas isso não pressupõe que se isole ou se concentre em um localismo ou que ignore questões mais amplas que as discussões requeridas pela democracia e pela autonomia demandam. Contemplando um desses aspectos, a pesquisa perpassa o cotidiano escolar em seus processos decisórios e retrata a tradição e a valorização dos normativos como parte da atuação dos conselhos de educação. Nesse caos, as dimensões política e burocrática das decisões e dos normativos se evidenciam e se relacionam, de modo que se configuram *com e a partir* uma da outra. Então, tanto a participação da comunidade nas decisões, quanto a criação dos conselhos fazem parte das questões políticas que, estruturadas pela burocracia normativa, acabam por burocratizar as ações, de natureza essencialmente política. Desse modo, as questões práticas e perceptíveis no espaço escolar serão confrontadas com um embate teórico capaz de sustentar a dinâmica e a complexidade que se estabelece na procura da autonomia, a partir dos dois modelos de análise, nomeadamente o político e o burocrático. Neste percurso, são ainda retomadas os aspectos da democracia enquanto conceito instituído, embora *tênue* nas práticas políticas e educacionais brasileiras. No geral, as questões propostas se apresentam com a premissa de que pensar o cotidiano da escola é se comprometer com a legitimidade da educação, percorrendo um caminho, em que - metaforicamente - as luzes mais encandeiam do que mostram direções. Logo, as questões expostas exigem a identificação das práticas cotidianas que, no interior da organização escolar, refletem a relação democrática com as vertentes da autonomia. Concomitantemente, como tais práticas podem contribuir para um processo de inversão da lógica centralista até então predominante, na qual as secretarias e os órgãos de educação possam prover e apoiar necessidades e planos das organizações escolares.

### **Objetivos e desafios da pesquisa**

O contexto exposto, como parte das questões evocadas para a investigação, se estruturou em um projeto de pesquisa formalmente apresentado e aprovado pelo conselho científico da Universidade do Minho, antes do próprio período previsto para o doutoramento. Essa exigência fez com que, de certo modo, ao longo de dois anos houvesse um contato prévio com o orientador, o qual disponibilizou os indicativos essenciais para a sua construção, possibilitando o amadurecimento do tema, do problema e dos objetivos que seriam formalmente estruturados. Desse modo, a pesquisa contou com

um objetivo geral e quatro específicos (cf. Tabela 1), eixos orientadores do trabalho desde as primeiras leituras e fundamentações.

**Tabela 1 Objetivos da pesquisa**

Objetivo Geral	Objetivos específicos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar as políticas e as práticas de autonomia e de democracia no cotidiano escolar, inseridas em um processo de consolidação democrática e de busca da autonomia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar a lógica que constitui a organização das políticas públicas na escola, traçando os caminhos percorridos nos contextos da democracia e da autonomia;</li> <li>• Evidenciar os contextos teóricos que amparam a democracia, a autonomia e a organização escolar;</li> <li>• Dimensionar os processos que compõem a organização escolar, a partir dos pilares da democracia e da autonomia em seus aspectos conceituais e históricos;</li> <li>• Verificar como a escola manifesta em seu cotidiano os contextos teóricos que sustentam as diversas concepções de escola, democracia e autonomia.</li> </ul>

A formulação dos objetivos foi sustentada por um conjunto de hipóteses que inicialmente se julgavam responder àquilo que, de algum modo, a pesquisa iria revelar. Tal opção não significou um determinismo em relação aos rumos adotados pelo estudo, mas, mediante as condições temporais atualmente exigidas pelos programas de pós-graduação, foi necessário estabelecer rotas que assegurassem maior segurança ao caminho escolhido. Assim, as hipóteses indicavam que as políticas públicas instituídas na organização escolar ocorriam sem a participação direta de seus agentes, a partir de uma tradição histórica e epistemológica que separa aqueles que *pensam* daqueles que *fazem*. Por esse mote, as escolas brasileiras foram tidas como espaços de reprodução das políticas e das orientações dos órgãos de controle institucionalizados no país, com uma prática participativa efetiva e formalmente direcionada para a passividade e para a convergência. Contudo, desde o início se conjecturou que a expressão democrática legalmente instituída

a partir de inúmeros condicionantes, não consegue sobrepujar formas alternativas de ver e de pensar uma realidade diferente da que se apresenta.

Definidos os objetivos e os caminhos possíveis para alcançá-los, foi necessário definir o modo e o local em que o percurso do estudo seria estabelecido. Então, a pesquisa se desenvolveu a partir da confluência das políticas e das práticas democráticas, participativas e autônomas de uma escola estadual da Região Amazônica, se tratando de uma investigação qualitativa em um desenho de estudo de caso. A escolha da organização escolar ocorreu mediante o conhecimento prévio de sua realidade, indiciando modos distintos e práticas pouco comuns em relação às outras organizações escolares públicas da região. Em sua distinção se ressalta a capacidade de fazer frente à maioria dos normativos das esferas intermédias, a atração constante da clientela da rede particular de ensino e a elevada expectativa social em relação aos resultados obtidos nos processos de avaliação externa e nos processos de acesso ao ensino superior. Por essas características, se considerou a escola como campo de pesquisa a estudar através do estudo de caso, dado considerarmos que efetivamente se constituía num caso particular, merecedor de um estudo científico, onde era possível verificar como a execução das políticas públicas e as práticas cotidianas escolares se entrelaçam com os processos democráticos e de autonomia.

### **Pontos e contrapontos na estrutura e na formalização da pesquisa**

Como já evidenciado, a pesquisa sobre a escola, a democracia e a autonomia se apresenta formalmente a partir de cinco capítulos, três dos quais se dedicam à revisão teórica e conceitual do estado da arte, arquetizando três contextos teóricos de análise.

O primeiro capítulo abre as discussões acerca da democracia, evocando seus aspectos históricos e conceituais que, a partir de uma análise comparativa, os apresenta com a formulação de três conjuntos teóricos contextuais que iluminaram a construção do trabalho. Nessa linha, os capítulos teóricos são orientados para dar consistência aos contextos da *conformidade*, da *contestação* e da *conflagração* em que ao longo da tese são estruturadas as análises das questões levantadas pelo estudo.

Os capítulos dois e três, a exemplo do primeiro, desenvolvem questões diretamente associadas ao tema da pesquisa, enquanto o quarto objetivou proporcionar uma visão do sistema educacional brasileiro, em que a escola pesquisada se apresenta.

De modo mais pormenorizado, o capítulo dois articula uma discussão sobre o Estado em seu processo de organização e de consolidação na sociedade capitalista. Visto como resultado do sucesso de um conjunto de políticas públicas legitimadas pela sua população, esse Estado foi sendo redefinido em relação aos seus interesses e fronteiras. Desse modo, se tornou parte da globalização que tende a homogeneizar os tempos, a cultura e as histórias vividas, em alinhamento com os contextos e os interesses globais, sem que isso implique a uniformização ou a negação dos interesses locais que se apresentam como espaços e condições, nos quais a escola se torna cenário privilegiado de manifestação das políticas evidenciadas.

O terceiro capítulo evidencia os aspetos históricos e conceituais da autonomia com realce para sua vinculação com a democracia e seu enquadramento nas políticas públicas manifestas no contexto escolar. Do mesmo modo, emerge a visualização da escola, da democracia e da autonomia, a partir de dois enquadramentos organizacionais marcantes no cotidiano escolar, nomeadamente o burocrático e o político. Pelo modelo burocrático, se espera perceber a lógica de racionalidade que situa a escola em contextos burocráticos maiores ou a si associados, enquanto pelo modelo político se busca realçar as construções sociais vistas como arenas de luta e de liberdade e que podem suscitar práticas marginais aos normativos pela padronização e pela docilização do conflito.

Por seu lado, o quarto capítulo situa o problema da pesquisa nos aspetos históricos e políticos da educação brasileira, estabelecendo uma ligação entre a teoria construída e o espaço da organização escolar. Assim, se trata de um percurso intermédio entre as questões e os contextos teóricos constituídos ao longo dos três capítulos e da escola escolhida para realizar o estudo empírico. As políticas e os momentos históricos são apresentados em grandes períodos que abarcam o processo colonial, a república, os governos militares e a democracia atual. Na fase colonial mereceu destaque a oferta desarticulada da educação básica e dos estudos superiores na metrópole portuguesa. Na república foi discutido o conceito de federalismo e de descentralização administrativa do território brasileiro como parte das lutas pela escola pública e pela organização de um sistema educativo e drasticamente interrompidos no período da ditadura militar brasileira. Nos governos militares, a escola se tornou um importante vetor de consolidação do governo e da sustentação das bases de produção capitalista com a adesão aos pacotes

educacionais norte-americanos que perduraram até aos anos 80 do Século XX. A redemocratização política do país acarretou lutas e conquistas formalmente organizadas e representadas na construção popular, das quais são exemplo dois importantes normativos (Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases - LDBEN 9394/96). O processo histórico se apresentou a partir dos factos tipicamente brasileiros, mas procurou integrar e evidenciar as temáticas discutidas nos capítulos anteriores e manifestas nas políticas educativas nacionais e locais.

Em suma, os quatro primeiros capítulos, além de articulados pelas questões do tema, foram se organizando para sustentar os três conjuntos teóricos identificados e mapeados a partir dos referenciais. Desse modo, não são apenas uma revisão de literatura ou uma construção histórica linear (como no quarto capítulo), se apresentando basilares em relação aos três contextos construídos. Logo, à medida que as questões temáticas vão sendo discutidas, se identifica também o enquadramento ou a relação com as teorias da *conformidade*, da *contestação* e da *conflagração*. Desse modo, os três contextos teóricos vão se estruturando e se organizando conceitualmente, apoiando e sustentando, ao mesmo tempo, o entendimento das principais questões conceituais, temáticas e históricas. Metodologicamente, os capítulos são fruto de uma revisão de literatura que integrou produções diversas, com especial destaque para a portuguesa e a latino-americana. De igual modo, se registra também que nestes primeiros capítulos se fez a opção por citações diretas e literais, privilegiando o pensamento dos autores trazidos à reflexão. De maneira idêntica, no quarto capítulo, o desejo de construir uma perspectiva histórica que contemplasse as principais questões políticas nacionais e amazônicas foi equacionada pelo uso de várias tabelas, de modo que se pudesse oferecer as principais pistas para as discussões que se organizaram em torno do cenário educativo e de suas características vistas a partir da *conformidade*, da *contestação* e da *conflagração*.

Quanto ao quinto (e último) capítulo, descreve os processos e as experiências metodológicas desenvolvidas, integrando de forma articulada a interpretação dos resultados e expressando os caminhos e as descobertas resultantes da análise de conteúdo com o uso de dois *softwares* de apoio à análise de dados qualitativos, nomeadamente o *WebQDA* e o *Nvivo10*. Desse modo, o uso das tecnologias, embora não tenha sido uma preocupação central, se faz presente e, de algum modo, ajudou a dar maior visibilidade

às opções políticas e metodológicas adotadas. A interpretação dos dados possibilitou que a teoria constituída nos capítulos iniciais fosse integrada, complementada e ampliada. Assim, os três *corpus* teóricos serviram de contextos, nos quais foi possível acomodar quatro categorias resultantes de um processo denominado nesse estudo de organização *composta* ou *mista*. Nesse processo de categorização houve esforço para seu aperfeiçoamento com encaixes, junção de termos, questões, conceitos e os dados que, paulatinamente, foram indicando a consolidação das categorias escolhidas, numa íntima relação com o quadro teórico e com os dados construídos. O processo de categorização e interpretação dos dados tornou evidente que a Escola *Ipanoré* possui um plano da *realidade* vivida que se acomodava coerentemente na construção metodológica estabelecida. Porém havia excertos que mesmo significativos e parte das principais categorias construídas não se adequavam ao plano disposto, dando origem ao plano da *idealidade*. Desse modo, o plano da *realidade* é reflexo dos dados em que a escola manifesta as principais características de sua prática cotidiana, enquanto o plano da *idealidade* corresponde a um desejado motivador de práticas educativas rumo a uma escola diferente da que se apresenta. Como parte desse processo de organização dos dados, as categorias resultantes se fizeram presentes na organização dos três contextos (*conformidade, contestação e conflagração*) e dois planos de análises (plano da *realidade* e plano da *idealidade*) sendo representadas nesse estudo de caso pela *democracia, autonomia, consenso e conflito*.

A organização do quinto capítulo revelou ainda algumas singularidades que contemplam a natureza pessoal de como se estruturou essa pesquisa. Nesse caso, o capítulo final, que tradicionalmente apresenta a interpretação dos resultados da pesquisa, agregou os aspetos metodológicos. Assim, o estudo de natureza qualitativa e desenhado como estudo de caso, privilegiou a análise da informação recolhida através da técnica de análise de conteúdo, de modo que os fundamentos e os pressupostos epistemológicos fossem parte do desenvolvimento de um conjunto de práticas e de articulações próprias, direcionadas e resultantes da experiência construída no seu processo de interpretação. É de alertar ainda para o facto deste (e inclusive o próprio capítulo) conter algumas repetições, o que se prende com uma estratégia pessoal e minuciosa para deixar evidências e pistas que possam estimular outros pesquisadores em relação ao tema e ao aperfeiçoamento do caminho metodológico e das análises estabelecidas.

O estudo não pretendeu revelar caminhos a serem seguidos por qualquer organização escolar, tão pouco se apresenta como capaz de dar conta da complexidade do tema e da realidade evocada. Do mesmo modo, não procura se eximir de possíveis lacunas e outras questões resultantes da difícil tarefa inerente ao processo de pesquisa e da dificuldade pessoal em conciliar textos e contextos tão similares e distintos como o brasileiro e o português. Neste último em particular, a participação em algumas unidades curriculares do mestrado de Administração Educacional contribuiu para um processo de adaptação, pois os primeiros seis meses no país denotaram que um mesmo idioma não é entendido de igual modo, quando vividos e falados por geografias e por culturas singulares como as do Brasil e de Portugal. Nesse sentido, a escrita da própria tese manifesta aquilo que foi possível conciliar entre a Língua Portuguesa (PT e BR), pois algumas palavras dizem coisas distintas aos portugueses e aos brasileiros. Por outro lado, o contato com o povo português revelou que somos herdeiros da certeza de que, além do mar, existe algo e que os monstros que se anunciam não são maiores do que o desejo de navegar e de outras margens encontrar. Do mesmo modo, o conjunto teórico desenvolvido, os processos metodológicos experimentados e os espaços vividos dão conta de que ter vivido três anos em Portugal, simbolizou um regresso à natureza da própria pesquisadora, possibilitando uma melhor compreensão de si e, ao mesmo tempo, fortalecendo a convicção de que os tempos difíceis não nos impedem de modificar os rumos do mundo, sem medo e sem fronteiras. De facto, nesse momento, nos defrontamos novamente com o mar das incertezas e o mundo, outra vez, necessita de novas rotas e novos caminhos. Nesse sentido, este estudo pode ser tomado como um convite firmado para marcarmos posição, descobrirmos novos trilhos, nos quais as tempestades se dissipem e contribuam para o florescer de um mundo que exale perfumes e aromas mais agradáveis do que aqueles que atualmente nos sufocam.



## 1. As trilhas, caminhos e descaminhos da democracia

### 1.1. Algumas perspectivas acerca da democracia

Num mundo marcado por diversos conflitos, incertezas e desafios, poucos conceitos parecem ser tão universais e consensuais quanto o de *democracia*. De facto, uma sociedade não pode ser considerada moderna apenas pelos seus recursos técnicos e económicos: este binómio exige o desenvolvimento de políticas que possam ser reconhecidas como democráticas. Nas últimas décadas, a democracia ensejou decisões que se desdobram do local ao global e a sua proliferação é vista como consequência irreversível para as sociedades. Todavia, nesse percurso, algumas questões ficaram sem respostas consensuais e, assim, a diversidade, as diferenças e a crise económica têm colocado em cheque (ou esvaziado paulatinamente) o sentido que lhe era atribuído.

A busca dessa compreensão (ou sentido democrático) é tomada por variantes, modos e conceções que se modificaram ao longo do tempo e dos próprios interesses vigentes. Nesse sentido, podemos entender a democracia a partir dos momentos e das defesas constituintes desse ideário que começa na antiguidade através da constituição conceitual da participação do cidadão na vida da *polis*. À época, a definição de cidadão e de democracia excluía a maioria dos elementos da sociedade, nomeadamente mulheres e pobres, sendo que esse período ainda hoje apresenta grande simbolismo quando se discutem as questões da democracia (Touraine, 1994). Para Canfora, a época clássica pode descrever-se da seguinte forma:

“A visão dominante na época clássica resume-se à identificação cidadão/guerreiro. É cidadão, participa de pleno direito nas assembleias deliberativas, quem for capaz de desempenhar a principal função dos homens nascidos livres, a função para a qual a *paidéia* os prepara, isto é a guerra. O trabalho providencia os escravos e, em parte, as mulheres. É por isso evidente por que razão uma comunidade - ainda que «autónoma», mas imersa num grande império que pratica uma democracia incompleta” (Canfora, 2007, p. 40).

No período medieval, em que se supunha uma espécie de acomodação das lutas políticas e em que poucos contestavam o poder de Deus e de seus emissários na Terra (a Igreja e o rei), assistiu-se a uma democracia baseada em relações de suserania. Aqui, a relação servil substituiu a escravatura, embora os contratos fossem baseados no juramento de fidelidade e nos quais a exploração e a subserviência estavam igualmente presentes.

De igual forma, as relações de poder estavam presentes nos registros dessa fase histórica, pois eles apontam para uma situação em que os escritos, e mesmo a oralidade, eram encomendados para reforçar os feitos das famílias nobres que estavam sob as determinantes do poder. Logo,

“ (...) a autoridade de autores antigos contava muito, assim como textos oficializados por reis ou príncipes também possuíam certo grau de legitimidade, pois a aprovação de uma autoridade reconhecida delegava certo carácter de autenticidade ao texto. A verdade histórica estava relacionada à autoridade” (Schiavinato, 2010, p. 136).

Desse modo, a escrita do que era considerado facto e verdade dependia, não muito diferente de hoje, de quem financiava as publicações.

No bojo da sociedade moderna foram sobretudo as correntes do Iluminismo e da Revolução Francesa que colocaram em público a discussão democrática. Tal período marcou o abandono de alguns países do sistema monárquico, sem necessariamente resultar no surgimento de democracias, havendo, regra geral, a constituição de governos ditatoriais, com certo menosprezo pelos direitos humanos. Assim, os Estados Unidos da América foram considerados “arautos” da democracia moderna e o seu modelo tomado como inspiração das teorias e das obras clássicas sobre o assunto (Tocqueville, 2007).

A partir de meados do século passado, emerge uma visão dualística da democracia. Ou seja, o capitalismo norte-americano e o socialismo soviético se configuraram em dois princípios básicos: o primeiro pautado pela liberdade de expressão e pelo consumismo e, o segundo, alicerçado na vazão qualitativa das necessidades básicas de uma sociedade e na expectativa do acesso de todos às políticas públicas. Com o fim da guerra fria, passamos a ter a preponderância de um modelo democrático. Para esse cenário, Mouffe (2003) acrescenta que:

“Há diferentes variantes desta abordagem, mas todas elas compartilham a premissa comum: que a forma de vida ocidental é a melhor e que o progresso moral exige sua implementação em todo o mundo. Este é o universalismo liberal que visa impor suas instituições para o resto do mundo com o argumento de que elas são as únicas racionais e legítimas” (p. 23).

Esta concepção, de que o modo democrático ocidental é fulcral e modelo para as demais sociedades, é contestada por vários autores, que discutem o mito da democracia, entre os quais Canfora (2007), cujo pensamento passa pela vertente clássica, popular,

parlamentar, ocidental, e mesmo proletária, situando-se muitas vezes no campo das ideologias do poder. Nessa linha, o autor afirma que o discurso democrático, enquanto retórica, foi usado desde o período clássico para justificar o comando de poucos em detrimento de muitos.

Assim, desde o final do século XX até ao momento atual assiste-se ao abandono da aparente conformidade e uniformização dos interesses globais da modernidade, os quais se diluem num sentimento de insegurança e de incertezas que perpassam os continentes, os grupos e as etnias de distintos espaços geográficos. Para Giddens (1991), a modernidade refere-se ao estilo, aos costumes de vida e/ou à organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que, posteriormente, se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência. Giddens (1991) acrescenta ainda que, de uma maneira que não tem precedentes, os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, pelo que essas transformações são mais profundas do que a maioria das mudanças características dos períodos anteriores. Desta forma,

“O mundo em que vivemos hoje é um mundo carregado e perigoso. Isto tem servido para fazer mais do que simplesmente enfraquecer ou nos forçar a provar a suposição de que a emergência da modernidade levaria à formação de uma ordem social mais feliz e mais segura (...)”  
(Giddens, 1991, p. 15).

Porém, a realidade descrita não marca o fim da democracia, pois, como visto, se confunde com a imagem do homem e da sociedade modernos, ou seja, se apresenta como um recomeço, uma remodelagem ou, quem sabe, como a criação de algo que ainda está por vir. Assim, na compreensão de um ontem para o hoje e de um agora para o amanhã, o momento atual e os sentimentos derivados da crise económica que assola desde 2008, principalmente os países europeus, parecem fundamentais para colocar a democracia entre o limiar da certeza à sua negação. Neste cenário de instabilidade para o progresso e de benesses prometidas para o século XXI, na onda das incertezas e da contestação de quase mitos<sup>1</sup> até então estabelecidos, a democracia, enquanto conceito e prática, sofre o

---

1. O mito amazónico é usado para *calar* a explicação do que não se quer ou, mesmo, do que não se pode explicar. Na perspetiva dominante, nosso mito é reduzido ao suposto atraso dos povos e suas culturas. Pelo contrário, a mitologia grega é divulgada e amplamente explorada nas academias, constituindo inclusive base de vários estudos. No caso da democracia moderna, também pode ser vista como uma espécie de mito que obscureceu a explicação para os massacres que se repetem ainda hoje em seu nome. Ela é tão forte que chega a se personificar, é uma das faces modernas do mito ocidental.

mesmo abalo. Dos movimentos sociais articulados, das lutas por questões de gênero, das indignações até à denominada “primavera árabe”, observamos, quase que atônitos, a uma fase revolucionária disposta a mudar o que até então dávamos como estabelecido. De maneira geral, a crise, as lutas e os movimentos apontam para o desejo de participar e de incidir nos rumos desse mundo que não se apresenta isolado e tão pouco acabado.

Da análise aos conceitos e às práticas correspondentes à democracia, a discussão aqui proposta se apresenta em três *corpus* organizados a partir da revisão de literatura. O primeiro reúne um conjunto de teorias e de experiências tradicionalmente descritas como hegemônicas que percebem o momento atual como promessas do capitalismo (ainda não cumpridas ou, simplesmente, um excesso de exigências democráticas) se configurando nas designadas teorias da *conformidade*. No segundo *corpus* reúnem-se os dissonantes das práticas excludentes do capitalismo, mas com lutas nas estruturas participativas existentes ou conquistadas, as quais buscam no ideário democrático uma forma, socialmente aceite, de ampliar espaços e campos de atuação popular e, assim, desenhando as teorias da *contestação*. Por fim, um terceiro *corpus* agrega as teorias da *conflagração*, compreendidas como aquelas em que o conflito e o indivíduo (organizado ou não) se constituem como características necessárias de uma sociedade distinta da que se apresenta. Deste modo, as teorias da *conflagração* denunciam a incongruência em se lutar contra o modelo hegemônico dentro das estruturas participativas formais da sociedade atual, pois se imagina que a *conformidade* tende a incorporar e cooptar os movimentos, de modo a legitimar seus interesses pela acomodação do conflito.

Em suma, a compreensão alargada do ideário democrático e dos seus meandros pressupõe uma revisão da literatura quanto à sua trajetória e indagação das correntes teóricas que lhe subjazem enquanto um bem, quase inalienável, para o nosso tempo. Assim, o presente capítulo propõe uma visita aos seus aspectos históricos e conceituais mais relevantes, buscando compreender de que modo afetam e/ou se manifestam na escola e nas relações de autonomia estabelecidas.

## **1.2 Democracias e modernidade**

As bases da teoria democrática são diversas e nem sempre consensuais, pelo que Cunningham (2009), por exemplo, expõe esse dilema recorrendo a três grandes teóricos:

- O primeiro, Aristóteles, perspectivava um governo empenhado em fomentar e em preservar as atividades virtuosas, daí defender a sua organização em forma de monarquia dotada de nobreza e de virtude. Ou seja, na teoria clássica, a democracia é vista como um desvio da *politeia*<sup>2</sup>, posteriormente considerada como a melhor opção entre as muitas formas ruins de governo.
- O segundo, Tocqueville, encarava a democracia na linha da tendência norte-americana, com muitas vantagens e virtudes, especialmente quanto à igualdade de acesso aos bens produzidos e o respeito à vontade da maioria expressa através de votação.
- O terceiro, Schumpeter, concebe a democracia como um sistema em que é possível escolher os representantes políticos através de eleições (voto), os quais, posteriormente, adquirem o poder de representação e de decisão. Para ele a lealdade incondicional à democracia pode ser devida apenas à lealdade incondicional a certos interesses ou ideais. Desse modo, Schumpeter (1961) traz à cena o uso das massas por quem exerce o poder, dado que:

“A democracia é um método político, isto é, um certo tipo de arranjo institucional para chegar a uma decisão política (legislativa ou administrativa) e, por isso mesmo, incapaz de ser um fim em si mesmo, sem relação com as decisões que produzirá em determinadas condições históricas. E justamente este deve ser o ponto de partida para qualquer tentativa de definição” (Schumpeter, 1961, pp. 296-297).

Na revisão destes três teóricos centrais para a compreensão alargada da democracia, Cunningham (2009) reconhece que seus esforços são, simultaneamente, limitados e não limitados pelo tempo, sobressaindo na sua crítica as premissas da exclusão e da limitação. Para o autor, a limitação pelo tempo concerne ao escopo da cidadania democrática, evidenciando que:

“ (...) a participação política em Atenas, incluído o período que Aristóteles reconheceu como sendo democrático, excluía mulheres, escravos e, de tempos em tempo, os sem-propriedade. Os que restavam eram certamente menos do que a maioria (somente a exclusão das mulheres já assegura isso). Similarmente, Tocqueville anunciou que a soberania do povo nos EUA tinha sido adotada (...), apesar de mais tarde reconhecer a exclusão dos escravos, dos servos, dos pobres, das pessoas de riqueza módica (na maioria dos Estados) e das mulheres.

---

2. Aristóteles classificou seis formas de governo, das quais destaca a *realiza* em oposição à *tiranía*; a *aristocracia* em que a *oligarquia* é a sua forma desviante e o *governo dos muitos*, denominado de *politeia*, que tem o seu desvio na *democracia*.

Mesmo a concepção de democracia dispersa de Schumpeter encobre uma severa restrição *de jure e de facto* à participação dos eleitores e limitações somente a uns poucos pretendes do poder político da habilidade de competir pelo voto com alguma expectativa realista de sucesso” (Cunningham, 2009, p. 22).

Além destes, ainda é possível trazeremos à reflexão mais dois teóricos que empregaram argumentações para as práticas democráticas experimentadas: Rousseau defendendo a legitimidade da vontade geral e de um pacto social que confere existência a um corpo político, uma vez que “há muitas vezes grande diferença entre a vontade de todos e a vontade geral: esta olha somente o interesse comum, a outra o interesse privado, e outra coisa não é senão a soma de vontades particulares” (Rousseau, 1985, p. 41) e Stuart Mill que, por sua vez, renuncia à ideia do poder natural, colocando a liberdade vinculada ao utilitarismo: “o indivíduo não pode legitimamente ser compelido a fazer ou deixar de fazer alguma coisa, porque tal seja melhor para ele, porque tal o faça mais feliz, porque na opinião dos outros tal seja sábio ou reto” (Mill, 2010, p. 34).

Na perspectiva de Cunningham (2009), as ideias estão circunscritas a um tempo e a um espaço, pelo que a tabela abaixo pretende sistematizá-las.

**Tabela 2 Democracia em contextos teóricos**

<b>Teóricos</b>	<b>Contexto histórico</b>	<b>Características</b>
<b>Aristóteles</b>	Antiguidade Clássica – retomada a qualquer tempo como marco e modelo de democracia da Grécia antiga	Seis tipos de governo, no qual a democracia seria o “menos pior” entre os três desvios do que considera o modelo ideal.
<b>Rousseau</b>	Início da modernidade – Século XVIII	A vontade geral como único fundamento, o homem é puro, sendo a sociedade que o corrompe; ideias inspiradoras da Revolução Francesa.
<b>Tocqueville</b>	Pós - Revolução Francesa	Soberania e democracia absoluta do povo, posteriormente a tirania da maioria e o despotismo do Estado. Traduz o contexto norte-americano.
<b>Stuart Mill</b>	Século XIX (sobretudo em Inglaterra)	O indivíduo e a sua independência como direito absoluto, mas não como natural.
<b>Schumpeter</b>	Início do século XX	Um método político ou arranjo institucional para chegar a decisões políticas e administrativas.

Em traços gerais, a tabela expressa um conjunto de pensamentos que caracterizam a dualidade no debate democrático, embora revelando uma crença ou

esperança em uma democracia com nuances e com possibilidades para cada época. Este panorama será fundamentalmente alterado após a 2ª Grande Guerra, com o lançamento da discussão em torno do interesse pela democracia e da sua estruturação para o capitalismo. Apesar de aparentemente distintas, imaginando-se que capitalismo e democracia seriam incompatíveis, principalmente para os precursores da Escola de Frankfurt, as duas questões apresentam elos de ligação. Theodor Adorno e Max Horkheimer (1980) representam a geração de autores descrentes na democracia. Eles tornaram conhecida a *teoria crítica* da sociedade, a qual busca focalizar a dimensão coercitiva que se esconde no discurso libertador da razão, que reduz as diferenças ao mesmo denominador comum e que, no fundo, garantirá a previsibilidade das manifestações sociais. Esses dois autores apregoavam a impossibilidade da democracia, fazendo uma crítica da racionalidade para desvendar o processo de uniformização fundamental na definição da indústria cultural. Neste quadro, a teoria crítica se apresenta como um projeto alternativo a ser desenvolvido fundamentalmente pela crítica à sociedade e à respetiva orientação emancipatória, convertendo-se no que muitos denominam de *pessimismo frankfurtiano* e que se liga, de algum modo, à conjuntura política e económica dos anos trinta do século XX, como pode ser visualizado na seguinte tabela comparativa.

**Tabela 3 Comparativo proposto por Avritzer (1999, p. 173)**

<b>Teoria democrática clássica</b>	<b>Elitismo democrático</b>	<b>Escola de Frankfurt/primeira geração</b>
<b>Vontade geral</b>	Identities múltiplas	Crítica à noção de identidade
<b>Razão Substantiva</b>	Razão formal	Crítica à noção de razão formal
<b>Esfera pública discursiva</b>	Diagnóstico da sociedade de massas	Diagnóstico da sociedade de massas
<b>Interesses</b>	Interesses em conflito na democracia	Interesses em conflito, comprometendo a democracia
<b>Democracia Participativa</b>	Democracia elitista	Impossibilidade da democracia

Partindo da leitura da tabela, o conflito entre democracia e capitalismo será posteriormente resolvido com expansão do último. Assim, a forma moderada do capitalismo vinculou-se à democracia e ambos se apresentam como única direção a seguir. As teorias que sustentam tal pressuposto situam-se no contexto positivista, elitista e liberal. Por regra, até 2008, a democracia representativa deu conta dessa dicotomia, mas, como veremos em discussão posterior, a crise económica que se instaurou no mundo, alastrando nos Estados Unidos e depois pela Europa, retomará a discussão da incompatibilidade entre democracia e capitalismo. Nesse contexto, poder-se-á mencionar que a democracia cabe no campo político e o capitalismo no campo económico. Desse modo, Ferreira (2007) alerta que:

“ (...) o debate entre as concepções de democracia e, designadamente, entre Democracia Liberal ou democracia elitista e Democracia Participativa, igualitária e social, é um debate recorrente, desde o início do Século XIX, concretizando-se, até 1920, entre governo representativo ou liberal versus democracia directa ou governação pelo povo e entre mandato livre e mandato delegado ou imperativo” (p. 224).

Não obstante as questões conceituais apresentadas, nem tão pouco os acontecimentos históricos que incidem e se refletem na democracia, há uma certa percepção de que a sua linearidade histórica e a sua presença determinista constituem o caminho mais acertado para as chamadas sociedades desenvolvidas, ideário aliás que também permeia as opções pela democracia moderna.

Aparentemente global e hegemónica, a democracia liga-se às questões históricas e económicas de um povo. A sua polissemia conceitual e de contextos suscitam uma perspectiva histórica desenvolvimentista. Esta ideia também contribuiu para o modelo democrático atual, fixado no imaginário popular, como um estágio do desenvolvimento e como uma perspectiva cíclica e histórica. Por esse prisma, a democracia representativa, como a conhecemos, assumiria a sua fase moderna e os países que a adotam, em suas distintas normas e formatos, seriam desenvolvidos. Porém, os demais caminhariam para essa fase, mas não seriam ainda plenamente desenvolvidos. A esse respeito, Touraine (1994) adverte que:

“Não há mais evolução «normal» para a democracia nos países modernizados de que haja destino autoritário nos países em desenvolvimento exógeno. A história mostrou-o amplamente. Mas nos países modernizados, a acção democrática positiva tende a limitar o



poder do Estado sobre os indivíduos, ao passo que, nas sociedades dependentes, é a afirmação defensiva da comunidade que começa o trabalho de reapropriação colectiva dos instrumentos de modernização” (p. 30).

Do exposto, chega-se à premissa de que para o modelo democrático atual nem sempre é possível trilhar um percurso próprio e particular ou, ainda, os tempos históricos de cada grupo social. Ou seja, é necessário um esforço coletivo, coordenado e orquestrado, no qual as ações, nem sempre democráticas, devem estimular os povos a conhecerem e a adotarem a democracia, visão amplamente evidenciada no período da guerra fria. Posteriormente, o modelo democrático preponderante se efetivou a partir da fragmentação da antiga União Soviética, pois aquando da sua existência, havia uma sociedade que se opunha ideológica e estruturalmente ao modelo liberal norte-americano de democracia. A quase exclusividade do modelo democrático ocidental favoreceu um cenário no qual, segundo Freire (1997), as esquerdas quase sempre na absoluta convicção de suas certezas, tornaram-se sectárias e autoritárias. Sendo assim, para o autor,

“ O erro de hoje, ou o risco de corrê-la, está em que, atônitas com o que vem ocorrendo a partir das mudanças na ex-União Soviética, ora reativem o medo à liberdade, a raiva da democracia, ora se entreguem apáticas ao mito da excelência do capitalismo aceitando assim, contraditoriamente, que as campanhas políticas não são ideológicas. Há ainda outro erro ou o risco de corrê-la: o de acreditarem na pós-modernidade reacionária segundo a qual, com a morte das ideologias, o desaparecimento das classes sociais, do sonho, da utopia, a administração da coisa pública é questão de pura técnica, desvinculada da política e da ideologia” (Freire, 1997, p. 17).

Os conceitos e os aspetos apresentados partem da perspectiva contemporânea e ocidental de análise da democracia. Cunningham (2009) afirma que os conceitos são diversos, pois se estabelecem como fruto da relação cotidiana com as chamadas práticas democráticas e não seriam, em essência, um conceito, mas a manifestação de uma realidade da qual tomamos parte ou da qual estamos a falar. Para o autor,

“ A confiança dos teóricos é bastante fácil de entender. Para a maior parte dos acadêmicos, esses teóricos são empregados para responder questões não para perguntá-las, e eles cedo aprendem em suas carreiras os riscos profissionais das tentativas. É mais instrutiva a divergência de concepções de democracia. Essencialmente, eu especulo esse resultado a partir do fato de que a quase totalidade das teorias democráticas correntes é escrita dentro de sociedades e com respeito a sociedades democráticas. Portanto, suas teorias da democracia estão direta ou

indirectamente implicadas nas políticas democráticas reais” (Cunnigham, 2009, p. 11).

A diversidade de definições sobre a democracia não esgotam, como vimos, os questionamentos e as dúvidas, nem sequer representam a totalidade de percepções daqueles que, de alguma forma, contribuíram para essa construção social. Todavia, a dominação democrática que se manifesta, nos coloca frente a dois grandes problemas. Um deles diz respeito à insatisfação que os indivíduos não engajados têm manifestado em relação ao atual marco democrático, também apelidado de “ditadura de uma maioria”. Em contrapartida, e em virtude desse posicionamento, corre-se o risco de que, divididos, estejam mais vulneráveis e suscetíveis aos movimentos considerados reacionários e mesmo ditatoriais. Desta forma, Lucas (1985) explicita que:

“ O perigo pode surgir também de um quadrante diferente, não do fato de as pessoas concordarem prontamente a agir erroneamente, mas do fato de estarem muito divididas em concordarem a respeito de algo. Se há uma divisão de opinião, e a questão é posta em votação, há um grau de trapaça na tradição do número de votos em uma decisão. Algumas pessoas terão votado contra, e então constatam que todos coletivamente são considerados como tendo votado a favor. Se a questão não lhes despertar muito interesse, não se importarão; e se, após terem sido envolvidos no debate acham os argumentos do lado vencedor notáveis, embora não categóricos, eles podem aceitar a decisão de bom grado; e se embora derrotados nesta questão tiverem obtido êxito em outras, provavelmente acatarão o resultado. Mas se estiverem em permanente minoria, provavelmente começarão a questionar as normas da maioria (...)” (p. 200)

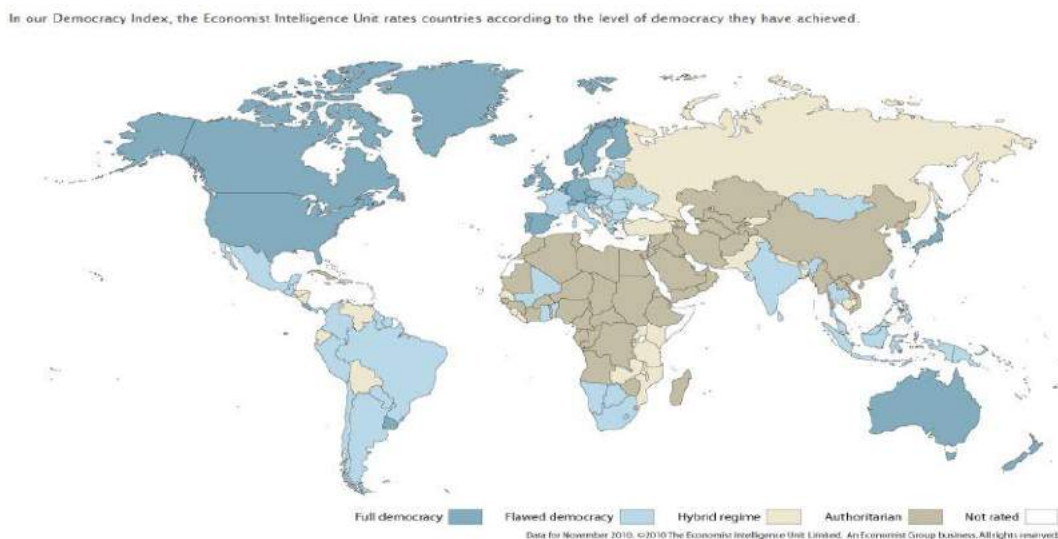
Aliado ao que o autor expõe, parece ser a partir de 2008 que experienciamos um novo velho contexto: *velho* porque as crises capitalistas são previsíveis e cíclicas; *novo* pelo questionamento da validade democrática e por uma espécie de insegurança planetária em que se questiona o modelo de cooperação e de articulação internacional. As interligações entre capitalismo e democracia retomam as suas fissuras e o determinismo histórico de ambos parece estar igualmente molestado. Para os grupos económicos, a questão centra-se na necessidade da técnica em detrimento das decisões políticas e, para os intelectuais, há quem defenda uma participação que não se esgota na representação. Como uma explicação razoável para esse cenário, Streeck (2012) caracteriza o capitalismo democrático como:

“ (...) uma economia pautada por dois princípios ou regimes conflitantes de alocação de recursos: o primeiro opera de acordo com

a produtividade marginal, ou com aquilo que é exposto como uma vantagem por um “livre jogo das forças de mercado”, e o outro se baseia em necessidades ou direitos sociais, tal como estabelecidos por escolhas colectivas em contextos democráticos. Sob o capitalismo democrático, os governos são teoricamente instalados a cumprir ambos os princípios simultaneamente, ainda que eles quase nunca se alinhem de forma substantiva. Na prática, podem negligenciar um princípio em favor do outro por algum tempo, até serem penalizados pelas consequências: governos que deixem de atender demandas democráticas por protecção e redistribuição se arriscam a perder o apoio da maioria, enquanto aqueles que desconsideram as demandas por compensação dos detentores dos recursos produtivos - com relação à produtividade marginal - provocam disfunções económicas que se tornam cada vez mais insustentáveis, solapando também seu apoio político” (pp. 37-38).

Hoje a democracia se apresenta difusa pelo mundo, em suas variadas matizes e configurações. Um estudo realizado em 167 países e publicado em 2010 pela *The Economist Intelligence Unit Limited*, relata que a situação em que vivemos pode ser tomada como um recorde mundial de democratização, cuja origem remonta a 1974, à chamada “terceira onda”, acelerando-se depois em 1989 com a queda do Muro de Berlim. Ainda conforme esse relatório, metade da população mundial vivia, na altura, em algum tipo de democracia; porém, com o seu declínio a partir de 2008, houve um retrocesso no progresso alcançado, pois a crise financeira mundial acentuou algumas tendências negativas no desenvolvimento político democrático. No mapa abaixo, a democracia se revela em pelo menos três contextos, nomeadamente os de democracia plena, democracia imperfeita e em regimes híbridos.

**Figura 1 Mapa dos níveis de democracia no mundo**



O mapa pretende representar a democracia mundial a partir do índice de democracia dos países e do nível que ela alcança em cada um deles. De algum modo, a ideia de democracia se vincula a um processo de determinismo histórico desenvolvimentista. Por esse determinismo, os países ricos já alcançaram níveis elevados de democracia, enquanto os mais pobres são inevitavelmente antidemocráticos ou totalitários. Do mesmo modo há uma representação de uma “full democracy” instituída nos países mais ricos ou naqueles que construíram bases legais que assegurem os chamados direitos democráticos. Contudo, a atual crise econômica e as ameaças terroristas condicionaram o tipo de participação possível ao cidadão e o modo como a democracia se apresenta nos países que se diziam plenamente democráticos. Nesse cenário, o terrorismo e a crise econômica parecem associados, pois o grande investimento na guerra contra o terror acabou por contribuir para a situação de crise que o mundo experimenta, ditando mais recentemente o ritmo de eleições e afetando a política democrática até então estabelecida. Diante disto, o mundo assiste à erosão das liberdades civis e ao fortalecimento do nacionalismo, da xenofobia, ao negro e/ou às minorias, bem como ao ataque dos direitos e das conquistas sociais. Apesar de ter início em 2008, a crise econômica, que afeta a política e a economia mundial, ainda é *nova*, daí que não exista uma resposta coordenada ou organizada, quer por parte da sociedade civil, quer da comunidade acadêmica.

Os primeiros sinais de resistência parecem mesmo surgir de indivíduos não engajados nos movimentos formais até então instituídos, pois por mecanismos e formas diversas novos movimentos de resistência como *Ocupe Wall Street*, *Indignados*, *Geração à Rasca* ou *Anonymous* se manifestaram. Ações creditadas ao último grupo, são realizadas por indivíduos não identificados que atribuem a si mesmos o rótulo de "anônimos" (sobretudo a partir de 2008, brincam seriamente com o conceito de indivíduo e de coletividade, envolvendo uma colaboração e identidade *online* que age internacionalmente, realizando protestos e outras ações, com o propósito de promover a liberdade na Internet e a liberdade de expressão). Para esse cenário ainda não temos uma teoria organizada e amplamente difundida, mas suas bases já estão estabelecidas, havendo pelo menos duas formas de compreensão: as teorias da *contestação* e da *conflagração*. Ambas propõem uma nova gramática social, na qual a racionalidade, a participação e o conflito são as bases para as demandas democráticas em oposição ao modelo hegemônico da democracia liberal. Assim, mesmo com o cenário descrito, não podemos crer que as teorias da *conformidade* perderam seu valor ou estão adormecidas. Pelo contrário, a ideia difundida de que a relação capitalismo/democracia, como a conhecemos, estaria ameaçada, representa mais uma estratégia de continuidade deste modelo que se solidifica. Ou seja, o capitalismo democrático com suas formas de participação e de exigências sociais teria comprometido o pleno funcionamento do capitalismo financeiro, sendo pertinente rever a forma de conceber a democracia em tempo de crise.

### **1.3 Os matizes da democracia representativa**

Essencialmente consolidado no ocidente, o modelo de democracia representativa converge com a designada teoria da *conformidade* e com as bases do sistema capitalista democrático. Esse modelo é, muito provavelmente, fruto da incapacidade do povo decidir individualmente sobre sua vida e os rumos do grupo. Os seus alicerces podem ser encontrados fundamentalmente em Aristóteles, em que a democracia é entendida como a forma de governo "menos má". Para o autor, a democracia resulta de uma maioria nunca virtuosa, representada pelos pobres; e em Marx Weber, perspectivada como patamar das normas de organização do poder, em que, pela burocracia, o cidadão estaria organizadamente representado. Por esse prisma, a democracia de massas, em certa medida, representaria um perigo político para o Estado, fruto dos elementos emocionais

que afetam a tomada de decisões, comprometendo projetos futuros do seu Estado burocrático. Segundo Weber (1993), as experiências mostram que as decisões das massas estão sempre expostas às influências diretas da emoção e, portanto, da irracionalidade. Alega que em si mesma, a democracia é, simplesmente, a certeza de que não existe nenhuma disparidade formal de direitos políticos entre as diversas classes da população; assim, quem exerce o poder deve ser considerado um servidor. É ainda possível acrescentar que, neste modelo burocrático, é indicado que o Estado (que administra) precisa de dominação. Nele, a distribuição dos poderes de mando deveria ser gerida por diferentes indivíduos e sua legitimidade oriunda da vontade dos dominados. Assim,

“ As condições que regem o governo nas organizações formadas por massas são radicalmente distintas das que regem o governo das associações baseadas na relação pessoal e de vizinhança. Quando se trata de um governo de massas, o conceito de ‘democracia’ se altera em relação ao seu sentido sociológico, sendo absurdo olhar uma mesma realidade sob a égide do mesmo conceito. O desenvolvimento quantitativo e qualitativo das tarefas do governo, que exigem a superioridade técnica, devido à necessidade crescente de formação e experiência, favorecem a continuidade de pelo menos uma parte dos funcionários. Isso levanta a possibilidade de que sempre há uma organização social permanente para efeitos de governo, o que quer dizer para o exercício da dominação<sup>3</sup>” (Weber, 1993, p. 704).

No contexto atual, a proposta weberiana supõe um conflito (com carácter representativo e de massas) que a democracia assumiu, sendo esta racionalidade referencial para os procedimentos e as regras tão característicos da sua organização normativa e procedimental. Nesse sentido, não existiria um abismo, mas uma ponte mantendo essa ligação. Para Lopes (2011), “a dualidade entre a democracia e a burocracia ocorre precisamente em função da tendência estamental da burocracia moderna. Além disso, inevitavelmente quanto mais se democratiza a sociedade mais se corrói a disposição arbitrária das estruturas hierárquicas da burocracia” (p. 66). Por seu lado, Schumpeter (1961) também não a inviabilizou em sua obra *Capitalismo, socialismo e democracia*, onde alega que a burocracia não constitui um obstáculo à democracia, mas antes seu complemento inevitável, como também o é do moderno desenvolvimento económico e da própria comunidade socialista. Essa teoria agregadora do liberalismo apresenta uma abordagem descritiva da democracia, contrapondo-se à definição clássica, de natureza

---

3. Tradução da nossa responsabilidade.

normativa. Seu afastamento desta dimensão normativa possibilitou a sua concepção em termos puramente instrumentalistas, sem alterar o ideário da exclusão das massas nos processos decisórios. Para Mouffe (2005),

“ A participação popular na tomada de decisões deveria, isto sim, ser desencorajada, porquanto poderia ter apenas conseqüências nocivas para o funcionamento do sistema. A estabilidade e a ordem resultariam mais provavelmente do compromisso entre interesses diversos do que da mobilização do povo em direção a um consenso ilusório acerca do bem comum. Como conseqüência, a política democrática foi apartada de sua dimensão normativa, começando a ser concebida em termos puramente instrumentalistas” (p. 12).

Como já tivemos oportunidade de mencionar, o grande marco da democracia representativa foi sua combinação com a perspectiva capitalista. O maior destaque nesta discussão teórica é proporcionado por Bobbio (1988) que, ao invés de Schumpeter (1961) que inviabiliza a participação do indivíduo devido à sua manipulação e aos seus impulsos irracionais, entende que quanto mais complexas se tornam as sociedades, maior dificuldade haverá para a participação direta dos cidadãos e, daí, a necessidade da sua representação. Assim, na reflexão sobre a democracia direta, o autor adverte que se a entendermos como a participação de todos em todas as decisões que lhes dizem respeito, teríamos, em razão de distância, de tempo e de outros factores, uma impossibilidade democrática. Nessa linha, seu ensaio converge para a democracia representativa, na qual as deliberações coletivas (ou seja, aquelas que se reportam à coletividade) são tomadas por pessoas eleitas para esse fim. Para Bobbio (1988, p. 69) na realidade, a democracia representativa e democracia direta não são dois sistemas alternativos, no sentido em que onde existe uma não pode existir a outra, mas dois sistemas que podem integrar-se um com o outro. Assim, num sistema de democracia integral, as duas formas de democracia são necessárias, mas não, consideradas cada uma *per si*, suficientes. Assim,

“ (...) um Estado representativo é um Estado em que as principais deliberações políticas são tomadas por representantes eleitos, independentemente do facto de os órgãos de decisão serem o parlamento, o presidente da república, o parlamento juntamente com os governos regionais (...)” (Bobbio, 1988, p. 58).

Convém relembrar que, nos dias de hoje, a democracia se apresenta como um valor do mundo e das sociedades ditas modernas, ganhando significado em si mesma, além de agregar maior valia ao modelo capitalista em pleno desenvolvimento. Para Sousa

Santos (2002), “as sociedades capitalistas, sobretudo nos países centrais, consolidaram uma concepção hegemónica de democracia, a concepção da democracia liberal com a qual procuram estabilizar a tensão controlada entre democracia e capitalismo” (p. 59).

Contudo, a democracia representativa não significa, necessariamente, liberalidade, nem tão pouco uma democracia de alta intensidade e, por diversas razões, se confunde com o processo de eleição dos representantes de uma nação. Vários autores, entre os quais Malamud (2003), consideram-na um dado adquirido que se relaciona diretamente com o desenvolvimento económico como consequência de certa ordem estabelecida. Na perspetiva democrática liberal acerca da constituição de governos por processos eleitorais, perpassa a ideia de que esse movimento se desenvolveu em, pelo menos, quatro fases (ou “ondas”). Huntington (2000), seu principal difusor, afirma que a primeira onda de democratização ocorreu em cerca de trinta países, com início no século XIX (por volta de 1828), sofrendo um crescimento nas décadas de 20 e 30 do século XX com a ascensão do autoritarismo e do fascismo. A segunda onda, de período menos alargado, aconteceu após a segunda guerra mundial e fomentou o crescimento da democracia em cerca de trinta países, seguindo-se um novo colapso. De maneira geral, o processo é retomado em 1974, de maneira vertiginosa em relação às duas ondas anteriores, isto é, se até esse período apenas 30% dos países eram considerados democráticos, no início do século XXI totalizavam 60% de governos com algum tipo de eleições livres, embora com algumas restrições democráticas (como no caso da liberdade de imprensa). Aliás, para Malamud (2003) também há uma forte ligação entre democracia e desenvolvimento económico, considerando-a positiva. Desse modo, o autor afirma que:

“ (...) existe uma forte correlação entre níveis de democracia e níveis de desenvolvimento económico. Se pusermos de lado os países produtores de petróleo, como um caso à parte, todos os países mais ricos do mundo, com exceção de Singapura, são democráticos; por outro lado, quase todos os países mais pobres do mundo são não democráticos, com a admirável exceção da Índia e talvez de mais um ou dois Estados” (Malamud, 2003, p. 20).

Apesar da vinculação do desenvolvimento económico à democracia representativa, Huntington (2000) reconhece que o processo não se restringe ao modo eleitoral e que, se aliados, constituiriam uma espécie de transição. De forma idêntica, afirma que o desenvolvimento económico evidenciado no Extremo Oriente e no Sudeste



asiático podem estabelecer as bases para uma pretensão democrática. Para Huntington (2000) não há simetria entre processo eleitoral e a democracia. Como exemplo, cita o caso do Irão que, como Estado fundamentalista, possui uma instância de poder superior formado por líderes religiosos, o chamado *Conselho dos Guardiões*. A eleição de seus presidentes, em disputas acirradas e posterior aprovação no referido Conselho, não impede a censura impiedosa por parte do governo, as detenções arbitrárias e a tortura como método generalizado para lidar com os prisioneiros. Neste caso, os últimos acontecimentos políticos ratificam a ideia da não vinculação entre a democracia e o voto, tão bem ilustrada pelo décimo processo eleitoral de 2009 que contou com quatro candidatos previamente aprovados pelo Conselho de Guardiões, havendo lugar a campanhas e debates televisivos sob a égide da liberdade e da democracia religiosa. Nesta sequência de acontecimentos, a reeleição do presidente Mahmoud Ahmadinejad foi fortemente contestada no país e no mundo. Já em março de 2012, os iranianos foram novamente às urnas para eleger um novo Parlamento, para o qual não existia votação desde a Revolução Islâmica de 1979. Ainda assim, a oposição, cujos principais líderes (Mir Hossein Mousavi e Mehdi Karoubi) se encontravam em prisão domiciliar e cujo partido (Movimento Verde) havia sido banido da cena política, prometia boicotar as eleições. Do outro lado, os reformistas moderados e os tecnocratas pediram aos eleitores para não aderirem ao protesto, apesar da perseguição que lhes fora movida após a contestação de 2009. Após o conturbado processo, os conservadores alcançaram a vitória com os representantes dos seus vários movimentos políticos. Nas eleições, a participação da população rondou, oficialmente, os 60%, o que representou uma vitória do governo, uma vez que os votantes oscilam normalmente entre os 50% e os 70%.

De facto, ao evidenciar a distinção de democracia e de voto, Huntington (2000) amplia o conceito proposto por Bobbio (1988) e explicita que:

“ (...) As democracias liberais têm eleições, mas também se caracterizam pela existência de restrições de poder ao executivo, entidades judiciais independentes para sustentarem o Estado de direito, protecção dos direitos e liberdades individuais de expressão, associação, religião e participação, respeito pelos direitos das minorias, limitações impostas à capacidade do partido no poder para enviesar o processo eleitoral, garantias efectivas contra a detenção arbitrária e a brutalidade policial e a ausência de censura” (Huntington, 2000, p. 23).

Ora, a existência de tais condições cria uma democracia, na qual a lei e os demais processos assegurariam os interesses coletivos, incluindo os das minorias que, normalmente, são sublimadas pela concepção democrática da maioria. Por outro lado, Chauí (2008) acredita que estamos acostumados a aceitar a definição liberal da democracia, isto é, como regime da lei e da ordem para garantia das liberdades individuais. Para a autora, o pensamento e a prática liberais identificam a liberdade e a competição, partindo de quatro pontos importantes. No primeiro, a liberdade se reduz à competição económica da chamada “livre iniciativa” e à competição política entre partidos que disputam eleições; o segundo, se refere a limitação do poder político pela lei e potência judiciária, defendendo a sociedade contra a tirania, pois a lei garante os governos escolhidos pela vontade da maioria; o terceiro ponto corresponde à existência de uma identificação entre a ordem e a potência dos poderes executivo e judiciário para conter os conflitos sociais, impedindo sua explicitação e desenvolvimento por meio da repressão; e, o quarto ponto, esclarece que, embora a democracia apareça justificada como “valor” ou como “bem”, é encarada, de facto, pelo critério da *eficácia*, medida no plano legislativo pela ação dos representantes (entendidos como políticos profissionais) e, no plano do poder executivo, pela atividade de uma elite de técnicos competentes, aos quais cabe a direção do Estado (Chauí, 2008, pp. 66-67).

Na perspectiva elitista e liberal, a democracia representativa é enormemente criticada devido ao aspeto limitador da participação. A representatividade e a participação, da maneira como estão colocadas, castram as diferenças e as individualidades presentes na sociedade. Segundo Fernandes (2004),

“A democracia representativa formal está, nos diversos países do mundo ocidental, a ser alvo de uma crítica mais ou menos violenta, em consequência da crise por que passa. Vai-se questionando, por toda a parte, o seu funcionamento e o papel nela desempenhado pelos partidos políticos. A crescente profissionalização da actividade política conduz a um progressivo desapontamento do poder por parte do povo, tornando-se mais que evidente a contradição” (p. 36).

Fundamentalmente, a teoria da *contestação* se apresenta pela ideia de que a participação não se esgota na representatividade, daí que, por esse princípio, tende a questionar o modelo socialmente estruturado pela proposição de novas formas e instâncias de participação. De modo geral, não representa uma rutura com os processos e

políticas em andamento, mas adequações que tornam o princípio da inclusão e da participação fortemente articulados. Assim, conforme Sousa Santos (2002),

“ (...) a redução do procedimento a um processo de eleição de elites parece um postulado *ad hoc* da teoria hegemônica de democracia, postulado esse incapaz de dar uma solução convincente para duas questões principais: a questão de saber se as eleições esgotam os procedimentos de autorização por parte dos cidadãos e a questão de saber se os procedimentos de representação esgotam a questão da representação da diferença (...)” (p. 46).

As distinções dos conceitos constituem-se em matizes de uma proposta democrática, reconfigurando-se em detrimento do tempo e/ou do espaço geográfico, cada uma exigindo uma releitura ou um reajustamento das denominadas teorias elitista e liberal da democracia. No que concerne a esse esforço de distinção, podemos sistematizá-lo em três grandes matizes:

- O primeiro, representado pela teoria clássica, comporta as ideias de Aristóteles até Weber, com estruturas e meios de representação popular. Ainda assim, a participação compulsória do cidadão nem sempre é vista, por ambos, como benéfica para a sociedade.
- O segundo, até hoje hegemônico, é teorizado por Bobbio (1988) e foca uma democracia capaz de exaltar a capacidade de superar o isolamento através de uma série de tomadas de consciência que permitirão instituir um poder não tirânico. No fundo, para o autor, estamos perante dois indivíduos potencialmente diferentes: como microcosmo (ou totalidade em si própria) e como partícula indivisível (mas diversamente articulável e rearticulável com outras partículas semelhantes), no quadro de uma unidade superior. Assim, “podemos definir a democracia das mais diversas maneiras, mas não existe definição que possa deixar de incluir em seus termos a visibilidade ou transparência do poder” (Bobbio, 1988, p. 11).
- Por fim, o terceiro matiz se apresenta em uma lógica, na qual os sujeitos se organizam e se articulam com o poder representativo com maior proximidade e ligação. Nesse sentido, Sousa Santos (2002) afirma que:

“ É possível, portanto, perceber que a preocupação que está na origem das concepções não hegemônicas de democracia é a mesma que está na

origem da concepção hegemônica mas que recebe uma resposta diferente. Trata-se de negar as concepções substantivas de razão e as formas homogeneizadoras de organização da sociedade, reconhecendo a pluralidade humana. [...] a partir de dois critérios distintos: a ênfase na criação de uma nova gramática social e cultural e o entendimento da inovação social articulada com a inovação institucional, isso é, com a procura de uma nova institucionalidade da democracia (...)" (p. 51).

Como explanado, o debate em torno da temática da democracia apresenta racionalidades distintas e muitas se estruturam a partir de perspectivas, de formas e de variações democráticas em um mundo marcado pela transitoriedade e pela simbiose entre as questões locais e globais.

#### **1.4 Marcos de uma democracia na contemporaneidade**

A reflexão acerca da democracia na sociedade capitalista pode também ser ancorada em outra lógica e racionalidade, pelo que trazemos Habermas ao debate. De acordo com o autor, a democracia deve ser entendida enquanto prática social e não apenas como um conjunto de procedimentos, nesta prática social a publicidade é meio para gerar uma nova gramática societária<sup>4</sup>. Sua análise parte da distinção de dois modelos, o liberal e o republicano até à sua proposição deliberativa. A participação é vista pelo prisma do direito, fundamental para poder intervir na opinião e na vontade do legislador. Nesse aspecto, o princípio da democracia surge como núcleo em um sistema de direitos, daí que os direitos de comunicação e de participação tenham de ser formulados numa linguagem clara que permita aos sujeitos, no gozo de sua autonomia, escolher *se e como* farão uso deles. Assim, cabe aos destinatários a decisão de empregar sua vontade livre, de passar por uma mudança de perspectivas que lhes possibilite sair do círculo dos próprios interesses e alcançar o entendimento sobre normas capazes de receber o assentimento geral e, por fim, se farão ou não uso público de sua liberdade comunicativa (Habermas, 1997a, p. 167).

O modelo da democracia deliberativa representa uma ofensiva ao modelo plebiscitário e representativo, dando maior valor à circulação do poder político e à esfera

---

4. Esta nova gramática implica o abandono do modo de análise positivista, tratando-se de outra racionalidade, de uma maneira diferenciada de usar os conceitos para explicar a realidade social. Para Estêvão (2011, p. 18), "independentemente de outras leituras, é justo frisar que esta abordagem pretende ultrapassar o formalismo da democracia liberal e que foi desenhada para justificar políticas e valores não opressivos, para combater modelos de democracia baseados nos interesses e na visão privatizada do processo político. Pretende-se que a democracia seja agora um processo que crie um público, que se oriente pela discussão em redor do bem comum, que mobilize a autenticidade nos procedimentos discursivos, que transforme as preferências de acordo com fins públicos e racionalmente argumentados, em diálogo aberto e livre de dominação".

pública e, nesse aspeto, se assumindo mais amplo e ativo junto aos processos formais mediados institucionalmente. Aliás, o pensamento de Habermas circunscreve-se numa teoria democrática, atenta aos pressupostos, aos arranjos institucionais e aos mecanismos de controle político. Segundo Lubenow (2010),

“A concepção de política deliberativa é uma tentativa de formular uma teoria da democracia a partir de duas tradições teórico-políticas: a concepção de autonomia pública da teoria política republicana (vontade geral, soberania popular), com a concepção de autonomia privada da teoria política liberal (interesses particulares, liberdades individuais). Ela pode ser concebida, simultaneamente, como um meio-termo e uma alternativa aos modelos republicano e liberal” (p. 231).

Assim, na perspetiva deliberativa há uma passagem dos interesses individuais para o interesse coletivo (e do confronto racional entre ambos), sem que isso ocorra espontaneamente. Em última análise, o fenómeno se processa no campo formativo responsável, pela racionalização que - em si - é mais do que uma simples legitimação e menos do que a constituição do poder. Desse modo, a formação é uma característica marcante da perspetiva democrática deliberativa, mas vista de maneira distinta tanto na perspetiva liberal, quanto na republicana. Por outras palavras, para Habermas, na sua interpretação liberal, a formação democrática da vontade tem como finalidade a legitimação do exercício do poder político. Quer isto dizer que os resultados de eleições autorizam a assunção do poder pelo governo e este, por sua vez, tem de se justificar perante a esfera pública e o parlamento. Por outro lado, na interpretação republicana, a formação democrática da vontade tem uma função mais importante: *constituir* a sociedade como comunidade política e manter viva, em cada eleição, a recordação desse ato fundador. Segundo Habermas (1997b, pp. 22-23) para exercer um mandato amplamente livre, o governo, além de poder escolher entre equipas de direção concorrentes, vincula-se programaticamente à realização de determinadas políticas. Desse modo, é parte de uma comunidade política que a si mesmo administra, mas sem estar separada do poder do Estado: é mais uma comissão do que um órgão do Estado. Por fim, com sua teoria do discurso, Habermas (1997b) coloca em jogo outra ideia: processos e pressupostos comunicativos da formação democrática da opinião e da vontade funcionam como meios importantes para a racionalização discursiva das decisões de um governo e de uma administração vinculados ao direito e à lei.

Na perspectiva dos direitos humanos, ao analisar a democracia deliberativa de Habermas (1999) Estêvão (2011, p. 17) crê que essa concepção dialógica da política radica num ideal intuitivo de uma associação democrática, cuja justificação assenta em argumentos públicos e racionais entre cidadãos iguais. Ou seja, quer as instituições quer as decisões só serão legítimas quando receberem a concordância dos implicados num procedimento democrático, em circunstâncias de participação livre e equitativa. O autor acrescenta ainda que, na democracia deliberativa, a política só será verdadeiramente democrática se implicar a deliberação pública acerca do bem comum, requerendo, por isso, a igualdade manifesta entre cidadãos. De facto, conforme Estêvão (2011), Habermas (1999) propõe um modelo no qual a democracia é um processo que cria um público, que discute o bem comum em vez de promover o bem privado. Neste contexto, o entendimento da democracia deliberativa pressupõe acatar as definições da democracia liberal e da democracia republicana, dado que a teoria do discurso de Habermas toma elementos de ambas, articulando-os de uma forma nova e distinta. Na concepção liberal, Habermas (1995, p. 39) projeta o cidadão como alguém com direitos (subjctivos) perante o Estado; no entanto, é esse Estado que também protege uma sociedade centrada na economia, e que usa o processo democrático como forma de programar no interesse geral. Nesse caso, o Estado é um aparato da administração pública e a sociedade um sistema estruturado em termos de uma economia de mercado, de relações entre pessoas privadas e do trabalho social. Para Habermas (1995), a política (no sentido da formação política da vontade dos cidadãos) tem a função de agregar e de impor os interesses sociais privados perante uma construção estatal especializada no emprego administrativo do poder político para garantir fins coletivos.

Já na interpretação republicana, o espaço público, político e a sociedade civil assumem um significado estratégico, devendo assegurar a força integradora e a autonomia da prática de entendimento entre os cidadãos e constituir uma comunidade ética. Na visão de Habermas (1997b, p. 19), a formação democrática da vontade se realiza na forma de um auto entendimento ético-político, onde o conteúdo da deliberação deve ter o respaldo de um consenso entre os sujeitos privados, exercitado sobretudo pelas vias culturais.

No geral, a concepção de democracia proposta por Habermas (1997a) concilia alguns princípios da perspectiva liberal e da perspectiva republicana, sem isolar as vertentes

que o Estado, a política e o cidadão assumem nas mesmas, mas antes com significados distintos em função da concepção invocada. A propósito, Estêvão (2011, p. 19) recorda que é comum outros autores criticarem a concepção de democracia deliberativa, dado que confina a deliberação efetiva aos fóruns legais, nos quais os representantes das culturas e das etnias dominantes estão sobre representados.

As críticas à teoria de Habermas apresentadas por Fraser (2002) e Young (2001) têm por base a impossibilidade de congregar o interesse de determinados grupos que, na estrutura societal vigente, estariam impedidos de participar de uma racionalidade do discurso. Essa exclusão ocorreria tanto em função da incompatibilidade do conceito, quanto pelas questões e demandas temporais que, para cada época, se colocam. No entendimento de Fraser (2002), esta impossibilidade parte da percepção de que não é possível que os interlocutores, em uma esfera pública, coloquem de lado suas diferenças estruturais para dialogar como se fossem iguais. A proposta deliberativa só seria possível, se as desigualdades sociais fossem eliminadas, visto determinarem posições hierarquizadas presentes na esfera pública. É nesse pressuposto que a autora evoca o conceito bifocal de justiça, usando duas lentes simultaneamente diferenciadas. Assim,

“Vista por uma das lentes, a justiça é uma questão de distribuição justa; vista pela outra, é uma questão de reconhecimento recíproco. Cada uma das lentes foca um aspecto importante da justiça social, mas nenhuma por si só basta. A compreensão plena só se torna possível quando se sobrepõem as duas lentes. Quando tal acontece, a justiça surge como um conceito que liga duas dimensões do ordenamento social - a dimensão da distribuição e a dimensão do reconhecimento” (Fraser, 2002, p. 11).

Nesse sentido, quando o indivíduo entra num debate público não pode abandonar a sua posição social, visto fazer parte daquilo que constitui a sua identidade e a sua vida. Em relação aos novos sujeitos no tempo vivido, a autora coloca no debate, entre outros, os movimentos operários, os movimentos por habitação e a distribuição de terras que, em alguma medida, tornam centrais os conflitos de classe, pois em uma sociedade estratificada existem acessos desiguais à riqueza, ao poder, à cultura e ao prestígio que se refletem também na esfera pública. Fraser (2002) refere ainda as lutas no campo cultural/simbólico, existindo uma pluralização dos atores sociais para além da classe social (aí residem os movimentos de defesa homossexual, os movimentos de contracultura, algumas vertentes dos movimentos feministas e os negros).

Por fim, a autora discute a necessidade de entrelaçamento entre as soluções de igualdade e de diferença a partir do que denomina de “coletividade ambivalente”. Nesse caso, as questões de gênero e de raça são dispostas nas dimensões político-econômicas e simbólico-valorativas como forma de opressão. Para Fraser (2006) “(...) dizer que todas as injustiças e todos os pedidos de reparação são, ao mesmo tempo, econômicos e culturais é pintar uma noite em que todos os gatos são pardos, e isso é renunciar as ferramentas conceituais para a compreensão da realidade social” (p. 62)<sup>5</sup>. Tal análise remete às inúmeras políticas orquestradas nas nações ditas democráticas, com políticas públicas afirmativas ou compensatórias em relação às questões do gênero, da raça e da etnia, entre outras.

A apelidada “política compensatória” é fruto das pressões da participação dos vários segmentos nas instâncias do Estado. A essas políticas, dentro do que será o excesso de demandas democráticas, são imputadas responsabilidades pelo menos em duas situações: a primeira, pelo custo oneroso ao Estado que torna o capitalismo menos competitivo e mais suscetível a crises econômicas; e a segunda por acentuar a diferença e por permitir que “os menos preparados” ocupem os lugares de quem por mérito teria direito. Na opinião de Munanga (2001) “os que condenam as políticas de ação afirmativa ou as cotas favorecendo a integração dos afrodescendentes, utilizam, de modo especulativo, argumentos que pregam o *status quo* ao silenciar as estatísticas que comprovam a exclusão social do negro” (p. 42). A presença das políticas afirmativas não configura (obrigatoriamente) uma justiça para os que delas necessitam; de modo geral, os problemas continuam e, muitas vezes, até pioram, havendo uma tendência dos setores privados burlarem ou encontrarem meios legais de daí tirar proveito.

Na compreensão do contexto explicitado, é possível lançar mão do que Fraser (2007) discorre sobre o reconhecimento e a igualdade de *status*, nos quais a solução afirmativa à exploração por mecanismos de classe social seria o Estado de bem-estar, ao passo que a solução transformativa assentaria numa completa reestruturação das relações de produção. No tocante às injustiças simbólico-valorativas, o remédio afirmativo seria o multiculturalismo diferencialista e a solução transformadora consistiria na desconstrução de categorias como o gênero e a raça. Assim, para a autora,

---

5. Tradução da nossa responsabilidade.



“Entender o reconhecimento como uma questão de *status* significa examinar os padrões institucionalizados de valoração cultural em função de seus efeitos sobre a posição relativa dos atores sociais. Se e quando tais padrões constituem os atores como parceiros, capazes de participar como iguais, com os outros membros, na vida social, aí nós podemos falar de reconhecimento recíproco e igualdade de *status*. Quando, ao contrário, os padrões institucionalizados de valoração cultural constituem alguns atores como inferiores, excluídos, completamente ‘os outros’ ou simplesmente invisíveis, ou seja, como menos do que parceiros integrais na interação social, então nós podemos falar de não reconhecimento e subordinação de *status*” (Fraser, 2007, p. 108).

No caso da crítica construída por Young (2002) em relação à democracia deliberativa de Habermas, a autora situa sua análise no campo da interpretação, da temporalidade e da normatividade da teoria. Em sua obra *Inclusion and democracy* (2002), afirma que o modelo de democracia deliberativa oferece um começo útil para criticar a exclusão com uma visão sobre o sentido da inclusão. De igual modo, admite que certas interpretações desse modelo são estreitas e/ou excludentes para aprofundar a democracia em sociedades de massa com tantas injustiças estruturais como as da contemporaneidade. Assim, Young (2002) explica que a teoria da democracia deliberativa comporta processos democráticos suscetíveis de promover a justiça, embora advogando que possam existir problemas que, implicitamente, funcionem como normas regulativas para orientar a cooperação social e que, portanto, não sejam completamente exequíveis. Na mesma linha, alega que o modelo de democracia deliberativa supõe que os participantes na tomada de decisão não se encontrem pressionados, podendo concentrar energias importantes para sua discussão. A teoria ainda rejeita a influência de compromissos anteriores e de preconceitos inconscientes e diz, também, que a justiça será o que os membros de um público abrangente de cidadãos iguais e razoáveis concordem, logicamente dentro de circunstâncias ideais.

A autora reforça a percepção de Fraser (2006) em relação às circunstâncias, às condições e aos sujeitos decisores, isto porque as ações e a linguagem da discussão, vinculada às normas que a deliberação assume, podem privilegiar uns e colocar outros em desvantagem. Em particular, as expectativas sobre as normas de expressividade que, às vezes, servem para desvalorizar ou ignorar os esforços de alguns participantes para fazer suas reivindicações e argumentações para uma política pública.

Nesta mesma obra, Young (2002) aborda questões como a diferença, a opressão e as reivindicações dos movimentos sociais contemporâneos, colocando-as no centro das esferas político-institucionais e, ainda que as lutas sociais ocorram aquém e além dos aparatos institucionais, necessitam, em alguma medida, passar pelo Estado como forma de garantir direitos ou ampliar o debate público sobre temas de interesse comum. Assim, a autora se mostra favorável às novas perspectivas da democracia não normativa e faz menção especial à teoria agonística de democracia de Mouffe (2005).

No contexto atual, sua obra também apresenta outra contribuição importante, pois Young (2001) analisa a participação política a partir do ativismo e do seu confronto com as formas tradicionais de deliberação. Nesse trabalho, a democracia deliberativa também se constitui como uma prescrição para os processos políticos e para o bom comportamento dos cidadãos, uma vez que para serem democraticamente legítimos, devem decidir por meios que incluam a representação, as perspectivas e as críticas de todos os interesses afetados. Assim, as partes envolvidas no conflito político devem chegar a um consenso/acordo satisfatório para todos, utilizando a razão e a argumentação. Nesse cenário, o ativista proposto por Young (2001) é suspeito de exortações para deliberar, crendo que, no mundo real da política, as desigualdades estruturais influenciam os procedimentos e os resultados dos processos democráticos, os quais parecem se adaptar às normas de deliberação e se costumam inclinar para os agentes mais poderosos. Para tanto, recomenda que aqueles que se preocupam com o incremento de maior justiça, devem se envolver na atividade de oposição crítica, ao invés de tentar chegar a acordo com os que apoiam ou beneficiam as estruturas de poder existentes.

Nesse ponto, é fundamental esclarecer que tal figura [o ativista] não incentiva a violência (contra animais ou humanos), mas antes o normal funcionamento das instituições sociais, económicas e políticas, ainda que suas leis e políticas possam promover ou reproduzir profundas injustiças na estrutura social e económica. Do mesmo modo, Young (2001) informa que o ativista compreende que sua participação no processo deliberativo ocorre apenas como legitimação normativa, pois sua intervenção é vista como uma condição saudável de democracia que se aprofunda, que cria configurações abertas e inclusivas neste tipo de democracia. Nesse sentido, os espaços deliberativos toleram o ativismo, desde que os protestos ocorram fora de seu processo formal, exclusivo

e privado. Logo, para Young (2001), o processo de reuniões das elites é exclusivo e não público, pelo que não é democrático, mesmo que seja deliberativo. As normas dessa democracia não só chamam para a discussão os partidos que usam a força do argumento para tratar uns aos outros como iguais, como também exigem publicidade, responsabilidade e inclusão legitimadoras.

Na análise da questão, Mouffe (2006) afirma que a democracia apresenta concepções historicamente distintas, enfatizando as conotações agregativa, liberal e agonística. Quanto à democracia deliberativa, afirma que:

“ (...) A rigor a sua ideia central – de que na sociedade democrática, as decisões políticas devem ser alcançadas por meio de um processo de deliberação entre cidadãos iguais e livres – tem acompanhado a democracia desde o seu nascimento na Grécia do século V. As formas de conceber a deliberação e a definição dos que se encontram aptos a deliberar variam enormemente, mas a deliberação tem por longo tempo desempenhado um papel central no pensamento democrático (...)” (Mouffe, 2006, p. 06).

Em uma leitura não tão precisa, nem Fraser (2007) ou Young (2002) categorizam a democracia deliberativa como uma concepção hegemónica de poder. Antes, reconhecem seus avanços e apresentam fortes argumentos que levariam a sociedade instituída a se manter (ou se fortalecer) no processo deliberativo. Desta forma, mesmo com suas limitações, podemos situá-lo no contexto contra-hegemónico, já que estabelece a participação do cidadão (ainda que sua normatividade comprometa a participação dos que não dominam o discurso elaborado das elites) e que sua previsão formativa possa ser manipulada em razão dos interesses do grupo que detém o poder.

Quanto à participação e à presença plural dos diversos atores da sociedade, a concepção de democracia participativa de Sousa Santos (2002) engloba os princípios da teoria contra-hegemónica e da teoria da *contestação*. Para o autor, quanto mais se insiste na fórmula clássica de democracia de baixa intensidade, menos se consegue explicar o paradoxo da extensão democrática ter provocado enorme degradação das práticas democráticas de participação, logo as suas variações são vistas com maior interesse no debate atual, rompendo com as adjetivações próprias do debate político do período da guerra fria - democracias populares *versus* democracias liberais. Assim, conforme Sousa Santos (2002),

“ (...) A concepção hegemônica da democracia, ao abordar o problema da representação, ligando-o exclusivamente ao problema das escalas, ignora que a representação envolve pelo menos três dimensões: a da autorização, a da identidade e a da prestação de contas (essa última introduzida no debate democrático muito recentemente). Se é verdade que a autorização via representação facilita o exercício da democracia em escala ampliada. [...] é verdade também que a representação dificulta a solução das duas outras questões: da prestação de contas e da representação de múltiplas identidades (...)” (p. 49).

A concepção de participação ampliada e de reconhecimento das distintas experiências democráticas - denominadas por Sousa Santos (2010) como *epistemologia do Sul* -, tem revelado seu sentido nos últimos anos, principalmente nas regiões em que se configuraram como práticas de governo, como no Brasil. No caso brasileiro, a vinculação da participação ao ideário partidário se converteu nos últimos dez anos em uma democracia participativa com formas e padrões legais, em detrimento de sua substância e legitimidade popular. Em 2002, o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu o poder e, a partir daí, ocorreram fortes iniciativas para o funcionamento dos conselhos e da municipalização<sup>6</sup> da maioria das políticas públicas, além do estímulo à representatividade pelos membros de grupos que, até então, não faziam parte do governo. Recordamos, ainda, que Luiz Inácio (Lula) foi o primeiro líder de um partido de esquerda a ser eleito presidente e, no cargo, o primeiro operário e civil sem diploma universitário, sem esquecer o facto de ser natural do Estado de Pernambuco, região pobre e marginalizada.

Todavia, ao contrário do que alguns possam imaginar, a vitória da esquerda ocorreu com apoio de um significativo grupo da direita. Um dos sinais dessa proximidade e de bom trânsito do PT com os setores conservadores, foi a escolha do empresário e senador do Partido Liberal (PL), José Alencar Gomes da Silva<sup>7</sup>, como vice-presidente numa aliança partidária. Político de uma região tradicional, Estado de Minas Gerais, ao longo dos dois governos tornou-se um interlocutor respeitado, tanto por empresários e

---

6. O Brasil apresenta uma divisão entre políticas federais (nível central), políticas estaduais (nível intermédio) e políticas municipais (nível local). No caso da Educação e da Saúde básica, estas ficaram ao encargo dos municípios e muitos programas foram encetados e finalizados. Esses, sem dinheiro ou dependentes da estrutura intermédica e central, deterioraram as formas de atendimento à população. Sobre isso, Silva Júnior (2002) afirma que: “Eficazes ou não para a solução dos problemas sociais a que se reportavam, as ‘ideologias de conveniência’ receberam esse nome porque, certamente, se revelaram eficazes no controle do processo político por parte dos detentores do poder. De posse desse poder, convinha ao Estado brasileiro ‘despublicizar’ suas responsabilidades históricas no campo social, ao mesmo tempo em que podia aparentar favorecer o público com a possibilidade entrevista de vir a intervir nas decisões de Estado. Transferir responsabilidades em nome da garantia de eficácia e da valorização dos movimentos da sociedade civil constituiu, sem dúvida, uma engenhosa estratégia de governo” (p. 205).

7. Alencar lutou contra o câncer por 13 anos e faleceu em março de 2011. Sua participação no governo é reconhecida pela imprensa internacional como sendo histórica, tendo mudado positivamente a imagem do Brasil.

conservadores, quer pelas camadas populares, assegurando em muitos momentos a estabilidade do governo de esquerda.

Cabe ainda explicitar que, no caso do Brasil, a mudança política não ocorreu de maneira espontânea ou despreziosa, pois as classes populares participaram ativamente para a tomada do poder. Contudo, no contexto atual, o governo se legitima pela divisão do poder entre vários movimentos e segmentos sociais e cada grupo espera que sua demanda (ou problema) possa ser resolvida, de preferência com uma representação efetiva no governo, seja na investida de ministérios, de cargos públicos ou de recursos financeiros em projetos ou Emendas Parlamentares. Enquanto isso, o povo não organizado assiste à divisão e à partilha do poder e, por outro lado, não parece crer na possibilidade de um governo representativo de seus interesses.

É possível também afirmar que, de algum modo, permaneceu a ideia de que bastava eleger um partido (e sua ideologia) para que as aspirações democráticas se efetivassem no país. De Lula aos primeiros anos de governação de Dilma Rousseff, se observou uma ascendente e impressionante aprovação ao governo. A pesquisa Ibope, encomendada pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) no primeiro trimestre de 2012, indicou 77% de assentimento pessoal, ainda que os problemas educacionais e de saúde continuem a provocar insatisfação na população, fruto dos baixos índices de qualidade (nacionais e/ou internacionais). Estes dados são importantes, na medida em que, aparentemente, a população condiciona a aprovação dos governos à melhoria do cenário económico e que, no Brasil, se efetivou nos últimos governos.

Porém, as vitórias no campo da economia contrastam com a descrença na vida política, com a ínfima participação social nas instâncias deliberativas, representadas pelos conselhos, e, por fim, com o aumento da corrupção. Ora, tal cenário, que também se inscreve na crise económica mundial, pode representar uma ameaça à democracia, pois em nome da bem-aventurança económica tudo se aceita e a participação do povo não engajado é menos necessária. Para Touraine (1994, p. 246), o mais perigoso para a democracia pode ser a representação da sociedade como um sistema de dominação absoluta, que não se limita a explorar e a excluir os dominados, mas também os priva de consciência ou os enche de falsa consciência. É nesse sentido que o autor explica que a sociologia e a historiografia foram fortemente marcadas por essa imagem extrema de uma

ordem social reduzida à linguagem da dominação e da sua reprodução. Do mesmo modo, a representação da dominação tem impedido o reconhecimento dos movimentos sociais, visto que apenas se debruça sobre vítimas ou agentes da dominação e nunca atores. Ou seja, o que Touraine (1994) apelida de *pessimismo*, exerceu - em especial nas décadas sessenta e setenta - uma forte influência na América Latina e na Europa, enfraquecendo, na maior parte das vezes, os atores sociais e exercendo influência contrária às ideias democráticas que foram repelidas ou desprezadas de modo violento.

### 1.5 Teorias da *conformidade*, da *contestação* e da *conflagração* da democracia

Analisadas globalmente, as teorias da democracia podem ser agrupadas em três núcleos principais:

- As teorias da *conformidade*, com o estágio da democracia ocidental, indicam que a situação vivida atualmente condiciona os ajustes e os arranjos possíveis para uma *nova florescência*, ou seja, uma maneira renovada de lidar com os velhos princípios do capitalismo, de modo a assegurar sua eficiência e eficácia.
- As teorias da *contestação* apontam a perspectiva inclusiva como a única maneira de fazer avançar o modelo da democracia, isto é, a emergência de novas experiências em diversos espaços geográficos, como forma de enfrentamento dos problemas da participação, ecoa como uma ideia renovada de combate às velhas práticas.
- A terceira forma de conceber e de viver a democracia se apresenta no campo denominado da *conflagração* e sua distinção básica é o abandono de um consenso, do equilíbrio ou da preponderância de um grupo, classe ou indivíduo. Neste aspeto, o conflito e o antagonismo são marcas de uma sociedade que se deseja democrática e, na *conflagração*, não se acredita em possíveis remendos, preconizando-se uma mudança radical na essência da ideia de democracia e de política como até então conhecemos.

Entre outros, como expressão de *conformidade*, Bobbio (1988) defende o modelo democrático instaurado. Vinculada tradicionalmente ao modelo liberal de democracia, de certo modo, sua teoria já antecipava os conflitos e as necessidades emergentes. Em linhas gerais, esses problemas são apresentados como promessas não cumpridas da democracia,

propondo organizar as estruturas ou fundamentar as existentes, o que legitima o modelo e a estrutura democrática efetiva. Para o autor, as questões atuais “ (...) são situações a partir das quais não se pode falar precisamente de ‘degeneração’ da democracia, mas sim de adaptação natural dos princípios abstractos à realidade ou de inevitável contaminação da teoria quando forçada a submeter-se às exigências da prática” (Bobbio, 1988, p. 10).

As contestações próprias de nosso tempo são colocadas na característica dinâmica da democracia, a qual se opõe radicalmente ao despotismo, ele sim, estático.

“ Por outras palavras, a democracia moderna é um Estado em que a luta contra o abuso do poder se trava paralelamente em duas frentes: contra o poder do topo em nome do poder vindo da base; contra o poder concentrado em nome do poder repartido. E não é difícil explicar por que razões objectivas se torna necessário este ataque em duas frentes. Onde a democracia directa é uma possibilidade, o Estado poderá muito bem ser governado por um único centro de poder, como assembleia dos cidadãos. Onde a democracia directa, dadas as dimensões do território, o número de habitantes e a multiplicidade dos problemas a resolver, deixa de ser possível, é necessário recorrer à democracia representativa, e a garantia contra o abuso do poder já não pode depender apenas do controlo exercido a partir da base, um controlo indirecto, mas terá que assentar também no controlo recíproco exercido pelos grupos que representam diferentes interesses; estes exprimem-se por sua vez em diversos movimentos políticos, que lutam entre si pela conquista temporária e pacífica do poder” (Bobbio, 1988, p. 80).

Se Bobbio (1988) é visto como uma referência clássica da *conformidade*, por seu lado, Sousa Santos (2002) advoga a perspectiva inclusiva ou participativa, isto é, as denominadas teorias da *contestação*. Sua epistemologia propõe uma organização social capaz não só de ouvir, mas também integrar e regulamentar as demandas populares na superação da clivagem entre revolução e reforma. Sua opção percorre as estruturas organizadas do mundo atual, embora não ofuscando os movimentos que acreditam na ineficácia das lutas legais, baseadas no diálogo e no compromisso com instituições do Estado ou agências internacionais, nas quais o sistema jurídico e político do Estado e as instituições do capitalismo são impermeáveis a quaisquer medidas legais ou institucionais capazes de melhorar as condições de vida das classes populares. Assim, as lutas institucionais apelariam à intervenção dos partidos e estes tenderiam a colocá-las ao serviço das suas clientelas e dos interesses partidários, aumentando a incredulidade nas instituições e na política.

Para Sousa Santos (2005), no contexto atual, a contenda pela mudança pressupõe alguma atenção:

“(…) O sucesso de uma luta institucional tem, pois, um preço elevado, o preço da cooptação, descaracterização e trivialização. Mas, mesmo nos casos raros em que uma luta institucional conduz a medidas legais e institucionais que correspondem aos objetivos dos movimentos, é quase certo que a aplicação concreta dessas medidas acaba por ficar sujeita à lógica jurídico-burocrática do Estado, frustrando assim as expectativas dos movimentos. É por isso que apenas a acção directa, o protesto de massa, as greves, garantem o sucesso das lutas. As classes populares não têm mais armas senão a pressão exterior sobre o sistema. Se elas não se arriscam, estão condenadas à partida” (p. 34).

Assim, na perspectiva da *contestação* há uma busca pela inclusão e pelo reconhecimento nas estruturas do poder organizado. Logo, a luta não é necessariamente pelo poder, mas por espaços e por condições que assegurem a superação do abismo entre ricos e pobres, cidadãos e marginalizados. Neste cenário, Sousa Santos (2005) é o expoente desta filosofia nos países de língua portuguesa, muito embora ecoem, igualmente, as teorias de Fraser (2002), de Young (2002) e de outros.

Sousa Santos (2002) se dispõe a estudar casos de democracia participativa iniciados com a disputa pelo significado de determinadas práticas políticas, pela ampliação da gramática social e pela incorporação de novos atores ou de novos temas na política. Segundo o autor,

“(…) os processos de democratização parecem partilhar um elemento comum: a percepção da possibilidade da inovação entendida como participação ampliada de atores sociais de diversos tipos em processo de tomada de decisão. Em geral, estes processos implicam a inclusão de temáticas até então ignoradas pelo sistema político, a redefinição de identidades e vínculos e o aumento da participação, especialmente no nível local” (Sousa Santos, 2002, p. 59).

Seus estudos, em cooperação com outros pesquisadores do Sul, se opõem ao que foi preponderante nas sociedades capitalistas, sobretudo nos países centrais. Nestes, se consolidou a concepção hegemónica de democracia e a concepção da democracia liberal com as quais se procurou controlar a tensão entre democracia e capitalismo. Nesse cenário, a estabilização ocorreu por duas vias: pela prioridade conferida à acumulação de capital em relação à redistribuição social e pela limitação da participação cidadã, tanto individual, quanto coletiva. Em relação a essa (ainda predominante e convencional) teoria



económica, Streeck (2012) afirma que é basicamente a exaltação teórica de uma ordem social político-económica ao serviço do poder de mercado, equiparando os seus interesses com o interesse geral. Para o autor, trata-se de demandas aos detentores de capital produtivo como imperativos técnicos da gestão económica adequada, em sentido cientificamente fundamentado. Em contra partida, nos meandros da economia política, Streeck (2012) acrescenta que a explicação convencional para as disfunções económicas reside na justificação, segundo a qual a crise económica resultaria de uma clivagem entre os princípios tradicionalistas da economia moral e os princípios moderno-rationais, sendo uma deturpação enviesada que oculta o facto de a economia “económica” também ser uma economia moral (sobretudo daqueles que ocupam posições privilegiadas no mercado) (Streeck, 2012, pp. 38-39).

Então, as participações deliberativas, representativas e diretas ocorrem no sentido de preservar o sistema económico, com a preocupação de não sobrecarregar o regime democrático com demandas sociais que podem por em perigo a prioridade da acumulação sobre a redistribuição. Segundo Sousa Santos (2002), “ (...) mesmo em situações nas quais existe o aumento da participação, esse aumento, para se tornar emancipatório, necessita se adequar à tentativa de recriação das formas do político” (p. 63). Porém, as participações permitidas, controladas ou direcionadas, combatem os interesses e as concepções hegemónicas, o que não ocorre sem que sejam combatidos frontalmente ou descaracterizados por via da cooptação ou da integração e, para o autor, aí reside a vulnerabilidade e a ambiguidade da participação no contexto em que vivemos. Tal ambiguidade é também veiculada nos estudos de Touraine (1994):

“A ideia democrática sofreu pois uma transformação tão profunda que inverteu: ela afirmava a correspondência da vontade individual e da vontade geral, quer dizer, do Estado; hoje, defende a posição contrária e procura proteger as liberdades do indivíduo e dos grupos contra a onipotência do Estado (...)” (p. 59).

De qualquer modo, a questão política se impõe como base para as teorias da *contestação*, denunciando um discurso orquestrado, segundo o qual as soluções para os problemas atuais só podem ocorrer por vias técnicas com pouca interferência do Estado. Segundo Sousa Santos (2005),

“ (...) há aqueles que pensam que o Estado, apesar de no passado ter sido uma arena de luta importante, foi transnacionalizado e

transformado num mero agente da globalização neoliberal durante os últimos 25 anos. Ou o Estado se tornou irrelevante, ou é hoje o que sempre foi: a expressão dos interesses gerais do capitalismo. O alvo privilegiado das lutas contra-hegemónicas deve ser, portanto, o Estado. E, quando assim não seja, as lutas devem ser travadas com total autonomia face ao Estado. Por outro lado, há aqueles que pensam que o Estado constitui uma relação social e é, enquanto tal, intrinsecamente contraditório, podendo ser utilizado como aliado em algumas lutas contra a opressão. Para esta posição, o Estado continua a ser uma importante arena de luta. A globalização neoliberal não retirou ao Estado a sua centralidade, apenas a reorientou para servir melhor os interesses do capital global. A desregulação é uma regulação social como qualquer outra, e, portanto, um campo político onde se deve agir se houver condições para isso” (pp. 31-32).

Decorre do exposto que o âmago das interferências do Estado centra-se no facto dessas soluções serem organizadas com base em decisões técnicas que, além de nos colocar reféns das decisões de cúpula, refutam a contestação e a participação popular, considerando que o povo (em sua desorganização e ignorância) não possui legitimidade científica para contestar as decisões em curso. A esse respeito, Mouffe (2003) explicita que, em muitos países, este cenário tem sido acompanhado pelo domínio crescente do setor jurídico. As decisões políticas são encaradas como se fossem de natureza técnica e, assim, melhor resolvidas se por juízes ou por tecnocratas, considerados portadores de uma suposta imparcialidade. Para a autora, diante da crescente impossibilidade de enfrentar os problemas sociais de uma forma política, será o recurso à lei que proverá soluções para todos os tipos de conflito (Mouffe, 2003, pp. 17-18). Como contraponto, a autora refere que é preciso trabalhar os gostos democráticos e as exigências éticas, pois a construção da democracia séria implica mudar radicalmente as estruturas da sociedade, reorientar a política da produção e do desenvolvimento, reinventar o poder, fazer justiça aos espoliados e abolir os ganhos indevidos e imorais dos *todo-poderosos*.

Ainda que se possa situar a proposta deliberativa de Habermas (1997a) no campo da *contestação*, a posição de Mouffe (2006) é oposta, dado que considera-a intrinsecamente ligada ao modelo liberal. Para a autora, ao privilegiar a racionalidade, tanto a perspectiva deliberativa como a perspectiva agregativa, deixam de lado um elemento central: as paixões e os afetos colocadas na garantia da fidelidade a valores democráticos. Segundo Mouffe (2006),

“ (...) De fato, vale ressaltar que, enquanto críticos de um certo *modus vivendi* liberal, a maioria dos defensores da democracia deliberativa não

é antiliberal. Diferentemente de críticos marxistas anteriores, eles acentuam o papel central de valores liberais na concepção moderna de democracia. Seu objetivo não é abrir mão do liberalismo, mas recuperar sua dimensão moral e estabelecer uma conexão forte entre valores liberais e democracia” (p. 12).

O facto de negar perentoriamente a ideia tradicional de consenso é outro ponto importante no entendimento das propostas da *conflagração* que, a nosso ver, encontram em Mouffe (2006) uma expoente. O consenso é algo espectável, tanto para os teóricos da *conformidade*, como para os defensores da *contestação*, mas, para a autora, ao aceitá-lo podemos perder de vista que ele existe como um resultado temporário de uma hegemonia provisória (como uma estabilização de poder que sempre vincula alguma forma de exclusão), e ao mesmo tempo encarar de um modo diferente a natureza conflituosa da esfera pública democrática. Logo, seria uma tentação naturalizar suas fronteiras e suas identidades. Tal privilégio ao consenso seria, em sua visão, prejudicial à democracia, tendendo a silenciar vozes dissidentes e é por isso que uma abordagem reveladora da impossibilidade de estabelecer um consenso sem exclusão é de fundamental importância para a política democrática. Em conformidade com Mouffe (1999),

“ (...) Essa hegemonia nunca será completa e em qualquer caso, é desejável que uma sociedade seja governada por uma única lógica democrática. As relações de autoridade e poder não podem desaparecer completamente, é importante a abandonar o mito de uma sociedade transparente, reconciliada consigo mesma, pois este tipo de fantasia leva ao totalitarismo. Um projeto de democracia radical e plural, ao contrário, requer a existência de pluralidade, multiplicidade e conflitos, e vê neles a razão para a política” (p. 39).

O consenso, como sinónimo de paz social, é a exposição de uma relação de poder que se sobrepõe a grupos ou a indivíduos dominados, o que poderá ocorrer pela força ou por outros mecanismos ainda mais perigosos. Na concepção agonística de Mouffe (2005), as relações de autoridade e de poder não desaparecem completamente e o fracasso da teoria democrática contemporânea, por via do ataque à questão da cidadania, é consequência do seu funcionamento. Em essência, há uma concepção do sujeito que vê os indivíduos como anteriores à sociedade, portadores de direitos naturais e agentes da maximização dos benefícios como sujeitos racionais; para todos os casos estão abstraídos das relações sociais e do poder, da linguagem, da cultura e do conjunto de práticas que tornam o agenciamento possível. Para a autora, o que falta às abordagens racionalistas

são as próprias condições da existência do sujeito democrático e a solução para os graves problemas contemporâneos não se resumir à mera substituição de racionalidades.

Na obra *The return of the political*, Mouffe (1999, pp. 31-32) concebe o sujeito em suas relações políticas: pensar sobre a política de hoje e compreender a natureza das novas lutas e a diversidade das relações sociais que a revolução democrática implementou, é essencial para desenvolver uma teoria do sujeito como agente descentrado e destotalizado. De igual modo, Mouffe (1999) afirma que a construção da identidade do sujeito acontece na interação das múltiplas posições por si assumidas e, nesse contexto, se cria uma certa abertura e ambiguidade na sua articulação.

A crise econômica e os constantes escândalos de corrupção de líderes democráticos e de líderes totalitários têm descredibilizado o campo político. Ao enfatizar esse domínio, Mouffe (1999) apregoa a necessidade de entendê-lo, não só como uma área específica, mas também como espaço onde as relações sociais se podem tornar o *locus* de antagonismos políticos. Em uma sociedade democrática, a prática do político não consiste na defesa dos direitos de identidades pré-constituídas; antes na constituição dessas identidades, num terreno precário e sempre vulnerável. Do mesmo modo, a política visa a criação de unidade num contexto de conflito e de diversidade, pois doma a hostilidade e tenta neutralizar o antagonismo presente nas relações humanas, sendo esta a principal perspectiva em que Mouffe (2003) se posiciona, aliás a questão fundamental para a política democrática.

Do mesmo modo, podemos evidenciar essa tese política como a essência da democracia, dimensão que, na linha de Touraine (1994, p. 20), seria bem pobre se não fosse definida pelas confrontações entre tantos homens e tantas mulheres que, por ela, combateram. Para o autor, se há necessidade de uma definição forte é, em parte, porque é fundamental opô-la àqueles que, em nome das lutas democráticas antigas, se tornaram e ainda se tornam servidores do absolutismo e da intolerância. Touraine (1994) menciona ainda que não nos podemos contentar com sua forma deliberativa, pois temos necessidade de uma democracia de libertação. Ou seja, o sentido político construído configura-se nos diversos tipos de participação, de representação e (mesmo) de omissão.

Por outro lado, Sousa Santos (2002, p. 42) retrata o cenário apresentado como uma dupla patologia democrática, dado que a expansão global da democracia liberal

coincidiu com uma grave crise democrática nos países centrais: a patologia da participação, sobretudo em vista do aumento dramático do abstencionismo, e a patologia da representação, na qual os cidadãos se consideravam cada vez menos representados por aqueles que elegeram.

No tocante à omissão, ao analisar o associativismo estudantil, Estêvão e Afonso (1998, p. 104) apresentam as ausências dos espaços formais de participação como perspectiva de novas formas ou de novos tipos de participação. Para os autores, a participação também se caracteriza por um certo cálculo utilitarista, por uma certa inconstância e diluição da própria noção de participação na vida associativa. Desse modo, acreditam ser possível equacionar a reformulação teórica da questão da participação, substituindo-a pela teorização da não participação.

Para além dessas indagações, Mouffe (2006) concebe a participação numa democracia radical, onde a ideia de liberdade transcende o falso dilema entre a liberdade dos antigos e a liberdade dos modernos. Isto é, da representação e da participação para incremento de uma liberdade individual e política. Esta conjuntura se acirra pelo confronto com uma sociedade em que proliferam novos e diferentes espaços políticos, constituídos pela percepção de que a política não está circunscrita a espaços estáticos e definidos, nem a uma única forma ou género, como aliás espelham as teorias da *conformidade* e da *contestação*.

Em consonância com o modelo democrático hegemónico, Bobbio (1988) afirma que,

“ quando queremos apurar se houve alargamento da democracia num dado país, devemos verificar se aumentou não o número dos que tem direito a participar nas decisões que lhes dizem respeito, mas os espaços em que é possível o exercício desse direito” (p. 36).

Todavia, no caso da *contestação*, há um constante embate e busca por participação nos espaços formais, seja pela perspectiva deliberativa ou pela perspectiva inclusiva. Em ambas, a participação está submissa aos espaços tradicionalmente consagrados.

Na análise da participação no espaço político brasileiro, são expressamente referidas as teorias da *contestação*, sendo que Sousa Santos (2002) apresenta a ceara da

construção do orçamento, campo antes restrito à democracia representativa. Para o autor, a baixa intensidade da participação dos cidadãos na vida política, provocada pelo modelo hegemônico, induz a sua intensificação, quer através da reivindicação da legitimidade da democracia participativa, quer da pressão em suas instituições representativas, no sentido de tornar inclusivas ou, ainda, como formas de complementaridade mais densas entre as democracias participativa e representativa. Assim, em sua proposta de democratizar a democracia “o primeiro elemento importante da democracia participativa seria o aprofundamento dos casos nos quais o sistema político abre mão de prerrogativas de decisão em favor de instâncias participativas” (Sousa Santos, 2002, p. 77).

Ao invés, a *conflagração* não almeja pertencer às estruturas e aos modos tradicionais de poder. A visão de uma democracia radical e plural proposta por Mouffe (1999) compõe-se pela cidadania como forma de identidade política: uma identificação com os princípios políticos da democracia pluralista moderna, isto é, a afirmação da liberdade e da igualdade para todos. Trata-se de uma identidade política comum entre pessoas com diferentes concepções, mas relacionadas entre si por sua identificação e pela partilha de um conjunto de valores éticos e políticos. Neste preâmbulo democrático, cabe à concepção abarcar a máxima de que não há um “nós” sem “eles” e que as formas de consenso tendem a ser excludentes. Logo, o problema não se esbate nas ideias deliberativas ou inclusivas, nas quais o antagonismo, a divisão e o conflito desapareceriam. Do mesmo modo, ter-se-ia de aceitar a impossibilidade de realização plena da democracia como um bem comum. De acordo com Mouffe (1999), “ (...) em oposição ao liberalismo que assenta nos valores do bem comum e ao republicanismo cívico que o reifica, a interpretação democrática radical arquiteta-o como um ‘ponto de fuga’, algo que estamos constantemente a referir quando agimos como cidadãos, mas que nunca pode ser apreendido” (p. 121). Ao retratar o bem comum como intangível, se torna evidente que, para uma teoria da *conflagração*, a hegemonia não se iguala ao bem comum, mesmo que seja rotineiramente usada como legitimadora das políticas públicas e demais ações do Estado. Esse discurso beneficia um grupo e/ou uma maioria (ou com forças para dominar), sobrepondo-se aos interesses da minoria. Daqui, busca-se um equilíbrio entre o poder da dominação e a sua manutenção. No entanto, com ou sem conflitos, as forças de resistência têm provocado ciclos de alternância do poder. Esta situação, em si mesma, representa uma aspiração à mudança, mas se, ao contrário, fosse simplesmente instituída

(como no caso da participação inclusiva), converter-se-ia gradualmente em um poder totalitário que se ajustaria aos acordos para dar a *falsa ideia* de revezamento (designado no Brasil de política “café com leite”<sup>8</sup>). Logo, a questão principal não será como eliminar o poder, antes como construir o poder compatível com valores democráticos. Até porque o poder também pode funcionar como uma dimensão de aprofundamento do sistema democrático, nomeadamente através da elaboração de leis emancipatórias (Casa-Nova, 2013).

Na democracia de Mouffe (2005), a cidadania democrática radical é concebida a partir da construção de uma identidade política comum, com as condições para o estabelecimento de uma nova hegemonia articulada através de novos relacionamentos e de igualitárias práticas sociais e institucionais. Na verdade, essa visão poderia fornecer oportunidades para o diálogo entre diferentes grupos oprimidos, no sentido de que suas demandas sejam construídas em torno de um princípio de equivalência democrática para criar novas identidades. Em seu estado atual, muitas dessas procuras são antíteses e só podem convergir se houver um procedimento político de articulação hegemónica, de comunicação livre e sem distorções.

Para a transição de uma teoria da *contestação* para uma teoria da *conflagração*, além do embate entre capitalismo e democracia, alocam-se as questões do local e do global, do indivíduo e do coletivo, do Estado e do cidadão. Nenhuma delas é realmente nova, mas o permanente contexto da crise, no qual as certezas se dissipam, avança riscos e ameaças aos processos democráticos. Sousa Santos (2002) afirma que:

“ (...) O local é cada vez mais o outro lado do global e, vice-versa, o global é cada vez mais o outro lado do local. E o espaço nacional está se transformando na instância de mediação entre o local e o global. Mas, acima de tudo, da explosão das escalas resulta tanto a interdependência quanto a disjunção. Nunca foi tão profundo o sentimento de desconexão e de exclusão em relação às transformações que marcam o espaço e o tempo do mundo. Em outras palavras, nunca tantos grupos estiveram tão ligados ao resto do mundo por via do isolamento, nunca tantos foram integrados por via do modo como são excluídos” (p. 17).

Como visto, a democracia não se restringe à esfera do local ou do particular, sendo um pensamento convergente nos tratados internacionais, em termos de

---

<sup>8</sup> Denominação atribuída ao arranjo político que vigorou no período da Primeira República, envolvendo as oligarquias de São Paulo e de Minas Gerais e o governo central, no sentido de controlar o processo sucessório para que somente políticos desses dois estados fossem alternadamente eleitos à presidência.

contribuições e de melhorias. Contudo, propagam-se as dúvidas de como os mecanismos democráticos instituídos, ainda que em muitos momentos contrariem as lógicas e as tendências de mercado, possam se reconfigurar consoante o momento vivido. Esse processo de intercessão, de dependência ou de influência democrática envolve o roteiro e o escopo das políticas estatais nos discursos modernos ou pós-modernos. Assim, segundo Estêvão (2001),

“Face ao desenvolvimento da democracia, o que me interessa reter nesse momento é que a proliferação da democracia formal tende a mascarar o declínio da democracia substantiva e, além disso, o que é bom para a democracia de alguns Estados pode ter efeitos perniciosos em termos dos direitos dos cidadãos de outros Estados. Depois, a globalização afecta necessariamente a democracia moderna, expondo-a a tensões e contradições, ao mesmo tempo que revela os limites da liberdade e da igualdade quando confinadas às fronteiras da soberania estatal” (p. 22).

Trazemos novamente à reflexão o pensamento de Freire (1997) que, aludindo à questão da democracia, lembra que sua construção implica mudar radicalmente as estruturas da sociedade, reorientar a política da produção e do desenvolvimento, reinventar o poder, fazer justiça aos espoliados e abolir os ganhos indevidos e imorais, sendo necessário esforço, trabalho e dedicação a esses gostos democráticos e exigências éticas. Dessa forma, é difícil “fazer” democracia, visto que, como qualquer utopia, não se constrói com palavras desencarnadas, mas com reflexão e com práticas efetivas. Ou seja, não é o que se diz que nos torna democratas, racistas ou machistas, mas o que se faz, o que significa ser imperioso articular “o dizer” com “o fazer”. Como consequência, o autor alerta que uma das formas de incrementar a democracia é combater (com clareza, com informação e com segurança) os argumentos ingênuos, embora fundados no real ou em parte dele, tais como “não vale a pena votar”, “a política é sempre assim”, “todos os políticos são iguais”. Nesse sentido, Mouffe (2006) confirma que

“ (...) persiste um cinismo acentuado sobre a política e os políticos - com os seus muitos efeitos corrosivos sobre a adesão popular aos valores democráticos. Há claramente uma força negativa a operar na maioria das sociedades liberal - democráticas, a qual contradiz o triunfalismo que testemunhamos desde o colapso do comunismo soviético” (p. 6).

No limiar da *contestação* e com práticas explícitas da *conflagração*, Freire (1997) indica que as classes populares dominadas e exploradas pelo sistema capitalista



precisam criar - ao mesmo tempo em que se engajam no processo de formação de uma disciplina intelectual - uma organização social, cívica e política que se coadune com uma democracia que não se restrinja à pura democracia burguesa e liberal. Nessa linha de entendimento, sua tradição popular coloca a luta no espaço coletivo como forma de superação dos níveis de injustiça e de irresponsabilidade do capitalismo. De acordo com Freire (1997), ninguém vive plenamente a democracia, nem tampouco a ajuda a crescer, se é interdito no seu direito de ter voz e se o indivíduo não se engaja, de uma ou de outra forma, na defesa desse direito que, no fundo, é o direito de atuar. Este pensamento e prática de *contestação* não ofuscam a ideia de paz, de consenso ou de amor. Sua luta, ainda que independente de prévias autorizações ou livre de interesses de incorporação aos sistemas formais, conduziria inevitavelmente a uma sociedade melhor.

### **1.6 Democracia, Estado e política**

A modernidade foi marcada pela ideia de igualdade de acesso aos bens sociais, aliás fundamental para o desenvolvimento do capitalismo e do modelo de democracia instaurado. Nesse contexto, o Estado é uma figura controversa, desejada e indesejada, se prestando a, pelo menos, duas perspectivas. De um lado, devendo assegurar a igualdade de acesso às políticas sociais e constituir as regras para o desenvolvimento do paradigma capitalista (realçando a competência técnica e normativa no uso da política). Do outro lado, devendo propiciar o desenvolvimento da democracia, da equidade e da participação popular em suas instâncias decisórias (revelando a técnica no uso da política como legitimação necessária ao contexto atual). Tais aspectos podem ser representados por interesses distintos e, para Guerra (2002), “há quem oponha ‘democracia administrativa’ a uma ‘democracia política’, que faria diferença entre uma concepção de um Estado intermediário dos interesses de alguns e um Estado que garantisse a igualdade entre todos” (p. 369). Este percurso pode ser demonstrado a partir de várias perspectivas, porém nos parece oportuno situá-lo na concepção das abordagens da democracia, isto porque o Estado e a política moderna estão ligados intimamente a esse fenômeno, logo compreendidos a partir das relações que estabelecem no contexto das teorias da *conformidade*, da *contestação* e da *conflagração*.

No campo da *conformidade*, a política e o Estado asseguram a continuidade democrática, além de organizar o funcionamento do aparato necessário ao

desenvolvimento do capitalismo. Nessa linha, serviriam para acomodar (ou reacomodar) os detentores do poder, dado que, muitas vezes, nem mudanças radicais ou crises são capazes de alterar ou inverter essa lógica. Para Marx e Engels (1995),

“ a base principal das grandes monarquias em geral, acabou por conquistar, o domínio político exclusivo no moderno Estado parlamentar. O executivo do Estado moderno não é mais do que uma comissão para administrar os negócios colectivos de toda a classe burguesa” (p. 63).

Desse modo, se depreende que o Estado tem uma finalidade, não expressa, de assegurar a continuidade do poder político e económico, mesmo em um cenário constitucional e representativo que, ainda assim, se assemelha à velha ordem sucessória da monarquia, sendo legítimo o legado familiar e o berço em que se nasce.

Como visto, aludir às questões do Estado implica percorrer os meandros da política, embora, entre os teóricos aqui apresentados, exista um certo consenso de que as pendências políticas precederam o Estado. Segundo Heller (2002),

“ A política e o Estado estão relacionados tanto conceitualmente quanto na realidade, mas não são idênticos. Não é apenas o estado que exhibe poder político puro, mas também grupos políticos pertencentes a esfera do Estado e da comunidade como: partidos, alianças, organismos nacionais e internacionais, além de outros grupos, cuja função não é em si política, como igrejas e associações de empregadores e trabalhadores. Então, nem todo poder político é um poder do Estado, mas todo o poder político - e isso está de acordo com nossa formação de conceitos - aspira a ser como pela sua função de significado, ou seja, que todo o poder político ativo visa organizar e atuar na cooperação social-territorial de acordo com suas intenções. Este objectivo só pode ser alcançado, em última instância, o poder político - mesmo interestadual - ao se transforma em poder do Estado. Isso ocorre porque o poder do Estado se difere de todas as outras formas de poder político, pois tem à sua disposição a ordem jurídica estabelecida e garantida por órgãos estaduais” (pp. 263-264).

Para além das indagações emergentes da política e do Estado, há ainda questões acerca de sua definição e de seu surgimento. Para Bobbio (1995), em sua obra *Estado, governo, sociedade*, essas só serão relevantes se tomarmos em conta que o termo pode ser discutido a partir de múltiplos aspetos, dependendo unicamente da definição de Estado da qual se parta. Assim, a escolha de uma definição depende de critérios de oportunidade e não de verdade, pois quanto mais numerosas são as conotações de um conceito, tanto mais se restringe o seu campo denotativo, isto é, sua extensão. Para o autor, o elemento

constitutivo do conceito de Estado também apresenta um certo aparato administrativo e o cumprimento de certas funções a si adstritas deverá, entre outros, sustentar que a *polis* grega não era um Estado ou que a sociedade feudal não tinha um Estado. De facto, para Bobbio (1995, p. 69), o verdadeiro problema para aqueles que pretendem compreender o fenómeno do ordenamento político, não passa por saber se o Estado existe apenas a partir da idade moderna, mas saber se existem analogias e diferenças entre o chamado *Estado moderno* e os ordenamentos políticos precedentes e quais devem ser postos em evidência.

Tendo em consideração tal pressuposto, não se deseja discutir exaustivamente a questão conceitual ou temporal, seja do Estado ou da política. Por agora, nos parece oportuno estabelecer a relação entre Estado e política com as concepções de democracia apresentadas, pois mesmo em uma sociedade tida como hegemónica, as distintas perspectivas coexistem, estejam alinhadas ou em conflito direto. Nesse sentido, seria possível imaginar uma concepção de democracia fundada na *conformidade*, que se manifesta em um Estado estruturado a partir da *contestação* e que nele algumas políticas possibilitem ou ensejem a *conflagração*. De qualquer modo, interessa-nos compreender como é que a democracia se relaciona com o Estado e com a política, como se manifesta no cotidiano da escola e como direciona as perspectivas e as manifestações da autonomia (adotadas ou negadas).

Após a apresentação de alguns conceitos de democracia, é oportuna a sua análise interligada às questões relevantes da política e do Estado. A compreensão aristotélica indica que a política é responsável por encontrar a melhor forma de governo, definindo o Homem como um animal político e, notadamente, suas bases são anteriores à formação dos Estados nacionais. Assim, a discussão sobre a política, embora vinculada rotineiramente ao Estado, preceda e ocorra sem ele. Neste contexto, Bobbio (2009, p. 180) explicita que o uso da força constitui uma condição necessária para a existência do poder político, embora nem sempre seja suficiente. Ou seja, nem todos os grupos sociais podem usar, mesmo com certa continuidade, a força (por exemplo, uma associação de criminosos, uma gangue ou um grupo subversivo). Para o autor - que caracteriza o poder político como o uso exclusivo da força em relação aos grupos que trabalham em um determinado contexto social -, a exclusividade resulta de um processo societal dirigido para a monopolização da posse e da utilização dos meios de comunicação que legitimam

e tornam possível exercer coerção física. Tal percurso pode ocorrer simultaneamente com a criminalização e com a punição dos atos de violência encetados por pessoas não autorizadas pelos titulares e beneficiários desse monopólio. Bobbio (2009, pp. 180-181) explicita ainda que a autorização, por exemplo, em regimes monárquicos seria pelas regras sucessórias, enquanto nas sociedades modernas ou democráticas, pelo uso das normas constitucionais.

A conjectura colocada pelo autor para a existência do poder político explica a concepção do próprio Estado. Porém, é em Weber que encontramos a sua definição clássica, a qual vincula ao Estado o uso legítimo da violência como forma de sua compreensão e seu funcionamento. Parece, assim, que o Estado consiste em uma relação de dominação do homem sobre o homem, fundada no instrumento da violência legítima e que só pode existir, portanto, sob a hipótese de que os homens dominados se submetam à autoridade continuamente reivindicada pelos dominadores. Apesar disso, Weber reconhece as mudanças contextuais e temporais ao afirmar que o Estado moderno é um agrupamento de dominação que apresenta caráter institucional e que procurou - com êxito - monopolizar, nos limites de território, a violência física legítima como instrumento de domínio e que, tendo esse objetivo, reuniu nas mãos dos dirigentes os meios materiais de gestão. Em outras palavras, podemos afirmar que o Estado dispõe hoje, além da violência física legítima, uma técnica política elaborada de manutenção do poder aos grupos que historicamente constituiu e, ao mesmo tempo, o constituíram. Segundo Weber (2004),

“ (...) sociologicamente Estado não se deixa definir por seus fins. Em verdade, quase que não existe uma tarefa de que um agrupamento político qualquer não se haja ocupado alguma vez; de outro lado, não é possível referir tarefas das quais se possa dizer que tenham sempre sido atribuídas, com exclusividade, aos agrupamentos políticos hoje chamados Estados ou que se constituíram, historicamente, nos percursos do Estado moderno. Sociologicamente, o Estado não se deixa definir a não ser pelo específico meio que lhe é peculiar, tal como é peculiar a todo outro agrupamento político, ou seja, o uso da coacção física” (p. 56).

Ora, nas teorias da *conformidade* o Estado é mostrado a partir do princípio da neutralidade, surgindo como uma necessidade humana de equilibrar os conflitos e de regulamentar o modo de vida em sociedade, de assegurar a harmonia entre os interesses particulares e coletivos. O político, por sua vez, é o meio lícito de se chegar a esse equilíbrio e à representatividade dos múltiplos interesses. Para Marx e Engels (1998) é

por esta contradição entre o interesse particular e o interesse comunitário que o interesse comunitário assume uma forma autónoma como Estado. Ou seja, é separado dos interesses reais dos indivíduos e do todo e, ao mesmo tempo, como comunidade ilusória, mas sempre sobre a base real [*realen basis*] dos laços existentes em todos os conglomerados de famílias e de tribos (de carne e de sangue, de língua, de divisão do trabalho numa escala maior e demais interesses) e especialmente das classes dominadas, de onde resultam lutas, a título ilustrativo, entre a democracia, a aristocracia e a monarquia e pelo direito ao voto. Logo, não são mais do que as formas ilusórias em que são travadas as reais lutas das diferentes classes entre si. (Bobbio, 1995, p. 28).

Em um contexto tipicamente democrático, a força e a violência continuam a existir, ainda que não se apresentem como instrumento de legitimação do poder. De modo geral, a presença de instituições democráticas, de um ordenamento jurídico e de instâncias de participação é que legitimam o seu uso. Nesse caso, a intervenção do Estado se justifica no suposto interesse coletivo de manutenção da ordem, da proteção ao património e da preservação das instituições. Para esse cenário, Weber (2009) acrescenta que “por Estado entender-se-á uma função institucional política, quando e na medida em que o seu quadro administrativo reclama com êxito o *monopólio legítimo* da coacção física para a manutenção das ordenações (...)” (p. 83).

Nessa linha, o Estado surge para assegurar um bem comum, tentando suplantar a visão do poder centralizado na figura do rei e dos benefícios advindos do berço. A política e a democracia de carácter normativo se estruturam a partir da concepção de bem comum, legitimando o exercício do poder. Para Bobbio (2009), um poder pode ser considerado legítimo quando é exercido por quem tem autoridade e o poder é exercido com autorização, somente na medida em que, quem o exerce, é autorizado por uma norma ou por um conjunto de regras gerais estabelecidas em uma dada comunidade, a qual teria o direito de determinar quem é e em que circunstâncias há obrigação de obediência ao poder (Bobbio, 2009, p. 257). No momento atual, a violência persiste como recurso do Estado, mas a sua organização e as leis pelas quais se rege lhe dão maior legitimidade. Nesse âmbito, se procura uma sociedade fraterna e harmónica, na qual o indivíduo, em seu esforço pessoal, é capaz de romper com as diferenças sociais que, não sendo impostas por Deus ou pelo rei, são definidas pela capacidade de cada um.

No plano de idealidade, Bobbio (1988) se refere a uma perspectiva harmónica no uso da política como meio para se atingir o consenso e o bem comum. Nesse caso, não existe mais um soberano, o povo ou a nação, composto por indivíduos que adquiriram o direito de participar direta ou indiretamente do governo, na qual não existe mais o povo como unidade ideal (ou mística). Logo, o que resta é o povo dividido em grupos contrapostos e concorrentes, com a sua relativa autonomia diante do governo central (autonomia que os indivíduos singulares perderam ou só tiveram num modelo ideal de governo democrático sempre desmentido pelos factos) (Bobbio, 1988, pp. 29-30).

Esse entendimento do poder político exige uma distinção entre as outras formas de poder, ou seja, o económico e o ideológico. Em sua obra *Teoria geral da política*, Bobbio (2009) estabelece essa distinção com a defesa constante da independência e do seu equilíbrio. Por um lado, o poder económico é a posse de determinados bens para induzir aqueles que não os têm em adotar um determinado comportamento. Aqui, se destaca o aspeto do controle facilitado ou induzido pelas situações de pobreza, geralmente através de promessas e da entrega de pagamento em troca da força de trabalho. Por outro lado, Bobbio (2009) descreve o poder ideológico tendo como base a influência das ideias, pois sua formulação e comunicação em determinadas circunstâncias por uma pessoa investida de alguma autoridade e divulgadas por certos procedimentos influenciam o comportamento dos cidadãos. Por fim, Bobbio (1995) refere o poder político que se baseia na posse de instrumentos através dos quais exercem força física (armas de qualquer tipo ou grau). Ou seja, é o poder coercitivo no sentido mais estrito da palavra (Bobbio, 1995, pp. 178-179). Como dito, as três formas criam e mantêm a sociedade coesa, mas desigual, isto é, uma sociedade dividida entre ricos e pobres, consequência direta do poder económico; entre sábio e ignorante, pois o conhecimento e seu reconhecimento social definem as ideias que prevalecem e as que serão suprimidas; e entre forte e fraco, pois quando os demais poderes se tornam insuficientes ou desarticulados, é o poder coercitivo que manterá a ordem e devolverá a paz de outrora. Com maior ou menor incidência, articulados ou isolados, a finalidade dos três tipos de poder resume-se em configurar um determinante de superioridade e/ou de inferioridade.

A discussão acerca do Estado e da política também não parece possível sem relacioná-la com o poder. Se para Bobbio (2009) o poder é político, económico e

ideológico, para Weber (1922) há outras questões a considerar. Para este último autor, a política significa participação no poder ou luta para influir na distribuição do poder, seja entre Estados ou entre grupos dentro de um Estado. Nesse contexto, as classes encontrariam a sua verdadeira pátria na ordem económica e o *status* na ordem social. Assim, a ação orienta-se no sentido de um poder social, isto é, de uma preponderância sobre a ação comunitária, qualquer que seja o seu conteúdo. Porém, é ao discutir a obra *Três tipos puros de poder legítimo* que Weber (1922) explicita sua ideia acerca de poder, classificando-o como poder legal, tradicional e carismático, pelo que o poder pode ser condicionado apenas pela situação de interesses e, portanto, considerações teleológico-racionais das vantagens e das desvantagens por parte de quem obedece: mediante o simples “costume”, pela habituação monótona à ação tornada familiar, ou pela tendência puramente afetiva, simplesmente pessoal do governado (Weber, 1922, p. 1).

Na lógica das teorias da *contestação*, o Estado transita em dois polos. Um, com a resistência e temor das classes populares que ora o colocam dentro da lógica da representação da classe dominante, ora responsável por assegurar a inserção e a participação política e cidadã, no sentido de aceder a bens e serviços socialmente produzidos. Já os grupos que controlam o Estado insistem na sua função regulamentadora e normativa dos processos organizativos e produtivos da sociedade, defendendo amplamente a teoria do Estado mínimo. Para Picó (1999), esta tradição concebe o Estado como um conjunto politicamente neutro relativamente às instituições e a outras forças sociais. O Estado é necessário para criar, definir e fortalecer a política económica e social. Segundo Pico (1999):

“ (...) Neste jogo de forças sociais o governo tenta mediar entre as demandas concorrentes como, e é ele próprio árbitro bem da situação, ou, em casos excepcionais, um grupo concorrente. A competição é justa, eficiente e gera decisão e garantir o carácter democrático da sociedade. O Estado é neutro e tenta conciliar os interesses plurais de grupos ativos na sociedade” (p. 05).

Outra perspetiva é a de Sousa Santos (1998) que denomina o Estado de *Estado reformista*, em que a institucionalidade reformista traduziu-se em articulação específica entre os três princípios de regulação na modernidade: o princípio do Estado, o princípio do mercado e o princípio da comunidade. Nesse sentido, estabeleceu-se um círculo virtuoso entre o princípio do Estado e o princípio do mercado em que ambos saíram

reforçados, enquanto o princípio da comunidade, assente na obrigação política horizontal (cidadão a cidadão), foi descaracterizado, na medida em que o reconhecimento político da cooperação e da solidariedade entre cidadãos foi restringido às formas de cooperação e de solidariedade mediadas pelo Estado. Nesta nova articulação reguladora, o potencial caótico do mercado, que se manifestava sob a forma da questão social (anomia, exclusão social, desagregação familiar, violência), é mantido sob controle. O autor é incisivo em dizer que a questão social entra na agenda política pela mão da democracia e da cidadania e que politizar a questão social significa submetê-la a critérios não capitalistas, não para eliminá-la, mas para minorá-la e, nessa medida, manter sob controle o capitalismo enquanto consequência (a questão social) para assim legitimá-lo. De acordo com Sousa Santos (1998):

“ (...) Dos dois paradigmas de transformação social da modernidade, a revolução e o reformismo, o primeiro foi pensado para ser exercido contra o Estado e o segundo para ser exercido pelo Estado. Para o reformismo, o paradigma que acabou por dominar nos países centrais e que posteriormente veio a estender-se a todo o sistema mundial, a sociedade é a entidade problemática e, como tal, objecto de reforma. O Estado, esse, é a solução do problema, o sujeito da reforma. A primeira observação a fazer é, pois, que quando, como hoje acontece, o Estado se torna ele próprio problemático e se transforma em objecto de reforma, o que está verdadeiramente em causa é a crise do reformismo. Ou seja, a reforma do Estado é o outro lado da crise do reformismo” (p. 01).

No que concerne à obra *Democratizar a democracia* organizada por Sousa Santos (2002), Guerra (2002) menciona que a legitimação do Estado, como até então se conhecia, sofreu abalos nos valores institucionalizados, havendo quem oponha a democracia administrativa à democracia política e que isso faria diferença entre uma concepção de um Estado intermediário dos interesses de alguns e um Estado que garantisse a igualdade entre todos. Para a autora, o sistema de valores que servia de fundamento à ação pública e que permitia organizá-la de forma relativamente simples, é hoje questionado ou, pelo menos, é objeto de intensos debates e incertezas. Mesmo que sua análise tome como referência a realidade portuguesa, afirma que os valores do Estado republicano ou do Estado-Providência estão em erosão ou, ainda, perderam legitimidade e eficácia e as instituições públicas raramente conseguem uma adesão forte e ampla. Do mesmo modo, a autora identifica que os atores dominantes não são suficientes para estruturar a ação,



dependendo cada vez mais de outros atores, esforçando-se a administração para reinventar valores consensuais capazes de fundamentar a prática (Guerra, 2002, p. 366).

De certo modo, a principal perspectiva das teorias da *contestação* corresponde à participação nas formas organizadas e instituídas da sociedade, isto é, atribui significado e configura um Estado e uma política capaz de representar democraticamente uma maioria organizada (movimentos sociais), sem inviabilizar um projeto de ruptura com o atual modelo. Segundo Sousa Santos (2005), grande parte desses movimentos e organizações têm experiências políticas em momentos de confrontação, os quais alternam ou se combinam com momentos de diálogo e de compromisso. Nesse panorama, as visões de transformação social a longo prazo coexistem com as possibilidades táticas da conjuntura social e política: as lutas se desenrolam na evidência de um plano mais concreto e real e também num plano mais utópico e ideal que, de certo modo, serve para lhes dar estímulo e orientação. Assim, no plano concreto e real, as denúncias radicais do capitalismo não tolgem a energia essencial às pequenas mudanças enquanto as grandes não são possíveis. No plano imediato, trata-se do recurso aos tribunais (considerado ora útil, ora prejudicial) e, nesta fase de pensamento e experiência de ação, a democracia participativa, se ultrapassando algumas das contradições da democracia formal, faz emergir um número imenso de novos questionamentos fundamentalmente centrados nas formas de gestão de interesses contraditórios e dos interesses hegemônicos (Sousa Santos, 2005, p. 30).

Nas últimas décadas do século XX acentuou-se o interesse efetivo das nações em participar na vida pública e política. Nesse contexto, a participação passou a ser acatada, tanto pela teoria da *conformidade*, quanto pela da *contestação*, com objetivos distintos, como parte dos processos de decisão e de legitimação das políticas de Estado. Segundo Bobbio (1988),

“Hoje se quisermos obter um indicativo do desenvolvimento democrático, esse já não pode ser o número de pessoas que têm direito de voto, mas o número de instâncias, diferentes das sedes políticas, em que se exerce o direito de voto; em termos sintéticos mais eficazmente, para avaliarmos o estado de democratização de um dado país, o critério já não deve ser «quem» vota, mas «onde» se vota” (p. 74).

Em inícios do século XXI, não ocorre a negação desse importante instrumento democrático, mas lhe infligem responsabilidades pelo atual estado da economia e da

democracia. Com a crise do Estado-Providência, o Estado reformista se evidencia e é nesse sentido que Sousa Santos (2005) indica que a sua reestruturação tem de ser levada a cabo pelo próprio Estado, pois só uma organização forte pode produzir eficazmente a sua fraqueza. Embora a desregulamentação envolva regulamentação, o Estado, paradoxalmente, tem de intervir para deixar de intervir. Nesse cenário, o capitalismo global não pode dispensar a existência de Estados fortes ainda que a robustez estatal tenha sido de um tipo muito diferente do vigente no período do reformismo e que se traduziu no Estado-Providência e no Estado desenvolvimentista. Na opinião do autor, foi necessário reconstruir essa nova força estatal, dado que não se resolveria pela redução da sua quantidade, antes pela construção de uma outra qualidade de Estado. Logo, para isso, se assumiu a ideia de que o Estado é reformável, sendo este o perfil geral correspondente à segunda fase do movimento da reforma do Estado (Sousa Santos, 2005, p. 4).

Como visto, para as teorias da *conformidade* (ou hegemónicas), a participação acarretou um excesso de demandas que culminou com a crise do Estado-Providência; ao invés, as correntes da *contestação* (ou contra-hegemónicas) apontam que a participação foi, em muitos casos, uma forma de legitimação e de cooptação por parte do Estado. Para Sousa Santos (1998), foi através das estratégias de hegemonia que o Estado garantiu a lealdade das diferentes classes sociais à gestão estatal das oportunidades e dos riscos e, nessa medida, garantindo a sua própria estabilidade, tanto enquanto entidade política, como enquanto entidade administrativa. Porém, o autor também reconhece que as lutas sociais possibilitaram a conversão da crise da legitimidade em crise da governabilidade, como resposta capitalista às pressões para uma redistribuição social mais ampla e mais profunda. Todavia, como esperado, o neoliberalismo neutralizou, ou enfraqueceu grandemente, os mecanismos democráticos de redistribuição social, isto é, os direitos socioeconómicos e o Estado-Providência. Ora, quando privada do seu potencial redistributivo, a democracia tornou-se completamente compatível com o capitalismo e, em tal grau, que ambos se transformaram nos conceitos gémeos que presidem ao novo modelo global das questões políticas e sociais, um modelo imposto a nível mundial pela globalização neoliberal, pelas políticas de ajustamento estrutural e, mais recentemente, pela guerra neocolonial.

As teorias da *contestação* reconhecem o poder do Estado e a força do sistema económico, factores esses que geram espoliação e exclusão. No momento atual, as conquistas e as lutas terão de ser travadas nas estruturas organizadas (de preferência) pelas vias legais disponíveis. Segundo Habermas (1997b),

“ (...) O nervo do modelo liberal não consiste na autodeterminação democrática das pessoas que deliberam, e sim, na normatização constitucional e democrática de uma sociedade econômica, a qual deve garantir um bem comum apolítico, através da satisfação das expectativas de felicidade de pessoas privadas em condições de produzir” (pp. 20-21).

No campo da *conflagração* não cabe a inserção nas estruturas organizadas presentes na sociedade. Por outro lado, o aparente enfraquecimento do Estado, a despolitização ou a desqualificação do político representam um cinismo acentuado aos muitos efeitos corrosivos sobre a adesão popular aos valores democráticos. Para Mouffe (2006) há claramente uma força negativa a operar na maioria das sociedades liberal-democráticas, a qual contradiz o triunfalismo que testemunhamos desde o colapso do comunismo soviético. Segundo Giddens (1999), se hoje existe uma crise da democracia liberal não é devida, como era há cinquenta anos, às ameaças de rivais hostis. Pelo contrário, a crise deve-se à ausência de rivais, ou seja, passada a era de confrontação entre dois blocos, a maioria dos países não tem inimigos definidos como tais. Os Estados, que enfrentam perigos em vez de inimigos, têm de procurar fontes de legitimidade diferentes das de épocas anteriores. Para o autor, o Estado moderno foi forjado pelas guerras e a guerra (ou a sua preparação) influenciaram muitas das características das instituições estatais (Giddens, 1999, p. 68).

Na crise da democracia liberal, o caminho a ser seguido passa pelo campo político e, nessa linha, o enfraquecimento da política e a supervalorização da técnica consolida as teorias da *conformidade* e reforçam a ideia do excesso de democracia. Por outro lado, a questão política é presente, tanto nas teorias da *contestação*, quanto da *conflagração*. Para a primeira representa o caminho possível para o processo de inserção e, no caso da segunda, a mudança social. Segundo Mouffe (1999):

“ (...) Claramente o que está realmente em questão é o *status* da política, e esta discussão revela a nossa incapacidade atual de considerar a política de uma forma moderna, ou seja, de uma forma não meramente instrumental - o que implica ter em consideração a ideia de uma

“política boa` política de ética própria - mas, ao mesmo tempo, respeita a separação moderna entre moral e política” (p. 55).

Assim, para a autora é crucial entender que o político não é algo que tem um lugar específico e determinado na sociedade e que todas as relações sociais podem se tornar o *locus* dos antagonismos políticos. Contudo, é necessário distinguir do termo “político”, cada vez mais presente na filosofia liberal, para o qual o domínio do político é sempre tratado por uma abordagem individualista e racionalista que o reduz ao lado económico ou ético. Como consequência, a dinâmica da constituição dos sujeitos coletivos e o papel crucial desempenhado pelas paixões e pelos antagonismos não podem ser apreendidos. Aí reside a explicação para a impotência da maioria dos liberais para oferecer respostas adequadas aos problemas em curso. De acordo com Mouffe (2003):

“ (...) uma distinção entre “o político” e “política”. Por “político” refiro-me à dimensão do antagonismo que é inerente a todas as sociedades humanas, antagonismo que pode assumir formas muito diferentes e emergir em relações sociais diversas. “Política”, por outro lado, refere-se ao conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre potencialmente conflituosas, porque afetadas pela dimensão do “político” (p. 15).

Ao optar pelo político, como espaço apropriado para as mudanças que desejamos constituir, as teorias da *conflagração* não reduzem a perspectiva e o entendimento desse campo. Antes não consideram tudo como sendo político, como no caso das teorias da *conformidade* que reduziram as perspectivas de melhorias económicas e sociais ao campo da técnica, sendo que os aspetos e as lutas legais representam essa tendência. Nogueira (2002, p. 26) ilustra a supremacia da técnica comparando-a a um império em que reside o reino dos *experts*, dotados de conhecimentos específicos que não teriam como ser possuídos por nenhum outro grupo ou pessoa da sociedade. Assim, a sociedade é vista como já não podendo mais dispor nem de suas necessidades (ela não saberia do que necessita) nem dos meios de satisfazê-las. Nesse caso, a política deixa de ser uma prática, um interesse e um espaço ao alcance de todos para se tornar o lugar onde se apresentam soluções concebidas como “tecnicamente” razoáveis.

O aprimoramento da técnica, em detrimento do político, passa também pela incorporação ou cooptação das conquistas políticas em acordos legais, sejam na esfera local, nacional ou global. Desse modo, o uso da técnica não dispensa o político, ou seja,

a participação na tomada de decisão desde que seja feita entre as opções disponíveis. Segundo Mouffe (2003):

“De acordo com seu cenário, os atores políticos são encarados como indivíduos racionais, orientados apenas por seus interesses racionais, atuando no melhor dos casos sob as coações da moralidade. As paixões são apagadas do campo da política, que é reduzido ao campo neutro do jogo de interesses. Ao negar o fato do antagonismo, esta abordagem afasta a possibilidade de apreender a dinâmica das suas formas possíveis de emergência. Não é de admirar que, quando confrontados com o próprio antagonismo que visam negar, os teóricos liberais podem apenas evocar um retorno do “arcaico” (pp. 12-13).

De modo geral, as escolhas nas teorias da *conformidade* apresentam-se com algumas características básicas. Algumas vezes, as opções são concebidas de maneira antecipada na espera da simples validação de uma delas, evidenciando alguma diferença em seus procedimentos, mas quase nunca na essência. Em muitas situações, os participantes são colocados perante decisões extremamente radicais, em que a decisão técnica parece a única indicada. Isso ocorre devido a pressões e a coações mediáticas ou pela responsabilização antecipada por um possível fracasso, o que leva os decisores a uma espécie de impotência, tal como ilustra o caso do povo Grego com a decisão de continuar ou não participando da União Europeia. Conforme Sousa Santos (2005, p. 15), algumas das vozes da teoria crítica do Direito, na qual se inclui, têm defendido que a moderna juridificação da vida social (ou seja, a concepção segundo a qual as transformações sociais são uma luta por direitos, cuja regulação é exercida pela democracia liberal e pelo Estado de direito) se traduziu num recuo da política, à medida que a proteção de um número crescente de interesses sociais foi passando a estar dependente de especialistas dotados de uma mentalidade tecnicista, em vez de depender da mobilização ou do seu peso político.

No caso das teorias da *contestação*, a participação nos espaços e na tomada de decisão contribuem, de algum modo, para a inserção das demandas e dos anseios populares. Deste modo, os conselhos municipais, estaduais, nacionais ou as conferências mundiais têm propiciado contribuições e conquistas. Tais mecanismos de participação colocam o cidadão comum no centro da discussão dos grandes problemas, muito embora na maioria dos casos, não possua direito de voto, tão pouco de interferência direta nos textos e nos documentos resultantes desses encontros. Na realidade é possível situar

alguns tipos de participação e de intervenção possíveis, ainda que o resultado final desagrade à maioria dos participantes individuais ou oriundos de grupos organizados, pois a participação popular legítima, via de regra, o que as grandes potências económicas alegam poder para o momento.

Tanto as teorias da *conformidade*, quanto as de *contestação* buscam determinado equilíbrio ou consenso. Para ambas, o confronto ocorre na articulação do poder político, económico e ideológico com as estruturas de poder socialmente organizadas, o que acarreta oposição e supremacia temporal entre si ou mesmo momentos de justaposição. Para a teoria da *conflagração*, a participação nas instâncias de poder instituídas indica uma variante da *conformidade* e não uma possibilidade de mudança como se espera na *contestação*, logo a participação legítima a escolha entre as opções disponíveis. Assim, a *conflagração* liga-se à ideia de democracia radical e plural, compondo-se pela cidadania como uma forma de identidade política, além da afirmação de liberdade e de igualdade para todos. A *conflagração* pretende que a política e a adesão popular possam evitar a corrosão do Estado característico de nosso tempo.

O Estado e a política atual são resultado do embate entre as teorias da *conformidade* e da *contestação* e, em último caso, dos reflexos das teorias de *conflagração*. De um lado, o capitalismo se organiza e constrói mecanismos que multiplicam sua força e poder; por outro, não é possível simplesmente crer em uma sociedade determinista teleguiada por uma política e um Estado absoluto. Assim, não podemos crer no papel de meros espectadores ou atores de uma realidade previamente escrita, sob pena de nos colocarmos no lugar de hipossuficientes e de ratificar-se a ideia de que não há como e porque lutar. Desse modo, o que temos é, na sua maioria, fruto da contradição e do conflito e muito menos do que simples aceitação, ainda que as conquistas se revertam em curto prazo em novos mecanismos de exploração e de manipulação. Nesse processo, reinventa-se a capacidade de encontrar saídas ou de visualizar possibilidades para espaços de liberdade e a melhoria das condições sociais, compondo uma luta incessante entre o campo da realidade concreta e da expectativa.

De facto, ainda ecoa o pensamento sobre uma sociedade pensada e manipulada, controlada por controle remoto, mas é consistente a ideia de que também se decide, de que se infere e de que se é sujeito. Isto ocorre na ótica da presença, da ausência, da

dissonância e do contraste às estruturas e às lógicas do poder. No patamar atual é possível compactuar com as medidas para perpetuação do poder económico ou resistir e participar de espaços inclusivos da grande massa, sem descuidar das atuais investidas das teorias da *conformidade* que intencionam incorporar ou manipular as conquistas. Pelo exposto, as teorias da *conflagração*, mesmo que no campo da expectativa idealizada, parecem oportunas, pois avançam no reconhecimento do poder do Estado, na sua capacidade de adequação aos interesses do poder e na necessidade do conflito, da dissonância e do contraste como possibilidade de organização social, sem gerar um poder absoluto na mão de um determinado grupo.

As teorias da *conflagração* preconizam o conflito quando um interesse domina ou outro está subjugado ou, ainda, quando uma maioria se sobrepõe a uma minoria não menos legítima e com iguais direitos. As teorias da *conflagração* se diferenciam das de *conformidade* e de *contestação*, embora reconhecendo a sua imprescindibilidade ao equilíbrio e à sustentação dos múltiplos interesses. Assim, a luta e o confronto contra os poderes hoje hegemónicos não pode resultar em suas ausências ou em um único interesse e referencial, pois isso significaria a negação do princípio do conflito.





## 2. O Estado e as políticas democráticas de educação

### 2.1 As configurações e as reconfigurações do Estado

Em conformidade com o capítulo anterior, a concepção de Estado assumida neste trabalho refere-se ao seu processo de organização e de consolidação na sociedade capitalista do século XX. O contexto atual, além dos avanços tecnológicos, dos conflitos étnicos, políticos e ideológicos coloca-nos perante alterações económicas, locais e globais. Nesse sentido, o segundo capítulo da pesquisa se dedicará a repensar o conceito e o tipo de Estado que sustenta as políticas sociais em andamento. Neste cenário, a hegemonia dos mercados condiciona a existência de um Estado próprio que concatena os interesses e as necessidades do tempo vivido e, tal como o ser humano, passando a ser reflexo de seu próprio tempo. Na geografia mundializada, o Estado é (aparentemente) ameaçado por alterações e acomodações, visto que se vincula tradicionalmente ao conceito de território e de nação. Segundo Sousa Santos (2005),

“ O facto novo nas sociedades contemporâneas é que as escalas da sociabilidade - as escalas locais, nacionais e globais - estão cada vez mais interligadas. Na aldeia mais remota da Amazônia ou da Índia os efeitos da globalização hegemónica, e as formas como os Estados nacionais se comprometem com eles, são claramente sentidos. Se, em geral, isso acontece com as escalas da vida social e política, acontece ainda mais com as escalas das lutas contra-hegemónicas” (p. 33).

Decorre do exposto esse Estado em mutação contraria a teoria de que, devido à globalização, se dilua ou desapareça. De facto, a fase de desenvolvimento do capitalismo tem fortalecido suas estruturas, ainda que se apresentem num cenário de crise. Nesse quadro, Vilas (2000, p. 30) afirma que, ao contrário do profetizado, o número de estados tem crescido dramaticamente nos últimos anos, apontando o caso das Nações Unidas (que de 143 membros em 1991, em 2000 contava com mais de 200). O autor argumenta que, em essência, há estados e estados (como ilustrado pela desigualdade institucionalizada de direitos no Conselho de Segurança da ONU).

Como vimos, o Estado se fortalece nos contextos globais, sendo repensado ou entendido a partir de questões que o contexto demanda. Para Ortiz (1997),

“ (...) as identidades nacionais são abaladas pelo movimento da globalização. Ela anuncia acomodações e resistências. Seria ingênuo acreditar que a nação ‘acabou’, ou que o mundo se transformou numa ‘aldeia’ na qual todos falariam a mesma língua. A modernidade-mundo

multiplica os referentes identitários, retirando, porém, do Estado-nação, a primazia de defini-los” (p. 274).

A pressão para a sua diminuição ocorre, quase sempre, quando o capital internacional ou global, presente nos quatro hemisférios, encontra um Estado que regula e impõe normas para se auto legitimar mediante o cenário local. Essa realidade é extremamente prejudicial para os objetivos delineados no mundo dos negócios mundializados, uma vez que pressupõe adequações e negociações, nem sempre favoráveis ao expansionismo do modelo económico. Sendo assim, exige-se um Estado mínimo que, ao não interferir, possibilite a plenitude dos princípios básicos do capital, ou seja, a livre escolha e a concorrência. Porém, para Bourdieu (1998),

“ (...) O Estado, à medida que avança, adquire autonomia, torna-se parcialmente independente das forças sociais e económicas dominantes. A burocracia de Estado começa a encontrar-se em condições de distorcer a vontade dos dominantes, de a interpretar e por vezes de inspirar certas políticas” (p. 41).

Nesse cenário de possibilidades, as populações locais clamam por um Estado que, além de responder às necessidades básicas do ser humano, possa também equilibrar o jogo de forças entre o trabalho e o capital. Na perspectiva de Ianni (1997, p. 19), as forças predominantes na sociedade civil possuem escassas possibilidades de influenciar ou de reorientar as diretrizes governamentais, se observando que o Estado é recorrentemente interpelado a atender às condições e às injunções das organizações multilaterais, das corporações transnacionais e às orientações das forças predominantes (ou à maior parte das classes assalariadas), embora nem sempre existindo condições políticas ou jurídico-políticas de realização. Assim, a globalização tem colocado as classes subalternas mais atentas, uma vez que lhes é exigido novas interpretações e novas práticas, em função de relações, processos e estruturas de dominação e de apropriação mundiais.

Se por um lado, para atender às demandas das grandes empresas e, ao mesmo tempo, gerar emprego e movimentar as economias locais, o Estado tende a conciliar as pressões com as medidas para a composição de um Estado mínimo, por outro, tal postura não significa a sua ausência ou a perda do poder dos grupos locais. Ao invés, essa prática assegura (proporcionalmente) maior força e controle. Vilas (2000, p. 31) acrescenta que há, simultaneamente, alguns ingredientes que contribuíram para a crescente globalização da economia e que têm ajudado o Estado a melhorar algumas capacidades de gestão. Por

exemplo, para o autor, a incorporação das inovações da informática na gestão pública possibilitou ampliar a coleta, a organização e a análise de dados das agências governamentais e ter maior controle e disciplina sobre a população. Logo, estes desenvolvimentos técnicos favoreceram a quase instantânea mobilidade de capitais, dando maior grau de autonomia aos atores sociais e, também, às autoridades de fiscalização. Nesse ponto, os Estados têm desempenhado (e continuarão a desempenhar) um papel estratégico na reformulação de suas economias e suas ligações com o cenário internacional.

Desta forma, o Estado se faz presente (mesmo que quase imperceptivelmente), agindo como fiscal da livre concorrência e iniciativa, além de ampliar seus mecanismos de controle e de atuação junto das camadas populares. A título ilustrativo, no discurso oficial do *Estado mínimo*, o encolhimento não é sinônimo de enfraquecimento, antes uma estratégia de fortalecimento em que, sua face mais visível, se manifesta através de instrumentos de regulação (avaliação), de agências reguladoras e de plataformas de dados, estas últimas incrementadas e atualizadas de forma incessante. Em linhas gerais, significa menos investimento e maior cobrança por parte do aparato estatal, cujas funções na oferta de serviços não lhes são mais exclusivas ou prioritárias, pois foram também concedidas aos privados. De acordo com Gentili (2006),

“A promessa de reduzir o peso do Estado não se cumpriu, nem no primeiro nem no terceiro mundo. O que diminuiu foi o investimento público em áreas como a saúde, a educação e a segurança social, reorientado para a criação de condições de investimento e de garantias aos investimentos privados. As economias não se tornaram necessariamente mais competitivas, antes cresceu a desigualdade e a injustiça social, com a consequente diminuição dos direitos sociais dos cidadãos” (p. 12).

Neste espaço de dissonâncias, em que as definições e as funções parecem instáveis, é possível identificar pelo menos dois tipos antagônicos de Estado: o Estado liberal, defendido pelo capitalismo, neutro e potencializador da livre iniciativa e da concorrência, e o Estado proposto por Marx, assumindo uma posição de defesa do proletário e que, portanto, além de defender seus interesses, asseguraria igualmente o seu poder. Hoje, essa elucidação tem a prerrogativa de se manifestar basicamente no campo teórico ou da utopia, sendo contida de possibilidades e de idealizações.

Nos dois casos focados, temos um Estado vinculado ao conceito de poder e de manutenção de uma determinada classe, mas, quando assim reduzido, se torna reflexo da sociedade, o que limita e empobrece seu sentido. Para Bourdieu (1998),

“ O processo de regressão do Estado faz-nos ver que a resistência à crença e a política neoliberais é tanto mais forte nos diferentes países quanto mais fortes foram neles as tradições estatais. O que se explica por o Estado existir sob duas formas: existe na realidade objectiva, sob a forma de um conjunto de instituições, com regulamentos, repartições, ministérios, etc., mas existe também na cabeça das pessoas (...)” (p. 41).

Para a defesa do Estado liberal concorre a teoria da *conformidade*, já descrita no capítulo anterior, segundo a qual o Estado é, em muitos momentos, danoso e prejudicial ao desenvolvimento económico. Para Pico (1999, p. 04), o Estado é visto como um instrumento passivo com a função de apenas facilitar as regras e o quadro em que as forças sociais operam. Nessa relação, o Estado não deverá tomar qualquer papel na mudança social, respondendo, sempre que necessário, aos problemas causados pela economia de mercado<sup>9</sup>. Além disso, o Estado é um conjunto de instituições politicamente naturais deslocadas de outras forças sociais, sendo necessário para definir e reforçar as políticas económicas e sociais. Na opinião de Weber (2009),

“ É conveniente definir o conceito de Estado em correspondência com seu tipo moderno, já que ele é internamente moderno no seu pleno desenvolvimento – mas, mais uma vez, abstraindo dos seus fins contedais variáveis, tais como justamente agora os vivemos. O que caracteriza formalmente o Estado hodierno é uma ordem administrativa e jurídica que pode modificar-se mediante estatutos, pela qual se orienta a utilidade da acção associativa do quadro administrativo (igualmente regido por estatutos) e que reclama validade não só perante os membros da associação – nela integrados essencialmente por nascimento – mas, num âmbito vasto, em relação a toda a acção ocorrida no território dominado (portanto, de harmonia com a instituição territorial) (...)” (p. 85).

Assim, se observa que a relação Estado/capitalismo é marcada por tensões e por complementações, ainda que o Estado se tenha encarregue de criar condições para que a economia capitalista se pudesse desenvolver. De facto, a manifestação de uma estrutura administrativa e jurídica é fundamental para assegurar o equilíbrio das forças e a sustentação e legitimação do poder. Logo, isso nos leva a perceber que mesmo em

---

9. Tradução da nossa responsabilidade.

condições extremas, as normas parecem impedir, em alguns casos, que, por exemplo, os espoliados avancem de forma violenta sobre os donos do capital. Segundo Mouffe (1999, p. 187), os defensores do liberalismo político concebem que o Estado liberal deve necessariamente fazer referência à ideia de bem comum e do respeito à moral. Para a autora, eles não podem prescindir de uma teoria desse gênero, mas a colocam como uma “teoria mínima” distinta das visões abrangentes. Nesse caso, preconizam uma moral mínima e comum que se restringe a princípios que podem ser aceites por pessoas com ideais e condições de vida diferentes<sup>10</sup>.

Por seu lado, o Estado capitalista amplia a noção de bem comum, se preocupando com o que seus parceiros internacionais consideram como apropriado ou necessário ao desenvolvimento. Essa perspectiva é resultado do embate entre as forças políticas e sociais, as quais se situam no campo das teorias da *contestação*, pois alcançam, nos espaços formais de participação, avanços e atendimento de suas demandas. Desse modo, o Estado vê o seu papel tradicional

“ (...) combinado com uma nova maneira de processar as demandas, a saber, quando atores não estatais passam a estar incluídos, *ex ante*, na identificação de problemas e na proposição de soluções, inclusive com alguns desses atores assumindo parcela da responsabilidade em sua implementação” (Santos, 2009, p. 49).

Na dicotomia local/global e nos espaços formais que comportam a *contestação*, o Estado se defronta com inúmeros problemas que, a partir de 2008, se agravaram com a crise do capitalismo. Para Streeck (2012, p. 54), a interdependência global tornou possível a pretensão de que as tensões entre economia e sociedade e entre capitalismo e democracia, podem ser geridas no interior das comunidades políticas nacionais. Para o autor, atualmente nenhum governo pode governar sem prestar detida atenção às obrigações e aos constrangimentos internacionais, inclusive aqueles que requerem impor sacrifícios à população. De igual modo, o autor enfatiza que as crises e as contradições do capitalismo democrático se tornaram internacionalizadas, manifestando-se não só dentro dos Estados, mas também entre si, em combinações e em permutações.

Nessa fase de desenvolvimento, em que os grupos até então excluídos tomaram parte das negociações e, de algum modo, imprimiram suas demandas, as tecnologias

---

10. Tradução da nossa responsabilidade

passaram a assumir um papel preponderante. Isto é, além de ampliarem a presença e o controle do Estado nos espaços locais, também possibilitaram a sua integração no processo de globalização, com a ideia de que seus membros interagissem e, assim, as consultas populares, redes sociais e outros mecanismos tecnológicos e mediáticos transparecem uma nação articulada com o local e o global, com o poder e a participação. Para Carnoy (2003),

“Dois dos fundamentos essenciais da mundialização são a informação e a inovação que, por sua vez, exigem uma elevada percentagem de matéria cinzenta. As indústrias da informação, internacionalizadas e com acentuado crescimento, produzem bens e serviços cognitivos. A circulação maciça de capitais, altamente operantes, se baseia na informação, comunicação e saber relativamente aos mercados mundiais. E como o saber é altamente transferível presta-se facilmente à mundialização” (p. 22).

A partir dos chamados “ditames internacionais”, apesar da aparente impotência ou determinação do Estado, não se pode afirmar que essa simbiose alinha ou homogeneiza os Estados Nacionais e suas políticas. Igualmente, seria ingénuo imaginar que conseguem resistir às investidas e às pressões e se manterem ímpares e distintos, por menores e mais isolados que estejam. Assim, no campo das teorias da *conflagração*, o Estado não pode ser encarado como vítima desse processo, pois concorre para sua existência e para beneficiar grupos específicos, constituindo espaços e condições que, mutuamente, asseguram o poder. Daí que haja uma crítica tanto ao ideário de uma sociedade indefesa no processo de globalização, quanto à imagem de seu possível isolamento e independência. Para Vilas (2000, p. 42), o Estado é apenas parte (simplificada) da questão, o qual também tem provado ser facilitador da globalização e um agente estratégico para o seu desenvolvimento. Acontece que, na América Latina e em outras regiões do mundo, o Estado tem reforçado, por meio da desregulamentação e da privatização em grande escala, a capacidade de decisão dos atores da economia internacional. Nessa relação, e orientados por novas correlações de forças, os Estados competem entre si para oferecer as melhores condições ao investimento estrangeiro. Tal circunstância foi (e é) usada pelos investidores para aumentar suas necessidades de segurança na aplicação de seus recursos e de saída imediata desses países quando for de seu interesse, ou seja quando outro Estado se mostrar mais favorável ao lucro e a exploração.

Como explicitado, não se trata de afirmar que exista um Estado uniforme ou de políticas globais, ainda que tal seja alardeado e defendido por muitos. É oportuno mencionar que essas políticas tendem a representar o interesse de um poder, seja local ou disperso no espaço global, ainda que devidamente localizado a partir de interesses económicos explícitos.

Segundo Bourdieu (1998), “a globalização não é uma homogeneização, mas é, pelo contrário, a extensão do domínio de um pequeno número de nações dominantes ao conjunto das praças financeiras nacionais (...)” (p. 48). As duas perspetivas em relação à maneira como os estados nacionais se organizam no contexto da mundialização, interferem na definição de suas políticas. No contexto das teorias da *conflagração*, essa visão é criticada, pois tende a fortalecer as decisões de cunho técnico em detrimento das políticas, ao mesmo tempo, que conferem aos “mercados” e à sociedade traços de incerteza e de instabilidade determinadas por uma espécie de personalidade esquizofrénica, como se passassem “a ter vida”, interesse próprio e capacidade de autocontrole. De facto, o ser humano temia a possibilidade do domínio tecnológico das máquinas sobre si no passado recente; todavia para a *conflagração* esse perigo se centra sobretudo na economia e no mercado. Isto é, esses dois campos dominam a vida em sociedade, também lançando “mão” das ditas tecnologias que, de certa maneira, controlam e determinam a ação humana. De acordo com Boron (2001, p. 32), estas questões perpassam a discussão acerca da (eventual) dualidade global/local, sendo ambos extremos ideológicos que fortalecem o capitalismo. Ainda assim, o autor considera que a perspetiva global se caracteriza por uma assimetria radical de ilusão formalista e, de outra forma, explica que, no caso do *localismo*, há uma fantasia, não menos danosa, representada pela imagem anárquica do sistema internacional, como se não houvesse regras, normas ou possibilidades diferenciadas de disciplina e de represálias, como se cada país pudesse agir à vontade, sem responsabilização por seus atos. Segundo Boron (2001), nessa perspetiva se produz uma equiparação dos estados nacionais a um suposto vazio normativo e repressivo e, onde antes se percebia a naturalidade de sua harmonia e de sua “interdependência”, agora se evoca a inexorabilidade de seus antagonismos e a impunidade de suas condutas. Logo, se evidenciam sérias distorções que sustentam as visões formalista e anárquica, devendo ambas ser rechaçadas.

No contexto liberal, se por um lado o sistema democrático mostra que cada país e que cada pessoa é livre para fazer suas escolhas, por outro se descrevem os processos de globalização como fenómenos aos quais não se tem a menor possibilidade de resistir. Para Bourdieu (2008),

“o neoliberalismo se apresenta com todas as aparências da inevitabilidade. Há todo um conjunto de pressupostos que são impostos como se fossem óbvios: admite-se que o crescimento máximo, e portanto a produtividade e a competitividade, são o fim último e único das acções humanas; ou que não é possível resistir às forças económicas (...)” (pp. 38-39).

Decorre do exposto que a globalização (e sua inevitabilidade) configura-se em um produto, para o qual outros subprodutos contribuem. Com isso, alavancam o processo de produção, de distribuição e de aquisição de novos bens num campo prático ou conceitual. Nessa linha de pensamento, Boron (2001) reforça que

“(...) a consolidação do capitalismo como sistema mundial é o produto, como é o caso em espaços domésticos, de um equilíbrio de forças que consagra a supremacia do capital sobre o resto da sociedade. Tanto assim que é possível argumentar que a última se tornou um refém do primeiro, e que a ditadura dos mercados em fase de globalização neoliberal não reconhece limites. A própria reprodução da sociedade humana e do meio ambiente está em jogo mediante a força destrutiva do mercado” (p. 33).

Aqui se espelha o enlace entre o conceito de democracia e a prática democrática como uma das faces da mundialização. Como visto, o capitalismo necessitou da democracia para se adentrar e se justificar perante as nações e os territórios ditos não desenvolvidos pela inexistência de um sistema idêntico. Na opinião de Giddens (1999, p. 69), o progresso do mercado global e a ausência de guerras (em larga escala) não são os únicos factores que afetam as estruturas do Estado e/ou a legitimidade dos governos. Para o autor, o triunfo das instituições liberais e democráticas não é o único responsável, nem talvez o mais importante, pela atração que a democracia exerce, existindo outras forças que estão a recriar a sociedade global, nelas se incluindo a exigência de liberdade individual e a emergência de uma cidadania mais responsável.

Na propagação da democracia e da consolidação do modelo capitalista, as políticas públicas constituem mecanismos eficientes de produção e de reprodução, isto é, a sua organização contribui para o processo de configuração e de reconfiguração do



Estado e, ainda que se queira *mínimo*, faz-se máximo, presente e determinante no contexto político como já evidenciou Afonso (1998) . Na mesma linha, Avritzer (2002, p. 565) refere que determinadas questões se tornaram políticas (como a saúde ou a educação), fazendo atualmente parte do sistema de controle dos indivíduos. No fundo, trata-se da perspectiva weberiana que alicerçou parte da concepção hegemónica de democracia, quer dizer, uma burocracia especializada mais preparada do que o indivíduo comum para lidar com essas questões. Sem podermos desvincular as políticas dos mecanismos hegemónicos de dominação, é importante discutir em que medida refletem ou se alinham com os interesses mundializados de um Estado em constante transformação e (principalmente) como é que as políticas educativas propagam e relacionam os interesses globais com os anseios locais e da própria escola.

## **2.2 O processo de formulação das políticas em educação**

A consolidação e o sucesso dos Estados democráticos podem ser medidos pelo tipo de políticas dirigidas à população. Ora, um Estado que não possua eficiência na organização de suas políticas públicas pode ser facilmente contestado, dado que a população não legitima seu trabalho. De modo geral, tais políticas devem conjugar os múltiplos e difusos (e mesmo vulneráveis) interesses locais com as agendas e os acordos globalmente válidos. Ao invés, a cada troca de governo, são implementadas novas políticas e outras menosprezadas (e até mesmo descontinuadas); porém, poucas alteram os contextos para as quais são pensadas e a maioria apenas imprime a marca de um novo governo, sem que isso signifique um novo Estado ou uma nova política.

Os interesses do Estado e dos grupos com poder efetivo são mais direcionados para os campos social e económico, embora nem sempre suas políticas estejam atreladas ao investimento de novos recursos. Todavia, podem significar - como no caso da Europa - uma redefinição nos objetivos como parte do enfraquecimento do próprio Estado, acarretando, via de regra, o recrudescimento dos mecanismos de controle, com novas vertentes e variantes que se adequam e se justificam em razão do tempo e da evolução da economia.

As avaliações realizadas por organizações específicas e acreditadas são um dos mecanismos mais conhecidos de controle, legitimando não apenas a ausência do Estado (compara investimento público e privado indicando a ineficiência do primeiro com

robustez estatística) como, ainda, atestando um suposto excesso de recursos aplicados. Em essência, asseguram que a *máquina* do Estado continue a traçar os rumos das políticas, mas por conta da ineficiência dos resultados públicos impulsiona a transferência dos serviços para os privados sem resistência dos (agora) clientes.

No caso concreto da América Latina, os investimentos ainda não se reduziram drasticamente, mas há um fortalecimento dos serviços privados com a crescente descrédibilização do público (sobretudo nas áreas da saúde e da educação). Nesta zona geográfica, o Estado, até às últimas décadas do século XX, ainda não tinha estruturado completamente os mecanismos operacionais para a concretização das suas principais políticas. A partir do final do século tem crescido a presença do Estado como forma de legitimar os processos democráticos em construção e como resposta as demandas populares antes excluídas das agendas políticas. Tal facto transmite a ideia de aparente melhoria e robustecimento da oferta de serviços públicos com a inclusão de parte da população que tinha esses direitos completamente negados. Ainda que diferenciada, em tempo e em espaço, a criação e a ampliação da oferta de serviços públicos acompanharam as mudanças genericamente operadas na Europa, em que a redução do Estado ocorreu pela precariedade de suas políticas. No caso da educação e da saúde pública, estas constituem-se como opção para aqueles que, economicamente, não podem aceder ao mercado particular, altamente competitivo, variado e, sobretudo, dispendioso. Por outro lado, a pouca qualidade dos serviços públicos conduz a classe média/alta a optar pela oferta privada, embora as políticas nas áreas da educação e da saúde pública continuem a perpetuar um quase romantismo popular de que sua oferta é irrestrita e gratuita, enquanto a qualidade estaria em construção pelos constantes processos avaliativos. De facto, na América Latina, os mecanismos de avaliação também estão presentes, fortalecendo e legitimando o Estado que, mesmo considerado ineficiente pelos indicadores de qualidade nacionais e internacionais, continua a querer se demonstrar *forte*, se vinculando a perspectivas populistas e alardeando a participação dos grupos organizados em uma típica manifestação do contexto de *contestação*.

Em ambos os cenários, mesmo que geográfica e culturalmente distintos, as políticas tendem a apresentar pelo menos três características básicas. A primeira vincula-se ao processo de globalização que dispõe as políticas em uma espécie de rede global

(Castells, 2005); a segunda se integra na filosofia da modernidade, em que as políticas são enlances e faces do local e do global e, por fim, a terceira situa a organização das políticas no limiar do enfrentamento, na qual a denúncia de sua uniformidade racionalizada e de seu receituário metodológico compõem o conjunto das teorias da *conflagração*. Aqui, a política desmistifica o valor atribuído à técnica, tanto pelas teorias da *conformidade* quanto da *conflagração*, emergindo com um agir individual ou coletivo que dá sentido à luta na construção de espaços democráticos e participativos.

### **2.2.1 Perspetiva de alinhamento e uniformidade global**

O discurso da globalização, segundo o qual o mundo vive tempos, culturas e histórias com características homogêneas, tem sido bastante defendido na última década e, inclusive, existe um conjunto de teorias da *conformidade* que aponta o encadeamento das políticas nos campos económico, educacional e/ou cultural. Tal contexto é percebido por Ianni (1998) como sistémico, privilegiando as relações internacionais, a interdependência das nações, a integração regional, a geoeconomia e a geopolítica. No processo de dependência e de alinhamento das políticas existe uma *onda* que se repercute pelos diversos Estados democráticos e a América Latina não é exceção. Conforme Ortiz (2009, p. 233), há uma espécie de homogeneidade até no interesse dos estudos, pois antes, nos países “centrais” se tematizava a fábrica, a cidade, a divisão do trabalho, a racionalização das empresas, o contraste entre indústria e a comunidade, ao passo que na América Latina, os interesses se voltavam para temas como a oligarquia, a mestiçagem, a religiosidade popular e o sincretismo religioso, a questão camponesa e o folclore.

O cenário global não elimina as distâncias físicas e históricas entre América Latina e Europa, mas algumas questões teóricas permitem proximidades com a análise das políticas europeias realizada por Antunes (2005, p. 130). Para a autora, o método de elaboração e de desenvolvimento da política pode ser portador de mudanças importantes, essencialmente porque é delineada uma matriz de objetivos para as políticas (pensadas para um prazo de dez anos) e cuja prossecução é avaliada em função de parâmetros e de indicadores, geralmente de natureza quantitativa. Esse modelo de política e as próprias realidades convergentes se configuraram com o fim da Segunda Grande Guerra Mundial, período em que se estabeleceram os direitos fundamentais do ser humano, daí que apresentem marcas indeléveis e irradiem processos democráticos com a pretensão de

evitar novas atrocidades. Ora, nesse sentido foram necessários acordos com os Estados nacionais desenvolvidos, no intuito de estabelecer espaços institucionais mundializados, coletivos e participativo, nos quais se pudessem vislumbrar modelos e políticas. Para Höfling (2001), “o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo” (p. 38).

As políticas derivadas do pós-guerra apresentavam-se com o pressuposto de assegurar que as violações (assinaladas nos períodos de guerra e em espaços ainda não democráticos) não ameaçassem o modelo de desenvolvimento capitalista estabelecido. Nesse caso, até os direitos humanos compõem o campo da modernidade que tende a fortalecer o capitalismo. Segundo Estêvão (2012), vivemos momentos contraditórios, pois muitas vezes lutamos por aquilo que eramos contrários, como é o caso do direito de ser explorado pelo capital, ou seja, o direito a um emprego. Nesse seguimento, Wolkmer (2010) salienta que “nos marcos de um cenário globalizado, os direitos humanos em emergência materializam exigências reais da própria sociedade diante das condições emergentes da vida e das crescentes prioridades determinadas socialmente” (p. 13).

O modelo proposto de busca pela democracia assegura aos Estados integrantes, ou aos que desejem participar desse projeto de *mundo melhor*, investimentos financeiros e, de início, esse mecanismo integra e atende as demandas participativas, se tornando, portanto, atrativo, quer para as forças políticas locais, quer para os grupos que já dominam e exploram economicamente esses países. Para Bourdieu (2001),

“No estado actual, as lutas críticas dos intelectuais, dos sindicatos, das associações, devem incidir com prioridade na oposição ao deprecimento do Estado. Os Estados nacionais são minados do exterior pelas forças financeiras, são minados do interior por aqueles que se fazem cúmplices dessas forças financeiras, quer dizer os financeiros, os altos funcionários das finanças, etc (...)” (p. 38).

O modelo de desenvolvimento proposto atende às demandas dos movimentos de *contestação*, direcionando-se para a consecução das políticas sociais, dos bens e serviços produzidos pelo capital e, ainda, fortalecendo o capitalismo democrático. Sobre isso, também Estêvão (2012) aponta que

“a globalização tem vindo a impor um novo mandato aos diferentes países, no sentido de, em nome das vantagens competitivas que podem

alcançar, terem de redefinir os seus sistemas de ensino e de formação nacionais, nomeadamente em termos de qualidade, avaliada segundo padrões internacionais” (p. 21).

Ora, mesmo os defensores do capitalismo, ainda que vinculados às teorias da *conformidade*, têm migrado ou assimilado alguns dos princípios subjacentes às teorias da *contestação*. Além de afeitas ao ideário democrático, as propostas defendidas se mostram igualmente eficientes no desenvolvimento do capitalismo: de um lado, consolidando a democracia e sustentando o capitalismo com a utilização de bens e serviços que pretendem responder aos direitos sociais e, do outro, co-responsabilizando os participantes pelas crises e pelos problemas espoletados pelo excesso de atendimento a tais demandas democráticas e de cidadania<sup>11</sup>.

A interseção da visão da conformidade nos espaços das teorias da contestação incrementou um certo descrédito da sociedade em relação aos movimentos sociais e suas formas de organização e de participação; por outro lado, as teorias da conformidade parecem ter adquirido força e se colocado em um patamar de maior legitimidade social, partindo desse ideário de que, apesar da participação, da discussão e da inclusão, pouco ou quase nada se alterou. Nesse contexto, ao se analisarem os dez anos do Fórum Social Mundial Gadotti (2012), explicita que esse acontecimento, em seus primórdios, era considerado um delírio de ativistas de esquerda e de intelectuais. Aliás, o autor até pondera que o capitalismo não consegue responder às necessidades de grande parte da população, nomeadamente no que diz respeito à justiça e ao bem-estar. Assim, as crises se sucedem como dimensão endógena do próprio capitalismo, um modelo de consumo que, por natureza própria, é excludente e/ou discriminatório. De forma geral, as reflexões encetadas até ao momento têm sido insuficientes e apenas contribuíram para aprofundar esse quadro conjuntural: se dos grandes bancos depende, em muito, a solução da crise, estamos em apuros; será como pedir à raposa para cuidar das ovelhas.

As informações apresentadas são coerentes com as denúncias do marxismo, isto porque as teorias da *contestação* creem em um capitalismo humano, quase cristão, com divisão de bens e do poder. Na *contestação*, a participação (antes restrita e limitada aos âmbitos locais) multiplica-se como ferramenta de inclusão e de organização social, seja

---

11. Em Portugal, por exemplo, é comum encontrarmos populares que assumem responsabilidade pela crise vivida, alegando que o número de benefícios sociais e as políticas implementadas no país nas últimas décadas provocaram a crise; quando muito reduzem o problema ao patamar administrativo, como se pouco ou quase nada tivesse relação como modelo económico vigente.

nas configurações tradicionais ou nas aliadas às novas tecnologias. A expectativa cidadã, registrada no início da maioria dos movimentos, vem sendo substituída por acordos e por referendos, cuja homologação cabe aos participantes (presenciais e/ou virtuais). Ora, essa ação não ocorre de maneira isolada e se vincula à premissa da globalização como parte das concepções defendidas pelas teorias da *conformidade*. Assim, agrega o localismo inicial dos movimentos sociais e da teoria da *contestação*, dispondo dos mecanismos de participação e da própria democracia como uma ferramenta metodológica. Nesse campo, as novas tecnologias vincularam-se imediatamente à cidadania, sendo necessário alfabetizar tecnologicamente grande parte da população mundial. Disso depende parte do sucesso do projeto capitalista em andamento, ou seja, a tecnologia é suporte prático na inserção mundializada da participação local. Para Bourdieu (1998),

“A mundialização dos mercados financeiros, juntamente com o progresso das técnicas de informação, garante uma mobilidade sem precedentes dos capitais e dá aos investidores (ou accionistas) preocupados com seus interesses imediatos, quer dizer com a rentabilidade a curto prazo dos seus investimentos, a possibilidade de compararem a todo momento a rentabilidade das maiores empresas e de sancionarem em consequência os fracassos relativos (...)” (p. 132).

Tal realidade deu capilaridade e sustentação ao capitalismo e, nesse ponto, as tecnologias foram importantes para assegurar que a informação e a interação entre os diferentes pontos (geográficos e de pensamento) pudessem compor diferenciados cenários de debate. Para Sousa Santos (2006, p. 396), esse processo acarreta duas implicações: a primeira implica considerar que a globalização é sempre bem sucedida em determinado localismo, ou seja, não há condições globais para as quais não se possa encontrar raízes locais; e a segunda indica que a globalização pressupõe localização (portanto o processo que cria o global com posição dominante nas trocas desiguais, é o mesmo que produz o local com posição dominada e hierarquicamente inferior).

Assim, na visão de Sousa Santos (2006), vivemos tanto em um mundo de globalizações, como de localizações. Portanto, em termos analíticos, seria igualmente correto se a nossa situação atual e os nossos tópicos de investigação fossem definidos em termos de localização em vez de globalização. Para o autor, a razão pela qual o último termo é preferido é porque o discurso científico hegemônico tende a favorecer a história do mundo que agora põe em evidência a globalização.

Os movimentos de inclusão ou de participação assinalados na modernidade não poderiam ficar fora do processo formal de organização da sociedade capitalista. Nesse patamar, os organismos internacionais sem territórios colaboraram na propagação de um ideário global, para o qual as principais políticas do Estado capitalista convergiram. A homogeneização proposta ocorre tanto entre os Estados membros, como entre recetores das políticas de solidariedade ou de ajuda humanitária e, desse modo, a tendência será de acreditar em uma cultura global, onde as políticas locais não diferem das ditas globais, mesmo que em espaços deslocados ou opostos. Para Jessop (2005),

“ (...) a globalização é um processo multiforme. Adopta várias formas em diferentes contextos e pode ser concretizado através de diversas estratégias – uma globalização neo-liberal, com ênfase na integração do mercado global ao longo de linhas neo-liberais, é apenas uma destas formas e pode assumir uma configuração mais ou menos radical e em diversas variantes e graus de compromisso” (p. 09).

Tal quadro de incertezas e de dúvidas é avivado pelas questões relacionadas com o capitalismo e com a democracia. Ambos, ainda que supostamente consolidados, não são capazes de explicar o processo de globalização, se bem que dele se tenham apropriado ou que nele se confundam. É nessa linha de pensamento que Antunes (2004, p. 80) julga estarmos longe da definição de um modelo dominante e estável que dê conta das realidades económicas contemporâneas em seus diversos níveis de organização e de funcionamento. De certo modo, é essa pluralidade de perspetivas e de interpretações que alimenta o debate acerca das atuais transformações na economia mundial e suas articulações, efeitos e configurações locais, nacionais e regionais, mesmo que, muitas vezes, pareça sugerir a ideia de que é possível identificar tendências e fenómenos significativos.

No cenário da globalização, que mundializou o capitalismo e a democracia, não cabe um Estado controlador que impeça o cidadão de ascender e de adquirir os produtos que lhe garantam a cidadania e a inclusão, seja isso tanto, por exemplo, medicação ou educação, esta última levada ao extremo de ser entendida “um novo produto”. Para Dale (2004),

“ Esta forma e extensão da globalização é diferente de qualquer outra que tenha acontecido anteriormente; ela torna possível, pela primeira vez, falar de uma economia global que inclui todas as nações do mundo. Tal resultou do colapso formal da única alternativa ao capitalismo e da

aceleração dos processos no sentido da mercadorização de todas as coisas que se fizeram acompanhar desse colapso” (p. 437).

Considerando a educação como um produto da configuração global e em função da sua (suposta) qualidade, é possível que cada cidadão escolha os espaços, os tempos e os modos em que pretende aprender. Nessa perspectiva, é indispensável a formulação de políticas educacionais vinculadas à plêiade global, pois isso lhe asseguraria maior valor e qualidade. De acordo com Ball (2001),

“A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de ‘bricolagem’; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática” (p. 102).

Os objetivos e as metas estipulados nas instituições de alcance mundial, obedecem a uma agenda, por vezes restrita à participação política dos Estados, em que cada membro propõe, elege e assume compromissos com acordos firmados. No caso da UNESCO, que é uma agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura, Evangelista (1999, p. 17) afirma que é fruto de concepções diversas do pensamento liberal que, em seu conjunto, professavam a democracia e a liberdade do indivíduo em oposição a qualquer tipo de totalitarismo. Para a autora, a construção teórica regula a coordenação supranacional da cooperação educacional, científica e cultural, nos limites impostos à nova organização da ONU, às contradições inerentes à ordem mundial do pós-guerra.

Nos organismos internacionais, independentemente de integrarem ou de terem direito a voto, a maioria dos Estados parece desejar, em função dos investimentos financeiros, perscrutar os objetivos estipulados pelo “mundo civilizado”. Logo, as políticas nacionais e locais procuram se alinhar com as diretrizes globais e, quanto às políticas educacionais, Dale (2004) alerta que “longe de serem autonomamente construídas a um nível nacional, as políticas nacionais são, em essência, pouco mais do



que interpretações de versões ou guiões que são informados por, e recebem a sua legitimação de ideologias, valores e culturas de nível mundial” (p. 429).

Sem pretensão de esgotar o assunto, é necessário informar que, na maioria das leituras realizadas, transparece uma estreita relação entre a globalização e economia, enquanto a mundialização estaria correlacionada às questões políticas, sociais e culturais. Ainda que abordados de forma diferenciada, as realidades definidas por ambos os conceitos se entrecruzam, pois se a globalização proporcionou a ditadura de um modelo económico, este só se sustentou por conta da mundialização, do modo de viver e de compreender essa sociedade. No fundo, se trata de percebermos os acontecimentos dentro dos aspetos ideológicos e históricos. Para Ortiz (2009),

“ O dilema é que toda ideologia é uma concepção de mundo, não um processo histórico. Conceber a globalização como ideologia significava negar sua existência como movimento real, calcado em contradições materiais, ele seria fruto de uma falsa consciência. Ilusão que por fim se desfaz diante da inexorabilidade dos eventos. Os próprios movimentos antiglobalização se auto-redefinem e passam a se denominar ‘alter` globalização. Mas buscar por um outro caminho implica combater as ideologias hegemônicas, e, simultaneamente, reconhecer a historicidade de um processo social no interior do qual visões alternativas podem ser contrapostas” (p. 240).

Sem tomar parte do ufanismo em relação ao processo de globalização, Dale (2004, p. 426) descreve os elementos atuais e constrói o que designa por “agenda globalmente estruturada”. Para o autor, ao se mencionar fenómenos de escala “mundial” e/ou “global”, implica considerá-los como um foco extranacional. A diferença mais relevante entre as duas designações é que enquanto a primeira conota uma sociedade (ou política) internacional constituída por Estados-nação autónomos, a segunda, pelo contrário, envolve forças económicas, operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que se reconstroem relações entre as nações.

Todavia, para o autor, a “Agenda Estruturada” contrasta com a “Cultura”, sendo fundamental a partilha e a acessibilidade a um conjunto de recursos de alto nível de generalidade. De igual modo, também representa um conjunto sistemático de perguntas incontornáveis para os Estados-nação, enquadradas pela relação destes com a globalização. Se na Europa é possível identificar um certo alinhamento, o mesmo não se

pode afirmar tão facilmente em relação à América Latina, principalmente ao nível do sistema educacional. Para Gentili (2006),

“ Na América Latina o sistema é profundamente heterogêneo e segmentado. As condições de escolarização são tão diferentes entre os vários países que afirmar que uma criança permanece cinco anos na escola – seja no Brasil, na Argentina ou no México –, sem especificar o “sistema educativo” que ela frequenta, não significa nada de concreto. Esses cinco anos de escolarização podem significar o início de um percurso que irá culminar num doutoramento na universidade de Harvard ou os únicos cinco anos de escola que ela irá alguma vez frequentar, habitualmente em condições muito precárias. Este sistema estilhaçado de instituições resulta, na prática, na negação do direito à educação e a um maior tempo de permanência na escola a muitas crianças e jovens, e mesmo aqueles a quem esse direito é garantido sofrem com o processo de exclusão existente no interior do próprio sistema escolar, resultante de uma massificação educativo sem direitos. É um processo que eu denominaria como “inclusão excludente” (p. 12).

Outro fator característico na América Latina, em especial nos países emergentes, é a promessa de bem-estar social que ainda não se cumpriu. Nesse cenário torna-se mais complexo pensar e propagar a teoria do *Estado Mínimo* com políticas sociais reduzidas, embora o capitalismo se tenha adaptado, sem que isso tenha significado o abandono de suas políticas e/ou a redução de seus reflexos. Para Bourdieu (1998),

“(…) o programa neoliberal tende globalmente a favorecer o corte entre a economia e as realidades sociais, e a construir assim, na realidade, um sistema económico em conformidade com a descrição teórica, quer dizer uma espécie de máquina lógica, que se apresenta como um encadeamento de imposição vinculando os agentes económicos” (pp. 131,132).

Ora, na América Latina a presença rotineira de políticas sociais, além de atender às demandas da população socialmente excluída, fortalece os interesses dos grupos económicos de âmbito local e global. Porém, tanto na Europa quanto na América Latina, os problemas levantados pelo capitalismo e economias locais e/ou globais, são atribuídos ao modo como cada governo opera e movimenta sua economia, quase sempre associada à pouca qualidade da oferta educativa. Na opinião de Boron (2003),

“Na realidade, toda a complexidade do estado moderno é reduzida ao governo, e ambos se convertem em sinónimos, quando na realidade não o são. Por outro lado, o mesmo governo é rebaixado à condição de uma simples constelação de agências, escritórios e organismos desprovidos de coerência e unidade. Estes funcionam como se fossem delicadas varetas, trocando de orientação e preferências em função das

correlações flutuantes de forças produzidas pelas iniciativas e reações da miríade de grupos de interesses que constituem a sociedade civil<sup>12</sup>” (p. 270).

Na análise das diversas conceituações que a democracia pode assumir e considerando as múltiplas formas de participação instituídas no novo contexto da globalização localizada, Sousa Santos (2006, p. 398), em sua epistemologia do sul, credita esse movimento contrário à política hegemónica, aos espaços até então fora dos circuitos de expressão da ciência. Para Sousa Santos (2006), apesar de todas estas dificuldades, o cosmopolitismo insurgente conseguiu credibilidade, demonstrando que existe uma alternativa ao hegemónico, ao neoliberal e a globalização de cima para baixo, ao mesmo tempo que o contra-hegemónico propõe uma solidariedade de baixo para cima. Para o autor, o que chamamos de globalização mundial não pode deixar de ser concebida como o resultado provisório, parcial e reversível de uma luta permanente entre dois modos de produção de globalização ou, por outras palavras, entre duas globalizações.

Ainda que as políticas na América Latina não se apresentem no patamar dos acordos e das institucionalizações que marcam a globalização europeia, o capitalismo encontra meios de sobrepujar as diferenças, sejam resultado da cultura, da pobreza ou da política (nos casos de Cuba e da Venezuela). Segundo Dale (2004),

“É possível aceitar que as ideias e as crenças mudam numa base sobre a qual o capitalismo é capaz de prosperar nas mais diferenciadas culturas normativas. Faz isso sob formas muito diferentes de estado e de governo, sob muitos e diferentes regimes religiosos, sob formas de família muito diferentes” (p. 438).

Independente do nome ou da forma que assumam, é possível afirmar que há fortes mecanismos que se estruturam para conferir às políticas públicas uma dimensão global. São disso exemplo, as políticas educacionais, dado que os sistemas educativos tendem a organizá-las em função dos acordos internacionais e dos interesses locais, conjugando-as em um processo engenhoso de legitimação política e económica. Para Estêvão (2012, p. 70), a resposta dos governos à globalização - em nome das vantagens competitivas e da promessa de combate à crise - têm redefinido os seus sistemas de ensino e de formação, sujeitando a avaliação de sua qualidade a padrões internacionais. Dito isso, observa-se que algumas políticas se alinham (ou refletem) os interesses e os processos

---

12. Tradução da nossa responsabilidade.

globais, o que não significa que o contrário não se estabeleça; porém, é pelo alinhamento e pela determinação assentida que é possível traçar (e escolher) outros rumos, pois se os que se apresentam não são os únicos, são, no presente momento, hegemônicos.

### **2.2.2 As políticas educacionais: do global ao local em seus enlaces e faces**

A convergência das políticas educacionais aos contextos e aos interesses globais não se processa de maneira uniforme e/ou à margem dos interesses locais. De modo geral, as políticas são organizadas em três etapas interativas: as agendas são estruturadas em função dos acordos, dos financiamentos e dos grupos políticos, aos quais existe vinculação por parte do estado nacional; a elaboração ou o planejamento, como etapa intermédia, assegurando a aproximação dos interesses do capital local aos propósitos das agendas já estabelecidas, sendo apenas no processo de execução que a política se efetiva entre realidades e sujeitos sem os quais (e para os quais) não fora, muitas vezes, pensada. O disposto é resumido por Antunes (2005, p. 135), como uma norma que redesenha a arquitetura das políticas educativas, de acordo com um modelo bipolar, em que os momentos e os lugares de decisão e de implementação são liminarmente cindidos, se excluindo mutuamente (de modo quase absoluto), e remetendo as instituições nacionais para uma subordinada e imposta posição de cumprimento das orientações definidas em plataformas supranacionais. Para a autora, a elaboração dessas políticas tende a produzir um duplo efeito paradoxal e, daí, as decisões são percebidas como quase-irrelevância/inelutabilidade pelos atores. Concomitantemente, são colocados perante a obrigatoriedade de implementar medidas e procedimentos arbitrários, cujo sentido e alcance se apresentam nebulosos, sendo justificados e legitimados com base num mandato oriundo de um processo supranacional incontornável.

Se a globalização permeia o processo de organização das políticas como um todo, é fundamental perceber que a democracia e o Estado se defrontam com o mesmo cenário, sendo que se fortalecem e se legitimam mutuamente, de maneira quase indissociável. No campo da modernidade (cf. cap. I) não é usual se pensar um Estado que não possa ser democrático, tão pouco que se encontre isolado e dissidente de um pretensão pensamento coletivo de bem comum. Neste caso, uma das mais marcantes agendas foi a configuração da própria democracia, para a qual os Estados se comprometem com a livre concorrência e o livre pensamento. Assim, a educação ocupa um lugar de destaque no

capitalismo democrático, seja no patamar da formação da mão-de-obra, do direito fundamental da pessoa humana ou, ainda, da formação cidadã. Porém, como Höfling (2001) explicita,

“(...) os neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes, de maneira padronizada. Um sistema estatal de oferta de escolarização compromete, em última instância, as possibilidades de escolha por parte dos pais em relação à educação desejada para seus filhos” (p. 38).

Como dito, a composição das políticas tem em conta os compromissos assumidos nas agendas globais, sendo possível que se apresentem sob a premissa dos direitos, da modernização e mesmo da inclusão. Ora, todos esses argumentos acabam por fortalecer a procura de determinados bens e serviços e que, de alguma maneira, fazem do recurso financeiro destinado à educação um importante campo de apostas e de negociações locais. No caso do Brasil, os negócios e as negociações atingem aspetos importantes como o livro didático, os laboratórios de informática, a formação docente e, inclusive, o produto ofertado na merenda escolar. Segundo Avritzer (2002, p. 107), as assimetrias desse procedimento estão ligadas ao facto de que nem todos os elementos e as forças envolvidas se globalizarem ao mesmo tempo, provocando formas diferenciadas de globalização das diversas entidades económicas e instituições internacionalizadas que, operando ao nível do sistema mundial, não eliminam a forte presença de forças locais nas economias dos Estados nacionais (recentemente globalizados).

As disputas locais na enunciação das políticas públicas entrelaçam as questões económicas com a manutenção de poder político e social de determinados grupos ou sectores. Tal facto, não significa compreender o local como algo familiar, uma vez que sua circunscrição assegura novos sentidos e direcionamentos às políticas resultantes dos maiores e dos mais rígidos acordos. Para Stoer & Magalhães (2003, p. 1192), o local surge como uma reivindicação plural que comporta o território, embora não se esgotando nele. Para os autores, se trata de um conceito plural e pluralizado, integrando dimensões identitárias múltiplas que não se esgotam no território nem na comunidade local.

O campo do local pode ser mais amplo do que se imagina, podendo constar de um estado nacional, de uma associação de pais ou de uma determinada escola. O que isto quer significar é que ao serem transpostos acordos para os espaços internos, se legitima

não só as políticas, como a si mesmos. Ao analisar o processo de reforma, pelo qual o Estado moderno passou, Sousa Santos (1998) evidencia que:

“ O papel central do Estado nacional na mudança social reformista desdobrou-se em três estratégias fundamentais: acumulação, confiança e legitimação. Através das estratégias de acumulação, o Estado garantiu a estabilidade da produção capitalista; através das estratégias da confiança, o Estado garantiu a estabilidade das expectativas aos cidadãos ameaçados pelos riscos decorrentes das externalidades da acumulação capitalista, e da distanciação das acções técnicas em relação às suas consequências e, portanto, ao contexto imediato das interacções humanas. Através das estratégias de hegemonia, o Estado garantiu a lealdade das diferentes classes sociais à gestão estatal das oportunidades e dos riscos e, nessa medida, garantiu a sua própria estabilidade, tanto enquanto entidade política, como enquanto entidade administrativa” (p. 02).

O processo de planeamento das políticas se combina com a necessidade de fortalecimento ou de modificação dos Estados nacionais, pois caso não possuíssem essa demanda, certamente não assolariam as políticas em andamento por outras que exigem fortes investimentos financeiros e esforços políticos. A esse propósito, Jessop (2005) indica que

“(...) dada a natureza multicêntrica e multiforme da globalização, alguns estados encontram-se comprometidos com a produção dos seus próprios capitalismo regionais e nacionais e com as condições apropriadas para a reprodução abrangente destas formas de capitalismo à escala global” (p. 27).

Em países como o Brasil, as políticas acompanham a incessante necessidade de modernização e de adequação dos Estados, muitas vezes se confundindo com políticas de governo, dada a incorporação nos quadros partidários. No estudo da política de modernização da escola brasileira, nomeadamente quanto aos laboratórios de informática na Região Amazônica, foi possível constatar que as políticas educacionais postas em andamento na América Latina são parte da estratégia mundial adotada pelos países mais ricos. As ações desenvolvidas através de programas e de projetos se tornam importantes instrumentos na consolidação da atual fase do capitalismo. De igual forma, os programas de educação, com aparente fim específico, como o MOBREAL, o PROJETO MINERVA (para a alfabetização de jovens e de adultos, o LOGOS e o SAMAUMA (para a formação de professores leigos) são exemplos dos fracassos ou das descontinuidades das políticas educacionais brasileiras (Garcia, 2006, p. 11). A princípio as intermissões parecem

relacionadas com os programas partidários e de governo; porém, também correspondem a necessidades do capital internacional que liga suas demandas à existência de políticas de Estado que fortaleçam sua estrutura, ainda que isso signifique o abandono de políticas anteriores e o financiamento de novos governos. Ao analisar esse planejamento, Jessop (2005) apelida esse fenómeno de 'política rápida', a qual parece encurtar os ciclos de desenvolvimento da política, com rápida tomada de decisão. Para o autor, essa política de experimentação continuada ou *Darwinismo* político e institucional significa unicamente a retirada de modelos legais fixos perante uma lei mais flexível e arbitrária.

Sempre que há uma crise, e há quem afirme que vivemos num mundo de incontáveis ou intermináveis crises, o Estado intervém com suas políticas públicas, de modo a fortalecer as indústrias, a aumentar o consumo de seus produtos e, se possível, conjugar as pressões por emprego e pela melhoria dos serviços de saúde e de educação. Nessa articulação interno/externo, Antunes (2005, pp. 134,135) adverte que nos encontramos perante uma dinâmica radicalmente nova de mudança educacional e de elaboração de políticas educativas. Nelas, os governos definem e assumem compromissos políticos supranacionais constituídos para o efeito, com características quase *ad-hoc*, sem uma configuração institucional reconhecível. As decisões tendem a ser posteriormente ratificadas pelas instituições nacionais e, o seu carácter voluntário, formalmente não vinculativo, legitima a ausência de processos institucionalizados e estruturados de debate, de negociação e de construção de *consensos nacionais prévios* aos compromissos assumidos quanto às mudanças propostas. Na opinião da autora, as decisões tomadas nas conferências ministeriais são (de facto) transpostas para os sistemas educativos nacionais, peça a peça, dando corpo ao programa definido a nível supranacional.

Como visto, no processo intermédio, o planejamento das políticas não é capaz de assegurar a participação democrática dos sujeitos por si objetivados, pelo menos dos que constam em seus objetivos explícitos. Desta maneira, o conceito de participação democrática conjuga as teorias da *conformidade* ou, quando muito, as da *contestação*, sendo que, em ambas as situações, a participação fica vinculada aos processos formais e legais, não com o intuito de estruturar efetivamente as políticas, mas como mecanismo de homologação e de legitimação daquilo que já se havia decidido. Ao falarmos deste modo, parece não haver outras possibilidades e que, portanto, estaríamos condenados ao estigma

da determinação e da aceitação do que está posto e decidido. De facto, tal como é inaceitável o carácter determinista e maniqueísta de um sistema, por mais complexo que seja, é igualmente inaceitável que não percebamos que os avanços alcançados por incontáveis lutas, imbricam características ainda mais perversas. Na análise das políticas educacionais na América Latina, Gentili (2009, p. 1061) registra um processo de escolarização marcado por uma dinâmica de *exclusão includente*. Para o autor, se tratam de mecanismos de exclusão educacional que se recriam, assumindo novas fisionomias no contexto de dinâmicas de inclusão e de inserção institucional. Porém, parecem insuficientes ou, em alguns casos, inócuas para reverter os processos de isolamento, de marginalização e de negação de direitos que estão envolvidos em todos os processos de segregação social, dentro e fora das instituições educacionais.

A crise (oportunamente existente) é sempre uma crise do capital, dividida e sustentada pelas minorias, e sua existência é fundamental como justificação para as novas políticas. De modo idêntico, sua relação é tão aparente que cada crise suscita uma nova política e ao seu planejamento, se acrescenta o ingrediente do medo, pelo qual se aceitam, com resignação, inúmeras delas, estejam no campo financeiro ou social. No desenrolar das sucessivas políticas, Jessop (2005, p. 35) identifica a figura do *cínico* que nega os fracassos e /ou os redefinem como sucesso. Para o autor, o cínico assume que as novas políticas não funcionarão melhor do que as velhas políticas, mas depois engrena na manipulação, nas aparências de controle do estado, dando a ideia de que se está perante uma prática de sucesso. Os cínicos também exploram o fracasso, pois podem usar a vantagem de aumentar as expectativas de sucesso, mas, ao mesmo tempo, sair em retirada no momento que lhes é mais vantajoso, deixando outros agentes a lidar com o fracasso.

No caso da educação, o fracasso da escola e sua duvidosa qualidade motivam as novas políticas e, ao analisar a sua privatização, Ball (2009, p. 87) conclui que

“os textos e os discursos da reforma carregam o poder e significado de jogar com os medos e desejos do povo em razão da política. É um discurso salvador que promete salvar as escolas, líderes e professores e estudantes do fracasso, dos terrores da incerteza e das confusões da política e de si mesmos - suas próprias fraquezas”<sup>13</sup>.

---

13. Tradução da nossa responsabilidade.



Se a agenda de formulação das políticas se prende com a globalização em seus aspetos mundializados, o planeamento busca a vinculação aos interesses locais, mesmo que isso não signifique a participação dos grupos, a quem essas políticas se destinam. Tal premissa é conciliatória para que a agenda estabelecida se efetive, visto que até os processos avaliativos costumam se auto legitimar pela observância do que a comunidade pensa sobre as políticas. De modo semelhante à agenda, as avaliações se configuram como parte da escala comparativa da globalização, estabelecendo o *ranking* de qualidade entre os estados nação e suas políticas. Para Dale (2006, p. 57), quando o sistema educativo confina a resposta à procura de uma melhoria da sua posição na tabela, aceita a base da competição e abandona as fundações existentes para avaliar o sucesso e o valor do sistema educativo. Para o autor, este caso não retrata apenas aqueles que são (relativamente) mal sucedidos, se aplicando igualmente aos bem-sucedidos (e que são pressionados para manter e melhorar a sua posição).

Nesse âmbito, os mecanismos de avaliação à escala global afetam a composição das políticas, integrando a agenda ou o planeamento. Ainda assim, seu foco se direciona para sua execução, aí residindo os efeitos mais indesejáveis, pois a responsabilidade pelo fracasso das políticas e suas constantes mudanças, costuma ser atribuída aos que participam diretamente na sua execução (no caso da educação, os professores e alunos com seus pais ou responsáveis). Para Magalhães & Stoer (2006), “ao nível da implementação, o impacto destas reconfigurações têm dimensões igualmente visíveis, desde o mal-estar docente ao questionamento da instituição pelo seu desajustamento em relação aos anseios da população que servem e aos objectivos políticos que lhe são endereçados” (p. 13).

A aparente linearidade entre as políticas e os indicadores avaliativos não elimina a complexidade da composição das agendas ou da estruturação do planeamento em relação a heterogeneidade dos espaços. Do mesmo modo, esse momento é parte do processo democrático e as concepções de participação e de inclusão compõem o legado das políticas de ideário democrático no contexto da globalização. Segundo Lima (1988),

“a participação na implementação ou execução da decisão, é uma forma de participação cooptativa que não tem por objectivo qualquer tipo de distribuição do poder de decisão, mas que tenta garantir uma colaboração entre administradores e administrados, como mecanismo

capaz de assegurar a correcta execução de medidas anteriormente tomadas” (pp. 26,27).

No decurso da execução das políticas há uma tendência em considerar que suas falhas vinculam-se a uma espécie de deturpação dos objetivos e metas. Nesse caso, as análises incorporam as perspectivas da democracia em vigor no campo da *conformidade* e da *contestação*. Se operadas pelo escopo da *conformidade*, a questão circunda a infraestrutura, a formação dos profissionais e mesmo as resistências do grupo social, visto que as mudanças propostas podem alterar a forma como vivem e isso traria desconfortos. Para as teorias da *contestação*, o problema ocorre em função da ausência de participação na composição das agendas e no processo de planejamento. Nesse último caso, a análise se fundamenta pela imposição das políticas ou pelos acordos e pelos interesses económicos locais. Para Antunes (2005, pp. 130,131), os grupos sociais, os interesses e os atores presentes nos contextos concretos da educação são liminarmente excluídos, quer do processo de elaboração, quer de avaliação da concretização da política. Desse modo, a concepção e a realização tecnocrática da política dispensa os atores e ignora os processos e os contextos concretos de ação; contudo, constituem o quadro para as políticas educativas e de formação a desenvolver nos próximos anos pelos estados em causa, além de se apresentarem como um elemento novo no terreno da vida social. Para a autora, o seu impacto e os seus efeitos são questões cujas respostas os próximos tempos hão-de testemunhar.

Como parte da política democrática, a institucionalização da escola foi marcada pela sua inquestionável necessidade. Nesse caso, os discursos políticos, sociais e económicos das chamadas esquerda e direita foram convergentes em relação a necessidade do aparato escolar. Segundo Magalhães & Stoer (2006),

“ Efectivamente, a escolarização tornou-se no Ocidente, sobretudo a partir do século XIX, a forma hegemónica de educação. A sua legitimidade e hegemonia, baseadas na sua pressuposta capacidade de proporcionar uma organização da sociedade mais justa e mais igualitária, fundaram-na como um direito ‘natural’ e constitucionalmente atribuído aos cidadãos” (p. 29).

Com a globalização e o amadurecimento dos processos democráticos, a presença e a eficiência da escola começaram a ser colocadas em causa. A exigência de novos modelos e de novas formas de ensinar e de aprender ou, ainda, o direito da família educar

um filho da maneira que pense conveniente, parece posicionar-nos num quadro de deterioração da educação enquanto serviço público; senão vejamos o leque de agências e de outras instituições às quais a escola se deve mostrar competitiva, além de prestar contas, seja a partir de critérios globalmente estabelecidos, seja em relação às demandas (cada vez mais) locais. Para Stoer & Araújo (2000),

“a escola (de massas) como agência legitimadora do Estado democrático encontra-se, ou abertamente posta em questão, com a conseqüente desvalorização da democracia representativa («deram-nos escolas que não nos servem para nada»), ou manipulada pelas estratégias dos pais e dos alunos que têm como objectivos outros que não aqueles que são claramente determinados pela escola, ou pelo sistema educativo em geral (como, por exemplo, obter um diploma, controlar as crianças, escapar ao trabalho dos campos). Pode afirmar-se que os pais e alunos não rejeitam obrigatoriamente a escola, mas fazem dela o melhor uso possível já que é obrigatória e/ou usam-na enquanto serve os seus objectivos (...)” (p. 137).

Essa tecitura aponta uma perspectiva que considera que o problema não se encontra no modelo económico, nem na política de globalização assumida, embora possa ser transferido e resumido pela presença ou pela ausência do sistema escolar, pois é, em última instância, a escola que não tem sido capaz de executar com êxito as políticas que a sociedade reclama. Ainda segundo Magalhães & Stoer (2000, pp. 30,31), a educação escolar contestada pelos grupos e pelos indivíduos não é necessariamente delimitada pela estrutura política do estado-nação moderno, mas por contextos complexos que abarcam desde as opções pessoais até à transnacionalização do mercado de trabalho, passando ainda pela comunidade (tantas vezes reinventada). Para os autores, entre o modelo da escola atribuída e o da escola reclamada parece abrir-se um complexo de possibilidades cuja discussão é extremamente urgente.

Se temos uma certa coesão quanto à análise da composição das agendas e do planeamento das políticas, o mesmo não se verifica quanto à sua execução. Nesse caso, elas dependem de cada realidade, cada espaço, cada discurso e de particularidades que explicam, justificam ou desqualificam o fazer e a existência do próprio sistema educativo. Em relação aos ataques gerais à educação, Apple & Beane (2001, p. 11) são de opinião de manter viva a longa tradição da reforma educacional democrática, a qual desempenhou um papel importantíssimo no compromisso de tornar muitas escolas em lugares cheios de vitalidade e de força para aqueles que as frequentam e que nela trabalham. Ou seja, se

trata de assumir a ideia de escola pública, negar os caminhos que levam à privatização e se concentrar nas escolas que “dão certo”, um conceito, aliás, que compõe o repertório dos discursos favoráveis e contrários à escola pública. Os estudos que sustentam essa fundamentação vinculam-se às questões educacionais de cada instituição escolar e, quando muito, tais problemas são vinculados a questões amplas, como a democracia, o Estado e a política. No fim, o que resulta é uma ideia de que há sistemas ou escolas que funcionam em condições adversas e, ainda assim, podem se tornar visíveis e reconhecidas na comunidade e no cenário nacional se houver uma boa equipe e gestão eficiente. Esse facto acaba sendo usado para legitimar tanto a agenda, como o planejamento das políticas, caso existam, problemas residuais. Segundo Mainardes (2006),

“(…) Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. Um negligenciamento de efeitos gerais é mais comum em estudos de casos particulares que tomam uma mudança ou um texto político e tentam determinar seu impacto na prática. Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente” (p. 54).

A discussão em termos da melhoria da qualidade da educação, facilmente se associa às suas faces possíveis, isto é, experiências bem-sucedidas em relação aos problemas da evasão, da reprovação e da inclusão. Contudo, não são de menosprezar em tais análises os laivos da globalização e/ou do capitalismo, pois as escolas que “dão certo” são residuais e se tornam espelhos de um arquétipo que, dito democrático, não consegue se dispor para todos. Na perspectiva de Carnoy (2003, p. 23), em um contexto globalizado, uma política educativa pode ser considerada eficaz quando estabelece a distinção entre as consequências da evolução da capacidade do Estado para gerir eficazmente a educação e as exigências de um sistema ideológico anti estatal que inclui a descentralização. De certo modo, esta ideia parece remeter para os limites do poder estatal, as suas repercussões na reforma da gestão educacional e, ainda, as reações políticas ideológicas que facilmente tornam o sistema educacional menos eficaz.

O momento da execução das políticas é percebido de maneira distinta para as teorias da *conformidade*, da *contestação* e da *conflagração*. Em traços gerais, a *conformidade* condiciona a plenitude das políticas a questões como a formação de

peçoal, as condições materiais, estruturais e culturais, isto é, o problema não estaria na agenda, nem tão pouco no planejamento. Nesse patamar, os constrangimentos visualizados pela *conformidade* e pela *contestação* podem sempre motivar novas políticas, como se fossem maculadas pelo percurso e pela realidade social; aliás, uma política que acaba por legitimar e por demandar renovadas políticas. O facto das avaliações identificarem dificuldades no método de execução, com realce para o sucesso de algumas experiências, justifica novas investidas. Tal reação transparece um Estado sempre disposto a recomeçar e a oferecer novas oportunidades aos sujeitos que, por conta de suas limitações, não conseguem cumprir o planejado. Como visto, as políticas, embora vinculadas aos domínios económico e social, fundamentam sua origem no campo político. Para Bobbio (1995, p. 88), o político deve ser capaz de justificar ética ou juridicamente a formulação dos seus princípios de legitimidade, isto é, dos vários modos com os quais se procurou dar, a quem detém o poder, uma razão de comandar e a quem suporta o poder, uma razão de obedecer.

A *contestação* atribui à boa política um carácter de inclusão e de participação e, nesse sentido, a maior possibilidade de êxito se assegura com a presença dos representantes dos grupos sociais na composição da agenda e no planejamento. Atualmente, há um esforço de trazer a comunidade à escola com intenções e configurações variadas tanto para a *conformidade* quanto para a *contestação*. Desse modo, para a primeira a participação ratifica e legitima as suas decisões, enquanto para a segunda serve de base para assegurar o espírito de escola pública e democrática. Outra tendência relevante é a corresponsabilização dos pais pelo sucesso ou pelo fracasso da escola. No Brasil, temos produções televisivas que ilustram e motivam a participação dos pais e de toda a comunidade na escola, chegando ao ponto de banalizar a ideia de que todos podem contribuir para o processo formativo dos alunos. Ao propor o que os planejadores das políticas educacionais devem saber, Carnoy (2003, p. 113), tomando como referência o caso brasileiro, relembra que os movimentos de democratização do ensino exigiram mais poder para os pais e para professores na escola. Para o autor, essa descentralização do poder pode aprimorar o rendimento escolar e desenvolver o espírito comunitário, acreditando que isso possa satisfazer os grupos em busca de uma identidade e exercendo uma influência sobre a produção das aquisições escolares.

Para a *conflagração* é preciso libertar as potencialidades contidas na vertente política e, com isso, favorecer o dinamismo da sociedade e dos grupos, muitos dos quais em condição de exclusão<sup>14</sup>, pelo que também é essencial encorajar as iniciativas oponentes às políticas atuais. De certa forma, as políticas vigentes servem e atendem os propósitos económicos de escala global ou local e, em ambos os contextos, se passou a exigir pouco da escola, atribuindo o insucesso escolar dos alunos aos poucos recursos materiais da escola, à inclusão ou à formação de seus professores.

Os fatores descritos fazem parte de uma circunstância, para a qual não se têm soluções simples, nela contendo as ideias do isolamento em um mundo conectado, da sensação de que os jovens, os professores e a escola já foram melhores e da crescente intuição de que é possível uma vida sem educação. Dessa maneira, o enfraquecimento da escola pode ser pensado também como o enfraquecimento do Estado, daquele que poderia ser juiz das diferenças. Para Bourdieu (1998),

“ O Estado é uma realidade ambígua. Não podemos contentarmo-nos com dizer que é um instrumento ao serviço dos dominantes. O Estado não será completamente neutro, completamente independente dos dominantes, mas tem uma autonomia tanto maior quanto mais antigo e forte é, quanto mais conquistas sociais importantes foi registrando nas suas estruturas (...)” (p. 42).

Para Gentili (2009, p. 1068), os diversos modelos democráticos de educação só ampliam as diferenças entre ricos e pobres e, nessa linha, um sistema educacional desigual corresponde a sociedades que avançam sustentadas por um plano de desenvolvimento que gera indigentes e uma disparidade estrutural. O autor salienta ainda que essa combinação (de pobreza e de desigualdade) hipoteca o direito à educação das grandes majorias, transformando as oportunidades educacionais das minorias em um verdadeiro privilégio. De igual forma, evidencia que a desigualdade se manifesta no campo educacional, pois ao mesmo tempo que as oportunidades dos mais pobres aumentam também tendem a aumentar as condições e as oportunidades de educação dos mais ricos.

Como visto, as teorias da *conformidade* e da *contestação* vinculam a execução das políticas ao cenário no qual se desenvolvem e, como já mencionado, as teorias da *conformidade* incorporam a participação democrática como mecanismo de legitimação

---

14. Para Fitoussi e Rosanvallon (1997, p. 129) os trabalhadores, na condição de desempregados, se apagam por traz do problema que apresentam, além de perderem os espaços políticos tradicionais que sabiam ocupar.

de seus interesses, muito embora isso não signifique que a *contestação* equivalha à *conformidade*.

As teorias da *contestação* continuam a se posicionar contrariamente ao modelo capitalista democrático; porém a complexidade do momento, aliada ao conjunto de teorias da *conformidade*, fundamentam e rejuvenescem o capitalismo. Nesse contexto, são os mecanismos de participação e suas demandas que são alocados ao serviço da expansão e da melhoria do modelo económico vigente. Assim, a *conformidade* se fortalece, seja pelo facto de ter subsumido a *contestação* ou por lhe descredibilizar com a cooptação. As teorias da *conflagração* se apresentam com possibilidade de limpidez nos referenciais e na proposição de modelos teóricos capazes de fazer frente à simplificação ou à adequação dos modelos que sustentam o capitalismo democrático. Ainda que as teorias da *conformidade* possam ter uma espécie de característica camaleónica pela defesa das bases do capitalismo, se identificam e se assumem em um lado mais definido da luta pelo poder e seus interesses. Ou seja, a maior dificuldade reside em compreender a medida em que uma teoria deixa de *conflagrar* para *contestar* ou, posteriormente, fortalecer a *conformidade*.

Quanto à *conflagração*, o anteriormente exposto não se constitui em uma tarefa teoricamente simplificada, pois a ela se aduz os sujeitos vitimados pela *conformidade*. Nesse sentido, Bourdieu (2001, p. 11) reconhece o facto das estratégias ambíguas do novo modo de dominação, com muita frequência e em todos os níveis da hierarquia social, serem exercidas por vítimas de estratégias análogas.

### **2.2.3 A política educacional em cenários de *conformidade*, *contestação* e *conflagração***

Os lados observáveis das políticas educacionais estão associados à *conformidade* e à *contestação*. A primeira difunde a ideia de que a escola existente não funciona, não sendo nem eficiente, nem eficaz; a segunda vê a questão ligada ao processo de fazer, no qual - desde a concepção até à execução - as políticas estão fadadas ao fracasso, quando estão ausentes mecanismos integradores e de participação. As teorias da *conflagração* situam as políticas nos jogos de poder que ocultam a natureza dos fenómenos sociais e, nesses três contextos, se movimentam as concepções de que o Estado, a política e a

democracia se efetivam e acomodam os interesses económicos e sociais dos grupos dominantes e antagónicos no campo educacional.

Ainda que aparentes, as perspetivas apresentadas tendem a se decompor mediante os enfoques e as agendas estabelecidas como prioritárias no campo da pesquisa educacional. Assim, aumentam os estudos e as discussões em torno dos problemas cotidianos que a escola é chamada a resolver. Como resultado cresce a ideia de que a melhoria das situações vincula-se às questões técnicas e metodológicas subtraindo às questões políticas e estruturais. Como parte desse contexto, o enfoque técnico passa a integrar o processo de planeamento e de execução das políticas. Na opinião de Hallak (2003),

“ O planeamento da educação assumiu uma nova envergadura: além das formas institucionais da educação, ele incide presentemente sobre todas as outras atividades educacionais importantes, desenvolvidas fora da escola. O interesse dedicado à expansão e desenvolvimento dos sistemas educacionais é completado - inclusive, às vezes substituído - pela crescente preocupação em aprimorar a qualidade de todo o processo educativo e avaliar os resultados obtidos. Por fim, planejadores e administradores estão cada vez mais conscientes da importância das estratégias de implantação e do papel desempenhado, nesse aspecto, pelos diversos mecanismos de regulação e incentivo. A função dos planejadores corresponde a esta dupla preocupação: compreender melhor o valor e o papel da educação pela observação empírica de suas dimensões específicas, e dar sua contribuição para definir estratégias apropriadas a fim de que as mudanças sejam bem-sucedidas” (p. 18).

A premissa técnica da educação é assumida pela perspetiva da *conformidade*, segundo a qual existe um excesso de politização no contexto escolar. Nessa sistemática, professores e gestores esqueceriam os domínios técnicos e procedimentais de suas áreas para assumirem o discurso político e ideológico, em detrimento de ações práticas e efetivas. Portanto, os problemas escolares se prendem com demandas específicas, de fácil solução, potencializando medidas vitais como a formação docente e a visita à residência de alunos faltosos. Na maioria dos casos, a identificação dessas ações são precedidas do termo “simples medidas”, como se os intervenientes mais diretos do processo educacional não soubessem ou não tivessem a vontade de efetivá-las. Esse jogo teórico e metodológico das “simples medidas” pressupõe falta de habilidade por parte dos sujeitos escolares, pouco interesse e compromisso com a sociedade. Desse modo, a comunidade



exterior tende a desqualificar as instituições escolares e a aceitar como razoável a condição de abandono e de exploração se confrontadas com seus resultados e seus poucos esforços. Quanto ao impacto das políticas nos contextos escolares, Carnoy (2003) acredita que em relação aos docentes é importante perceber que “a maneira como eles se vêem, a qualidade de sua formação e seu grau de compromisso no sucesso escolar dos alunos condicionam as aprendizagens elementares e superiores em toda a sociedade” (p. 85).

Evidentemente que “a maneira como eles se vêem” se relaciona com os processos formativos, também estes articulados (ou mesmo condicionados) às perspectivas em discussão, sejam da *conformidade*, da *contestação* e/ou da *conflagração*. Para Estevão (2012, p. 148), a orientação atual parece acentuar uma noção alargada de profissionalidade, assente, entre outros aspetos, na colaboração profissional (e não tanto na autonomia), no envolvimento nas diversas atividades que se desenrolam na organização, na polivalência e na flexibilidade, na capacidade de liderança e de comunicação. A formação docente, mesmo não sendo objeto deste estudo, se configura como parte dos contextos teóricos levantados e, sem deixar de reconhecer sua importância e complexidade, também é tida como parte dos fatores que fortalecem ou (re) direcionam às políticas *para e na* escola.

Nas teorias, nos discursos e nas políticas voltadas para a *conformidade*, a escola é assumida como um campo estratégico, ao qual é atribuído a responsabilidade pela maioria dos atrasos da sociedade. Logo, se a economia e/ou outros espaços sociais demonstram problemas, se devem à qualidade da escola, nomeadamente ao tipo de profissional que nela atua. Por muito tempo, esse ideário se consolidou entre as classes populares e mesmo entre os professores, carregando sobre seus ombros a responsabilidade por uma sociedade desigual e atrasada. Ainda hoje, o analfabetismo e o acesso e a permanência na escola são importantes instrumentos de classificação do desenvolvimento social e económico de um Estado. Para Lima (2012, p. 15), perante os desafios da economia, da inovação e da competitividade, assumidos como consensuais ou como “sem alternativas”, a educação parece poder tudo, ainda que com uma potência limitada em termos de alcance.

Institucionalmente, a escola se encontra ligada à teoria da *conformidade*, sendo uma de suas principais características o projeto social de passividade, pelo que Althusser

(1985) a engloba nos aparelhos ideológicos do Estado. Essa ideia de docilidade ainda persiste, mas se conjuga com outras que florescem a partir da crítica da sua ineficiência e da sua incapacidade para atender as necessidades emergentes. Nesse sentido, o Estado, com suas políticas, se manifesta para tornar a escola produtiva, eficiente e autônoma. Os termos dispostos também significam um alinhamento com a diminuição do Estado e da inclusão de inúmeras questões no currículo escolar, podendo ir da formação até ao estímulo do espírito empreendedor nos jovens e nos adultos (os quais já não possuem mais a perspectiva do pleno emprego).

Em uma escola que tem o compromisso de alavancar a sociedade e a economia, interessam sobretudo mecanismos de eficiência capazes de cumprir tal função, nesse caso a gestão e os bons resultados avaliativos. Na perspectiva da *conformidade* se compara a escola (e os demais espaços de prestação de serviço público) a um negócio que deve ser lucrativo e eficiente, desconsiderando sua natureza e suas especificidades. Segundo Offe (1989),

“ (...) o resultado de inúmeros serviços públicos, assim como aqueles desempenhados por “empregados” em firmas do setor privado, não é “lucro” monetário, mas são ‘utilidades’ concretas; os serviços freqüentemente contribuem para evitar perdas, cujo volume quantitativo não pode ser facilmente determinado, precisamente porque as perdas *são* evitadas” (p. 05).

Como parte desse processo de adequação da escola às demandas do mercado, a política perde espaço em detrimento dos procedimentos técnicos e uniformes. A *boa* escola é a que possui um procedimento perceptível e replicável, de modo a que outras instituições, com a devida reflexão, possam adotá-lo, sendo que tais modelos de eficiência se propagam nos quadros com a missão, os objetivos, os dados e as projeções escolares. Para ser eficiente, a escola deve conjugar uma série de fazeres e de demandas entrelaçadas com o contexto global e local e, para Dale (2009), “existem provas claras de esforços para desenvolver novas formas e modelos de ‘educação’ supranacionais que buscam conscientemente solapar e reconfigurar as formas nacionais de educação existentes, mesmo quando ocorrem ao lado ou na sombra destas” (p. 873).

Na conjugação dos múltiplos interesses, na inovação ou na tecnificação do fazer educativo, o Estado exerce seu papel, oferecendo, segundo Ball (2009, p. 97), estabilidade e legitimidade, agindo em nome de seus próprios negócios nacionais para promover e

financiar serviços educacionais, usando a política pública para estimular a dinâmica de investimento externo. Desse modo, o Estado age como um corretor de inovações sociais e económicas ativo na alocação de seus recursos.

Essas relações de poder com o campo educacional (que fortalecem o sistema capitalista) não passam despercebidas. Nesse caso, agregam a luta da classe trabalhadora para que a escola deixe de ser um simples aparelho ideológico do Estado e passe a se fortalecer na luta contra-hegemónica ou que proporcione a ascensão das classes populares e a melhoria das suas condições de vida. Se a instituição escolar ainda pode ser tomada como espaço de consolidação dos interesses dos grupos que ocupam o poder de decisão, também é igualmente verdade que serviu para difundir as perspectivas e as exigências democráticas hoje instituídas. Segundo Popkewitz (2000, p. 16), existia a crença dominante de que o conhecimento especializado poderia ser posto ao serviço da causa democrática.

No patamar de legitimação do Estado e de ampliação do seu poder, nos enlances económicos ou políticos, as reivindicações e as demandas populares são devidamente acomodadas, sendo que esse processo compõe as teorias da *contestação*. Nelas, a centralidade da escola é um projeto, no qual a sociedade não apenas se transforma, como também se redime. As injustiças praticadas em diversos campos devem ter presença na estrutura curricular, permitindo o início da construção de uma sociedade transformadora (e mais cidadã). Deste modo, a escola se aproxima do ideário comprometido com um determinado grupo ou segmento, na configuração de uma escola de incluídos.

É no contexto das lutas e da afirmação democrática que as teorias da *contestação* tomam força, sendo, logo quanto possível, redirecionadas pela teoria democrática da *conformidade*. Assim, assistimos a uma sociedade em que a escola não só passa a ser exigida, como ofertada em larga escala e sem resistência e, por isso, a consolidação do discurso de que pode ser redentora da sociedade, contribuindo para melhorar a distribuição dos bens sociais, económicos e culturais. Como parte dessa configuração, Lima (2007, p. 17) adverte que a construção de uma escola democrática representa um ideal de realização rigoroso, sobretudo em termos de projetos e de vontades políticas. Para o autor, historicamente ficou demonstrado que governos e elites evidenciaram pouco

apego a ideais educativos humanistas e se revelaram descomprometidos face à educação, ao esclarecimento e à emancipação da maioria dos seus concidadãos.

A participação e a inclusão, marcas iniciais da *contestação*, foram incorporadas nos auspícios da teoria da *conformidade* que, vinculadas à política, adensaram o debate que incorporou os direitos negados aos benefícios económicos e ao capital, agora se apresentando com práticas e com discursos conciliatórios e “politicamente corretos”. Com a crise económica, a legitimidade da participação e da integração foram acondicionadas a consultas com alto nível de regulação e exposição mediática. Normalmente, são estabelecidos critérios que definem *como*, *quando* e o *tipo* de participação, não sendo aceites a sujeitos não engajados e/ou instituições sem prévio cadastro e consentimento, daí que tais mecanismos sejam inibidores da discussão e da deliberação coletiva, ao mesmo tempo que tecnicizam a participação. Nos espaços híbridos da *conformidade* e da *contestação* nem sempre é possível docilizar a sua vertente política que, quando aflora, é vista como desordem e excesso de democracia. A propósito, Nogueira (2002) lembra que

“para o neoliberalismo, a política precisa ser pensada como negativa e prejudicial justamente porque o Estado precisa ser apresentado, numa versão mais à direita, como uma espécie de brinquedo nas mãos do mercado e, numa versão mais à esquerda, como um instrumento que não atrapalhe a livre vontade individual e as ‘organizações sociais’” (p. 23).

Ao desqualificar a política como espaço de efetivação da participação e da inclusão, as teorias da *conformidade* não as descartam, mas colocam-nas como instrumento ilustrativo e legitimador das principais decisões. Nesse processo não há possibilidade de alterações na natureza ou na estrutura das políticas, uma vez que, quando postas em processo de legitimação, as decisões já estão devidamente tomadas. Desse modo, a participação corresponde a uma formalização, em que aos participantes, previamente selecionados, resta a opção entre o modo de fazer e a responsabilidade pelas consequências de não acatarem as decisões, muitas vezes já em andamento.

Como já explicitado, as teorias da *contestação* não se igualam aos interesses e à sagacidade das teorias da *conformidade*, mas a primeira apresenta a fragilidade da cooptação, sendo aglutinada pela segunda. Colocá-las na mesma esfera seria negar os seus avanços em termos de ampliação e de acesso à rede escolar. Porém, sua insuficiência

contribuiu para que essas lutas fossem paulatinamente incorporadas no estado capitalista, se simplificando o modo de fazer e de pensar a educação e proliferando o descrédito à política, à escola e aos seus sujeitos. Para a *conformidade*, as demandas políticas devem ser organizadas em políticas e “pacotes metodológicos” difundidos como boas práticas, expostas e usadas em campanhas políticas partidárias como sinónimo de boa gestão e de compromisso popular e, portanto, de democratização da educação. Para Höfking (2001),

“Pensando em política educacional, ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação” (p. 39).

Sem se abster da necessidade da repetição das questões fundamentais, fica evidente que a participação e a inclusão são marcas intrínsecas da *contestação* que, apesar de incorporadas e tecnicizadas em alguns momentos pela *conformidade*, contribuíram para o acesso à oferta formal de escolarização. Na *contestação*, a escola passa a receber públicos para os quais não se destina em sua gênese vinculada a *conformidade*. Para Stoer (2000, p. 137), as escolas e seus agentes se sustentam no pressuposto de que todos são tratados de igual forma; porém, na escola, existem grupos mais atingidos pela seleção escolar, com elevados índices de reprovação, de abandono escolar e de entrada precoce no mercado de trabalho, muitas vezes clandestino.

Os baixos indicadores de qualidade, ainda que vinculados à lógica das teorias da *conformidade*, apontam que, por exemplo, a ampliação da rede física não se traduziu na alteração das concepções, nem na melhoria das práticas educacionais. A insatisfação das classes populares e do Estado que investem sem retorno eficiente ou seguro conduziram à revitalização dos discursos de eficiência e de qualidade nas escolas. Além da complexidade do processo, o sistema escolar tem sido tomado como um espaço de ações repetitivas e ineficientes, no qual a finalidade básica de educar não tem sido alcançada. Segundo Estêvão (2004, p. 64), esta compreensão da escola e das ações escolares têm implicações na definição da escola como organização e na compreensão do modo como, no seu interior, se vivenciam determinadas noções como as de bem comum e de justiça.

No contexto da modernidade, o questionamento da escola e da sua relevância acompanha a perspectiva da organização legal da democracia, dos direitos e das políticas mundializadas, as quais convergem para alguns princípios incontestáveis ou inquestionáveis. Nesse caso, cabe apenas a cada Estado Nacional o dever de organizar *como e em que medida* os direitos do cidadão serão ofertados. Assim, se tem direito a tudo, desde que haja previsão e possibilidade de oferta que, ademais, não impacte negativamente no desenvolvimento da política econômica. Nesse sentido, Mouffe (1999) explicita que

“o liberalismo tem contribuído para a formulação de uma cidadania universal com base na afirmação de que todas as pessoas nascem livres e iguais, mas também reduziu a cidadania a um mero *status* legal, indicando os direitos que os indivíduos podem reclamar ao Estado (...)”<sup>15</sup> (p. 119).

No que a autora afirma, se incorpora o direito à educação, o qual justifica, amplia e consolida os processos de dominação e de poder. Logo, tacitamente, a configuração das políticas são mais afeitas aos interesses do capital do que às demandas que inicialmente lhe ensejaram e, dessa forma, comprometem a instituição escolar na sua premissa de liberdade e de igualdade.

As políticas públicas em educação, como parte dos direitos possíveis e necessários ao desenvolvimento do capitalismo, formaram a tradicional mão-de-obra, prepararam as bases para o uso das tecnologias e contemplaram exigências sem as quais o modelo produtivo não se desenvolveria. Parece evidente que a relação entre o Estado e o capital também se configura em políticas que apoiam diretamente a economia e a sua constante necessidade de novos mercados de consumo. Em parte, isso explica como os sistemas educacionais, em seus ambientes físico e virtual, se tornam ávidos consumidores dos produtos da indústria, em especial das novas tecnologias. Para Santos (2009, p. 42), se o Estado possui a capacidade de intervir na economia, os agentes econômicos têm motivos suficientes para tentar se envolver nas políticas do Estado, uma vez que serão afetados diretamente. Para o autor, quanto maior a capacidade do Estado de implementar suas preferências, menor tende a ser sua capacidade de formular políticas de forma independente.

---

15. Tradução da nossa responsabilidade.

Por outro lado, no contexto da *conflagração*, a escola é um espaço de luta, em que a alternativa contrária é a sua descrença, como no caso da *conformidade*, ou a cumplicidade da *contestação*. Desse modo, a escola se configura como um campo articulado a inúmeros outros, sejam coletivos, formais, mundializados ou localizados. Nesse espaço cabem também os não engajados, sem as devidas representações formais que, embora sozinhos, não se mostram desarticulados ou tão pouco isolados. De certa maneira, esta é uma luta política que tende a construir as características de uma democracia para o século XXI, onde as indecisões, as dúvidas e as informalidades constituirão um panorama avesso às certezas até então instituídas. Para Giroux (2010),

“ (...) estes são tempos muito difíceis, mas o que está em jogo é muito importante e, se damos valor à democracia e temos qualquer esperança que seja no futuro, devemos continuar a lutar para entrelaçar educação e democracia, aprendizagem e transformação social, excelência e equidade”.

Em seu desvelamento, as teorias da *conflagração* identificam as mudanças registradas enfaticamente pelas teorias da *conformidade* como produtos, parte de um jogo simbólico e não marcas de um tempo e, a globalização, é apenas uma dessas faces. Todavia, para Sousa Santos (2006),

“ A ideia de globalização é tida como um fenómeno linear, homogénea e irreversível, apesar de falsa, é hoje prevalecente e tende a ser ainda mais, de modo que passamos de discurso científico para o discurso político e conversa cotidiana. Aparentemente transparente e sem complexidade, a ideia de globalização obscurece mais do que esclarece o que está acontecendo no mundo. E o que mascara ou oculta é, quando visto de uma perspectiva diferente, tão importante que a transparência e a simplicidade da ideia de globalização, longe de ser inocente, deve ser considerado um movimento ideológico e político (...)”<sup>16</sup> (p. 393).

Na era da informação, a organização escolar compõe um cenário maior de investida no capitalismo, transparecendo mudanças e complexidades que, de facto, não são assim tão visíveis e, sendo, se colocam em uma penumbra que inviabiliza a participação dos que não possuem formação técnica e/ou especializada. Assim, a globalização, a economia e o capitalismo se apresentam como novos protagonistas que, embora passíveis de percepção, são inatingíveis no âmbito da participação. Tais fenómenos passam a ter vontades e valores, a exigir e a determinar, estando

---

16. Tradução da nossa responsabilidade.

omnipresentes em vários campos e situações, como se quase tudo fosse exigência ou culpa dos mesmos. Por outro lado, a economia e o capitalismo são elevados à categoria de sujeitos, com fazeres intrínsecos da pessoa humana no exercício da política, da democracia e da sua racionalidade. Para Bourdieu (1998),

“A transição para o ‘liberalismo’ efectua-se de maneira insensível, e portanto imperceptível, como a deriva dos continentes, escondendo assim dos olhares os seus efeitos, a longo prazo, mais terríveis. Efeitos que são também dissimulados, paradoxalmente, pelas resistências que o ‘liberalismo’ suscita, já hoje mesmo, por parte dos que defendem a antiga ordem valendo-se dos recursos que ela continha, nos modelos jurídicos ou práticos de assistência e de solidariedade que propunha, nos *habitus* que favorecia (nas enfermeiras, assistentes sociais, etc.), em suma nas reservas de capital social que protegem toda uma parte da ordem social presente da queda na anomia (...)” (pp. 139,140).

O discurso afinado que responsabiliza os fenómenos e o Estado nação, visíveis e não tangíveis, é acompanhado pela invisibilidade de teorias e de práticas que estão à margem do discurso hegemónico da *conformidade*, ficando circunscritas ao local, em espaços como a escola, mas sem ecoar socialmente. Por isso, para Sousa Santos (2007, p. 71), o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, consistindo num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. Portanto, as distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos.

Nesse sentido, o discurso da *contestação* tende a ser incorporado e manipulado, enquanto aquele que *conflagra* é posto na invisibilidade, principalmente em espaços e em configurações formais (como é o caso da escola e da ciência). O campo da globalização, como investida do capitalismo, tende transformar, isolar ou inviabilizar as teorias e os discursos em funções dos contextos e das necessidades. As teorias da *conflagração* são recorrentes *com e a partir* das instituições escolares, mas o abandono de sua estrutura e a imposição de políticas são formas eficientes de lhe silenciar.

Como parte da *conflagração*, os estudos e as teorias contra-hegemónicas são pouco valorados e efetivos quando integrados em contextos reais. Do mesmo modo, atualmente algumas pesquisas procuram evitar as questões políticas, ao mesmo tempo que exigem de assumir uma posição clara em relação ao processo de poder e exploração. Para Bourdieu (1998, p. 54), isso ocorre porque os intelectuais são detentores de um



capital cultural e porque, ainda que sejam dominados entre os dominantes, fazem parte do último grupo e, quando se revoltam, é porque consideram não receber tudo o que lhes é devido (dada a sua competência garantida pelos seus diplomas).

Aliado a isso, a teoria da *conformidade* financia novas pesquisas que procurem fundamentar teoricamente a presença do capitalismo e sua necessidade de permear a educação. De modo geral, as escolas, mesmo que minadas pelas políticas do capitalismo democrático, construíram uma história cotidiana de enfrentamento prático e teórico, não obstante o capitalismo reinventar nomes e conceitos para mesclar suas velhas práticas de manipulação do aparato escolar. Segundo Boron (2008), o pensamento hegemónico estabelece um jogo de palavras que oculta os problemas reais que, ao invés de falar de democracia, foca a governabilidade; em vez de falar em imperialismo, trata a globalização, ocultando a verdadeira natureza dos fenómenos que, realmente, afetam o povo. Neste aspeto, os termos como globalização, livre mercado, empreendedorismo, indústria criativa e escola-empresa se constituem no lado aparente, mas não visível, do liberalismo, ou seja, são novos discursos e velhas práticas tão difundidas e conhecidas no campo educacional.

A escola é uma construção de mundo vinculada, quase sempre, às concepções e às lutas democráticas e às relações de poder instituídas no âmbito local e global e sua contribuição é aparente na maneira sistemática e organizada de construção democrática, seja no campo da *conformidade*, da *contestação* ou da *conflagração*. Sua caracterização advém da visão aristotélica, marca da cultura ocidental, configurada na proposta deliberativa que, no século XIX, retoma o conceito de democracia necessário ao estabelecimento do novo modelo produtivo, por oposição ao poder divino, com pendor estruturalista centrado no método e na forma. Com o fim do regime socialista soviético, quando se imaginava a plenitude do modelo capitalista democrático, emergem pujantemente as questões das diferenças e das identidades, das quais resultam os questionamentos sobre a qualidade democrática e as configurações diretas das teorias da *contestação*. Nos percursos apresentados, a construção democrática se consubstanciou na escola, enquanto entidade mediadora e legitimadora do Estado. Assim, na opinião de Estevão (2011), “ (...) a ideia de governabilidade da democracia depende da existência de canais que permitam satisfazer as demandas de participação social cidadã, para além

de supor e legitimar-se na concretização prática de valores que constituem a cultura cívica democrática” (p. 21).

As conquistas democráticas ocorrem *com* e *pelo* campo educacional, sendo a escola uma das principais representantes das políticas socialmente consolidadas, as quais se podem apresentar na lógica da *conformidade* e da *contestação*. Quando aglutinada pela primeira, a segunda se manifesta na sociedade, como se pudéssemos viver uma fraternidade entre ricos e pobres, brancos e negros, homens e mulheres. Nesses momentos, as teorias legitimam a figura de um Estado regulador que, desinteressadamente, procura o bem comum.

Neste mesmo contexto, democrático de luta e de embate, o “político” se apresenta com marca das propostas da *conflagração*, contemplando a especificidade da democracia ou das relações de poder manifestas nas políticas públicas, em especial na área da educação. Ora, tal político não se reduz à técnica da *conformidade*, ou se subsume na participação da *contestação*, se colocando na luta democrática que revela as obscuridades e as desigualdades, tendentes a responsabilizar aqueles já vitimizados pelas suas condições de abandono e de alijamento. Essa realidade se concretiza em políticas que, como no caso da América Latina, comportam as exigências locais e as demandas internacionais sem, no entanto, alterarem substancialmente as condições reais a que se propõem. Na análise desse contexto, Gentili (2009) afirma que

“ (...) afirmar que na América Latina houve um processo de inclusão educacional efetivo, sem analisar as particularidades que caracterizaram seu desenvolvimento, pode ser enganoso. A rigor, o que se observa durante a segunda metade do século XX é um importante processo de universalização do acesso à escola, associado a uma ampliação progressiva do reconhecimento legal sobre a obrigatoriedade escolar, cujo potencial democrático ainda depende de dotar estas experiências e oportunidades de certas condições políticas, revertendo tendências que, (...) limitam ou negam as possibilidades efetivas de afirmação desse direito” (p. 1063).

Assim, quando dispostas no panorama da *conformidade*, as políticas são capazes de gerar similaridades, no que diz respeito à exclusão e à auto legitimação. No âmbito da política educativa existem diferentes realidades e geografias que podem ilustrar este quadro como, por exemplo, a luta pela redução de alunos em sala de aula em alguns países da América Latina (aqui se incluindo o Brasil), e a redução vivenciada em países, como

Portugal, em contexto de crise. Nos primeiros, a histórica luta pela escola, divide espaço com a pouca oferta estrutural e docentes qualificados para as possíveis inovações ou melhorias no quadro disposto. Em outras geografias, como Portugal, a demanda está aparentemente controlada e há docentes com formação para conduzir o igual e necessário processo de inovação, não o fazendo devido às contingências financeiras.

Estas distinções e similaridades também se aplicam em questões como a defesa do profissionalismo docente. Por exemplo, em Portugal, se imprime pela necessidade de se tornar empregável e, no Brasil, ocorre com a pretensa necessidade de preparar as novas gerações, cada vez mais cedo, para gerir e/ou produzir para um país em franca expansão e crescimento. Em ambos os cenários, se tem uma política capitalista que se instaura, mediando e copilando demandas e medos, de modo a manobrá-los em função dos interesses económicos. Ou seja, uma única política como parte de um único propósito: a expansão do capitalismo democrático.

Como visto, o medo e a insegurança constituem importantes argumentos para as teorias da *conformidade* e da *contestação*, havendo em ambas uma imagem presumível e visível da realidade vivida. O que isso parece significar é o abandono das benesses prometidas pela sociedade capitalista, mesmo se configurando como um oásis inatingível, tal como Benavente (2012) expressa:

“o medo, manipulado como é, corrói a acção democrática, torna as pessoas obedientes e assustadas. E a culpa? O que é terrível na culpa é que ela atribui ao medo, o maior mal que existe no mundo, um enorme direito. A culpa é subjectiva, cultural e civilizacional. A culpa sente-se” (p. 73).

A tese da *conflagração* não nega as estruturas e os medos existentes, nem renega o poder e sua capilaridade em cada Estado, tão pouco a capacidade de resistência e a luta organizada. Por outro lado, não negá-las, não condiciona a aceitação incontestável ou determinística; antes as situa em um contexto passível de outras configurações, sejam no espaço local da escola ou na esfera global do capitalismo. Para Ortiz (2009),

“as oposições local/nacional, nacional/global, local/global, ancoravam-se na existência de pólos antagônicos. Do ponto de vista da nação ou da região, a globalização seria algo exterior às suas fronteiras. Entretanto, ao dizer que as partes são atravessadas e redimensionadas pelo seu fluxo, essas antinomias se rompem (...)” (p. 249).

As políticas educacionais, estejam no patamar da composição das agendas, no planejamento ou no processo de execução, incorporam em todas as fases as demandas de uma sociedade que se apresenta como global. Tais concepções se vinculam ao capitalismo que se mundializou (ainda que se valendo de mecanismos nem sempre democráticos) e em sua estrutura de poder localizada em espaços e em Estados capazes de propagar a filosofia da livre concorrência, da competência e da capacidade de gerar riqueza em todos campos e, em especial, na educação. Desse modo, as políticas do capitalismo democrático favorecem ligações com outros mundos e, se sua vinculação com Estados tradicionais, de algum modo, coloca mácula em sua face visível, estabelece novas alianças e novas políticas, sem exultar na mudança de país ou de pressupostos. Em suma, o capitalismo democrático se consolida em um conjunto teórico que o acompanha, estrutura, fundamenta e, por fim, o legitima. Para Boron (2003),

“não basta que a sociedade capitalista seja ‘opaca’ e que a escravidão do trabalho assalariado apareça como um universo de trabalhadores ‘livres’ que competem para vender sua força de trabalho no mercado. É preciso também silenciar o tratamento de certas questões, distorcer a visão de outros, impedir que se visualizem uns terceiros e que algum deles se instale na agenda do debate público. Daí a importância que assume para a direita qualquer teorização (especialmente se produzida por críticos do sistema), que obscureça a visão do imperialismo, do poder e do Estado, ou que desencoraje ou impeça uma discussão realista sobre estas questões. Essa é, precisamente, a missão ideológica do saber económico convencional, onde a natureza política e ética de toda a vida económica se diluem nos meandros do formalismo, no modelismo, na pseudo-rigorosidade e na matematização (...)”<sup>17</sup> (p. 02).

Na escola e em outras instâncias sociais, o projeto capitalista preconiza o reconhecimento da individualidade do sujeito e, portanto, o indivíduo como ser singular, detentor de vontades e de capacidades especiais, deve ser competente para transitar livremente no mundo de oferta e de possibilidades. Nessa configuração, a escola faz parte das estratégias que potencializam as competências pessoais e, de acordo com Estêvão (2012, p. 112), independente da compreensão que se tenha da noção de competência, ela é, nos tempos atuais, simbolicamente atraente. Para o autor, se trata de substituir a pesada qualificação e se posicionar ao lado dos atributos do sujeito, ao lado do ser (e não do ter,

---

17. Tradução da nossa responsabilidade.

como acontece com a noção de “qualificação”), o que parece implicar uma nova valorização do trabalhador e do modo como este se representa a si próprio.

A competência tonou-se a ideologia fundamental para justificar o poder dos dominantes do capitalismo democrático. Se na Idade Antiga e Média, o ambiente natural e Deus asseguravam o poder das civilizações e das monarquias, atualmente é o indivíduo que deve ser capaz de buscar os benefícios em uma sociedade. As democracias modernas asseguram os bens fundamentais, como a escola, possibilitando a potencialização das competências individuais e, na opinião de Bourdieu (1998, p. 53), essa noção intervém para justificar uma oposição que se assemelha à existência de *senhores* e de *escravos*.

Ao falar sobre a globalização e o processo que transforma a luta pelos direitos em lutas individualizadas por crédito e endividamento, Benavente (2012, p. 73) afirma que os direitos sociais são uma conquista coletiva dos trabalhadores e que, hoje, o endividamento está presente, individualmente, desde que se nasce, se prolongando até depois da morte. Essa relação é apresentada como uma nova forma de controle social, pois a individualização arrasta consigo a despolitização, fazendo de cada pessoa um pequeno proprietário. Logo, se sozinhos somos mais fracos, fragmentados, isolados e sem organização, não há luta, e se perdendo o sentido do coletivo, somos desapaosados do poder de exercer a cidadania plena.

A teoria da *conformidade* transforma e metodiza a política na técnica, a *contestação* configura a política pela participação, proporcionando uma ética social e a *conflagração* vincula “o político” ao agonismo. A *conflagração* não se apresenta apenas como um modelo de configuração da sociedade, mas como uma forma de análise dos processos democráticos e de seus desdobramentos nos contextos sociais, sejam localmente determinados ou globalmente expandidos. De certo modo, o grande problema visto pela *conflagração* nas demais teorias é a capacidade de extrair e de isolar do “político” a técnica e o método de preservação social. Na *conformidade*, por exemplo, os processos eleitorais, as difusões científicas e a própria escola compõem um recurso para fortalecer as estruturas, dar voz aos escolhidos e preparar os novos sujeitos do poder. Nesse patamar, o conflito é inerente, mas a perspectiva da competência e da mobilidade social possibilitam o controle e a manutenção da estrutura. Para a *contestação*, o reformismo das estruturas (como a inclusão de instâncias participativas) gera expectativa

de uma democracia do consenso e o político se restringe à participação e à homologação de decisões, previamente estabelecidas, na procura de uma harmonia entre pobres e ricos, explorados e espoliadores.

Como parte da teoria da *conflagração*, Mouffe (2003, pp. 14,15) esclarece que a política consiste em domar a hostilidade e em tentar neutralizar o antagonismo existente nas relações humanas. Nesse âmbito, visa a criação de unidade num contexto de conflito e de diversidade e sua prática, em uma sociedade democrática, valoriza a constituição de identidades, num terreno precário e vulnerável. Além dessas questões, Mouffe (2006, pp. 26,27) esclarece que quando se refere ao “político”, trata da dimensão do antagonismo, inerente às relações humanas, o qual pode tomar muitas formas e emergir em diferentes tipos de relações sociais. Para a autora, a “política”, por outro lado, indica o conjunto de práticas, de discursos e de instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre conflituosas, porque são sempre afetadas pela dimensão do “político”.

Na constituição de uma teoria que ultrapasse os limites da *conformidade* e a metodização da *contestação* é possível encontrarmos críticas severas, mesmo entre os autores com posições e ideias percebidas como as de *conflagração* Boron & González (2006), por exemplo, acreditam que Laclau & Mouffe (1987) têm buscado o reconhecimento do poder, além de proporcionarem novas acomodações teóricas para o modelo capitalista em andamento e para o qual ambos teriam contribuído com novas fundamentações e releituras dos problemas expostos pela corrente marxista. Logo, a perspectiva de uma teoria da *conflagração* pode espoletar numa conjuntura de capitalismo democrático, assumindo outras configurações. Sobre Mouffe (1999) recai uma crítica quanto à adoção das ideias de Carl Schmitt para a composição do modelo agonístico de democracia, uma vez que os aspetos históricos e conceituais o situam em ambiências suspeitas (como o nazismo). No que denominaram de resgate do inimigo, Boron & González (2006, p. 148) afirmam que esses panoramas, tão despojados de alternativas, não parecem ser capazes de resistir à tentação que supõe a possibilidade de recuperar opções do passado, sem questionar as credenciais dos reabilitados. Esse momento teve outra característica marcante e, para os autores (2006, p. 151), esse consenso quanto à crise democrática nos capitalismo avançados, foi tão marcado e ostensivo que atraiu a

atenção das principais cabeças da esquerda, como também dos mais lúcidos representantes da direita conservadora.

Face ao exposto, a *conflagração* deve ser colocada no patamar das teorias que defendem que a política não é simples manifestação do poder do Estado, do capital ou da coletividade organizada. Antes, será uma capacidade de análise e de percepção das ideologias e das máscaras que insistem em ancorar o processo de mudança e de *conflagração*. Nas sociedades capitalistas, muitas vezes denominadas de pluralistas, os poderes político e económico devem ser separados, devido às inúmeras pressões sociais, ou articulados a uma participação legalmente instituída que os legitima. Para a *conflagração* é fundamental perceber essa vinculação e dar às políticas a força e a capacidade de mudança que, efetivamente, podem ter. A potencialidade da escola e das políticas é reconhecida e habilmente manuseada pelas teorias da *conformidade* e da *contestação*. Segundo Freire (1997, p. 16), este é um processo dialético e não mecânico, significando que as classes populares recusam, sobretudo quando se acham experimentando-se na luta política em favor de seus direitos e de seus interesses, a forma em que as dominantes pretendem submetê-las e, às vezes, até refazem a ideologia dominante com elementos próprios. Em suma, reconhecemos as políticas afeitas à *conformidade* e aquelas que, nos últimos anos, *contestaram* e deram à escola uma nova face, ainda atendendo que, nesse mesmo quadro, é preciso revelar e dar força ao político que *conflagra*.

### **2.3 A centralidade da escola nas políticas educativas**

A escola é o cenário privilegiado das políticas elencadas anteriormente com uma posição de patamar intermédio. Dessa forma, seu estudo não equivale aos caracterizados como macro, nem tão pouco aos que circundam as características micro deste espaço, dado que em ambas, a estrutura e os fazeres do cotidiano escolar são minimizados. Segundo Lima (2008, p. 08), a escola apresenta um caráter complexo, marcado pela heterogeneidade e pela diversidade, mesmo quando invisibilizadas ou diluídas por orientações político-normativas ou por determinadas perspetivas teóricas.

A escola moderna trouxe consigo a imagem da indispensabilidade, conferindo centralidade à projeção do futuro, além de compor o ideário democrático da modernidade em uma sociedade desenvolvida. No cenário da *conformidade*, se concentram as

primeiras esperanças em relação às possibilidades de melhoria da qualidade de vida, pelo que as famílias esperam que a escola possa desenvolver competências de cidadania em seus filhos, ao contrário do que aconteceu consigo próprios. Para Bourdieu (2008, p. 53), ao considerarmos seriamente as desigualdades socialmente impostas pela escolaridade e pela cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal, à qual obedece o sistema escolar, é injusta. Logo, mesmo as sociedades que proclamam ideais democráticos protegem melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos mesmos privilégios.

A perspectiva apontada por Bourdieu (2008) é intrínseca à concepção da educação escolar sistemática que, enquanto direito subjetivo do cidadão, se configurou como consensual, não tardando para ver sua atribuição questionada pelas teorias da *contestação*. Vista inicialmente como elitista e como aparelho ideológico do Estado, a escola sucumbe e incorpora a necessidade de sua participação em um projeto de inclusão e de redenção da sociedade. Cheia de demandas, e agora pressionada por duas forças opostas da sociedade, a escola tende a não oferecer as respostas desejadas.

Colocar a escola como parte fundamental da compreensão das questões educativas, implica considerar as múltiplas expectativas que esse esforço engendra. Assim, para a *conformidade*, os fenômenos educativos tendem a se concentrar nas questões sociais, culturais e de aprendizagem, ou seja, envolvendo o ambiente familiar, a situação econômica das famílias e da comunidade, além da urgência da escola de se modernizar técnica e pedagogicamente para atender às questões sociais e particulares dos estudantes.

De certa maneira, a *contestação* situa sua análise na precariedade das instâncias de participação para as tomadas de decisão referentes às políticas educativas. Assim, temos como marca desse conjunto teórico, a consolidação do aparato escolar enquanto um direito e a composição legal de várias instâncias de participação, assim como a difusão de uma concepção de educação inclusiva e conciliatória.

Para as teorias da *conflagração* é preciso encontrar um campo que comporte a complexidade da especificidade, sem reduzir ou desvincular aspetos mais amplos que a educação requer. Para Mouffe (2007),

“a luta agonística deve ocorrer em uma multiplicidade de níveis e não deve privilegiar a geo-política ou a micro-política, mas sim perceber



que a dimensão política é algo que não pode ser localizado em um espaço privilegiado. É uma dimensão que pode manifestar-se em todos os tipos de relações sociais (...)"<sup>18</sup> (p. 10).

O conceito de escola não permite isolar os interesses econômicos do capitalismo e sua hegemonia, associada à democracia da oferta educativa. Por outro lado, seu ideário é parte dos avanços, dos acordos, das lutas e das conquistas dos grupos e dos indivíduos socialmente excluídos. Assim, na visão de Giroux (2010), as escolas são esferas controversas que incorporam e expressam disputas que envolvem as formas de autoridade, os tipos de conhecimento, as formas de regulação moral e as versões do passado e do futuro, os quais deveriam ser legitimados e transmitidos aos estudantes.

Na modernidade, ao eleger a democracia como base de análise da escola e da autonomia, se retoma o conceito inicial de identidade das instituições educacionais, o que deu suporte à ampliação da rede física de atendimento e às concepções educativas integradoras, para as quais foram fundamentais as classes populares e trabalhadoras. O processo de consolidação ou de massificação da escola ocorre a partir de duas vertentes. A primeira como responsabilidade do Estado moderno que se consolidou nas sociedades democráticas, dela necessitando como suporte para suas políticas hegemônicas nos campos social, político ou econômico. Para Araújo (1986, p. 162), o conceito de escola de massas se refere a intervenção do Estado na educação escolar, tornando-a obrigatória, universal, laica e gratuita, envolvendo um conjunto de processos que incluem a declaração de interesse pelo campo escolar, financiamento, supervisão, definição de currículos, formação do pessoal docente, entre outros.

Nessa linha, se destacam novamente as teorias da *conformidade*, fundamentais para justificar a retirada das crianças (cada vez mais cedo) de seus lares e, assim, comporem o projeto da sociedade democrática. Segundo Magalhães & Stoer (2006, p. 162), a educação escolar se apresenta como um direito e um dever dos indivíduos nascidos num dado território, garantido, implementado e inspecionado pelo Estado. Para os autores, se a educação escolar tem de ser colocada nos guilhões dos atores sociais e culturais, e não o contrário, isso significa que a escola também tem de se tornar “reclamada” e não simplesmente “atribuída”.

---

18. Tradução da nossa responsabilidade.

A outra perspectiva encara a escola como um direito, para o qual concorrem as teorias da *contestação*. Aqui, é pela participação social e pelo engajamento político que a escola toma parte nas grandes demandas sociais e não como simples dever do Estado, reclamada como um bem social e em que a família é responsabilizada. Nessa segunda vertente, a escola é um direito da população, ainda que no processo de organização da sociedade e da constituição dos estados democráticos, tenha sido colocada em segundo plano ou em processos auxiliares e de consolidação do capitalismo. Cada grupo, devidamente engajado, clama uma escola que deve não só atender às suas especificidades, mas, em última instância, possibilitar o acesso à cultura letrada e aos bens sociais (escassos). Na convergência de interesses entre a *contestação* e a *conformidade* a massificação da escola foi um processo que acomodou os múltiplos interesses. Para Dubet (2003, pp. 35-40) a massificação reforçou a crença de que todos têm o direito de aspirar a todas as ambições escolares. Essa massificação baseia-se na convicção de que o desenvolvimento da oferta escolar é um fator de igualdade de oportunidade e de justiça, já que se descortina um sistema que abole as discriminações sociais no ingresso. Porém, segundo Dubet (2003, p. 34) a massificação da escola aumenta a prevalência dos diplomas no ingresso para o emprego a partir de mecanismos de diferenciação internos que estruturam o sistema. Desse modo, a oferta escolar não é homogênea, não produz o mesmo desempenho e não possui a mesma eficácia.

A integração das duas vertentes compõe a face da escola moderna e, embora hoje se apresentem outros questionamentos, sustentam o interesse do Estado/Capital e o valor social que lhe é atribuído. Em suma, a escola consegue sustentação e justificação social, se manifestando como parte importante para as análises das três vertentes teóricas identificadas, ainda que esteja estruturada a partir da *conformidade* e da *contestação*. Segundo Robertson (2006, p. 78), as escolas foram instituições perfeitas para moldar os futuros cidadãos e trabalhadores, servindo como selo (de contraste perfeito) para os desvios do sistema e exigindo a todos a sua frequência. Logo, as diferenças que surgissem nas oportunidades de vida eram o resultado dos esforços individuais e do respetivo mérito.

Mesmo como configuração do Estado, ou como amparo nas demandas sociais, a escola atual continua a enfrentar desafios. Sua posição hegemónica se confronta com a oposição em duas vertentes, seja pelo argumento de pouca eficiência e qualidade ou por

não ter proporcionado aos seus egressos o *eldorado* prometido. Esta realidade parece compor um quadro de descontinuidades simbólicas. Nele, a escola não é para quem deveria interessar ou lhe é destinada, um reflexo ou uma reprodução direta de seu imaginário. Nesse espaço ainda se apresentam professores, estudantes e um conjunto de profissionais diretamente envolvidos no contexto explicitado. Para Santos (2009), “uma consequência bastante previsível é haver uma descontinuidade simbólica entre sociedade e comunidade, em que os valores correntes na sociedade estão presentes na comunidade apenas de maneira frágil, ou seja, sem que a própria comunidade possa contribuir para seu desenvolvimento” (p. 47).

De outro modo, a crise e a pouca expectativa de emprego reconfigurou seu *status* de valor, isto porque a falta de opções do que fazer com a nova geração, aliado ao discurso de formação ao longo da vida e da sociedade do conhecimento, se apresentam como porto seguro no cenário de incertezas e de desesperança. Para Bonal (2006),

“Paradoxalmente, os tempos de enorme desenvolvimento tecnológico e de renovação constante do saber, em tempos de discursos sobre a educação permanente e ao longo da vida, parece que o papel principal que tornamos a atribuir à escola é o mesmo que deu lugar ao surgimento dos sistemas educativos públicos: o dispor de uma instituição com a autoridade moral suficiente para moldar as atitudes e as consciências dos cidadãos, ou, o que é o mesmo, para garantir que a complexidade da sociedade do conhecimento não gere anomia e exclusão social. Uma triste função em tempos de globalização” (p. 105).

No limiar das pressões antagônicas a que a escola deve responder, a questão da autonomia compõe uma estratégia convergente nas políticas de melhoria da educação. De facto, ao concebermos a escola enquanto uma organização de identidade e de especificidade, não há como prescindir de sua intrínseca relação com a autonomia, mesmo que esse processo tenha, ao longo de sua constituição, procurado responsabilizar a gestão democrática pelo sucesso, pela qualidade e pela eficácia educativa ou assumido configurações legais e de decreto. De acordo com Carnoy (2003, p. 79), a razão principal da descentralização nem sempre consiste em outorgar uma autonomia maior aos professores ou às escolas; ao contrário, deve exercer maior controle sobre suas atividades. Logo, um grande número dessas reformas não é motivado pelo desejo de aumentar a produtividade da educação, mas pela necessidade de limitar a responsabilidade financeira e administrativa do Governo central em relação ao ensino primário e secundário.

Neste contexto, a gestão eficiente dos recursos, sejam eles escassos ou abundantes, configura o sucesso das políticas públicas que, assim, tendem a ser adotadas e replicadas nas diversas instituições de ensino. O panorama em questão está enquadrado na necessidade do Estado assumir uma postura diferenciada, próxima e reguladora, mas ao mesmo tempo desvinculada do espaço público. Para Weiler (2000, p. 118), a compreensão da dinâmica da centralização e da descentralização da política educativa, exige transcender o tipo de argumentos propostos para defender uma maior descentralização. Para o autor, descentralizar a elaboração e a aplicação da política educativa influi na natureza e nos interesses do Estado, sobretudo na sua capacidade de enfrentar o problema do conflito político e o desgaste da sua legitimidade.

O discurso da autonomia, em tese, contrastaria com o da globalização; porém, é residual ao processo de mundialização já descrito. A autonomia se vincula ao local e à capacidade dos sistemas criarem e assumirem suas identidades. Como dito, o modelo de globalização foi localmente assumido ou associado e, nesse sentido, conjugou características culturais e geográficas que lhe conferem a qualidade *de ser daqui e de lá*. Para Sousa Santos (2006),

“ a globalização parece combinar universalidade e da eliminação das fronteiras nacionais, por um lado, com a particularidade crescente, a diversidade local, a identidade étnica e o regresso ao comunitarismo, por outro. Em outras palavras, a globalização parece ser o outro lado da localização, e vice-versa”<sup>19</sup> (p. 393).

Esse imbricamento dos interesses da *conformidade* e da *contestação* produziram no espaço europeu, via de regra, menor investimento e fortalecimento do gerencialismo nas escolas. Porém, o mais danoso é o desvio das lutas coletivas nos sistemas educativos para as rotinas e para os espaços no âmbito da micropolítica. Para Bolivar (2000, p. 159), a atual conjuntura finissecular de modernidade tardia, pelo fenômeno da gestão baseada na escola, pode ser uma boa ou má opção. Segundo o autor, em princípio, conceder maior poder às escolas para decidir, pode ser algo que promova a diversidade, a inovação e o desenvolvimento profissional. Mas, paradoxalmente, também é utilizado como mecanismo neoliberal para provocar a competitividade entre as escolas, introduzindo modelos de privatização no sistema escolar público. O que isso significa é que em vez de

---

19. Tradução da nossa responsabilidade.

uma devolução na tomada de decisões, se assiste a uma forma sutil de controle, mediante o deslocamento da culpa ou o incremento de responsabilidade.

Na América Latina, esse embate remonta à sua própria condição de território colonizado, no qual perspectivas de autonomia e de construção identitária são fundamentais. Além desse facto, a presença do capitalismo norte-americano se configura como gerenciador desse processo, pois, de algum modo, o socialismo soviético era geograficamente situado no continente colonizador e, portanto, rechaçado ideológica e politicamente nos espaços nacionais frágeis e em constituição. Para Sander (2008),

“No campo da gestão da educação, a ação da UNESCO, da OEA e dos demais organismos internacionais na América Latina passa a priorizar, de um lado, a descentralização e autonomia local e os critérios clássicos de eficiência e eficácia administrativa, e de outro, a articulação entre educação e política social para apoiar as populações mais carentes” (p. 162).

A análise da centralidade da escola nas políticas públicas contempla o reconhecimento da força ideológica, política e legal da autonomia. Formalmente instituída, seja nos contratos, como no caso de Portugal, ou na Lei de Diretrizes e Bases, como no caso do Brasil (9.394/96, LDBEN), faz parte do cenário de inconsistência do político, em uma espécie de transição, na qual as radicalidades não são bem vistas. Tudo deve ser flexível, transitório e em construção, porém o essencial sucumbe mediante a volatilidade e a relativização dos interesses e das agendas.

Em diferentes contextos e textos, a autonomia compõe o cenário de valorização da escola. Nele, via de regra, há um enquadramento legal emanado pelas lutas e pelas demandas populares que marcaram o início do século XXI. Nesse panorama, a autonomia se configurou em lei, mas paulatinamente desembocou no enfraquecimento participativo ou na burocratização do cotidiano escolar. Também não tardou por ser silenciada, na proporção em que ocorreu o fortalecimento das teorias da *conformidade* e no descrédito da *contestação*. De qualquer modo, o que foi uma esperança e uma luta de muitas pessoas na escola, parece não compor mais as agendas, sejam políticas, administrativas ou académicas. A escola de hoje, em cenários de autonomia, ou é algo exótico e isolado ou é tida no patamar das organizações que devem, por sua condição, resolver seus próprios problemas, pois agora devem buscar as soluções de seus constrangimentos em si, por si e para si.



### 3. Uma travessia nas correntezas, fontes e fronteiras da autonomia<sup>20</sup>

O presente capítulo pretende colocar em evidência os aspectos históricos e conceituais da autonomia, fazendo-o por referência à definição de dois enfoques teóricos marcantes no cotidiano da escola, nomeadamente o plano burocrático e o plano político. O primeiro diz respeito às normas e às estruturas organizacionais rígidas e tradicionais, enquanto o segundo emerge dos conflitos e dos múltiplos interesses dos sujeitos e das políticas públicas em desenvolvimento. Nesse caso, a questão burocrática atende a tipicidade organizacional e a natureza da escola, enquanto o político apoia a compreensão das questões e da temática proposta para o estudo. Assim, tal esforço se configura como etapa transitória dos fundamentos teóricos para o processo de observação e de análise da realidade concernente ao objeto em estudo. Nessa travessia se retoma a relação autonomia/democracia/escola como elemento articulado e presente no conjunto teórico da *conformidade*, da *contestação* e da *conflagração*, sejam entendidas como âncoras, boias ou redemoinhos na constituição do sistema capitalista.

#### 3.1 Os delineamentos históricos das concepções de autonomia na modernidade

O conceito de autonomia pode ser estudado e vinculado epistemologicamente a diversos momentos e estágios da trajetória de conquista e de dominação do ser humano em relação à natureza, a si mesmo e aos Outros. No âmbito deste estudo, a autonomia se desdobra em duas circunstâncias primordiais para sua abordagem: a primeira diz respeito à dominação, à luta de poder e aos interesses económicos; a segunda representa as formas de conflito e as perspectivas de mudança política e social que podem suscitar tais relações de poder, de dominação e/ou de controle. Assim, serão abordadas algumas dessas ideias, tão pertinentes à modernidade, cujas origens podem se situar no Iluminismo e na decadência do modelo feudal.

Com o fim da Idade Média e com a ascensão e consolidação da burguesia como nova classe social, houve necessidade de se repensar as formas de governo e suas possíveis organizações, de modo a evitar o retorno à antiga ordem, assim como o modelo

---

20. Na Amazônia a vida obedece ao ciclo das águas que, embora possibilitando as travessias, têm em suas correntezas a garantia de uma passagem rápida, com riscos. Assim, só os mais hábeis conseguem navegar sem se afundarem no curso do rio e no desejo de chegar. Nesse caminho, o caboclo se depara com a extasiante capacidade dos rios tropicais se juntarem a outros grandes rios, formando ilhas que podem ser facilmente confundidas com continentes.

económico capitalista como viável para a sociedade. À época, a classe burguesa começara a estruturar um sistema social baseado na produção e na aquisição de bens e de serviços, originando o proletariado que, como classe, era colocado no desenrolar das lutas e na frente dos combates (Marx & Engels, 1999). Embora contrário ao capitalismo e ao espírito da burguesia, o proletariado não procurava necessariamente uma nova ordem e os embates, via de regra, desejavam a inserção na vida política e produtiva burguesa ou, ainda, a simples humanização da “insana” produção capitalista. No *Manifesto Comunista*, Marx & Engels (1999, p. 23) afirmam que a burguesia se apresentava em uma guerra perpétua: primeiro, contra a aristocracia; depois, contra as fações da própria classe, cujos interesses se encontravam em conflito com os progressos da indústria e, claro, sempre contra a burguesia dos países estrangeiros. O autor acrescenta que, em suas lutas, os burgueses se veem forçados a apelar ao proletariado, dando-lhes educação política e conduzindo-os para esse movimento, em certa medida agindo contra si próprios.

Como sistema económico, o capitalismo apresenta algumas características básicas que marcam a consolidação da modernidade relativamente a outros modelos. Assim, se destacam a propriedade privada e o fortalecimento de instituições sociais como a família e a escola. De acordo com Poulantzas (1977, p. 35), essa discussão pressupõe ainda a presença da superestrutura jurídico-política do Estado - aquilo que designa como político - e as práticas políticas de classe (luta política de classe) - aquilo que designa como política.

A vitória do capitalismo e, paralelamente, da burguesia não significou a sua exclusividade; de facto, desde seu surgimento que o capitalismo se instrumentaliza para sufocar e/ou subsumir teorias e modelos que o colocam em questão. Nesse contexto, coexistem as teorias da *conformidade* (sustentando e fundamentando a hegemonia e a globalização do capitalismo), as teorias da *contestação* (procurando inserir as demandas populares nas instâncias da estrutura capitalista e humanizar o modelo económico) e as teorias da *conflagração* (partindo de um conjunto teórico diverso, se coloca frontalmente contra os modelos instituídos, não imaginando possíveis adequações ou alternativas para a ordem estipulada).

Os três aspetos descritos compõem o cenário que Marx & Engels (1999) concebe no âmago do próprio capitalismo. Ou seja, um modelo económico que contém o germen



da autodestruição e/ou do ajustamento às necessidades económicas, sejam da burguesia ou da aristocracia feudal que, na altura, ainda almejava ocupar o poder, sendo que tal conotação confirma o avigoramento do capitalismo. Do mesmo modo, Poulantzas (1977) adverte que esse sistema possui formas eficazes de adequação aos interesses económicos, dado que

“ (...) é sempre possível traçar, de acordo com a conjuntura concreta, uma *linha de demarcação*, aquém da qual essa garantia de interesses económicos de classes dominadas por parte do Estado capitalista não só não põe directamente em causa a relação política de dominação de classe, mas constitui mesmo um elemento dessa relação” (p. 230).

A retomada dessa discussão tem como propósito estabelecer um entendimento conceitual e histórico, ainda que sucinto, sobre a autonomia que, em seus primórdios, se vinculou às correntes opositoras à consolidação do capitalismo, apesar da vigente representar uma *conformidade* teórica daquilo que, em tempos, *conflagrou* em relação ao modelo económico capitalista.

A noção de autonomia como parte de um cenário de *conflagração*, pode ser compreendida nas valências teóricas levantadas em um contexto de insurgência, se destacando as análises de Marx & Engels (1999) (na conjuntura social que demanda a identificação e a luta de classes), de Rousseau (1985) (com o indivíduo e a liberdade), de Kant (2008) (nas normas e nos valores sociais) e de Proudhon (1975) (com a ideia colaborativa e associativa dos meios de organização produtiva com uma perspectiva marginal das estruturas e das funcionalidades socialmente já previstas e organizadas).

Nos referenciais encontrados, a autonomia é um campo em uma ampla discussão, desde as normas sociais, à liberdade, passando pela obediência e pela razão. Segundo Bobbio (1988), são essas ideias que resultam na liberdade total do Homem e que, de certa forma, são postas num plano de luta política efetiva, como aliás se verificou no decurso da Revolução Francesa. Igualmente, o autor admite que os governos opressores despoletaram as lutas pela liberdade e pela independência, as quais apresentaram semblantes heterogêneos desde a antiguidade clássica, mas para Bobbio (1988) o espírito libertário ou o anseio pela liberdade absoluta é próprio de todas as épocas históricas.

A proposição das normas, das formas de governo e da autonomia não se restringem ao campo político, sendo também descritas como parte, por exemplo, do contexto de religiosidade que se vincula, se estipula ou se mescla com a dimensão política. Algumas perspectivas que versam a ausência de governos podem supor um mundo ideal, no qual os seres humanos passam a viver na harmonia plena prometida por Deus. No caso de Proudhon (1975), a composição do anarquismo passa pelo reconhecimento de que a ideia inicial do Cristianismo era voltada para a *conflagração*. No caso do Cristianismo, antes de ser subsumido pelo Estado, se anunciava que o mundo ia ser renovado; que os sábios eram ignorantes, hipócritas e mentirosos; que o senhor e o escravo eram iguais, que a usura e o que se lhe assemelhasse era um roubo; que os proprietários e os homens de prazer arderiam um dia, enquanto os pobres de espírito e os puros habitariam num lugar de repouso. Por outro lado, no Antigo Testamento, a própria bíblia cristã retrata um Deus que liberta seu povo da opressão do Egito, prometendo-lhe uma terra, onde corre leite e mel. Se atentarmos nessa passagem, desde a saída do Egito até à divisão da terra pelas doze tribos, o povo de Deus busca incessantemente novas formas de governação e de dominação, das quais as mais conhecidas se manifestam na adoração ao bezerro de ouro e na constituição da monarquia com o Rei Saul, ungido e escolhido por Deus.

Evidentemente que o capitalismo também se configura no campo religioso, reordenando as concepções do ser, do ter e do trabalho, dignificante do ser humano e substituto da vinculação ao castigo (que ditava a expulsão do paraíso). De modo idêntico, também não é mais necessário aguardar a vida eterna para gozar os prazeres que o mundo e o livre mercado podem proporcionar. O ser humano, dependente das ordens divinas, passa a exercer substancialmente seu livre arbítrio, sendo esse prospeto agregado aos ideais de Liberdade e de Igualdade propostos pela Revolução Francesa e que transformaram a Monarquia em República e o Feudalismo em Capitalismo. As bases teóricas desse processo transformador e reconfigurador da sociedade para a conjuntura atual são devidamente amparadas nas concepções defendidas por Rousseau (1985), segundo o qual a liberdade é o maior bem, devendo ser a finalidade de qualquer sistema legislativo e, por isso, se reduzindo a dois princípios: o de liberdade e o de igualdade. Tais princípios, tal como no caso do cristianismo, foram incorporados pelas teorias da

*conformidade* e o restante configurou o sustentáculo das teorias da *contestação*, podendo também ser incorporadas na estrutura social hegemônica.

Quanto aos pressupostos teóricos defendidos por Proudhon (1975), são colocados a partir da histórica discussão sobre a propriedade privada, base do capitalismo, nada mais sendo do que um retorno à exploração e à dominação, da qual a Revolução Francesa expectou libertar o ser humano. Segundo este difusor do anarquismo, ao consagrar a propriedade se cometeu um equívoco que remete para o privilégio e para a servidão mascarados na procura pela liberdade e pela igualdade por imitação do regime antigo. Na literatura em geral, Proudhon (1975) é tido como principal defensor do conceito de autogestão e, para si, as lutas do proletariado poderiam significar uma certa aceitação do modelo capitalista, em que a única maneira de superar a dominação seria pela completa recusa de suas estruturas. Essa apreciação dos movimentos dos operários é devidamente fundamentada e descrita na obra do autor, *Filosofia da Miséria*, na qual critica os objetivos políticos e as reivindicações salariais, apresentando como solução o intercâmbio entre pequenos produtores e a instituição de “bancos do povo” que fariam empréstimos sem juros aos trabalhadores. Para Proudhon (2007, pp. 272-273), as utopias sociais são pressionadas em sua significação, costumando se reduzir à substituição de uma antinomia por outra e seu mérito pode ser comparado a um (insignificante) acessório e tantas outras apostasias por quem as defende.

Convém ainda mencionar que essa obra espoleta a sua divergência com Marx, o qual lhe responde com uma classificação de socialista utópico na obra *A Miséria da Filosofia*. As divergências teóricas dispostas nessas duas obras não desconfiguram a autogestão da marca histórica e conceitual do anarquismo. Neste patamar, Bobbio (1988) afirma que a sua acepção passa por situá-la na base social da organização anárquica, paralela à econômica, constituída por correntes, pelo próprio indivíduo ou pelo núcleo familiar. Estes, unidos num certo território geográfico e tendo interesses e atividades coletivas afins, edificam a comuna, onde são tomadas todas as decisões, numa espécie de democracia direta. Contudo, o modelo de democracia capitalista descrito por Bobbio (1988) no conjunto de sua obra apresenta a autogestão como um arquétipo de democracia incompleta, já que essa se encontra privada de representação institucional.

No que concerne às perspectivas de autonomia vinculadas diretamente a Rousseau (1985) e a Proudhon (1975), estas se apresentam em uma vertente política contrária às formas de dominação que o Estado capitalista viria a assumir. Todavia, a notória antítese presente nessas ideias não impediu que a autogestão - proposta como base agonística e contrária ao feudalismo - fosse transformada pelo sistema capitalista atual, em uma autonomia típica do cenário da *conformidade*.

Como constituição da autonomia importa também atender à moralidade defendida por Kant (2008), cuja visão se centra no indivíduo com normas auto estipuladas. Em si mesma, a moral é uma prática de leis incondicionalmente obrigatórias, pelas quais devemos agir. Em seus escritos sobre *A Paz Perpétua*, Kant (2008) acrescenta que

“(…) a tarefa consiste em saber como é que no homem tal mecanismo se pode utilizar a fim de coordenar o antagonismo das suas disposições pacíficas no seio de um povo e de modo tal que se obriguem mutuamente a submeter-se a leis coactivas, suscitando assim o estado de paz em que as leis têm força” (p. 29).

A visão kantiana de liberdade contrasta com a visão marxista, pois quando os pressupostos teóricos se deslocam do foco central da luta política, representam uma adequação do ideário capitalista, quer na busca de ganhos imediatos, quer como resposta às crises cíclicas do próprio capitalismo. Esse ajuste ao capitalismo mediado pela *contestação* que, mais tarde, se pode reconfigurar em *conformidade*, traduz um cenário de difusas tendências. De um lado, a expansão da orientação que, sob a herança marxista, consagrava a ideia de centralização, disciplina e burocracia para uma administração política vanguardista e representante da classe operária expressas a partir das visões de Lenin e Stalin; por outro lado, a proliferação de movimentos contrários a essa orientação, com grupos de trabalhadores organizados em prol de ideais anarquistas, anarcossindicalistas e reformistas. Dessa forma, as divergências que pontuaram historicamente as moções e as lutas dos trabalhadores na prossecução dos valores democráticos, almejavam o seu alargamento às relações sociais e políticas.

Em *Manifesto Comunista*, Marx & Engels (1999) reconhecem essas tendências, integrando-as nos movimentos que pretendem retomar privilégios ou, então, nos movimentos que lutam para conservar sua própria existência. Para o autor, não se tratam

de filosofias revolucionárias, mas conservadoras (ou reacionárias), cujo intuito será virar para trás a roda da História. A esse propósito, Marx & Engels (1999) afirmam que “ (...) quando são revolucionárias é em consequência de sua iminente passagem para o proletariado; não defendem então seus interesses atuais, mas seus interesses futuros; abandonam seu próprio ponto de vista para se colocar no do proletariado” (p. 24).

No percurso apresentado, o conceito de autonomia também está vinculado a dois importantes movimentos: a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Quanto a isso, é necessário realçar que, na entrada da modernidade, França e Inglaterra eram as principais frentes de luta política e econômica, fosse contra a antiga ordem feudal ou mesmo entre si, a primeira como monarquia absoluta aristocrática poderosa que se opunha ao acúmulo de capitais e à manufatura britânica. O quadro de disputas entre a antiga e a nova ordem também incorpora os movimentos da América espanhola, francesa e inglesa, bem como da Irlanda na busca de autonomia. Ao invés, no caso das colônias, nem sempre esses movimentos representavam forças economicamente mais progressistas do que aquelas existentes na metrópole (Hobsbawm, 1978).

Nesse cenário, a França influenciava a independência americana com investimento político e financeiro, mas ao financiar esse processo, a monarquia francesa enfraqueceu política e financeiramente (Hobsbawm, 1978). Internamente, as ideias iluministas da classe média assumiram a premissa de que uma sociedade livre seria uma sociedade capitalista, *conflagradora*, mas assumindo a *conformidade* necessária à manutenção e à organização do poder. Para Hobsbawm (1978),

“ (...) Iremos ver intermitentemente reformadores moderados da classe média mobilizando as massas contra a resistência tenaz da contra-revolução. Veremos as massas avançar para além dos limites dos objectivos dos moderados e fazer as suas próprias revoluções sociais, ao mesmo tempo que os moderados se dividem num grupo conservador, fazendo causa comum com os reaccionários, e num grupo de esquerda, na senda de objectivos moderados a alcançar com o auxílio das massas, mesmo correndo o risco de perder o controlo sobre eles (...)” (p. 89).

A Revolução Francesa não foi um fenómeno isolado, embora fundamental em relação a outros acontecimentos contemporâneos e suas consequências foram notadamente profundas. Quanto aos seus aspetos de autonomia e de *conflagração*, é possível identificarmos fatores importantes descritos por Hobsbawm (1978), inclusive

considerados “a revolução do seu tempo”. O autor refere que suas origens devem ser procuradas não apenas nas condições gerais da Europa, como também na situação específica de França, realçando que essa revolução não foi liderada por um partido, por um movimento organizado ou por homens que estivessem tentando levar a cabo um programa estruturado. Na opinião deste autor, mesmo que se fizesse justiça aos “filósofos”, a revolução teria ocorrido, pautada pela diferença entre o simples colapso de um velho regime e sua rápida e efetiva substituição por um novo. E, assim, o autor acrescenta que a Revolução Francesa espelha, pelo menos, três vetores importantes: em primeiro lugar, aconteceu no mais populoso e poderoso Estado da Europa (com exceção da Rússia); em segundo lugar, distinta de todas as revoluções, pode ser considerada uma revolução social de massas e incomensuravelmente mais radical do que qualquer levante comparável; e em terceiro lugar, entre as revoluções contemporâneas, a Revolução Francesa foi a única ecuménica, seus exércitos partiram para revolucionar o mundo e suas ideias, de fato, o revolucionaram.

Assim, a consolidação do capitalismo democrático ocorreu em espaços de lutas e de *contestações*, parecendo válido mencionar que os conceitos de autonomia e de democracia contribuíram para que esses ciclos se tornassem formalizações conceituais e práticas. Ao longo de nossa história, tais movimentos se traduziram em uma manifestação da *conformidade*, ainda que, funcionalmente, se tenham sobrepujado as lutas e as contestações sociais como estratégias de legitimação do capitalismo. O seu típico cenário de *conformidade* procura transparecer que sua *conflagração*, em relação à ordem passada, não lhe é igualmente possível. Ou seja, incorpora estrategicamente interesses e necessidades apontadas em estruturas e em teorias de *contestação*, compondo a *linha de demarcação* descrita por Poulantzas (1977). Logo, esta conjuntura é específica da *conformidade* e, nela, a *contestação* tem sido habilmente usada para assegurar maior longevidade e dar a impressão de que esse sistema, além de eficaz no acúmulo de riqueza, consegue congrega a diversidade, a diferença e a desigualdade. Por seu lado, a *conflagração* ainda não foi capaz de fazer frente a organização das forças de estabilização social e de hegemonia conceitual imposta. Assim, enquanto outras formas são experimentadas, essas não têm conseguido enfrentar o capital ideológico, que classifica os movimentos voltados para a *conflagração* como marginais, violentos ou vândalos. De fato, o grande desafio dos movimentos e das teorias da *conflagração* é a constituição de

sua identidade, de sua auto aceitação, de construção de suas estruturas e técnicas de luta, que inviabilizem a reconfiguração da *contestação* em *conformidade*.

### **3.2 As configurações da autonomia no contexto educacional e os modelos de análise organizacional**

Como parte da sociedade capitalista anteriormente disposta, o campo educacional se apresenta como um espaço fértil para a *conformidade* e para a *contestação*. Tal como os demais espaços sociais, experimentou suas próprias, anacrônicas ou vinculativas revoluções. Contudo, essas não se confirmaram como *conflagração*. É importante mencionar que a educação moderna integra o cenário de *conformidade* organizado pela sociedade capitalista para substituir a ordem medieval e, nesse processo, a constituição e a *conformidade* do sistema educacional não conseguiu impedir a presença de teorias voltadas para a *contestação* e para a *conflagração*. No cômputo geral, tendem a se consubstanciar em *conformidade* e, no campo educacional, algumas teorias merecem destaque, por exemplo as de Dewey (2005). Suas ideias pragmáticas e cognitivistas asseguram à escola capitalista uma versão democrática, participativa e emancipadora, vinculando a autonomia à concepção moderna do capitalismo democrático e abandonando a ideia de coletivo para se centrar no indivíduo. Para Dewey (2005), “uma sociedade móvel, recheada de canais de distribuição, de oportunidades que surgem a todo momento e em qualquer lado, deve garantir que os seus membros sejam imbuídos de *iniciativa pessoal e adaptabilidade* <sup>21</sup>” (p. 35).

Evidentemente que o pensamento de Dewey (2005) se confronta e se distingue do modelo tradicional de escola e sua percepção da educação integra as ideias de Rousseau (1985), defendendo que a escola deve assegurar os princípios democráticos. Desse modo, a noção de desigualdades pessoais, sociais e psicológicas são os principais justificativos para as democracias gerarem oportunidades iguais. Logo, a escola, pelo uso de determinados métodos, poderá evitar o desperdício educativo, dando significado às aprendizagens dos cidadãos que integram a sociedade democrática, um pouco à revelia do modelo educativo mais tradicional.

---

21. Grifo nosso.

As ideias desse pedagogo (2005), quando vinculadas ao cenário da *conformidade*, não eliminam o fato de seus estudos serem parte importante do processo de eclosão das teorias da *contestação* e da *conflagração*, as quais se fortaleceram no final do século XX. Desse modo, Dewey pode ser visto como alguém que

“(…) ultrapassa as fronteiras de qualquer rótulo. Procurar inseri-lo em qualquer movimento suscita, por conseguinte, sérios problemas. Há alturas em que as suas ideias parecem enquadrar-se no pensamento de um social democrata; outras alturas há em que parecem ser mais identificáveis com postulados liberais. Há ainda alturas em que parecem inserir-se numa esfera de posições mais radicais” (Paraskeva, 2005, p. 13).

Daí, não ser possível determinar em que medida Dewey (2005) colaborou com a consolidação da organização escolar no âmbito do capitalismo democrático e até que ponto contribuiu para as mudanças que se processaram dentro e fora do contexto escolar. Por outro lado, é importante mencionar que algumas modificações nos sistemas educacionais e na própria escola parecem mesmo ir ao encontro de alguns princípios das teorias da *conflagração*, parecendo que já se efetivaram. Esse é o caso que Marx (1999) preconizava em um conjunto de medidas que deveriam ser tomadas como parte do projeto comunista. Para si, a décima medida deveria assegurar “educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material, etc.” (Marx & Engels, 1999, p. 43). A perspectiva disposta reflete uma sociedade e uma escola que, embora em contexto típico de *conformidade*, também apresente outras faces, muitas delas parecendo espelhar os princípios tidos em sua concepção como típicos da *conflagração*. Portanto, para a escola ser aceite, justificar e consolidar o modelo socioeconômico do qual faz parte, similarmente incorpora os interesses dos que inicialmente lhe exigiram a mudança.

A análise até então arranjada se exprime nas formas de testemunhar a escola e o trabalho educativo, assim como a configuração da autonomia para cada um desses modelos. A autonomia assume características que, segundo Estêvão (2012, p. 136), se justificam pelas racionalidades ou pelas lógicas congruentes com essa visão de escola. Logo, sua dinâmica manifesta pode ser concebida a partir de distintas perspectivas e interesses, sejam vinculados à *conformidade*, à *contestação* e mesmo com possibilidades de *conflagração*.



No Brasil, a escola é comumente analisada a partir da ótica liberal e progressista e, na opinião de Libâneo (1994), tal ideário deve potencializar e preparar o indivíduo para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as suas aptidões individuais, embora haja necessidade de se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural mascara as diferenças entre as classes sociais, pois embora a escola difunda a igualdade de oportunidades, não tem em linha de conta a desigualdade de condições.

Também no Brasil, as tendências liberais mais conhecidas são de cunho tradicional, renovada, não diretiva e tecnicista (Libâneo, 1994). Já as tendências progressistas ou não liberais são aquelas cujas análises críticas das realidades sociais sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Nessa linha, a escola progressista deve adotar uma prática libertadora, libertária e crítico social dos conteúdos, em que a autonomia é necessária para conhecer sua clientela, produzir conteúdos e métodos capazes de proporcionar a mudança pessoal e social. Assim, a autonomia da escola, do professor e do próprio estudante asseguraria a possibilidade de transformação social, de algum modo, isolando a escola da sociedade capitalista e responsabilizando a educação por uma mudança social, e não o contrário. Essas teorias se difundiram a partir da década de oitenta e têm como principais expoentes Freire (1982), com a concepção libertadora, e Libâneo (1994) com a teoria crítico social dos conteúdos. A perspectiva elencada se articula com aspectos teóricos mais amplos, ainda que com características políticas e históricas típicas do Brasil. No caso das propensões liberais, apresentam características da *conformidade*, enquanto as progressistas possuem viés de *contestação* e de *conflagração*. As tendências pedagógicas cuja base de análise é a escola, tendem a se vincular às questões didáticas e pedagógicas, além de evidenciarem um cenário em que a escola é tomada como instituição e, para o qual, se omite ou se desvincula das suas características organizacionais.

Dito isto, parece existir um receio em liga-la aos conceitos organizacionais, pois se pressupõe essa vinculação a partir dos conceitos e dos estudos da administração e estes, por sua vez, ao desenvolvimento do capitalismo e suas premissas de eficácia, de eficiência e de globalização.

No cenário educacional brasileiro, o conceito de organização emerge vinculado às políticas de ampliação e de melhoria da escola. Chauí (2003) apresenta as políticas educacionais instauradas a partir da década de noventa no Brasil, as quais transformaram as instituições educativas em organizações e o direito à educação em um serviço. Para Chauí (2003, p. 06), uma organização difere de uma instituição por uma determinada prática social, de acordo com sua instrumentalidade, se referindo ao conjunto de meios administrativos mobilizados para alcançar um objetivo específico. Por outro lado, Casa-Nova (2013b) chama a atenção para o sentido do conceito sociológico de instituição como algo instituído e naturalizado, um conjunto de práticas sociais que preexistem ao indivíduo e nas quais este é socializado, mas que são possíveis de transformação através da ação dos sujeitos-atores. Do mesmo modo, no campo das organizações os institucionalistas especializados relevam o impacto dos meios institucionais na ordem interna das organizações (Estêvão, 1998). Por suas regras e padrões racionalizados, os meios induziriam certa *conformidade* e isomorfismo estrutural, este último condicionador da identidade, da estrutura e da ação organizacional. Neste cenário, as organizações passam a ser entendidas como interdependentes do meio e interpenetradas pelos vários elementos da sociedade, constituindo a sua estrutura como uma verdadeira ideologia.

Se a organização se vincula diretamente às estruturas e aos conceitos mais modernos do capitalismo, como aliás acredita Chauí (2003), a institucionalidade terá suas raízes na concepção clássica proposta por Weber (2009). Para o autor (2009), há uma associação em que, dentro de um domínio específico, os ordenamentos são impostos (com eficácia) a toda a ação consoante determinadas características dadas. Já em Durkheim (1975), a instituição é um fato social, no qual o problema sociológico consiste em procurar e em perceber a sua constituição, não sendo suficiente considerá-la sob sua forma acabada e recente. Logo, para Durkheim (1975) explicar uma instituição “ (...) é compreender os diversos elementos que serviram à sua formação, é mostrar as suas causas e as suas razões de ser (...) ” (p. 139).

Essa discussão passa pelo reconhecimento daquilo que Dubet (2002, p. 23) classifica como uma confusão entre *instituição* e *organização*, já que o crescimento e a complexidade das organizações contribuíram para o enfraquecimento das instituições. Daí, o autor acrescenta que a sua maioria pode ser organizações, não sendo igualmente

aceite que todas as organizações sejam instituições, pois estas últimas geram formas particulares de socialização. Implícito nessa controvérsia está o fato de que, ao procurarem o reconhecimento institucional, as organizações possam usufruir de maior autonomia. Deste modo, pretendem compor suas ações, interna e externamente, do modo mais conveniente e lucrativo. Contudo, essa emancipação também pode ser limitadora, se pensarmos que o reconhecimento institucional requer um padrão e uma expectativa social do que pode ser aceitável quanto às ações organizadas.

Nas últimas duas décadas, a análise da escola, da democracia e da autonomia no contexto das políticas públicas assumiu seguramente a identidade de uma organização. Tal aspeto não se desvincula da institucionalidade, sendo evidente que a universalidade da escola busca respostas para as contradições advindas da divisão social e política da sociedade. Desse modo, a questão da diversidade e da dubiedade dos conceitos não será relevante, principalmente porque, segundo Morgan (2006, p. 24), o conceito de organização tende a avocar características distintas dependendo do modelo organizacional assumido. Assim, quando Chaui (2003) distingue *instituição* de *organização*, fá-lo a partir dos modelos burocráticos racionais, isto é, tendo a sociedade como seu princípio e como sua referência normativa e valorativa. Porém, a organização pretende gerir seu espaço e seu tempo, aceitando sua inserção num dos polos da divisão social e sua finalidade não será responder às contradições, mas antes vencer a competição com seus supostos iguais.

No campo educacional brasileiro, tal aversão ao conceito de organização pode ser vinculada ao paradigma pautado pelo pensamento mecânico e burocrático. Neste cenário, as perspectivas da autonomia são baseadas em normativos, nos quais suas possibilidades devem ser planejadas, previstas e calculadas. Por outro lado, a ideia da escola como instituição, que se seculariza e perpetua seus valores de geração em geração, parece não fazer muito sentido no cenário democrático e de profunda transição. A escola de hoje é *outra* escola, por seus modos de operar, de estruturar e de fazer e, também, pelo perfil socioeconómico de seus alunos. Essa visão pode até contrastar com o que alguns estudos afirmam, dado que, para muitos, a escola não mudou ou não desejou mudar, ainda esperando ou reclamando alunos para os quais foi criada, alunos dispostos a aprender, alunos sem problemas sociais e/ou económicos. Como parte dessa discussão, o que se

percebe é que tanto as perspectivas democráticas vinculadas à *conformidade*, quanto à *contestação* exigem uma escola nova e diferente. Essa escola, via de regra, deverá ser operacional e responder eficazmente às demandas pessoais e sociais e sua performance tem sido muito mais afeita à organização do que à instituição naquilo que tradicionalmente se configura.

Em Educação, as configurações da autonomia e dos modelos de análise organizacional pressupõem o estudo do funcionamento da escola em seus delineamentos administrativos e políticos. Essa abordagem exige um plano de análise que capte a sua dinâmica e a sua complexidade e não obscureça seus aspectos estruturantes ou organizacionais. Logo, ainda que relevante, o dilema institucional *versus* organizacional, seus determinantes e suas especificidades políticas no contexto educacional brasileiro, não será tomado como centralidade desta investigação, apesar de sua visualização ser necessária para que as dúvidas resultantes não comprometam a perspectiva dos modelos de análises que serão adotados.

### **3.3 Os modelos de análise da escola e as concepções da autonomia decorrentes**

No presente trabalho, a análise da autonomia foi estabelecida a partir dos pressupostos democráticos, seu enquadramento nas políticas públicas e sua manifestação no contexto escolar. A observação de seus desdobramentos em uma escola pública da Região Amazônica, ocorrerá a partir do estabelecimento de análises que possam suscitar a complexidade e as lógicas de funcionamento do espaço escolhido. Essa posição considera a escola como uma organização e parte de um cenário, no qual existem objetivos e finalidades cada vez mais evidentes e requeridos socialmente. Para Lima (2006),

“ (...) A escola como organização ou unidade social constitui-se, historicamente, enquanto estrutura social, através da agência humana. É uma criação histórico-cultural, não um dado da natureza. O processo ou ação de organizar é absolutamente indispensável à constituição da organização como substantivo. A organização enquanto estrutura social, de resto, encontra-se não apenas dependente da acção humana em termos de constituição mas também em termos de manutenção e reprodução. Ela é o resultado da agência humana mas, por seu turno, constrange e limita as possibilidades dessa agência, a qual por sua vez não deixa de interferir na estrutura” (p. 20).

O tipo de abordagem e de exame às questões da autonomia tende a revelar ou potencializar as racionalidades que assumem na escola. Tais racionalidades se manifestam basicamente em função do conjunto normativo ou das condutas individuais e associativas que os sujeitos envolvidos no processo educativo invocam. Segundo um documento da rede Eurydice (2007)“ a ideia geralmente aceita é que a autonomia das escolas está associada a diversas correntes de pensamento que, consoante o horizonte temporal, influenciaram, em maior ou menor grau, as medidas relativas a essa autonomia (...)” (p. 09).

Em Portugal, a tríade *escola, democracia e autonomia*, mesmo que passível de inúmeras perspectivas, está inserido no estudo sociológico-organizacional. De fato, os países de costume mais administrativista, como os países do sul, tenderam a dar destaque à visão normativa. Assim, até à década de noventa, houve uma tradição jurídica e normativa com estudos guiados pela análise, pela compreensão e, quando muito, pela interpretação de normativos, fossem elaboradas pelos órgãos centrais, intermédios ou pela própria escola (Estêvão, 2013).

Para a análise apresentada, se estabelecem um número significativo de modelos, nos quais prevalece o aspeto analítico interpretativo, podendo ser dispostos em três grandes campos. No primeiro, situamos as abordagens em que o controle e a tomada de decisão se configuram de maneira centralizada, formal e com uma fluidez *do centro para a periferia* da organização; no segundo se concentram as teorias que analisam a escola com lentes mais interpretativas, capturando suas ambiguidades, sua diversidade de interesses e sua maneira colegiada e/ou participativa de tomar decisões. Por outro lado, no terceiro grupo podem ser integradas as perspectivas críticas que almejam entender as múltiplas dimensões e processos que constituem o espaço educativo, sem amparo de uma prescrição normativa ou explicação interpretativa da realidade a partir de pressupostos teóricos externos (Estêvão, 2006).

No campo de teor mais crítico, Estêvão (2012, p. 129) representa a escola como um lugar de vários mundos, concebendo-a como uma organização fractalizada e multidiscursiva. De igual modo, também realça sua complexidade caleidoscópica e suas irregularidades ou descontinuidades internas advindas das várias lógicas de ação. Para o autor, se tratam de pressões institucionais externas do Estado, do mercado e dos meios

interorganizacionais, sobressaindo uma complexidade de racionalidade sobre a escola, umas mais propícias à acentuação da burocracia e à dependência sistêmica, outras mais conformes à orientação, ao entendimento e à comunicação (Estêvão, 2006, p. 257).

No que concerne à representação dos campos descritos, o presente estudo fará a adoção de dois modelos de análise organizacional, nomeadamente o modelo burocrático racional e o modelo político. Ambos, além de representarem o antagonismo e a dicotomia entre os campos dispostos, contemplam as dimensões que julgamos fundamentais para a análise da autonomia na escola.

Assim, o modelo burocrático racional manifesta teor vinculativo e prevalência dos aspetos concernentes à *conformidade* e sua formulação teórica sustenta essa perspectiva. Para Stoer & Magalhães (2003, p. 1182), no processo de organização social, o conhecimento pode ser integrado de duas formas: ou como fator de legitimação que surge com toda a evidência nas narrativas do Estado-nação e nas sagas nacionais; ou como elemento organizador da própria vida social, eventualmente cristalizada nas organizações burocráticas do Estado e da vida civil em geral. De outro modo, o modelo de análise organizacional político busca evidenciar os conflitos e as contradições que marcam a autonomia em contextos de *contestação* e de *conflagração*. Logo, envolverão o viés de carácter normativo ao retratarem os aspetos burocráticos e de *conformidade*, podendo ser paulatinamente acrescidos à visão analítica, interpretativa e crítica para as realidades em que a *contestação* e a *conflagração* se configurem nas demandas democráticas e participativas.

### **3.3.1 O modelo burocrático racional e a perspectiva de autonomia em contextos de *conformidade***

Se a análise da escola for retratada pelo modelo burocrático há que ter em atenção três pressupostos amparados em uma lógica de racionalidade que a situam em contextos burocráticos maiores ou a si associados, os quais exigem à escola rotinas típicas da burocracia, como por exemplo a manutenção da rigidez de seus objetivos e metas e, também, que assegure a eficiência e a eficácia necessárias à sua inclusão ou à sua permanência no espaço social. O primeiro pressuposto prevê que a escola mantenha, em suas instâncias organizativas, processos e rotinas típicas do modelo burocrático, ou seja, o surgimento de novos contextos históricos, tecnológicos e teóricos não conseguiram

suplantar as marcas fundamentais do modelo burocrático. Enquanto modelo, se ressalta que sua plenitude se configura no plano ideal, principalmente quando remetido à burocracia weberiana, não constituindo prática em sua amplitude. Contudo, de algum modo, o ideal burocrático transporta suas formatações básicas para outras variantes e perspectivas que foram, paulatinamente, incorporadas em contextos distintos, sucessivos ou complementares. Nesse sentido, Crozier (1964, p. 186), ao situar as organizações em contextos atuais, está convicto de que o comportamento burocrático moderno tem origem em processos organizacionais complexos que também resultam de negociações entre os vários grupos e sobre a maneira de impor conformidade e racionalidade.

O segundo pressuposto valoriza a rigidez das estruturas burocráticas, considerando que os problemas de funcionamento nos sistemas e nas estruturas escolares são fruto da flexibilidade dos objetivos e das finalidades resultantes das demandas e das pressões democráticas, pelo que a escola não consegue estabelecer estruturas formais de planejamento e de auto-organização. Essa ausência ou debilidade de rigidez faz com que os órgãos centrais e intermédios promovam uma série de mecanismos físicos e virtuais para controle, acompanhamento e avaliação. Nessa linha de pensamento, as escolas passam a ser fornecedoras de dados para que tais ações sejam organizadas *em* ou *por* instâncias externas, visto que a escola não seria, à partida, capaz de fazê-lo. De maneira complementar, cada unidade escolar tende a representar parte de um sistema e, daí, seus processos de autonomia estão condicionados pelas demais unidades, órgãos intermédios e centrais, e estes, por sua vez, possuem determinantes sociais, políticos e económicos que transitam da dimensão global para a dimensão local. Nessa transferência, o conflito e a autonomia passam a depender das respostas dadas pela organização escolar frente às exigências e às demandas.

Cabe ainda referir que o segundo pressuposto se evidencia também em três premissas do modelo burocrático apresentado por Friedberg (1993, pp. 31-32), segundo o qual as organizações possuem um carácter instrumental em relação aos fins exógenos, pré-determinados e fixos. Neste contexto de transmissão transparente, passivo e obediente, a legitimidade e o questionamento não se apresentam como problema, sendo apenas os comportamentos desviantes dos princípios impostos considerados irracionais. Quanto à segunda premissa se vincula à unidade e à coesão da organização que deve

impor a racionalidade aos comportamentos de seus membros. Aqui, há um profundo respeito pelas regras e pelos papéis previstos, pelo que não existem razões para conflitos. A terceira premissa é dada pela delimitação formal, clara e homogênea da organização, separando o funcionamento interno dos acontecimentos exteriores, para que estes não causem repercussão a não ser quando mediatizados pelo topo da organização.

O terceiro pressuposto de análise proposto para a adoção do modelo burocrático, se fundamenta no imperativo de resultados, de eficiência e de eficácia nos sistemas educacionais e nas escolas. Durante algum tempo, esta realidade esteve obscurecida nos planejamentos e nos processos educativos, havendo, a partir da década de 70 do século passado, um esforço para que as concepções e as práticas educativas pudessem transparecer modernidade, flexibilidade e, por isso, questionamento quanto à burocracia. Nesta configuração, os movimentos de *contestação* permitiram que a escola integrasse e respondesse a demandas sociais, numa espécie de reparação aos danos cometidos pela sociedade de natureza excludente. Contudo, no contexto de crise econômica e política, recrudescer o argumento para a retomada dos pressupostos burocratizantes e, assim, a educação se tem confrontado com incontáveis mecanismos e processos que pretendem suscitar, reconfigurar e mensurar resultados que expressem qualidade em relação aos seus investimentos, à sua eficiência e à sua eficácia.

Como explanado, o enfraquecimento dos princípios da *contestação* e a legitimação ideológica da burocracia acabam por fortalecer a *conformidade*. Nessa perspectiva, a educação representa um bem transacional e de mercado, sendo que tais características configuram um cenário em que o modelo burocrático não apenas se preserva, mas também se fortalece no processo de (re)constituição de sistemas educacionais voltados para a obtenção de resultados e propícios à competitividade.

Estes três pressupostos teóricos fazem parte de um contexto que usa o modelo burocrático, embora evidenciando disfunções comprometedoras do modelo ideal proposto por Weber, em que são descritos interesses altamente conflituosos entre a mudança e a estabilidade. Por outro lado, segundo Brunsson (2006), “muitas organizações não podem, ou não querem, evitar as normas inconsistentes; em vez disso, tornam-se especialistas em gerar apoio, recursos e legitimidade dos ambientes, exibindo exactamente essa tal inconsistência” (p. 31).



No caso das organizações escolares brasileiras, os pressupostos apresentados são demonstrados no processo de expansão da Escola Nova (Romanelli, 1995), se contrapondo aos modelos tradicionais burocráticos que têm como marca o planejamento, o sistema avaliativo e a figura do professor como líder e centralizador desse processo. Concomitantemente, considera ainda que a forma rígida ou mecânica dos modelos burocráticos é inapropriada ao (novo) perfil de sujeito que o mundo moderno reclama. Porém, a Escola Nova reconfigurou um conjunto de medidas e de simbolismos que pouco modificaram as principais características do modelo burocrático. Tal como a teoria das relações humanas, essa perspectiva ficou longe de ultrapassar a dicotomia entre a estrutura formal e a estrutura informal e, paradoxalmente, aprofundou e reforçou a solidez burocrática<sup>22</sup>. De fato, para Estêvão (2012), “embora criticado com frequência, e veemência, por muitos autores, este modelo [*burocrático*]<sup>23</sup> tem-se constituído, todavia, como um dos mais perenes a que o pensamento organizacional não tem conseguido escapar (...)” (p. 177).

Como dito, as organizações modernas, incluindo a escola, têm como base de seu funcionamento, em menor ou maior grau, a estrutura burocrática. Neste estudo, sua compreensão perpassa a abordagem clássica da administração e, fundamentalmente, a vertente da burocracia weberiana. Esta última compõe o conjunto de pressupostos presentes na maioria das instituições públicas e seus princípios são respeitados sociologicamente pela comunidade científica, além de coexistirem nas organizações educativas. Para Weber (2004, p. 213) a burocratização oferece a possibilidade de realizar o princípio da repartição do trabalho administrativo segundo aspetos puramente objetivos, distribuindo-se as tarefas especiais entre funcionários especializados que se aprimoram na prática contínua. Dessa forma, as abordagens clássicas procuram essencialmente a eficiência das organizações com base na resolução de seus problemas práticos pela administração e, posteriormente, pela replicação desses modelos para as demais organizações. De igual forma, representam uma visão objetiva daquilo que, de algum modo, encontramos como exigência para as organizações, onde também se inclui a escola, embora para esta sejam de considerar historicamente suas restrições e/ou oposições.

---

22. Ao abordar a teoria das relações humanas, Friedberg (1993, p. 41) adverte para seus equívocos, dispondo-a no conjunto de teorias matizadas. Deste modo, o autor salienta a falta de uma conceptualização adequada aos laços complexos e recíprocos entre os elementos formais e informais de uma organização, pois quando retratados como variáveis independentes se tornam um arrazoado humanista.

23. Inserção da nossa responsabilidade.

Mesmo inspirada pelos princípios de eficiência, de eficácia e de qualidade, a abordagem clássica, passou por diversas adequações, estando patente em distintas formas de organizações (em especial, a escola). Para Morgan (2006),

“ (...) Os teóricos clássicos reconheceram que era importante atingir um equilíbrio ou harmonia entre os aspectos humanos e técnicos da organização, especialmente através dos procedimentos apropriados de selecção e treinamento, mas a sua principal orientação foi fazer com que os seres humanos se adequassem às exigências das organizações mecanicistas (...)” (p. 30).

As abordagens clássicas se desdobram em duas correntes, a de teoria científica e a dos anatomistas e fisiologistas da organização. Em relação à primeira, se caracteriza fundamentalmente pela preocupação com o aumento significativo da produção, para o qual concorre marcadamente a substituição das habilidades especializadas por trabalhadores não qualificados; quanto à segunda centra sua atenção nos processos de planejamento, de organização, de direção, de coordenação e de controle, sendo que na sua ótica as organizações são concebidas como uma rede de partes, na qual cada divisão se interliga e se relaciona em uma cadeia escalar. Cabe ainda mencionar que a teoria burocrática científica se consolidou e se replicou a partir de princípios científicos, se apresentando como um processo meticuloso minimizador dos detalhes e que, de certa forma, possibilitou a simplificação do trabalho em um grau máximo. Assim, se incrementou a pormenorização das etapas do processo produtivo, com uma formalização meticulosa e treinamento, se simplificando a execução da produção em massa, de modo a dispensar trabalhadores com formação especializada. Quanto a isso, Bolman & Deal (1989) estabelecem algumas críticas:

“A estrutura formal é mais do que apenas caixas e linhas dispostas em um organograma. É uma representação do padrão formal das atividades, expectativas, e as trocas entre os indivíduos. A forma da estrutura formal aumenta ou restringe o que uma organização é capaz de realizar. Estrutura formal também afeta as atividades, relações e estados mentais dos participantes que trabalham na organização<sup>24</sup>” (p. 29).

No que concerne à corrente dos anatomistas e dos fisiologistas da organização enfatiza a utilização dos princípios militares e da engenharia, com destaque para as ideias de Fayol (1990). Nesse âmbito, as organizações devem apresentar fortes padrões

---

24. Tradução da nossa responsabilidade.

hierárquicos e organizados com linhas de comando e/ou de comunicação igualmente precisas e definidas. Outra questão importante é a figura do chefe e o rigor necessário em níveis que exigem a tomada de decisão. Segundo Morgan (2006),

“ (...) assim como os militares introduziram a descentralização para lidar com a dificuldade das situações de combate, os teóricos da administração clássica reconheceram a necessidade de conciliar os requisitos contraditórios da centralização e da descentralização para preservar uma flexibilidade apropriada nos diferentes sectores de grandes organizações” (p. 29).

As empresas ou as instituições em contextos modernos não desejam ser associadas a uma imagem avessa à criatividade, à exploração do trabalhador e/ou à degradação dos recursos naturais. Na conjuntura política (correta), as organizações devem vender não só seus produtos, mas também a si mesmas, pelo que as ideias de Taylor & Fayol (2004) são incorporadas ou reordenadas em um contexto que demanda a burocracia e a produção, mas sendo flexíveis e cuidadosas com o Homem e com a natureza. Apesar disso, mesmo assumindo o risco de superficialidade, é possível afirmar que muitos dos modelos de administração que procuram minimizar o viés instrumental dos modelos burocráticos, apenas “vestem com novas roupas o mesmo boneco velho”.

No geral, ainda hoje as tarefas simples dentro e/ou fora das organizações, exigem ou ganham maior credibilidade quando associadas a um processo de formação e de treinamento que lhe possibilitam uma rotina e um fazer estandardizado. Ao apresentar as metáforas das imagens organizacionais, Morgan (2006, p. 35) acrescenta que as organizações foram projetadas como máquinas e que o taylorismo característico dessa fase se impôs até em nosso modo de vida. Para o autor, os princípios se manifestam claramente quando treinamos e desenvolvemos capacidades especializadas de pensamento e de ação, bem como quando modelamos os nossos organismos para se conformarem com ideais pré-concebidos.

As ideias de Taylor & Fayol (2004) são bases constantes e recorrentes nos estudos sobre os sistemas organizacionais, mas são as ideias de Weber que constituem efetivamente os modelos burocráticos presentes na estrutura de funcionamento do Estado, e em especial na escola. No caso da escola, segundo Lima (2011, p. 18) a racionalização weberiana resulta numa burocracia escolar radicalizada, ampliada, ou, como prefere

chamar, numa hiperburocracia. Para Lima (2011), esse processo é induzido e reforçado pelas novas tecnologias da informação e comunicação, que emergem como uma espécie de nova fonte de controle centralizado, eletrônico e aparentemente difuso, mas contudo poderoso, sempre presente em cada momento e em todos os lugares.

As características e as demandas das organizações são estruturadas por Weber (2004, pp. 198-201), sustentando que a burocracia deveria manifestar o exercício específico do funcionalismo moderno e se estruturar em seis princípios, regentes da organização e do funcionamento dos espaços formais públicos ou privados. O primeiro princípio diz respeito às competências oficiais que são fixadas e ordenadas, mediante regras resultantes de leis ou de regulamentos administrativos objetivos. O segundo se refere à hierarquia de cargos e à sequência de instâncias, isto é, sistemas especificamente regulamentados de mando e de subordinação das autoridades, com fiscalização das estruturas inferiores pelas estruturas superiores. Quanto ao terceiro princípio se baseia na administração moderna, nomeadamente em documentos (atas), cujo original ou rascunho se guarda e, ainda, em um quadro de funcionários subalternos e escrivães. No quarto princípio se considera que a atividade oficial pressupõe, em regra, uma intensa instrução na matéria e em relação ao quinto, quando o cargo está plenamente desenvolvido, a atividade oficial requer o empenho e plena força de trabalho do funcionário, independentemente do tempo delimitado para o trabalho obrigatório. Por fim, seu sexto princípio observa que a administração dos funcionários se realiza de acordo com regras gerais, mais ou menos estipuladas e abrangentes, as quais podem ser aprendidas.

No que concerne às regras, definitivamente se apresentam como característica dos sistemas burocráticos e, no caso da escola, são tidas como fundamentais ao andamento da atividade pedagógica em sala de aula. Com maior ou menor nível de rigidez, são impostas pela obediência, pela participação ou pela adesão, mas em todas as circunstâncias permanecem rigidamente definidas. Os possíveis ajustes são previstos em seus processos de formalização, como no caso das regras de construção coletivas e participativas, sem, no entanto, deixar de ser marca de um sistema burocrático. Para Crozier (1964, p. 187), os padrões burocráticos de ações, tais como sua impessoalidade e sua centralização da tomada de decisão, foram tão estabilizados que se tornaram parte do equilíbrio de auto-reforço da organização. Para o autor, quando uma regra impede que

tratem adequadamente uma situação, seu fracasso não vai gerar pressão para abandonar a regra, antes gerando pressão para torná-la mais completa, mais precisa e mais vinculativa.

Os aspetos teóricos embaixadores do modelo burocrático supõem uma incompatibilidade com os princípios de autonomia na organização escolar. Mesmo assim, existe uma combinação possível (e necessária) de autonomia experimentada pela maioria das escolas com proximidade a burocracia. Por outro lado, a autonomia em contextos burocráticos também significou alguma influência e participação dos atores nas decisões das empresas e nas decisões sociais e políticas, embora não implicando uma rutura com as antigas estruturas de poder. Na verdade, pode ser entendida como uma construção de mecanismos que distribuíram o poder e ampliaram o controle central com engenhos modernos e eficazes. Para Boron (2001),

“ (...) Mediante a esse ardid está oculto um fato fundamental: o que se denomina de "desregulação" não é outra coisa que a imposição de uma nova modalidade de regulação, só que no lugar de repousar como antes em uma normativa imposta por poderes públicos teoricamente responsáveis perante a cidadania e controlável por ela mediante o sufrágio universal, agora o faz com regras e normas impostas pelo punhado de oligopólios que controlam aos mercados e definem a sua vontade as regras do jogo que melhor sirvam aos seus interesses<sup>25</sup>” (p. 40).

### **3.3.1.1 O enquadramento da autonomia no modelo burocrático**

No contexto burocrático, a autonomia em suas normas, suas teorias e seus procedimentos, pode ser identificada como uma disfunção, mesmo que associada ao processo de (suposta) participação e de valorização local, não se distanciando do roteiro das teorias da *conformidade*. Nesse caso, os pressupostos de mudança são incorporados ao modelo burocrático à medida que regulamentam, sistematizam e limitam formas e possibilidades de participação nas instâncias do Estado capitalista democrático. Logo, a participação e a autonomia constituem um rosto visível e aceitável, ainda que representando novos parâmetros dos mesmos princípios da burocracia. Assim, para Lima (2002, p. 31) a autonomia e outros conceitos democratizantes são elementos essenciais da política de modernização e de racionalização, sendo metáforas capazes de dissimular

---

25. Tradução da nossa responsabilidade.

os conflitos, além de representarem o uso da *contestação* como ferramenta para a retomada e para a consolidação dos modelos burocráticos.

Assim, no contexto burocrático, a autonomia envolve um conjunto de questões que perpassam as concepções de democracia e de Estado, se misturando e resultando da globalização e da modernização, além de serem transpostas por braços hábeis como a avaliação, a normatividade e a tecnificação dos sistemas de ensino. Desse processo resulta uma complexa rede de relações, locais e globais, em trânsito numa via horizontal que integra distintos espaços.

No panorama burocrático, a autonomia se pode caracterizar por uma disfunção e se configurar como uma *autonomia burocrática centralizada*, se vinculando diretamente à modernização do Estado democrático, no qual as escolas experimentaram processos de participação e de autonomia. Assim, a autonomia se processa em estruturas locais, em que o poder de decisão prescrito à escola encontra espaço para gerar contestação e conflito. Aí, existe uma vinculação normativa à legislação, aos contratos e/ou ao próprio projeto pedagógico.

A *autonomia burocrática centralizada* é devidamente validada e orientada em seu processo constitutivo pelo poder central e os instrumentos de controle são claros e manifestos, muitos deles chegando à escola como ajuda e apoio ao desenvolvimento dos processos burocráticos que a prática escolar demanda. No caso da escola moderna, um dos mais importantes é o projeto pedagógico que, no caso brasileiro, chegou a acoplar o termo político, sendo normativamente reconduzido ao seu ideário original: regulador, orientador e balizador do trabalho pedagógico. Assim, para Oliveira (2002, p. 77), se espera que a escola construa o seu próprio projeto e regimento interno, apesar de parecer que, na realidade, pouca autonomia resta à escola para a elaboração de tais instrumentos, considerados os constrangimentos legais que, em nome da preocupação com a qualidade do ensino, ceifam centelhas de iniciativas. Para o autor, mesmo nos sistemas que repassam recursos financeiros para as escolas, se observam opressões, dado que as rubricas são pré-determinadas, não havendo, na grande maioria dos sistemas, orçamento participativo.

Nas experiências descritas, o poder continua centralizado e burocratizado com uma autonomia prevista e condicionada. O controle transita, em uma estrutura rígida e condicionadora, por meio de normativos que determinam os limites e as possibilidades

de *onde* e *como* a escola pode ou deve operar. Porém, nesse espaço de distanciamento dos centros de poder, a escola e seus agentes acabam por ter alguma flexibilidade, chegando mesmo a refletir matizes da *conflagração*, atendendo à dificuldade de controle que a organização escolar oferece na diversidade de seus espaços e sujeitos.

Como visto, no modelo burocrático, a autonomia pode ser viável e necessária às suas metas e propostas, sendo os seus discursos e práticas legitimadores de ações e de políticas que a escola e seus sujeitos passam a demandar e/ou a incorporar. Nesse sentido, a autonomia reveste um cariz modernizante do burocrático e, por aí, ressurgem as teorias da *conformidade* sem necessidade de ações disfarçadas ou performativas. Nesse contexto, a *conformidade* retoma seu *status* na sociedade e se coloca como único caminho possível perante os problemas arquitetados pelas teorias da *contestação*. Para Lima (2002, p. 20), a autonomia foi, sem dúvida, um instrumento fundamental na construção de um espírito e de uma cultura de organização empresarial descentralizada que respeita a liberdade individual e garante a eficiência.

Por fim, a *autonomia burocrática centralizada* não deixa de representar uma face moderna da escola burocrática, se evidenciando no robustecimento do discurso da autonomia e da participação com associação do discurso técnico. Logo, enquanto a autonomia produz matizes políticos, o cariz técnico e tecnológico dificultam escolhas políticas mediante a racionalidade técnica das decisões. Tal fato, adensado pelo cenário da crise econômica, culminou na responsabilização das teorias da *contestação* pelos excessos democráticos e revalidou o discurso burocrático das teorias da *conformidade*.

Na escola, a *autonomia burocrática centralizada* representa uma importante ferramenta de (suposta) negação de suas estruturas e de suas teorias historicamente burocratizadas. No contexto moderno, a escola precisa de uma face que obscureça seu reflexo burocrático do imaginário popular<sup>26</sup>. Logo, espaços e conceitos integrativos, novas perspectivas de se ser criança e jovem, a presença das novas tecnologias e o discurso da autonomia deram à escola uma imagem mais próxima do que se espera dos espaços burocráticos atuais.

---

26. No Brasil, em contextos de formação de professores ou em espaços não acadêmicos, se difunde a história de um homem que volta do passado. Ele, ao acordar de um coma de cinquenta anos, fica atônito com as mudanças e com as inovações. Ao vagar perdido e incompreendido, encontra apenas na escola e na igreja espaços de conforto mediante um mundo absolutamente diferente do de antes.

Neste plano, a escola tem de se revelar moderna e competitiva, sem abandonar o forte apelo moral que permite a sua vinculação ao contexto familiar e não raro sacro. Nesse sentido, enquanto organização burocrática, apresenta características ainda mais específicas e distintas de outras estruturas, pelo que Greenfield Jr. (2000, p. 257) alerta para o fato de serem encaradas como empresas singularmente morais. Assim sendo, são uma das organizações mais normativas, sendo que a sua liderança exige um esforço altamente moral e regado, particularmente importante para uma administração escolar eficaz.

A realidade descrita aponta para uma noção contrária aos ideários democráticos; porém, mesmo na dimensão burocrática, a autonomia esteve articulada com outros cenários bem mais afeitos à *contestação* e à *conflagração*. Assim, Estêvão (2012, p. 140) acautela que, ao se analisar a autonomia, se deve reconstruir, enquanto primeira tarefa analítica, suas definições oficiais, contrastando-as e ampliando-as, em função de outros referentes.

Em uma realidade em que a incerteza e a pouca esperança prosperam, o modelo burocrático, seja na configuração da *conformidade* ou da *contestação*, usa a autonomia como um mecanismo de ressignificação de suas estruturas e de seus ideais. Por outro lado, se o plano burocrático apresenta cambiantes no que toca à autonomia e, ainda, um número expressivo de experiências e de práticas nessa vertente, qual seriam as razões para adotar ou para defender um modelo político para a análise da escola?

De fato, a escola em seu exercício de autonomia se enquadra perfeita e comodamente em contextos burocráticos. Contudo, dada a sua natureza e a sua vinculação às teorias da *conformidade* é fundamental entender que, por mais rígido que seja um modelo, não consegue impedir a dinâmica e a complexidade dos processos educativos. Para Lima (2002, p. 52), só estaremos perante um cenário de descentralização e de autonomia legítima quando os modelos decretados se constituírem como matrizes, deixando espaços vazios; quando consagrarem a possibilidade de uma intervenção autónoma dos atores, no respeito pelos princípios e pelas regras gerais; se devolverem poderes e se responsabilizarem pela sua aplicação; e, por fim, se resistirem à tentação centralista de (tudo) prever, uniformizar e regular. Logo, o que acontece na escola deverá ser observado com lentes que não se limitem à previsibilidade, ao controle e à estaticidade



do burocrático, e isso se processa seja em função do tempo e do espaço vivido, ou tão-somente pelas relações de poder entre grupos variados quanto aqueles que frequentam a escola.

### **3.3.2 O modelo político: de uma realidade que contesta para a que pode conflagrar**

A adoção do modelo de análise político será organizada a partir de sua perspectiva conceitual, envolvida em pressupostos inerentes à escola e à própria dinâmica da pesquisa. Essa injunção procura evidenciar a minoração do cariz político nos contextos burocráticos, nomeadamente os vivenciados no limiar da crise económica de 2008, a qual acentuou sua opacidade quando incorporada nas teorias da *contestação*. Neste estudo, quando nos referimos à autonomia da escola, a vertente política será perseguida em configurações capazes de suscitar os conflitos e as mudanças não enquadradas nos limites normativos já delineados. Assim, segundo Estêvão (2012), “aplicado às organizações educativas, o modelo político realça-as como construções sociais, como arenas de luta e liberdade (...)” (p. 186). Tal como enunciado, o modelo político pode se configurar como parte da *contestação*, nos quais o conflito e a luta pelo poder são instrumentos previstos e aceites como parte do processo de aperfeiçoamento e de legitimação da dimensão instituída. Por outro lado, pode captar experiências em que o conflito e o antagonismo são aspetos que procuram conflagrar com o estabelecido, além de considerar que a não participação nos espaços formais de negociação pode ser uma negação aos mecanismos instituídos para a docilização do conflito e para o enquadramento das diferenças. Assim, o modelo político pode ser pensado e acrescido a partir do que explicita Bobbio (2009, p. 117;238), segundo o qual o poder político pertence à categoria do poder de um homem sobre o outro e que essa relação pode ser expressa de múltiplas formas, nas quais se reconhecem as fórmulas típicas da linguagem política.

Ao requerer a centralidade do político no debate e nas opções metodológicas não se quer dar a ideia de que todas as decisões ocorram por esse viés. De outro modo, convém ressaltar que são as nossas opções que, quando tomadas, transbordam a partir de outros mecanismos, sejam sociais, emocionais, cognitivos e/ou ideológicos. Paralelamente, é conveniente esclarecer que diversas informações veiculadas socialmente são escolhidas

pela sua natureza, aí residindo - obviamente - uma opção política que deve ser defendida e/ou consolidada, em detrimento de outra que, por regra, ainda não possui iguais instrumentos de auto-legitimação. Nessa luta, se observa a desqualificação da dimensão política feita por aqueles que melhor a sabem usar, numa disseminação quase virulenta, onde os ataques surgem e emanam, sem aparente origem ou procedência. Na opinião de Nogueira (2002, p. 29), no sistema dominante atual, a perda da centralidade política é funcional: sem política, fica mais difícil conseguir que as pessoas saiam de sua rotina calculista e competitiva para abraçar preocupações subjacentes à emoção e à paixão, aos valores e às ideologias, ao futuro, às opções gerais e à responsabilidade para com os Outros. Para o autor, essa será uma das faces da despolitização, sobretudo caracterizada pelo desinteresse em pensar os temas fundamentais da existência coletiva.

Pensar o modelo político para a análise da democracia e da autonomia na escola converge com algumas perspectivas, havendo interesse em “capturar” o modo como a escola poderá abandonar sua trajetória de *conformidade* (ou alinhamento) e encetar a luta da *contestação* para disponibilizar novas propostas sociais e constituir novas aparências. Nessa opção, é preciso atentar que os discursos da *conformidade* se fortaleceram nos últimos anos e que muitas conquistas se esvaem ou são tomadas como referenciais do que não poderia ter sido feito. Aqui, o modelo político pretende suscitar as práticas políticas, as práticas marginais aos normativos e as práticas ofuscadas pela padronização e pela docilização do conflito que, embora presentes, se encontram sufocadas pelo longo processo de institucionalização e de massificação da escola. Assim, é preciso apresentar o modelo político como parte de uma realidade com antagonismos, com lutas e conflitos, tal como conceptualiza Mouffe (2003) quando afirma que “ (...) a prática política numa sociedade democrática não consiste na defesa dos direitos de identidades pré-constituídas, mas antes na constituição dessas identidades mesmas, num terreno precário e sempre vulnerável” (p. 14).

O maior impasse na adoção do modelo político para a compreensão da realidade organizacional escolar, é percepção de que, em dados momentos, poderá transfigurar os interesses da *conformidade*. Nessa ótica, os conflitos e as mudanças não significam, necessariamente, sinais de *conflagração* e podem até ser encarados como disfunções do modelo burocrático como já discutido. Ainda nesse âmbito, Baldrige & Deal (1983)

indicam que mudar muitas vezes, parece ser uma representação para plateias dentro e fora dos limites da estrutura, querendo isso significar que as organizações estão unidas por valores e por crenças e que algumas mudanças fazem parte de um ritual que os reforça. De fato, em contextos políticos nos quais os interesses da teoria da *contestação* são evidentes, as mudanças e os conflitos são rodeados por enredos e por ações que se desenrolam em um cenário apropriado e, nesse aspecto, a previsibilidade e o controle burocrático surgem como elementos principais, ainda que não aparentes ou menos poderosos.

No enquadramento dúbio em que é possível compor o político, a autonomia se vincula também às lutas e aos contextos que procuraram integrar sistemas de democracia. Essa polissemia de sentidos e de configurações suscitadas pelos dois conceitos, podem se aproximar de uma discussão iniciada por Mouffe (2007, p. 10), em que a participação também significa, de alguma forma, participar da visão consensual, na qual ninguém é realmente capaz de perturbar o consenso. Dessa forma, para a autora, a participação e outros conceitos dependem de como são entendidos e, por fim, elucida que isso, certamente, não será uma noção inocente<sup>27</sup>. Logo, nesse momento, a opção pelo modelo político não se enquadra no campo da inocência, tão pouco o situa como lente unívoca no suscitar das questões da democracia e da autonomia latentes, submersas ou pujantes no interior da escola.

Cabe ainda salientar que o modelo político pode proporcionar uma perspectiva mais apropriada às questões da democracia e da autonomia no enquadramento da *contestação* e da *conflagração*. Ou seja, enquanto o plano burocrático enfatiza a normatividade, o plano político privilegia o conflito e a dinâmica dos processos, podendo captar a diversidade de interesses e de possibilidades existentes no interior da escola. Assim, a perspectiva política levantada questiona o cerne dos modelos burocráticos quanto aos aspectos do controle, da previsibilidade, da eficiência e da eficácia. Além disso, para Friedberg (1993) é “ (...) indiscutível que as organizações se transformaram consideravelmente ao logo do nosso século e que essa transformação vai no sentido de um abrandamento dos conformismos e dos constrangimentos, produzindo organizações mais ágeis, mais fluidas e também mais políticas (...) ” (p. 102).

---

27. Tradução da nossa responsabilidade.

Nessa sequência, as digressões do modelo político podem ser encontradas a partir de seu conceito teórico e/ou sobre a realidade que se espera dar conta. Se analisarmos algumas definições, é possível observar sua vinculação ao conflito como futura acomodação de um novo grupo ou de uma nova estrutura de poder. Quando posto dessa forma, a noção certamente conservará sua característica básica como instrumento de poder, apesar de circunscrever uma realidade típica da *contestação* e não da *conflagração* como, aliás, esperamos muitas vezes encontrar. Como exemplo do que foi explanado, ao conceituar o modelo político, Bush (2003) afirma que

“ os modelos políticos assumem que nas organizações políticas e decisões surgem através de um processo de negociação e barganha. Os grupos de interesse desenvolvem e formam alianças em busca de determinados objetivos políticos. O conflito é visto como um fenômeno natural e energia para as coalizões dominantes em vez de ser a preservação de líderes formais”<sup>28</sup> (p. 89).

A discussão sobre a dualidade teórica das perspectivas do modelo político impõe perceber que o objeto de análise para formulação dos pressupostos dos modelos organizacionais representam espaços formais e quase sempre burocráticos. Ora, ao estudar a universidade como um dos espaços menos burocráticos, a análise de Baldrige (1971, p. 03) suscita o modelo político em três argumentos: o primeiro se vincula à dinâmica do estabelecimento de metas a longo prazo e de algumas estruturas básicas de decisão. No segundo, se explora o conflito, em especial aquele que se desenvolve quando determinados grupos e respetivos interesses são usados para influenciar as decisões políticas. Relativamente ao terceiro argumento, expõe que as organizações estão em processo de mudança e que o foco em estruturas estáticas pode falhar na identificação desses campos em ebulição. Nessa investigação, o autor se preocupa com o procedimento de como essas forças estão atingindo o campo de análise das organizações e como estão mudando os próprios processos de formulação das políticas. Embora sua preocupação resida no campo das universidades, a escola, enquanto espaço aproximado, experimenta em seu interior as mesmas constatações, possuindo ambas o fim precípuo da educação, em um movimento de mútua complementaridade e ajustamento. As questões elencadas aproximam a universidade do modelo político e, igualmente, da autonomia. No caso da

---

28. Tradução da nossa responsabilidade.

escola, as lutas e os conflitos não lhe conseguiram conferir *status* social, como nas universidades que gozam de uma consagrada autonomia.

### 3.3.2.1 O enquadramento da autonomia no modelo político

Se autonomia é passível de identificação e/ou de uso conceitual no modelo burocrático, o mesmo acontece no modelo político, sendo possível visualizar duas outras perspectivas. A primeira caracterizada por uma *autonomia política desconcentrada*, onde os poderes locais concorrem para estabelecer um controle acirrado e perverso em relação à *autonomia burocrática centralizada*, podendo ser consequentes ou congruentes com a mesma. A segunda, por sua vez, *autonomia política pactuada*, recebe o formato de uma “livre adesão” aos pactos e aos acordos, sejam de âmbito local, nacional e/ou global.

A perspectiva da *autonomia política desconcentrada* tem sua origem nas pressões populares e no desejo de participação, se podendo enquadrar como parte da *contestação*, fruto das demandas políticas do contexto local. Neste cenário, as escolas passam a ter maior dependência financeira das estruturas de poder locais, devendo também responder diretamente a múltiplas conveniências, agora mais próximas e observáveis. Para Carnoy (2003),

“A descentralização e a autonomia local podem revelar-se produtivas como resposta aos movimentos locais e regionais que lutam pela preservação de sua identidade e cultura. No entanto, numerosos são os que constituem uma resposta direta à sua exclusão da economia mundial e, no caso concreto, é necessário saber se o controle da educação irá acentuar as fraturas sociais ou promover novas formas de integração social e escolar realmente eficazes (...)” (p. 120).

Na *autonomia política desconcentrada*, o repasse da responsabilidade financeira e da decisão para estruturas próximas da escola implicam, geralmente, que os professores, os alunos e a própria comunidade iniciem um processo de pressão para ver seus interesses postos em pauta. Na luta particularizada, além da dispersão das causas coletivas, há um esvaziamento dos grandes objetivos e finalidades educativas. Assim, as questões do cotidiano incendeiam a escola, as disputas internas ofuscam a relação de poder com os órgãos centrais que, por sua vez, responsabilizam a escola, em seus grupos e indivíduos particulares, pelos fracassos nos processos avaliativos.

Como parte da *autonomia política desconcentrada* ocorre uma contenda pelo poder interno e pela dependência financeira de instâncias locais. Os conflitos e os constrangimentos geram uma desgastante batalha pelos recursos cada vez mais escassos. Para Estevão (2004), uma tendência em muitos países tem sido a inclusão de dinâmicas de descentralização e de transferência de mais poder para agentes estaduais locais e que, na prática, realizam o modelo das decisões centralizadas, “ (...) transformando, assim, as escolas em verdadeiros ‘clones’ dos modelos regulados burocraticamente” (Estevão, 2004, p. 110). De fato, para Estevão (2012, p. 137), as políticas descentralizadoras podem favorecer uma diversidade de compreensões, alertando para o sentido político da desocultação da construção da autonomia e para o impacto que tais políticas poderão ter ao nível dos compromissos e das disputas que venham a acontecer no interior das escolas.

No âmbito da organização das políticas públicas, a autonomia política desconcentrada envolve aspectos como o poder, a qualidade e a organização dos currículos locais. Assim, é possível visualizar essas prerrogativas quando Weiler (2000, p. 98) apresenta algumas características do que denomina de “descentralização da gestão educativa”, como se expõe:

- a) O modelo de 'redistribuição' que está relacionado com a divisão do poder;
- b) O modelo da 'eficiência' que promove a eficácia em relação ao custo do sistema educativo, mediante uma gestão mais eficiente dos recursos disponíveis;
- c) O modelo das 'culturas de aprendizagem' que se empenha na descentralização dos conteúdos educativos.

No processo de *autonomia política desconcentrada*, o poder é partilhado com as autoridades e com os grupos locais (Abu-Duhou, 2002). Nesse modelo de divisão do poder, as estruturas locais assumem responsabilidades financeiras complementares ou totais em relação à execução das políticas educativas. O investimento financeiro acaba legitimando a possibilidade de cobrança, em relação aos resultados educativos apresentados pela escola, além de poder interferir diretamente naquilo que a escola pode ou deve ensinar. Assim, nesse modelo de redistribuição e de divisão do poder, característico do Estado democrático moderno, há uma supervalorização dos saberes e das práticas locais.

Por outro lado, como parte do cenário de *contestação*, é possível verificar que esse movimento é fruto das lutas e das pressões populares, não sendo adequações propositadas da *conformidade* (ou seja, se ao início têm o propósito da mudança, posteriormente podem ser reorganizadas para o controle e para a exploração das massas). Logo, ainda que venham a se reordenar em um contexto de uma escola burocrática, as conquistas no tocante à inclusão, à participação e à ampliação da oferta educativa, advindas da perspectiva da *autonomia política desconcentrada*, não são de menosprezar. Para Goldman, Dunlap & Conley (2000), a

“ (...) reestruturação e administração centrada no local significam geralmente que mais actores têm mais oportunidades para exercer poder nas escolas. A partilha do poder faz parte do conceito. Para os professores, isto significa, quase por certo, uma maior participação nos processos colaborativos de tomada de decisão. As consequências reais da reestruturação e administração centrada na escola incluem maior influência dos professores nas decisões, influência a troco de maior compromisso no tempo e perda potencial de alguma autonomia individual, uma vez que o pessoal está ligado por acordos colectivos (...)” (p. 234).

A segunda perspectiva da autonomia, que aqui identificamos como *autonomia política pactuada*, surge como resposta aos conflitos internos da escola e sua descredibilização junto da sociedade em geral. Envolvida nesta cena, a escola acaba por mediar o excesso da demanda democrática (resultante da *contestação*) e as cobranças dos setores comerciais e empresariais. Além disso, a *autonomia política pactuada* pressupõe a adesão da escola e da comunidade local às políticas através de uma participação espontânea em mecanismos avaliativos que lhe garantam pertença e continuidade em novos programas e investimentos. No geral, a ideia de *autonomia política pactuada* legitima as suas políticas com a participação popular dos sujeitos locais, engajando e responsabilizando também os sujeitos escolares. Nesse processo há uma homologação das performances escolares pelos mecanismos avaliativos e, aqui, a escola, embora sendo apenas parte efetiva da execução, é novamente integrada e responsabilizada, acrescentando poderosos instrumentos ao controle do Estado. Para Popkewitz (2000),

“ (...) a premissa subjacente é a ideia de que o Estado não só é a regulação de formas legitimadas de acção política e económica mas também assume os modos de acção que actuam sobre as disposições, sensibilidades e tomadas de consciência que permitem os indivíduos ser actores produtivos e autónomos (...)” (p. 13).

No percurso da *autonomia política pactuada* permanece a ideia da descentralização curricular e, no caso brasileiro, sem a imposição de currículos únicos por normativos tradicionais, escolas e sistemas educativos locais ainda podem construir suas próprias propostas. Contudo, em tal cenário ajustado aos pactos, aos acordos e aos financiamentos, tanto o sistema educativo, quanto as escolas, foram se estruturando e acoplando mais similaridades do que talvez se notasse em épocas ulteriores, quando a rigidez curricular era nitidamente percebida e imposta. Novamente, os pactos e os acordos nacionais e internacionais subsidiaram um controle moderno, eficiente e perverso. Para Dale (2004),

“ (...) a rápida expansão dos sistemas educativos nacionais e o evidente, mas surpreendente, grau de homogeneidade curricular que é possível observar entre as sociedades do mundo, independentemente de sua localização, nível de desenvolvimento ou religião ou quaisquer outras tradições, não podem ser explicados pelas teorias funcionais, nacionais, culturais ou racional-instrumentais que têm vindo a dominar o estudo dos sistemas educativos ou dos currículos desde então” (p. 434).

Um dos exemplos da *autonomia política pactuada* é a Declaração de Bolonha (1999) que, distante de uma estrutura formal, integra hoje mais países do que os pertencentes à União Europeia, influenciando os países da América do Sul em seus processos de reforma do ensino. Sem legislações formais de grande alcance ou ainda sem uma estrutura física de controle, tais processos propõem aos sistemas educativos locais mudança das práticas e das concepções educativas. Volvidos os primeiros anos da adequação ou da homogeneização dos sistemas locais, o que se percebe é alguma mudança na estrutura física e material dos sistemas de ensino, uma ligeira melhoria na formação dos profissionais da educação e quase nenhuma modificação nos prometidos aspetos qualitativos e/ou teóricos.

Na perspectiva da *autonomia política pactuada*, a homogeneização na adesão aos acordos e aos tratados, possibilita a instituição de mecanismos e de critérios avaliativos (em escalas) aos sistemas educativos. Nesse patamar, qualquer escola que apresente similaridades estruturais e de funcionamento àqueles propostos, passa a ser avaliada, comparada, medida e standardizada. Para Dale (2004, pp. 435-436), a seleção e a organização do conhecimento escolar são extremamente prescritos e essas prescrições são assumidas voluntariamente, compondo o designado “fenómeno global”, cuja explicação



pode ser dada em dois sustentáculos. O primeiro, “Cultura Educacional Mundial Comum” (CEMC), percebe o fenómeno como um reflexo da cultura ocidental, baseado cognitivamente em torno de um conjunto particular de valores que penetram em todas as áreas da vida moderna. O segundo, se apresenta a partir da “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (AGEE), para a qual a globalização é um conjunto de dispositivos político-económicos para a organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. A adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão económica e da percepção do interesse nacional próprio.

Como visto, em seus acordos, a *autonomia política pactuada* interfere nas questões do poder, dos conteúdos e dos mecanismos de controle. Quanto a estes últimos, Weber (2009) menciona que se tornam mais eficazes com a presença e o avanço das tecnologias em ambiente escolar, ocorrendo de forma escalar, teórica, formal e informal. Outro fator relevante é que a autonomia, em si, deixou de ser o escopo das políticas ou das mudanças, embora usada como suavizante das concepções e das tendências burocráticas que a escola exterioriza. A ideia de *autonomia política pactuada* também acentua a competitividade, a busca do êxito em um modelo de 'eficiência' e a promoção da eficácia em relação aos custos e às respostas do sistema educativo, mediante a gestão dos recursos disponíveis que estão fortemente vinculados aos novos mecanismos de controle.

A *autonomia política pactuada* tem como marca indelével o fortalecimento do controle e o seu condicionamento em relação aos dados fornecidos em plataformas e aos bons resultados obtidos nas avaliações. As provas e os exames, como instrumento de regulação e de avaliação, foram considerados burocráticos, tradicionais, demonizados e, assim, abolidos por um longo período de tempo em muitas escolas, principalmente no contexto da *autonomia burocrática concentrada*. No cenário de *contestação*, a avaliação qualitativa e contínua parecia soberana, mas depois das primeiras décadas com experiências de inclusão e de participação, os instrumentos de avaliação pontuais e estandardizados voltaram a se revigorar. Agora, para os organismos internacionais, nacionais, locais, escola e comunidade, os resultados são um cunho da inequívoca qualidade. Em alguns casos, a política avaliativa passa a ser, em si mesma, solução

imediate para os problemas que os sistemas educacionais, porventura, apresentem. Para Bacharach & Mundell (2002),

“ (...) O objectivo ideológico da excelência torna-se com frequência no objectivo político de avaliação do desempenho do estudante, pela quantificação das notas que este atinge nos testes académicos, enquanto que o meio ideológico da estandardização é frequentemente acompanhado por uma supervisão atenta para assegurar a concordância com os valores padronizados” (p. 128).

No seio da *autonomia política pactuada*, as avaliações, além do simbolismo de qualidade, impõem a responsabilização pelo fracasso aos mais afetados pela precariedade das políticas e dos sistemas educacionais. A escola se apresenta num cenário de competitividade que resulta, de algum modo, da negação da própria natureza democrática que a expandiu mediante a *contestação*. Nesse sentido, se a escola não for eficiente e eficaz “é chamada a fechar suas portas”. Por outro lado, se se pode dizer que em tempos a escola se ampliou pela oferta curricular e pelo acesso das massas, atualmente, ao ser menos competitiva, se retrai por não possuir procura. Nessa ótica, os processos avaliativos são cada vez mais numerosos, diversificados e sobrepostos<sup>29</sup>, sendo legítimos representantes do modelo de eficiência e da eficácia da *conformidade*. Para Carnoy (2003),

“ (...) A distinção entre esse tipo de aplicação de medidas a fim de aprimorar a eficácia e os testes destinados a implantar uma política nacional para a exploração dos recursos com a intenção de reduzir os gastos públicos por aluno é subtil e, sobretudo, enraizada na maneira como o Estado, mais do que as organizações internacionais, interpreta o papel da avaliação na formulação das reformas educativas (...) ” (p. 96).

No que foi descrito, vemos que a *autonomia política pactuada*, em seus contratos e adesões, posiciona adequadamente as organizações e os sistemas educativos no *ranking* avaliativo, seja nacional ou internacional. Esta realidade se insere no panorama do que Picó (1999, p. 05) descreve como um jogo de forças sociais, no qual o governo trata de mediar as demandas competitivas, se constituindo, a si mesmo, como um árbitro da situação e, em casos excepcionais, em um grupo concorrente. Desse modo, a

---

29. Por conta de alguns problemas nas redações do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM 2012, o Ministério da Educação brasileiro assegurou que os avaliadores seriam submetidos a processos rigorosos, em uma estrutura que os avaliará, como se não fosse isso que os exames já fizessem em relação ao trabalho que as escolas desenvolvem.

competitividade se torna justa, gera eficiência e assegura o caráter democrático da sociedade, ao passo que o Estado é neutro e trata de conciliar os interesses plurais dos grupos que interagem na sociedade.

Evidentemente que nem mesmo o modelo político anula o teor burocrático da escola e a pujança com a qual a *conformidade* se impõe na sociedade. Para isso, a *autonomia política desconcentrada* e a *autonomia política pactuada* têm importância fundamental, em última instância cabendo à escola e à comunidade gerir os recursos, escolher os conteúdos e, inclusive, selecionar os alunos. Por outro lado, a capacidade de inferência dos sujeitos está condicionada à necessidade da escola ser competitiva e atraente a uma clientela cada vez mais seleta, voltada e interessada para o alcance dos objetivos organizacionais. Para Popkewitz (2000),

“ (...) Embora as reformas e avaliação estejam abertas aos espaços em que os docentes tomam decisões, esses espaços encontram-se disciplinados e governados não só na forma em que a política é formulada, mas também através da estruturação cognitiva mediante a qual o indivíduo participa e actua” (p. 59).

As perspectivas de autonomia expostas, mesmo em cenários repletos de lutas e de tensões políticas, mantêm particularidades que realçam um *viés* burocrático. O caso do controle, típico dos modelos burocráticos e aparentemente antagônico à autonomia, se encontra imbricado em diferentes estratégias. Para a *autonomia burocrática desconcentrada*, o controle perpassa a acomodação da diversidade das culturas e das economias locais, nela emergindo a demanda de participação dos agentes para a organização e para a execução das políticas dentro da escola e respetiva proximidade com os interesses que as condicionam. Assim, o controle não é levado a cabo por meio de um processo legal, mas através da estruturação de uma rede de atores que relaciona as associações civis e os organismos governamentais entre si. Para Popkewitz (2000), “embora possamos indicar os processos desiguais através dos quais as reformas são produzidas, há actores diferenciados que passaram a fazer parte dos processos de governação” (p. 37).

No caso da *autonomia política pactuada*, se intensifica a associação com as tecnologias, isto é, uma infinidade de plataformas para coleta de informações que subsidiam outros instrumentos avaliativos que irão compor *rankings* disponíveis na

Internet como forma de auxiliar as escolhas da comunidade e a competitividade entre as organizações escolares. Assim, esses mecanismos fomentam espaços e práticas, em que o modelo de metas e o alcance de resultados se institucionalizam, seja em escalas locais, nacionais ou globais. Nessa perspectiva, os sistemas educacionais passam (ou desejam) ser comparáveis e, assim, serem passíveis de nivelamento em relação ao que o mercado determina como *bom e eficiente*.

Pelo exposto, o enfoque político da autonomia não anula os aspectos burocráticos, principalmente em espaços tradicionais como as organizações escolares. Porém, em outros espaços menos formais e burocráticos, como nos estudos de Baldrige (1971) sobre a universidade, a organização, a formulação e a proposição dos conceitos de autonomia costumam ser mostrados em oposição aos modelos rígidos e burocráticos. Essas análises são convergentes com o que se espera alcançar, a partir dos referenciais das teorias da *contestação* e da *conflagração*. Assim, a escolha do modelo político está compreendida no esforço de realçar as relações e as práticas contrárias às teorias da *conformidade*.

Os pressupostos da autonomia, já vinculados ao modelo burocrático e circunscritos em uma realidade concreta de escola, não conseguem suplantar práticas voltadas para a *contestação* e para a *conflagração*. Logo, isso implica considerar que ocorram em um “complexo quadro organizacional” (Baldrige, 1971, p. 108), de uma rede de estruturas oficiais que oferece caminhos para a canalização de conflitos, de resolução de litígios, de formulação de políticas e de decisões de execução. Nesse sentido, se trata de uma dinâmica política grandemente influenciada pela burocracia formal<sup>30</sup>.

Cabe ainda reavivar que se espera um modelo político que capte o conflito não instituído, a margem dos normativos e as concessões peculiares à *conformidade*. Ou seja, a não adequação da escola aos instrumentos e às possibilidades normativas de docilização do conflito é uma esperança para que se capturem formas legítimas de lutas capazes de conflagrar. Uma *conflagração* que ocorre necessariamente pela via do político, sendo aí que se processam as lutas e as relações de poder eminentes na escola e demais organizações. Para Magalhães & Stoer (2006),

---

30. Tradução da nossa responsabilidade.

“ (...) A aceitação de que a reflexividade institucional e individual é um dos factores estruturadores das actuais sociedades não só reconfigura os paradigmas de análise política tradicionais, como re-significa a própria concepção de acção política: a sociedade e os cidadãos ao recusarem-se como objectos da acção do estado dão uma dimensão política sem precedentes à própria acção política (...) ” (p. 28).

Na esfera do político, a luta pelo poder ou pelo contra poder pertence ao escopo central dos conflitos que estão associados na procura ou nas configurações para a autonomia. Quem busca (ou deseja) a autonomia faz em razão de um poder que domina, governa e direciona. Por outro lado, o poder se apresenta no cotidiano por meio das políticas e, como visto no segundo capítulo deste estudo, a autonomia também é vinculativa a esse campo. Para Bobbio (2009), “geralmente, o termo «política» se emprega para designar a esfera de acções que se referem direta ou indirectamente a conquista e o exercício do poder último (supremo ou soberano) sobre uma comunidade de indivíduos em um território”<sup>31</sup> (p. 237).

Na travessia pelas correntezas, fontes e fronteiras da autonomia, se revigora e se compõe um campo político que deseja conflagrar com um sistema, para o qual não se admite reparos. De outro modo, também é fonte para políticas que contestaram e asseguram mudanças, conquistas e acomodações dos conflitos e dos interesses democráticos. De fato, difícil mesmo é identificar a ténue fronteira, na qual a autonomia deixa de ser parte da *contestação* e da *conflagração* e se torna uma eficiente ferramenta para a *conformidade*.

---

31. Tradução da nossa responsabilidade.



#### **4. Educação e autonomia no contexto das políticas públicas brasileiras**

Neste capítulo, ao retomar a discussão das temáticas da educação e da autonomia no contexto brasileiro, se pretende apresentar os aspectos particulares de sua emergência e como as perspectivas da *conformidade*, da *contestação* e da *conflagração* se entrelaçam nesse percurso histórico das políticas públicas em educação no cenário brasileiro. Na configuração nacional, as políticas de educação e autonomia estão intimamente relacionadas com as lutas pela liberdade, pela democracia e pelas garantias dos direitos fundamentais da população. De maneira geral, a presença de ambas é requerida como parte do processo histórico que marca a independência política do país, a constituição do sentido de nação, a urbanização e a busca por direitos fundamentais do cidadão.

O enfoque descrito situa a política da educação e da autonomia em três momentos da política brasileira:

- O primeiro tem a ver com o processo colonial e o fim da primeira República em 1930, período em há inúmeros registros de lutas políticas pela libertação e pela autonomia, seja na representação Coroa-Colônia, seja entre as próprias províncias internas como no caso da Região Amazônica. No campo educacional é marcante a saída dos Jesuítas do Brasil, a responsabilização local pela escolarização e a oferta do ensino público.
- O segundo período compreende a fase de 1930 até 1984, marcada pela adoção do modo de produção capitalista, pelos intensos debates entre o ensino público e o ensino privado, pela luta dos pioneiros da educação com princípios voltados para a autonomia e, ainda, pelo recrudescimento político com um regime ditatorial.
- O terceiro período se configura a partir dos anos 80 até à atualidade, nele ocorrendo o processo de democratização, de ampliação e de desconcentração da rede pública escolar e, recentemente, a procura pela qualidade dos serviços prestados.

Assim, expor-se-á nos pontos seguintes, de forma mais pormenorizada, cada um destes períodos. Esses períodos evidenciam a política educativa nos seus aspectos normativos e burocráticos nos contextos das lutas e reivindicações populares pelos

direitos e garantias junto ao Estado. De facto, para Saviani (2008, p. 07) a política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política educacional brasileira que implica em examinar o alcance das medidas educacionais tomadas por esse Estado.

#### **4.1. Da colônia à República: a centralização desconcentrada**

Relativamente ao primeiro período nos deparamos com um cenário nacional que se caracteriza pela fase colonial em que o Brasil esteve atrelado à Coroa Portuguesa. Por um lado, Portugal representou um forte poder de dominação em relação à sua colônia, mas entre as regiões brasileiras também registrou-se conflitos e processos de exploração. O poder local se organizava de duas maneiras: um no embate com a Coroa para assegurar os lucros e as regalias da pequena elite (que já se formava); por outro, na luta pelo poder econômico e político entre as regiões do país, fato que se mantém até aos dias de hoje. Assim, sul e sudeste do território brasileiro gozaram de maiores poderes e concentraram, ao longo da história, os principais recursos financeiros e tecnológicos, além de dominarem politicamente o resto do país. Como explicitado anteriormente, o Brasil colonial seria uma extensão de Portugal em seus vários aspetos, mesmo com suas peculiaridades. Para Costa (2006),

“ (...) o estudo da Educação no Brasil Colônia deve ter a preocupação de não abrir mão de entender a educação e as práticas educativas em Portugal pois, de certa forma, aqui no Brasil se tratava de implantar a mesma racionalidade. A compreensão da sociedade e educação portuguesas serve, inclusive, para entender práticas e experiências diferentes implantadas aqui, pois até para ser diferente, o modelo a ser rejeitado era o português (...) ” (p. 08).

Dentro dessas particularidades, o campo educacional mostra três fatores importantes na fase colonial: o primeiro é a presença dos Jesuítas, o segundo a ideia de uma educação ao serviço do Estado e o terceiro de profundas mudanças políticas e estruturais que se estendem desde a chegada da família real até a proclamação da República.



#### **4.1.1 Um projeto de dominação centrado na educação jesuíta**

Os Jesuítas foram responsáveis pela educação brasileira de 1534 até 1759, cujo projeto se encontrava vinculado aos aspetos religiosos e morais, perdurando até à sua expulsão pelo Marquês de Pombal, sob a alegação de obscurantismo cultural e envolvimento político. No período jesuítico, a educação na colônia tinha uma característica extremamente prática, não distinguindo crianças de adultos, e sua finalidade básica era a catequização e o doutrinação para os vários tipos de dominação. O ensino da Língua, embora fosse importante, fora contornado com adequações e com a introdução da Língua geral, como no caso da Amazônia. Assim, os religiosos Jesuítas conseguiram um monopólio e uma hegemonia junto das populações indígenas. De acordo com Freire (2003), “com a língua, os missionários controlavam toda a enorme força de trabalho concentrada nas aldeias de repartição e passaram a usá-la plenamente em suas múltiplas empresas, monopolizando a produção, o comércio e a prestação de serviços na colônia” (p. 105).

O estudo da história da educação no Brasil oferece duas posições teóricas bem definidas em relação aos Jesuítas. De um lado, a corrente que considera nefasta a sua expulsão para a educação brasileira, desmantelando um arcabouço “coerente” erguido desde o século XVI e sem criar estrutura alguma de substituição. Por outro lado, outros investigadores consideram que os Jesuítas forneceram as bases ideológicas para a dominação política dos colonizadores por 210 anos, estando ausente a separação entre o Estado e a Igreja Católica. Para Hilsdorf (2005, pp. 03-04), os estudos mais atuais apresentam uma visão mais equilibrada e compreensiva destes religiosos como homens do seu tempo. Para este historiador, os Jesuítas estavam imbuídos de uma missão, de um projeto claramente inscrito na diacronia da Igreja: manter e propagar a fé católica em uma fase que era contestada interna e externamente. Ainda segundo o autor, a aliança da aristocracia com o clero é que controlava o poder na colônia, sem permitir o fortalecimento dos mercadores burgueses, os quais pressionavam à Coroa para fazer valer os modernos interesses econômicos do lucro.

#### **4.1.2 A normatividade e o (des)controle da educação nas políticas pombalinas**

A segunda fase do período colonial se estende de 1759 até 1777, altura em que o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal, empreendeu reformas no campo da política educacional com uma incipiente luta pela escola pública. Para Coelho (2000), este processo pode ser entendido numa dimensão mais ampla, visando a eliminação do fator indígena quer pela obrigatoriedade do uso da Língua Portuguesa, quer pelo casamento entre portugueses e índios ou, ainda, pelo abandono das superstições, isto é, num constante sistema de “obrigar a civilizar-se”. De facto, alguns trabalhos especializados demonstram que esse fator se encontrava tão presente que, no caso da Região Amazônica, no século XVI não havia um único falante de português, embora nesse território se registrando cerca de 700 línguas indígenas faladas. Segundo Freire (2003, pp. 15,16),

“Durante todo o período colonial (...) a língua portuguesa, cujas categorias não davam inteligibilidade à realidade cultural e ecológica da região, permaneceu minoritária, como língua exclusiva da administração, mas não da população. Essa situação só mudou a partir da segunda metade do século XIX, quando passou a predominar o monolinguismo na língua europeia. Nesse processo, cada novo falante indígena do português implicava vários falantes a menos em uma língua vernácula, que era abandonada, em uma ou duas gerações, pelos seus usuários potenciais. Então, centenas de línguas se acabaram na terra, para que o português pudesse emergir”.

No Brasil, os relatos históricos informam que a política pombalina (de separação entre a Igreja e o Estado) tinha como objetivo revigorar os cofres portugueses, incrementar o comércio e anular o poder dos Jesuítas. No fundo, Pombal assegurava liberdade aos indígenas pela subordinação às Leis e aos poderes da Coroa. Para Coelho (2000),

“ (...) o Diretório não seria diferente das outras legislações referentes aos índios, durante o período colonial. A sua distinção estaria garantida pela região em que foi aplicada - a Amazônia. Área de conquista recente e difícil ocupação, objeto de discussão entre Espanha, França e Portugal acerca dos seus limites, exigiria uma legislação que garantisse à Coroa portuguesa, a um só tempo, braços e povo - mão-de-obra para a economia e homens para a ocupação das terras em disputa” (p. 153).

Os estudos indicam também que a emancipação dada aos índios, através da instituição dos diretórios, contribuiu para o completo despovoamento de aldeias e de povoados, tanto que, à época, o “vazio demográfico” foi um dos principais problemas em uma área, até então, densamente habitada, principalmente em relação à extensa Região Amazônica<sup>32</sup>, para a qual sua política dedicou especial atenção. Para Simonsen (2005),

“Mal se retiraram os religiosos das missões, quebrou-se o laço que prendia os indígenas a uma forçada civilização. A reforma pombalina, que os declarava livres, ou o Diretório de Mendonça, que devia promover a regeneração social e econômica, não fizeram mais que lhes apressar a ruína” (p. 437).

Nos períodos descritos, a educação possuía objetivos bem delimitados: um direcionado para a catequização e para a docilização dos indígenas, em que os Jesuítas desempenharam um papel relevante na escola de instrução elementar pela introdução de uma pedagogia baseada na música, no teatro e na dança; e outro destinado a proporcionar instrução aos filhos da aristocracia (em expansão) que só completavam a sua educação se enviados para Portugal, sendo o primeiro país do ocidente a estatizar o ensino (em 1759), fato que só ocorreria a partir de 1963 em outros países. Resumidamente, a Reforma Pombalina na área da educação, instituída pelo Alvará de 28-6-1759, dividia a educação em

“Estudos Menores e Estudos Maiores. Os estudos Menores compreendiam as aulas de ler, escrever e contar, também chamadas de primeiras letras e também as Aulas de Humanidades, que correspondiam ao ensino secundário. Concluídos esses estudos, o aluno estava preparado para cursar os Estudos Maiores, ou seja, a universidade” (Carvalho, 2009, p. 47).

O estudo universitário era realizado obrigatoriamente em Portugal e se, por um lado, acontecia por conta da precariedade do sistema educativo na colônia, por outro também é verdade que a inexistência de uma universidade assegurava ao país o domínio na formação dos futuros membros da sociedade. Segundo Silva (1997, p. 194), com a reforma dos estudos pré-universitários, através da criação de Aulas Régias no Brasil facilmente havia o acesso à universidade. Porém, embora essa formação fosse semelhante

---

<sup>32</sup> “A imensa população das margens do rio Amazonas, por exemplo, estimada por alguns autores em 1 milhão de pessoas, entrou em rápido declínio. Em meados do século 18, largos trechos do rio já estavam desabitados” (Brasil, Ministério da Educação, 2001, p. 62).

à do Reino ocorria de forma pouca pacífica e nem sempre nos moldes pretendidos pela Coroa. Em diversos relatos são recorrentes as convergências quanto à sua qualidade, se situando os principais constrangimentos ao nível da falta de professores e das condições materiais para o funcionamento das aulas. Ainda se acrescenta o fato da formação em terras lusitanas suscitar dúvidas e problemas no Brasil com o retorno dos estudantes.

Quanto à organização do ensino, havia uma distinção elementar em relação à forma e ao processo. O ensino das primeiras letras, antes subordinado aos espaços de frequência coletiva, passava a ser individualizado e se designando “Estudos Menores” e, após essa fase, dependendo da pretensão e da “vocação” de cada indivíduo, existiria a possibilidade de escolha por cursos isolados (Gramática Latina e Grega, Hebraico, Filosofia e Retórica com o ensino da História diluído nessas cadeiras). Na maioria das cidades, a dificuldade na colocação de professores tornava esse procedimento moroso e, para além da distinção na organização e na oferta, as aulas pretendiam ser úteis para a vida cotidiana, aqui não se incluindo os objetivos religiosos. Logo, as Aulas Régias poder-se-ão descrever da seguinte maneira:

“Na mesma época foram criadas as aulas régias avulsas. Estas, de nível secundário e para meninos, ofereciam conteúdos de gramática latina, grega e hebraica, de retórica e de filosofia, a serem ministradas por professores escolhidos em concurso público e pagos pelo Erário Régio e, portanto, contratados como funcionários do Estado” (Brasil, Ministério da Educação, 2005, p. 28).

De facto, são os estudos em Portugal e a sua distância do território brasileiro que ajudaram na formação do sentido de nacionalidade e de pátria brasileira, além de serem fundamentais para a percepção da exploração colonial. Nesse decurso formativo, a presença dos cidadãos nascidos no Brasil não passava despercebida à Coroa, dado que eram comuns as denúncias, acusando de negarem a existência do purgatório e do inferno, do anticlericalismo reinante e, também, por preferirem as aulas às missas. Na mesma linha, existiam registros de Leituras proibidas como, entre outros, Montesquieu, Voltaire e Rousseau. Esses motivos, aliados à inclinação para a maçonaria por parte dos estudantes brasileiros, eram as principais causas das prisões e das perseguições aos estudantes e aos profissionais do Brasil formados em Portugal (Silva M. B., 1997, p. 205).

### **4.1.3 Família Real, império e República: uma educação e uma autonomia em configuração**

A terceira fase corresponde ao período monárquico, se iniciando com a chegada da família real ao Brasil em 1808 e perdurando até 1822, altura da proclamação da sua independência. Esse curto período é de extrema relevância, pois as medidas instauradas por D. João VI retiram, de certo modo, o Brasil da sua condição de colônia, constituindo no longo território o sentido de unidade nacional e, de fato, a criação de inúmeras instituições e de serviços sedimentaria o processo de autonomia nacional.

Só mais recentemente é que os historiadores reconheceram que, antes mesmo de chegar ao Brasil, D. João VI se revelaria um excelente estratega político, pois ao aportar na Bahia (que era uma importante região econômica da colônia) iniciaria um processo de pacificação de muitos movimentos separatistas prevaletes. Aí, foi assinada a Carta Régia que “abre” os portos brasileiros ao comércio com as nações amigas (na prática, apenas a Inglaterra), sendo a primeira vez que o Brasil comercializa sem intermediação do território português. Igualmente, essas medidas conferiam alento político a uma região com rica produção agrícola e em constante conflito com o Rio de Janeiro. Para Carvalho (2009), “ (...) a abertura econômica, propiciada pela abertura dos portos, contribuirá para a entrada de ideologias, que entre outras marcará o momento histórico, a ideologia liberal, responsável pelos embates contra as práticas autoritárias e absolutistas” (p. 140).

Após sua curta e ardilosa permanência na Bahia, D. João VI instalou-se no Rio de Janeiro, sendo que, nos treze anos seguintes, o Brasil atingiria grande notoriedade e crescimento. Aliás, são marcantes as medidas em vários campos, com destaque para a administração pública que, pela sua organização política, indiciava a criação de um Estado e de uma nobreza local, incrementada com a venda de títulos. Todas essas benesses acabariam por fortalecer a economia e, assim, dar legitimidade política ao novo território.

Cabe ainda salientar a política de comunicação, de colonização interna e de educação, três vertentes fundamentais para o entendimento do país que se formava, até porque antes do reinado de D. João VI havia isolamento político e geográfico entre as principais regiões produtoras do Brasil, cada uma se reportando diretamente à Coroa em forte competição e rivalidade. Nesse contexto, as províncias menos povoadas pelos brancos eram (sempre) cobiçadas por outros países, problema que, de certo modo, foi

apaziguado pela paulatina substituição da mão-de-obra escrava pela política de imigração decretada em 1818.

No campo da política educativa se acentuaram as preocupações com a formação das elites, merecendo destaque a criação de universidades, de cursos com finalidades de formação profissional e de algumas escolas elementares. Para as classes mais pobres, as melhorias foram fruto das profundas mudanças registradas, sem medidas específicas que lhes proporcionassem algum favorecimento. Segundo Rocha (2005),

“Do ponto de vista da educação, novas orientações foram, forçosamente, introduzidas, ampliando-se o processo de secularização do ensino iniciado com Pombal. Motivada por preocupações de utilidade prática e imediata, a obra escolar de D. João VI marcou uma ruptura com o programa escolástico e literário até então em vigor. Muito havia a ser feito para atender à demanda educacional da aristocracia portuguesa, preparando, inclusive, novos quadros para as ocupações técnico-burocráticas” (p. 11).

As medidas adotadas, as rápidas mudanças econômicas, políticas e sociais evidenciadas nesses 13 anos de presença da monarquia no Brasil, conseguiram apenas adiar as reivindicações dos movimentos separatistas e as lutas pela independência, como já tinha acontecido nos EUA, principal colônia inglesa. Ao analisar estes acontecimentos históricos, não parece que a independência do Brasil causasse estranheza à corte portuguesa, de tal modo que o território continuava nas mãos de quem já antes o dominava. Nitidamente, nessa fase ocorreu um processo de *contestação* que, de imediato, foi reprogramado segundo as diretrizes e as normativas da *conformidade*. Para Carvalho (2009),

“No Brasil, predominou muito mais as características da continuidade do que os aspectos da ruptura. Percebe-se que as estruturas sociais anteriores à independência, desde a escravidão até o comando do Estado por um imperador, apontam para a continuidade, significando um novo cenário vestido de velho” (p. 142).

Para o autor, a crise do sistema colonial já se manifestara nas revoltas, nos movimentos emancipatórios e precursores da Independência, tais como a Inconfidência Mineira (1789) e a Conjuração Baiana (1798).

Dito isto, é possível afirmar que em 1821, quando D. João VI retorna a Portugal, parece ter plena consciência da brevidade da independência do Brasil, tanto que lhe é

atribuída a célebre frase “Pedro, se um dia o Brasil tiver que se separar de Portugal, antes que seja para ti que me há de respeitar, do que para qualquer aventureiro”. Os aventureiros, a quem se referia, eram os populares pobres e excluídos de sua política desenvolvimentista, aqueles que continuaram a pressionar as elites na busca de melhores condições de vida.

Durante o período monárquico, a história do Brasil apresentou profundas oscilações que, desde a chegada da família real (1808) à independência (1822) e à proclamação da República (1889), impuseram 81 anos de intensa turbulência política, com pelo menos três governos: D. João VI, D. Pedro I e D. Pedro II (além das regências trina provisória e trina permanente).

Se no governo de D. João VI eram relevantes os registros desenvolvimentistas para o Brasil, no governo de D. Pedro I o problema central consistia na manutenção e na organização do poder monárquico, tanto no plano territorial como nos planos político e legal. A crise que se instaurava entre os liberais brasileiros e a monarquia em Portugal levaram à abdicação forçada do rei em 1831.

No campo da política educativa merece visibilidade a primeira Constituição de 1824, a qual previa a garantia legal da gratuidade da instrução primária, além da criação de colégios e de universidades. Mesmo outorgada, esses fatores conferiram à primeira Constituição um *status* avançado para seu tempo. Para Figueiredo (2011),

“Do ângulo dos direitos políticos, a Constituição de 1824 era essencialmente liberal, mais liberal que as Constituições europeias de sua época. Podiam votar os homens de 25 anos ou mais que tivessem uma renda mínima de 100 mil-réis (moeda da época). O voto era obrigatório. As mulheres não votavam, e os escravos não eram considerados cidadãos. Os libertos podiam votar na eleição primária” (p. 129).

Ora, por causa do decreto do imperador e sob ameaça latente de suas armas, a assembleia constituinte, responsável pela elaboração do texto constitucional, se viu envolvida em um clima de agitação e de turbulência. Assim, a Constituição aprovada não representou o projeto popular original, do qual constava a previsão de um sistema escolar completo e composto de escolas primárias, de ginásios e de universidades, mas (tão pouco) previa a liberdade da iniciativa privada no campo da instrução pública. Para Romaneli (1995, p. 37), “ (...) o período que se seguiu à Independência política viu

também diversificar-se um pouco a demanda escolar: a parte da população que então procurava a escola já não era apenas pertencente à classe oligárquica-rural (...)”.

Todavia, o fenômeno da procura pela educação vincula-se aos bem-sucedidos na escola, pois o processo lhes credencia a obtenção de cargos públicos e de prestígio no período regencial. A população mais carente e com alguma atividade laboral relacionada com o comércio, rapidamente se apercebeu de que a obtenção de um título (de doutor) poderia ser equiparada à propriedade da terra. Ora, se grande parte da população não possuía terras ou títulos de nobreza, a escola seria desejada por ser uma plataforma para a sua ascensão social e para a obtenção de algum poder político.

Volvidos três anos da outorga constitucional, a Lei de 15 de outubro de 1827 (igualmente conhecida como “Lei das escolas de primeiras letras”), proporcionou as bases da organização dos sistemas de ensino no Brasil, se consagrando o trabalho das mestras com atribuições específicas e com retribuições salariais iguais às dos mestres. Em diversos artigos dessa Lei eram mapeadas as necessidades de criação de escolas em cidades, em vilas e em lugares populosos para ambos os gêneros, não havendo evidência de que isso se tenha concretizado, pelo menos na proporção requerida pela população. Além da falta de orçamento para a consecução da política da escola pública, havia também precariedade na formação dos professores, até porque essa diretriz regulamentava o seu perfil. Assim, a Lei de 15 de outubro de 1827, estipulava que os professores ensinariam a ler, a escrever as quatro operações, a prática de quebrados, de decimais e de proporções, as noções gerais de geometria, a gramática da língua nacional e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica, preferindo para as Leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. Para as meninas, as noções dos conteúdos matemáticos seriam mais limitadas, cabendo às mestras o ensinamento das prendas para a economia doméstica. (Brasil, Câmara dos Deputados, 1827).

No que concerne ao desempenho das atividades docentes, a Lei apresentava inovações e outros aspectos que, até à atualidade, permanecem no ordenamento das políticas públicas em educação no Brasil. Uma delas diz respeito à sua própria essência, visto que a legislação de cunho nacional deverá ser aplicada e acompanhada no âmbito local. Assim, pela “Lei das escolas de primeiras letras”, os cidadãos brasileiros que estivessem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua



conduta, podiam ser professores, apesar de examinados publicamente perante os presidentes, em conselho (local), lhes cabendo prover o que for mais digno, dando parte das decisões ao Governo (nacional) para sua legal nomeação.

Para a cabal compreensão e estudo da escola e da autonomia, o artigo 14.º da referida Lei configura a desconcentração do sistema educativo brasileiro. Ao tratar dos provimentos dos professores e dos mestres, definindo que serão vitalícios, alerta também para o facto de o conselho de professores, órgão ao qual compete a fiscalização das escolas, poder suspender ou sentenciar a demissão dos docentes. Como observado, neste e em outros artigos, parece existir uma determinada autonomia no âmbito local quanto a alguns mecanismos de funcionamento dos grupos escolares. Porém, se havia avanço no campo legal, na prática pouca coisa se alterava, uma vez que a falta de recursos financeiros e a geografia do país em nada contribuía para sua efetivação. Na opinião de Saviane (2002), “a referida Lei, se tivesse viabilizado, de fato, a instalação de escolas elementares ´em todas as cidades, vilas e lugares populosos` como se propunha, teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública. Entretanto, isso não aconteceu” (p. 275).

Como (já) aludimos, as pressões no território brasileiro e os problemas com a Coroa portuguesa levaram D. Pedro I a abdicar do trono em favor de seu filho, D. Pedro II, de 5 anos. Na prática, a atitude de D. Pedro I acabaria por conservar sua dinastia, pois sua abdicação, por ser inesperada, causou desconforto e desmobilizou os movimentos de oposição (e mesmo os revolucionários).

A tenra idade de D. Pedro II serviu também para criar uma situação politicamente favorável ao processo de pacificação dos conflitos. Assim, em 7 de abril de 1831, e tal como a Constituição de 1824 previa, foi instituída uma Regência Trina Provisória<sup>33</sup> com duração de três meses, dado que não era possível um governo regencial de “proximidade parental” com o novo imperador. Para esse processo foram escolhidos três representantes, um por cada região considerada política e economicamente importante no país, nomeadamente o norte, o sul e o sudeste. Logo, a Regência Trina Permanente (1831-1835) também auxiliou a apaziguar ou a desarticular os principais conflitos na transição

---

<sup>33</sup> Poder concentrado em três pessoas para manter o equilíbrio político. Em um mesmo governo, se reuniam representantes das facções mais importantes e antagônicas: o Marques das Caravelas representando os “moderados”, o senador Campos Vergueiro escolhido para representar os “exaltados” e Francisco de Lima e Silva, militar centrista.

para o novo governo, conservando o princípio de distribuição do poder entre (três) forças e poderes regionais, representados por deputados em vez de senadores como na Trina Provisória. No Brasil, as forças políticas se denominavam de liberais e, entre elas, podem ser distinguidas três correntes: uma majoritária almejando a centralização do poder e a unidade nacional; outra defendendo a federalização e a República e, ainda, aqueles que desejavam o regresso de D. Pedro I. Se, por um lado, a divisão do poder entre as regiões serviu para acalmar os interesses por poder político dos até então revoltosos com D. Pedro I, acabou também por revelar uma fragilidade em relação aos conflitos internos e às pressões populares. Nesse contexto, uma das principais medidas tomadas foi a criação de uma Guarda Nacional, capaz de impor a ordem pública e de acabar com as agitações populares e com os levantes militares. Sem muito sucesso e com divisões internas, o grupo dos liberais moderados tomou força e forneceu as bases políticas para um processo de centralização do poder para a formação de uma Regência Una.

A Regência Una foi instituída pelo Ato Adicional de 1834, procurando restabelecer a estabilidade política. Esse período, que se estende até 1840, conheceu dois governos: um liderado pelo Padre Feijó e outro encabeçado por Araújo Lima. O primeiro governo ficou marcado por uma importante medida descentralizadora - a criação das assembleias provinciais -, mas sua posição favorável à abolição dos escravos, além dos levantes populares que continuavam intensos, fortaleceu o grupo conservador que daria sustentação ao segundo governo.

No território brasileiro, as crises políticas, iniciadas já no período da colonização, faziam parte de um cenário de luta entre os interesses econômicos divergentes das diferentes províncias e o poder central; ou até entre si. Contudo, havia uma franja da população que, explorada ao extremo, era arrolada nas lutas e nos interesses de um grupo que almejava o poder (ou as suas regalias), tendo as suas expectativas e demandas sucessivamente frustradas. Os movimentos populares ou políticos que antecederam a Independência, denominados de *movimentos de libertação nacional*, eram, em grande parte, financiados por proprietários de terras e por comerciantes locais. Após 1822, os movimentos políticos continuaram a representar os interesses econômicos e regionais, passando a ser designados de *movimentos nativistas*, devido ao teor nacionalista que, como na Europa, se vivenciava no Brasil. Com denominação e espaço

temporal distintos, os movimentos serviam como base de negociação permanente com os diversos setores que envolviam os poderes locais, beneficiando da existência de uma autoridade central efetiva e legalmente constituída. No caso do governo imperial de D. Pedro II, “cabe destacar que, malgrado algumas resistências e fracassos de ambos os lados, tal processo foi por ambos buscado e desejado, inclusive dada a forte presença dos representantes dessas oligarquias no poder central ao longo de todo o período” (Martins, 2006, p. 198).

No processo de transição e de justificação da Regência Una para o Segundo Reinado com D. Pedro II, o Brasil era um “celeiro” de efervescência política. A maioria dos movimentos, oriundos dos arranjos locais, das diferenças nacionais e regionais ou dos grupos econômicos, sentiam seu poder ameaçado. Por outro lado, os movimentos que não possuíam essas características foram menosprezados, quer pelo enquadramento político da época, quer pela constituição dos aspetos históricos nacionais. A construção da história oficial no Brasil, prudentemente, optou por não retratar os movimentos que foram devidamente controlados, inicialmente pela repressão e posteriormente pela acomodação de seus interesses, junto às forças e às formas de poder vigente.

Inserida no obscurecimento histórico e político, é possível situar a Região Amazônica que, além das questões de cunho nacional, se deparava com lutas internas, havendo uma vasta região (Estado do Grão-Pará) que agrupava (os atuais) Pará, Amazonas, Amapá e Roraima. No período da Regência Una se tornaram evidentes os conflitos internos e nacionais, marcadamente em um espaço político e geográfico de profunda exploração, de condições precárias de sobrevivência, de recrutamento militar forçado, de distanciamento dos centros de poder, de pouca possibilidade de visualização política no cenário nacional e de tensões de diversas ordens, as quais se ligavam, principalmente, ao caótico contexto socioeconômico regional. Esses fatores, não sendo necessariamente questões nativistas ou de libertação nacional, eclodiram no mais sangrento movimento popular do Brasil, a *Cabanagem*. Para Ricci (2007),

“Hoje a Cabanagem na Amazônia é símbolo de ação popular de massa, de mudanças e de movimentos sociais. Os sindicalistas e os políticos mais radicais são ‘cabanos’ e militantes do MST, cultuando a memória da Cabanagem. Em contraste com esta simbologia, durante os dois últimos séculos, o povo da Amazônia se tornou quase invisível fora da região Norte” (p. 29).

Em estudos recentes se constata que a situação efervescente da Região Norte se diferenciou de outras pela extrema condição de exploração da população, sendo com o recrutamento forçado e obrigatório de índios e de mestiços que se fortaleceram as tentativas de levante popular. Muitas vezes tipificado como movimento histórico nativista, os cabanos sempre rejeitaram essa insígnia. Não distinguindo o português ou o brasileiro, isto é, as origens, esse grupo entendia que o inimigo era o fazendeiro, o proprietário de terra ou, então, alguém com um poder formal. Comumente foram sendo retratados como *malvados*, visto que cometiam diversas atrocidades, pelo que a Cabanagem se funda e se alimentava nas tensões relacionadas com o reforço dos mecanismos de dominação e de coerção, com o abandono da produção voltada à subsistência e com o aumento generalizado da miséria e das epidemias, numa sociedade que nem sequer conseguia garantir a reprodução física de suas populações (Pinheiro, 2009, p. 03).

Para o governo regencial da época, a Cabanagem era considerada um movimento anarquista, pois nas várias regiões do sertão amazônico, as estruturas de poder e de exploração foram sendo destruídas, pouco restando da autoridade institucional. Como foi dito, a Cabanagem era retratada como despossuída de interesses, sendo decorrente das contradições políticas das classes dominantes. Contudo, algumas cartas encontradas em Londres (1999) dão conta de que o governo do Padre Feijó tinha consciência do perigo que o movimento representava, pelo que solicitam ajuda às principais potências europeias intitulado a Cabanagem de “vulcão da anarquia”. Por outro lado, à época, constitui uma estratégia arrojada, visto que os rebeldes, propositadamente, desmantelavam as redes produtivas e de transporte que sustentavam o poder, ampliando a sua força e a sua visibilidade. Segundo Ferreira (2009), “não se dúvida que a Cabanagem marcou profundamente a memória coletiva da província do Pará. Os combates dizimaram muitas vidas, desestruturando o trabalho. As redes econômicas foram desmontadas e outras se construíram no interior das soluções ao conflito” (p. 4).

Se os demais movimentos se apresentavam na mescla da *contestação* para uma ressignificação da *conformidade*, a Cabanagem poderia ser claramente assumida como um exemplo de *conflagração*. De facto, nos poucos registros oficiais da história brasileira, o movimento surge sem liderança e desarticulado politicamente, sem possuir

uma conduta evidente de reivindicação. Não será por mero acaso que, desde junho de 2013, os movimentos ressurgidos no Brasil estão (também) recebendo conotações similares.

Os objetivos da Cabanagem não foram formalmente estipulados, assim como o seu período é, até hoje, indeterminado, sendo marcos a morte de algumas lideranças e a reconquista de Belém em 1835 pelas forças imperiais. No desenrolar da tomada de poder, o Amazonas foi elevado à categoria de província, aliás mecanismo de manutenção do poder político nacional e da recomposição da dominação local. Para Pinheiro (1999), “a Cabanagem foi uma dessas lutas em que todo o sangue derramado fertilizou o terreno de onde são diariamente colhidas a força e a inspiração para lutar por tudo aquilo que hoje julgamos justo e digno” (p. 241).

De certo modo, atualmente o grande desafio se configura na perspectiva do entendimento de como se estruturou o movimento, existindo indícios de ideias que ultrapassam as fronteiras nacionais, com influências socialistas resultantes da presença constante de ex-revolucionários (geralmente degredados da Europa para a América francesa, inglesa ou hispânica) nas áreas de fronteira com o território amazônico. É também pertinente salientar que antes do processo de tomada do poder pelas forças regenciais, o governo cabano estipulara pactos com outras zonas do país, as quais acabaram por espalhar o ideário amazônico e por fomentar outros movimentos de natureza popular. Segundo Ricci (2007),

“A Cabanagem é uma revolução que exportou líderes revolucionários e seus ideais. Antes disto, contudo, o mesmo movimento ensinou a liderança a muitos interioranos da Amazônia, transmitindo-lhes um significado próprio para palavras como “constituição” e “patriotismo”. Ao invés de lerem estas máximas sobre as ordens decididas na Corte ou por seus líderes máximos em Belém, muitos cabanos acreditavam poder trilhar seu percurso, fazendo sua leitura e interpretação para aquilo que consideravam justo e pio” (p. 27).

As questões das políticas educativas, em especial da autonomia estão intrinsecamente ligadas ao processo de desconcentração, o qual se avivou com o intenso movimento de *contestação* no fim do Período Regencial. Tal manobra assegurou maior poder de negociação aos grandes latifundiários locais no panorama nacional em relação à composição de seus sistemas de ensino e à consolidação de seus interesses. Assim, após

o processo de independência, surgiram as primeiras tentativas de organizar a educação, as quais são descritas em Sodré (1989):

“A primeira tentativa de sistematização do ensino, após a autonomia, surgiu em 1834, mas sua influência foi mínima e reduzidas as suas pretensões. O regime de descentralização fundado no Ato Adicional permitiu, por outro lado, deixando a iniciativa às províncias, que o ensino médio fosse monopolizado pela área privada (...)” (p. 43).

Como visto, o período que antecede a chegada de D. Pedro II ao poder é assinalado por intensos conflitos e por várias moções populares em diversas regiões do país. Nesse sentido, os opositores de D. Pedro I, além de não conseguirem a unidade nacional e a correlativa estabilidade política, acabam enfraquecidos, fortalecendo, de certo modo, o poder imperial. Para Bennassar & Marin (2000), “em certas províncias, as tentações regionalistas limitaram-se a reivindicações de autonomia, mas noutras certas revoltas mais graves e de longa duração chegaram a fazer rezear um levantamento no Brasil, à imagem do que, apesar de Bolívar, ocorreu na América espanhola” (p. 204).

Posteriormente, face aos conflitos surgidos por todo o território nacional no período da segunda regência, padre Feijó, distanciado do poder formal, articula com os liberais o “golpe da maioria”, colocando - em 1840 - D. Pedro II no poder, então com apenas 14 anos de idade. Durante o seu governo, houve a formalização de dois grupos políticos: os conservadores e os progressistas. Quanto ao partido conservador abarcava grandes proprietários rurais, ricos comerciantes e altos funcionários do governo e sua força política se concentrava nas províncias do Nordeste. Por seu lado, o partido progressista tinha como ideologia a defesa dos interesses dos senhores rurais e das camadas médias urbanas, sendo opositores à escravidão, embora não assumindo feição revolucionária ou popular (Bennassar & Marin, 2000). No fundo, se tratou de um instrumento de controle das grandes contestações, sem se vincular publicamente à *conformidade*. No período deste segundo reinado, Martins (2006) é da opinião de que

“As elites encontravam-se, efetivamente, unidas por suas amplas teias de relacionamentos que, como tal, reuniam múltiplos interesses, agindo em função de circunstâncias específicas, desenvolvendo estratégias para manter os recursos econômicos, sociais e políticos das redes a que pertenciam, bem como suas relações com o poder tanto no nível central, quanto nos diferentes níveis regionais” (p. 212).

Ora, o reinado de D. Pedro II se direcionava para a completa restauração da monarquia, pelo que, inicialmente, foi fundamental a imagem bondosa do Imperador menino, novamente se colocando o vasto território brasileiro “na mão” de um governo que, ainda forte, se encontrava descentralizado política, econômica e geograficamente. Assim, uma das soluções adotadas para o fortalecimento do poder de D. Pedro II foi o estímulo da imigração para o Brasil que, pela ocupação territorial, contribuía para a dissolução das pressões pela força do trabalho escravo e, ainda, integrando uma política de branqueamento com a mudança da cor da pele dos brasileiros e de civilidade que o governo considerava necessária. Para Domingos (2009),

“A definição sobre o futuro dos nativos em meados do século XIX relacionava-se ao processo de modernização do Segundo Reinado, às demandas de mão-de-obra nacional e da expansão sobre novas terras. Buscou-se alargar as fronteiras transitáveis e apropriáveis do Império, como também restringir o acesso à propriedade fundiária e converter em assalariada uma população independente que vivia às margens das grandes propriedades, na qual se incluíam os indígenas” (p. 171).

A ocupação do país ocorre por uma estruturação política centralizada, tentando evitar o colapso do sistema descentralizado do período regencial. Porém, esse procedimento, centralizado na figura do Imperador, requeria um forte apelo local, até mesmo por parte das autoridades como a polícia ou os juízes. Para Gonçalves (2008),

“A centralização no império teve a contribuição de diversos fatores: a formação da elite política, o cansaço com as revoltas, o receio de perturbação social escravista, o temor de uma fragmentação do país, o apelo simbólico da monarquia entre as populações rurais e seu apelo instrumental entre as elites” (p. 109).

Durante o governo de D. Pedro II, a força centralizadora que atuava na esfera local, politicamente desconcentrada, foi formalmente constituída pelo Conselho de Estado. Este instrumento representava uma saída conciliatória à aceitação do poder pessoal do monarca em uma sociedade que não ousava desprezar, também por conta do cenário interno de conflitos, os preceitos liberais advindos do campo internacional. Para Martins (2006, p. 181), o Conselho de Estado facilitava o exercício do poder ao negociar e ao intermediar as relações da Coroa com os diversos grupos políticos, particularmente com as autoridades regionais/locais. Assim, deve ser entendido como instituição diretamente ligada ao poder central, em geral com ampla autonomia política e extensa

ação reguladora e normativa e como *locus* por excelência de redes políticas e sociais, concedendo representatividade ao Estado e legitimando suas ações.

A estrutura desconcentrada (de forte apelo centralista), o incremento das ligações entre as regiões e o processo migratório complementam o contexto que consolida, temporariamente, a figura e o poder de um Imperador que, de entre muitas qualidades, detinha um profundo conhecimento da realidade nacional, além de ampla cultura geral. A situação política também propiciou o robustecimento da cultura do café que, com mão-de-obra qualificada, se expandiu para o centro do país. Segundo Figueiredo (2011),

“O surgimento na economia brasileira nas primeiras décadas do século XIX da produção de café para exportação, a modernização do sistema de transportes, sobretudo ferroviário e o impulso da navegação a vapor revolucionaram a economia de então. Surge a burguesia do café, sobretudo na província de São Paulo, dando-se início a imigração de italianos, seguida posteriormente de alemães e suíços no Sul do Brasil (1846 a 1875)” (p. 135).

Todavia, no contexto educacional pouca coisa parecia mudar: as escolas continuavam precárias, ainda que tenha aumentado a oferta educativa em todo o território nacional. Essa circunstância deve ser entendida por referência a duas perspectivas, uma no campo legal/formal e outra no terreno concreto das províncias. No campo da política educativa foram apontados avanços com uma regulamentação mínima para o funcionamento e manutenção das escolas, embora não se tenham efetivado e, no campo das práticas foram criadas escolas nos centros urbanos, em comparação aos períodos anteriores. No entanto, os poucos recursos financeiros e a falta de professores qualificados inviabilizaram a disseminação das escolas por outros espaços que não fossem, à época, os grandes centros urbanos, continuando voltadas para a formação dos filhos das elites:

“No Segundo Reinado, entre 1840 e 1889, espalharam-se por todas as províncias do Império os liceus, as escolas normais, as escolas paroquiais, as escolas domésticas ou particulares, os seminários, os colégios masculinos e femininos e os internatos. Em São Paulo, no ano de 1890, foi criado o primeiro grupo escolar” (Brasil, Ministério da Educação, 2005, p. 44).

No âmbito das políticas públicas dinamizadas neste período, uma das referências para a educação deveria ter sido o colégio Pedro II, fundado em 1838 em homenagem ao futuro Imperador. Com o passar dos anos, foi sendo alvo de várias reformas curriculares



que, no cômputo geral, não permitiram efetiva-lo como modelo de ensino secundário e acabando por torná-lo uma instituição preparatória para o Ensino Superior.

No Segundo Reinado também há destaque para algumas Leis que previam, no plano formal, importantes mudanças para a escola. A primeira diz respeito ao decreto n.º 1331, de 17/02/1854, o qual proibia a educação para os escravos e restringia a educação de adultos à disponibilidade de professores. O segundo ordenamento é oriundo do decreto n.º 7031-A, de 06 de 08 1878, permitindo aos negros libertos e maiores de 14 anos, estudar nos cursos noturnos, sendo as despesas com as luzes das salas de estudo pagas pelo Ministério do Império. Dados os incomensuráveis aspetos burocráticos de uma estrutura centralizada desconcentrada, o decreto se tornou inexecutável.

Quanto à política de autonomia dos processos de ensino e de aprendizagem, a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, se pode considerar avançada para seu tempo. Promulgada pelo decreto n.º 7247, *ad referendum* da Assembleia, instituiu a liberdade do ensino primário e secundário no município da Corte e do ensino superior em todo o país. Em uma percepção de “liberdade de ensino”, a Lei estabelecia que todos aqueles que se achassem, por julgamento próprio, capacitados a ensinar, poderiam expor suas ideias e adotar os métodos que lhes conviessem. Para além disso, Ghiraldelli (2011) acrescenta que esta Lei também presumia

“ (...) que o trabalho do magistério era incompatível com o trabalho em cargos públicos e administrativos. Por fim, sob a mesma rubrica, a Lei entendia que a freqüência aos cursos secundários e superiores era livre, e que os alunos poderiam aprender com quem lhes conviesse e, ao final, deveriam se submeter a exames de seus estabelecimentos” (p. 18).

Como exposto, a legislação não alterava substancialmente a realidade das escolas, tão pouco equacionava a precariedade e/ou a nulidade dos sistemas de ensino na maioria das províncias. No geral, servia para justificar (ou mesmo oferecer) saídas estratégicas para a ausência do governo imperial; desse modo, a liberdade de ensino e a autonomia compõem, também no Brasil, um conjunto de teorias e de práticas que conjugam, desde cedo, os interesses da *conformidade* em detrimento das exigências e das necessidades da *contestação*. Assim, os processos formais de desconcentração homologados transferiram a responsabilidade da educação para as províncias que, devido

à falta de recursos financeiros, resultaram na transferência do ensino secundário para a iniciativa privada, enquanto o ensino primário sofreria um (quase) completo abandono.

Cabe ainda mencionar que o Segundo Reinado foi um período marcado pelas lutas abolicionistas, pelo processo de redistribuição de terras para atrair e para assegurar a substituição dos escravos pelos imigrantes e pela Guerra do Paraguai<sup>34</sup>, questões que, aliadas aos problemas de saúde de D. Pedro II, ofereceram as bases para a constituição da proclamação da República.

A República e seus fatores condicionantes faziam parte das mudanças políticas e econômicas mundiais, em pleno fortalecimento da produção capitalista comandada pela Inglaterra. No fundo, se tratava da *contestação* necessária à *conformidade* do modelo capitalista ou, então, numa análise radical uma *conflagração*, visto que se apresentava como um novo modo de produção e de organização social em relação ao sistema feudal. Para Faber, Severo & Ferreira (2008),

“Na verdade com o advento do capital industrial é necessária uma mudança nas estruturas econômicas coloniais, é preciso estimular o comércio interno que só poderá existir com o surgimento de uma classe de trabalhadores livres, ou seja, não há lugar para a mão-de-obra escrava ou servil. Torna-se cada vez mais onerosa a imobilização de capitais representada pela aquisição de escravos, o surgimento de uma classe de trabalhadores livres é essencial para o desenvolvimento do capitalismo” (p. 13).

As demandas necessárias ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil, como a Guerra do Paraguai, a abolição, a imigração e a separação do Estado/Igreja, acabariam por se refletir na crise do Segundo Reinado, a partir de 1870. Para Mota (1995, p. 252), a realidade se agravou com os efeitos da guerra e com a inflação, além dos empréstimos ingleses e da emissão de papel-moeda, elevando drasticamente o custo de vida. No Brasil, ocorreu uma profunda mudança no Estado com a emergência ulterior do Exército como força organizada e ideologicamente caracterizada por ideias republicanas. Espoletava, então, um novo tipo de oficial militar determinado por um autoritarismo progressista e defensor da abolição da escravidão.

---

<sup>34</sup> Segundo Mota (1995), a historiografia recente já consolidou a ideia de que esta guerra marca um momento de integração da bacia do rio da Prata na economia mundial, sob a preeminência inglesa. Neste cenário, a Argentina, o Brasil e o Uruguai opuseram-se à autossuficiência do Paraguai, o qual representava uma ameaça aos negócios ingleses no continente.

O começo do movimento republicano e o crescente atrito do governo imperial com o Exército e com a Igreja geraram insatisfação generalizada: por um lado, os republicanos dispostos a uma revolução popular e, por outro, os partidários de uma transição pacífica de um regime para o outro, aguardando, se possível, a morte de D. Pedro II. O ideário positivista, o temor de um levante popular e a pouca resistência física do Imperador, tornaram a proclamação da República brasileira em um processo devidamente controlado. A título ilustrativo, a República refletia a clássica manobra da *conformidade*, retirando proveito da *contestação* como um aspeto legitimador. Neste caso, de independência e de instituição da República, se evitou um cenário de *conflagração*, de descontrolo e de insurreição daqueles que, efetivamente, eram as vítimas da exploração. Assim, em 1889, os grandes proprietários de terras, a pequena burguesia (em formação) e os militares organizaram a saída de D. Pedro II, de modo a não provocar resistências ou levantes populares.

De 1889 a 1930, o Brasil viveu o período que ficaria conhecido como “Velha República”, nele persistindo os movimentos populares de *contestação* à ordem estabelecida e se incrementando o poder dos coronéis e dos barões do café, gerando oposições no campo e na cidade. No primeiro, foram expoentes os movimentos populares de produção coletiva e o forte apelo religioso, com a proposição de um modo de vida alternativo e igualitário que se contrapunha, na sua essência, ao modelo capitalista em franca expansão. Aqui, se destacaram a Guerra de Canudos (no Nordeste), a Guerra do Contestado (no sul) e os grupos armados com Leis e com códigos próprios (que se confundem na figura de heróis e de bandidos do sertão, os cangaceiros). No segundo, os centros urbanos, se salientaram a Revolta da Vacina, a Revolta da Chibata, o Movimento Tenentista e as greves operárias de natureza anarquista.

Nos primeiros anos da República houve a consolidação do poder militar e da centralização, mediante o temor do retorno à monarquia e da possível separação do território brasileiro. Após esse período, se deu uma desconcentração do poder, o qual foi dividido entre as duas principais elites regionais. Ora, a força política se repartiu entre as grandes oligarquias rurais, nomeadamente os produtores do café de São Paulo e os produtores de Leite de Minas Gerais. Esse acordo, denominado de *política do café com*

*Leite*, condicionou o revezamento na presidência do país até 1930. Assim, segundo Pereira (2008),

“A disputa pelo poder entre os diversos ramos civis e militares embaralhava o repertório de ideias e ações na política interna ou na política externa, provocando lutas no Parlamento e nas negociações diplomáticas, e as que envolviam a força, tornando rico e complexo o estudo dos anos subsequentes a 1889. As lutas que tornaram o período paradigmático nesse sentido foram as chamadas Revolução Federalista (1893-1895) e a Revolta da Armada (1893-1894)” (p. 107).

Na Amazônia, essa fase também era conflituosa, uma vez que a população não era suficiente para a extração da borracha que, na altura, (já) era de grande importância para a economia do país. Segundo um estudo do Centro de Pesquisa da Amazônia, CEPEC (2012, p. 12), no período inicial da República a exportação de borracha aumentava exponencialmente e em 1901 era um dos produtos mais relevantes nas exportações brasileiras (21%), ao ponto de em 1910 representar 40%. Tecendo um comparativo com a exportação do café, se observa que em 1910 ambos tinham praticamente a mesma participação nas exportações do país (40% de borracha *versus* 41% de café).

A solução para o problema desse *vazio demográfico* deixado pela Cabanagem e pela saída de mão-de-obra para os seringais, é efetuada pela migração dos estados do Nordeste para o Norte. Nesse período, o quadro amazônico é marcado pela contradição da riqueza e da prosperidade de dois centros urbanos, Manaus e Belém, em oposição às condições de extrema pobreza e de exploração, tanto nos seringais, quanto nas zonas rurais. Em uma crítica a essa situação, Furtado (2007, p. 195) adverte que ao imigrante europeu eram dadas algumas condições básicas de sobrevivência, sem gastos até à colheita, enquanto os nordestinos levados para a Amazônia, já chegavam endividados, sendo obrigados a reembolsar os coronéis da borracha dos gastos com a viagem, com os instrumentos de trabalho e com despesas de instalação.

Em 1929, a crise externa da economia e os conflitos entre seringueiros e indígenas, levaram à derrocada dos barões da borracha e ao (quase) esquecimento da Região Amazônica, pelo menos na área das políticas públicas nacionais. Além da borracha, a produção do café também foi severamente afetada, de tal modo que nem a industrialização suportou a crise econômica do país. Internamente, o Brasil continuava

fervilhando, uma vez que as novas classes sociais se fortaleciam: os operários exigiam representação política, a burguesia industrial entrava em conflito pelos privilégios concedidos aos agricultores, os quadros médios das forças armadas manifestavam publicamente sua insatisfação com o controle político pelas oligarquias rurais e as revoltas populares eclodindo por todo o país, ainda tendo sido duramente reprimidas.

No campo educacional se tratou de uma época de fortalecimento do modelo republicano. O receio do retorno à monarquia e o senso escolar de 1890 confirmaram a necessidade de ampliar a oferta educativa, pois além dos mestiços e dos índios, a libertação dos escravos e os “novos” brasileiros imigrantes representavam 80% dos analfabetos em uma população estimada em 14 milhões de habitantes. Empenhada em se impor como nova proposta política, a República modelou um conjunto de medidas (cf. Tabela 4) para tornar a educação efetiva, em especial a secundária e a universitária.

**Tabela 4 Reformas e políticas educativas na Primeira República**

<b>Reformas educacionais</b>	<b>Características</b>
<b>Reforma Benjamin Constant (1890)</b>	Liberdade, laicidade do ensino e gratuidade da escola primária. Estruturou a educação em primária, o primeiro grau (7 aos 13 anos) e segundo grau para crianças (13 aos 15 anos), ambos com escolas exclusivas para meninas e para meninos; Ensino secundário com duração de 07 anos e o Ensino Superior. No ensino superior cria condições legais de certificação por instituições privadas, atribuindo-lhes o mesmo valor que as públicas. Nesta Lei há uma previsão orçamentária com a instituição de um fundo escolar para auxiliar a manutenção e o desenvolvimento da instrução primária, secundária e normal.
<b>Código Epitácio Pessoa (1901)</b>	Voltada para o ensino secundário e superior, entre outras medidas, reduziu para seis anos o curso secundário e buscou uma uniformização na oferta nacional pelo tipo de ensino ministrado no Colégio D. Pedro II, tanto para a rede pública como particular. Assim, representou uma mudança radical do sentido da atuação federal em face do ensino secundário de todo o país mas, na prática, assumia que o curso secundário passava a ser um mero preparatório para ingresso nas faculdades existentes na época.
<b>Reforma Rivadávia Correa (1911)</b>	Retoma o princípio da “liberdade de ensino” da Reforma de Leôncio de Carvalho (1879), assegurando aos particulares, de forma ampla, o direito de ensinar. Direito que em todo o período anterior nunca lhes fora negado, ou seja, o ensino secundário, na sua maior parte, esteve em mãos dos particulares, Leigos ou religiosos.
<b>Reforma Carlos Maximiliano (1915)</b>	Voltada para o ensino secundário e superior revoga parcialmente a reforma de 1911 sem se aproximar da rigorosa uniformização do ensino proposto em 1901. Apesar de reforçar o caráter preparatório do ensino secundário não conseguiu desestimular a preferência pelos exames que

Reformas educacionais	Características
	eram revigorados desde o império. Cria a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro.
<b>Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925)</b>	Consolida a reforma anterior, mas colaborou para a implementação de um ensino secundário seriado de caráter regular, que marcará o fim dos exames de parcelados a partir dos anos 1930. Logo, a finalidade básica do ensino secundário passa a fornecer preparo para a vida e para profissões posteriores. A conclusão do 5.º ano com aprovação em vestibular dava direito de acesso ao nível superior. O concludente do 6.º ano tornava-se bacharel em ciências e letras. A Lei também formalizava o conselho nacional de ensino prevendo a participação de professores de escolas. Nesta Lei há a previsão da associação de estudantes, incluindo a previsão de orçamento.

A tabela de reformas educativas demonstra uma luta constante pela liberdade, pela laicidade do ensino e pela gratuidade da escola, ainda que esse discurso fosse também evocado pelos defensores do ensino privado, julgando que o Estado não poderia deter o monopólio e o controle absoluto de uma questão tão importante quanto a educação. No campo normativo, as mudanças privilegiaram o setor privado, se tendo estipulado maior controle na sua oferta em todo o território nacional. Nos diversos documentos orientadores pode se observar uma rigorosa uniformização do ensino, assegurada pelo financiamento, pela presença de um modelo referencial de escola e, também, pela formalização do Conselho Nacional de Ensino (cujas funções incluíam a previsão da participação de professores das escolas e a discussão, a proposta e a emissão de pareceres sobre o ensino público, controlando a educação ofertada em todo o país). Dentro de uma perspectiva democrática, é importante referir a associação de estudantes, aqui se incorporando o orçamento, servindo o propósito de controle dos movimentos estudantis, tratados doravante como ameaça aos projetos centralizadores e antidemocráticos.

Como mostrado, a *contestação* não se conseguiu transformar em força de *conflagração*, pois a tradição normativa, e mesmo as manobras da *conformidade*, as metamorfosearam em mecanismos de maior controle e de centralização do poder. Nesse quadro, as políticas referidas anteriormente são concomitantes ou posteriores à Constituição Federal (CF) de 1891. Ou seja, os normativos foram importantes para assegurar que a *contestação* eminente no texto constitucional se tornasse uma *conformidade* no campo da educação, uma vez que a promulgação da CF-1981 estabeleceu um marco legal para sustentar o projeto de educação laica, o combate ao analfabetismo, o fortalecimento do ensino secundário e superior, além da manutenção do

princípio de autonomia e do federalismo instituído no Ato Adicional de 1834 em relação às unidades políticas do país. Para Vieira (2007, p. 295), os princípios federalistas procuraram aumentar a autonomia das antigas províncias e a força do poder central se manteve pela hegemonia política, enquanto os Estados exerciam controle sobre a máquina administrativa. Assim, a Constituição não mudou significativamente a afetação de competências, continuando os municípios responsáveis por criar e por desenvolver o ensino primário e secundário, enquanto à União (na capital do país) caberia o ensino superior e, excepcionalmente, o ensino primário e o ensino secundário, cujas atribuições eram repartidas com o poder local.

Esta responsabilização pela educação resultava, de modo geral, em ações de solidariedade e em eventos beneficentes para a manutenção das escolas. No caso do Amazonas, a política pública ficava restrita à capital do Estado em duas instituições educativas, uma para meninos e outra para meninas. Marcada por uma cultura religiosa, a escola destinada ao gênero feminino atendia unicamente órfãs dos 06 aos 14 anos, as quais permaneciam no estabelecimento até completar 21 anos ou, antes, caso casassem. Assim, a escola era mantida pela doação, pela venda dos artigos produzidos e pelas ações de grupos religiosos e da Maçonaria. No caso do liceu provincial para meninos, a questão dos recursos chegou a ser tão crítica que, em 1890, foi encerrado pelo primeiro governador do Amazonas, alegando falta de recursos e só voltando a funcionar em 1893. Nesse sentido, a educação primária cabia à família, estando votada a um total abandono; sua existência, quando desvinculada dessa instância, revestia uma natureza de cariz filantrópico e sua posterior organização ocorreu pelo Decreto de n.º 191, de 9 de setembro de 1897, em que se estabeleceu a Instrução Primária do Estado do Amazonas, criando os grupos escolares Saldanha Marinho, José Paranaguá, Silvério Nery e Gonçalves Dias. Para Mota (2012),

“Na capital do Amazonas, essa política inovadora de educação também teve seu espaço consolidado, quando da criação dos Grupos Escolares, quatro anos após a implementação a nível nacional, por meio do Decreto n.º 191, de 09 de setembro de 1897, difundindo a ideia no poder redentor da educação. Assim, em Manaus, segundo o referido Decreto, cada grupo escolar poderia comportar a lotação de duas ou cinco escolas isoladas, no máximo, que seriam regidas por tantos professores quanto fossem os grupos de trinta alunos; sendo que estes, sempre que possível, seriam distribuídos em quatro classes correspondentes ao curso primário” (p. 791).

No período da primeira República, se sucediam importantes lutas políticas e discussões teóricas, em que a principal questão girava em torno da educação primária, porque estava ao encargo dos municípios, não avançando muito mais do que no Império. Do mesmo modo, o ensino secundário acabou por se tornar quase exclusivo do investimento particular, com acesso muito restrito para os mais pobres. Para Cury (2010), “em vão foram as várias tentativas legais e pressões sociais, no período da Velha República, pela afirmação nacional e constitucional da gratuidade e de uma maior presença da União no ensino primário” (p. 37).

De modo semelhante, a laicidade prevista formalmente na legislação, era fortemente contestada pelas famílias católicas, razão pela qual o ensino religioso permaneceu nos sistemas educacionais públicos. Paralelamente, no campo pedagógico ressoavam as ideias dos educadores escolanovistas, defendendo a centralidade do educando no processo educativo e influenciando, paulatinamente, as mais rígidas posturas adotadas, inclusive nas escolas particulares mantidas pelas igrejas. Segundo Schueler & Magaldi (2008, pp. 48-51), enquanto os escolanovistas enfatizavam o Estado e a escola pública como principal plataforma educativa (através da utilização de métodos ativos que envolviam a participação mais direta do sujeito na construção de conhecimento, da experimentação e do enfrentamento de desafios), os católicos assinalavam a preeminência da família e da Igreja na educação e na civilização da sociedade.

O período descrito antecedeu o golpe militar de 1930 e correspondeu a uma fase de centralização, de insatisfação dos militares, de crises econômicas (locais e mundiais), de propagação de novas ideias e da saída da monarquia. A conjugação desses fatores condicionaram as intensas lutas e as reflexões, clamando por democracia, por federação (autonomia política local), por educação e configurando outra importante marca política no país: desde então, o progresso da nação passou a ser atribuído (também) à educação.

#### **4.2. Da Segunda República à redemocratização do Brasil: recrudescimento da centralidade do poder central**

O período que medeia entre a Segunda República e a redemocratização do Brasil pode ser compreendido em dois grandes momentos: por um lado, a ascensão de Getúlio Vargas (1930) ao poder, consolidado com o populismo (1945); e, por outro, os governos militares que perduraram até à década de 80. O primeiro momento é fruto das lutas



políticas entre as duas principais forças da oligarquia rural, da insatisfação das camadas populares e do descontentamento dos militares. Esses fatores resultam da grande apreensão existente no mundo e de uma organização política local que não atendia à diversidade de interesses em jogo. O segundo corresponde ao militarismo e seus representantes que, de algum modo, condicionaram o poder político formal, mas em nome da moral e da paz social instauraram um forte controle e repressão às manifestações políticas e sociais.

#### **4.2.1 República: movimentos e recomposições com uma educação redentora**

Em 1930, a luta pelo poder político poderá ser encarada em duas vertentes: uma de caráter mais revolucionário, suprimindo os grupos até então estabelecidos e outra direcionada para a reordenação, uma vez que o novo governo era fruto dos que outrora também governavam, mas cujos interesses não haviam sido atendidos no rompimento de um acordo de alternância e de legitimação do poder. Ou seja, quando a cidade de São Paulo rompe o acordo da *política café com Leite* e decide manter o poder com a eleição de Júlio Prestes, se dá a organização de uma nova aliança entre o Estado de Minas Gerais e o Estado de Rio Grande do Sul. Formalmente, essa conjuntura resultou de uma vitória nas eleições, mas liderada por Vargas, a união das oligarquias na Aliança Liberal toma o poder com o apoio dos militares e sem a resistência da elite do café paulista que, desde 1929, sofria com a crise (Cardoso, 2010). Para Bennassar & Marin (2000, p. 332), o triunfo dos revolucionários resulta de uma aliança muito compósita entre as oligarquias regionais, as classes médias urbanas e os tenentes, sem qualquer unidade ideológica.

Mesmo sem mudanças substantivas no grupo de sustentação ao novo governo, essa fase inicia um rápido processo de abandono das oligarquias rurais, dando indícios de que a industrialização se instalaria e transformaria a realidade e os padrões de incorporação da população na dinâmica capitalista.

Por isso, o abandono das oligarquias deveria ser compensado por outra base de apoio político. Daí, os operários e a industrialização passam a amparar um sistema e uma liderança pessoal e populista implementada por Vargas. Com efeito, no processo de sobrevivência, o trabalho deixa de ser compreendido como uma obrigação moral, dado que com a chegada do capitalismo emerge um sistema econômico aberto, nele se buscando uma satisfação individual, em que é o mercado que passa a regular e não as

normas sociais. Ao analisar as utopias contidas no conjunto teórico de sustentação da política populista de Vargas, Castro (2010, pp. 782-783) identifica que o poder veiculava publicamente que o povo era bondoso, indulgente, pacífico, amável, generoso e dócil, pelo que não seriam de esperar alterações ou movimentos violentos para a melhoria de suas condições de vida. Apesar de seus efeitos, em geral benéficos, esse ideário foi fundamental para que a luta de classes não encontrasse terreno fértil, em termos de construção da solidariedade social.

Em complemento ao descrito, e como forma de justificar o poder central de Vargas, se apregoava que libertar o povo do jugo dos poderosos locais e promovê-lo à cidadania plena era tarefa civilizadora que cabia ao Estado. Então, a grande virtude ideológica desse período foi a capacidade de reprimir legitimamente as dissidências. Assim, “ (...) a tarefa da Revolução, diferentemente dos países europeus, não foi assegurar a paz social, já de si garantida pela índole do povo, mas sim a justiça social barrada pela natureza individualizante e degradante de nosso processo civilizatório” (Cardoso, 2010, p. 783).

Ao centralizar o poder, Vargas desenvolveu a estratégia de agradar e de conciliar diversos interesses, escolhendo campos e segmentos em que cada grupo se via privilegiado e fortalecido. Nesse jogo político, o princípio fundamental era o da inclusão, o qual passava a usar os interesses da *contestação*, oriundos do eminente cenário de *conflagração*, e se reconfigurando na política pública da *conformidade*.

A ideia de que a maioria dos brasileiros foi excluída das benesses civilizatórias parece ser a base de inúmeras políticas públicas que, com um vasto aparato legal, asseguraram os ganhos e deram credibilidade ao governo entre as diferentes classes e interesses. No caso dos trabalhadores, a inclusão ocorreu por políticas como a estabilidade no emprego e a participação direta das empresas num compromisso pelo bem-estar e pela prosperidade do capital; o Estado também exerceu forte influência na sua participação nos sindicatos que, sendo órgãos estatais e mecanismos corporativos de tomada de decisão, experimentavam ganhos reais, suficientes para sufocar as lutas e as perspectivas anarquistas da época. Outra grande conquista foi a estipulação de um salário mínimo, proporcionando um acolhimento dos interesses das classes superiores e da sociedade do consumo, congregando novamente o antagonismo.

No campo da política educativa, a inclusão foi importante nas políticas conciliatórias e de sustentação do governo. De algum modo, Vargas conseguiu (com uma só política) vantagens para grupos diversos, pois conciliou os conflitos entre os Pioneiros da Educação<sup>35</sup> e os católicos. Sua política convergiu às aspirações do trabalhador e do empresário, um em relação à aquisição dos bens sociais e o outro na formação de mão-de-obra qualificada. Assim, segundo Xavier (2005, p. 111), o seu governo mediou essa disputa, procurando conciliar os interesses e manter o apoio dos dois grupos. Contudo, no período do Estado Novo, a tônica será a preponderância da influência católica sobre o ensino ao lado do centralismo do Estado. Para Xavier (2005), a questão se desloca da discussão acerca da função do Estado na organização do ensino e centra-se, cada vez mais, na contribuição da educação escolar para a legitimação do seu poder. Por outro lado, a noção da educação como redentora e como problema nacional foi essencial para justificar o recrudescimento da intervenção do governo Federal nos diferentes níveis de ensino, fato que agravou a centralização e o controle do aparelho educativo, como até então não se tinha visto.

As políticas educacionais registradas no período não significam opções por projetos educacionais de emancipação e de melhoria da qualidade de vida da população. Desse modo, de 1942 a 1946, as mudanças realizadas ao abrigo da Reforma Capanema e consolidadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1961), legitimaram e sustentaram o governo, além de fortalecerem a indústria e o capital. Por outro lado, o movimento dos Pioneiros da Educação e um conjunto de outros fatores de *contestação* proporcionaram alterações pedagógicas, em especial na relação professor/aluno, em que predominava o autoritarismo.

Nesse período, as críticas e as contestações não conseguiram fazer frente à expansão do capitalismo e, muitas vezes, na defesa da proposta de uma escola nova, os professores foram individualmente responsabilizados pela adoção de métodos tradicionais e pelos problemas que a educação apresentava. Paralelamente, havia um

---

<sup>35</sup> Em março de 1931 na IV Conferência Nacional de Educação - organizada a partir da década de 20 – é lançado e difundido nacionalmente um manifesto cujo subtítulo é “*A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*”. As novas ideias pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira com a defesa da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. Sua distinção se apresenta no que chamaram de *educação tradicional*, para eles era necessário uma nova forma de pensar e de fazer a educação, na qual as ideias de John Dewey estabeleciam as bases. Assim, o Manifesto dos Pioneiros defendia uma escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo e do Estado como responsável pela escola brasileira. Não se constituiu em uma política pública, mas se tornou um marco na discussão do sistema educativo nacional.

discurso articulado da Igreja pela defesa da liberdade de ensino e o Estado, por sua vez, fazia transparecer o desejo de redimir o país pela educação, quando de facto atuava na defesa dos interesses económicos. Este quadro aponta para a ambiguidade entre a educação e o capitalismo, assim como para a reconfiguração que a *conformidade* pode constituir, a partir dos mais legítimos interesses de *contestação*. Para Pereira (2008),

“ (...) neste ponto, uma coisa precisa ficar bem clara: o capitalismo e sua ideologia, o liberalismo, mantiveram desde o início uma relação ambígua e até conflituosa com a escola, porquanto esta, se por um lado se afigurava necessária, por outro despertava temor” (p. 309).

Os debates sobre a educação e sobre as contradições políticas, com amparo burocrático na vasta legislação (cf. Tabela 5 **Erro! Fonte de referência não encontrada.**), atingem seu auge com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 4024/61. Seu projeto é fruto das lutas e das discussões de um longo período (1946 a 1961), traduzindo igualmente os paradoxos e as incoerências do contexto político, social e económico. Desse modo, o longo debate se dá em função da disputa entre público e privado e de problemas quanto à interpretação do texto das duas Constituições anteriores. Tal embate acontece entre os defensores do nacionalismo desenvolvimentista com o Estado (sem dependência do capital externo) e aqueles que sustentavam a tese da iniciativa privada como mecanismo de gerir a economia e a educação institucionalizada, contrários a qualquer intervenção normativa e fiscalizadora do Estado, tanto na área económica, como na área educacional.

A LDBEN 4024/61 também se deparou com a concepção centralizadora, imposta pelos moldes da Constituição de 1937, e outra, de natureza federativa e descentralizadora, imbuída do espírito da Constituição de 1946. Se por um lado a Lei é considerada um retrocesso na oferta do ensino (público e gratuito), por outro avança com a criação do Conselho Federal de Educação que, para Romanelli (1995, p. 181), constitui a única vantagem da nova Lei, pois - ao não prever um currículo fixo e rígido - confere certa flexibilização normativa, de modo a que as escolas pudessem organizar seus programas e solicitar aprovação ao conselho. Na realidade, essa possibilidade esmoreceu por causa dos recursos (materiais e humanos) disponíveis, pois a escola até poderia ofertar, mas o Estado não era obrigado a prover a despesa associada. Assim, a instituição escolar, em sua autonomia, deveria equacionar seus desejos e respetiva exequibilidade.

Esse aspecto acabou por legitimar a *conformidade* em relação àquilo que o poder central permitia, além de situar o avanço resultante da *contestação* apenas no campo burocrático.

**Tabela 5 Políticas da educação - De Vargas ao florescer democrático**

Reformas educacionais	Características
<b>Decreto N.º 19.402, de 14 de Novembro de 1930.</b>	Cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo como ministro Francisco Campos. A partir da publicação deste Decreto, o Brasil passou a centralizar os dispositivos legais, organizacionais e institucionais. Toda legislação educacional tornou-se nacional.
<b>Decreto N.º 19.850, de 11 de abril de 1931.</b>	Cria o Conselho Nacional de Educação com propósito de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da Nação. Em última instância, deveria opinar sobre assuntos técnicos e didáticos e emitir pareceres sobre as questões administrativas correlatas, atendidos os dispositivos dos estatutos das universidades e dos regulamentos institutos singulares de ensino superior.
<b>Decreto N.º 19.890 em 18 de abril de 1931 Decreto N.º. 21.241 - de 4 de abril de 1932</b>	O decreto de 1932 vem consolidar as disposições sobre a organização do ensino secundário do decreto de 1931. Acrescenta ao anterior dezoito artigos, inúmeros parágrafos e alíneas que tornam a oferta de ensino estruturada em detalhes pelo Departamento Nacional de Educação, condicionada a decisões e pareceres do Conselho Nacional de Educação e fundamentalmente controlada e fiscalizada pelo serviço de inspeção. A chamada reforma Francisco Campos continua a centrar a preocupação no ensino superior e suas formas de acesso, com ela se acentua o caráter popular da educação básica. Esta legislação reflete a busca de apoio por Getúlio Vargas, pois com escolha de seu ministro da educação, o fim do ensino laico e a volta do ensino religioso procura agradar a Igreja Católica. As mudanças mais importantes estão no sentido de estabelecer que o ensino secundário tenha um currículo seriado, frequência obrigatória e divisão em dois ciclos: um fundamental com a duração de cinco anos e outro complementar, com dois anos de duração e a exigência de habilitação nesses ciclos para o ingresso no ensino superior. Como dito, a centralização do processo educativo foi assegurada pela inspeção federal que equiparou todos os estabelecimentos de ensino secundários, incluindo os particulares que a ela se submetessem. Ao permitir o funcionamento das escolas privadas e incrementar o serviço de inspeção com a continuidade de exames e outros serviços o governo também assegura verbas oriundas dessas atividades para a manutenção do próprio Departamento Nacional de Ensino.
<b>A Constituição Federal de 1934</b>	Estabelece que as diretrizes da educação nacional sejam da competência privada da União. Incorpora o princípio da colaboração recíproca entre Estado e a Igreja. Em relação ao ensino primário e ao ensino ulterior, ao primário determina que ambos sejam desenvolvidos dentro de um plano nacional de educação constante de Lei federal, com oferta integral gratuita, frequência obrigatória e extensivos aos adultos.

Reformas educacionais	Características
<p><b>A Constituição Federal de 1937</b></p>	<p>Outorgada para sustentar o poder de Vargas sob o pretexto da ameaça comunista, a CF continua a tornar a educação nacional um ato privativo da União, mas ao mesmo tempo estabelece é livre à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. A Constituição determina que o Estado oferte educação pública, em todos os seus graus, voltada para as aptidões e tendências vocacionais, para aqueles que demonstrarem insuficiência de recursos necessários à educação em instituições particulares. Quanto ao ensino primário passa a ser obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados sendo previsto, nesse caso, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. Outro ponto de interesse é o ensino profissional.</p>
<p><b>Leis orgânicas de 1942 e 1946 ou Reforma Capanema</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial;</li> <li>- Decreto-Lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI;</li> <li>- Decreto-Lei n.º 4.244 de 9 de abril de 1942, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos;</li> <li>- Decreto-Lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial;</li> <li>- Decreto-Lei n.º 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional;</li> <li>- Decreto-Lei n.º 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal;</li> <li>- Decretos-Lei n.º 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC;</li> <li>- Decreto-Lei n.º 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.</li> </ul>
<p><b>A Constituição Federal de 1946</b></p>	<p>Reafirma a competência da União para definir as diretrizes da educação nacional sem excluir a legislação estadual supletiva ou complementar. Coloca em cena as empresas industriais, comerciais e agrícolas como responsáveis pela educação dos trabalhadores. A educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana é vista como direito de todos, mas será dada no lar e na escola. Pela Lei, o ensino primário oficial é gratuito para todos, mas o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provassem insuficiência de recursos. O Art.º 169 inova ao determinar que, anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Também estipulava que a União deveria organizar o sistema federal de ensino e o dos Territórios. Em um parágrafo único acrescentava que o sistema federal de ensino seria supletivo, estendendo-se a todo o país nos estritos limites das deficiências locais.</p>
<p><b>LDBEN 4024/61</b></p>	<p>Esta Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN é fruto das lutas e discussões de um longo período (1946 a 1961). O longo período de debate incorpora a disputa dos defensores da escola</p>

Reformas educacionais	Características
	<p>pública e privada e a dubiedade da interpretação do texto das constituições de 1937 centralizadora e de 1946 federativa e descentralizadora. Também foi reflexo da vitória dos interesses do ensino privado em ralação ao público sob a égide do ensino livre e sem o medo do controle do Estado. Resultante desse cenário o seu segundo artigo estipula que a educação é direito de todos, mas será dada no lar e na escola, cabendo a família escolher o gênero de educação. Quanto à gratuidade, a Lei não se compromete com ela, mas também não a elimina e assim congrega sem grandes compromissos os dois principais motivos de discórdia para a aprovação da Lei. Assim, seu Art.º 3 assegura que o direito à educação é de obrigação do poder público, mas assegura a liberdade de iniciativa particular para o ensino em todos os graus. Caberá ao Estado fornecer recursos indispensáveis para que na comprovada a insuficiência de recursos familiares, oferte educação e assegure a todos iguais oportunidades. A LDB também estipula uma estrutura para a educação nacional e determina que:</p> <p>A educação pré-primária para os menores até sete anos será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância. Nesse segmento é evidente a transferência de responsabilidade para as empresas, pois elas serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos essa oferta, fato que só a partir da criação do Fundo da Educação Básica – FUDEB (Lei N.º 11.494 de 20/06/2007) apresentou mudanças significativas.</p> <p>O ensino primário obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional numa evidente portugalização da Amazônia que ainda usava várias línguas. Também aqui as empresas industriais, comerciais e agrícolas com mais de 100 funcionários são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.</p> <p>O ensino médio organizado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. O ciclo ginásial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo.</p>

No Amazonas, distintamente do cenário nacional no período em questão (1930-1955), a oferta educativa era da responsabilidade do poder local, incluindo os cursos superiores. Oficialmente, não havia universidades na região, pelo que os cursos na área militar, na saúde e na educação eram mantidos em unidades isoladas pelo próprio Estado. Hipoteticamente, três fatores podem explicar essa circunstância: o primeiro se relaciona com o facto da população não exercer pressão quanto à oferta educativa (além do vazio demográfico resultante da Cabanagem, as populações tradicionais e indígenas, por natureza, não demonstravam apreço pela instrução escolar). Ou seja, a escola, com seu currículo acadêmico e distante dos aspetos culturais locais, ficava à margem dos

interesses e das necessidades locais. O segundo fator respeita aos recursos (cuja matéria-prima essencial era a borracha) e às elites locais que ostentavam sua riqueza, fornecendo um permanente contraste entre pobres e ricos; e, por fim, as políticas educacionais que giravam em torno da oferta pública *versus* privada e do apoio ao capital industrial (à época, ambos eram desprovidos de sentido no Amazonas). Em primeiro lugar, a questão do ensino privado era quase inexistente, pois as ações religiosas estavam ainda vinculadas à catequização e aos cuidados com a saúde, ou seja, eram supletivas e, não obstante, representavam a própria presença do Estado, situação que começará a mudar apenas a partir da década de 70<sup>36</sup>. O segundo fator está ligado ao processo de industrialização no Amazonas<sup>37</sup> que se desenvolve em período distinto do resto do país e não como fortalecimento do capital, mas como instrumento de integração e de posse do território quase abandonado.

Politicamente, a Região Amazônica representou um pacto conciliatório do governo com as áreas rurais, visto que, até à década de 40 do século XX, as políticas estavam mais direcionadas para os centros urbanos e para o processo de industrialização. Por outro lado, as políticas desenvolvidas visavam atender à nova regulação econômica das cidades, ou seja, sustentar o processo produtivo urbano, fixar o homem no campo, ocupar regiões desertas e resolver questões sociais (como a seca do Nordeste). Assim, em 1940, Vargas, no “Discurso do rio Amazonas<sup>38</sup>”, fortalece a política denominada de “Marcha para o Oeste”, em que o governo se voltava para as zonas rurais e com a necessidade de borracha na Segunda Grande Guerra Mundial, a Amazônia novamente se torna objeto de interesse nacional.

Ao atender às necessidades dos novos aliados, Getúlio resolve também seus problemas internos, financiando uma onda migratória do Nordeste para o Norte do território brasileiro. Os graves problemas sociais advindos das constantes secas no

---

<sup>36</sup> Nas localidades rurais, só recentemente em Itacoatiara-AM (2000), prédios da Igreja Católica em que funcionavam escolas públicas, foram devolvidos pelo governo e o primeiro hospital público para atender o chamado “médio Amazonas”, também só começou a funcionar em 1973.

<sup>37</sup> A industrialização está ligada à criação da Zona Franca de Manaus -ZFM, com o Decreto-Lei N.º 288, de 28 de fevereiro de 1967, o qual estabeleceu incentivos fiscais. O modelo de desenvolvimento que engloba uma área física de 10 mil km<sup>2</sup>, tendo como centro a cidade de Manaus, está assente em Incentivos Fiscais e Extrafiscais, instituídos com objetivo de reduzir desvantagens locais e propiciar o processo de desenvolvimento da área incentivada.

<sup>38</sup> O texto será explorado pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) até ao fim do poder de Vargas, em 1945. O texto exalta a grandeza, as lendas e a importância da região para o país, alegando que fazia parte do empolgante movimento de reconstrução nacional consubstanciado no advento do seu regime. Vargas (1940), textualmente, afirma que o Amazonas era a terra do futuro, o vale da promessa na vida do Brasil. Nesse projeto era fundamental conquistar a terra, dominar a água e sujeitar a floresta. De fato, desde sempre que os projetos para a Amazônia estão envolvidos no ideário de que o homem precisa vencer a natureza, mas para o nativo a distinção homem/natureza não existe, os dois se misturam, ou seja, o homem *de lá* é a própria natureza, sendo um mesmo conceito.



Nordeste e os acordos de guerra transformaram a ideia inicial de povoamento em um processo de recrutamento de “soldados” para a Amazônia. Na prática, o programa com garantias e com proteção governamental, resultou em mão-de-obra barata e (quase) escrava para a elite agrária. Para Secreto (2007, pp. 131-132), em 1945, a imprensa internacional denunciava o desastre da campanha da borracha, se falando em 25 mil mortos ou desaparecidos. Levada a debate à Assembleia Constituinte de 1946, a gravidade da situação criada pela batalha da borracha, exigiu a formação de uma Comissão Parlamentar de Inquérito - CPI. O relatório da CPI concluía que era urgente o amparo imediato aos soldados (da borracha) e às famílias que haviam ficado no Nordeste, afirmando que deveriam receber a assistência que lhes fora prometida na fase de propaganda. De igual maneira, aconselhava a elaboração de um plano geral de assistência social e econômica que, apenas na Constituição de 1988, foi (tardiamente) prestada.

A aliança do Brasil com os EUA durante a Segunda Grande Guerra, provocou consequências ambíguas para o governo de Vargas. Inicialmente, se adiou, por tempo indeterminado, a consulta popular que deveria validar a Constituição de 1937; depois, por sua opção em lutar contra o nazi-fascismo, comprometeu a manutenção de uma ditadura no país. Assim, os grupos opositoristas usaram o desgaste do governo e suas contradições para minar as bases do Estado Novo e provocar outra rutura política, apenas controlada em outubro de 1945. Esse facto não significou uma interrupção no processo de aproximação crescente como os EUA e com as agencias financiadoras das políticas públicas mundiais. Para Fonseca (1998, p. 38) em relação ao setor público brasileiro, o Banco Mundial passou a atuar como agência financiadora de projetos para a área de infraestrutura econômica desde o final da década de 40. A importância do Banco Mundial ampliou-se, a partir dos anos 70, quando passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social, senão a maior delas.

#### **4.2.1.1 A necessidade de controle da autonomia de da democracia**

O período de 1945 a 1964 foi caracterizado pelos diversos governos democráticos (cf. Tabela 6) e pelas respetivas e sucessivas crises institucionais e políticas. Ainda assim, o abandono da presidência por Vargas não significaria sua saída da política, até porque, prevendo essa situação, organizara dois dos três grandes partidos do período: o Partido Social Democrático - PSD (representando a burocracia do Estado Novo e o setor

ruralista) e o Partido Trabalhista Brasileiro - PTB (pretendendo congregar as lutas da classe trabalhadora urbana). Daí, sua permanência no cenário político é favorecida por manobras e por condições normativas que lhe possibilitaram a eleição como deputado e como senador por diferentes Estados do país. Não obstante, Vargas ainda colaborou diretamente no apoio ao novo presidente, eleito em Dezembro de 1945 devido à união dos dois partidos que ajudara a criar.

**Tabela 6 Governos democráticos 1945-1964**

<b>Presidentes</b>	<b>Processo Político</b>
<b>Eurico Gaspar Dutra (1946-1951) PSD</b>	Com o apoio de Vargas, foi eleito com ampla vantagem de votos, mas os primeiros sinais da Guerra Fria e a consequente aliança com os EUA levam à adoção de uma política mais liberal que acaba por desagradar sua base de apoio, colocar o funcionamento do Partido Comunista Brasileiro (PCB) na clandestinidade e o distanciamento de Getúlio Vargas.
<b>Getúlio Vargas (1951-1954) PTB</b>	Tentou conciliar o interesse antagônico dos defensores do nacionalismo e do liberalismo. Suas medidas nacionalistas, como a criação da PETROBRAS, desagradaram às elites do oficialato nacional. Com a intensa pressão política (além da inflação e o deficit da balança comercial) Vargas comete suicídio na manhã de 24 de agosto de 1954. Na carta-testamento que o transformou em herói, Getúlio denunciou sua derrota perante “grupos nacionais e internacionais” que desprezavam a sua luta pelo “povo e, principalmente, os humildes”. Com sua morte, o Governo é assumido por João Café Filho até 1955 – PSP.
<b>Juscelino Kubitschek (1956-1961) PSD</b>	Sua eleição foi contestada pelos outros partidos, várias tentativas de golpe com divisão no próprio exército foram organizadas, mas outra parcela do exército entendeu que deveria garantir o cumprimento das disposições constitucionais e asseguraram sua posse em meio a um clima de instabilidade. Na tentativa de dar segurança política ao país implantou um Programa de Metas (31 metas) que tinha como principal objetivo o desenvolvimento econômico do Brasil com um conjunto de medidas que atingiria vários setores, priorizando a dinamização do processo de industrialização do Brasil. A construção de Brasília e as mudanças empreendidas por JK acentuaram a industrialização do país e o aumento do Produto Interno Bruto (PIB), embora não conseguindo resolver os problemas da inflação e da dívida externa.
<b>Jânio Quadros (1961) UDN</b>	Seu discurso da moralidade e contra o comunismo lhe rendeu a ampla maioria dos votos, mas o vice-presidente eleito foi João Goulart. Os dois representavam partidos e ideias diferentes, pois a Constituição de 1946 previa a votação para Presidente e vice, separadamente. Teve um governo conturbado com uma política que se dizia contrária ao comunismo, mas na prática chegou a condecorar Ernesto “Che” Guevara. Seu governo durou poucos meses, provocando uma crise

Presidentes	Processo Político
	<p>política, pois acreditava que seria reconduzido ao poder pelo povo, fato que não aconteceu. Com sua saída os partidos da oposição, como a União Democrática Nacional - UDN e os militares tentaram impedir a posse de João Goulart, pois era tido como simpatizante do comunismo e estava em visita oficial à China (país comunista).</p>
<p><b>João Goulart (1961-1964) PTB</b></p>	<p>Com sua alegada simpatia pelo comunismo foi necessário que o Governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, cunhado de Jango, liderasse uma Campanha da Legalidade, a fim de garantir o direito previsto na Constituição de 1946 de que na falta do Presidente, assume o candidato eleito a vice. O apoio do Comando Militar do Rio Grande do Sul, de líderes sindicais, de movimentos estudantis e de intelectuais pressionou o Congresso Nacional adotar como solução o sistema Parlamentarista com poderes limitados para o presidente. Ao assumir em 07 de setembro de 1961 tem como Primeiro-ministro Tancredo Neves, do PSD (Partido Social Democrata), mas em janeiro de 1963 houve um plebiscito que majoritariamente decide pelo fim do Parlamentarismo. No regime presidencialista adotou uma política econômica conservadora em que procurou diminuir a participação de empresas estrangeiras em setores estratégicos da economia, instituiu um limite para a remessa de lucros das empresas internacionais e seguiu as orientações do FMI. Por outro lado, se mostrava maleável com relação às reivindicações sociais, tanto que em Julho de 1962, os trabalhadores organizaram o CGG (Comando Geral de Greve), convocando uma greve geral e conquistaram com este movimento o direito ao 13º salário. Seu governo lançou um Plano Trienal, que previa geração de emprego, diminuição da inflação, além de outras medidas para pôr fim à crise econômica. Sem resultados começa a propagar em discursos populistas que só através das chamadas reformas de base a economia voltaria a crescer e diminuiria as desigualdades sociais. Estas medidas incluíam as reformas agrária, tributária, administrativa, bancária e educacional. O estopim para os militares e os conservadores foi o comício organizado na Central do Brasil, no Rio de Janeiro, em que o presidente anunciou a mais de 300 mil pessoas que daria início as reformas e livraria o país do caos em que estava vivendo.</p>

Dos seis presidentes eleitos, cinco se confrontaram com constrangimentos no processo de tomada de posse ou no exercício de seus mandatos. Além disso, neste período de quase vinte anos é possível destacar o suicídio de Vargas (atribuído às condições políticas e econômicas adversas), o desenvolvimentismo com Juscelino Kubtschek (1956-1961) e, por fim, a presença dos militares nos sistemáticos problemas de posse e de saída de alguns presidentes.

O populismo, marca da ditadura de Vargas, veio à tona e se radicalizou com a presidência de João Goulart (1961-1964) que, se aliando ao medo do comunismo,

fomenta o motivo perfeito para que a classe média, receosa de perder suas conquistas econômicas, passasse também a temer o governo. Assim, para por fim ao crescimento de uma democracia populista e aos indícios de autonomia e de anarquia presentes na discussão de diversos assuntos em praça pública (por exemplo, a reforma agrária e o analfabetismo), os militares preparam um pronunciamento em março de 1964, oficializando e institucionalizando o seu poder no Brasil. Nesse contexto, Bennisar & Marin (2000) afirmam que “esta segunda versão do populismo, mais “contestatária”, reveste-se de um carácter nitidamente mais crítico em relação à ordem social. Ganha o seu impulso sob a presidência democrática de Vargas (1950-1954) e assume certa plenitude na de João Goulart (1961-1964)” (p. 365).

No campo da educação, o período de governo de João Goulart (1961-1964) é reconhecido pelas vastas experiências da educação popular voltada para adultos (principalmente de zonas rurais), as quais poderiam, eventualmente, contar com apoio do Estado, mesmo estando à margem dos normativos. Talvez por isso, suas propostas educativas partissem do ideário escolanovista, ultrapassando-o pela integração de questões políticas, sociais e econômicas na base do processo de alfabetização. Ou seja, o “professor autoritário” não era o único responsável pelo insucesso dos alunos, como muitas vezes o escolanovismo fazia transparecer. Além do foco para a alfabetização, as iniciativas tinham em comum o estímulo da participação dos estudantes, da problematização, do uso da realidade local como ponto de partida para o ensino/aprendizagem e da valorização da experiência vivenciada no exterior da escola. De entre as várias experiências merecem destaque as desenvolvidas por Paulo Freire e pelo Movimento da Educação Básica - MEB. O MEB estava vinculado à Confederação dos Bispos do Brasil - CNBB que, na época, se dispunha numa vertente social, crítica e marxista da Igreja Católica (também denominada “Teologia da Libertação”).

As duas experiências acima citadas fazem parte de um contexto político e econômico conturbado. Economicamente, era necessário aumentar a produção de açúcar para suprir a deficiência causada pelo bloqueio econômico decretado pelos EUA a Cuba e, nesse âmbito, se ampliaram as condições de exploração nos canaviais e em todo o Nordeste brasileiro, onde ocorreram, aliás, as primeiras experiências de Paulo Freire. Politicamente, era cada vez mais frequente o reconhecimento da importância de

alfabetizar os adultos brasileiros analfabetos para poderem, de algum modo, participar nos processos eleitorais.

As ações da alfabetização de adultos de Paulo Freire conjugaram o conceito de *consciência histórica* (difundida pelos educadores que participavam do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB) e outros como a leitura do mundo e o universo vocabular que norteavam e fundamentavam suas reflexões. Em sua prática, sobressai a noção de homem, de diálogo e de cultura e, para Favero (2014, p. 09), foi essa a concepção assumida pelo grupo católico que trabalhou nos movimentos de cultura e de educação popular, sendo também incorporada no sistema de alfabetização e de conscientização do pedagogo. Posteriormente, essas ações se radicalizariam com o Plano Nacional de Alfabetização (1964), de orientação marxista, pelo menos na discussão dos temas introduzidos pelas palavras geradoras, sendo interrompido pelo regime ditatorial e forçado exílio de Paulo Freire. Segundo o autor, ninguém expressou melhor do que ele o traço-comum de todos aqueles movimentos: a força da ideologia da libertação e a confiança no Homem como Sujeito da História.

Na Amazônia, o ideário popular e cristão também estava presente nas propostas de alfabetização que, ao invés das experiências anteriores, apresentava uma percepção ampliada, dinâmica e contínua do processo. O MEB, por exemplo, fazia uma previsão para a educação básica, sendo um movimento que, para além da alfabetização, se estendeu por todo o país, ainda existindo na atualidade. No caso particular do Estado do Amazonas, esteve presente na maioria dos municípios, preservando uma identidade crítica e popular, mesmo recebendo apoio do Ministério da Educação. Em uma análise das atividades do programa por vários locais do Amazonas, Silva & Coelho (2010) registram que,

“O foco da área de atuação era a população das comunidades rurais do município, e a educação dos comunitários era baseada na perspectiva metodológica: ver, julgar e agir de Paulo Freire. Além disso, havia treinamento para a população local reproduzir e expandir as diversas atividades promovidas pelo MEB nos campos da saúde, educação, cultura e organização comunitária, como por exemplo: a organização de sindicatos rurais” (p. 03).

As experiências foram importantes em termos de aprendizagem e de continuidade dos estudos; de outro modo, o seu legado mais importante se encontra na valorização e na constituição de uma identidade local. No modelo formal, financiado e

estruturado pelo Estado, as propostas educacionais serviam para negar, para minorar e para ridicularizar o modo de ser e de viver do caboclo e, de fato, foi tão forte que, abandonar a floresta ou destruí-la, era a única opção para se constituir como “gente” no cenário amazônico.

#### **4.2.2 Militarismo no Brasil (1964-1985): do autoritarismo burocrático para a “simplificação” do político**

O regime militar instaurou um período de 21 de anos marcados pela repressão das liberdades democráticas, pela censura nas comunicações e nas artes e pela tortura contra os opositores do regime às ações e ao bipartidarismo (ARENA e MDB). Para o governo, a pluralidade de tendências político-partidárias comprometia a democracia representativa, logo a necessidade de seu controle e limitação. Esta e outras medidas foram devidamente amparadas por um conjunto de normativos (designados “Atos Institucionais”) que suportaram legalmente o autoritarismo e a repressão dos governos militares com a justificação de promover o desenvolvimento econômico do país no contexto do capitalismo mundial.

Em uma fase de tantas perseguições e de tão pesados golpes, a democracia encontrou apoio nos americanos, na expansão do capitalismo, no silêncio dos meios de comunicação e na forte campanha ideológica. O novo governo creditou às turbulências políticas a responsabilidade pelo fracasso das políticas públicas, em especial das econômicas. Assim, era necessário usar o poder e a força para controlar os movimentos, as lutas políticas e aqueles que não “amavam o Brasil”, ou seja, criar um conjunto de normativos jurídicos orientados para a exclusão de qualquer influência dos intelectuais, da Igreja, de grupos organizados de estudantes, de trabalhadores, de organizações de esquerda e de (todas) as possibilidades de oposição. Para Ferreira Jr. & Bittar (2008), “na visão hegemônica da época, a melhor maneira de se governar a economia não era pelos pressupostos das liberdades democráticas, mas, sim, por meio de um regime político de caráter tecnocrático” (p. 338).

O referencial ideológico e desenvolvimentista foi fundamental para instaurar um discurso e prática tecnocrata que pudesse assegurar o “milagre econômico”. A proibição ou a simplificação da política, pelo viés do autoritarismo e da tecnocracia, era reforçada por uma política econômica que oscilava entre o nacionalismo e a internacionalização

subordinada aos EUA. Nas cidades é marcante o arrocho salarial das classes trabalhadoras, a indexação dos preços das mercadorias com a correção monetária determinada pela inflação (um câmbio que privilegiava a sobrevalorização do dólar) e o fim da estabilidade laboral por meio da adoção do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço - FGTS. Para os produtores rurais, a situação parecia melhor, pois houvera modernização e ampliação das infraestruturas<sup>39</sup> no setor agroindustrial, uma política de subsídios financeiros para vários ramos produtivos, assim como o direcionamento da produção para exportação em detrimento do mercado interno. Em suma, nesse período, a *conformidade* se fez evidente em um Estado autoritário com um sistema produtivo baseado no capital privado e internacional, apoiado por uma importante rede de empresas de serviço público.

No campo da educação são similares as questões de ruptura e de continuidade. A primeira ocorre nas lutas políticas em defesa da escola pública, na concepção de escola como espaço político emancipatório e no aspeto didático metodológico que atribui ao aluno a centralidade do processo de ensino e de aprendizagem, evidenciando os esforços escolanovistas. Na educação brasileira, a ditadura marcou a interrupção das lutas e das concepções modernas com a perseguição e o exílio de educadores, de líderes políticos e de artistas que não se alinharam ao pensamento desenvolvimentista e tecnocrata dos militares. A continuidade foi assegurada pelas políticas públicas em educação que, na ótica da legitimação do regime com ampla divulgação das melhorias e das conquistas do período, sustentaram o desenvolvimento do capitalismo. Como em outras áreas, o Estado ditatorial procurou, através das reformas educacionais pautadas pela racionalidade técnica, promover a modernização capitalista. Nesse contexto suprimiu as liberdades democráticas individuais e coletivas e, não obstante, controlou a oferta educativa nos Estados, nos municípios e nas universidades. Segundo Romanelli (1995),

“A redefinição do jogo político, determinado em parte pelo fortalecimento do empresariado, teve apoio na própria modernização e

<sup>39</sup> Nesse período se contam, pelo menos, nove projetos de estradas para ligar a Amazônia ao resto do país. Para o governo era necessário “levar o homem sem terra para a terra sem homem”, havendo, além disso, a clara ideia da necessidade do homem vencer e dominar a natureza. Em tal processo, milhares de indígenas foram mortos sob a alegação de tentarem impedir o progresso ou de não colaborarem com a construção das estradas. Um dos casos mais interessantes foi o da BR174 que liga Manaus a Boa Vista; com esse projeto, o departamento de estrada e rodagem do Amazonas e o Exército pretendiam a extinção dos índios Waimiri-Atroari que possuíam um modo de vida a espelho do socialismo, uma democracia em que todos têm direito a voz e nenhuma decisão é tomada enquanto todos não estiverem de acordo. Entre os Waimiri-Atroari não há um líder ou um governo, tudo é partilhado, inclusive as decisões. No período da construção da estrada foram aniquilados cerca de 2.000; restaram 300, graças a denúncias de parte da Igreja Católica e de organismos internacionais.

na evolução dos interesses e fortalecimento das forças armadas. (...). E o 'modelo econômico' adotado nada mais significou do que o reforço de um modelo que já se vinha desenvolvendo à base da modernização dos hábitos de consumo das classes altas e médias e que precisava, portanto, centralizar mais os investimentos que nem sempre eram básicos para o conjunto da população. Mas isso não pode, evidentemente, ser levado a cabo dentro de um processo político democrático: pressupõe, antes, a centralização e, ao mesmo tempo, o alijamento, da esfera das decisões, de amplos setores da sociedade (...)" (p. 195).

Nos governos militares, a política educativa se torna parte do Plano Nacional de Desenvolvimento e, por isso, o tecnicismo é maximizado. Nesse processo de sobreposição é estruturada uma série de mudanças, em que se destacam pelo menos duas vertentes: o direcionamento externo às políticas locais, visível nos acordos e no apoio internacional, e o fortalecimento do capitalismo pela estrutura educacional com a criação de cursos profissionalizantes e o aligeiramento na formação, incluindo os professores da educação básica e a tecnificação educativa com a especialização das áreas do saber nas universidades. A realidade disposta apresenta um quadro de fortalecimento da *conformidade*, alegando que os movimentos políticos de *contestação* e os indícios da *conflagração* ocasionariam colapso e guerra civil no país e, daí, fortalecendo o processo de centralização do poder. Nesse caso, a *conformidade* encontrou na técnica, no planejamento e no resultado, o cariz moderno da dominação.

No Amazonas, a *conformidade* se ancorou no processo de integração, de urbanização e de industrialização. Esse projeto, aliado às estruturas formais de ensino, massificou a ideia de abandono do interior para a concentração nos centros urbanos com o projeto da Zona Franca de Manaus - ZFM. Segundo Seráfico & Seráfico (2005),

“O que aparentemente é um problema - a cooperação entre o militarismo, a economia mundial e o nacionalismo - faz parte de um momento definido da ordem internacional. Essa concatenação de interesses determina a escolha do lugar de experimentação de uma das primeiras zonas francas do mundo; determina também os modos de compatibilizar a 'ordem nacional' com a 'ordem mundial'; e, finalmente, determina a contrapartida que os países 'periféricos', 'dependentes', podem obter por constituírem-se em área de expansão da acumulação capitalista” (p. 102).

Como mencionado, no interior da Amazônia, a ZFM foi estabelecida com a finalidade de criar um centro industrial, comercial e agropecuário dotado de condições



econômicas que permitissem o seu desenvolvimento. Para além da lógica capitalista nacional e global, é importante jogar com a hipótese de que, ao situar um novo espaço para a industrialização, mesmo que esta só se efetivasse a partir da metade da década de 70, os militares retiraram o foco das lutas organizadas e contestatórias dos trabalhadores do sul e do sudeste do país. Assim, o governo militar envolto num cenário econômico de incertezas, ameaçava os trabalhadores do sudeste com a perda de seus postos de trabalho, lutas e inquietações que, até hoje, motivam divergências regionais. Por outro lado, a intervenção dos militares também se registrou nas áreas rurais, pois o modelo de produção do caboclo é incompatível com a lógica do modelo capitalista. Assim, o Estado iniciou um novo processo migratório com a distribuição de grandes extensões de terra para quem tivesse vontade de trabalhar. Para Castro (2014), a partir da década de 70, os gaúchos pobres, expulsos de suas terras, juntamente com os alemães e com italianos carenciados e cujas pequenas propriedades fundiárias foram absorvidas pelos grandes proprietários do sul, foram estimulados e aliciados com subsídios governamentais e com promessas mirabolantes a participarem ou darem continuidade ao processo de integração e de branqueamento do Brasil na Amazônia.

Na realidade disposta, a Amazônia se torna uma região favorável para o projeto da *conformidade*, pois as novas perspectivas produtivas e o retorno ao cenário nacional provocaram uma onda migratória “do caboclo rural” para Manaus. Com esse movimento, o Estado passou a ser a sua própria capital, o novo contingente populacional do centro urbano se sentiu agraciado pela integração no modelo capitalista, no qual a escola é encarada como relevante em termos de formação profissional e pessoal.

#### **4.2.2.1 Educação e tecnicismo no desenvolvimento da dependência**

Como primeira vertente do tecnicismo evidenciado no período (1964-1985), os acordos e os apoios internacionais ao campo educativo fazem parte do procedimento de distanciamento do Brasil face às ideias comunistas e à aproximação dos EUA no campo ideológico e econômico. Entre 1964 e 1976, o Ministério da Educação formaliza um conjunto de acordos com a *Agency for International Development* - AID, sendo a maioria fortemente marcada pelo tecnicismo educacional e pela teoria do capital humano. Em traços gerais, visavam a reorganização do sistema educacional, pelo que ficaram conhecidos como acordos MEC-USAID, e os primeiros estudos e propostas firmam a

ideia de uma educação alicerçada na estrutura de legitimação do capital, espoletando inúmeras revoltas e protestos entre estudantes e educadores. Tais afluências foram fortemente reprimidas, justificando a criação da Comissão Meira Matos com função de intervir nos focos de agitação estudantil e examinar a crise provocada pelo acordo MEC-USAID, no sentido de propor medidas e reformas.

A segunda vertente do tecnicismo se estruturou a partir da publicação do relatório da Comissão Meira Matos e do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, em ambos existindo a proposição de uma estrutura educacional para atender ao processo de industrialização num evidente fortalecimento do capitalismo. Para Mazzante (2005), as reformas consideravam a dupla função do militarismo,

“ (...) a função política, de criação de órgãos administrativos que formavam uma extensa máquina burocrática para controle e centralização do poder, e a função econômica, que se empenhava na regulação do interesse burguês fundado na expansão do capitalismo. A educação, sem dúvida, passa a representar um dos arranjos do setor de políticas públicas, na pretensão de que fosse efetivamente realizada a adequação do sistema educacional às diretrizes políticas do Estado autoritário” (p. 74).

Nessa linha de pensamento, a reforma universitária 5.540/68 foi uma antiga demanda das reformas estruturais que provocaram a queda do governo de João Goulart (1961-1964), embora refletindo uma iniciativa do Estado para controlar as intensas movimentações políticas e estudantis que retumbavam no Brasil. Essas revoltas compunham um cenário globalizado de turbulências políticas, merecendo destaque as manifestações de “maio de 68” (França), a “primavera de Praga” (República Checa) e diversas alterações nos EUA.

Em relação à Lei 5.540/68 direcionada para o ensino superior, impactava diretamente nas escolas da educação básica, uma vez que racionalizou os recursos para ampliar a oferta da profissionalização, para controlar o movimento estudantil e para integrar os níveis de ensino. A profissionalização e o isolamento dos focos de revoltas nas universidades se processaram com a consolidação da estrutura departamental, da divisão do curso de graduação em ciclo básico e ciclo profissional e do sistema de créditos por disciplinas com periodicidade semestral. Essa organização, em ciclos e em períodos, além de aumentar as vagas nas universidades, oportunizava o controle e a dispersão dos

estudantes. Nesse formato, aqueles que iniciavam (juntos) o processo formativo, eram imediatamente dispersados pelas reprovações ou pelas desistências. Na perspectiva da integração dos níveis de ensino, que se consolidaria na Lei 5.692/71, houve uma mudança substancial, pois a formação de professores no ensino superior se destinava às séries finais dos 1.º e 2.º Graus. O curso de Pedagogia, no formato de bacharelado, formava unicamente “especialistas” em educação (supervisor, orientador, administrador e inspetor) e, no caso da licenciatura, a formação de professores para atuar nas disciplinas e nas atividades práticas dos cursos normais no 2.º grau ou, ainda, uma formação alternativa para a docência nos primeiros anos do 1.º grau, como aliás ficaria estabelecido na reforma de 1971.

A pressão do empresariado brasileiro se fez notar no apelo da Confederação Nacional da Indústria - CNI, que pressionou para a criação de cursos de curta duração (2 anos) mais ligados aos seus interesses. Para Lira (2012),

“A criação dos cursos de curta duração cumpriu neste momento a função de responder a uma necessidade imediata por ensino superior. Entretanto, a flexibilização também abriu novas perspectivas para a expansão do ensino superior privado, com a possibilidade do oferecimento de cursos superiores a baixos custos” (p. 07).

Volvidos os primeiros anos, a reforma universitária não conseguiu resolver a constante demanda pelo ensino superior e a ascensão social, condicionada por este, ameaçava o projeto de construção da sociedade capitalista, e, concomitantemente, retardava e encarecia a formação da mão-de-obra para as indústrias. Assim, a ideia da integração dos níveis de ensino se coadunou com o aligeiramento e com a racionalização da formação de um trabalhador menos oneroso e em maior volume. Nesse contexto, a Lei 5.692/71 amplia a obrigatoriedade da escolaridade para oito anos, integra os níveis de ensino<sup>40</sup>, consolida a expansão numérica das escolas e torna compulsória a profissionalização no 2.º Grau. Para Romanelli (1995),

“ (...) A profissionalização no nível médio, portanto, era vista como exigência que teria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a Universidade, dar ocupação aos menos capazes e, ao mesmo

---

<sup>40</sup> A nova Lei elimina o processo de admissão que existia entre o antigo primário e ginásial estruturado na Lei 4.024/61. Assim, da junção dos quatro anos do ensino primário com os quatro do ginásio foi criado um único ciclo de oito anos, 1º grau de ensino, que passou a ser obrigatório. O antigo ensino colegial de três anos passou a constituir o 2º grau com profissionalização compulsória.

tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos” (p. 235).

A perspectiva de um Estado centralizador e autoritário fez da reforma educacional uma ação política nacional. O controle do processo das ações executivas era assegurado por decisões centralizadas e pela criação de órgãos públicos na esfera local para interpretar e legitimar a Lei que lhe subsidiava. Nesse cenário emerge à atuação do Conselho Federal de Educação que, como parte da ação política reformista, promoveu as reformas que legitimaram o Estado, ao qual estava diretamente ligado. Seus pareceres e indicações criaram uma racionalidade formal, normatizando e estabelecendo minúcias no cotidiano escolar com uma vertente altamente tecnicista e burocrática no interior das escolas.

Nessa perspectiva, cada região em sua especificidade, se incluía nesse desenho burocrático, centralizador, controlador e repressor. No Amazonas se salienta a continuidade da política de integração e o desenvolvimento regional, no qual são traçados planos e projetos voltados para a ocupação do solo e para a ligação física, por estradas, com o restante país. Aí, é fundamental destacar a atuação da Igreja Católica que assume, após a II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano (em Medellín, 1968), uma postura contrária ao regime militar. Assim, num território em que o Estado brasileiro apoiava a formação dos latifúndios e da grilagem<sup>41</sup>, a Igreja se posicionou contra a ditadura, passando a refletir o processo de divisão em suas estruturas com lutas contra a injustiça e a favor da paz. A opção pelos pobres, pela libertação e pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEB), por parte da maioria dos católicos na Amazônia, contribuiu para a organização e para a defesa dos povos indígenas e ribeirinhos que, quando não eram assassinados, perdiam suas terras. Segundo Amorim, Castro, Machado & Oliveira (2012), “a iniciativa dentro das CEBs é educar o cidadão perante seus direitos. Na região amazônica, essa educação é voltada, sobretudo, à questão da terra, ensinando aos posseiros, seringueiros e indígenas a maneira correta de proceder diante de um conflito” (p. 09).

---

<sup>41</sup> “Diz a história que a expressão grilo, empregada para definir as terras apropriadas e registradas ilegalmente, vem de um antigo artifício utilizado para dar a documentos novos a aparência de velhos. Para tanto, os fraudadores de títulos imobiliários colocavam os falsos documentos recém elaborados em uma caixa metálica ou de madeira juntamente com diversos grilos, fechando-a em seguida. Depois de algumas semanas, os documentos já apresentavam manchas amarelo-fosco-ferruginosas, decorrentes dos dejetos dos insetos, além de ficarem corroídos nas bordas e com pequenos orifícios na superfície, tudo a indicar a suposta ação do tempo” (Brasil, Ministério da Política Fundiária, 2014)

No mesmo período, o governo militar oficializa a Universidade Federal do Amazonas que teve sua origem na Escola Universitária Livre de Manaus, criada pelo Clube da Guarda Nacional do Amazonas em 10 de novembro de 1908, oferecendo inicialmente dois cursos abertos a qualquer brasileiro - um preparatório e outro superior, ambos destinados à instrução militar de oficiais da Guarda Nacional e de outras milícias. Essa experiência foi interrompida em 1926 por alegada falta de recursos e, a partir daí, as Faculdades de Direito, Odontologia e Agronomia passaram a funcionar como unidades isoladas de ensino superior financiadas pelo Estado. Passados 39 anos após a desativação da Universidade de Manaus, o Curso de Direito seria o único restante da primeira experiência, sendo incorporado na Universidade Federal do Amazonas, cuja criação oficial é dada pela redação da Lei Federal 4.069-A, de 12 de junho de 1962, porém, com instalação apenas em janeiro de 1965.

De modo geral, o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985) significou uma aparente melhoria na oferta educacional pela ampliação da rede, pela organização do ensino superior e pelos princípios de continuidade e de terminalidade nos 1.º e 2.º graus. Contudo, essas medidas fizeram parte do processo iniciado com a Constituição de 1967, a qual desvinculou o orçamento do Governo Federal destinado à educação, relativizou o princípio da gratuidade e ainda proclamou a liberdade do ensino privado pela concessão de bolsas. Este período é ainda marcado pela precarização da formação de professores, uma vez que foi reduzida a uma habilitação organizada fora das universidades, configurando um quadro preocupante que, embora tenha suscitado discussões, mudou o perfil geral do magistério. Antes desse período, o professor pertencia às classes médias e altas da sociedade, mas com a formação precarizada passam a ser originários dos grupos mais pobres. De início, esses novos professores contribuíam para o sistema, pois acreditavam na ascensão pelo desempenho dessa função; todavia, com o passar do tempo, começaram a se identificar com o proletariado, acabando por cooperar no processo de *contestação* ao sistema militar. Assim, o regime que impediu um processo de *conflagração*, com manifestações de *contestação* em ambientes públicos, procurou se consolidar com amplos aspectos das teorias da *conformidade*. As novas demandas do capitalismo e o crescimento dos ideais democráticos seriam associados, novamente, às teorias da *contestação*, assinalando uma nova transição que, muitas vezes, pareceu se

vincular à *conflagração*, mas logo se configurou em uma *contestação* rotineiramente subsumida à *conformidade*.

#### **4.3. Da democracia à incerteza: a autonomia burocrática e política em um mesmo projeto hegemônico**

A organização do cenário democrático brasileiro pode ser compreendida em dois estágios. O primeiro, responsável por um processo de transição pacífica que se consolidou com a eleição indireta de Tancredo Neves (1985), a eleição direta e o *impeachment* do primeiro presidente civil Fernando Collor (1992), o governo de Itamar Franco (1992-1995) e a eleição de Fernando Henrique Cardoso (1994), governos nos quais se formalizaram e se estruturaram os movimentos e as bases da luta pela ampliação da oferta da escola pública. No segundo estágio, a educação se torna preponderante nas políticas públicas como parte da concretização normativa dos direitos e das garantias asseguradas pela Constituição Federal de 1988 nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Essa fase também corresponde à transição democrática entre forças (ditas contrárias), com a eleição e posse em dois governos sucessivos de Luiz Inácio Lula (2003-2010) e a eleição de sua sucessora, Dilma Rousseff (2010). Na organização do cenário democrático atual são marcantes a fluidez e a instabilidade no campo político, o conflito entre o político e o normativo e um processo progressivo, contínuo e intenso no campo econômico com o fortalecimento do capitalismo e da estrutura do Estado. Para todo esse período as políticas educativas expressam os múltiplos interesses contidos nos acordos e disposições vinculadas ao processo de financiamento e influência cultural norte-americana. De facto, para Maroneze & Lara, (2009) essa fase corresponde a profundas mudanças provocadas pela mundialização do capital, sobretudo no final do século XX e início do século XXI, que trouxeram novas exigências para o Estado e, conseqüentemente, intensas mudanças na política educacional, reguladas sob forte influência das agências multilaterais de financiamento como a Comissão Econômica para América Latina e Caribe – Cepal e o Banco Mundial – BM.

##### **4.3.1 Um período de reconfiguração do velho poder na Nova República**

O primeiro período da fase democrática do Brasil, cujos interesses políticos antagônicos são normativamente acomodados, é anterior ao que, oficialmente, se convencionou como redemocratização. Ou seja, atualmente, a democracia constituída se

organizou dentro das estruturas ditatoriais, em uma transição controlada e que teve início em meados da década de 70. Essa reconfiguração da *conformidade* ocorreu mediante as denúncias internacionais das práticas de tortura contra estudantes e trabalhadores, bem como a crise econômica que se ampliava. Assim, em 1974, o General Ernesto Geisel chega à presidência, evocando as ideias iniciais da ditadura e alegando a necessidade de proteger a democracia, pois estava na hora de uma “distensão lenta, segura e gradual”. A prova dessa boa intenção se traduz em duas medidas: a primeira com a punição de militares envolvidos nos assassinatos do jornalista Wladimir Herzog e do operário Manuel Fiel Filho, vítimas de tortura em 1977; e a segunda pela supressão do Ato Institucional n.º 5, o qual assegurava o fechamento do Congresso Nacional, a suspensão dos direitos políticos e das garantias constitucionais e da intervenção federal em Estados e municípios. Porém, em 1978, o governo militar, preocupado com as eleições para os governos estaduais e com a possível perda de controle nas instâncias locais e no senado, usa o mesmo ato que havia sido extinto meses antes. Com isso, o Congresso Nacional é suspenso, sendo decretadas medidas que viabilizaram a permanência, por indicação, da maioria governista no Senado.

Em 1979, João Batista Figueiredo assume a presidência do Brasil, sendo o último presidente militar do país. Sua administração efetivou a transição para os civis, com a “mão estendida” para a conciliação e a organização da democracia brasileira. Ou seja, o controle dos movimentos de *contestação* que exigiam eleições diretas e o retorno imediato à democracia. No campo político, parte desse processo de *conformidade* concedeu anistia aos políticos expulsos, o retorno dos exilados pelo regime militar e a extinção dos dois partidos da época da ditadura para a emergência do pluripartidarismo no país. Por outro lado, o grupo de militares avessos à abertura política começa a organizar ataques a espaços públicos e manifestações populares, visando espalhar o medo e o pânico, sendo o mais conhecido o atentado ao Rio centro<sup>42</sup>, provocando uma divisão pública entre os militares que, oficialmente, reconheciam a existência de grupos contrários à democracia. As medidas conciliatórias eminentes no campo da *conformidade*, não mais satisfizeram a população que contestava nas ruas, em um

---

<sup>42</sup> No dia 30 de abril de 1981, em um evento com vários artistas da Música Popular Brasileira em comemoração ao Dia do Trabalhador, alguns militares da ala radical planejaram explodir bombas nos geradores de energia. Porém, uma das bombas explodiu antes da hora, causando a morte de um deles e um escândalo nacional e internacional que fortaleceu a luta pelas eleições diretas.

movimento político denominado “Diretas Já”. Do mesmo modo, a oposição apresentou o projeto de eleições diretas e, apesar de ter maioria dos votos, foi derrotada no campo normativo<sup>43</sup> pela ausência dos deputados governistas em plenário. Esta manobra do governo militar serviu para organizar um processo de eleição indireta. Assim, fruto de uma disputa interna, José Sarney se desligou da base do governo, decidindo apoiar a candidatura de Tancredo Neves (1985), formando a Frente Liberal. Com essa estratégia, Tancredo venceu o candidato do governo, Paulo Maluff, na eleição indireta que é comemorada como marco da democracia. Contudo, na véspera da posse, o presidente eleito é submetido a uma inesperada intervenção cirúrgica, assumindo o governo José Sarney, político oriundo das bases da ditadura. A concessão democrática e a sua tomada de posse ratificam o cenário de *conformidade*, comodamente construído pela ditadura. Para Hippolito (1985), essa transição se caracterizou por ser uma “transição pela transação”, sem grandes rupturas, radicalismos, nem revanchismos, incorporando vários integrantes do antigo regime.

O governo de Sarney (1985-1990) ficou reconhecido pela luta contra a inflação e a organização das estruturas democráticas. Ligado às tradicionais oligarquias do Nordeste do país, seu governo tentou recuperar a economia brasileira e manter os privilégios das elites apoiantes. Assim, organizou pelo menos três planos econômicos, o Plano Cruzado (1986), o Plano Bresser (1987) e o Plano Verão (1989), todos veiculando uma política de controle dos salários e dos preços com o intuito de conter a inflação que assolava a economia brasileira. Sem sucesso, com a inflação a atingir um pico de 1764% em 1989, Sarney só conseguiu garantir alguma estabilidade pelas movimentações políticas necessárias à organização da Constituição Federal – CF, de 1988. A CF-88 disponibilizou as bases normativas para as questões das liberdades e dos direitos individuais que, simbolicamente, colocou fim ao sistema repressivo militar, além de estabelecer os princípios democráticos vigentes até aos nossos dias. Assim, a Constituição e as eleições diretas (1989) são um marco no período da Nova República no Brasil.

---

<sup>43</sup> A Proposta de Emenda Constitucional foi rejeitada pela Câmara dos Deputados em abril de 1984, sendo necessários, para sua aprovação em Senado, dois terços de votos favoráveis (320 deputados). O resultado da votação foi: 298 deputados a favor; 65 contra; 3 abstenções e 113 ausências ao plenário.



Por seu lado, Fernando Collor de Mello (1990-1992) foi eleito presidente com 42% dos votos válidos, entre 22 candidatos possíveis. Seu discurso de “caçador de marajás<sup>44</sup>” relativo ao funcionalismo público e à modernização do país foi associado à sua própria imagem de homem jovem e belo. Seu primeiro plano, como era de se esperar, buscava conter a inflação e cortar gastos desnecessários do governo, mas essas medidas não tiveram sucesso e provocaram recessão, desemprego e insatisfação popular. De fato, foram afetados os trabalhadores assalariados, os pequenos e os grandes investidores, além de provocarem um desconforto nas grandes fortunas nacionais com a abertura das importações. A crise se instalou com suspeitas de tráfico de influência entre os familiares do presidente e os membros de seu governo e, do mesmo modo, ecoavam rumores de que certos amigos haviam sido avisados do confisco em suas contas bancárias. Assim, a 29 de setembro de 2002, Collor sofre um processo de *impeachment* na Câmara dos Deputados e o Vice-presidente Itamar Franco assume o governo, revelando certa habilidade para tratar dos problemas da inflação com a criação do Plano Real. Essa e outras medidas econômicas tinham como objetivo o controle da hiperinflação que assolava o país e a idealização, a elaboração e a execução das reformas econômica e monetária contaram com a contribuição de vários economistas, reunidos pelo então ministro Fernando Henrique Cardoso. O êxito do plano credenciou sua candidatura e sustentou sua eleição para presidente do Brasil.

No campo da política educativa, em especial da autonomia, se evidenciaram duas questões. A primeira diz respeito ao contexto econômico da crise e da reabertura política, pois, na transição e na consolidação da República Nova, esses dois fatores catalisaram as ações e as reações dos movimentos políticos que se estruturavam ou se formalizavam. Assim, a educação e a autonomia estavam intimamente ligadas à necessidade da participação nos processos políticos e democráticos. As escolas eram espaços de dilatação do ideário democrático com movimentações estudantis e com docentes voltados para a vida pública e política do país. Logo, segundo documentos oficiais do Ministério da Educação no Brasil (2005, p. 77), o período serviu para que os profissionais da educação se organizassem em sindicatos, em entidades científicas, em associações, em congressos, em fóruns e em movimentos populares. A segunda questão envolve as movimentações

---

<sup>44</sup> “Apelido” que recebeu por ter adotado medidas contrárias aos interesses dos funcionários públicos com altos salários, quando foi governador do Estado de Alagoas.

políticas em torno da nova Lei CF-88, se retomando importantes discussões no campo da educação como o *manifesto dos pioneiros da educação* e a defesa da escola pública e laica. A promulgação da Constituição, com a relatoria do amazonense Bernardo Cabral, se propunha romper com a centralização e propor novos padrões de organização federativa com um sistema nacional de ensino, regulamentado pelo princípio da colaboração entre as esferas do poder político. A distribuição de competências e de recursos entre as federações apresentava relação direta com as disputas entre o nacional e o local e os interesses das elites políticas. No caso do Amazonas, no Governo Collor, o processo de abertura e de redução dos impostos para a importação enfraqueceu o modelo da ZFM, mas o novo texto constitucional assegurou formas jurídicas para sucessivas prorrogações<sup>45</sup> do modelo produtivo e, ao mesmo tempo, certo controle da União sobre a região dependente econômica e politicamente do modelo.

A Constituição de 1988, por acordos e por concessões, assegurou normativamente os direitos cívicos e a democracia que, aliado à forte movimentação e participação política no seu processo de elaboração, lhe atribui o nome de “Constituição cidadã”. No campo da educação (cf. Tabela 7), as conquistas passam pela determinação dos investimentos, pela obrigatoriedade da educação básica e por um acordo confuso de autonomia e de colaboração entre os sistemas educativos. No fundo, a proposta de autonomia e de responsabilidade compartilhada implicou a desresponsabilização dos entes federados para garantia da educação básica. Para Araújo (2010, p. 755), os fundamentos dessa Constituição estão ancorados no federalismo cooperativo, cuja intenção é equilibrar os conflitos federativos e garantir a mesma qualidade de vida para todos os cidadãos, independente da região, Estado ou cidade. Desse modo, sua premissa é o equilíbrio das tensões entre simetria e assimetria, unidade e diversidade e união e autonomia.

No Amazonas, a educação continua voltada para o processo de atendimento da ZFM e o retorno à democracia tornou a ampliação e a reforma da rede física escolar uma importante moeda de troca no processo eleitoral. Neste período também é visível a

---

<sup>45</sup> O artigo 40 da CF-88 mantém a Zona Franca de Manaus-ZFM e, em seu parágrafo único, assegura que somente por Lei federal podem ser modificados os critérios a disciplinaram, assim como o projeto tem sido garantido com sucessivas prorrogações, a última em 2014, assegurando o modelo até 2073.

presença da política partidária com a *contestação* vinculada aos sindicatos e aos partidos de esquerda. Do mesmo modo, os investimentos por parte do poder público em educação serviram para formar lideranças políticas na perspectiva da *conformidade*. Em um estudo sobre a representação parlamentar por parte de professores, Silva (2008) encontra indícios de que as Secretarias de Educação, tanto municipal de Manaus, quanto a estadual, por serem cargos de confiança em detrimento do caráter técnico, acabam por servir fins políticos e eleitorais. Por outro lado, evidencia que os movimentos no Amazonas dos trabalhadores em educação alcançaram uma visibilidade fenomenal nos primeiros anos de seu surgimento no espaço público, fosse pelas mobilizações, pelas bandeiras de lutas na educação ou pela força adquirida em suas reivindicações e respectivas melhorias no setor educacional, fosse por sua inserção e solidariedade em outras áreas (como dos movimentos dos metalúrgicos, trabalhadores da saúde e movimentos indígenas). Assim, a força política se estruturou a partir dos cargos nas secretarias de educação e a oposição se estruturou a partir dos sindicatos. Uma das marcas pessoais de ex-secretários de educação que passaram a ocupar cargos, inclusive de governo, é o do professor Gilberto Mestrinho, pois seus feitos na educação e na vida política tornaram-no um verdadeiro coronel no Amazonas. De modo geral, criou, indicou e elegeu a futura classe política do Estado e, na educação, ficou consolidado o modelo de escolas “GM”, numa evidente ligação ao seu nome, sendo essas escolas grandes estruturas presentes em todos os municípios (quase sempre em áreas distantes e periféricas das cidades) e que atendiam, prioritariamente, os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

**Tabela 7 A política educativa e a autonomia na Constituição Cidadã**

Contexto	Previsão normativa
Apesar dos esforços pela descentralização e autonomia, o conjunto normativo acaba por concentrar o poder e os recursos na esfera central, com a responsabilidade pela oferta em um modelo desconcentrado pela premissa da colaboração entre os estados e municípios.	Art. 22º - Determina que seja privativo da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional; Art. 23º - Estabelece como competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a responsabilidade de proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência. Art. 24º - Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre educação, cultura, ensino e desporto; Art. 30º - Compete aos Municípios manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado,

Contexto	Previsão normativa
	<p>programas de educação infantil e de ensino fundamental;</p> <p>Art. 206º - O ensino será ministrado com base em princípios, nos quais se destaca a gestão democrática do ensino público, na forma da Lei;</p> <p>Art. 211º - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.</p>
<p>Após emendas constitucionais (1996, 2006 e 2009), o capítulo III sobre educação, cultura e desporto incorpora muito das lutas sobre a responsabilidade de financiamento nos sistemas de ensino que sofriam com recursos residuais em locais mais pobres.</p>	<p>Art. 6º - Classifica a educação como primeiro direito social;</p> <p>Art. 208º - Dever do Estado com a educação mediante a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezasete) anos de idade, inclusive para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; da progressiva universalização do ensino médio gratuito; do atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. E o mais importante determina que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.</p>
<p>As pressões no processo de elaboração da Constituição conseguiram assegurar o chamado mínimo necessário, posteriormente foram criadas outros fundo de manutenção da educação</p>	<p>Art. 212º - A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos. A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, mas que a educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.</p>
<p>A luta para que o dinheiro público fosse investido na escola pública sucumbiu mediante as várias maneiras que a escola privada encontrou de ofertar “educação pública” em sua estrutura.</p>	<p>Art. 150º - Sem prejuízo de outras garantias asseguradas ao contribuinte, é vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios cobrar tributos das instituições de educação e de assistência social, sem fins lucrativos.</p> <p>Art. 205º - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p>

Contexto	Previsão normativa
	<p>Art. 209º - O ensino é livre à iniciativa privada, mas condicionado ao cumprimento das normas gerais da educação nacional e a autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.</p> <p>Art. 213º - Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Os recursos poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da Lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.</p>

#### **4.3.2 Um período de diferentes governos para estruturação de um mesmo poder e hegemonia**

Os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), para além de configurarem a segunda fase da análise da democracia de incertezas, serviram para consolidar as bases normativas e burocráticas da democracia, da educação e da autonomia em todo o território nacional. Na educação, representou um momento de sustentação normativa das mudanças e dos preceitos estipulados na CF de 1988. Seu governo, além das bases democráticas, fortaleceu outras estruturas do capitalismo com a estabilização econômica, com a privatização das empresas estatais e com as reformas educativas. Em 1999, com uma reforma política que lhe beneficiou diretamente, se reelegeu presidente do país. Esse momento é marcado pela recessão econômica, por conta das medidas de controle da inflação que desestimularam o consumo interno e, conseqüentemente, o desemprego. Do mesmo modo, a crise internacional de 1999 motivou a retirada de bilhões de dólares por parte dos investidores da economia nacional, inviabilizando a paridade entre o Dólar e o Real. Esses fatores desvalorizaram a moeda e condicionaram os empréstimos do Fundo Monetário Internacional-FMI e o país passou a adotar um rígido controle sobre os gastos públicos, diminuindo os investimentos públicos e elevando (ainda mais) as taxas de juro.

No campo da educação, são relevantes dois projetos integrados e consecutivos. O primeiro diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96, a qual estabelece aspectos fundamentais em relação ao processo de autonomia

das escolas, condicionando-a ao projeto pedagógico. O segundo resultante da CF de 1988 e da própria LDBEN se refere ao plano nacional de educação - PNE, Lei 10.172/2001, trazendo um diagnóstico dos níveis e das modalidades da educação nacional e especificando as diretrizes com objetivos e com metas que deveriam ser alcançados no prazo de dez anos. Essas reestruturações se enquadram no contexto vinculativo aos organismos e às políticas globais impulsionadoras de ampla reforma dos sistemas de ensino para a instauração de um novo modelo de conhecimento, base para a nova fase hegemônica do capitalismo. Nardi (2010, p. 208), ao analisar o papel da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), afirma que a partir da década de 90, instituições desse gênero exercem uma função de assessoria às políticas na região. Assim, para a CEPAL, a educação assume o papel de propulsora de novas mentalidades, buscando uma articulação entre cidadania e competitividade, destacados o desempenho e a equidade como critérios norteadores.

No Brasil, no campo educacional, a democracia e a autonomia se vinculam diretamente ao processo de descentralização preconizado pelos normativos. Assim, o relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (1999), sobre o *Mapeamento da Descentralização da Educação nas Redes Estaduais do Ensino Fundamental*, revela que a desconcentração, a municipalização e a autonomia da unidade escolar constituíam uma configuração do sistema educacional brasileiro, sendo o fortalecimento local exercido através da autonomia da escola, meta principal da descentralização dos sistemas educacionais.

A análise desses normativos permite afirmar que, nesse período, a democracia e a autonomia resultantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do plano nacional de educação tinham uma perspectiva reducionista em relação à defesa do processo de gestão democrática, pois a ideia de que os sistemas de ensino deveriam assegurar às escolas de educação básica progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira eram vinculativos a dois mecanismos práticos de efetivação na escola: a escolha dos diretores e a possibilidade (quase que empresarial) de gerir os escassos recursos e maximizar sua aplicação. Pelo exposto, tanto a democracia, quanto a autonomia estão condicionadas aos mecanismos burocráticos formais que os normativos determinam, comumente designada “autonomia burocrática centralizada”. A adoção

dessa perspectiva faz parte da realidade em que o processo de *contestação* começa a convergir para o fortalecimento da *conformidade*. Logo, com autonomia burocrática centralizada, a escola parece ser moderna e competitiva aos mercados que, nesse momento, retomam seu interesse em relação ao Brasil e à América Latina.

O uso da autonomia e da democracia, como ferramenta da *conformidade*, agregou os interesses, os anseios políticos e democráticos típicos da *contestação*, obscurecendo ou corrigindo uma disfunção na estrutura burocrática da escola. Nos dois casos, serviu para tornar a escola em um espaço mais flexível, competitivo e catalisador das mudanças e das demandas do capitalismo moderno.

Assim, o processo de reforma foi estruturado a partir de eventos que se estendiam das instâncias locais, afunilando para grandes eventos de caráter nacional e internacional. As discussões suscitavam as aspirações democráticas da *contestação* e, supostamente, serviram de base para a estruturação dos normativos. Segundo consta no relatório do IPEA (1999, p. 03), essas questões, associadas à descentralização, à democratização da educação e à ampliação dos espaços de participação da unidade escolar nos processos de decisão, foram tratadas em vários eventos estaduais e nacionais como, por exemplo, o Congresso Mineiro de Educação (1983), o XVI Simpósio Brasileiro de Administração da Educação (1993) e o Seminário Internacional sobre Descentralização da Educação na América Latina (1995). Esse conjunto de procedimentos, que davam notoriedade à política central em favor dos Estados e dos municípios, foi questionado pela maioria dos educadores defensores da escola pública. Para si, a natureza descentralizadora, de flexibilidade e de abertura eram favoráveis ao capital internacional. Para Hermida (2012, p. 1439), o movimento organizado na sociedade civil, defensor do ensino público e gratuito para todos os brasileiros, bem como os docentes, questionaram tanto a forma de fazer política, quanto o conteúdo reformista, denunciando a sintonia com os interesses do grande capital local e internacional. Assim, esse período registra a ampliação da oferta da educação básica com o ensino dos 7 aos 14 anos, mas a Educação Infantil e o Ensino Médio continuaram como oferta não obrigatória, embora os normativos os pontuassem como passíveis de oferta progressiva, o que, de fato, se configuraria posteriormente em uma oferta obrigatória por parte do poder público.

Do mesmo modo, cresceram as pressões para a formação dos professores<sup>46</sup> em universidades que, além de arcarem diretamente com esse processo, ainda eram formados na nova concepção hegemônica de uma educação voltada para os mercados.

O percurso evidenciado configura o exercício de um novo poder partidário ou ideológico em uma mesma hegemonia. Ao mesmo tempo, é consequência do processo de redemocratização com Tancredo Neves, da eleição direta de Collor e da consolidação dos aspectos normativos e estruturantes nos dois governos de Fernando Henrique. Contudo, é a ascensão do governo de esquerda do Partido dos Trabalhadores – PT, por três mandatos consecutivos, que dá substância às teorias da *contestação* que, ao longo de quase doze anos, comprometeu as bases da *conflagração* e realçou a performance da *conformidade*. Inicialmente, Neves (2010, p. 234) considera que a transição política no Brasil se havia processado no período de 1985 a 1995, sendo hoje mais notório que essa transição se iniciou em 1985, se estendendo até ao segundo governo de Fernando Henrique Cardoso. Do mesmo modo, a autora mostra que nos governos de Lula da Silva houve um fortalecimento da implementação das políticas do capitalismo neoliberal de Terceira Via.

O período de dois governos de Lula da Silva, para além de consolidar as estruturas capitalistas atuais, foi reforçado pelas teorias da *contestação*, sobressaindo as ações de cunho afirmativo, a presença na estrutura formal do Estado das organizações do terceiro setor, a ampliação da oferta do Ensino Superior, o fortalecimento da rede bancária e a consolidação da política econômica de proximidade às organizações internacionais. O fortalecimento do campus da *contestação* se estruturou a partir de movimentos sociais e de organizações sindicais articuladas aos movimentos populares, nos quais, muitas vezes, se desejava refletir a *conflagração*, motivando pesados ataques da *conformidade*. A obtenção e a manutenção do poder da, até então, esquerda ocorreu pela via conciliatória típica da *contestação*, em que as estruturas do Estado foram usadas para acomodar os interesses divergentes. Assim, se tornou comum que, na mesma mesa ideológica, estivessem indivíduos que em anos anteriores se encontravam em lados opostos. Na conjuntura disposta, são organizados programas de apelo popular (como o “Bolsa Família” e a política de cotas nas universidades), sendo que tais medidas asseguravam

---

<sup>46</sup> Os normativos determinaram que os docentes da educação básica deveriam ter formação universitária no prazo de dez anos e muitos professores, por medo de demissão, ingressaram em universidades particulares e outros, quando conseguiram ingressar nos programas ofertados pelo governo, abdicavam do seu período de férias.



um processo importante de inclusão econômica, política e social, na mesma proporção que legitimavam essas duas dimensões. A legitimação econômica se tornou igualmente evidente na sua estabilização e na proteção das grandes fortunas e do capital. Para Castro (2014), houve uma espécie de opção política forçada do PT, segundo a qual a única maneira de melhorar a renda dos pobres era não mexer na renda dos ricos. Ou seja, tiveram que tirar o dinheiro de outro lugar e, para o autor, no Brasil atual não está havendo redistribuição de renda, o que está havendo é aumento da renda produzida. Esse processo vem ocorrendo pelo uso e destruição do Brasil central e pela devastação da Amazônia.

No Amazonas, o período em análise é marcado pela ampliação da oferta educativa em áreas afastadas da capital do Estado. Nos governos de Fernando Henrique Cardoso, ocorre o processo de expansão da rede física e é reforçada a presença dos técnicos do Ministério da Educação na formação das equipes pedagógicas locais, criando um espaço propício para a adesão a projetos e a programas de cunho nacional (e da teoria hegemônica em construção). Essas medidas, que deveriam ser assumidas conjuntamente pelo poder local, fizeram com que a estrutura central se apresentasse, quase que fisicamente, em regiões distantes como a Amazônia, sem contar que também serviram como sustentação política ao governo local e nacional.

Também com Fernando Henrique Cardoso, o Amazonas vivenciou o processo de descentralização pela municipalização dos primeiros 04 anos do Ensino Fundamental. Inicialmente, a ideia de autonomia e de descentralização chamou a atenção da Secretaria Estadual de Educação; porém, a municipalização acarretava perda de recursos do FUNDEF<sup>47</sup> e responsabilizava a esfera estadual pela escolaridade média, sem o repasse financeiro por parte do governo federal. Apesar do evidente prejuízo financeiro para o Estado, a autonomia, a flexibilidade e a abertura evocadas serviram para resolver uma disfunção burocrática até então instituída. Nesse cenário de autonomia normativa burocrática centralizada se destacaram medidas como os Parâmetros Curriculares

---

<sup>47</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424/96. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação, mas o fundo passa a destinar 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) para o Ensino Fundamental obrigatório de 07 a 14 anos. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino.

Nacionais - PCNs, os sistemas de avaliação, o livro didático e o financiamento direto para a escola.

De Fernando Henrique Cardoso ao momento atual o que se observa, em relação à política educacional no Amazonas, é o alargamento e a concentração de recursos financeiros na secretaria de educação, tornando-a um espaço estratégico para a sustentação de uma verdadeira dinastia política no Amazonas que perdura por mais de 30 anos. De fato, as poucas *contestações* e disputas no campo político, logo se reconfiguram em *conformidade*, o grupo que antes *contestava* foi sucessivamente reforçando a prática de dominação instituída. Recentemente, em entrevista sobre os 31 anos do mesmo grupo no poder no Amazonas, Nogueira (2014) afirma que o seu fortalecimento, ao longo do tempo, pode ser apontado pela cooptação, para sua base aliada, das vozes de oposição que surgiram no caminho, incluindo partidos de oposição e movimentos sociais. Também explicita que o grupo sabe aparar as arestas internas, desmobilizar a população, cooptar lideranças e reprimir quando é o caso. Como exemplo da força repressora, elenca as fortes propagandas da força policial no Estado e, apesar da visível força coercitiva, a ideia de educação democrática, no sentido do acesso à estrutura oficial de ensino, revigorou a *conformidade* na região, as forças e as ideias da *contestação* foram incorporadas numa conjuntura de legitimação social do grupo político que se mantém até hoje no poder.

O Amazonas, a exemplo do restante do país, tem uma organização democrática marcada pela fluidez e pela instabilidade do campo político. A base desse processo reside no fortalecimento da *conformidade* com um aparente conflito entre o campo político, normativo e técnico. Em geral, o seu fortalecimento se consolidou face aos escândalos de corrupção na organização do governo e do próprio Estado. De outro modo, isso também ocorreu como estratégia capitalista de repolitização da política que mudou rapidamente a arquitetura e a dinâmica da sociedade civil brasileira (Neves, 2010). Assim, as aspirações do campo da *contestação*, marcadas pelo apelo participativo e coletivo, têm sido subsumidas à *conformidade* de novos cidadãos com a consolidação de valores de individualismo, de empreendedorismo e de colaboracionismo.

No campo educacional, as perspectivas da *conformidade* anteriormente expostas, responsabilizaram a escola pelos sucessivos fracassos competitivos a que foi submetida. Nesse sentido, passa de um campo vinculativo da autonomia política desconcentrada para

uma autonomia política pactuada, não só participando, mas competindo com outras escolas em várias esferas para obter melhores resultados e se tornar referência com o projeto pedagógico que desenvolve. No fundo, a autonomia política pactuada, pela sua escala ascendente de exames, unifica ou uniformiza as políticas educacionais. Logo, realidades geográficas e culturalmente diversas são facilmente identificadas em uma configuração de um mesmo poder e hegemonia, no qual a escola portuguesa, inglesa ou amazônica é distinta, enquanto aspecto diferenciador de competição e de posicionamento em escalas e em padrões de qualidade homogeneamente concentrados.



## **5. Caminhos percorridos na pesquisa: da democracia e da autonomia na escola *Ipanoré***

Este capítulo visa desvelar as configurações assumidas pela pesquisa, partindo do aporte teórico que versou, sobretudo, as conceituações da democracia e da autonomia (capítulos um, dois e três), os aspectos históricos subjacentes às políticas educativas brasileiras (quarto capítulo) e a própria realidade vivenciada e observada em uma escola. Assim, poder-se-á referir que a investigação se estruturou a partir dos referenciais teóricos explanados para explicar as lógicas que constituem a organização das políticas públicas escolares quando vinculadas à democracia e à autonomia.

Do mesmo modo, a temática escolhida foi retratada por vários referenciais, salientando as questões conceituais, políticas e económicas que subjazem ao estudo para sua maior inteligibilidade e compreensão. Nesse sentido, foi construída uma linha temporal que facilitou a análise de algumas experiências educativas brasileiras, com ênfase nos mecanismos legais e políticos que, de algum modo, reforçam ou inibem as práticas democráticas e de autonomia em contexto escolar.

Assim, o presente capítulo põe em evidência a escola pública Amazônica em suas vinculações, laços e enlaces com as dimensões elencadas. Com caráter vinculativo e sequencial aos capítulos anteriores, se estrutura em torno dos seus processos democráticos e de autonomia e, nessa perspectiva, as categorias apresentadas representam uma simbiose entre o campo teórico e as relações políticas e sociais (percebidas através das entrevistas, dos documentos recolhidos na escola e do diário de pesquisa), fruto do estudo empírico (compreendendo aproximadamente seis meses, três dos quais de contato diário com a escola). Logo, esta parte do estudo é dedicada à análise interpretativa da pesquisa de campo realizada na escola *Ipanoré*<sup>48</sup>, designação ficcional que pretende, assim, preservar a confidencialidade da informação recolhida, bem como o anonimato dos sujeitos participantes e dos respectivos contextos de intervenção, além de uma identificação pessoal com a cultura e historicidade amazônica.

---

<sup>48</sup> Refere-se a um lugar que existe no alto Rio Negro - AM, mais especificamente no rio Waupés (Uapés, Uapês) e, de acordo com os povos dessa região, todos saíram desse lugar (Lana & Lana, 1980, p. 62). Trata-se de um “buraco”, como se fosse um olho d’água, do qual, numa determinada ordem, cada povo foi brotando. É interessante constatar que essa “ordem” é confirmada pelo conhecimento astronómico Tukano.

De certo modo, e como já tivemos oportunidade de mencionar, este momento do estudo está plenamente articulado com os demais capítulos, pois o referencial não só está presente, como será fundamental para entender os aspectos estruturantes das opções de análise. Nesse sentido, o estudo, de natureza qualitativa e desenhado como estudo de caso, privilegiará a análise da informação recolhida através da técnica de análise de conteúdo, sendo esta mediada por dois *softwares* de apoio informático, nomeadamente o *WebQDA* e o *Nvivo*.

### **5.1 Um interesse, um caso e uma escolha nos múltiplos percursos de investigação**

O processo de pesquisa congregou um conjunto de interesses, de escolhas e de opções, globalmente traduzidos no título desta tese. Nos meandros desse percurso salientamos a definição do tema, a formalização do esboço da investigação, a modelização da sua fundamentação teórica e de seu planejamento, recolha e análise de dados. Embora se relacionando entre si, cada fase apresentou demandas específicas, pelo que as tomadas de decisão foram condicionando e/ou direcionando os caminhos posteriormente encetados.

No caso específico do nosso estudo, o seu esboço formal e referencial privilegiou a relevância da temática e diversos posicionamentos teóricos, políticos e sociais. Nesse sentido, ao pesquisar os eixos que sustentam a investigação (a escola, a democracia e a autonomia), emergiram três questões fundamentais. A primeira, e como já tivemos oportunidade de mencionar, tem a ver com a validade e a atualidade do tema, o qual se apresenta como reprodução de si próprio, parecendo que pouco tendo sido acrescentado às discussões e às práticas; por esse viés, o enfoque temático pode até ser considerado exaurido e/ou ultrapassado nas agendas das pesquisas brasileiras. O segundo cenário se manifesta no contexto normativo, cujos preceitos estão definidos na Constituição Federal (de 1988) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDMEN (9394/96). Por último, a terceira questão retoma a dualidade da relação escola/democracia/autonomia dispostas a partir da ideia de que a autonomia é um mecanismo adotado no contexto educacional para efetivar a dominação e o controle nos processos educativos ou, como nos casos ingênuos, que sua adoção normativa contribuiria para a resolução dos problemas educacionais. Na expectativa de que este estudo se afaste dos cenários

elencados, a percepção do tema se apresenta numa vertente de teor crítico, almejando ultrapassar o relato, a transcrição e a descrição das práticas democráticas e de autonomia vivenciadas no cotidiano escolar.

No percurso do estudo, importa considerar que as hipóteses formuladas serviram como iluminadoras, sem que com isso determinassem as escolhas teóricas e metodológicas. Desse modo, as políticas públicas foram tidas como instituídas na escola numa relação direta com os processos de globalização e descentralização. Nesse processo o conjunto de referenciais conjugam as discussões sobre as questões da técnica e da política como parte das questões da democracia e autonomia. Formalmente as hipóteses levantadas remetem às escolas brasileiras como espaços de reprodução das políticas em que a prática participativa dos sujeitos escolares se efetiva de maneira formal, passiva e convergente no conjunto de referenciais denominados como *conformidade* e *contestação*. Logo, elas acentuam a atuação dos conselhos de educação nas funções normativas, de formulação, acompanhamento e legitimação das políticas públicas educativas. Nesses casos, as políticas expressam uma democracia legalmente instituída que não conseguindo sobrepujar a cultura da subserviência histórica, também não impedem que o exercício da democracia e autonomia vinculado aos seus aspectos mais radicais produza resultados avessos aos planejados e se aproximando muito mais da *contestação* e *conflagração*.

Assim, para se pensar a autonomia, foi organizado um aporte constituído por diversas teorias que emergiram com as primeiras leituras, sendo posteriormente agrupadas em três grandes grupos. Essa modelização teórica - assente em três categorias de análise - está patente (e é estruturante) em todos os capítulos da tese. Desse modo, na análise dos conceitos e das práticas, a discussão da democracia e da autonomia propostas, se apresenta em três contextos distintos. O primeiro, contexto de *conformidade*, representa o conjunto de teorias e de práticas tradicionalmente descritas como hegemônicas, para as quais a crise política e econômica afeta a vários campos resulta de promessas do capitalismo ou do excesso de exigências democráticas. O segundo, contexto da *contestação*, reúne os dissonantes das práticas excludentes do capitalismo, mas com lutas nas estruturas participativas existentes ou conquistadas que buscam, no ideário democrático, uma forma socialmente aceite de ampliar espaços e campos de atuação popular. Por fim, o terceiro, contexto de *conflagração*, compreende as relações em que o

conflito e o indivíduo (organizado ou não) se constituem como característica de uma sociedade que se quer democrática. Desse modo, no âmbito da *conflagração*, existe uma incongruência ao tentarmos lutar contra o modelo hegemônico, quando inseridos ou cooptados em suas estruturas participativas, visto que são previstas ou construídas como aparatos de legitimação ou de acomodação do conflito.

A organização dos três *corpus* teóricos presentes nos capítulos anteriores, se configuram como contextos dispostos em dois planos, possuindo vinculação direta com o referencial teórico construído e com a análise dos dados recolhidos através de vários instrumentos. Essa configuração tornou imprescindível a presença geminada dos aspetos metodológicos e a interpretação dos resultados, visto que ambos foram sendo organizados numa simbiose que dificultaria o entendimento se dispostos separadamente.

### **5.1.1 Dimensões metodológicas assumidas**

As primeiras leituras flutuantes das fontes de dados já revelavam como possível identificar a presença dos três contextos teóricos desenvolvidos ao longo da tese. Nesse caso, foi natural a adoção dos mesmos como elementos que pudessem organizar, dar sentido e estabelecer as ligações necessárias com o que já se tinha desenvolvido. Desse modo, cada contexto teórico, nomeadamente a *conformidade*, *contestação* e *conflagração* se converteu em *unidades de contexto* de referência para o estudo de caso e a análise de conteúdo. Para Bardin (1997, p. 38), quando existe ambiguidade em relação ao sentido dos elementos codificados, é essencial que se definam *unidades de contexto*, superiores à unidade de codificação, as quais, embora não tendo sido tomadas em consideração no recenseamento das frequências, permitem compreender a significação dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto.

As unidades de contexto, além de situarem as categorias nas ambiguidades e nas especificidades de cada categoria construída, também representam as rotas possíveis para o alcance dos objetivos traçados. Por outro lado, nessa escolha, fica evidente a opção política e metodológica que revela a complexidade da temática e sua relação com o processo de transformação social. De acordo com Horkheimer (1980),

“O método que leva a isso pode ser designado clareza, de acordo com a terminologia cartesiana, mas esta clareza significa, no pensamento efetivamente crítico, não apenas um processo lógico, mas também um processo histórico concreto. Em seu percurso se modifica tanto a



estrutura social em seu todo, como também a relação teórica com a classe e com a sociedade em geral, ou seja, modifica-se o sujeito e também o papel desempenhado pelo pensamento” (p. 133).

Desde o começo, entre as opções possíveis para investigação, a conjugação entre a temática, as questões e os objetivos do estudo convergiam para uma análise qualitativa. Por essa razão, buscou-se explorar a especificidade da escola e sua relação com as diferentes teorias e práticas, além de se focarem as divergências e as características possíveis de uma mesma temática nos três contextos teóricos desenvolvidos. Assim, em sua complexidade e finalidade, a pesquisa não se apresenta com a pretensão de quantificar, de generalizar e/ou de homogeneizar as práticas observadas. Segundo Chiazotti (1995),

“A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (p. 79).

A natureza do estudo e os referenciais adotados não colocam como fundamental o aprofundamento acerca da dualidade entre os paradigmas qualitativos e quantitativos, ainda que, na organização da pesquisa, tais leituras tenham sido suscitadas. De fato, despertou algum interesse os estudos que, se pretendendo qualitativos, valorizam processos de quantificação dos resultados na perspectiva de que isso possa garantir a objetividade, a fidelidade e a credibilidade. Com isso, queremos dizer que ao falar de pesquisa qualitativa, não nos referimos à quantificação de dados qualitativos, “(...) mas ao processo não matemático de interpretação, feito com o objetivo de descobrir conceitos e relações nos dados brutos e de organizar esses conceitos e relações em um esquema exploratório teórico” (Strauss & Corbin, 2008, p. 24).

É ainda possível afirmar que essa tentativa de quantificação está, de certa forma, ancorada no paradigma da ciência positivista, no qual a objetividade e o distanciamento do pesquisador assegurariam a credibilidade dos resultados. Por outro lado, a questão do rigor, da fidelidade e da credibilidade também são marcas dos estudos qualitativos, ainda

que não configurem ou igualem o estipulado para os estudos de natureza quantitativa. Assim, segundo Minayo (2002),

“Poderíamos dizer, nesse sentido, que o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído” (pp. 12-13).

Efetivamente, a opção pela pesquisa qualitativa não elimina ou diminui as inquietações pessoais quanto às contribuições que o estudo proporcionará. Por outro lado, em sua construção, também se teve em conta o interesse pelas questões da democracia e da autonomia, o desejo de compreender a escola como uma organização educativa e os caminhos disponíveis em contextos de *conformidade*, de *contestação* ou de *conflagração* social. Estas indagações estão próximas de duas abordagens fundamentais apontadas por Lindblad (2006, p. 92) relativamente às pesquisas em educação desenvolvidas na Europa:

- A primeira, chama a atenção para o fato de a pesquisa educacional não estar isenta de conflitos emocionais e de estresse, dado que tem de ser relevante no tempo social e profissional. Nessa busca de reconhecimento na Academia, a exigência de um certo distanciamento do objeto estudado desvela um dilema pragmático entre relevância social *versus* distanciamento científico.
- A segunda, indica que a pesquisa educacional tem de integrar dimensões baseadas nos resultados, fazendo-o por referência a outras disciplinas acadêmicas e, ao mesmo tempo, enfatizando a existência de um *corpus* distinto de conhecimento, o que - em certos casos - pode constituir um dilema acadêmico entre subordinação acadêmica e isolamento acadêmico<sup>49</sup>.

## 5.2 Um caso para uma análise em dois planos

---

<sup>49</sup> Tradução a partir do original.

O presente estudo se situa na confluência das políticas e das práticas democráticas, participativas e autônomas, de uma escola estadual da Região Amazônica, se tratando de uma investigação qualitativa em um desenho de estudo de caso. Nessa opção, os três campos teóricos desenvolvidos - *conformidade, contestação e conflagração* - se entrelaçam com o processo de coleta de dados e convergem para a análise da democracia, da autonomia e dos consensos e conflitos produzidos no espaço da organização escolar. A sua especificidade, significância e distinção foram percebidas no conjunto de práticas que se espelham, se ampliam ou se propagam no referencial teórico construído que, cumprindo sua missão, contribuiu para a construção do teor crítico e para a visualização de outras possibilidades veiculadas na realidade escolar e, conseqüentemente, reforçando o processo de anonimato, ao designarmos a escola de *Ipanoré*. Por outro lado, a investigação deve apontar algo novo na área de conhecimento em que se inscreve.

Este estudo de caso considerou a escola como campo de pesquisa, sendo possível verificar como a execução das políticas públicas e as práticas cotidianas escolares se entrelaçam com os processos democrático e de autonomia. A realidade evidenciada na escola no período da pesquisa aponta para práticas pouco comuns em relação às outras organizações escolares públicas do Estado. Convém ainda mencionar que sua distinção se opera pela capacidade de fazer frente à maioria dos normativos das esferas intermédias, pela atração constante da clientela da rede particular de ensino e pela manutenção da elevada expectativa social em relação aos resultados da avaliação externa e seus processos de acesso ao ensino superior. Do mesmo modo, a escola também apresenta um consenso pactuado entre profissionais, alunos e comunidade, nomeadamente no seu valor organizacional e na sua superioridade em relação às demais escolas derivadas dos resultados das avaliações externas e ingresso de seus alunos nas universidades.

As especificidades enumeradas colocam-na num patamar diferenciado em relação aos demais espaços educativos, pois seu reconhecimento junto à comunidade local lhe conferiu força para criar situações atípicas no funcionamento da rede estadual de educação, com momentos em que, por decisão interna, conseguiu escolher livros, metodologias e outros procedimentos distintos aos de outras escolas. Segundo consta em

seu projeto pedagógico, a escola *Ipanoré* adotou a metodologia do Sistema Positivo<sup>50</sup>, uma vez que os conceitos e as atividades preconizados por esse modelo se adequam à sua organização curricular. Tal sistema prioriza a análise, a avaliação e o posicionamento perante situações sistematizadas, assim como a aplicação de conhecimentos relativos aos conteúdos. Apesar das referências ainda constarem nos documentos oficiais da escola, na prática ocorreram mudanças que incluem a proibição da utilização do Sistema Positivo. Assim, durante a pesquisa foi evidenciado um processo de integração normativa e sistêmica da escola e, nesse quadro, muitas práticas e discursos formalmente constituídos revelaram insatisfação com o atual momento, em que a instituição se vê obrigada a trabalhar em rede, ou seja, a se reintegrar no contexto educativo e normativo, tal como acontece com outras escolas.

Em sua distinção ou no processo de readequação às normas do funcionamento em rede, a Escola *Ipanoré* tem um conjunto de práticas, do qual emergem aspetos sinuosos da democracia, da autonomia, do consenso e do conflito pertinentes nos cenários da *conformidade*, da *contestação* e da *conflagração*. Logo, como afirma Pires (1997, p. 43), no estudo de caso, não estamos apenas interessados nos detalhes do caso em questão (embora possam ser valorizada e importante), mas na sua capacidade de servir como uma porta de entrada para outros fenômenos ou para outros aspectos da realidade<sup>51</sup>.

Nesse sentido, a temática *escola, democracia e autonomia*, associada ao modo de organização didático-pedagógico da Escola *Ipanoré*, contribuiu para que o estudo se desenvolvesse dentro do quadro referencial de um estudo de caso. Para Gil (1991, p. 58), esse procedimento pode ser caracterizado pelo estudo aprofundado e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos. De forma complementar, Gil (1991) se aproxima do caminho metodológico delineado por Bogdan e Biklen (1994, p. 89), em que estes comparam o estudo de caso a um funil. Para os autores a pesquisa é organizada a partir de uma malha larga que avalia o interesse do terreno ou das fontes de

---

<sup>50</sup> Corresponde a adoção dos livros da Editora Positivo que os publica e comercializa no Brasil e no Exterior. Segundo a empresa, ao estabelecer parcerias com as escolas o sistema garante uma solução educacional completa.

<sup>51</sup> Tradução a partir do original.

dados de acordo com os objetivos. Em seguida, a área de trabalho é delimitada passando para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos.

Cabe ainda referir que este estudo não concebe a escola dentro de uma única (e determinante) perspectiva e o seu interesse reside na dinâmica e na complexidade das ações educativas desenvolvidas pela equipe de gestão, de docentes e de estudantes da escola, partindo de três âncoras conceptuais já referidas: as teorias da *conformidade*, da *contestação* e da *conflagração*. Decorre daqui que a análise, a essa luz, pretende identificar as possibilidades e as condições concretas em que se manifestam as práticas educativas, considerando também dois planos que lhes são transversais: *realidade* e *idealidade*. Em suma, os dados recolhidos foram sistematizados e categorizados, tendo em atenção as perspectivas da *conformidade*, da *contestação* e da *conflagração* nas vertentes da *realidade* e da *idealidade*.

No que concerne a esses dois planos, *realidade* e *idealidade*, se tornaram evidentes na análise das práticas escolares, apesar de (já) estarem implicitamente presentes no próprio referencial teórico e, no campo das indagações metodológicas. Ou seja, pertencem a mesma teoria que iluminou a construção do guião da pesquisa que tornou visível aquilo que ainda não era fundamentado e desenvolvido enquanto concepção teórica do tema pesquisado. Especificamente, os planos *realidade* e *idealidade* estão ancorados em, pelo menos, três outros pressupostos teóricos: a perspectiva metodológica da fenomenologia de Husserl (1990); o campo educativo de Freire (1982) e de Jackson (2001) e a perspectiva organizacional (plano das orientações para a ação organizacional versus plano da ação organizacional) definida por Lima (2011).

No campo metodológico, Husserl (1990) acredita que a experiência empírica não é capaz de explicar o processo de construção do conhecimento, pois aquilo que o torna possível, enquanto unidade objetiva e teórica, de verdade e de fundamentação, não se encontra manifesto no plano real. Assim, para Husserl (1990, p. 27), a abstração ideativa é aquela que fornece universalidades inteligíveis (espécies ou essências), no que acredita ser efetivamente a claridade sobre o cerne do conhecimento. Nessa lógica, o conhecimento tem por base os planos da *realidade* e da *idealidade*, de modo a possibilitar uma visualização mais clara do que está posto e, ao mesmo tempo, antecipar o que está

para vir. Ou seja, capturar a presença e a essência da mudança e da transformação social manifestas.

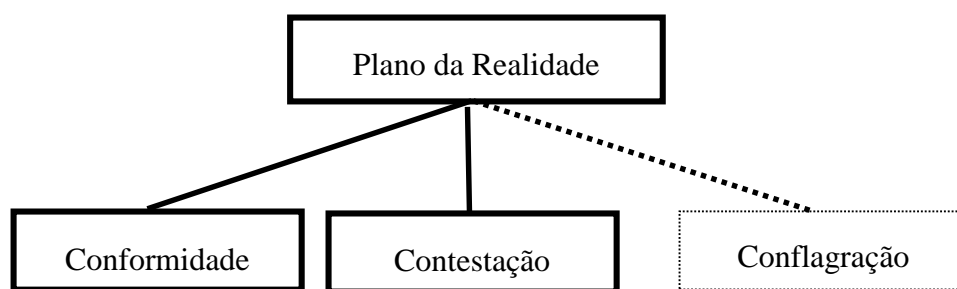
No campo educativo, os planos da *idealidade* e *realidade* surgem em variados aspectos e, na ótica de Freire (1982), a educação está situada no plano real da dominação e no plano da idealidade libertadora. Para o autor, a educação possui um sentido utópico, sendo uma prática que vive a unidade dialética e dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e o anúncio do sonho possível (Freire, 1982, p. 100). Ainda no campo educativo, Jackson (2001) aproxima essa análise do espaço da sala de aula, isto é, o *plano da realidade* se revela no exercício cotidiano da docência e o *plano da idealidade* se manifesta nas expectativas que os educadores pesquisadores (nas universidades e no exterior da escola) possuem da ação que se desenvolve ou se almeja desenvolver. Para o autor (2001, p. 205), aquilo que as teorias da aprendizagem propõem não são de total desconhecimento dos professores (*plano da realidade*), mas nem sempre são possíveis em suas condições concretas de trabalho, concluindo que não há nenhuma evidência sólida para sugerir que tal transformação seja possível ou desejável. Do mesmo modo, enfatiza que as pesquisas desenvolvidas dão espaço para as rotinas que se desenvolvem no cotidiano concreto da sala de aula, de modo a quantificar ou tentar reproduzi-las, pese embora sejam brandas com aquilo que realmente acontece e com o que os sujeitos esperam ou almejam (*plano da idealidade*).

No campo da análise das organizações educativas, Lima (2011) identifica dois planos: o da ação e o das orientações. Em sua produção, o *plano da idealidade* pode ser facilmente identificado quando retrata o plano das orientações para a ação. Neste plano, as regras formais e legais que projetam e antecipam, no plano discursivo, o curso das ações e das ações estruturais e morfológicas, as quais são de alcance universal, mas resultantes da imposição normativa e hierárquica (Lima, 2011, p. 166). Nesse contexto, o *plano da idealidade* também representaria um conjunto de teorias e de expectativas amparadas nos normativos ou no plano das orientações formalmente definidas pela organização escolar. Por outro lado, o *plano da realidade* se evidencia no seu plano da ação concreta, em termos políticos e organizacionais. Para Lima (2011), o plano da ação pressupõe que as orientações normativas e as regras produzidas no exterior da organização não são exclusivas e que, pelo contrário, coexistem, sendo produzidas por

diferentes processos, instâncias e atores, em contextos diversos e em situação de concorrência. Ou seja, o plano da ação, dos atores e das práticas organizacionais não está unilateralmente subordinado a um tipo exclusivo de orientação (Lima, 2011, p. 62).

Como referido, estes dois planos podem ser enquadrados no referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores e, concomitantemente, nos três campos propostos por Husserl (1990), Freire (1982), Jackson (2001) e Lima (2011). Desse modo, o *plano da realidade* se apresenta a partir dos aspectos teóricos e metodológicos, com os quais a democracia e a autonomia se efetivam nas atividades educativas da escola. Ou seja, na experiência empírica de Husserl (1990), no plano real da dominação de Freire (1982), no exercício cotidiano do professor observado por Jackson (2001) e, por conseguinte, na ação concreta em termos políticos e organizacionais como preconiza Lima (2011). No *plano da realidade* há uma presença acentuada das teorias da *conformidade* e da *contestação* e ténue manifestação da *conflagração*. Para tal acontecimento, concorrem as atuais circunstâncias de instabilidade política, de crise econômica e de fortalecimento da teoria da *conformidade*. Na expectativa de visualizar a presença dos contextos e planos na escola, a figura 2 expressa a ténue manifestação da *conflagração* no plano da *realidade* enquanto a *conformidade* e a *contestação* são mais constantes.

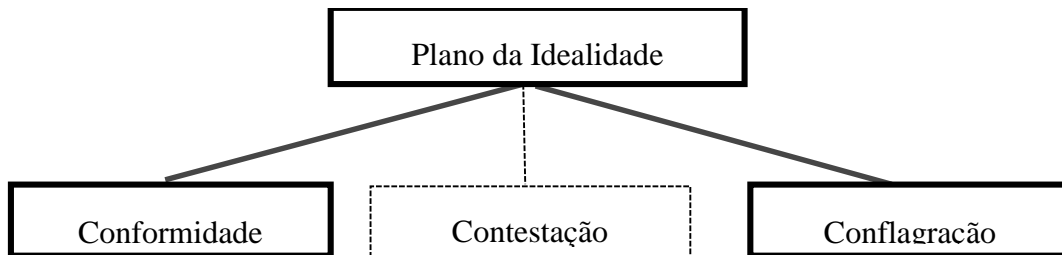
**Figura 2** Ideia da frequência dos contextos no plano da realidade



Por sua vez, o *plano da idealidade* deveria corresponder às perspectivas teóricas próprias da *conflagração*, muito embora também represente ou legitime questões voltadas para a *conformidade*. Na hipótese que vincula o *plano da idealidade* à *conflagração*, existe uma procura pela rutura e pela mudança nos contextos e nos modelos vigentes. Aqui, sobressai o *plano da idealidade* amparado na existência de uma consciência que é vinculativa à intencionalidade e à inversão das lógicas empíricas e racionais (tradicionalmente incorporadas pelas pesquisas de base positivista). De acordo com

Husserl (1990), são as universalidades inteligíveis e as essências que tornam o conhecimento transparente. Na figura 3 o *plano da idealidade* representado expõe o antagonismo entre a conformidade e a conflagração.

**Figura 3 Ideia da frequência dos contextos no plano da idealidade**



Como explanado, Jackson (2001) e Freire (1982) situam suas análises no campo educativo, num *plano de idealidade*, em que o professor, o educador e a escola podem assumir significados essenciais ao desenvolvimento do processo educativo. Desse modo, a pesquisa delineada nessa dimensão constitui um esforço para equacionar o abismo entre professores e educadores, suscitando expectativas e aspirações por parte daqueles que, no interior da escola, almejam a mudança. Ao mesmo tempo, a idealidade é parte da proposta de Freire (1982) que considera essa perspectiva como libertadora (em um sentido utópico) e reflexo da unidade dialética, bem como parte da dinâmica de denúncia da realidade para um sonho possível. Por outro lado, na perspectiva organizacional de Lima (2011) se retrata o modo como o *plano da idealidade* pode servir os pressupostos da *conformidade*, dado que a imposição normativa e burocrática, expressas no plano das orientações para a ação, se confronta com a diversidade de situações, de dificuldades e de conflitos presentes no plano da ação organizacional. Assim, a lógica da ação tende a ser ignorada, resultando - num *plano da idealidade* - na imposição dos argumentos centrais da *conformidade*, de alto teor burocrático e elitista.

Nesta perspectiva, os dois planos, *realidade* e *idealidade*, são espaços em que as características da *conformidade*, da *contestação* e da *conflagração* adquirem maior ou menor representação. A sua intensidade tende a variar em função das condições objetivas da organização escolar que, aliadas a múltiplos fatores e contextos, acabam por interferir naquilo que se vive e, ao mesmo tempo, no que se almeja para a sociedade e para a própria escola. Assim, ao apresentar a pesquisa sobre a escola, a democracia e a autonomia (por



referência a três contextos teóricos e dois planos de análise), pretendemos identificar o contexto e o plano manifestos, evidentes e presentes na organização escolar. Do mesmo modo, essa construção analítica tende a potencializá-la como um espaço que pode ir além das previsões legalmente instituídas no processo de construção da democracia brasileira.

### **5.3 A análise de conteúdo em três contextos e dois planos**

Neste estudo de caso, a escolha da técnica de análise de conteúdo está ancorada na experiência pessoal no campo educativo e representa uma necessidade de melhor organizar, visualizar, entender e catalogar os dados. Nessa experiência sobressai o interesse recorrente do educador em contar suas vivências e, ao mesmo tempo, o desejo de compreender e partilhar o que a escola *quer e deseja falar* sobre seu caminho. Esse interesse obedece, efetivamente, à lógica da legitimidade científica e à perspectiva de difusão, de avaliação e (até) de validação de uma experiência. Segundo Esteves (2006, p. 106), a análise de conteúdo se constitui como um trilha possível entre o “litígio qualitativo” e o “quantitativo”, salientando que esse percurso metodológico confere maior inteligibilidade aos fatos e aos fenômenos sociais e humanos (como são aqueles de ordem educativa).

Com o uso desta técnica se estabelece uma escuta sistemática daquilo que a escola - em seus movimentos, documentos e entrevistas - ensinou, quis e precisou falar. Logo, como Casa-Nova (2009, pp. 54-55) expõe, se a função de comando inicialmente residiu na teoria presente ao longo do trabalho, também houve uma função de comando dos dados que agora deve vir à tona. Ora, de fato, ambas se encontram presentes na construção de novas hipóteses fruto da análise dos primeiros dados recolhidos no terreno, permitindo assim aduzir novidades à investigação e à construção de novas perspectivas analíticas para maior compreensão dos processos inerentes ao estudo da democracia e da autonomia.

Como visto, a técnica de análise de conteúdo pretende cruzar o enquadramento teórico com as relações que a democracia e a autonomia apresentam em cenários concretos como a escola. Porém, isso não significa a procura desmedida pela exatidão, exaustão ou certificado de inviolabilidade dos resultados, isto é, não havendo pretensão de convencer (ou ainda provar a inequívoca verdade do que se expõe), pois em educação (como em muitos outros campos de análise científica) dificilmente se constroem verdades

duradouras, absolutas e generalizáveis. Por outro lado, o interesse pelas vivências na escola não se restringe às características da tradição antropológica legada pelo pensamento da Escola de Chicago, com forte apelo à oralidade. De fato, a realidade atual requer outras perspectivas, dado que os cenários educativos e seus tempos históricos são distintos e permeados de uma complexidade própria. Para Zanten (2004, p. 27), atualmente a sociedade tem se tornado mais reflexiva, em que alguns sujeitos em posição dominada ou em formação, como os alunos, podem apresentar posturas mais críticas, em grande parte graças à discussão do conhecimento pela escola e por outros canais sociais.

Nesse âmbito, a técnica de análise de conteúdo assumiu as características comuns ao campo educativo, embora mantendo a preocupação em procurar se distanciar de, pelo menos, duas realidades das pesquisas em educação. A primeira diz respeito ao teor avaliativo, em que os sujeitos desejam aparecer para demonstrar os bons resultados existentes ou, ainda, para denunciar o que ocorre no interior da escola. A segunda tem a ver com a construção de conhecimento que, posteriormente, possa ser mobilizado para processos de controle social. Por esse enquadramento, as pesquisas possuem uma vinculação histórica, legitimando as políticas públicas, mesmo que, em alguns casos, não seja do interesse do pesquisador.

Definidas as motivações, os objetivos e as intencionalidades em relação ao uso dessa técnica de análise, é importante entender como se constituiu, como se apresenta e como se desenvolve, sabendo que parte de múltiplos interesses e possibilidades. Quer isto significar que não há uma forma rígida ou unificada para sua organização e, na maioria dos casos, a análise de conteúdo assume formatos distintos e específicos que se dilatam ou contraem em função das peculiaridades ou necessidades da pesquisa e, claro, do próprio pesquisador ou pesquisadora. Para Oliveira (2008, p. 570), a análise de conteúdo assume diferentes formas, dependendo da vertente teórica e da sua intencionalidade. Daí que a autora considere que essa técnica abarca conceitos associados à semântica estatística do discurso político, assim como visa a inferência através da identificação objetiva e sistemática de características específicas das mensagens. De modo semelhante, considera que é uma técnica que permite produzir inferências replicáveis e práticas, partindo dos dados em direção ao seu contexto.

Historicamente, a análise de conteúdo (doravante, AC) esteve vinculada às pesquisas que versavam a objetividade ou o mensuramento do discurso (cf. Tabela 8). Porém, sucessivamente, foi assumindo vertentes ligadas às pesquisas qualitativas, sem ignorar o perigo da compreensão espontânea, mas – essencialmente - propiciando leituras mais atentas e interpretações mais alargadas.

**Tabela 8 Histórico da análise de conteúdo**

Período	Aspetos metodológicos	Características
<b>Idade Média</b>	Ausência da preocupação com rigor e cientificidade.	Interpretação de textos sagrados ou políticos.
<b>1640</b>	Uso de categorias temáticas vinculadas à religião com destaque para os valores e para as manifestações favoráveis e desfavoráveis.	Pesquisa desenvolvida na Suécia com o estudo de 90 hinos religiosos e seus efeitos sobre os luteranos. Esse trabalho é considerado uma das primeiras análises de conteúdo propriamente dita.
<b>1900-1940</b>	Evocação do rigor científico com fascínio pela contagem e medida. A introspeção é rejeitada, pois o <i>behaviorismo</i> dá força à psicologia comportamental objetiva. Nesse campo destaca-se os trabalhos de H. Lasswell.	Estudo centrado em textos jornalísticos com interesse pelos aspectos quantitativos, como tamanho dos títulos, localização nas páginas, etc.
<b>1940-1950</b>	Análise pragmática voltada para o campo político. Nessa fase surge a célebre definição de Berelson(1948). Para este autor, a AC deve ser uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto nas comunicações.	Contexto vinculado ao período de guerra com o uso de material jornalístico para identificar a propaganda nazista nos EUA.
<b>1950-1960</b>	Desbloqueio da AC com a menor rigidez para a exigência objetiva e com a combinação da compreensão clínica com a contribuição estatística. A AC apresenta como objetivo a <i>inferência</i> que se realiza com base em indicadores de frequência e de indicadores combinados.	Inicialmente percebem a ausência de qualidades mágicas da AC. Em seguida vários campos da ciência passam a utilizar a AC em perspectivas combinadas, menos afeitas a obsessão quantitativa e descritiva
<b>1960-1980</b>	Destaque para a questão da <i>inferência</i> , devido às características do conteúdo e das causas e efeitos da mensagem. A necessidade de <i>normas</i> exteriores ao núcleo teórico torna-se centro de interesse.	Introdução do uso do computador no apoio a AC; Uso da AC em estudos não-verbais e a inviabilidade de precisão nos trabalhos linguísticos.
<b>1980-2000</b>	As amarras metodológicas são questionadas com forte tendência a experimentação de técnicas e	A partir da década de 80, com o processo de democratização que se desenvolve pelo mundo ocidental,

	procedimentos. Valorização da expressão pessoal e social das manifestações culturais e locais. As codificações abertas e emergentes merecem destaque na análise de conteúdo que é conjugada com outros processos.	crece o interesse por estudos qualitativos, em que a expressão livre do pensamento é fundamental.
<b>Tendências atuais</b>	Uso de <i>software</i> de apoio à análise de dados com ênfase na objetividade, demonstração gráfica e no processo de validação e fiabilidade dos dados.	Aparente fortalecimento da análise de conteúdo, seu uso é empregue em várias áreas como expressão de cientificidade e objetividade.

A tabela foi baseado na revisão de literatura que se debruça nas questões da análise de conteúdo e que, de forma global e/ou aprofundada, descreve os aspetos históricos da AC até à atualidade, cujos estudos mais ilustrativos são de Bardin (1997) e de Richardson (1985) e, após esse período, a organização textual obedece à livre expressão da leitura de alguns artigos e livros produzidos no período de 1980 a 2014, com destaque para Minayo (2002), Guerra (2002), Strauss & Corbin (2008), Flick (2007) e Coutinho (2006). Além de servirem de base para a elaboração do quadro anterior, entre eles nota-se uma convergência, visto considerarem a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Todavia, se inicialmente esteve vinculada aos estudos quantitativos, existe hoje o reconhecimento de que nos últimos anos, a AC trouxe contribuições importantes para as pesquisas qualitativas. Para Janeira (1972, p. 373), em seu início, esta técnica esteve estritamente ligada a fins de ordem militar e política, em parte devido à importância do rigor e da quantificação nessas duas áreas. No entanto, a autora questiona a obsessão desta técnica de análise pela objetividade e pela quantificação, admitindo ser pernicioso confundir rigor e estatística.

No final do século XX se imaginava que o uso de recursos informáticos possibilitaria maior celeridade, exatidão e confiabilidade à categorização dos dados. De fato, o trabalho analítico despendido com essa organização exigia longos períodos e criterioso processo de recorte, de separação, de colagem em superfícies para visualização, de separação por cores e tamanhos e de depósito em caixas separadoras ou conjugação destes mecanismos. Em geral, conforme Flick (2005, p. 254), a introdução dos computadores despoletou sentimentos mistos: alguns investigadores têm expectativas elevadas, enquanto outros sentem alguma preocupação e receio de que sua utilização possa mudar, ou mesmo distorcer, a investigação qualitativa. Em ambos os casos, o autor salienta que há uma diferença crucial entre os programas que podem ser usados na AC e

os tipos de programas orientados para a análise estatística (como SPSS). Ou seja, os *softwares* de apoio à análise de conteúdo, formalmente denominados de programas Qualitative data analyse (doravante, QDA), não fazem a análise qualitativa por si próprios ou de forma automática. A título ilustrativo, Flick (2005) indica que esses programas assemelham-se a um processador de texto que, não escrevendo o texto, facilita com suas funcionalidades a sua redação.

Assim, apesar do computador ser imprescindível em variadas situações de análise de conteúdo, o maior avanço se deu na contagem da frequência, na distribuição por categorias e na representação gráfica e visual dos resultados. Dessa forma, os editores de texto facilitaram muitos procedimentos quantitativos desenvolvidos a partir da frequência de palavras, sem necessidade de *software* específico ou de um QDA, podendo esta tarefa ser realizada, na maioria dos programas disponíveis, por estudantes e por pesquisadores. Para Bardin (1997, p. 24), o uso do computador permitiu apurar a contagem por frequência, levantando indagações sobre a ponderação ou a distribuição das unidades de registro, assim como acerca da dicotomia metodológica quantitativo/qualitativo. Na realidade, a vertente quantitativa da AC está plenamente amparada nos mecanismos informáticos disponíveis, mas, ao longo dos anos, o desenvolvimento de pesquisas com suporte informático deixou evidente que o seu grande potencial continua ligado ao processo de formulação das categorias e ao modo como é realizada a organização e a interpretação dos dados.

No presente estudo, o uso da técnica de análise de conteúdo pretendeu organizar e por em evidência o que foi visto e dito a partir dos dados obtidos. Já o uso de dois *softwares* (tipo QDA) para a organização dos dados se justifica, quer pela habilidade pessoal de lidar e de usar recursos informáticos e pela praticidade e rapidez no processo de (re)ordenação e (re)construção da matriz de categorização. Nesse contexto, pelo interesse em valorizar a produção portuguesa e pelo acesso (e assistência) informático, escolhemos o *software WebQDA* em complementaridade com o *Nvivo10* (que permitia analisar fontes em diferentes formatos, como documentos em extensão PDF).

O *WebQDA* é um *software* para utilização *online*, desenvolvido em Portugal numa parceria entre a empresa Esfera Crítica e o Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) do Departamento de Educação da

Universidade de Aveiro. O programa segue o desenho estrutural e teórico de outros programas disponíveis no mercado, mas se diferencia por proporcionar um trabalho colaborativo *online* e em tempo real por disponibilizar um serviço de apoio à investigação em Língua Portuguesa. Na prática, seu maior potencial está na possibilidade de diferentes pesquisadores, em territórios geográficos distintos, poderem interagir no processo de análise de dados de determinado projeto. Porém, esse potencial de acesso remoto pode se configurar em um aspeto limitador porque, apesar da assistência rápida, alguns erros ou necessidades de correção não podem ser feitos sem apoio técnico.

No caso deste estudo, a sistemática de funcionamento e a facilidade de acesso e de apoio técnico foram fundamentais para o desenvolvimento do processo de categorização, desenvolvido em sua totalidade na plataforma do *WebQDA*. Por outro lado, não se conseguiu fazer uso da sua maior potencialidade, ou seja, de seu ambiente colaborativo. Por outro lado, a impossibilidade do uso de ficheiros em formatos distintos aos que o *software* era capaz de importar, justificou a adoção do *NVivo* para as etapas finais do estudo.

Inicialmente, não se escolheu o *NVivo* por questões meramente ideológicas relacionadas com sua origem eminentemente comercial. O *NVivo* pertence à empresa QSR International Pty Ltd, uma das maiores produtoras mundiais de *software* de pesquisa qualitativa, de propriedade privada. Seus produtos e serviços são utilizados por acadêmicos, governos e organizações comerciais em mais de cento e cinquenta países. Segundo dados da empresa, mais de 1,5 milhões de pessoas em todo o mundo possuem acesso ao *NVivo* para organizar e analisar dados não estruturados. A empresa QSR foi formalmente criada em 1995, mas tem suas origens em 1981, com o desenvolvimento de um primeiro produto de *software* denominado NUD \* IST.

Além de permitir o trabalho em diferentes formatos, o *Nvivo*, em suas versões mais atuais, possibilita o trabalho com várias mídias e redes sociais. Seu uso é, certamente, consolidado mundialmente em pesquisas qualitativas e o fato de ter participado de várias formações, além da ambientação já adquiridas no *webQDA*, facilitou sobremaneira o seu uso. Tecnicamente, o *NVivo* é de simples manuseio com um manual em língua portuguesa e muitos tutoriais em língua inglesa, além dos inúmeros vídeos públicos em língua espanhola. Assim, segundo seu manual (2014, p. 05), o *NVivo* não

favorece uma metodologia em particular, tendo sido desenvolvido para facilitar técnicas qualitativas comuns para organizar, analisar e compartilhar dados, independentemente do método usado.

No processo de finalização da análise e de categorização ficou evidente a impossibilidade de conversão de arquivos para formatos compatíveis com o *WebQDA* e, nesse sentido, a utilização do *NVivo* permitiu colmatar essa lacuna. O uso dos dois *softwares*, em primeira instância, poderia representar uma perda de tempo ou um atraso na pesquisa; todavia, foi um momento de aperfeiçoamento da categorização dos excertos das entrevistas. Desse modo, é possível afirmar que as duas ferramentas contribuíram para o processo de categorização, pois enquanto o *WebQDA* possibilitou realizar um determinado tipo de tarefa, o *NVivo* completou e aperfeiçoou a análise inicial.

### **5.3.1 Dois planos para três contextos e quatro categorias de um estudo**

A categorização é a mais antiga e mais usada técnica de análise de conteúdo. Tradicionalmente, esse processo está amparado em um referencial teórico previamente estabelecido ou em formas mais abertas, em que as categorias emergem a partir dos dados obtidos. Para Maroy (2011, p. 119), sua gênese reside na importância do estabelecimento de relações entre as várias categorias, de modo a representarem uma descrição simples, analítica ou esquema teórico.

Neste estudo há configuração de quatro categorias como parte de um processo que apoia a visualização da Escola *Ipanoré* nos dois planos estabelecidos (*realidade e idealidade*), os quais se apresentam nos três contextos teóricos previamente desenvolvidos (*conformidade, contestação e conflagração*). Assim, a identificação de planos e de contextos, aliados a quatro categorias, obedece ao que Bardin (1997, p. 39) diz ser uma técnica que consiste em classificar os diferentes elementos em diversas gavetas, de acordo com critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido e, por isso, introduzir alguma ordem na confusão inicial. Porém, para a autora, parece evidente que tudo depende, no momento da escolha, dos *critérios* de classificação, daquilo que se procura ou do que se espera encontrar.

Em nosso estudo, as quatro categorias modelizadas decorrem de um processo específico da pesquisa, isto é, são teoricamente estabelecidas e, embora não resultando de momentos estanques ou separados, são parte efetiva do referencial teórico e dos dados

obtidos, pelo que não podem ser consideradas exclusivas e emergentes ou, ainda, estabelecidas previamente por um conjunto de referenciais. Assim, como na maioria das pesquisas que usam a AC, as categorias foram construídas a partir da organização das fontes, da leitura flutuante com codificação aberta pelo modelo temático<sup>52</sup> e, ao longo de sessenta dias com o processo de orientação e de reorganização, as categorias passam a representar a unicidade de dois momentos inicialmente duais. Como neste estudo não se utilizam padrões de análise existentes, seu percurso pode ser compreendido dentro do que Richardson (1985, p. 195) classifica como “ausência de esquemas padronizados de classificação”, sendo o pesquisador interpelado a estabelecer categorias adequadas, quer em relação à teoria, quer em relação aos fatos.

Seguindo essa linha, o primeiro passo consistiu em estabelecer as categorias, por referência ao enquadramento teórico, e, em seguida, se efetuou a sua revisão à luz da informação recolhida. Circularmente, volta-se à teoria para análise de sua adequação e, novamente, aos dados. Da organização, da leitura, da análise e da organização dos trabalhos resultaram, pelo menos, seis quadros de análise. Inicialmente, na leitura das fontes, as marcações identificavam os contextos da *conformidade*, da *contestação* e da *conflagração* perpassados nos discursos. Durante as três primeiras análises, surgem inquietações em como registrar os desejos dos entrevistados em relação à escola e à sociedade, visto que os mesmos não eram visíveis ou relatados como concretos nas ações cotidianas da escola (cf. Tabela 9). Nas fontes, era possível visualizar a expectativa pela capacidade de transformação, para muitos um aspeto de motivação e de permanência na escola. A necessidade do registro dessa idealização (de uma escola que não se ajustava aos contextos) foi a grande questão levantada durante todo o trabalho de organização, de sistematização e de marcação das categorias, pois como adverte Strauss & Corbin (2008, p. 124) “(...) quando analisarmos dados, existem dois níveis de explicação: elas são (a) as palavras reais usadas por nossos informantes e (b) nossa conceitualização dessas palavras”. A tabela abaixo representa as primeiras tentativas de categorização temática e de sua pertença aos contextos evidenciados.

---

<sup>52</sup> Segundo Richardson (1985, p. 190), a análise temática é uma operação que consiste em reescrever um fragmento do discurso para extrair seu significado. Sem embargo, nada permite afirmar que este é o sentido do texto, apenas a experiência do pesquisador.



**Tabela 9 Quadro de categorias emergentes**

Contextos	Categorias	Frequência
Conformidade	A distinção	53
	Controle e dominação	34
	Fortalecimento da conformidade	24
	Ameaças e punições	22
	Participação burocrática	8
Contestação	Participação	60
	Mudanças	41
	Autonomia burocrática desconcentrada	48
	Regularidades	40
	Autonomia pactuada	38
	Autonomias	38
	Princípio democrático da inclusão	30
	Atuação docente	28
	Escola e comunidade	23
	Resultados da democracia e da autonomia	19
	Gestão pedagógica	18
	Quem é o estudante	16
	Projeto Pedagógico	16
	Escola democrática	10
Conflagração	Autonomia possíveis	15
	Resistências	27

A tabela também evidencia que os dados (das entrevistas e das notas do terreno ou diários de pesquisa), indicavam a ideia de possibilidades a qual - pelo processo de orientação e de revisão do quadro teórico - permitiu a identificação do *plano da idealidade*. O plano, embora não totalmente explícito no texto, se encontrava presente desde as primeiras leituras e contemplava a ideia de que existe um plano presente, ainda que esteja no campo da *idealidade*, que dá conta das nossas aspirações, desejos e esperanças relativamente à *realidade* concreta e cotidiana.

Nessa fase de organização dos dados e de sistematização das categorias e respectivos indicadores, o uso do *WebQDA* foi fundamental, permitindo um manuseio mais organizado das informações, com possibilidades rápidas de reordenação e de composição de um campo de frequência para os indicadores alocados a cada categoria. Durante o processo de reordenação e de construção das categorias, houve esforço para seu

aperfeiçoamento com encaixes, junção de termos, questões e conceitos que, paulatinamente, foram indicando a consolidação das categorias escolhidas, numa íntima relação com o quadro teórico e com os dados levantados. Para Zanten (2004, p. 31), nos trabalhos de investigação qualitativa, a principal tarefa do pesquisador consiste em entender, globalmente, as categorias que os atores mobilizam para compreender a realidade e atuar sobre ela. De igual forma, para a autora, o trabalho de análise do material consiste em isolar o conhecimento indígena e analisá-lo em sua lógica interna.

Dito isso, as categorias consolidadas não podem ser vinculadas exclusivamente aos referenciais ou aos dados, sendo fruto dos dois momentos e/ou se apresentam como um terceiro momento do estudo, visto também possuírem certa identidade. Assim, essa lógica de construção das categorias representa uma mistura entre o pré-existente e o emergente, isto é, uma construção *composta* ou *mista*. Quanto à nomeação das categorias, Strauss & Corbin (2008, p. 106) indicam que pode ser dada pelo analista, em virtude das imagens e/ou dos significados evocados quando examinados comparativamente e dentro do contexto ou, também, escolhendo palavras-chave ditas pelos informantes.

Em função desse procedimento (que se efetivou em pelo menos seis organizações e reordenações) surgiram quatro categorias, adotadas e suscitadas para o estudo da escola, da democracia e da autonomia na Escola *Ipanoré*. Duas das categorias possuem ligações diretas com a temática, embora todas surgissem no processo contínuo de visão e de revisão dos dados e dos referenciais adotados. Assim, além das razões vinculativas à lógica do próprio estudo, a escolha da *democracia*, da *autonomia*, do *consenso* e do *conflito* obedece aos critérios de homogeneidade, de exaustividade, de exclusividade, de objetividade, de adequação ou de pertinência preconizados por Bardin (1997, p. 147).

A categoria *democracia* revela versatilidade, produtividade e amplitude, compreendendo as principais mudanças vivenciadas pela sociedade e pela escola, com destaque para a participação, a inclusão, a pluralidade e o antagonismo político. Em diferentes contextos, ainda é possível abrigar as questões da competitividade, da seleção e da busca da excelência num cenário em que o capitalismo democrático se estabelece.

A segunda categoria, *autonomia*, ainda que pudesse ser incluída na categoria *democracia*, foi disposta por frequência e por referência dada a sua centralidade e

importância para o estudo. Mesmo assim, a *autonomia* é entendida como parte do processo democrático, estando circunscrita à escola que procura alguma independência nas tomadas de decisão. Nela se destacam perspectivas que realçam a autonomia a partir dos seguintes pontos: o desenvolvimento de projetos para atrair recursos; a autonomia que os sujeitos possuem em seus espaços específicos de atuação; a autonomia condicionada pelo conjunto de normativos e as determinações de órgãos centrais e intermédios; o desejo de ter autonomia na prevalência de interesses próprios e, muitas vezes, antidemocráticos (por exemplo, a punição ou expulsão do aluno do espaço escolar).

A terceira categoria, *consenso*, representa a convergência entre os discursos presentes nas várias fontes de recolha de dados. De um lado, os contextos em que impera o consenso, nomeadamente as formas de controle e dominação. Por outro, a constância de construções consensuais, representando formas cotidianas de se manter ou de se consolidar um poder ou uma ordem no interior da organização escolar. Em traços gerais, a categoria *consenso* agrupa os acordos e as convergências, em uma configuração que obedece a três aspetos. No primeiro sobressaem os consensos impostos por leis e por normativos que os sujeitos são obrigados a cumprir. No segundo se destacam os instrumentos e as formas coercitivas desenvolvidos no interior da escola para intimidação e coação. No terceiro, a ordem se apresenta em uma perspectiva diferenciada, pois o consenso representa o reconhecimento dos avanços democráticos da escola e da necessidade de mudança e de melhorias.

A quarta categoria, denominada *conflito*, reúne os aspetos dissonantes dos discursos e das práticas, isto é, os conflitos se revelam no campo normativo, teórico e da prática cotidiana no interior da escola. Nesta categoria se enquadram os descumprimentos de uma ordem formalmente estabelecida, seja pela impossibilidade de seu cumprimento ou desobediência. Enquanto categoria, pode ser vista por dois ângulos. O primeiro defende os princípios democráticos, buscando maior participação, pluralidade e inclusão; o segundo se manifesta ligado aos princípios de uma sociedade capitalista, em que a escola deve ser competitiva, seletiva e elitizada.

A estruturação de cada categoria (em função dos planos, dos contextos e dos indicadores específicos) é a vertente terminal de uma etapa inicial de emergência e de consolidação, resultado de um processo composto (cf. Tabela 10). Segundo Bardin (1997,

p. 147), tal processo provém do reagrupamento progressivo de categorias com uma generalidade mais fraca.

**Tabela 10 Quadro analítico de categorias**

		Categorias	Planos	
			Realidade	Idealidade
			Indicadores	Indicadores
Contextos	Conformidade	Democracia	Representativa	Unitária
		Autonomia	Reduzida	Funcional
		Conflito	Conformista	Anormal
		Consenso	Imposto	Moral
	Contestação	Democracia	Participativa	Pluralista
		Autonomia	Negociada	Construída
		Conflito	Normal	Natural
		Consenso	Pactuado	Transformador
	Conflagração	Democracia	Revolucionária	Agonística
		Autonomia	De base	Radical
		Conflito	Natureza antagónica	Emancipatório
		Consenso	Dialógico	Utópico

Efetivamente, cada categoria elencada na tabela acima recebeu um conjunto de desdobramentos que ajustam e compõem o contexto e o plano em que foram dispostas. Sua repetição, em cada um dos três contextos e dos dois planos, propicia uma ideia de como elas sofrem alterações e se apresentam quantitativa e qualitativamente em relação à Escola *Ipanoré*.

#### **5.4. Percursos e estratégias adotados na pesquisa**

O processo da análise de dados será apresentado formalmente neste capítulo, numa relação direta com os aspetos observados em relação à democracia e à autonomia na Escola *Ipanoré*. Essa disposição é uma estratégia para organizar a pesquisa e vem sendo usada por vários pesquisadores e pesquisadoras ao longo dos anos. Para Zanten (2004, p. 37), essa preocupação se explica pela necessidade de produzir um trabalho válido assente em pressupostos científicos, pois precisamos inscrevê-lo numa tradição científica. Para a autora, essa não é uma relação que se esgota ou que determina um estudo, visto que a ciência também requer a produção de algum conhecimento.

Desse modo, as técnicas de recolha de dados não obedecem apenas à intencionalidade do estudo qualitativo, neste caso específico um estudo de caso, se

encontrando articuladas com os objetivos, hipóteses e com as referências constituídas ao longo da pesquisa. De fato, para Ruquoy (2011, p. 86), os instrumentos metodológicos não podem ser escolhidos de forma aleatória: o método de recolha de dados deve ser adaptado ao tipo de dados a investigar. Pelos princípios propostos por essa autora, as técnicas e os procedimentos adotados também contemplam o estudo da realidade cotidiana da escola em seu processo de autonomia. Entretanto, o cotidiano não será visto em si mesmo, tão pouco a partir de perspectivas mais tradicionais que situam a escola como um aparelho ideológico (Althusser, 1985) ou reprodutora (Bourdieu, 2008) da sociedade vigente. Logo, a opção metodológica visa compreender as múltiplas relações que a escola estabelece socialmente envolvida com questões complexas que ultrapassam a simplificação de fazeres e de práticas de seu dia a dia dispostas nos três contextos teóricos e dois planos de análise organizados a propósito deste estudo.

Além do exposto, o processo de análise de dados e a organização das categorias também consideraram o contexto histórico das políticas públicas educacionais brasileiras (cf. capítulo quatro) e, no caso da Escola *Ipanoré*, sua realidade atual deve ser entendida a partir daí, enquanto ponto de acesso à educação formalmente instituída. De acordo com Bourdieu (2008, p. 61), somente uma instituição com capacidade para disponibilizar e fazer vivenciar, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que tornam o Homem “culto”, poderia compensar (pelo menos, parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar esta prática cultural. A característica compensatória exposta por Bourdieu (2008), situa inicialmente a escola como parte de um cenário de *contestação* que, posteriormente, se pode configurar em *conformidade* quando o autor a vincula as teorias reprodutivistas. Ao mesmo tempo, Bourdieu (2008) reconhece que a contradição da escola, especialmente evidente no seu funcionamento nunca teve um papel tão importante, pois pode suscitar os aspetos mais radicais que poderiam aproximá-la da *conflagração*.

A constituição do projeto inicial da pesquisa e os documentos oficiais da própria escola apontam para uma realidade mais próxima das teorias da *conformidade*. Embora esta não se apresente como ideal para um grupo de pessoas (que deseja uma escola na senda da teoria da *contestação* e, muitas vezes, da *conflagração*), a mudança vinculada à *contestação*, no plano da *realidade*, expõe um processo democrático em que a escola tem

profundas dificuldades em receber *os muitos* que dela estiveram (historicamente) excluídos. Para Lima (2007, p. 19), esse processo ocorre dentro de um sistema que, não obstante as suas importantíssimas realizações, não deixou de assumir feições mais meritocráticas e bastante menos igualitárias do que aquilo que se esperava e se afirmava.

O contexto da escola *Ipanoré* é particular por sua cultura, estrutura e localização, mas suas especificidades não excluem um cenário interligado com os fenômenos da globalização. A forte vinculação da fase empírica aos aspetos teóricos não compromete o surgimento de novos textos, indicando que a tradição científica instituída, mesmo que articulada, privilegiou a fundamentação das principais temáticas em estudo e, posteriormente, a coleta de dados. Para Gómez, Flores & Jiménez (1996, p. 143), a recolha de informação começa quando somos capazes de comparar situações, de escutar, por nós mesmos, as distintas opiniões sobre um problema e, só após esse momento, é que a construção e a mobilização de procedimentos (mais ou menos estruturados) podem ser mais frutíferos.

#### **5.4.1 O campo, cortes e recortes da pesquisa**

O campo da pesquisa, embora formalmente distinto do campo teórico, representou um espaço para ouvir, refletir e falar sobre as questões da escola, da democracia e da autonomia. No primeiro momento do estudo foi estabelecido um processo de discussão qualificada dos autores, das teorias e dos enquadramentos sobre a temática. Esta atividade se configurou a partir dos momentos de orientação e de apresentação de alguns trabalhos, em que eram colocadas em questão a maioria das concepções em desenvolvimento. O campo da pesquisa, nomeadamente a escola *Ipanoré*, foi igualmente uma fase de escuta qualificada, mas junto daqueles que vivem, fazem e experimentam as concepções teóricas trabalhadas em uma escola amazônica. De forma geral, o processo de pesquisa pode ser faseado em três momentos. O primeiro diz respeito aos primeiros contactos, via internet, com membros da equipe de gestão da escola para obtenção de autorização para a realização do estudo e solicitação de alguns documentos para a leitura prévia (por exemplo, projeto pedagógico, regimento interno). O segundo tem a ver com a estruturação de um cronograma de atividades para realizar exclusivamente no interior da escola, num período de noventa dias no Brasil, e um guião previamente elaborado para orientar as entrevistas. O terceiro momento diz respeito aos

*e-mails* e contactos, via mídias sociais, com os membros da gestão. Com a opinião destes, era possível detalhar situações identificadas como necessárias, a partir da transcrição das entrevistas e, de entre estas, a identificação dos docentes que se encontravam em período probatório. Estas informações se tornaram importantes para o entendimento de algumas dimensões presentes nas entrevistas. A pesquisa empírica, de cerca de oito meses, também complementou o processo de revisão, de validação e/ou de estabelecimento de novos pontos de vista. Para Zanten (2004, p. 33), é importante que os investigadores reflitam e argumentem, de modo a tornar a investigação cabalmente mais rigorosa, pois todos os atores aplicam, de certa maneira, determinados métodos. Assim, apesar de reconhecer a riqueza e a possibilidade da contribuição das diversas perspectivas, Zanten (2004) chama a atenção para o fato de que não há validade em todas, visto que se todas fossem válidas, por si só, a pesquisa não tinha cabimento. Logo, será o processo de investigação, os dados e a sustentação teórica que diferenciam e credenciam os resultados obtidos.

No nosso caso, e relativamente a fase empírica, interessa salientar que o período vivenciado na escola ao longo de três meses, não foi estanque as perspectivas teóricas adotadas ou provocador de surpresas em relação a realidade vivida pela escola. De fato, a escola é um espaço privilegiado para aqueles que a consideram parte de suas rotinas, de fazer, de pensar e de aprender, sejam esses processos paralelos ou concomitantes com a trajetória acadêmica e profissional. Aliás, a proximidade com a escola representou uma das maiores preocupações no campo da pesquisa, pois quando este se naturaliza ao olhar do pesquisador, se corre o risco de não perceber o que se vê, ainda que se tenha visto. Desse modo, para além da preocupação descrita, se procurou interrogar a realidade a partir dos ângulos previamente estabelecidos, sem que estes determinassem ou limitassem as respostas e os reflexos da realidade escolar.

As situações de conflito pessoal e teórico, nomeadamente em assegurar clareza, fidelidade e significado ao processo de pesquisa no interior da escola, reforçam a ideia de Casa-Nova (2009), segundo a qual o investigador é o único instrumento de pesquisa que é interativo e dinâmico, capaz de refletir, de transformar e de corrigir aspetos vivenciados, com memória seletiva e reminiscente, capaz de reevocar dimensões observadas que, embora inicialmente não lhe fazendo sentido, através do cruzamento com outras situações, teorias e reflexões, reemergem com acuidade e intensidade, constituindo-se,

não raras vezes, em *insights* analíticos fundamentais para a investigação. Isto, porque é o único instrumento vivo (Casa-Nova, 2009, p. 62).

Em relação à fase empírica desenvolvida exclusivamente na escola, apesar de ter sido encetada a partir de um roteiro previamente planejado, as rotinas escolares exigiram uma constante adaptação.

De modo geral, o cronograma previa quatro momentos principais, a partir dos quais outros se estruturavam. O primeiro, desenvolvido em aproximadamente quinze dias, se referiu à entrada no campo da pesquisa, tendo sido desenvolvidas ações e procedimentos formais, legais e de negociação, a partir de um conjunto de pequenos documentos com esclarecimentos e apresentação formal do estudo. O segundo, de ambientação com os principais intervenientes a serem entrevistados, se destacando a equipe de gestão, os professores e os estudantes da escola. Neste período, além de estarmos presentes regularmente nos espaços da escola, interagimos com diversos profissionais e alunos, almejando sermos reconhecidos. O terceiro momento foi marcado pela realização das entrevistas no interior da escola e, ainda, com os membros do Conselho Estadual de Educação (CEE). Por fim, foi também estabelecido um quarto momento para a recolha de fontes secundárias disponibilizadas pela escola, tais como normativos, projetos, informativos<sup>53</sup> e relatórios. Apesar de dispostos em períodos específicos, os vários momentos agregaram outras atividades em concomitância, dependendo do ritmo e das necessidades da escola. Dos três meses da pesquisa empírica, emergiu um conjunto de observações pessoais, formalmente dispostas em um diário de atividades. Tais registros acabaram por contemplar descrições e impressões importantes sobre o que se vivenciou, se constituindo, posteriormente, como uma das fontes de dados mobilizadas.

No tocante à abertura do campo de estudo é importante mencionar que a escolha da escola como espaço de realização dessa fase da pesquisa, não representou nenhum constrangimento, perigo ou problema. A instituição escolhida foi recetiva e, de certo modo, já se encontra aberta à presença constante de pesquisadores e de universidades, com um fluxo constante de programas de estágio curricular. Por outro lado, no período

---

<sup>53</sup> Jornais internos desenvolvidos pelos estudantes e orientado por um docente a partir de projeto financiado por uma agência de fomento do Governo do Estado do Amazonas.



de quase noventa dias (entre idas e vindas à escola), não houve registro da presença de estagiários, daí que somente as questões de pesquisa e de extensão prevalecessem além dos projetos desenvolvidos na própria escola. Nesse sentido, recebemos grande parte das atenções por parte de todos os membros da escola e a (aparente) receptividade também se deveu à condição da investigadora ser professora de uma universidade federal, aliada aos laços de amizade com os principais representantes dos órgãos intermédios que, não influenciando na pesquisa do ponto de vista da construção dos dados, possibilitaram uma maior abertura da escola ao processo investigativo.

#### 5.4.2 As fontes e os dados da pesquisa

Os dados foram organizados a partir de três fontes distintas, constituídas no processo de observação, na entrevista e na coleta de documentos de regulamentação escolar. A observação e o envolvimento nas atividades cotidianas da escola constituíram oito diários de pesquisa, cada um correspondente a uma fase ou a um período previsto no cronograma, sendo que quatro se referem diretamente ao processo de realização das entrevistas. Inicialmente estavam agendadas 21, porém, por motivos que nos são alheios, apenas 20 pessoas se disponibilizam (cf. Tabela 11): dois membros do CEE, cinco membros da equipe de gestão escolar, seis estudantes representantes de turma e sete professores. O *corpus* recolhido não representou um interesse na futura composição de dados e gráficos estatísticos. Ou seja, as informações contidas nos documentos foram aspetos importantes e vinculativos ao contexto das entrevistas realizadas na escola, com destaque para o projeto pedagógico e para o informativo interno organizado pelos estudantes.

**Tabela 11 Fontes da pesquisa**

N.º	Especificação	Quantidade
01	Entrevistas	20
02	Diários da pesquisa	08
03	Documentos	09

No processo de organização das categorias e de sistematização das frequências dos excertos, as fontes receberam um código, de modo a facilitar sua disposição visual.

Assim, as entrevistas com membros do CEE foram identificadas por ECE (entrevistas com conselheiros de educação), as entrevistas com os membros da gestão escolar identificadas com a sigla EGE (entrevistas com equipe de gestão), as entrevistas com os representantes dos estudantes identificadas por ERE (entrevista com representantes dos estudantes) e as entrevistas com os docentes representadas com a sigla EDE (entrevistas com docentes da escola). Os documentos foram denominados de DOC e os diários da pesquisa codificados como RDP (registro do diário de pesquisa). Desse modo, no processo de interpretação dos dados, a identificação dos excertos será indicada por essa sigla, sua referência dentro da entrevista e o indicador da categoria em que foi enquadrada. Assim, se hipoteticamente a interpretação usar como referência a entrevista oito, de um estudante, como terceira referência em seu excerto, na categoria *autonomia construída*, se apresentará textualmente como (ERE 08, ref. 03).

As entrevistas foram a fonte principal de recolha de dados para a pesquisa, sendo igualmente oportuno a análise dos documentos disponibilizados pela escola que, juntamente com os diários de pesquisa, se constituíram como complemento. Para Gil (1991, p. 122), a coleta de dados deve envolver um concurso de diversos procedimentos, pois o ideal é que possamos usar mais do que um procedimento, em que os mais comuns são a observação, a análise de documentos, a entrevista e a história de vida.

#### **5.4.2.1 Os diários de pesquisa como ponte para a confiança**

A organização dos diários de pesquisa se processou de maneira espontânea, acompanhando a realização das atividades planejadas e o registro das impressões pessoais acerca do que se via e do que se vivenciava na escola. Se os relatos possuem esse caráter de acompanhamento ao que foi desenvolvido, a observação realizada (que originou os diários propriamente ditos) não foi sistemática. Desse modo, para Silva & Pinto (2009, p. 10) ao procurarmos conhecer a realidade social, vamos construindo, a respeito dela, instrumentos que nos proporcionam informações sobre essa realidade e modos de a tornar inteligível.

Em traços gerais, os diários foram divididos em dois blocos: do primeiro ao quarto diário constam as narrativas sobre as atividades desenvolvidas nos mais de quarenta dias que antecederam a primeira entrevista; do quarto ao oitavo diário de

pesquisa há uma sucinta descrição dos principais fatos ligados aos grupos entrevistados, nomeadamente da equipe de gestão, professores, estudantes e membros do CEE. Os relatos revelam, igualmente, um pouco da ótica pessoal da investigadora que acaba por privilegiar determinados aspetos e negligenciar tantos outros em função da sua cultura, do seu interesse e da sua história de vida. Para Gómez, Flores & Jiménez (1996, p. 151), as observações, como parte do processo de recolha de dados, proporcionam uma representação da realidade e dos fenômenos estudados. Como tal, apresenta um caráter seletivo, guiado pelo que se percebe, e de acordo com aquilo que nos preocupa em termos de objeto de estudo.

Como já tivemos oportunidade de referir em pontos anteriores, a escola era familiar mas, enquanto pesquisadores, havia a necessidade de sermos vistos e de estarmos integrados nas rotinas, de modo a estabelecer um ambiente favorável para a recolha dos dados e para a realização das entrevistas. Por conta dos objetivos estabelecidos, os relatos são meramente descritivos, com poucas reflexões (ou mesmo ideias singulares), narrando factos e situações supostamente relacionadas com as temáticas da pesquisa e procurando evitar informações que, de algum modo, comprometessem o processo de confiança estabelecido e os princípios éticos de uma investigação.

Todos os registros eram realizados dentro das instalações da escola, sendo disponibilizados sempre que os sujeitos próximos mostravam curiosidade pelo “caderninho preto”<sup>54</sup>. Por norma, os registros faziam-se nos diversos espaços escolares (sala dos professores, sala de aula, auditórios e corredores), sendo usual os estudantes perguntarem sobre o conteúdo da escrita. Quando isso acontecia, lhes era mostrado e eles se alegravam, gerando um clima de confiança imediata. De resto, com o passar do tempo, o “caderninho preto” deixou de despertar tanto interesse, o mesmo se aplicando aos professores e à equipe de gestão. Porém, estes dois últimos grupos nunca solicitaram a sua leitura, apesar de se deixar o registro aberto e sempre visível. Deste modo, os diários serviram inicialmente para acompanhar as atividades desenvolvidas com indicações dos factos e das situações (importantes) presenciadas e posteriormente para o estabelecimento de laços de confiança com o grupo à semelhança do que é refletido por Casa-Nova (2009).

---

<sup>54</sup> No primeiro contato com os estudantes, na quadra da escola, muitos deles pediram para ver o que tanto escrevia. Quando leram minhas observações, logo demonstraram entusiasmo e interesse em participar da pesquisa. A partir desse dia, percebi que esse acesso espontâneo aos meus registros poderia ser uma forma de aproximar e de ganhar a confiança do grupo para as futuras entrevistas.

Assim, seja pelo propósito inicial ou em consequência do segundo, os relatos presentes nos diários são descritivos, com pouca profundidade e sem emissão de juízo de valores sobre o que foi visto, sentido e vivido na Escola *Ipanoré*.

#### **5.4.2.2 As entrevistas e a conexão do quadro teórico com a escola**

Considerando a natureza qualitativa do estudo e seus objetivos, desde o princípio que a entrevista se mostrou relevante em função dos objetivos e das características assumidamente qualitativas do estudo. Como dito anteriormente, o diário de pesquisa e os documentos recolhidos complementaram e enriqueceram essa estratégia, tendo sido a partir daí que se organizaram as principais categorias, aqui encaradas como “lentes” para melhor visualizar a Escola *Ipanoré* (nos dois planos e nos três contextos delineados).

As entrevistas são típicas em pesquisas qualitativas e segundo Ludke & André (1986, p. 34) propiciam, entre outros, a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre variados tópicos. Do mesmo modo, permitem correções, esclarecimentos e adaptações, se tornando, por esse prisma, um instrumento eficaz para a obtenção das informações desejadas. Nesse sentido, a entrevista foi realizada a partir de um guião semiestruturado (elaborado por referência aos objetivos da pesquisa) e organizado em blocos temáticos em que sobressaíram as questões da democracia e da autonomia (cf. Apêndice 1 Guião). Esse esquema básico permitiu adaptações e se insere na perspectiva de que, nos estudos qualitativos, o guião deve ser cada vez mais livre e menos estruturado. Nesse aspeto, Ruquoy (2011, p. 95) entende que compete ao pesquisador entrevistador seguir a linha de pensamento do interlocutor, ao mesmo tempo que zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objetivo da pesquisa, pela instauração de um clima de confiança e pelo controle do impacto das condições sociais da interação.

No processo de organização das entrevistas, dois fatores causaram preocupação: um vinculado com a fiabilidade das informações obtidas e outro relacionado com a escolha dos participantes para as entrevistas. A primeira questão pareceu ser dirimida com o período de envolvimento e da presença constante nas atividades desenvolvidas diariamente na escola. Já o segundo se prendia com a participação voluntária nas

entrevistas. Dito isso, também foi exposto nas conversas e no termo consentimento informado que as identidades seriam preservadas. Ao longo da permanência na escola foi estabelecida uma relação de confiança<sup>55</sup> com os intervenientes mais diretos e construída uma sensação de que era seguro falar sobre suas vivências e práticas. Por outro lado, Ruquoy (2011, p. 84) nos adverte que a explicitação das pessoas sobre suas práticas não é suficiente para revelar as lógicas que lhes estão subjacentes. Então, para o autor, se o objetivo é compreender práticas, importa delimitar o modo como os atores se organizam subjetivamente e as valorizam, mas importa igualmente considerar relações sociais que tenham efeitos independentes da consciência dos atores.

Mesmo que os princípios precisassem ser respeitados, haveriam de ser consideradas outras vertentes para orientar a realização das entrevistas, tais como a definição do perfil dos participantes e a sua disponibilidade (cf.

Tabela 12). No nosso caso em particular, tanto os professores, como os membros da equipe de gestão colaboraram conosco, agilizando a gestão dos espaços e dos tempos. Assim, foram entrevistados sete professores (de um total de vinte e dois) e cinco membros da equipe de gestão da escola (de um total de seis em que três são professores em cargo de gestão).

Por seu lado, os estudantes foram previamente selecionados, tendo em atenção o critério de maior participação nos processos de tomada de decisão na escola e, nesse caso, personificando os representantes de turma. Quanto aos conselheiros do CEE, apenas dois aceitaram participar nas entrevistas.

De forma geral, os critérios estabelecidos para a seleção dos entrevistados tiveram uma preocupação com o zelo metodológico, mas sem submissão a questões quantitativas e objetivas. No caso dos professores, os sete entrevistados compõem uma amostra representativa em relação ao perfil geral dos docentes (professores mais antigos, jovens, efetivos, contrato temporário e em período probatório).

---

<sup>55</sup> “(...) Aparentemente se habituaram a minha presença gostam de conversar sobre o que acontece na escola, alguns já começam a querer estabelecer laços de amizade, minha proximidade aos membros da equipe gestora os deixou arredios de início, mas agora já me convidam para ir as salas de aula e já conversam sobre seus problemas na escola”. Excerto retirado do diário 05, relatando meu retorno para a escola após ausência por motivo de saúde.

**Tabela 12 Participantes das entrevistas**

<b>N.º</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Quantidade</b>
<b>01</b>	Equipe de Gestão – EGE	05
<b>02</b>	Docentes –EDE	07
<b>03</b>	Conselho de Educação – ECE	02
<b>04</b>	Representante dos estudantes - ERE	06

A equipe de gestão, foi o primeiro grupo a participar nas entrevistas, sendo formado por um gestor, uma pedagoga, dois profissionais “coordenadores de área”, uma secretária e um professor presidente da Associação de Pais e Mestres (APMC) (cf. Tabela 13). Dois pequenos problemas foram registrados com esse grupo: o primeiro relacionado com o gozo de férias do gestor e o segundo relativo à intensa atividade da secretária devido aos escassos recursos humanos, inviabilizando a sua participação nas entrevistas. O contorno desta situação fez com que a entrevista ao gestor da escola fosse realizada num período posterior ao estabelecido e a secretária, mesmo ocupada, foi empenhadíssima em disponibilizar os documentos, antes, durante e após o período de permanência na escola.

**Tabela 13 Perfil dos entrevistados - Equipe de Gestão**

<b>Entrevista</b>	<b>Função</b>	<b>Situação funcional</b>	<b>Tempo de magistério</b>	<b>Atuação na escola</b>
<i>Entrevista 01</i>	Coor. de área	Efetivo	Entre 15- 20 Anos	Entre 01- 05 Anos
<i>Entrevista 02</i>	Coor. de área	Efetivo	Entre 25 -30 Anos	Entre 01- 05 Anos
<i>Entrevista 03</i>	Gestor	Efetivo	Entre 15- 20 Anos	Entre 01- 05 Anos
<i>Entrevista 04</i>	Pedagoga	Probatório	Entre 01- 05 Anos	Entre 01- 05 Anos
<i>Entrevista 05</i>	Presidente da APMC	Probatório	Entre 01- 05 Anos	Entre 01- 05 Anos

Com exceção do presidente da Associação de Pais e Mestres (APMC), todos os profissionais entrevistados possuíam uma relação (anterior) de proximidade com a

investigadora. Tal proximidade parece ter causado, inicialmente, algum temor por parte dos professores, mas (aparentemente) foi se dissipando e se registrando envolvimento com o grupo de docentes.

O grupo dos professores foi o segundo a participar nas entrevistas, se salientando que de um total de vinte e dois, apenas sete profissionais se mostraram disponíveis. Porém, a fraca adesão verificada se relaciona com as imensas tarefas do calendário escolar, às quais têm de responder, e não tanto com fatores de resistência/intimidação em expressar ideias ou posições. Por curiosidade, cabe ainda referir que os professores cujas práticas pedagógicas foram alvo de assistência, se mostraram disponíveis para conceder entrevistas e vice-versa.

No período que antecedeu a pesquisa, tivemos a oportunidade de estar na companhia dos professores, presenciando algumas coisas interessantes. De entre elas, destaca-se a juventude do grupo (que, por tradição, era o mais experiente das escolas<sup>56</sup>); a preocupação generalizada em relação ao cumprimento da carga horária e respectivos conteúdos e o uso dos espaços coletivos (de maneira ininterrupta e sempre no desenvolvimento de suas atividades profissionais).

Quanto ao perfil (cf. Tabela 14), se é que é possível construí-lo, se evidenciaram três correntes entre os professores: um grupo (integrando profissionais mais jovens e recém concursados, oito dos quais em período probatório<sup>57</sup>) se mostrou preocupado com as condições objetivas da aprendizagem; outro grupo (com maior tempo de serviço e/ou com contratos temporários), também expressivo, se ressentiu da presença de uma clientela indiscriminada de estudantes e da impossibilidade de punir ou expulsá-los da escola e um terceiro grupo exprimiu elevada preocupação com a imagem da escola e com a obtenção de bons resultados nas avaliações externas e no desenvolvimento de projetos (preocupação com a imagem da escola e com seus indicadores).

---

<sup>56</sup> “(...) percebi de imediato uma grande mudança na equipe escolar, não faziam mais parte do grupo professores e equipe técnico pedagógica de anos anteriores, agora são em sua maioria profissionais concursados no final de 2011, incluindo a pedagoga. Apesar de não serem os profissionais de outrora, os atuais não me são em nada desconhecidos”. Excerto retirado do diário 02 relatando os primeiros contatos com a escola.

<sup>57</sup> Corresponde a uma avaliação profissional que antecede a efetivação nos quadros.

**Tabela 14 Perfil dos docentes entrevistados**

<b>Entrevista</b>	<b>Área</b>	<b>Situação funcional</b>	<b>Tempo de magistério</b>	<b>Tempo de escola</b>
<i>Entrevista 12</i>	Matemática	Efetivo	Entre 25 -30 Anos	Entre 15- 20 Anos
<i>Entrevista 13</i>	Matemática	Temporário	Entre 01- 05 Anos	Inferior - 01 Anos
<i>Entrevista 14</i>	História	Probatório	Entre 15- 20 Anos	Entre 05- 10 Anos
<i>Entrevista 15</i>	Ed. Física	Efetivo	Entre 15- 20 Anos	Entre 15- 20 Anos
<i>Entrevista 16</i>	Biologia	Temporário	Entre 01- 05 Anos	Entre 01- 05 Anos
<i>Entrevista 17</i>	Biologia	Probatório	Entre 01- 05 Anos	Entre 01- 05 Anos
<i>Entrevista 18</i>	Sociologia	Temporário	Entre 01- 05 Anos	Entre 01- 05 Anos

A realização das entrevistas com os membros do CEE teve que ser antecipada por causa do calendário escolar, nomeadamente devido ao período exclusivo destinado à avaliação dos alunos. Assim, este percalço acabou por ser benéfico, até porque o mês seguinte abarcava a eleição de um novo CEE e haveria um conjunto de trâmites a desenvolver até lá. Com essa situação também ficou evidente que, dos membros atuais, apenas três estariam disponíveis para serem entrevistados, visto que os demais possivelmente não seriam reconduzidos nas suas funções. Com o passar do tempo, o contato com um deles revelou dificuldades em ser entrevistado, devido a viagens e outros compromissos e, por isso, solicitando o envio das questões da entrevista com a promessa de posterior retorno escrito (o que não chegou a acontecer, mesmo se tendo solicitado através de várias mensagens).

Os estudantes foram o quarto grupo a ser entrevistado (cf. Tabela 15), sendo o de maior complexidade na execução. A escola possuía oficialmente pouco mais de novecentos estudantes de Ensino Médio, distribuídos por vinte e quatro turmas, sendo quatro de cada ano para o turno matutino e quatro para o turno vespertino. Os alunos do primeiro turno, são os que, normalmente, possuem menor idade, enquanto os do segundo turno são estudantes mais velhos ou, simplesmente, aqueles que mostram preferência por estudar nesse horário.

Como dito anteriormente, o critério de seleção dos estudantes a entrevistar teve em linha de conta os representantes de turma. Porém, o período de uma semana reservado para a entrevista e o tempo disponível pelos estudantes inviabilizaram esse inquérito, daí que tenha sido feito um acordo com a equipe de gestão para se escolher um representante



de cada ano e de cada turno, alternando baixos e elevados rendimentos escolares. Por outras palavras: se o representante do primeiro ano do turno matutino tivesse sua turma com índices de aprovação elevados, o representante do turno vespertino seria o estudante do primeiro ano com o menor rendimento. Por esse critério, foram selecionados seis alunos, três de cada turno.

No processo de entrevista, os maiores inconvenientes se prenderam com o tempo, o local e a disponibilidade dos estudantes, assim como a autorização dos seus responsáveis de educação. Assim, nos encontros agendados na residência dos estudantes, além da entrevista e formalização de autorizações dos responsáveis, foi apresentada uma explicação dos objetivos e das finalidades da entrevista e do estudo (em geral).

As entrevistas foram realizadas em locais e em horários definidos pelos estudantes, se relevando que apenas um optou pela escola. Assim, foi pedido um espaço específico e isolado, onde a comunicação pudesse ser mais fluente e confidencial.

**Tabela 15 Perfil dos estudantes entrevistados**

<b>Entrevista</b>	<b>Ano escolar</b>	<b>Turno</b>	<b>Escola de origem</b>	<b>Estatuto</b>
<i>Entrevista 06</i>	1.º ano	Matutino	Pública	Estudante
<i>Entrevista 07</i>	3.º ano	Vespertino	Pública	Estudante/trabalhador
<i>Entrevista 08</i>	1.º ano	Vespertino	Privada /pública	Estudante
<i>Entrevista 09</i>	2.º ano	Matutino	Pública	Estudante
<i>Entrevista 10</i>	2.º ano	Vespertino	Pública	Estudante
<i>Entrevista 11</i>	3.º ano	Matutino	Pública	Estudante

Em traços gerais, a entrevista com os estudantes foi o processo mais dispendioso, quer em termos de tempo, como de energia, tendo sido particularmente difícil conseguir que expressassem o que realmente pensavam sobre as questões colocadas. Em muitos momentos, se percebeu a reprodução do discurso do grupo de professores, no tocante ao desejo de maiores punições e de disciplina/ordem dentro da escola. No fundo, esse fenômeno revela a própria natureza do grupo, visto que o representante de turma é, por natureza, o melhor aluno e, por isso, aquele que melhor se adequa e reproduz as práticas e os discursos da escola. Por outro lado, o perfil dos estudantes atendia ao pressuposto de

que os entrevistados deveriam participar dos processos formais que a escola estabelece para a tomada de decisão.

Na perspectiva de Bardin (1997, p. 90), quando realizamos uma entrevista, temos a clareza da riqueza das falas, de sua singularidade individual e, do mesmo modo, essa técnica se revela por vezes tortuosa, contraditória, “com buracos”, com digressões incompreensíveis, negações incômodas, recuos, atalhos, saídas fugazes ou clareza enganadoras. Nessa linha de atuação, em todas as entrevistas se tentou estabelecer um clima de informalidade, de modo a assegurar que as perguntas semiestruturadas servissem como mote à reflexão e à comunicação.

Outra preocupação foi o local para realizar as entrevistas: no caso dos alunos, se evidenciou sua preferência por espaços distantes da escola e, quanto aos professores, houve situações em que a presença de pessoas da equipe de gestão constituíram constrangimentos, facto imediatamente corrigido com a solicitação de espaços em que pudessemos reiniciar a entrevista de maneira mais confidencial. Para Ludke & André (1986, p. 35) deve haver atenção e respeito em relação ao entrevistado e, isso, envolve o local, os horários e o cumprimento dos acordos estabelecidos, nomeadamente a garantia de sigilo e de anonimato.

Em sua totalidade, as entrevistas foram significativas em relação aos objetivos do estudo e resultaram em mais de onze horas de gravação, com uma média de cinquenta minutos para docentes e membros da equipe de gestão, trinta minutos para os membros do conselho e cerca de vinte minutos para cada estudante.

#### **5.4.2.3 Os documentos**

Outra etapa importante da pesquisa versou a recolha de diversos documentos e, mesmo sendo considerada a terceira atividade, se processou antes, durante e depois do período em que estivemos presentes na escola. De forma geral, esta informação serviu como complemento (e melhor compreensão) de determinados dados recolhidos nas entrevistas. Para Sait-Georges (2011, p. 30), as possíveis fontes documentais escritas são constituídas pelos documentos oficiais, pelos documentos não oficiais e pelos documentos de natureza estatística. Desse prisma, trata-se de um método de recolha e de verificação de informação que visa o acesso a fontes mais pertinentes, escritas ou não. O

autor salienta ainda que, muitas vezes, seu uso mantém regularmente uma relação complementar com outras técnicas de investigação.

Como já referimos, os documentos foram disponibilizados pela pedagoga da escola e pela secretária, através de *e-mail*, antes e depois da nossa estada na escola. Outros, pelo contrário, foram disponibilizados durante a participação nas atividades cotidianas escolares, como no caso dos informativos, dos calendários e das pautas de reuniões. Em nenhum momento, percebi receio ou constrangimento em relação ao acesso aos documentos da organização escolar e vale ressaltar que meu acesso às fontes documentais foi sempre facilitado (por exemplo, até fomos convidadas a ler um livro de ocorrências<sup>58</sup> minucioso, mesmo não compondo o *corpus* de documentação utilizada neste estudo). Efetivamente, *per si*, a pesquisa não confere maior importância aos documentos se não quando articulados às categorias identificadas *com e a partir* das entrevistas. Assim, os documentos complementares recolhidos foram essenciais para a sua organização, sendo indicativo de sua presença nos principais documentos da escola, como no caso do projeto pedagógico e regimento. De alguma maneira, também representam uma ferramenta importante de validação e de coerência interna que emergiu no processo de análise das entrevistas. Conforme Casa-Nova (2009, p. 96), quando o investigador tem a possibilidade de comparar dados através de diferentes técnicas de recolha, a probabilidade de fazer inferências e análises incorretas será menor e, conseqüentemente, a fiabilidade dos resultados maior.

#### **5.4.3 O processo de validação das categorias**

Neste estudo, a questão da validação foi abordada e refletida através de dois ângulos. No primeiro, considerando que os contextos teóricos da *conformidade*, da *contestação* e da *conflagração* e os planos da *idealidade* e da *realidade* foram sendo desenvolvidos e, por isso, validados (pragmaticamente) ao longo do processo de desenvolvimento da tese, partindo de uma descrição detalhada que primou pela coerência, pela pertinência e pelo sólido embasamento teórico. Igualmente, essa validação também ocorreu pela discussão com outros pesquisadores, tendo como suporte a publicação de

---

<sup>58</sup> Este livro, posteriormente identificado na entrevista por alguns professores, narra com riqueza e detalhe, a maioria dos conflitos vivenciados na escola, quer em relação aos estudantes, quer em relação aos docentes.

pequenos trabalhos e a participação em eventos científicos. Daí que, para Esteves (2006, p. 109), seja qual for a análise construída, esta deve estar sujeita a processos de validação interna, à crítica e à contestação dos resultados obtidos. No que concerne ao segundo ângulo, será de atender ao facto do processo de validação se ligar especificamente à organização das categorias, pelo que a ideia foi constituir índices de fiabilidade que estabelecessem bases comuns à sua estruturação (de modo a facilitar a visão dos diferentes pesquisadores que tivessem acesso às entrevistas). Assim, para validação das categorias foram convidados alguns investigadores externos. Eles apoiaram o processo de identificação do que se considerou como partes essenciais nas entrevistas pela pesquisadora<sup>59</sup>. Nesse contexto, os envolvidos no processo, a pesquisadora e o grupo de 10 investigadores convidados, deveriam ter convergências no que ambos consideram como excertos importantes da entrevista. Do mesmo modo, podem estabelecer índices elevados de similaridade no enquadramento desses excertos em relação às categorias construídas, tomando por base uma rápida explicitação dos problemas, dos objetivos da pesquisa e das singularidades de cada categoria organizada.

O processo de validação das categorias envolveu esforço e morosidade, embora se tenha constituído como uma preciosa experiência pessoal (e não necessariamente uma exigência académica e científica). Na realidade, a bibliografia especializada não descreve um faseamento da validação das categorias. Ao invés, é rica em afirmar que esse é um procedimento obrigatório, que deve ser realizado preferencialmente ente os pares e que a publicação em fontes especializadas substitui ou complementa a validação. De facto, no decorrer da organização da análise de conteúdo tivemos necessidade de estabelecer uma metodologia clara para a validação da matriz de categorias. Assim, a descrição desse processo, ainda que possa ser replicado, é feita a partir das especificidades deste estudo empírico, privilegiando a análise de conteúdo das entrevistas. Dito isso, cabe salientar que foi pensado a partir dos momentos de orientação e das diversas leituras - com relevo para Bardin (1997); Guerra (2002); Esteves (2006); Casa-Nova (2009) -, cujos indicadores foram delineando o modo como isso poderia ser feito.

Ora, tomando como aporte a literatura anteriormente exposta e as características de organização interna da pesquisa, foram pensadas pelo menos duas formas de validação.

---

<sup>59</sup> A partir de agora a autora da tese será sempre identificada como pesquisadora e os demais como pesquisador convidado.

A primeira, relativamente simples, atentando no sistema de questionários *online* que permitiria isolar os excertos e disponibilizá-los para que fossem, a partir de um pequeno referencial apresentado no início do formulário, sistematicamente enquadrados em uma das quatro categorias. Inicialmente, a utilização das tecnologias e as vantagens inerentes de simplificação das tarefas foram muito atrativas; porém, ao retirar os excertos do contexto das entrevistas, a verificação das convergências do que havia sido considerado significativo, tornava inviável a sua inteligibilidade como um todo. No fundo, pareciam textos descontextualizados, fruto de uma leitura já seletiva e condicionadora do que seria ou não importante considerar. Apesar de não se adequar aos objetivos do estudo, a sistemática descrita foi testada e usada com sucesso em uma outra pesquisa<sup>60</sup> desenvolvida no Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Após reflexão crítica, foi pensado um novo procedimento, o qual se mostrou mais adequado ao estudo, por possibilitar a validação das “categorias totais” e da fiabilidade das quatro categorias pré-estabelecidas. Além disso, se percebeu que o número reduzido de categorias para a aplicação da sistemática de formulários *online*, facilitaria sua identificação. Nesse sentido, a fiabilidade dos excertos e das quatro categorias, tirou partido desde número reduzido. Assim, seria fundamental um processo mais elaborado que pudesse atender à complexidade que a validação dos critérios exigia.

Então, o processo escolhido para validação das categorias pode ser descrito em três etapas. Na primeira foi realizado o convite a um pesquisador<sup>61</sup> que, ao participar de forma voluntária, escolhia uma entrevista aleatoriamente (indicando um número entre um e vinte). Na segunda etapa, as entrevistas recebidas iam sendo submetidas a um processo comparativo entre as marcações feitas pela pesquisadora, indicando seus acordos, divergências e desacordos. Por fim, a terceira etapa (também designada de “cruzamento”) só se processava quando os índices de fiabilidade eram inferiores a 0,7 ou a 70% (Esteves, 2006).

---

<sup>60</sup> Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC & Empreendedorismo: os novos paradigmas e aprendizagens de jovens empreendedores e as suas inovações tecnológicas.

<sup>61</sup> Por critério interno da pesquisa, o convidado deveria ter obrigatoriamente estudado em programas de Doutoramento da Universidade do Minho e, igualmente, ter desenvolvido análise de conteúdo.

#### 5.4.3.1 Primeira etapa de validação das categorias da entrevista

A primeira etapa consistiu na realização de duas tarefas preparatórias, uma direcionada para a organização de uma sistemática funcional para identificar as categorias previamente estabelecidas e, a segunda, mapeando os critérios para definição do perfil dos pesquisadores convidados para esse procedimento.

Na primeira tarefa, foi necessário ponderar o processo que fundamentou as categorias, a partir de dois *softwares* QDA de apoio a pesquisas qualitativas, os quais não poderiam ser usados com os pesquisadores convidados. Houve a percepção de que o uso de tais ferramentas exigia determinados conhecimentos e livre acesso à *Internet*. Assim, e ainda que usando alguns recursos tecnológicos (como o editor de texto ou uma rede social), optámos por ferramentas simples e acessíveis à maioria dos pesquisadores. Para Zanten (2004, p. 34), será sempre importante defendermos o rigor da investigação científica, mas esse rigor não depende necessariamente da sofisticação técnica dos meios e/ou dos métodos.

A sistemática de identificação das categorias pelo pesquisador convidado obedeceu à disposição de pertinência e de pertença. Relativamente à primeira característica, a identificação de um excerto deveria considerar que uma parte da entrevista pode se tornar um excerto se representar preferencialmente uma ideia ou um processo. Para Maroy (2011, p. 131), os excertos permitem gerar as primeiras ideias, interpretações ou conceitos e a emergência destes últimos será facilitada pela leitura de diversas obras, cujas conclusões podem esclarecer o sentido do material. Quanto à segunda característica, a identificação dos excertos significativos tomou como referência a observância criteriosa do que podia ser considerado *ideia* e *processo*. Nesses casos, dever-se-ia evitar a marcação de exemplos ou a simples descrição de um fato ou situação e, por isso, esses excertos não deveriam ser considerados, podendo revelar identidades e colocar em causa o anonimato dos sujeitos envolvidos no estudo. Obedecendo aos pressupostos clássicos da análise de conteúdo, as categorias deveriam ser exclusivas e excludentes, isto é, os excertos identificados não poderiam integrar mais do que uma categoria. Conforme Oliveira (2008, p. 573), esse é um dos critérios que pode ajudar o pesquisador no momento da construção das categorias empíricas, de igual modo

considerando que “boas categorias” também devem respeitar os princípios da homogeneidade, da exaustividade, da objetividade e da adequação.

Por seu lado, na questão da pertença havia a vinculação do excerto a uma das quatro categorias, cujas definições e detalhamentos já haviam sido feitas no início dos trabalhos de análise de dados. Para isso, foram necessárias algumas adaptações, mas (no geral) se tratou apenas de “copiar e colar” o trabalho realizado pela pesquisadora. A partir das definições, a questão da pertença se completava pela atribuição de cores<sup>62</sup> às categorias correspondentes. Esse procedimento (cf. Tabela 16) foi a parte inicial de cada entrevista escolhida pelo pesquisador convidado constituindo uma orientação do processo.

**Tabela 16 Orientações para identificação das categorias**

**Orientação para a análise**

- 1. Faça uma leitura de toda a entrevista;**
- 2. Para cada categoria acima descrita (*democracia, autonomia, conflito e consenso*), deverá ser usada uma cor correspondente para pintar o texto correspondente. **Vermelho-democracia; verde-autonomia; amarelo-conflito; azul-consenso.****
- 3. Se identificar alguma categoria descrita, pinte a parte do texto correspondente;**
- 4. Revise sua marcação e envie o arquivo.**

No processo de organização e de validação, a segunda tarefa se referia à definição dos critérios para a escolha dos pesquisadores e, neste caso, se estabeleceu uma ordem técnica e funcional. Com isto, se pretendia alguém que tivesse conhecimento sobre a técnica de análise de conteúdo e que tivesse finalizado a sua investigação na Universidade do Minho (ou estar em fase de conclusão). Para além da natureza especificada, tais critérios também levaram em linha de conta a possibilidade de acesso e de adesão mais facilitada dos investigadores. Em momento algum houve preferência em

<sup>62</sup> A cor vermelha foi usada para identificar partes na entrevista que pudessem indicar a categoria *democracia*, tendo esta escolha a ver com a historicidade ligada à maioria dos movimentos de esquerda que lutaram pela redemocratização do Brasil (culturalmente, é a cor da esquerda e do comunismo). A cor verde indicaria que determinado excerto pertencia à categoria *autonomia*, pois tradicionalmente significa “esperança” em uma mudança ou controle do seu destino. O azul identificaria a categoria *consenso*, porque no Brasil, quando a situação está acomodada e sem problemas, se diz popularmente que “está tudo azul”. Quanto à cor amarela foi indicadora da categoria *conflito*, se prendendo ao imaginário popular e significando, via de regra, atenção para um provável perigo ou mudança em relação à situação apresentada.

relação à nacionalidade, mas a pouca integração de doutorandos de outras nacionalidades foi evidente, pois os laços estabelecidos com os portugueses foram feitos no círculo de mestrandos aquando da realização de algumas disciplinas em um programa. E, daí, o perfil dos colegas portugueses não atendia aos critérios técnicos estabelecidos, pois não frequentavam cursos de Doutorado, tão pouco haviam usado o processo de análise de conteúdo em seus estudos.

Assim, a partir dos critérios estabelecidos, foram feitos quinze convites a investigadores brasileiros para compor um painel de validação: nove doutores e seis doutorandos, dos quais onze estão vinculados a universidades brasileiras e três a secretarias de educação. Em resposta, houve a confirmação de disponibilidade por parte de dez investigadores e, em função do seu perfil (conhecimento e discussão mais detalhada das categorias, da formação e da atuação em estudos linguísticos, além do envolvimento com pesquisas na área do letramento, da leitura, de gêneros discursivos, da produção textual e de tecnologias no ensino de línguas), um deles foi escolhido como investigador convidado altamente especializado<sup>63</sup>.

O painel de validação devolveu suas primeiras análises em aproximadamente quinze dias, contando preferencialmente com o uso de uma rede social para envio e recepção dos arquivos, além das discussões (individuais e coletivas) sobre o processo em si. Na validação foram gerados cinco arquivos em formato .txt para o registro das etapas realizadas, nomeadamente arquivo enviado, arquivo recebido, arquivo validado, arquivo de cruzamento e arquivo final.

---

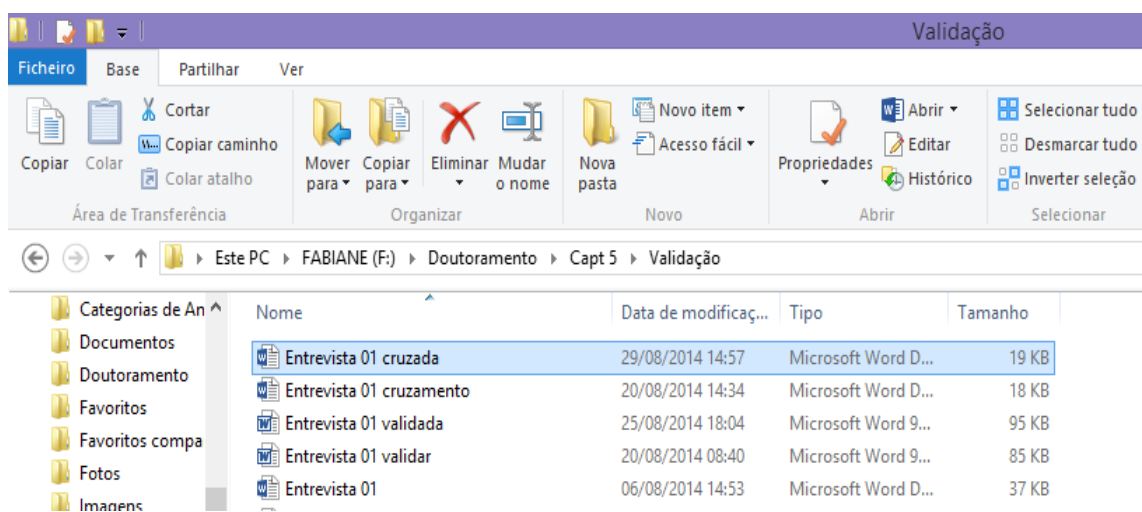
<sup>63</sup> O termo *altamente especializado* é usado como aspeto distintivo para o investigador com formação e atuação em estudos linguísticos, pois todos os investigadores, pelos critérios estabelecidos, são especializados.



### 5.4.3.2 Segunda etapa de validação das categorias da entrevista

O arquivo enviado recebia o número da entrevista escolhida e, quando recebido, passava a ter o número e o termo *validar*. Após o processo de comparação entre as marcações, eram gerados dois novos arquivos: um com o número e o termo *validada*; porém, se o percentual de convergência não fosse atingido, era gerado um segundo arquivo com número da entrevista e o termo *cruzamento*<sup>64</sup>. Para o cruzamento, o investigador convidado tinha (novamente) quinze dias para a atividade e se esse não resultasse em índices superiores a 70% (ou a entrevista tivesse inicialmente índices de fiabilidade inferiores a 50%), era acionado o investigador convidado altamente especializado. Esta situação se deu apenas uma vez, dado que um dos índices foi inferior a 50% (em cinco entrevistas foi necessário o cruzamento e em quatro casos houve validação imediata das categorias). A figura 5 pretende elucidar a organização dos arquivos gerados durante esse processo.

**Figura 4 Arquivos gerados no processo de validação das categorias**



Assim, o processo de validação (cf. Tabela 17) ocorria pela comparação entre as categorias identificadas pela pesquisadora e o pesquisador convidado.

<sup>64</sup> Como já referido, esse processo não possui uma referência básica, é fruto da experiência docente da pesquisadora e se estrutura a partir das várias leituras realizadas nomeadamente, Bardin (1997); Guerra (2002); Esteves (2006); Casa-Nova (2009).

**Tabela 17 Passos usados na validação dos excertos e das categorias**

**Verificação e validação**

1. **Leitura e verificação das marcações;**
2. **Identificação das convergências pelo termo (acordo) ao final de cada sentença;**
3. **Identificação das divergências na indicação de categorias. Identificação da divergência com a cor da categoria que o pesquisado referente identificou. Ex.: (Divergência) indica que na pesquisa essa sentença significa conflito e não a indicada pelo pesquisador convidado.**
4. **Quando o termo (Desacordo) estiver assinalado pela cor cinza, significa que na pesquisa essa sentença não recebeu indicação como categoria. Quando ele for assinalado com uma das cores de categoria significa que o pesquisador referente considerou como categoria.**
5. **Quando houver necessidade de cruzamento entre categorias e definições, caso haja alteração elas receberão realce com a cor da nova categoria atribuída. (Fiabilidade inferior a 70%)**
6. **Quando algum dos índices de fiabilidade for inferior a 50% a entrevista será enviada para nova análise pelo pesquisador convidado altamente qualificado.**

**5.4.3.3 Terceira etapa de validação das categorias da entrevista**

Na terceira etapa, o processo de cruzamento era mais simples, consistindo num formulário com realce das características básicas de cada categoria, sendo apenas disponibilizados os excertos em divergência. Mediante isso, o investigador convidado fazia uma releitura e uma nova revisão das categorias, havendo possibilidade de manter a indicação inicial, o que aliás se verificou em todas as entrevistas em que este cruzamento foi realizado. Como dito, os excertos com divergência eram retirados e, no formato de questionário, era solicitado o repensamento das categorias, o que foi feito principalmente nas situações em que o excerto trazia explicitamente as suas características. Desse modo, quando a pesquisadora não encontrava partes explícitas no texto que identificasse a categoria em divergência, essa também não constava do processo de cruzamento. O isolamento do excerto, a experiência adquirida e o número reduzido de categorias para validação, proporcionaram níveis elevados de convergência (chegando ao ponto de haver 100% de confiabilidade em uma das entrevistas).

Para além dos critérios específicos de cada categoria, foi também considerado pela pesquisadora dois critérios estabelecidos por Richardson (1985, p. 191) para

determinar o tamanho das unidades de contexto e de registro. Segundo o autor, devemos ponderar seu custo e adequação (isto é, uma unidade de contexto muito grande exige uma leitura mais demorada), razão pela qual as unidades não devem ser nem muito pequenas, nem muito grandes. Por fim, o referencial teórico e o tipo de material serão determinantes na escolha e na definição do tamanho dos excertos pertencentes a cada categoria.

Após o processo de cruzamento (cf. Tabela 18) era gerado o quinto arquivo, o qual era enviado ao investigador convidado, nele constando um resumo de todo o processo e os índices alcançados nas segunda e terceira fases. A resposta com as etapas percorridas era uma outra forma de alcançar a anuência dos participantes, em relação ao que havia sido desenvolvido. Além do resultado, foi atribuído a cada investigador um atestado de participação no processo de validação das categorias.

**Tabela 18 Cruzamento enviado aos pesquisadores no término do processo**

Validação	Cruzamento
<p><b>23 – Desacordos – divergência na identificação como categorias -DT</b></p> <p><b>39- Acordos totais (A+D)</b></p> <p><b>FE=AT/AT+DI</b></p> <p><b>FE= 39/62</b></p> <p><b>FE= 0,62 ou 62% (Fiabilidade dos excertos)</b></p> <p><b>25 – Acordos - A</b></p> <p><b>14 – Divergência - D</b></p> <p><b>F= TA/TA+TD</b></p> <p><b>F= 25/25+14</b></p> <p><b>F=09/21</b></p> <p><b>F= 0,64 ou 64%</b></p> <p><b>Conclusão: Realizar cruzamento</b></p>	<p>23 – Desacordos – divergência na identificação como categorias - DT</p> <p>39- Acordos totais (A+D)</p> <p>FE=AT/AT+DI</p> <p>FE= 39/62</p> <p>FE= 0,62 ou 62% (Fiabilidade dos excertos)</p> <p>29 – Acordos - A</p> <p>10 – Divergências - D</p> <p>F= TA/TA+TD</p> <p>F= 29/39</p> <p>F=0,74 ou 74%</p>

#### 5.4.3.4 Crítica e análise dos resultados alcançados

O processo de validação das categorias e dos excertos das entrevistas semiestruturadas se mostrou eficaz em relação à sua clareza e resultados alcançados (cf. Tabela 19). De modo geral, todos os investigadores convidados entenderam a lógica e o processo utilizado, não existindo quaisquer manifestação de dificuldades. Contudo, uma

entrevista apresentou índice de fiabilidade inferior a 50% e por isso foi necessário acionar a figura do investigador altamente especializado.

**Tabela 19 Representação quantitativa das etapas de validação**

Nº	Entrevista	Perfil do convidado	1ª	2ª		3ª	
				FE	FC	FE	FC
01	Entrevista 01	Doutoranda	envio	83%	65%	83%	77%
02	Entrevista 05	Doutora	envio	67%	74%	67%	100%
03	Entrevista 07	Doutora	envio	91%	71%	-	-
04	Entrevista 10	Doutoranda	envio	75%	72%	-	-
05	Entrevista 13	Doutor	envio	62%	64%	62%	74%
06	Entrevista 15	Doutorandos	envio	62%	42% <sup>1</sup>	75% <sup>2</sup>	78%
07	Entrevista 17	Doutor	envio	78%	50%	78%	81%
08	Entrevista 18	Doutora	envio	57%	70%	57%	85%
09	Entrevista 19	Doutoranda	envio	87%	82%	-	-
110	Entrevista 20	Doutor	envio	66%	66%	69%	80%
Obs.:	<sup>1</sup> Como se obteve índice inferior a 50%, a terceira fase de validação foi feita pelo pesquisador altamente especializado.						

No cômputo geral foi possível observar duas situações: por um lado, a natureza das categorias poderia ter sido mais discutida com os investigadores convidados (se essa reflexão antecederesse a primeira marcação, os resultados poderiam ser diferentes); por outro, o caráter quantitativo do processo poderia ter sido pensado em uma outra lógica (uma possibilidade era ter reduzido o grupo de investigadores e o corpus de entrevistas e, a partir da sua escolha aleatória, a mesma entrevista poderia ter sido validada, concomitantemente, por investigadores diferentes, considerando a necessidade de maior conhecimento da totalidade das entrevistas e de economia temporal e processual).

### 5.5. Interpretação dos dados e visualização da escola entre planos, contextos e textos

O processo de interpretação dos dados foi realizado com o apoio de dois *softwares* QDA de apoio a pesquisas qualitativas, gerando um conjunto de informações possíveis de representação gráfica e de uma mais facilitada compreensão dos resultados obtidos. Tal processo se baseou no enquadramento teórico, a partir do qual se modelaram quatro categorias, numa imbricação entre os dados e o quadro conceptual, e dois planos que já vinham, de certo modo, sendo evidenciados, e que os resultados da pesquisa empírica expuseram de forma inequívoca (planos da *realidade* e da *idealidade*). Nesses dois planos se repetem os contextos teóricos da *conformidade*, da *contestação* e da

*conflagração* e, do mesmo modo, se verifica a repetição das categorias *democracia*, *autonomia*, *conflito* e *consenso*, ainda que, para cada plano e contexto, assumam novos contornos, desdobramentos e especificidades.

A apresentação constante de quadros e de gráficos não se prende com o interesse em quantificar ou dar maior objetividade aos resultados, antes se trata de um esforço no sentido de proporcionar uma visão complementar ao processo de interpretação dos dados e do próprio quadro teórico que, nos estudos qualitativos, possuem maior vinculação a construções textuais e interpretativas. A conjugação desses aspetos visa contribuir para uma melhor compreensão dos resultados pela comunidade científica e naqueles que demonstrem interesse na temática da pesquisa. Paraphrasing Zanten (2004, p. 35), o importante é sermos rigorosos porque as provas empíricas não se constituem prova, mas permitem, pelo menos, uma transparência na discussão. Logo, se não é possível assegurar um princípio de cientificidade com a apresentação numérica e estatística, tão pouco será quando os resultados se configuram em longas análises teóricas.

A tabela 20 apresenta os resultados gerais, contemplando as marcações dos excertos resultantes das fontes de dados, os quais se dispõem em relação aos indicadores das categorias (vinculadas a três contextos teóricos e a dois planos de análise). Ressalta-se que a frequência – fr, não corresponde em nenhum momento a palavras isoladas presentes nas entrevistas, mas aos contextos representativos das categorias e indicadores.

**Tabela 20 Tabela com os resultados gerais**

		Categorias	Planos			
			Realidade		Idealidade	
			Indicadores	Fr	Indicadores	Fr
Contextos	Conformidade	Democracia	Representativa	62	Unitária	01
		Autonomia	Reduzida	57	Funcional	11
		Conflito	Conformista	65	Extraordinário	03
		Consenso	Imposto	61	Moral	15
	Contestação	Democracia	Participativa	141	Pluralista	13
		Autonomia	Negociada	76	Construída	04
		Conflito	Normal	27	Normal	00
		Consenso	Pactuado	61	Transformador	09

Conflagração	Democracia	Revolucionária	16	Agonística	04
	Autonomia	De base	16	Radical	08
	Conflito	Antagônico	25	Emancipatório	04
	Consenso	Dialógico	37	Utópico	09

Com base nos dados apresentados o processo de interpretação procurou alçar um conjunto de observações amparadas no referencial teórico construído e na extração objetiva dos excertos das fontes de dados. O critério estipulado não eliminou as perspectivas singulares da pesquisadora, ainda que não houvesse intenção de realçar percepções individualizadas em relação à escola e aos entrevistados. Esse esforço se baseou em princípios éticos e de confiança, também essenciais no momento de manipulação dos excertos, se configurando num complexo processo de assegurar o anonimato e, ao mesmo tempo, o texto e o contexto expresso nas fontes usadas. (isto porque foi necessário omitir passagens em que as identidades pudessem ser, de algum modo, reveladas).

A interpretação dos dados apresentados na tabela 20 deverá ser entendida em pelo menos três perspectivas. A primeira revela a realidade observada e interpretada pelas lentes singulares da pesquisadora, sendo esta determinante e, ao mesmo tempo, determinada pelas demais. A segunda privilegia a realidade vivida e percebida pelos sujeitos, característica do plano da *realidade*, representando aquilo que fazem e experimentam nas suas práticas cotidianas e suas formas de ver e de perceber a democracia e a autonomia. A terceira privilegia a realidade desejada, constante do plano da *idealidade*, imprescindível à construção de uma nova visão de mundo, podendo ser uma extensão, transformação ou negação do vivido. No geral, estas perspectivas serão evidenciadas pelos excertos resultantes da análise de conteúdo e sua integração na respectiva matriz de categorização. O modo como os planos da *idealidade* e da *realidade* se entrecruzam com os contextos da *conformidade*, da *contestação* e da *conflagração* na escola *Ipanoré* será compreendido pelo uso dos excertos em uma estratégia que poderá ser individualizada, cruzada ou conjugada, a partir das múltiplas fontes resultantes da pesquisa.

Outro fator preponderante no processo de interpretação será a forma como esses excertos compõem a estrutura formal do texto, se assegurando a fala dos sujeitos

envolvidos como condição de protagonismo na pesquisa. Desse modo, suas falas não possuem um realce ilustrativo ou de simples comprovação de uma evidência; antes serão alçados ao *status* da maioria dos autores usados durante a pesquisa, no que se refere ao esclarecimento e à percepção de cada um sobre as categorias, os indicadores e os problemas levantados na interpretação dos resultados. Evidentemente que as percepções dos entrevistados não são fruto de pesquisas científicas e, nesse ponto, se distanciam ou pouco se igualam à dos demais autores. Contudo, estes sujeitos possuem relevância à medida que expressam um conjunto de conhecimentos e de práticas fundamentais para os resultados alcançados. Na maioria dos casos, os excertos serão tratados como citações diretas, mas, em alguns casos, por conta da necessidade de assegurar o anonimato, poderão, ainda que de forma reduzida, serem apresentados como citações indiretas. Por essa ótica, os processos e ideias aí constantes são trabalhados como parte integrante do processo de fundamentação e de complementaridade das principais ideias evocadas a partir da frequência das categorias construídas na análise de conteúdo.

### **5.5.1 Contornos e faces de uma escola no plano da realidade**

Para a organização dos dados na interpretação do plano da *realidade* concorreram, de forma visível, a observação da escola e as múltiplas manifestações das categorias que emergiram dos dados brutos, as quais se foram reconfigurando em formas mais sistemáticas, a partir do referencial teórico. Como definido previamente, o plano da *realidade* se apresenta nos contextos da *conformidade*, da *contestação* e da *conflagração* e, nessa estrutura, as questões da escola, da democracia e da autonomia se apresentam a partir das quatro categorias, com doze indicadores e seiscentos e quarenta e quatro excertos resultantes da análise das fontes de dados.

No quadro geral, o plano da *realidade* se apresenta em uma organização escolar com mais de meio século, de profunda tradição na comunidade e de reconhecimento nas esferas locais e intermédias. Comumente, é possível encontrar estudos sobre a historiografia local e educacional da região, citando esta escola como espaço de qualidade e de referência. Pelo sigilo assegurado aos participantes nas entrevistas, ficou inviabilizada a identificação desses estudos, dada a indicação explícita do seu nome. Ainda assim, as leituras e a correlativa análise foram feitas no sentido de melhor compreender o objeto em estudo, o que vai ao encontro do defendido por Lima (2010, p.

14): o processo de compreender a escola como organização educativa especializada exige a consideração da sua historicidade enquanto unidade social, artificialmente construída, e das suas especificidades em termos de políticas e de objetivos educacionais.

É do conhecimento comum que a escola *Ipanoré* surgiu do esforço da comunidade local, sendo mantida inicialmente por uma associação, com subvenções do estado e com financiamento da pequena elite econômica local. Inicialmente, se destinava à oferta de cursos profissionalizantes e, por natureza e especificidade, permitia o acesso a homens e mulheres, desde que aprovados em provas de seleção inicial. Com cerca de uma década de funcionamento, a escola passou a ser eminentemente pública, mas, por conta das características do sistema de ensino brasileiro, continuou com seus processos seletivos de ingresso baseados em exames e outros mecanismos. Com a democratização e com as críticas a tais circunstâncias, a escola não pode, durante um longo período de tempo, instituir critérios formais de seleção, tendo de gerir e de administrar a crescente procura com mecanismos internos (nem sempre transparentes) de seleção. Assim, na primeira década deste século, *Ipanoré* definiu mecanismos internos formais de seleção de sua clientela, espoletando uma procura ainda maior por parte da comunidade local. Esse fato não foi exclusivo desta escola; antes se generalizou a toda região, chegando ao ponto de existirem escolas públicas na capital do estado com editais formais de seleção para ingresso. A partir das denúncias e do reconhecimento da natureza pública da educação ofertada pelas instituições mantidas pelo estado, as provas de acesso foram paulatinamente inviabilizadas, uma vez que desrespeitavam a legislação brasileira. Porém, no âmbito da educação básica, o sistema educacional continua a tolerar provas de acesso para as escolas militares federais, ao contrário do que se vem verificando nas universidades (que passaram a adotar formas cada vez mais ampliadas e democráticas de acesso e de permanência).

Dentro do quadro disposto e no âmbito do cenário de interpretação dos dados, se podem relevar dois aspectos relativos ao *plano da realidade* em contextos de *conformidade*, de *contestação* e de *conflagração*. O primeiro respeita ao trabalho que a escola desenvolvia, com certo grau de autonomia, até o início desta década. Nele, se destacam os processos seletivos, a construção e o uso de recursos didáticos diferenciados em relação às demais escolas do sistema estadual. Tal como em algumas escolas da capital



do Estado, a organização de *Ipanoré* adotou normas internas de funcionamento, impondo certa rigidez em relação ao fardamento, ao comportamento, à frequência e à pontualidade dos alunos. A tradição da escola, a existência de um quadro docente antigo e a própria credibilidade de que goza na comunidade lhe conferiam alguma autonomia para se legitimar junto dos órgãos intermédios e centrais. As práticas evidenciadas em muito se aproximam de uma democracia elitista, com forte apelo à competição, à concorrência e à meritocracia.

Nos últimos anos, a realidade descrita se alterou, pois a escola passou por uma mudança interna com a troca constante de gestores, com a integração de novos professores e de membros da equipe de gestão e, por fim, uma acomodação dos profissionais mais antigos em outras estruturas e em condição de maior poder e prestígio. Tal cenário serviu de transição para o segundo aspecto manifesto na interpretação dos dados, ou seja, a obtenção do poder e do controle da escola pelos organismos centrais e intermédios, ocorreu mediante um conjunto objetivo de estratégias adotadas e do corolário democrático da inclusão e da participação. Assim, a abertura da escola e do seu enquadramento no sistema público, ocorre a partir dessas duas lógicas. De algum modo, também refletem o cenário de consensos e de conflitos evidenciados no interior da escola, vinculados a qualquer um dos contextos ou dos planos de análise estabelecidos.

Em uma das entrevistas estão patentes esses dois aspectos; segundo um dos profissionais da equipe de gestão, a escola já estava sendo vista como uma organização diferente e que não queria seguir as regras, pelo que foi necessário implementar algumas mudanças estruturais. Em sua visão, se a escola pertence à rede estadual de educação, da secretaria e da coordenadoria, então precisa adotar determinadas normas e condutas. Na entrevista, a participante afirma ser essa a justificação de cobranças tão intensas, uma vez que a escola tem de trabalhar em rede. A título ilustrativo, evidencia que em reuniões com o grupo costuma dizer: “olha, gente, nós vamos fazer assim porque essa foi a orientação”. Logo em seguida ouve os professores (ironizando) “pois é, professora, porque nós trabalhamos em rede”. O primeiro aspecto se revela em sua fala, quando afirma que isso não foi algo ruim, porque trouxe um padrão e um conceito para a escola, alavancando sua qualidade. Todavia, para quem se encontra nas estruturas hierarquicamente superiores, tal acontecimento não foi assim perspectivado, porque se tratando de uma escola estadual

(pública), precisaria de critérios idênticos a outras escolas. (EGE 04, ref. 03, consenso imposto).

#### **5.5.1.1 Esteiras e rasteiras da *conformidade***

No plano da *realidade* em contexto de *conformidade*, as bases interpretativas da escola *Ipanoré* foram estabelecidas a partir de quatro indicadores, organizados de maneira a tornar visíveis essas manifestações nas fontes de pesquisa usadas no processo de análise de conteúdo. Em todas as categorias foi evidente a vinculação com as questões do poder, quer se situem no patamar formal (se salientam as formas e os processos constantes nos normativos e nos procedimentos instituídos no interior e no exterior da escola), político (sobressaem as lutas e os conflitos internos, em que os interesses individuais e coletivos são manifestos e compósitos em uma série de estratégias para sua obtenção) ou ideológico (são nítidos diversos referenciais que passam, de algum modo, a orientar as práticas constituídas no interior da escola). De facto, segundo Lima (2006), a escola representa um universo de vários textos e discursos de distinta proveniência, marcados por relações de poder, por códigos e por regras de produção e de receção (também potencialmente diferenciados).

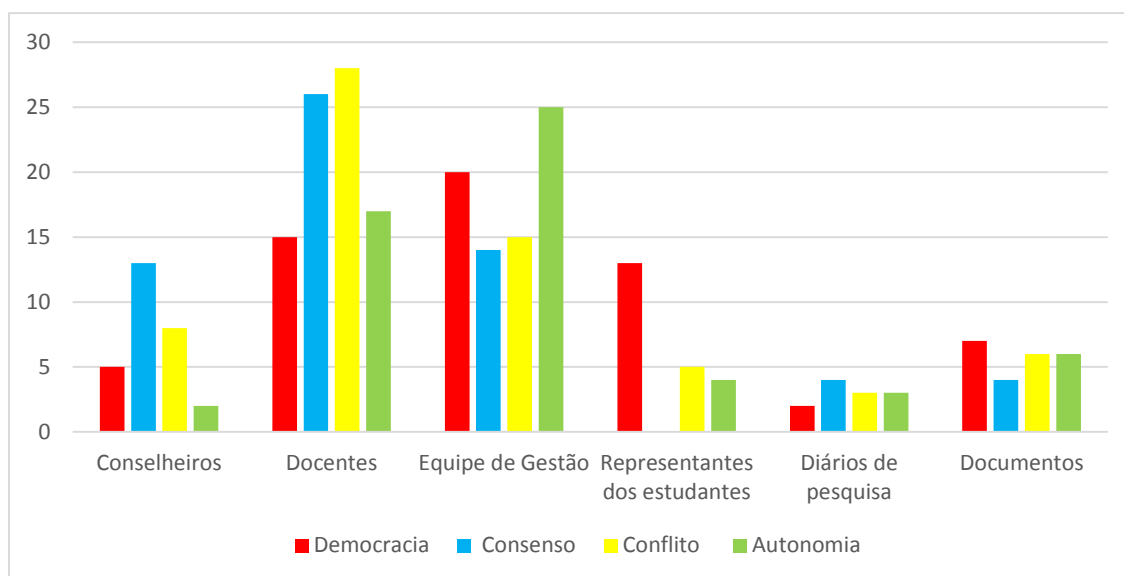
No processo de interpretação, as quatro categorias se operacionalizaram num conjunto de indicadores, de modo a contemplar a diversidade e a peculiaridade dos excertos retirados das fontes utilizadas. Desse modo, a categoria *democracia* se desdobrou em seus aspetos representativos e a categoria *autonomia* enfatizou a sua perspectiva reduzida. No caso da categoria *conformidade*, o conflito sobressaiu em seu carácter *conformista* e a categoria *consenso* esteve vinculada, por sua vez, ao aspeto revelador da sua forma mais tradicional de manifestação, ou seja, sua obtenção por imposição. Assim, as frequências de cada categoria (cf. Tabela 21) tiveram como suporte a contabilização dos indicadores associados, presentes ou ausentes nos discursos dos participantes nas entrevistas. Essa estratégia permitiu identificar a maior ou menor frequência de cada categoria, além de indicar situações em que está mais concentrada ou diluída.

**Tabela 21** Frequências das categorias-conformidade no plano da realidade

<i>Contextos</i>	<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Fr</b>	<b>Unidade de contexto</b>
<i>Conformidade</i>	Democracia	Representativa	62	EGE <sup>f20</sup> (1 <sup>f1</sup> , 2 <sup>f5</sup> , 3 <sup>f5</sup> , 4 <sup>f7</sup> , 5 <sup>f2</sup> ); EDE <sup>f15</sup> (13 <sup>f3</sup> , 14 <sup>f6</sup> , 15 <sup>f2</sup> , 17 <sup>f3</sup> , 18 <sup>f1</sup> ); ERE <sup>f13</sup> (06 <sup>f3</sup> , 07 <sup>f2</sup> , 09 <sup>f2</sup> , 10 <sup>f2</sup> , 11 <sup>f4</sup> ); DOC <sup>f7</sup> (01 <sup>f3</sup> , 02 <sup>f1</sup> , 06 <sup>f1</sup> , 08 <sup>f2</sup> ); ECE <sup>f5</sup> (19 <sup>f3</sup> , 20 <sup>f2</sup> ); RDP <sup>f2</sup> (1 <sup>f1</sup> , 3 <sup>f1</sup> )
	Autonomia	Reduzida	57	EGE <sup>f25</sup> (1 <sup>f5</sup> , 2 <sup>f7</sup> , 3 <sup>f5</sup> , 4 <sup>f7</sup> , 5 <sup>f1</sup> ); EDE <sup>f17</sup> (12 <sup>f1</sup> , 14 <sup>f12</sup> , 16 <sup>f3</sup> , 17 <sup>f1</sup> ); DOC <sup>f6</sup> (01 <sup>f3</sup> , 02 <sup>f2</sup> , 03 <sup>f1</sup> ); ERE <sup>f4</sup> (06 <sup>f1</sup> , 10 <sup>f3</sup> ); RDP <sup>f3</sup> (2 <sup>f2</sup> , 3 <sup>f1</sup> ); ECE <sup>f2</sup> (20 <sup>f2</sup> );
	Conflito	Conformista	65	EDE <sup>f28</sup> (12 <sup>f3</sup> , 13 <sup>f5</sup> , 14 <sup>f2</sup> , 15 <sup>f5</sup> , 16 <sup>f8</sup> , 17 <sup>f3</sup> , 18 <sup>f2</sup> ); EGE <sup>f15</sup> (1 <sup>f7</sup> , 2 <sup>f2</sup> , 4 <sup>f4</sup> , 5 <sup>f2</sup> ); ECE <sup>f8</sup> (19 <sup>f6</sup> , 20 <sup>f2</sup> ); DOC <sup>f6</sup> (01 <sup>f1</sup> , 02 <sup>f3</sup> , 03 <sup>f1</sup> , 5 <sup>f1</sup> ); RDP <sup>f3</sup> (2 <sup>f1</sup> , 3 <sup>f2</sup> ); ERE <sup>f5</sup> (07 <sup>f4</sup> , 09 <sup>f1</sup> )
	Consenso	Imposto	61	EDE <sup>f26</sup> (13 <sup>f8</sup> , 14 <sup>f12</sup> , 15 <sup>f1</sup> , 16 <sup>f2</sup> , 17 <sup>f3</sup> ); EGE <sup>f14</sup> (1 <sup>f3</sup> , 2 <sup>f3</sup> , 3 <sup>f3</sup> , 4 <sup>f4</sup> , 5 <sup>f1</sup> ); ECE <sup>f13</sup> (19 <sup>f8</sup> , 20 <sup>f5</sup> ); RDP <sup>f4</sup> (2 <sup>f3</sup> , 4 <sup>f1</sup> ); DOC <sup>f4</sup> (03 <sup>f3</sup> , 4 <sup>f1</sup> )

Como exposto nos capítulos anteriores, as bases teóricas estipuladas para o contexto da *conformidade* tornam-na representante das práticas convergentes para a manutenção das concepções tradicionais da sociedade e da escola. Na escola *Ipanoré*, o contexto se apresenta como parte de um conjunto de práticas educativas organizadas prioritariamente em razão de sua tradição na oferta educativa e na legitimação desse legado, com índices elevados nos processos avaliativos externos e no ingresso dos estudantes na universidade. Do mesmo modo, esse aspecto acaba por diminuir suas possibilidades de inovação, passando por essa e outras formas mais evidentes de pressão para a obtenção do controle. O conflito é evidente na busca pela autonomia, transitando entre uma postura representativa dos princípios democráticos, com o interesse em exercer o poder local em relação aos estudantes e à comunidade. Graficamente, cada categoria pode ser visualizada (cf. gráfico 1) em suas frequências totais como preponderante ou mais fraca nas fontes utilizadas.

**Gráfico 1 Conformidade no plano da realidade**



O gráfico foi organizado a partir do somatório dos excertos constantes em cada categoria (e por indicador) e posteriormente cruzados com as fontes, de acordo com o grupo a que pertenciam. Essa atividade foi relativamente fácil, devido aos comandos de consulta dos softwares *Nvivo10*<sup>65</sup> e *WebQDA*. De modo geral, o gráfico também possui uma relação com os quantitativos totais de cada fonte, pois o número de conselheiros entrevistados foi inferior ao de docentes e assim sucessivamente.

O gráfico evidencia uma concentração das categorias entre a equipe de docentes e de gestão, enquanto o grupo de estudantes, superior ao de gestão, não concentra em suas falas todos os aspectos da *conformidade*. Por sua vez, o grupo de conselheiros, ainda que mais reduzido, possui indicadores superiores aos apresentados pelos estudantes, às fontes e aos diários. Pela lógica descrita, a presença das categorias não obedece necessariamente a uma simples ordenação quantitativa (cf. Tabela 22), pois é reveladora dos valores qualitativos presentes em cada fonte analisada.

<sup>65</sup> Embora o *Nvivo10* tenha possibilitado, ainda que de forma ténue, a representação gráfica, a limitação de cores e a opção por uma visualização simplificada e habitual (à área da educação), coadunou para a opção de representação a partir de planilhas eletrônicas.

**Tabela 22** Categorias por fontes - conformidade no plano da realidade

<b>Fontes</b>	<b>Categorias</b>			
	<b>Autonomia</b>	<b>Conflito</b>	<b>Consenso</b>	<b>Democracia</b>
<i>Conselheiros</i>	2	8	13	5
<i>Diários de pesquisa</i>	3	3	4	2
<i>Docentes</i>	17	28	26	15
<i>Documentos</i>	6	6	4	7
<i>Equipe de Gestão</i>	25	15	14	20
<i>Estudantes</i>	4	5	0	13
<i>Totais</i>	57	65	61	62

O processo de interpretação dos resultados será apresentado pela ordem quantitativa de suas frequências totais para cada categoria. Por esse critério, o plano da *realidade*, em contexto de *conformidade*, será visto a partir das categorias do conflito, democracia, consenso e autonomia.

### **Conflito**

O conflito, no contexto da *conformidade* e no plano da realidade, se configurou a partir do indicador denominado de *conformista*. Nesse caso, manifesta duas características, uma lhe vincula a um conflito extraordinário entre os normativos e aquilo que se processa no interior da organização e outra pela insatisfação em se submeter às mudanças resultantes dos direitos adquiridos como parte do processo democrático. Desse modo, o conflito *conformista* será visto pela conjugação da frequência dos excertos e de sua relevância qualitativa para suas características enquanto extraordinário e enquanto representativas da insatisfação em relação às principais conquistas e direitos adquiridos pelo uso do corolário democrático.

Na primeira característica do conflito *conformista* há um desajuste entre o que está previsto, o que ocorre e o que se espera das práticas educativas no seio da organização escolar. Desse modo, o conflito *conformista* revela o seu caráter extraordinário em muitos excertos, visto ser típico nas organizações em que as rotinas burocráticas são acentuadas, como no caso da escola. Segundo Estêvão (1998, p. 180), em cenários burocráticos, os estudos dos fenômenos educacionais têm revelado que as organizações educativas apresentam um conjunto de objetivos e de metas orientador de seu funcionamento. Nesses casos, o conflito se estabelece, entre outros, pela dificuldade de cumprimento das normas que determinam uma conduta ou por uma interpretação diferente dos documentos oficiais.

Na fala de um dos membros da equipe de gestão “(...) tem muita coisa que vem que nós não podemos cumprir, assim com tanta veracidade, tal qual vem no documento, tem coisas que perpassam por isso” (EGE 01, ref. 03).

O registro dos excertos na categoria de conflito *conformista* com a característica de extraordinário é feito a partir de duas dimensões. Na primeira, os excertos são reveladores da percepção dos sujeitos quanto à dificuldade de cumprimento dos aspectos normativos e burocráticos existentes no cotidiano da escola e, na segunda, se evidencia a ação e as estratégias adotadas pela escola para evitar ou para mascarar o conflito. Na maioria dos casos, a fuga dos processos e das situações geradoras de conflito são manipuladas, de forma a escamotear determinados resultados que geram algum prejuízo para a organização. Na tabela 17 se observa que o conflito é recorrentemente focado pela equipe de gestão e pelos docentes em suas entrevistas, sendo que as suas falas revelam as duas dimensões sintetizadas.

O conflito *conformista* ao se apresentar como extraordinário é percebido pelos sujeitos participantes na pesquisa como parte da impossibilidade de cumprir o prescrito nos normativos. Nessa primeira dimensão, um dos pontos realçados se refere a mudanças emanadas do exterior da organização escolar, as quais interferem na dinâmica e no alcance dos objetivos e das metas educativas. Assim, as mudanças propostas para a escola não são facilmente aceites, embora os normativos e os projetos estabeleçam a necessidade, as formas e os processos para que se operem essas mudanças inovadoras. Para Freire (1997),

“os sabichões e as sabichonas que elaboram com pormenores seus pacotes chegam a explicitar, mas quase sempre deixam implícito em seu discurso, que um dos objetivos precípuos dos pacotes, que não chamam assim, é possibilitar uma prática docente que forje mentes críticas, audazes e criadoras” (p. 12).

A questão do conflito *conformista* quando percebido de maneira extraordinária, tipicamente adstrita às mudanças impostas do exterior para o interior das organizações, pode ser verificada no que é expresso por um dos participantes na pesquisa:

“(...) no início quando houve a questão da resignificação do ensino, que agora é o Ensino Médio Inovador<sup>66</sup>, enfrentou um pouco de

---

<sup>66</sup> O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e

dificuldade, em relação a estrutura como contra turno, essas coisas, no início os professores tiveram um pouco de resistência com relação a isso porque houve mudança e todo mundo tem um pouco de dificuldade com mudança” (EGE 01, ref. 01).

Vinculado ao processo avaliativo, o conflito *conformista* tido como extraordinário aponta para um conjunto de situações, para as quais, atualmente, a escola não tem mecanismos formais de reação. As mudanças foram estrategicamente pensadas e executadas em momentos e em espaços em que os interessados não podiam reagir coordenadamente, de modo a rejeitar ou redimensionar as mudanças impostas. Em seu processo de execução contam o uso das novas tecnologias e a defesa dos direitos dos estudantes. A escola *Ipanoré* se situa numa área em que o acesso à *Internet* é precário e, mesmo assim, a maior parte dos processos podem e devem ser prioritariamente operacionalizados *online*. Há uma rede interna, na qual as escolas deveriam receber as notícias e participarem das consultas e da aprovação das mudanças operacionalizadas na rede de ensino. A dificuldade de acesso (e/ou a regularidade) no uso das ferramentas informáticas tem mantido as organizações escolares distantes dos processos de mudança na rede de ensino, como no caso das alterações ao processo de avaliação de rendimento dos estudantes. De acordo com alguns depoimentos da equipe de gestão e dos docentes, a alteração no sistema avaliativo de toda a rede estadual foi proposta no final do ano letivo e concluída no período de férias de professores e de alunos. Após essa mudança, houve questionamentos e declarações de insatisfação, porém o esclarecimento prestado se ancorou (tecnicamente) no facto da matéria para consulta estar disponível. Além disso, alegam que o novo formato põe em evidência o direito do estudante, pois seu caráter legal, lhes possibilita “tantas quantas forem as chances” e mecanismos avaliativos para o sucesso de sua aprendizagem. A propósito, um dos docentes entrevistados considera que existe um enorme conflito em relação a essas avaliações e que tal exigência, por parte dos órgãos centrais e intermédios, acarreta consequências negativas para os alunos em contexto de sala de aula, uma vez que o número de instrumentos de avaliação a aplicar inviabiliza a progressão curricular. Na opinião do mesmo docente, “estão formalmente presos em correção de prova paralela e de exercícios, mas os conteúdos vão ficando” (EDE 12, ref. 3). Para um dos membros da equipe de gestão<sup>67</sup>, essa é uma situação

---

humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (Brasil, Ministério da Educação, 2009).

<sup>67</sup> Embora o registro formal tenha ocorrido em apenas uma fala, essa foi uma preocupação partilhada por toda a equipe de gestão.

angustiante para os professores, julgando fundamental refletir as causas e as razões pelas quais a escola não teve o direito de questionar tais imposições. Também afirmam que até a pedagoga tentou falar alguma coisa, lhe sendo imediatamente pedido para se calar. Assim, “os professores questionaram, aqui com a pedagoga, e chegou lá ficou, lá não pode, lá é isso mesmo” (EGE 01, ref. 07). O constrangimento e o conflito evidenciados contrastam em relação ao que a escola preconiza para o processo avaliativo no âmbito de seu plano de ação. Assim, nesse consta que a avaliação da aprendizagem se fundamenta num processo sistemático, envolvendo alunos e professores numa lógica dialética, objetivando diagnosticar, analisar, corrigir, planejar e replanejar ações e possibilitando a (re)construção de conhecimentos, de valores e de atitudes (Doc. 01, ref. 01).

Decorre do exposto a importância de considerar que, nem sempre, o conflito *conformista* de característica extraordinária está vinculado a processos exteriores à escola, mas que também se revela nos próprios documentos elaborados pela escola, como é o caso do projeto pedagógico. Contudo, via de regra, o que é produzido em ambiente escolar também reflete aquilo que é possível, atendendo às condicionantes centrais e intermediárias. Assim, “(...) no fim das contas o que tá no papel não acontece, essa que é a verdade. Tanto em relação ao PPP quanto ao próprio regimento da escola. Nós fizemos várias alterações que na hora da prática não funcionam” (EDE 16, ref. 07). Para um outro docente, “(...) esse documento foi criado, foi produzido por um grupo de professores e ainda os professores mesmo que trabalham com conteúdo não têm noção do que é o projeto pedagógico, ainda não entrou nos professores” (EDE 15, ref. 5).

O conflito *conformista* não se desenvolve apenas na impossibilidade do cumprimento de uma sistemática estabelecida, podendo ser proposital sempre que, no interior da organização escolar, os sujeitos possuam percepções distintas dos objetivos e das metas estabelecidas e, desse modo, estabelecendo formas próprias de condução de suas práticas cotidianas. Para um dos membros da equipe de gestão escolar, os professores querem fazer um trabalho melhor, mas esbarram em algumas determinações que não agradam muito a cada um deles. Ainda assim, a escola tem cumprido da melhor maneira possível, embora com alguma insatisfação associada (EGE 05, ref. 02). Ao caracterizar essa gestão como a “melhor maneira possível”, está implícito o interesse em conjugar o cumprimento das políticas, com as quais a escola está formalmente comprometida, com



os interesses e as convergências resultantes da constante luta pelo poder no interior da própria organização escolar.

Nesse mesmo panorama, sobressaem prazos e condições adversas para a realização de atividades que a legislação determina como obrigatórias, pese embora não disponibilize condições técnicas, temporais e humanas para sua realização. Tais fatores dificultam a participação da escola nesse processo, gerando transtornos e conflitos internos, além de inviabilizar a discussão coletiva e ampliada sobre os rumos da organização com sua comunidade. A maioria dos projetos apresentam curtos períodos de tempo (e às vezes até inconvenientes) para adesão e para desenvolvimento e, de acordo com o presidente da Associação de Pais e Mestres, quando vem um recurso para a APMC, a escola tem um prazo para utilizá-lo. Para si, “não se pode esperar todo mundo vir para uma reunião para decidir tudo, então, às vezes, é necessário fazer tudo rápido, às vezes é dez dias, quinze dias” (EGE 04, ref. 03).

A segunda dimensão estabelecida na interpretação do conflito *conformista* de característica extraordinária realça as estratégias adotadas pela organização escolar em relação às novas exigências e mudanças. De forma global, difere da anterior por não se limitar a identificar as dificuldades de cumprimento de uma norma estabelecida e, então, se revela como um mecanismo de burla ou uma forma de alcance das metas e dos resultados formalmente estabelecidos. Em diversas falas estão presentes as questões quantitativas e os ajustamentos para atingir resultados, de modo que “os fins possam justificar os meios”. Ou seja, existe uma preocupação excessiva para manter o *status* da organização, quando submetida a exigências e a situações para as quais não se encontram respostas que assegurem o prestígio adquirido em determinado momento da sua História. No caso da escola *Ipanoré*, sua excelência foi tradicionalmente estruturada no acesso aos principais cursos universitários e na sua capacidade de atrair e de selecionar seu público. Porém, a atual exigência de “trabalhar em rede” lhe colocou como obstáculo a incapacidade objetiva de selecionar sua clientela. Assim, se vê perante a obrigação de lidar com novos públicos e, principalmente, com um conjunto de indicadores de qualidade (tais como, a necessidade de aprovação ao final do ano letivo e a permanência dos estudantes na escola). No Brasil, o número de aprovados compõe os indicadores de qualidade e teoricamente não há uma imposição para que a aprovação seja feita sem a

necessária aprendizagem, mas no interior de muitas organizações escolares, o conflito entre o real e o ideal é mediado pelo chamado facilitismo ou sucesso da certificação em detrimento da aprendizagem.

Como consta no excerto de um dos diários da pesquisa, foi nítida a inconsistência dos dados estatísticos em relação à frequência dos alunos. Oficialmente, para a secretaria da escola existe uma matrícula inicial de 911 estudantes, mas apenas 903 frequentariam a escola durante o período da pesquisa. Outro dado contraditório acerca deste aspeto, se prende com o momento de organização das avaliações, no qual os professores registraram apenas 850 estudantes em sala de aula. Daqui se denota que, como manobra estatística, o estudante só está oficialmente evadido, quando comparecer para formalizar o abandono (RDP 03, ref. 02). Por questões legais, no Brasil, a Educação Básica é obrigatória e, nesse caso, o estudante ou o seu responsável não pode oficializar um abandono que formalmente é proibido, cabendo à escola, mesmo sem recursos financeiros e humanos, localizá-lo para resolver essa situação. Nessa impossibilidade, a organização deverá encontrar, até o final do ano letivo, maneiras de justificar, de realocar e de acomodar esse abandono.

Em sua maioria, as escolas brasileiras funcionam em três turnos (dois no diurno e um no noturno) e o perfil do estudante noturno se encontra vinculado a elevados índices de abandono. Assim, nas organizações escolares em que são implementados os novos programas para o Ensino Médio, foi possível extinguir esse regime de frequência. Quando questionado sobre a clientela do período noturno, um dos membros da equipe de gestão possui uma resposta imediata: “a escola não sabe onde estão «esses alunos da noite», se estão jogados por outras escolas. Era uma redução muito grande de alunos, uma evasão muito grande que inviabilizava o alcance dos índices propostos pelos novos projetos” (EGE 02, ref. 02). Desse modo, os estudantes com distorção *idade/ano escolar* são formalmente impedidos de participar na maioria dos novos projetos educativos. Ao analisar os sistemas de ensino na América Latina, Gentili (2009, p. 1060) afirma que o sistema educacional não garante, nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade. Para o autor, se limitam as condições efetivas de exercício desse direito pela manutenção das condições de exclusão e de desigualdade, as quais migraram para o interior do próprio sistema escolar.

A segunda característica do conflito *conformista* no contexto da *conformidade* no plano da *realidade* revela uma insatisfação em relação às mudanças e aos direitos adquiridos como parte do processo democrático. Segundo Paraskeva (2005, p. 51), a sociedade democrática deve assegurar a participação igualitária de todos os seus membros e com um reajustamento flexível das suas instituições. Contudo, o conflito de natureza *conformista* indica ações que buscam manobrar as conquistas formalmente asseguradas nos normativos com a intenção de retomar aspetos marcantes da *conformidade*. Nesse caso, alguns normativos expressam muitas das conquistas da *contestação* e como Casa-Nova (2013) revela “(...) importa não esquecer que a regulação também pode ser emancipatória quando defende e procura implementar um quadro normativo que regule as práticas no sentido da emancipação (entendida como autonomia e pensamento crítico) dos seres humanos” (p. 147).

No que concerne à escola *Ipanoré*, houve a inclusão sucessiva de públicos diferentes ao que a organização tradicionalmente atendia e os estudantes entrevistados são prova dos novos tempos. Contudo, tal presença não ocorre da maneira desejada e/ou sem desconfortos para professores e estudantes; aparentemente algumas escolas permitem a presença de públicos tradicionalmente excluídos por adequação legal ou pela necessidade de ajustamento ao que a sociedade defende como politicamente correto. Para um dos estudantes, a presença de vários alunos na escola, nomeadamente os tradicionalmente excluídos, pode originar certos preconceitos, “não só por parte dos alunos, como da própria escola que não os acolhe bem e da forma mais adequada” (ERE 07 ref. 1). Na visão do mesmo estudante, existem estes constrangimentos porque “não é o lugar deles naquela escola, e sim lá na escola que é para cuidar de deficientes. E continua, vem aqui mesmo para ocupar a vaga de quem realmente quer estar aqui, porque já é difícil estar aqui, entrar aqui na escola” (ERE 07 ref. 3). A realidade expressa evidencia que os incluídos na escola passam agora a compor o que Bourdieu & Champagne (2008), denominam de os “excluídos do interior”. Para os autores, a escola vive um momento em que o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo. Desse modo, as escolas passam a ser habitadas por um longo prazo por excluídos potenciais, vivendo as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma (Bourdieu & Champagne, 2008, pp. 482, 483).

Além dos estudantes, o conflito de natureza *conformista* com a característica de retomada aos princípios tidos como antidemocráticos é também bastante regular nas falas dos docentes. Ambos percebem, em seu cotidiano, os problemas e os desafios ocasionados pelas transformações no interior da escola, ao mesmo tempo que se voltam para o passado para estabelecer comparações entre uma realidade e outra. Para um dos docentes entrevistados, a inclusão de certos alunos na escola provocou mudanças que alteraram, não apenas o processo de ingresso dos alunos, mas também a sistemática antes estabelecida: “(...) quando era o projeto mesmo daqui da escola pedagógica em termos de avaliação de nota, que aqui era um outro sistema, não era igual às outras escolas, até o plano de aula era aqui, era daqui entendeu? Aqui tinha um plano de aula” (EDE 13, ref. 5).

Para os docentes, o conflito também se revela em relação ao processo de inserção de novos públicos, nos direitos que lhes são assegurados e na constante perda de autoridade do professor em sala de aula e na organização escolar. O ingresso de alunos com perfil diferente do habitual, passou a comprometer as metas e os objetivos da escola. Para Antunes & Sá (2010, p. 81) o modelo de *aluno-ideal* resulta de um padrão de desempenho projetado a partir dos exames. Para os autores, essa ficção corresponde a propriedades sociais e escolares supostamente necessárias para responder positivamente às exigências. Nesse contexto, o que se revela é uma escola sob pressão e com poucas perspectivas para a obtenção dos recursos necessários ou de uma mudança em seus métodos de trabalho. Logo, “livrar-se” de um aluno, se transforma em solução rotineira para uma ampla gama de problemas (Connell, 2000, p. 24).

Como visto, com a presença de novos públicos na escola, os professores sentem dificuldades em atingir bons resultados nos processos avaliativos. Antes, além do perfil dos estudantes, se podiam usar manobras e estratégias internas de seleção dos melhores estudantes para participação em certames, incrementando sua auto-implicação na aprendizagem. Desse modo, a fala de um dos professores entrevistados revela que,

“(...) antigamente, essa parte seria melhor porque selecionaria melhor o aluno, no caso aí o mais habilidoso, o que sabe mais. Hoje não, já forma um grupão, hoje a forma da gente verificar que ficou mais difícil, por quê? A quantidade de alunos é maior, a diversidade de alunos é maior, a gente não pode mais especificar aquele grupo, tem que ser o todo” (EDE 15 ref. 02).

De igual modo, suas falas também refletem uma redução em suas formas participativas e de poder. Em muitos momentos, são confrontados pelos alunos, pelos pais e pelas autoridades intermédias sobre o rendimento dos estudantes e sobre o desempenho da escola nos processos de avaliação. A maioria dos mecanismos para manter a disciplina, a ordem e os apoios à aprendizagem estão sendo reduzidos, evitados e mesmo desaconselhados pelo sistema educativo brasileiro. Há convergências contra a reprovação em massa, o estabelecimento de limitações para expulsão do aluno e/ou troca de escola, além da indicação para formas distintas e inovadoras na avaliação ou na inclusão de alunos pertencentes a famílias beneficiárias de programas sociais. Assim, os professores revelam um conflito entre o que pensam, o que experienciam e o que podem efetivamente fazer:

“ (...) falei pro gestor que era melhor até tocar fogo, por que eu tava chateada com uma situação, por que tem alunos que tão lá com um calhamaço enorme de ocorrência e não é feito nada com eles. Quando lá no nosso regimento tem a advertência verbal tem as advertências escritas. Chegou ao número tal tem que ser feito algum tipo de punição e não acontece. Então, de forma geral essa gestão participativa aí é meio falida aqui na escola” (EDE 16 ref. 08).

Um pouco na mesma linha, outro docente aponta que o problema maior está nas facilidades que os normativos têm assegurado aos estudantes, os quais assumem posturas pouco ajustadas, antes não identificadas na escola. Ao mesmo tempo, o corpo docente tem de lidar com esses perfis e ainda obter índices elevados nos processos avaliativos a que a escola é submetida. Na sua fala, explicita:

“ Tem aluno que desiste um mês, fica um mês fora da sala de aula, vem. A gente tem que dar um jeitinho para aquele aluno né? Por quê? Por causa da lei, por causa que tudo "ah, ampara o aluno, tudo o aluno pode, professor não pode. Professor não pode isso, não pode aquilo. Mas o aluno, ele pode." Ele pode ficar um mês fora da sala de aula, chegar lindo e o professor tem que dar o jeito de dar a nota desse aluno. Sei lá, fazer um trabalho. Sei que tem que dar um jeitinho brasileiro né? E o professor que ficar um mês sumido aí já era para ele. O aluno pode, o professor não (EDE 13, ref. 01).

Neste ponto, uma outra situação se salienta, visto que no final do século passado o grande desafio da escola era integrar o “filho do trabalhador”, mas agora o desafio é (também) incluir o aluno oriundo das famílias beneficiárias de programas sociais e/ou marginalmente excluídas. Ora, de fato, o estudante “filho do trabalhador” era diferente

dos de classe média e alta, embora possuísse uma condição social respeitável no interior da organização escolar. Os professores, em sua condição de proletários, conseguiam estabelecer referências e práticas educativas que, efetivamente, promoviam a (progressiva) inclusão e a melhoria educativa, não sendo um acaso o crescimento da classe média e a pressão para a ampliação da oferta educativa e de vagas no ensino superior. O que isto quer significar é que o “filho do trabalhador” conseguiu se adequar às exigências da escola, obtendo êxito num cenário altamente seletivo e elitista. Uma fala de uma das docentes mais jovens, formada nos últimos anos pela Universidade Federal do Amazonas, que se enquadra no perfil de “filho de trabalhador” e que frequentou a escola *Ipanoré* nos anos 80 e 90, revela que,

“ (...) no meu tempo de estudante, o ensino era mais rígido, a gente aprendia bem mais do que hoje em dia, mesmo sem toda essa tecnologia, sem todos esses projetos que hoje em dia são trabalhados nas escolas que antigamente não tinha, eu acredito que a gente ainda aprendia mais do que hoje” (EDE 16 ref. 02).

Atualmente, o filho da prostituta, do desempregado e de muitos outros marginalizados são hostilizados até pelos filhos dos trabalhadores, pois “ter trabalho” é parte de uma condição social privilegiada em relação aos grupos que beneficiam de programas sociais. A presença e as formas diferenciadas legalmente asseguradas aos estudantes mais pobres no interior da escola, é interpretada como um poder exagerado e facilidades que lhes são dadas. Assim, para a mesma docente, a escola atualmente é:

“ (...) um sistema meio falido, digamos assim, por que se facilitou muito a vida pro aluno e por outro lado não sei se faltou algum tipo de política pública de trabalho em relação aos alunos que eles cada vez se interessam menos, exatamente pela facilidade que há de forma geral. Então, antes tinha aquela história né de que tinha que passar o aluno, aspas né, o sistema colabora pra isso, pra uma aprendizagem falha” (EDE 16 ref. 01).

Todavia, não é possível associar esse conflito a um processo de resistência aos normativos e ao poder local, intermédio ou central e, em muitos aspetos, se assume como dinâmica e como inspiração de um conjunto reacionário de interesses presentes nas teorias da *conformidade*. Para Giroux (1986, p. 140), a lógica que inspira determinado ato de resistência pode estar ligada aos interesses específicos de classe, de gênero ou de raça; mas, por outro lado, tal resistência pode representar e expressar os momentos repressivos inscritos pela cultura dominante, ao invés de uma mensagem de protesto

contra sua existência. Assim, na fala de um dos coordenadores pedagógicos, a presença de novos públicos no espaço escolar é uma fonte evidente de conflito:

“ (...) reclamação muito grande por parte dos professores tendo que modificar metodologias, porque veio da escola tal, um grupinho tal que não quer. Então tem essa diferença, disparidade. Escola tal os alunos são melhores que vieram, por exemplo, a outra escola tem uma turma que não é legal, então agente vê que isso daí já é uma questão de separação, naquela escola ali da periferia vem uns alunos que não querem nada com nada, naquela escola ali mais para cá um pouquinho perto do centro não, os alunos já são é, pelo menos na visão dos professores que estão direto em sala de aula lidando com isso né” (EGE 01, ref. 02).

Se é possível encontrar sinais de *conformidade* no conflito de natureza *conformista*, não seria correto afirmar que os professores se opõem à heterogeneidade estudantil, se tratando - antes - da conjugação de diversos fatores. Por exemplo, a pressão de resultados enquadrados em índices e em metas, a necessidade de recursos financeiros para a escola e, principalmente, a inabilidade dos docentes em lidar com o perfil dos estudantes atuais. Assim, as supostas “facilidades” para os alunos, também espelham a preocupação dos professores em relação ao que se ensina e ao que se aprende na escola. Quando questionado sobre as mudanças advindas da democracia, após anos 80, um dos professores declara:

“ (...) eu, particularmente, não concordo, é com essa liberdade que tem os alunos. O sistema nos impõe umas condições que eles não podem retroagir. Mas nós estamos deixando a desejar porque os nossos alunos, com toda essa facilidade da tecnologia, ainda não têm essa responsabilidade de que ele é um estudante. Ele quer ser sempre o aluno” (EDE 18, ref. 01).

O conflito se acirra quando se focam os direitos assegurados aos alunos, pois os professores não experimentaram as mesmas conquistas e legitimações sociais. Em muitos locais do país, os profissionais da educação lutam por um piso salarial e pela estruturação de uma carreira. No caso da Escola *Ipanoré*, a maioria desses direitos parecem estar formalmente assegurados, mas os professores indicam que muitos deles, legalmente atribuídos, não se efetivam sem que haja conflito entre aquilo que consta no papel e como efetivamente se processam. Um dos conflitos mais evidentes se encontra na organização da carreira docente pelo ingresso por concurso público. Um dos professores aponta que

uma coisa é o direito assegurado nas leis democráticas e outra é a condição objetiva em que o exercício desse direito se manifesta. Segundo ele,

“ (...) nós que estamos em estágio probatório percebemos isso. Eles falavam assim, «você faz o curso, ou então pede pra sair», «as mulheres não podem ficar grávidas porque se tirarem licença maternidade vão ser exoneradas, não podem tirar toda a licença». Isso na nossa primeira formação. Dentro das políticas, dentro da lei, é uma coisa. Na prática, é executada outra” (EDE 17 ref. 01).

Relativamente à aprendizagem, a situação dos docentes ou o perfil dos estudantes não parece influenciar diretamente a prática de todos os professores. Para estes, as situações expostas não devem condicionar a aprovação ou reprovação dos estudantes. Assim, parecem incentivar a sua auto-implicação na construção de conhecimento e na aprendizagem, bem como na adoção de comportamentos e de atitudes diferenciadas em relação à escola. Pela observação direta, foi possível atestar que, em vários momentos, os docentes conversavam e trocavam experiências na sala dos professores, tentando encontrar soluções para lidar com os estudantes com maiores dificuldades nos conteúdos curriculares. De igual forma, lhes parece consensual que os principais constrangimentos ultrapassam essa dimensão conteudal, se situando na pouca proficiência dos diálogos encetados, das tentativas de mediação dos conflitos e da indiferença em relação ao trabalho em sala de aula. Globalmente, a maioria das estratégias conjuga projetos de inclusão, de melhoria da aprendizagem e da obtenção de recursos financeiros para a escola. Nos últimos anos, Ipanoré realiza eventos culturais e festivos para incentivar a participação e a inclusão dos alunos, havendo também programas que procuram ampliar a presença dos estudantes na escola e aumentar os índices de aprendizagem. Para um dos docentes entrevistados, “a escola trabalha contra turno, com esse povo que tem essa certa dificuldade, em horário contrário, e aí é a única saída para que possamos ajudar esse povo aí” (EDE 12, ref. 02).

Em suma, as peculiaridades dos indicadores do conflito expostos nesta abordagem estarão presentes ao longo das demais categorias. Se por um lado, a existência desses reflexos garante uma certa coerência entre os dados e as fontes usadas; por outro, os resultados apresentados não comportam a totalidade e a diversidade das ideias e dos processos reveladores do conflito *conformista*. De fato, os excertos elencados foram mecanismos de transposição de uma pequena parte do que foi evidenciado.



## Consenso

O consenso, no plano da *realidade* e no contexto da *conformidade*, se apresenta como *imposto* ao realçar a necessidade de estabilização de um poder pela eliminação do conflito, mesmo que esse processo não ocorra de maneira despercebida ou sem alguma resistência. Assim, ficou latente que o consenso não é necessariamente uma prática desprovida de reação, seja aparente e eminente ou opaca e tardia. De fato, Giroux (1986, p. 18) afirma que, historicamente, as teorias da reprodução perspetivam a escola (e outras instituições sociais) como um espaço em que o poder dominante estabelecia seus propósitos sem problemas ou resistências, contradições ou lutas.

O consenso *imposto*, expresso nas fontes de dados, se organiza em pelo menos duas ordens. Na primeira está manifesta a ideia de que a escola e outras estruturas devem obediência devido aos normativos vigentes e, na segunda, é evidente a percepção dos entrevistados quanto às formas (visíveis e subtis) de dominação usadas para obter consenso.

Como visto, no primeiro caso, o consenso é fruto de uma imposição legal que todos devem aceitar e respeitar. Teoricamente, a sua quebra afetaria a ordem, o controle e o bom andamento das atividades desenvolvidas. Assim, essa ideia de obediência aos normativos e do controle está relacionada com a necessidade de organização e de funcionamento das estruturas sociais. Por outro lado, o cumprimento dos normativos vai para além de um consenso desejado, sendo *imposto* pela existência de punições a quem desobedece. Nesse contexto, o regimento da Escola *Ipanoré* é claro: “o cumprimento destes dispositivos deverá ser observado por todos indistintamente, e o contrário implicará em sanções administrativas ao infrator, dispostas neste Regimento Geral” (Doc. 03, ref. 01).

É importante mencionar que tal obediência aos normativos foi construída com base num processo de negociação, nem sempre amigável, em que os grupos afeitos à *contestação* ganharam espaço, convictos de poderem assegurar um conjunto de direitos placados no conjunto de leis nacionais. Atualmente, essas diretrizes compõem uma cadeia sucessiva de deveres e de obrigações que chegam diretamente à escola num processo de ajustamento ou de obediência replicados pelos normativos internos da organização. Quando questionados sobre a forma de participação nos processos de elaboração dos

normativos na escola, um dos professores afirmou que “participamos também do regimento escolar, fazemos mudanças, tudo baseado dentro do regimento estadual” (EDE 17, ref. 01). Para outro, o cumprimento do que lhes é *imposto*, acontece até nos casos em que se sentem, de algum modo, prejudicados: “(...) apesar de não estar gostando, como a gente tinha feito a ordem né, a gente tem que aceitar e seguir essas ordens, a gente está trabalhando conforme o sistema” (EDE 13, ref. 02).

As questões da escola “diferente” e da avaliação ressurgem no consenso *imposto* quando direcionadas pelos normativos. No caso desta última, como foi imposta no período de recesso, no início do período letivo as escolas tiveram de adequar seus normativos às novas determinações. Para um dos membros da equipe de gestão, a escola segue o que foi determinado, mesmo que, em alguns casos, as “ordens” da secretaria contrariem os normativos internos. Em tais situações, deve haver um ajuste, pois se trata de uma atuação em “rede”:

“ (...) nós temos um Projeto Político Pedagógico aqui da Escola, da qual nós seguimos à risca. Mas, esse tem sido, digamos, um fator um pouco problemático para nós, as questões das avaliações, às vezes pelo pouco espaço de tempo que nós temos para desenvolver esse trabalho, ou, às vezes, nós questionamos pelo fato de não podermos explorar ainda mais os conteúdos. Aquela questão que vem de cima, a SEDUC determina que tem que ser tantas perguntas numa avaliação e, nesse caso, a Escola tem que cumprir. Então, a gente fica batendo nessa tecla todo o tempo” (EGE 05, ref. 01).

A imagem de “escola diferente” tem sido substituída pela ideia de “trabalho em rede”, exigindo um maior esforço em cumprir rigorosamente o que é *imposto* pelos normativos. Na visão de um outro membro da equipe de gestão (EGE 04, ref. 03), a escola precisa de se adaptar às regras da coordenadoria e da secretaria de educação (SEDUC), pois antes era vista como diferente e, daí, as cobranças serem intensas.

Além de enquadrar a escola no sistema vigente, os normativos acabam por limitar a capacidade de atuação dos seus sujeitos e o seu não cumprimento é tomado como desacato ao que formalmente está estabelecido. Para o primeiro membro da equipe de gestão entrevistado, “tudo tem de estar ligado ao projeto que mais amarra do que liberta, pois tem que fazer isso, tudo ali no projeto e o professor ele tá muito amarrado a isso, ele não pode fugir, se não há uma cobrança, e não é só da escola, já vem de lá da coordenadoria e da secretaria” (EGE 01, ref. 03). Por outro lado, para a pedagoga da

Escola *Ipanoré*, isso ocorre porque “(...) estamos inseridos num sistema, numa rede onde todos devem ter a mesma linguagem, as mesmas ações, então às vezes isso tenta bloquear a ação humana, porque ela precisa seguir algumas regras” (EGE 04, ref. 01).

A imposição do aparato legal que se configura no ministério, se formaliza nos conselhos estaduais e se consolida nas secretarias estaduais. Na prática, tanto as escolas públicas, quanto as escolas privadas estão submetidas aos mesmos normativos, cabendo ao Conselho Estadual (CEE) zelar para que a lei se efetive. Segundo um dos conselheiros entrevistado, “(...) o conselho orienta e determina as diretrizes. Determina o que ela tem que cumprir. Agora, a maior interessada é a escola” (ECE 19, ref. 04).

Do mesmo modo, outro membro do CEE afirma que

“(...) nós aprovamos um regimento geral para a SEDUC, então as escolas não podem ser contrárias a nenhum artigo desse regimento. Até podem verificar na sua especificidade o que eles podem tá mudando e tal, mas não contradizendo nenhuma determinação superior e que está de acordo com a legislação nacional” (ECE 20, ref. 02).

Nesse sentido,

“(...) nenhuma escola da rede particular é autorizada, se ela não tiver cumprido toda a legislação. Inclusive dispor de professores habilitados por disciplina. Não é autorizado se ele não estiver dentro da sua habilitação formal” (ECE 19, ref. 02).

Como visto, o aparato normativo, criado inicialmente para assegurar os direitos democráticos, é quase sempre requisitado para impor um consenso dentro das perspectivas da *conformidade*. Para Croizier (1964, p. 186), o comportamento burocrático moderno tem origem em processos organizacionais complexos, sendo também resultado da negociação entre os vários grupos e entre a organização e esses grupos, sobre a maneira de impor conformidade e racionalidade.

A segunda ordem do consenso *imposto* se prende com a percepção das formas de poder e de dominação, às quais os grupos são constantemente expostos. Nesse aspeto, sobressai a condição dos docentes que, parecendo sofrer as maiores ameaças, são os que mais identificam as estratégias organizadas por parte do poder constituído.

As maneiras para a obtenção do consenso *imposto* podem ser formais, informais, processuais, obscuras e/ou não localizadas, havendo conjugação e maximização de

procedimentos para desestabilizar os docentes e obter obediência pelo consenso que lhes é objetivamente *imposto*. A sua principal característica tem a ver com as imposições, pois os processos e as estratégias adotadas, em relação aos docentes e à escola enquanto organização, continuam a suprimir ou a acomodar os conflitos com aspetos vinculativos à *contestação*.

No conjunto das estratégias identificadas para impor um consenso se salienta a presença de um grupo de professores renovado e jovem que, em sua maioria, não vivenciaram a escola em seu projeto anterior, mas possuindo referências e orgulho face às suas representações sociais (por ser uma “escola diferente”). Assim,

“No dia da realização do painel percebi de imediato uma grande mudança na equipe escolar, não faziam mais parte do grupo professores e equipe técnico pedagógica de anos anteriores, agora são em sua maioria profissionais concursados no final de 2011, incluindo a pedagoga” (RDP 02, ref. 01).

Como já exposto, nos últimos anos, a Escola *Ipanoré* passou por um período conturbado com a mudança contínua de gestores e, nas conversas com os três coordenadores de área, ficou evidente que a pouca experiência da pedagoga e do gestor atuais contribuía, de algum modo, para a imposição do consenso na escola. Logo,

“ Os três parecem convergir que a pouca experiência do gestor faz com que ele não se exponha ou não se posicione de maneira clara em relação aos conflitos. Em muitos momentos ele passa a representar um mecanismo de transposição daquilo que o órgão intermédio deseja para a escola” (RDP 02, ref. 02).

O gestor da Escola *Ipanoré* foi questionado acerca dessa imposição e opressão, aliás tão patente na fala dos docentes e de alguns membros da equipe de gestão. No geral, sua resposta reproduz o discurso dos órgãos intermédios e centrais sobre as exigências colocadas à organização escolar, bem como aos mecanismos de participação formalmente disponíveis. Para ele,

“ Nós temos as metas que são impostas, as metas que são determinadas e, dentro dessa possibilidade, dentro do esforço da escola, nós dizemos se vamos cumprir ou não. Mas, nunca a palavra opressão. Hoje, a SEDUC ela trabalha, a secretaria ela trabalha de forma democrática também. Então, a escola, eu vejo que tem vez e voz. Muitas vezes já aconteceu de vir uma determinação, de vir algo e a escola se reuniu, julgou, fez o documento e não acatou. Por quê? Porque naquele momento não condizia com a realidade da Escola. Mas, nunca vem

imposta de qualquer maneira, de cima para baixo. Sempre somos ouvidos e nossa voz tem vez” (EGE 03, ref. 01).

A fala do gestor torna clara sua percepção de que as metas fazem parte do contexto de imposições feitas à escola. Porém, sua posição de mediador do conflito entre a instituição e o órgão intermediário condiciona a identificação de alguma manobra quanto àquilo que é imposto, embora isso não seja facilmente percebido por outros profissionais da escola. Tal mecanismo permite a imposição do consenso, por meios que não criam desgaste de sua imagem perante a escola/ou o órgão intermédio.

Na visão de outro docente, as metas e as (possíveis) escolhas não se processam no interior da organização. Para ele,

*“As políticas são impostas, na verdade. Chegou, olha, é isso e vai ter que fazer. A entrega tem prazo para tal dia e tem que entregar isso, tem que entregar aquilo. Não são discutidas, não se vê de um ano para o outro o que deu errado, não são analisadas, não são revistas, não são aperfeiçoadas e elas existem por existir na grande maioria das vezes, só existem como a gente costuma dizer em História, para inglês ver”* (EDE 14, ref. 01).

Assim, a imposição do consenso ocorre com a presença de técnicos que cotidianamente estão fisicamente no interior da escola; para além das metas estabelecidas, os professores - em contextos distintos daqueles em que estavam sendo questionados - chamam a atenção para um processo de controle estabelecido pelo órgão intermediário em relação às atividades cotidianas desenvolvidas. Para esse consenso imposto contribuem, de forma decisiva, os recursos tecnológicos e a presença física de técnicos e de “olheiros” na escola. De acordo com um membro da equipe de gestão,

*“ (...) hoje, em tempo real, a Secretaria tem acesso a todas as informações da Escola. Então, todas as informações da Escola, hoje, estão inseridas nesse sistema, desde locação até lançamento de Notas. Então, a secretaria de educação, assim também como a coordenadoria, elas têm condições, em tempo real, de saber o que tá acontecendo na Escola, independentemente, às vezes, da Escola prestar esse resultado”* (EGE 03, ref. 02).

Em muitos momentos, os professores são (até) surpreendidos com informações que, supostamente, não poderiam ser divulgadas para o exterior da escola, adensando a sensação de controle (que perpassa a maioria das entrevistas dos membros da equipe de gestão e dos docentes). Assim, “(...) às vezes, eles sabem até que no dia tal houve vários

alunos no corredor, porque faltou professor, então eles estão informados e eles pedem e eles cobram essas informações da escola” (EGE 01, ref. 02). Para alguns, isso não será uma questão de simples acesso à informação, mas uma forma de perseguição. Desse modo, afirma que,

“A gente se sente meio que perseguido, porque vira e mexe os membros da coordenação estão na escola, estão interferindo mesmo diretamente avaliando as nossas provas. Se a gente já tem uma equipe pedagógica eu não vejo necessidade que venha uma equipe pedagógica de fora da escola pra vim avaliar nossas avaliações. Até por que nas outras escolas isso não acontece” (EDE 16, ref. 02).

Outra maneira de impor o consenso nas escolas brasileiras é a grande quantidade de professores temporários nos quadros e, na Escola *Ipanoré*,

“(…) mais de 70% é processo seletivo e eles não gostam de falar o que está acontecendo e que está errado, por quê? Próximo ano está todo fora. Esses 70% no próximo ano está todo fora e se a direção não chamar não tem como. Os outros 30% são efetivos, então são esses 30% que falam aqui, mas ainda é minoria que também tenta de alguma forma disciplinar a escola” (EDE 15, ref. 01).

Essa estratégia, além da evidente dominação, gera uma espécie de “economia”, visto que o profissional é afastado pelo menos dois meses da rede escolar. No início de cada ano letivo, passa pelo *stress* da seleção e da demora de três a quatro meses para receber seus salários. Como dito, as formas de imposição do consenso nem sempre são identificáveis. Assim,

“(…) em vários momentos se veiculou a informação de que a coordenação estaria realizando a lotação de professores para o ano letivo de 2014; a informação não tem fonte definida, os professores se questionavam se isso ocorria por necessidade de um novo concurso ou uma possível ameaça pelo baixo rendimento apresentando no bimestre” (RDP 04, ref. 03).

Neste propósito, uma das docentes entrevistadas era professora temporária e seus salários contavam com um atraso de seis meses, pelo que na sua fala representa a condição de outros docentes em situações precárias e, por isso, propícias à imposição do consenso. Desse modo, seu depoimento também ratifica a entrevista EDE 15, ao confirmar que, “(…) no meu caso, eu sou obediente por ser contratada né? Tem gente que fala assim, *ah mas tu não falas nada*, falar para que se eu preciso do emprego né? É esse caso, a gente precisa seguir ordem” (EDE 13, ref. 04). Ora, é este tipo de reações que compõe o cenário

do consenso e que, de forma semelhante, evitam o surgimento de greves e de outras manifestações contrárias ao que é imposto. Na perspectiva dessa docente, “quando há greve, os professores não podem participar, não podem nem falar, sob pena de serem mandados embora mesmo e, quando isso ocorre, tem outro para o lugar”.

A docente também relata o caso da transferência como ameaça até para o concursado:

“(…) muitas vezes as ameaças surgem em contextos de brincadeiras, mas na brincadeira, há uma verdade: *se vocês não forem e tal, vai ter punição, vou fazer uma ocorrência. Porque faz uma ocorrência né? Manda lá para a coordenadoria e aí esse professor com a ocorrência sabe né? Pode ser mandado para qualquer outra escola, porque um exemplo, se o professor já teve uma experiência de ocorrência, ah não quero o professor. O diretor não quer o professor, ele vai mandar embora. Manda para outra escola. Ou seja, mesmo sendo concursado é transferido*” (EDE 13, ref. 08).

Denúncias deste tipo de situações (e de outras) implicaram que as autoridades reestruturassem a carreira docente no Amazonas. Assim, tem havido concursos públicos regulares para integrar docentes efetivos nos quadros. No entanto, a segurança e a estabilidade prometidas não são reforçadas pelos professores em suas condições objetivas de trabalho:

“Já passamos aqui por algumas coisas, tipo, *se vocês forem embora todos vocês vão assinar uma ata*, alguma coisa do tipo, essa pressão, mas eu acredito que o fato de não ter um pulso mais forte faz com que a gente não leve tanto em consideração. Mas a gente realmente tem isso, sofre isso sim. Principalmente os nossos colegas que passam pelo processo seletivo. O próprio estágio probatório, quem tá em formação de estágio probatório passa por isso, *se você não fizer, não postar os comentários, não fizer as provas, vai ficar com 0, ao final vai ter que recorrer, vai ser exonerado ao final se não participar*. Então a gente tem. Pelo menos fora, no estágio probatório, no qual a gente tá passando, a gente tem. Processos seletivos também” (EDE 17, ref. 03).

No caso da Escola *Ipanoré*, nove profissionais estão em situação de estágio probatório, ou seja, ainda não são efetivos e precisam de três anos de avaliação para serem. Para um dos professores entrevistados, essa conquista lhes valeu uma condição, igualmente propícia, para a imposição do consenso:

“(…) por conta do estágio probatório eles vivem na escola e tudo ameaçam. Afirmam que *você é estágio probatório, você não pode fazer isso, tem que passar todos os alunos porque se ficar muitos alunos com*

*você, você é estágio probatório e pode sair. O docente se considera exímio em receber ameaça na escola, exímio mesmo, pois recebeu todas as formas, mas acredita que não responda essas ameaças por rebeldia e sim por entender que aquilo não está certo”* (EDE 14, ref. 05).

As ameaças que se configuram no interior das organizações escolares são acrescidas da precariedade de condições técnicas disponíveis aos profissionais. As exigências do processo de avaliação do período probatório têm sido consideradas fora do contexto normativo inicialmente previsto. Assim, após problemas no interior das escolas, a Assembleia Legislativa do Estado recebeu uma denúncia formal respeitante às formas perversas do consenso *imposto* pelas escolas. Nessa denúncia, a professora Gleice Oliveira (Amazonas Notícias, 2014) alerta para o facto de que se nada for feito, haverá uma demissão em massa de professores estaduais, considerando que o período de estágio probatório termina em dezembro. Segundo ela, somente em uma coordenadoria, já existe uma lista com 700 professores reprovados nesse curso *online* por falta de acesso à internet. Desse modo, reafirma que não é possível imaginar “o que ainda vem por aí”, pois os educadores se sentem perseguidos e ameaçados (e muitos sofrendo já de ansiedade e de depressão).

De maneira mais comedida e com teor meramente informativo, a página eletrônica da Assembleia (2014) divulga que muitos professores, ainda que com dificuldades diversas, começaram a fazer o curso (que seria equiparado a pós-graduação). De acordo com a professora anteriormente referida, esse aspeto foi a principal motivação para a sua frequência; contudo, depois, foram informados de que não existiria essa validação. De facto, a alegação de uma formação que teria impacto no aumento de seus rendimentos, foi outra estratégia eficiente para impor o consenso em relação ao sistema avaliativo do estágio probatório, mesmo que não houvesse previsão normativa para sua realização. A pouca liberdade e as condições adversas usadas para a imposição do consenso fazem com que as condições laborais dos docentes se assemelhem às do trabalho dos escravos. Desse modo, um professor entrevistado menciona:

*“Eu até brinco dizendo que eles vivem na Casa Grande<sup>68</sup> e a gente vive na Senzala. Mas, quem faz o trabalho de Senzala somos nós. Quem faz a produtividade somos nós. Mas, quem são os chicoteados também somos nós”* (EDE 14, ref. 09).

---

<sup>68</sup> Referência à obra “Casa-Grande & Senzala” de Gilberto Freyre (2001).



O consenso *imposto* aos profissionais no cotidiano escolar não se encontra presente na fala dos estudantes, não mencionando em suas entrevistas formas ou sinais de imposição para que o consenso ocorra. A não percepção dessa prática por parte dos alunos não significa necessariamente a sua inexistência. Desse modo, é possível que o consenso se manifeste de outras formas, pois como fruto dos prêmios, a equipe de gestão, os professores e os pais implementaram um sistema de vigilância por câmaras com acesso direto à sala dos gestores compondo uma forma clássica de impor o consenso:

“As salas de aula em sua totalidade possuem sistema de vigilância com visores disponíveis na sala do gestor e da pedagoga, nesse sentido o controle do que não é controlado tenta ser exercitado” (RDP 02, ref. 03).

Esse sistema de vigilância pode ser considerado uma recriação do panóptico de Foucault (aplicado a outro tipo de instituição), isto é, o exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver, induzam a efeitos de poder e, onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam (Foucault, 1987, p. 143). Apesar das discussões que esse tipo de vigilância acarrete é, via de regra, legitimada formalmente pela autonomia da escola com a participação da comunidade, pois assumem coletivamente essa decisão como possível em ambientes públicos, nomeadamente corredores e sala de aula.

Nas duas ordens identificadas, nomeadamente ao nível dos normativos e das formas visíveis e sutis de dominação, o consenso *imposto*, não ocorre de maneira ordenada, isolada ou dissociada, sendo concomitante, sobreposto e conjugado para dar substância ao exercício do poder. Em tais normativos, estão expostas as formas de dominação negociadas, fruto de um processo formal de negociação. Nesses instrumentos, atualmente usados para impor o consenso, residem as formas inicialmente encontradas por movimentos típicos da *contestação* para assegurar direitos e conquistas na redemocratização do país. Nesse caso, a ideologia é importante para assegurar que a força, quando necessária, possa ser usada para contrapor o consenso formalmente imposto pelos normativos.

As formas visíveis e sutis de dominação despoletam processos hegemônicos, como no caso do panóptico da sala de aula. Para Bonal (2006, p. 95), a hegemonia se

distingue da ideologia, pelo facto da última poder ser imposta através da força, mas, ao contrário da ideologia, a hegemonia é capaz de saturar as consciências dos cidadãos que constroem suas leituras da realidade, a partir de um universo único de significados possíveis. Para o autor, a hegemonia incorpora uma lógica de adesão quase incondicional, sendo capaz de silenciar as escassas vozes discordantes do discurso dominante, sem necessidade de recorrer à coação, à censura ou ao aniquilamento. Desse modo, as formas visíveis e sutis de dominação identificadas nas fontes de dados deste estudo, representam a mobilização de estratégias para otimizar os normativos ou, ainda, para impor o consenso, recorrendo a manobras que não podem ser adotadas formalmente e sistematicamente organizadas, por falta de legitimidade legal ou social. Quando o processo hegemônico abordado por Bonal (2006) se consolida, pode originar as bases para a formalização de futuros normativos, principalmente quando passam despercebidos (ou mesmo sendo aceites e legitimados) entre os grupos que pretendem impor o consenso.

### **Democracia**

A democracia, no contexto da *conformidade* e no plano da *idealidade*, obteve uma frequência aproximada à das duas categorias apresentadas anteriormente. Os excertos enquadrados na matriz de análise de conteúdo perfizeram uma frequência absoluta de 62 referências, em que as falas da equipe de gestão, dos docentes e dos estudantes se mostraram em consonância com uma democracia *representativa* em que sobressai uma vertente elitista quanto a uma organização escolar preocupada com as metas, com os resultados e com a legitimação de suas práticas. Os aspetos mencionados comportam um conjunto de ações que se associam à ideia de modernização educativa, na qual a concorrência e o mérito são os principais expoentes. Para Stoer (2008, p. 151), a *Escola Democrática*, projetada na máxima da escola para todos, se viu refreada em seu desenvolvimento pela construção de uma nova hierarquia social. Para o autor, a *Escola Meritocrática* é a que se encontra na base dessa construção, hegemónica e proporcionando, na esteira da igualdade de oportunidades de acesso ao ensino, um terreno propício para o desenvolvimento e para a rentabilização do capital cultural.

A vertente elitista da democracia *representativa* na Escola *Ipanoré* apresenta uma preocupação com processos sucessivos e complementares à consolidação ou a retomada da ideia de uma escola diferente, mas, agora, *Meritocrática*. As fontes de

recolha de dados são marcadas pela presença de questões vinculadas à seleção, à excelência, aos resultados, às premiações e à maior autonomia pela conjugação desses fatores, em um número significativo de processos<sup>69</sup>. Na opinião de Suarez (2000, p. 261), programas com essas características têm tendência a privilegiar os aspectos econômicos em detrimento dos políticos, traduzindo valores próprios da ética pública, do livre mercado e do consumo. Isto é, a solidariedade e a cooperação dão (também) lugar à competição e ao mérito individual como metas educacionais finais ou, então, são consideradas meramente como estratégias metodológicas para obter maior rendimento e maior produtividade.

A questão das metas, dos indicadores e da concorrência estão formalmente presentes na maioria dos documentos produzidos pelas escolas. Por exemplo, no plano de ação para o ano letivo de 2013 da Escola *Ipanoré*, consta que deverão ser alcançadas determinadas metas como “aumentar de 3,7% para 6,2% a 3.<sup>a</sup> série do ensino médio da Rede no Sadeam de 2012; aumentar de 61 % para 100 % o número de alunos participantes no Enem de 2012 e ampliar de 14,7% para 25% o índice de aprovação dos alunos da Rede nos processos seletivos de acesso ao ensino superior” (DOC.01, ref. 02). Para cumprimento de tais objetivos, o primeiro passo é tornar obrigatória a participação dos estudantes nos processos seletivos e avaliativos, ainda que alguns não possuam caráter obrigatório (apesar de poderem condicionar situações futuras, como o ingresso na universidade e a obtenção de bolsas).

Os excertos que evidenciam essa característica elitista na democracia *representativa* revelam o interesse pelo ingresso na universidade e pelos bons índices nos processos avaliativos, obedecendo à lógica da educação voltada para o mercado. Desse modo, a escola pode ser competitiva, responsabilizada pela oferta educativa e atrativa à sua clientela. Para um dos membros do Conselho Estadual de Educação, esse é um fenômeno, no qual

“(…) a seleção dos pais, da sociedade, é para o aluno passar no vestibular, seja ele o processo seletivo que for, se é o vestibular, se é o PSC, se é o Enem, se é o Saes, sei lá, várias opções. Então a pressão da sociedade é nesse sentido (...)” (ECE 20, ref. 01).

---

<sup>69</sup> Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (Sadeam), Processo Seletivo Contínuo (PSC) e Sistema de Acesso ao Ensino Superior (Saes)

Quando possível, a organização escolar tende a manipular esses processos para atingir as metas e os resultados que lhe são mais convenientes. Para um dos membros da equipe de gestão, em anos anteriores a escola possuía maior possibilidade de manobra:

“(…) escolhíamos os melhores alunos pra se submeter à prova do Enem, pra justamente o resultado ser maior. Você está lá em cima. Os alunos que não estavam bem não se submetiam à prova. Só que aí agora o Enem ele tá dando essa abertura pra ingresso na universidade. Que antes ele só servia pra medir o nível da educação no Brasil”. (EGE 02, ref. 02).

Apesar dessa realidade ter mudado, o gestor da Escola *Ipanoré* afirma que

“(…) nos orgulhamos de ser a Escola Estadual que mais aprova alunos para o Vestibular da Universidade do Amazonas. Por conta dessa política que foi implantada há cerca de 5 anos atrás, quando tornou-se obrigatório a inscrição de todos os alunos nos Processos Seletivos” (EGE 03, ref. 03).

A questão do ingresso na universidade passou a ser uma das maiores preocupações da Escola, sendo essa meta convergente nos documentos e nas entrevistas realizadas. Para um dos coordenadores pedagógicos, “(…) a escola trabalha para isso, pra aprovar alunos em Enem, PSC. Trabalha para receber prêmio de escola de valor, na verdade é isso que está ocorrendo hoje em dia com as escolas, elas estão nessa competição” (EGE 01, ref. 01).

Os estudantes também percebem essa preocupação em suas atividades cotidianas:

“(…) todos os professores falam é em questão do (PSC) e Enem né, esses vestibulares que a gente tem porque a escola, hoje em dia, tem um alto nível de aprovação nesses vestibulares” (ERE 07, ref. 02).

Para outro aluno, existe uma verdadeira pressão para que as metas possam ser alcançadas, referindo que

“Quando a gente chega no 3.º Ano, os professores realmente nos pressionam, o professor, o Diretor, a Pedagoga, porque esperam que a gente represente a Escola de modo bom. Por exemplo, querem que a gente esteja sempre lá no topo, em primeiro. Então, existe uma pressão na gente da Escola, a partir do momento que a gente entra nela, principalmente na Escola de Ensino Médio” (ERE 10, ref. 02).

A participação dos estudantes nos processos externos de avaliação traz reconhecimento à escola e o alcance das metas resulta numa compensação financeira, o que possibilita a criação de melhores condições de trabalho para a comunidade escolar (principalmente, docentes e alunos). Desse modo, para um dos membros da equipe de gestão,

“ (...) Todas as ações da escola são voltadas para atender as necessidades, porque os alunos alcançam no desempenho, tanto no Sadeam, como no Enem. Então a escola vive em função dessas avaliações externas, até porque são essas avaliações externas que vão estar trazendo indicadores pros gestores lá de cima, qual é a área que a escola precisa ser mais trabalhada e aí é nisso aí que vem as intervenções. Quando a escola alcança uma pontuação que se aproxime da pontuação estabelecida por essas avaliações externas, a escola recebe um incentivo, que é um recurso financeiro e esse incentivo é que a escola continue trabalhando aquelas ações pra que ela melhore no próximo ano. Então a escola vive todo o tempo trabalhando em função de alcançar os melhores índices, pra ela ser pontuada, pra ela receber esses incentivos (...)” (EGE 04, ref. 03).

Em primeira instância, as condições educativas e os resultados diferenciados servem para estimular a competição entre as escolas e, em tal processo, a lei da oferta e da procura gera a necessidade de selecionar os estudantes, mesmo que, em termos formais, isso não possa ser feito. Estando a ser alvo de algumas reestruturações, no Projeto Pedagógico da Escola *Ipanoré* ainda consta que “(...) são selecionados alunos para a 1.<sup>a</sup> Série, por meio do seu rendimento escolar e idade série. Para as 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> Séries não há seleção e todo aluno da rede pública ou particular pode ingressar na escola” (DOC.02, ref. 01). Para uma das docentes entrevistadas, as mudanças na escola começaram a acontecer após pressões para integrar e trabalhar em rede. Porém, em sua opinião, pouco mudou e, apesar de se ter acabado com a seleção, os alunos que procuram a Escola *Ipanoré* “são aqueles mesmos, naquelas mesmas situações, são bons de nota, querem vir para cá porque a escola já tem nome. Dizem que é ótima. É a melhor que tem na cidade” (EDE 13, ref. 02). De modo idêntico, outro docente reforça que a Escola *Ipanoré* é uma referência e a questão de seleção continua persistir, ainda que de forma não tão explícita: “Por quê? Porque a sociedade visa muito esta escola. Pelo padrão, pela qualificação dos professores. Não menosprezando as outras escolas, mas no meu ver, ainda tem essa questão” (EDE 18, ref. 01).

Ora, resultados positivos ampliam a credibilidade da Escola *Ipanoré* junto à comunidade e, ao mesmo tempo, fortalecem a ideia de que mesmo “trabalhando em rede”, aceitando as normas e as condições impostas a todas as escolas, *Ipanoré* continua a ser diferente e a ser (ainda) mais competitiva. Para um dos docentes, “antes a escola não aprovava tantos alunos para a faculdade, antes eram 3, 4, hoje não, já são mais de 100 alunos. Então essa nossa exigência hoje está melhorando o futuro desses alunos aí” (EDE 15, ref. 01).

Por “trabalhar em rede”, a Escola passou a integrar o programa “Ensino Médio Inovador” e se, por um lado, não pode selecionar formalmente seus alunos; por outro, passou a excluir um conjunto de alunos que condicionariam seu sucesso. Nesse processo de prossecução de resultados e de recursos financeiros, muitas estratégias se tornaram “válidas”, ainda que, para isso, *Ipanoré* tenha abandonado parte de seus alunos ou, até, consolidar metodologias reconhecidas como tradicionais e elitistas. Para o coordenador pedagógico, responsável pela implementação do programa “Ensino Médio Inovador”, a extinção do ensino noturno foi uma das soluções para “travar” os maus resultados que, de forma geral, não se verificavam no regime diurno:

“(…) a composição dos resultados era dos três turnos e o noturno sempre levava os resultados do diurno para baixo. E, como queriam uma escola boa, de nota boa, de excelente qualidade, tiraram o noturno, como irão fazer em outras escolas (EGE 02, ref. 05).

Na linha de Dale (2000, p. 155), “(…) as escolas, numa situação competitiva, são pressionadas a realizar a seleção daqueles que são claramente capazes ou, pelo menos, daqueles comprovadamente dóceis”. Ou seja, os mecanismos de exclusão, evidenciados na democracia *representativa* com peculiaridade elitista, não são percebidos como parte de uma sistemática que limita a possibilidade dos menos favorecidos no contexto escolar. Em uma das entrevistas, um docente explicita que

“(…) a escola não trabalha assim com esse tipo de atividade de rejeição e tal. Eu acho que ela é muito aberta, muito democrática, só que ela é elitizada no sentido da própria educação mesmo, da qualidade de ensino, vamos dizer assim” (EDE 14, ref. 01).

Outro docente apresenta uma visão ligeiramente diferente, apontando que as dificuldades dos alunos podem ser consequência do seu desinteresse e não da sua condição social:

“A gente percebe que tem muitos alunos que realmente têm uma certa dificuldade, mas acredito que não seja esse o ponto principal de influência pra aprendizagem deles. A questão da carência. E sim força de vontade. Falta isso em muitos deles. Tem muitos alunos nossos que são carentes mas têm força de vontade, tiram notas boas. Então isso tudo é questão de força de vontade” (EDE 17, ref. 01).

Assim, a competitividade e o mérito do estudante acabam por legitimar as novas formas de exclusão, sendo que ambos os fatores asseguram a imagem meritocrática do processo educacional (pela ideia de que cada um é responsável pelo seu sucesso ou fracasso educativo, uma vez que as escolas, como *Ipanoré*, estão formalmente abertas e disponíveis para todos). É nesse âmbito que Connell (2000) salienta que

“a legitimidade da competição educacional depende da existência de alguma crença na possibilidade de se nivelar as condições com as quais as pessoas entram nesse jogo. Os fatos econômicos têm sido bastante marginais em discussões sobre a desigualdade no campo educacional (...)” (p. 25).

Num cenário de competitividade e de livre acesso às escolas de qualidade, os estudantes sentem orgulho em pertencer à Escola *Ipanoré* e suas falas demonstram a credibilidade no trabalho realizado, além de que reconhecem a sua importância para sua formação pessoal e acadêmica. Um deles revela que o aspecto tradicional do trabalho pedagógico desenvolvido na Escola lhe coloca em condição de competir com os estudantes oriundos da escola privada: “(...) os professores falam que lá a escola é inovadora. Que eles não querem fazer tudo igual. Mas eles usam o mesmo método das escolas particulares e que favorecem bastante a gente” (ERE 11, ref. 03).

Outro estudante, quando questionado, diz acreditar que a Escola prepara para a vida, realçando a competitividade como um dos pontos fortes dessa mediação. Esse fenômeno faz parte do que Lima (2012, p. 94) classifica como “paradigma do conhecimento útil para a competitividade”, alterando as relações entre saber e poder e sendo reconhecido como parte da metodologia do trabalho docente:

“Eles estimulam muito a gente, principalmente os professores, eles estimulam mostrando a realidade que tem lá fora, como a senhora disse. É muito concorrido, é muito competitivo e a gente precisa estar preparado pra esse tipo de competição aqui, então eles ensinam, eles mostram que é possível fazer as provas, como é que é lá fora, esse tipo de coisa a gente vai encontrar, então eles ensinam bastante isso” (ERE 09, ref. 02).

No âmago do contexto da *conformidade*, a Escola *Ipanoré* se organiza a partir de uma perspectiva inovadora, incorporando em seu discurso pedagógico terminologias de mercado como “metas”, “resultados” e/ou “competitividade”. No cômputo geral, as evidências de seu trabalho espelham a eficiência na obtenção de bons índices, os quais geram recursos financeiros, credibilidade e condições para fomentar a competitividade. Todavia, esse interesse pelas compensações pecuniárias compromete o principal objetivo da Escola - o ingresso de seus estudantes na universidade -, pelo que dedica particular atenção ao Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (Sadeam) e ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Segundo Gentili (1998, p. 66), experiências dessa natureza podem possibilitar a criação de mecanismos de mercado na esfera escolar, bem como promover diferentes formas de descentralização e de transferência institucional, tendendo a responsabilizar as comunidades pelo financiamento dos serviços educacionais. Para um dos membros da equipe de gestão, a escola

“vai ganhar um prêmio de 50 mil. Então eles querem mais isso. Entendeu? Que dê atenção mais ao sistema de avaliação do Amazonas, tire o foco do PSC e eles passem a dar, mostrar mais interesse a esse Sadeam, que é o que gera recursos pra escola” (EGE 02, ref. 01).

Como já evidenciado a democracia *representativa* também se manifesta a partir da característica legitimadora da participação. Logo, como explicita Gentili (1998, p. 67), a participação da comunidade escolar só é promovida quando legitima os sistemas de prêmios e de castigos destinados a “injetar competitividade na rede educacional” ou quando relacionada com a modernização periférica imposta às escolas. Nos diversos excertos é perceptível que a representatividade é acentuada, ou seja, o acesso à informação e à escolha entre decisões já tomadas são procedimentos que induzem a uma pretensa participação que legitima e assegura o tipo de democracia necessária à *conformidade*. Para o docente presidente da Associação de Pais e Mestres (APMC), a participação se processa da seguinte forma:

“(…) o diretor sempre chama os representantes de turma e passa pra eles algumas informações, compartilha com ele algumas atividades da escola e aí ele já tem essa tarefa de levar pros seus colegas lá na sala de aula, mas o gestor e equipe técnica vão de sala em sala, passam também as informações, ou reúnem os alunos no auditório e passam as



informações pra eles. Mas aí assim, isso ainda falta ser trabalhado muito” (EGE 04, ref. 05).

Durante o período em que estivemos presentes na escola, se observou o caráter meramente informativo dos momentos organizados para a participação. Desse modo,

“na reunião, percebeu-se o caráter meramente informativo, no qual os pais devem ouvir e retirar dúvidas do que foi exposto, quando alguém tentava questionar determinadas situações, logo era informado que essas situações deveriam ser tratadas com o gestor, que nesse momento estava de férias” (RDP 03, ref. 01).

Quando questionado acerca da representatividade da comunidade na escola, o gestor de *Ipanoré*, apesar de a indicar como processo de escolhas entre escolhas previamente decididas, encara a participação representativa como fundamental para alterar ou influenciar a tomada de decisões no interior da organização. Para ele,

“Geralmente, os alunos são representados pelos seus representantes de classe. Esses representantes de classe levam as propostas para os alunos e, a partir da votação, nós temos um retorno e aí prevalece sempre o voto da maioria. Já teve situações aqui, casos concretos em que a gestão era contrária a uma determinada ação, mas como a comunidade escolar pediu essa ação, foi votado, e, então, com isso sempre é acatado o voto da maioria (...). Uma das maneiras mais expressivas dessa participação é quanto aos recursos da Escola” (EGE 03, ref. 01).

A questão da democracia *representativa*, como aspeto legitimador das políticas e da aplicação dos recursos financeiros da escola, é confirmada em cinco dos seis excertos constantes nas entrevistas dos estudantes. Para esses, a representação do grupo é um mecanismo de transposição das decisões tomadas pela gestão para o ambiente da sala de aula (ou dos problemas aí evidenciados e comunicados à equipe de gestão). Segundo um deles, “quando ocorrem as situações que o diretor não pode estar passando em todas as salas, ele passa pros representantes e a gente comunica os alunos, os colegas” (ERE 09, ref. 01). Assim, os alunos exercem representatividade alargada (incluindo nas dimensões punitivas), dado que para além da disponibilização de informações, também podem transmitir os descontentamentos por parte da gestão. Ou seja,

“Quando tem alguma palestra assim que convidam principalmente os representantes de sala, daí a gente vai pro auditório, aí o que falam lá eu tenho que passar pra eles. Aí quando é chamado pelo diretor, também quando tem algum ralhó, alguma reclamação, aí passa pra mim e eu tenho que passar pra eles” (ERE 07, ref. 01).

Os estudantes salientam, ainda, que na qualidade de representantes, podem reivindicar determinadas condições e/ou questões vivenciadas em sala de aula. Para um deles, a “representação é principalmente quando nós temos alguns problemas que tem que ser resolvido, alguém tenta falar alguma coisa. E às vezes é importante que eu fale algo (...)” (ERE 06, ref. 01).

Por outro lado, o acesso à informação é tido como importante, pois confere uma certa estabilidade ao grupo em relação ao que acontece na escola. Daí que, em algumas conversas com os estudantes, tenhamos percebido que quando o representante falta constantemente às reuniões, a turma o substitui, pois sua ausência é vista como um prejuízo para todos. Do mesmo modo, suas falas deixaram transparecer que nem todos os representantes são convocados para todas as reuniões, pois, dependendo do perfil do grupo, a informação pode gerar descontentamento ou as decisões podem não ser facilmente legitimadas. Para uma das representantes, sua turma tem sido constantemente esquecida, razão pela qual existe um certo mal-estar:

“Eu tava percebendo que lá na escola, pelo menos na minha sala, a gente sempre... somos os últimos a ficar sabendo das coisas que tão acontecendo na escola. E eu sempre tava reclamando esses tempos, que tavam tipo deixando a gente mais de lado. Mas pelo menos na minha sala os meus alunos... os meus colegas sempre procuram... eles tá bem interagido em relação. Mas só que tem esse problema que a gente quase é excluído assim. Sempre os últimos a saber das coisas que tão acontecendo lá” (ERE 11, ref. 02).

A democracia *representativa* equacionada nas características observadas como elitista e legitimada pela participação, assegura substância e legitimidade ao contexto da *conformidade*. Com as práticas da democracia *representativa*, a *conformidade* transparece a sua vertente moderna, assente nas lógicas do mercado, e presente (também) no cenário educativo. De algum modo, as duas características confirmam o interesse por aspetos que antes eram tidos como perversos, mas que agora se legitimam pelo corolário do mérito e da participação. Na realidade, essas implicações fazem parte da estruturação de uma “nova racionalidade educacional” que pretende apagar do imaginário social a ideia da educação pública como direito social e como conquista democrática, parcialmente obtida após anos e anos de lutas. (Suarez, 2000, p. 258).

## **Autonomia**

A autonomia, no contexto da *conformidade* e no plano da *realidade*, expressa um conjunto de características alvo de críticas nos últimos anos, devido à sua vinculação com estratégias de fortalecimento do capitalismo, ligado ao gerencialismo e ao mercado no campo educativo. Contudo, segundo Ball (2001, p. 80), se assiste ainda a reformas nos controles, nas estruturas e nas relações coletivas e burocráticas e sua substituição por outras de natureza individualista e competitiva.

No caso amazônico, não é possível afirmar que o fortalecimento da competitividade e do individualismo tenha se processado por práticas de autonomia. Embora possa ter sido usada para legitimar a desconcentração e a responsabilização da escola, a autonomia em *Ipanoré* se apresenta, no contexto da *conformidade*, de maneira tênue e quase opaca. Em geral, parece mais um discurso teórico e não tanto uma prática efetiva na maioria das escolas amazônicas. Os excertos extraídos das fontes se configuraram uma autonomia *reduzida*. Nesse caso, é possível perceber dois aspectos. No primeiro a autonomia está limitada pelos normativos e pelo ajustamento aos programas impostos à escola, percebida tenuemente nos registros de situações e de espaços, permitindo alguma manobra aos docentes por a sala de aula ser “lugar” consagrado de sua autonomia; no segundo aspecto, autonomia, é menos frequente e se apresenta em continuidade do primeiro, assinalando as possibilidades expressas nos (poucos) processos que a desconcentração atribuiu à escola como forma de se organizar em função das diretrizes centralmente emanadas.

A autonomia *reduzida* é entendida pela maioria dos sujeitos entrevistados como fruto de um conjunto de documentos usados pelo sistema educativo. No período de democratização do Brasil, muitas das leis organizadas foram constituídas como mecanismos para assegurar a liberdade e a autonomia. Assim, para os coordenadores, o trabalho de fundamentação e de organização documental é importante, embora tenha sido usado para justificar ou legitimar os interesses da coordenação no interior da escola, deixando os professores sem possibilidade de realizar ações que não estejam previstas nos normativos da escola (RDP 02, ref. 02).

De entre os inúmeros normativos, o mais significativo para as escolas foi o projeto pedagógico, possibilitando um maior grau de autonomia e de liberdade de

atuação. Porém, na Estado do Amazonas, excetuando as escolas privadas, as escolas públicas, em sua maioria, não possuem esse documento regulador. No caso da Escola *Ipanoré*, o projeto pedagógico “está organizado de acordo com os dispositivos legais da Educação Nacional” (DOC. 02, ref. 01).

Por espelhar aquilo que outros normativos legais expressam (ou como forma de evitar maior dominação), as escolas convencionam usar o projeto educativo da Secretaria Estadual de Educação, disponível para todo o sistema. Em contrário, a escola pode ter seu projeto e nele “tudo pode ser feito”, desde que seja previsto pela coordenadoria, pelas secretarias estaduais de educação e pelo ministério da educação. Um dos membros da equipe de gestão entrevistado, manifesta sua insatisfação em relação à limitação do projeto pedagógico formalizado na escola:

“Eu ouço muito dizer há mais isso está no projeto, professor fala. Tá no projeto político, nós temos, nos precisamos. Então por que está no projeto, quando a pedagoga vem com uma contra proposta. Às vezes o contrário, o professor vem com uma contra proposta querendo fugir ao projecto” (EGE 01, ref. 04).

Outro membro da equipe de gestão é mais explícito, evidenciando o grau de dependência entre os normativos. Para ele,

“(…) a nossa autonomia está ligada com o regimento geral das escolas estaduais, o regimento da escola, porque o regimento da escola não pode ser diferente do regimento geral e o projeto político pedagógico também não pode ser diferente daquilo que está no regimento geral e aí assim, a nossa autonomia está na orientação dos professores, quando fizer reunião com eles, planejamento com eles, eu posso estar orientando eles na metodologia, na avaliação, mas desde que não ultrapasse esses norteadores, que é o regimento (...)” (EGE 04, ref. 07).

A limitação advinda dos normativos e sua repercussão nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, é dita pelos estudantes em suas entrevistas. Em traços gerais, reconhecem a escola como uma “escola diferente”, mas também a percebem como parte de um sistema, de uma hierarquia em que as ações estão previamente estabelecidas. Para um deles, “a escola cumpre rigorosamente o que se determina, dentro daquilo que se pode fazer, no que pode diferenciar, se diferencia, mas cumpre rigorosamente aquilo que a secretaria, que as autoridades responsáveis impõem às escolas” (ERE 06, ref. 01).

Em outra entrevista, outro estudante revela a maneira perversa como a escola também usa os normativos e a sua autonomia para restringir a autonomia dos estudantes, até em relação ao vestir determinadas roupas. Para Estêvão (2012, p. 138), a pluralidade em relação à autonomia pode suscitar dificuldades embaraçantes no relacionamento com a comunidade local. Desse modo, o estudante relata que:

“ (...) a Escola exige que o aluno venha todo fardado de acordo com o papel que ela dá no começo do ano. Eles fazem uma palestra, dizendo, *o aluno tem que vir assim, assim, assim*. Então, é muito diferente das outras escolas. A escola que eu estudei antigamente, você podia ir com calça comprida (jeans), ir como uma camisa do governo, daquelas que dão. Agora, não, na escola a gente tem que vir fardado, a gente tem que seguir algumas regras da própria escola. Então, eu vejo que é totalmente diferente das outras escolas. As outras escolas, não, ainda dão essa, como posso dizer, ainda deixam os alunos virem como querem, digamos assim” (ERE 10, ref. 01).

De facto, muitos espaços sociais, incluindo a escola, acreditavam que os normativos internos (como os projetos pedagógicos) assegurariam as conquistas adquiridas. Segundo o Diretor da UNESCO no Brasil (2002, p. 12), a legislação deu relevância à autonomia de gestão (administrativa, financeira e pedagógica), a qual foi sendo promovida graças às discussões empreendidas desde o processo de redemocratização (instaurado em 1985), no sentido da definição de regras para as relações entre as instâncias de poder de um país federativo como o Brasil.

Contudo, a autonomia *reduzida* além de associada aos normativos usados para limitar os interesses da escola pode também se referir à maneira como as políticas condicionam as ações cotidianas da organização escolar. Nesse ponto, sobressai a questão relativa ao processo de avaliação dos estudantes, as metas e os projetos. Na opinião da pedagoga entrevistada, a condição da escola é de aceitação em relação a uma série de programas, pois, em sua maioria, esses representam uma fonte de recursos. Ou seja, os projetos existentes, de alguma forma, devem ter a participação da Escola:

“ (...) Um concurso dos gêneros textuais em que a Escola não é obrigada a participar, mas depois quando a escola não participa vem uma determinação para participar. Ou seja, acaba que não é uma coisa voluntária. (...) O sucesso ou insucesso em participações anteriores acabam condicionando a escola a participar em mais projetos, pois se em um ano teve oito projetos no ano seguinte não pode ter menos” (EGE 04, ref. 02).

Em muitos momentos, foi perceptível a insatisfação dos docentes em relação ao número de atividades condicionadas pelos programas e pelos projetos que a Escola desenvolvia. Alguns sentiam que, além de limitar suas ações, havia problemas que não podiam ser resolvidos, uma vez que os projetos eram pensados fora do contexto escolar. Um desses professores afirma que (até) percebe as suas potencialidades, mas que, de maneira geral, são incompatíveis com os objetivos da Escola:

“É interessante trabalhar assim, só que quando vem o vestibular ele não cobra assim, ele é pontada, então existe uma discrepância muito grande entre aquilo que eles querem que se ensinem e aquilo que eles cobram para que se passe no vestibular, que é o ponto chave, a meu ver, da melhoria de vida do aluno, é o vestibular, não adianta ele fazer só o ensino médio e não cursar uma faculdade. Para mim o foco no ensino médio, a meu ver, é o vestibular, que o aluno passe em uma universidade. Então quando essas metodologias do governo não são discutidas elas são impostas, atrapalha porque parece que eles não tiveram professores, que nunca estiveram em uma sala de aula, que não sabem o que deve ser melhorado e tal, então esse é o trabalho. Eu acho que esse tipo de coisa mereceria discussão, mas infelizmente não ocorre” (EDE 14, ref. 02).

Igualmente, o gestor entrevistado reconhece que os projetos podem limitar alguns dos interesses da escola, apesar de estar convicto de que isso não impede fazer o “dever de casa”, isto é, “diminuir a evasão, diminuir a reprovação e os professores aplicarem as suas aulas com conteúdo, pois se procurarem sanar as dificuldades, é lógico que irão ter um resultado positivo” (EGE 03, ref. 03).

Outra característica da autonomia *reduzida* no interior da escola se vincula ao contexto que expressa a força dos normativos, de onde a maioria dos problemas parecem ser resultantes. Assim, se insere na proposta de Bolívar (2000, p. 168), segundo a qual, ingenuamente, se acredita que reprojeter os modos como estão organizadas as escolas poderá, por si só, provocar a mudança sobre o modo como os professores ensinam, além de incrementar as oportunidades de aprendizagem dos alunos e convertendo, por isso, as escolas numa unidade base de formação, de inovação e de melhoria.

Ora, decorre do exposto a prevalência da ideia de que o problema da escola se encontra no seu interior e cuja pouca autonomia resulta na constante aceitação de imposições externas. Para um dos docentes,

“(…) a escola, querendo ou não, ela não tem autonomia de discussão. Então, ela faz tudo o que lhe é imposto pela coordenação. Se a coordenação diz que é pra fazer isso, ela, automaticamente, faz. Os professores também fazem. Não existe assim uma organização, assim da parte de gestão em relação aos professores e mesmo em relação aos alunos, eu acho” (EDE 12, ref. 06).

Como visto, as dificuldades resultantes da autonomia *reduzida* não implicam, necessariamente, sua impossibilidade, existindo espaços e manobras no interior da escola que sugerem alguma liberdade. Não obstante, os professores continuam a ver a sala de aula como um espaço de exercício pleno da sua autonomia:

“(…) como professor discuto sim em sala de aula, ali é o santuário do professor junto aos alunos porque ali a gente pode abrir discussões e questionar aquilo que nos é imposto, mas fora de lá, na escola como instituição, como um órgão público a gente é totalmente submisso a ela” (EDE 12, ref. 05).

Ou,

“(…) dentro do meu espaço da sala de aula, tento manter a autoridade e a disciplina entre eles. Quando eu elaboro as minhas provas, quando eu trabalho o meu assunto. Quando eu detenho o poder de deter o assunto” (EDE 17, ref. 01).

O poder da autonomia conquistada a partir de uma resistência, supõe que a escola resolveria grande parte de seus problemas que, aparentemente, condicionam a atual situação de autonomia *reduzida*, devido ao facto de “trabalhar em rede”. A ideia de reduzir a autonomia para que seu funcionamento seja idêntico ao de outras escolas é também focado pelos professores em suas falas. Para um deles, não há autonomia fora da coordenação local, parecendo que tudo que se faz na escola deve ser do conhecimento da coordenação e que esta estrutura tem de participar e de interferir (EDE 16, ref. 02). Em vários momentos, a fala do docente reflete a limitação da autonomia por conta dos órgãos:

“(…) em relação à tomada de decisões a escola não tem autonomia nenhuma, por que, às vezes tu vais com o gestor e ele tem que pedir permissão pra coordenação. Parece assim, que ele nunca pode te dá uma resposta. *Não, é isso*. Ele sempre tem que perguntar na coordenação e é perceptível que outras escolas não funcionam assim, a gente verifica que em outras escolas elas têm uma autonomia maior. O diretor diz assim, *não, a gente vai fazer dessa forma*. Ele tem um pulso, digamos assim, mais forte, mais firme em relação a nossa gestão” (EDE 16, ref. 01).

Neste estudo, um dos principais problemas da autonomia *reduzida* tem a ver com o processo de avaliação adotado recentemente. De facto, o sistema avaliativo das escolas estaduais é legitimado pelo art.º 24 da LDBEN 9394/96, o qual preconiza uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspetos qualitativos e dos resultados ao longo do período (em detrimento de eventuais provas finais). Para um dos coordenadores pedagógicos, membro da equipe de gestão, esse sistema se apresenta como um prejuízo ao trabalho dos docentes:

“Nós tínhamos um sistema de avaliação aqui bom. Tínhamos planejado um melhor e ele não pode ser implantado porque a Secretaria Estadual de Educação disse que não. Que ela havia colocado isso no expresso da direção da escola. Se alguém fosse contrário a esse tipo de avaliação que tivesse uma nova proposta. E a direção da escola não teve acesso a isso. E aí por conta disso não mudou. Todas essas escolas hoje trabalham esse mesmo sistema de avaliação. Isso prejudica o trabalho dos professores. Os professores reclamam muito desse sistema. Eles querem essa autonomia. Eles querem mudar. Mas não pode. Não pode. Nunca pode” (EGE 02, ref. 06).

Os estudantes e os professores relatam que, anteriormente, as avaliações eram pontuais, havendo cerca de três ou quatro instrumentos para compor as médias bimestrais. Atualmente, corresponde a uma somatória de, pelo menos, cinco instrumentos diversificados; porém, caso o estudante, por algum motivo, não participe ou não atinja o percentual mínimo, deve ser oportunizado um outro momento e/ou mecanismo. O amparo legal usado para impor esta forma de avaliação, pode ser entendido como “máscara” das múltiplas possibilidades de aprovação escolar dos alunos e da obtenção de redução nos índices de insucesso escolar.

Outras questões também foram suscitadas pela autonomia *reduzida*, quer pelos estudantes, como por membros do Conselho Estadual de Educação. Ambos se dão conta de uma realidade objetiva que condiciona sua participação, em função dos interesses de determinados grupos. Assim, os alunos acreditam que:

“ (...) somos mais obedientes. Em questão de professores, a gente não opina muito. A gente deixa já com os professores. Mas, a partir do momento que eles vão até a gente e perguntam, a gente opina e a gente dá opiniões sobre isso. Mas, eu vejo assim que nós ainda somos um pouco fechados pra essas coisas, ainda seguimos regras da própria Escola” (ERE 10, ref. 02).



No caso do Conselho, a pouca autonomia é percebida como fazendo parte de um sistema que limita seu poder, em relação a quem, em tese, deveria controlar. Os Conselhos possuem funções normativas, de supervisão e de atividade permanente em relação aos sistemas de ensino de cada esfera (federal, estadual e municipal), mas, na maioria dos casos, dependem política e financeiramente das secretarias. Para um dos conselheiros entrevistados,

“ (...) na verdade, a autonomia dos conselhos no Brasil é muito complicada nesse sentido porque, o que que adianta? O próprio conselho nacional, não é? O próprio conselho nacional faz os seus pareceres, mas o parecer só vale depois de homologado pelo ministro de educação e publicado no diário oficial, então aqui no nosso caso, embora a gente tenha um secretário que é o presidente nato, nós mandamos direto pro diário oficial, não existe essa homologação” (ECE 20, ref. 01).

Por fim, a autonomia *reduzida* no plano da *realidade* em contexto de *conformidade* está vinculada a questão dos poucos poderes que são de algum modo delegados para a organização escolar. Para Abu-Duhou (2002, p. 31), a delegação é uma forma (mais desenvolvida) de redistribuição de poderes, em que as autoridades centrais concedem um certo domínio aos escalões inferiores da hierarquia, tornando claro a mesma também pode ser retirada.

No exercício os poucos poderes delegados a organização escolar sobressaem determinados mecanismos (como os normativos e os projetos), para indicar (*no que, como e até quando*) se pode exercer a autonomia *reduzida*. Para um dos membros da equipe de gestão,

“Com relação as verbas as coisas que vêm, agente precisa ver, pois tem toda uma regra de como devem ser gastas e na própria participação das associações que é muito importante. Então assim, ainda não está como a escola gostaria que estivesse, a escola não tem tanta autonomia em relação a isso, mas já melhorou bastante desde de 88” (EGE 01, ref. 01).

Por seu lado, o gestor da escola *Ipanoré* percebe essa relação como parte de um conjunto de responsabilidades que a escola deve cumprir. Para ele,

“ (...) a coordenadoria aqui na cidade, ela determina tudo com antecedência. Então, quando chega pra nós, professores, aqui da escola, o que deveremos fazer, o painel de gestão, feira de ciências, feira cultural interdisciplinar, já vem determinado o que é pra nós fazermos. O que cabe a nós é tentar mudar alguma coisa que não esteja de acordo

com o que a gente pense. Mas, por exemplo, adiar ou transferir ou algo parecido, já não cabe muito a nós. O que vem de lá, dar andamento no processo” (EGE 05, ref.01).

De forma global, os membros da equipe de gestão são os que melhor percebem essa relação de autonomia delegada que, para além dos projetos e dos normativos, também é personificada em cada um dos membros da equipe, como se eles fossem obrigados a reproduzir os interesses centrais dentro do limite da autonomia que lhes é permitido. Desse modo, a fala da pedagoga revela uma situação em que esse indicador se torna evidente: “sabe o que eu ouvi ontem, ontem teve a reunião dos técnicos, então ontem eu ouvi assim «você é [SEDUC] dentro da escola» então assim, a nossa autonomia vai conforme a autonomia do que (...)” (EGE 04, ref.06). Apesar de não concluir seu pensamento, é notória a limitação do poder concedido e a ideia de que esse poder é temporário e transitório, como alerta Abu-Duhou (2002).

Como visto na autonomia *reduzida* se destacam as características da burocracia, nela se percebendo as características da autonomia normativa burocrática centralizada (cf. capítulo três). Nessa configuração, a autonomia se manifesta no interior da escola a partir de validações e de orientações constituídas centralmente. Como parte dos cenários burocráticos presentes nas categorias e respetivos indicadores do contexto da *conformidade* no plano da *realidade*, sobressaem os mecanismos de controle que podem ser impostos, claros e manifestos, mas que, em alguns casos, “chegam” à escola mesclados nos programas de ajuda e de apoio às práticas e às demandas da organização escolar. Do mesmo modo, na autonomia *reduzida* a escola acaba sendo considerada uma unidade isolada que pela efetiva autonomia, seria capaz de ajustar disfunção e de resolver seus problemas, independente dos contextos em que se encontrasse inserida.

#### **5.5.1.2 Passos e descompassos de uma escola em contestação**

No plano da *realidade* no contexto da *contestação*, a Escola *Ipanoré* revela as maiores frequências e significância em relação às categorias compostas e aos indicadores mapeados a partir das fontes de dados. Como já observado, as teorias da *contestação*, por vias formais de participação nas estruturas burocráticas constituídas pela *conformidade*, conseguem assegurar ou acomodar interesses e perspectivas mais democráticas e cidadãs. Por outro lado, seus passos em relação às conquistas democráticas são paulatinamente reconfigurados em mecanismos de fortalecimento da *conformidade*, revelando um

descompasso entre o desejado, o proposto e o efetivado no interior das organizações escolares. Apesar de se desenvolver dentro das estruturas burocráticas formais, os processos e as características do contexto escolar e a própria *contestação* apontam para a necessidade de uma análise baseada no modelo político. Para Bolman & Deal (1989, p. 05), o quadro político entende as organizações como arenas de recursos escassos, onde poder e influência estão, constantemente, afetando a alocação de recursos entre os indivíduos e/ou os grupos e, em tal modelo, o conflito é expectável devido às diferentes necessidades, perspectivas e estilos de vida de uns e de outros.

De modo geral, é possível considerar que a *contestação* no interior da organização escolar se estruturou a partir das teorias reprodutivistas (Giroux, 1986). De acordo com o autor, a escola era vista como parte dos interesses da cultura dominante, para reproduzir a lógica e os valores da sociedade. A escola reprodutora deveria ser substituída por outro modelo, uma contra ideologia, que possibilitasse ao excluído usufruir de mecanismos para a disputa do poder. A disseminação do conceito e as características do capitalismo democrático conjugaram esses interesses (inicialmente divergentes) e, desse modo, pelas estruturas formais foram estabelecidos os caminhos para que a escola pudesse alcançar conquistas por vias da *contestação*. O contexto que mais ilustra essa situação é descrito por Gentili (2009, pp. 1062,1064), segundo o qual as condições bloqueiam, travam e limitam a eficácia democrática da expansão educacional, conduzindo os pobres para o interior de uma instituição que, em um passado próximo, dispunha de um conjunto de barreiras que limitavam suas oportunidades de acesso e de permanência. Com os acordos e as consecuições formalmente constituídas nas estruturas burocráticas, se assistiu ao alargamento da escolaridade. Ou seja, para o autor, as implicações democráticas resultantes do acesso à escola é uma notícia extraordinária, mas o direito à educação contínua sendo negado, por meio da manutenção de fatores que impedem o desenvolvimento de suas plenas condições de realização.

As categorias, como já vem sendo mencionado, são as mesmas para todos os contextos, ajudando a perceber como a Escola *Ipanoré* se coloca perante cada um deles. Assim, por meio da composição de matrizes proporcionadas pelo *Nvivo 10*, são reveladas as frequências de cada categoria e respectivos indicadores (cf. Tabela 23).

**Tabela 23** Frequências das categorias - contestação no plano da realidade

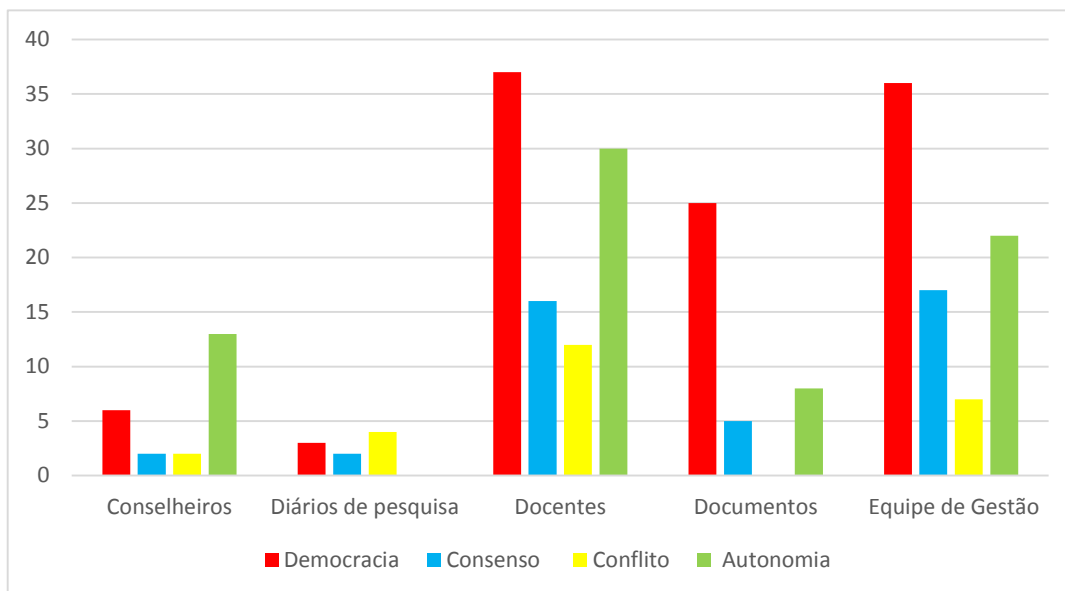
<i>Contextos</i>	<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Fr</b>	<b>Unidade de contexto</b>
<i>Contestação</i>	Democracia	Participativa	141	EDE <sup>f37</sup> (12 <sup>f6</sup> , 13 <sup>f7</sup> , 14 <sup>f4</sup> , 15 <sup>f4</sup> , 16 <sup>f4</sup> , 17 <sup>f6</sup> , 18 <sup>f6</sup> ); EGE <sup>f36</sup> (1 <sup>f10</sup> , 2 <sup>f6</sup> , 3 <sup>f9</sup> , 4 <sup>f4</sup> , 5 <sup>f7</sup> ); ERE <sup>f34</sup> (06 <sup>f4</sup> , 07 <sup>f4</sup> , 08 <sup>f2</sup> , 09 <sup>f9</sup> , 10 <sup>f8</sup> , 11 <sup>f7</sup> ); DOC <sup>f25</sup> (1 <sup>f6</sup> , 2 <sup>f10</sup> , 3 <sup>f2</sup> , 6 <sup>f7</sup> ); ECE <sup>f6</sup> (19 <sup>f1</sup> , 20 <sup>f5</sup> ); RDC <sup>f3</sup> (1 <sup>f1</sup> , 4 <sup>f2</sup> )
	Autonomia	Negociada	76	EDE <sup>f30</sup> (12 <sup>f6</sup> , 13 <sup>f4</sup> , 14 <sup>f9</sup> , 15 <sup>f4</sup> , 16 <sup>f2</sup> , 17 <sup>f1</sup> , 18 <sup>f4</sup> ); EGE <sup>f22</sup> (1 <sup>f4</sup> , 2 <sup>f1</sup> , 3 <sup>f6</sup> , 4 <sup>f6</sup> , 5 <sup>f5</sup> ); ECE <sup>f13</sup> (19 <sup>f8</sup> , 20 <sup>f5</sup> ); DOC <sup>f08</sup> (01 <sup>f1</sup> , 02 <sup>f2</sup> , 06 <sup>f2</sup> , 7 <sup>f2</sup> , 08 <sup>f1</sup> ); ERE <sup>f3</sup> (06 <sup>f1</sup> , 07 <sup>f1</sup> , 09 <sup>f1</sup> )
	Conflito	Normal	27	EDE <sup>f12</sup> (12 <sup>f3</sup> , 13 <sup>f1</sup> , 14 <sup>f2</sup> , 15 <sup>f2</sup> , 16 <sup>f1</sup> , 17 <sup>f1</sup> , 18 <sup>f2</sup> ); EGE <sup>f7</sup> (1 <sup>f3</sup> , 2 <sup>f1</sup> , 3 <sup>f2</sup> , 4 <sup>f1</sup> ); RDC <sup>f4</sup> (2 <sup>f1</sup> , 3 <sup>f1</sup> , 4 <sup>f2</sup> ); ECE <sup>f2</sup> (19 <sup>f1</sup> , 20 <sup>f1</sup> ); ERE <sup>f2</sup> (06 <sup>f1</sup> , 10 <sup>f1</sup> )
	Consenso	Pactuado	61	ERE <sup>f19</sup> (06 <sup>f4</sup> , 07 <sup>f6</sup> , 08 <sup>f3</sup> , 09 <sup>f3</sup> , 10 <sup>f2</sup> , 11 <sup>f1</sup> ); EGE <sup>f17</sup> (1 <sup>f5</sup> , 2 <sup>f3</sup> , 3 <sup>f2</sup> , 4 <sup>f2</sup> , 5 <sup>f5</sup> ); EDE <sup>f16</sup> (12 <sup>f1</sup> , 13 <sup>f4</sup> , 14 <sup>f2</sup> , 15 <sup>f3</sup> , 16 <sup>f3</sup> , 18 <sup>f3</sup> ); DOC <sup>f5</sup> (6 <sup>f1</sup> , 7 <sup>f3</sup> , 8 <sup>f1</sup> ); ECE <sup>f2</sup> (19 <sup>f1</sup> , 20 <sup>f1</sup> ); RDC <sup>f2</sup> (1 <sup>f2</sup> )

Os indicadores dão conta que a Escola *Ipanoré*, no plano da *realidade* e no contexto da *contestação*, pode ser definida a partir de, pelo menos, três peculiaridades. A primeira se refere à democracia e à autonomia, ambas apresentando frequências significativas. Outro ponto é o forte consenso resultante de conveniências e de particularidades internas que, de modo geral, acabam por influenciar a menor frequência do conflito. Por fim, se observa uma frequência distribuída de maneira mais heterogênea na maioria das fontes, não havendo concentração dos indicadores em apenas uma entrevista como se observou no caso da *conformidade*.

A frequência elevada do *consenso* é considerada como representativa dos acordos e das conveniências necessárias à obtenção de determinados resultados e à luta por recursos escassos no interior da organização (como parte do modelo político já evidenciado). A *democracia* realça seus aspectos vinculativos a uma participação inclusiva nos processos e dinâmicas da organização escolar. A *autonomia* se manifesta nas formas como tem sido negociada em relação ao processo de desconcentração resultante das lutas e das contestações. Ora, seu aspecto negociado entronca na ideia de uma escola de excelência, com um processo de convencimento mútuo e consensual, desenvolvido no interior da organização escolar sem a necessidade de coerção e resultante das negociações em detrimento dos direitos e dos benefícios formalmente adquiridos. De modo geral, é possível afirmar que as características específicas de cada categoria se apresentam consistentes aos motes presentes em cada excerto. Essa peculiaridade da *contestação* no

plano da *realidade* garantiu unidade e coesão em relação aos principais pontos identificados nas fontes de dados de acordo com cada categoria (cf. gráfico 2).

**Gráfico 2 Contestação no plano da realidade**



Como no caso da *conformidade*, o gráfico 2 representa o somatório dos indicadores resultantes do cruzamento da sua frequência por cada fonte utilizada. Assim, é possível observar que a *contestação* no plano da *realidade* possui maior evidência entre os docentes, a equipe de gestão e os representantes dos estudantes (cf. Tabela 24); porém, no caso da *democracia* há uma representação robusta e constante em todas as fontes.

**Tabela 24 Categorias por fontes-contestação no plano da realidade**

Fontes	Categorias			
	Autonomia	Conflito	Consenso	Democracia
<i>Conselheiros</i>	13	2	2	6
<i>Diários de pesquisa</i>	0	4	2	3
<i>Docentes</i>	30	12	16	37
<i>Documentos</i>	8	0	5	25
<i>Equipe de Gestão</i>	22	7	17	36
<i>Rep. dos estudantes</i>	3	2	19	34
<b>Totais</b>	<b>76</b>	<b>27</b>	<b>61</b>	<b>141</b>

De acordo com as fontes de dados, a marcação das frequências é o critério objetivo para apresentar a sequência dessas representações, em seus indicadores e características assumidas. A escolha dos excertos está vinculada aos aspectos quantitativos

(frequências) e qualitativos, ambos procurando expressar as principais peculiaridades de cada categoria.

### **Democracia**

A democracia, vinculada ao contexto da *contestação* no plano da realidade, revela características resultantes das lutas democráticas organizadas no Brasil, a partir da década de 80. A primeira, e mais expressiva nos excertos da pesquisa, se revela na participação no interior da organização escolar e a segunda se prende aos processos de inclusão de novos públicos que até então não eram parte da maioria dos sistemas educativos. A questão da democracia, associada ao contexto da *contestação* no plano da *realidade*, não pode perder de vista que seu conceito está indissolivelmente unido a conflitos ideológicos, a utopias e a lutas políticas levadas a cabo entre os que defendem e os que disputam suas diferentes interpretações (Gentili, 1998, p. 48).

A frequência acentuada da categoria democracia *participativa* revela que esse indicador não é exclusivo da Escola *Ipanoré* e, embora as fontes veiculem as especificidades desta organização, suas características são comuns aos sistemas educativos, seja em razão dos aspetos normativos ou das mudanças ocorridas na estrutura física, metodológica ou no perfil da clientela existente na maioria das escolas. Do mesmo modo, a democracia *participativa* se apresenta dentro das premissas levantadas por Estêvão (1998, p. 184), o qual reconhece que a participação dos atores pode ser intensa, mas simultaneamente inconstante. Para o autor, nesse processo deve se ter em atenção que as metas organizacionais são ambíguas e sujeitas a interpretações políticas, nem sempre coincidentes, emergindo fundamentalmente de processos de negociação, pactos e lutas, sendo concretizadas ainda por condutas diferentes.

Na Escola *Ipanoré*, a democracia *participativa* se estrutura em quatro características básicas. Na primeira, se destaca o amparo legal constante na maioria dos normativos usados pela escola; na segunda é expressa como um direito exercido pelos estudantes e pelos pais; na terceira, o foco são as condições, os tipos e os espaços propícios à participação e, na quarta a inclusão dos novos públicos no espaço escolar. Nestas características sobressai a percepção de que o exercício da participação é fruto das transformações ocorridas no interior das organizações escolares, em sua estrutura física e

metodológica, com realce para o estímulo da participação realizado pelos docentes e a presença dos novos públicos na organização escolar. Para um dos membros da equipe de gestão, a escola “(...) já é um espaço mais diferenciado, um pouco mais moderno, vamos dizer, para que o aluno possa expor seus sentimentos, possa expor suas concepções” (EGE 05, ref. 07) e os próprios professores se reconhecem como parte dessas mudanças, pois, segundo um deles, vivem uma realidade em que podem “(...) dar, receber opinião, acatar opinião, então hoje eu me sinto uma pessoa, para os anos anteriores, uma pessoa assim bem aberta que faz parte de uma democracia de um convívio sério (...)” (EDE 12, ref. 05).

Por seu lado, também os estudantes reconhecem a especificidade da Escola e do corpo docente, em vertentes que consideram inovadoras. Assim, segundo um deles,

“ (...) nosso professor de história, ele desenvolveu uma maneira totalmente diferente de dar notas pros alunos, que incentiva porque hoje em dia todo mundo tá muito ligado nas redes sociais, na internet, e ele desenvolveu um projeto que eu tenho certeza que não tá nesses regimentos do (MEC), que os alunos postam frases textos no blog dele e ele faz um mini concurso, e lá os melhores textos ganham e ele dá a nota, mesmo não ganhando. É uma forma de chamar atenção porque todo mundo tá ali na rede social, pode lá entrar no *blog*, fazer seu comentário e já garantir a nota” (ERE 09, ref. 07).

De fato, no enquadramento das mudanças sofridas pela escola, os alunos são os que mais enfatizam e percebem as diferenças da escola de hoje: “antigamente quando eles estudavam tinha uma dificuldade muito grande porque não era como hoje. Hoje em dia a gente tem várias regalias nos estudos e até uma formação bem melhor que antigamente os pais não tinham”. (ERE 11, ref. 04). Além das mudanças e das melhorias físicas registradas, os estudantes identificam uma mudança no perfil do professor, sendo que a maioria usa como referência a experiência de familiares para confirmar essa mudança. Assim, segundo uma das estudantes,

“ (...) o próprio espaço da escola, antes a gente usava naquele calor, não tinha data show, não tinha internet pra pesquisar essas coisas, os professores, a forma de ensinar dos professores também mudou muito, eles se tornaram mais atentos, eu acho que às necessidades dos alunos, não só... não estão ali só pra dar aula, agora que eles estão percebendo as carências dos alunos mesmo e o que que eles sentem falta na sala, e isso é muito diferente do que acontecia no passado” (ERE 09, ref. 06).

A mudança na estrutura, na metodologia e na postura dos docentes é acompanhada da percepção de que a escola, como parte de uma democracia *participativa*, recebe e convive com o perfil de um novo estudante. Para os entrevistados, a escola de hoje é uma escola aberta para todos (os que dela querem participar) e, apesar das dificuldades que isso acarreta em relação à obtenção dos índices, a maioria percebe esse processo como positivo: “por um lado melhorou porque as pessoas têm acesso. Inclusive eu tenho uma tia que ela me diz que antigamente estudava quem podia. Agora estuda quem pode. Quem pode não. Quem quer, aliás” (ERE 06, ref. 02). De igual modo, outro dos estudantes também identifica que a escola mudou e é diferente “porque os professores, a direção da escola escutam, a gente tem vez de falar e antigamente eles não tinham” (ERE 07, ref. 03).

Já um dos professores afirma que “(...) percebe ao longo dos anos também grupos de pessoas totalmente diferentes convivendo ali, eu acho isso muito bom na escola, eu acho que ela se aprimorou muito ao longo dos anos a título de clientela, vamos dizer assim” (EDE 14, ref. 01).

A presença de novos públicos e a dificuldade em alcançar resultados não impactou na ideia de qualidade que os estudantes possuem em relação à escola. Assim, há estudantes que reconhecem que a escola de hoje é melhor que a escola de seus pais. É ainda importante mencionar que esses estudantes, via de regra, se enquadram no perfil dos novos públicos (habitam em bairros periféricos, são filhos criados por outros familiares ou em famílias com estruturas diferentes das tradicionais e alguns chegam a trabalhar para contribuir com a renda familiar):

“ (...) em termos de estudo nós temos bem mais oportunidades e bem mais estudos que eles. Que no tempo deles eles não tinham tanto estudo quanto a gente. Eles... acho... de antigamente pra cá mudou várias coisas. E a gente percebe que é mais puxado, mas é melhor por causa que a gente tem mais conhecimento do que eles tiveram. Que hoje se... quando eles tentam auxiliar a gente nos estudos eles... eu vejo que eles quase não viram aquilo. E a gente mais é que tá dando suporte pra eles em relação àquilo. Em vez deles nos ajudar um pouco, a gente que já tá passando o que a gente tá aprendendo pra eles” (ERE 11, ref. 06).

De algum modo, as mudanças identificadas pelos entrevistados sustentam a primeira característica atribuída à democracia *participativa*, isto é, um conjunto de evidências normativas desenvolvidas no interior da organização escolar que apontam a



participação como um direito formalmente assegurado e desenvolvido em diferentes espaços e situações. Quanto ao seu amparo normativo, se constatou uma frequência significativa e constante nas fontes documentais analisadas, em que as unidades de registros retratam a participação como necessária à organização escolar, prevendo espaços e situações imprescindíveis ao seu funcionamento. Para um dos conselheiros do CEE-AM “(...) a escola tem que ser participativa e tem que ser democrática” (ECE 19, ref. 01), do mesmo modo que, para o outro conselheiro, a participação deve extrapolar os mecanismos formais e se evidenciar em situações efetivas na escola: “Quando você vai na escola e que você vê isso, a comunidade inserida, os alunos trabalhando realmente, com cartazes, com faixas seja lá da forma que for, com campanha, então você percebe que aquilo não tá só no papel (ECE 20, ref. 04).

No cenário democrático, a ideia de participação não elimina seu condicionamento aos normativos centrais e, nessa postura, o projeto pedagógico da Escola *Ipanoré* específica que

“a Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) garantiram a sociedade brasileira o direito e o dever de participar de todos os processos de planejamento e tomada de decisões, exercendo, construindo e ocupando espaços de cidadania dentro das instituições escolares” (DOC. 02, ref. 05).

De modo semelhante, o projeto pedagógico indica a necessidade de incentivar a participação dos pais no processo educativo, proporcionando uma gestão autônoma e democrática, além de definir a criação do conselho escolar como espaço formal para a participação da comunidade (DOC. 02, ref. 03;09) e, por sua vez, o regimento interno assegura que “participam da elaboração do Projeto Político Pedagógico todos os professores, os pedagogos, o Gestor da Escola, o secretário da Escola e o representante da comunidade onde se acha inserida a Escola” (DOC. 03, ref. 02).

Na segunda característica atribuída à democracia *participativa*, a participação na organização escolar é entendida como um direito que deve ser exercido fundamentalmente pela comunidade e pelos estudantes. Para um dos estudantes, a participação dos pais é notória em seu rendimento e, segundo o próprio, “tem alguns pais mesmo que ficam no pé, principalmente em questão de nota e comportamento dos alunos. Nessa parte, eles participam, sim, e muito” (ERE 07, ref. 01). Ora, o contexto participativo

deve ser estimulado pela escola, mesmo que os professores e/ou a equipe de gestão não registrem a ideia como possível aos órgãos intermédios e centrais. Para um dos docentes, as formas de participação existentes não resultaram em mudanças, pois os espaços existem, mas “(...) como eu já falei né, se reúne e fala «ah, não é bom assim», a gente crítica e tal, mas às vezes não dá em nada” (EDE 13, ref. 02) e, na opinião de outro, a participação docente é vista como uma forma de rebeldia: “tem um corpo docente rebelde, por que participativa, digamos assim (...)” (EDE 16, ref. 03).

Se o espaço e as situações de participação são mais evidentes para os estudantes e seus pais, isso não acontece de maneira harmoniosa. Para um dos membros da equipe de gestão, “realmente a participação dos alunos assim, criticar a escola. Geralmente eles vêm comigo fazer uma crítica de uma avaliação ou de um comportamento de um professor. E aí a gente resolve isso. A resposta é imediata” (EGE 02, ref. 05).

Para outro,

“os alunos participam mais, eles cobram mais, eles estão mais atentos, antes o professor podia trabalhar o conceito, “Há! eu vou trabalhar esse conceito aqui”, sem passar por um planejamento alguma coisa assim, que não havia tanta cobrança. Hoje os alunos sabem, eles conhecem, eles conhecem aquilo que é de direito” (EGE 01, ref. 05).

O corpo docente também menciona a participação da comunidade e se sente, em alguma medida, intimidado com essa possibilidade: “eles realmente estão aqui, acabam interferindo, e falam realmente, chegam a opinar e dizer o que o gestor tem que fazer e muitas vezes acabam até perdendo essa autonomia” (EDE 17, ref. 05).

Reforçando essa ideia, os registros mostram um certo temor em relação à participação. Assim,

“os pais conhecem mais os seus direitos, os alunos conhecem mais e nós temos que ter cuidado com aquilo que nós falamos, com aquilo que nós praticamos, com a nossa práxis, nós temos que ter cuidado, porque os pais eles conhecem muito e eles vêm mesmo, e eles cobram, há uma certa cobrança da comunidade, maior do que antigamente em relação aos professores, em relação a educação, eu acho que há uma participação maior” (EGE 01, ref. 04).

Ainda em relação à terceira característica, a democracia *participativa* se manifesta como parte da necessidade de *prestar contas* à comunidade do que é feito na escola, servindo - ao mesmo tempo - de mecanismo legitimador de sua imagem. Quer isto

significar que, anualmente, as escolas da rede estadual do município realizam um painel com os processos, as metas e os resultados alcançados, cuja finalidade principal é reforçar a concorrência entre as escolas da região, pois os dados, em tese, servem para a comunidade conhecer e escolher a melhor escola para seus filhos, ou pressionarem, por vias da participação, melhores resultados. Por outro lado, as ações também realçam a preocupação em assegurar a participação da comunidade em relação aos resultados e novas propostas em andamento, revelando as constantes possibilidades que a *contestação* pode gerar a partir das dinâmicas políticas que se estabelecem na organização escolar. Nesse sentido, para o gestor “(...) é uma experiência muito positiva, inclusive, uma experiência inédita, que só existe no Estado do Amazonas, outros Estados não possuem esse mecanismo de prestação de contas pra comunidade, é o painel de gestão” (EGE 03, ref. 07). Em um dos informativos da escola, o mesmo gestor também indica que

“a Mostra de Painéis é uma prestação de contas que todas as escolas do estado realizam sobre as suas ações pedagógicas durante o ano letivo. Esse evento tem como objetivo analisar principalmente os índices de aprovação, reprovação e evasão escolar, paralelo a todos os projetos que aconteceram na escola (...)” (DOC. 06, ref. 05).

Para o presidente da APMC, a transparência e a prestação de contas é uma preocupação constante na escola:

“(...) Nosso trabalho é bastante claro e tudo que é investido aqui, nós procuramos passar para a comunidade, para os alunos. Nada tão camuflado. Então, eu percebo que essa união entre a escola, a comunidade e os alunos tem dado certo por conta disso, porque as pessoas conseguem enxergar o nosso investimento e a escola tem ganhado muito perante essa aplicabilidade dos recursos da (APMC)” (EGE 05, ref. 01).

Para efetivar o processo da democracia *participativa*, a Escola *Ipanoré* possui um cronograma periódico de reuniões com os pais e da participação dos estudantes nos projetos e nos eventos promovidos. No que respeita à comunidade, as reuniões são preferencialmente de teor informativo ou optativo, mas também são espaços em que os pais com frequência discutem e questionam o trabalho da escola. A escolha e os informes normalmente vêm acompanhados de uma solicitação para algum tipo de envolvimento ou como instrumento de legitimação das decisões e das ocorrências, visto que a assinatura dos pais no livro de ata para futura comprovação é fundamental. Para um dos docentes de *Ipanoré*, “a participação é muito boa. Não vou dizer que ela tá ótima, porque sabemos

que não é. Mas ela é muito boa. A nossa bandeira, a nossa luta, é exatamente, mais uma vez, é que essa escola continue sendo referencial” (EDE 18, ref. 04).

Paralelamente, a categoria da democracia *participativa* revela certos condicionamentos em sua efetivação, uma vez que cabe à escola definir *como, no que e quando* se processa essa participação. Nesse contexto, os pais e os estudantes são chamados a contribuir nas propostas e nos projetos, seja em função dos índices de avaliação, seja para a obtenção de recursos financeiros para o desenvolvimento de suas atividades. Para um dos docentes, a participação em todos os eventos é bastante expressiva, principalmente dos alunos:

“se pede a colaboração deles e eles colaboram. Os vários eventos realizados na escola são feitos por eles, você vê a participação de todos os alunos, diferente de outro tempo que a gente fazia ação e o aluno não participava. Para o professor, hoje é diferente, pois se a gente faz um evento a gente pede a participação dos alunos e eles participam, a gente chama os professores para participar e eles participam, então a participação é grandiosa” (EDE 15, ref. 04).

Para outro docente, a participação dos estudantes é fundamental, pois “(...) tem muita participação, tanto dos alunos quanto dos professores porque tudo que acontece na escola acontece pela participação de ambos. Porque sem uma participação dos alunos eu acredito que não aconteceria os eventos, não aconteceria, não teria nome né?” (EDE 13, ref. 05).

A terceira característica da democracia *participativa* pode ser uma forma de legitimar e reforçar a imagem da escola, dado que as estratégias tendem a limitar a participação nas decisões. Segundo uma das estudantes, “(...) a escola tem vários projetos, mas opinar nas decisões da escola, eu acho que não. Tá mais fechado entre os professores, as pessoas que organizam, pedagogos, diretor, eles que fecham as decisões, os alunos não têm muita participação nisso” (ERE 09, ref. 05). Para um dos docentes, a participação também revela algum formalismo, pois “muitas vezes até fazemos reuniões aonde se debate a questão de democracia, escolha de certos itens, mas no final sempre vigora uma só opinião, que tem vezes que não é a nossa” (EDE 17, ref. 01). Assim, na opinião de Mouffe (2007, p. 10), a participação pode significar um reforço da visão consensual e seu entendimento depende muito *de quem vê*, pese embora não podendo ser tomada como uma noção inocente.

Na entrevista concedida pela pedagoga é dito que a escola, em sua equipe de gestão, propicia espaços e situações favoráveis à presença da comunidade:

“(…) é aberta a comunidade, então nosso gestor é muito aberto mesmo para o que a comunidade escolar fala, principalmente vindo de pais de alunos responsáveis e aí há sim uma abertura pra esse diálogo, pra essas pessoas chegarem até elas tem acesso, elas vem até a escola, se elas não conseguem resolver seus problemas o próprio gestor ajuda chegar até a coordenação e até mesmo a SEDUC quando é necessário, mas uma coisa que eu acho que não é uma coisa que acontece sempre, mas que há essa abertura das pessoas chegarem até a escola, sim” (EGE 04, ref. 02).

De modo a expressar as potencialidades da democracia *participativa*, os estudantes revelam que, de facto, a escola estimula situações e espaços formais para sua participação, desde a sala de aula, aos projetos e propostas de trabalho. Um deles está convicto de que “(…) eles buscam sempre tá perguntando pros alunos, ver qual é a opinião deles, colocando sempre o lado bom e o ruim das coisas que precisam ser feitas na escola” (ERE 09, ref. 01) e, para outro, a liberdade de participação pode ser vista quando “(…) a gente pode falar, a gente pode opinar, a gente pode discutir com o professor algumas coisas que realmente não nos fazem bem dentro do âmbito escolar (…)” (ERE 10, ref. 06). Se quisermos ser mais elucidativos, outro aluno expressa a diversidade de formas de participação que existem na Escola:

“ Os alunos eles são voltados a participar de uma forma bem visível e até meio informal no nosso projeto (...) que tem na escola, que é o jornal da escola. É uma forma muito boa dos alunos participarem por que a gente lê. Eles colocam aniversário de aluno. É uma forma informal de participar. Alguns alunos já publicaram texto no jornal da escola. Falam sobre os pontos positivos, pontos negativos. Tem alguns projetos na escola. Os professores mesmo realizam projetos. Por exemplo, um dos projetos que eu achei muito bom, foi que os alunos foram convocados a participar e dar opinião na melhoria até mesmo do consumo, na questão de melhorar não somente da escola, mas também do meio ambiente com o projeto deles fazerem sabão com o óleo” (ERE 06, ref. 03).

A preponderância das frequências no indicador da democracia *participativa* manifesta a forma, os processos e os interesses no interior da organização escolar, apesar de não significar (necessariamente) unanimidade, principalmente entre os que se revelaram críticos em relação aos indicadores das categorias da *conformidade*. Assim, segundo um dos docentes,

“A democracia é boa porque se discute algumas coisas, só que ela é ruim no sentido que ela atrapalha porque ela demanda tempo, ela delonga as coisas, porque como tem que ser debatidas, discutidas, analisadas isso vai fazer com que o processo seja longo e às vezes você acha tão longo que aquela discussão entrou até em defasagem. Então isso acontece com relação aos pais e ao conhecimento que eles têm quando vêm aqui na escola, mas eu acho que são discussões necessárias, sei lá” (EDE 14, ref. 04).

A fala desse professor é importante, se se considerar que, anteriormente, se mostrou um dos mais críticos em relação aos processos de dominação impostos pela *conformidade*; mas quando em confronto com situações vinculativas à *contestação*, demonstra posturas próximas ao que criticou, pois, de algum modo, os normativos construídos a partir da *contestação* forçam a organização escolar a estimular a participação, ainda que seja conduzida de acordo com seus interesses.

A quarta e última característica da democracia *participativa* se manifesta pela questão da inclusão como parte das mudanças que os excertos espelham em relação ao interior da escola. Assim, embasada em normativos e em uma concepção ampliada da democracia *participativa* a inclusão revela a pouca qualificação técnica dos docentes para lidar com novos públicos. A democracia *participativa*, em contexto de *contestação* no plano da *realidade*, quando vinculada a questão da inclusão deve conceber o que propõe Ainscow (2011), isto é, a inclusão (como forma de transformação do sistema educacional) deve procurar meios para alcançar níveis de excelência (até então não contemplados), mas seu conceito deve compreender três etapas: na primeira está a presença efetiva na escola e que, não sendo suficiente, requer ativa participação, sendo essa a segunda etapa e, por fim, a terceira etapa seria a aquisição de conhecimentos, pois se pode estar na escola, participar, mas não aprender.

A questão da inclusão vinculada a democracia *participativa* é a responsável pela transformação percebida pelos docentes em relação à presença de novos perfis na escola, nomeadamente dos pobres, negros, índios e homossexuais. Ela assegura um amparo normativo que passa a ser exigido pelos órgãos intermédios e centrais. O projeto pedagógico da Escola *Ipanoré* mostra que,

“ a escola precisa, ainda, eliminar todos os requisitos históricos de exclusão, evitando o fracasso escolar que atinge o estudante nos aspectos moral, humano e social. A escola não pode ser mais um dos elementos que reforçam a condição social vulnerável do aluno. Pelo

contrário, deve ser um ambiente que o proteja e ampare, proporcionando-lhe ajuda e orientação especializadas” (DOC. 02, ref. 07).

Do mesmo modo, um dos conselheiros de educação afirma que “recentemente, esse ano, se não me engano, nós aprovamos uma resolução normativa sobre a questão da inclusão do nome social, por exemplo. Então é uma política, está valendo para o estado, tanto para as redes públicas como para as privadas” (ECE 20, ref. 01).

Internamente, a escola ainda reconhece em seus regulamentos que a presença dos estudantes não é suficiente, sendo fundamental que “nos períodos de recuperação, o professor deve rever o conteúdo não assimilado pelo aluno quantas vezes forem necessárias para sanar as deficiências de aprendizagem” (DOC. 01, ref. 06).

A presença de uma clientela diferente daquela que a Escola habitualmente atendia, é relatada na maioria dos excertos. Para um dos membros da equipe de gestão, atualmente há uma melhor integração:

“A Escola *Ipanoré* era assim uma escola mais elitista e hoje já não há mais aquelas avaliações para ingresso. Hoje já está mais tranquilo, mais aberto, já é uma escola mais aberta. Já vêm crianças daqui próximo e de outras escolas que não são consideradas boas pela comunidade” (EGE. 01, ref. 08).

Um dos estudantes entrevistados também percebe essa mudança: “a gente percebe que não são apenas de classe média alta que estão aqui, pessoas de classe média alta. A gente encontra pessoas de classe média, enfim, uma grande diversidade” (ERE 10, ref. 01). Outro membro da equipe de gestão descreve claramente o perfil dessa nova clientela: “agora nós temos aqui alunos pobres, classe média, ricos. Eu acredito que tenha até miseráveis. Não sei se o termo tá certo pra esse padrão de vida” (EGE. 02, ref. 02). Em outro momento, o mesmo profissional, chega a afirmar que:

“Nós temos alunos, inclusive negros, que eu recebi ano passado muitos alunos daqui com esse questionamento, «ah. O professor me xingou disso. Me chamou de macaco, de macaca». Entendeu? E era complicado lidar com essa situação. Porque aí os alunos se sentiam ofendidos, com toda razão. Chamavam o professor e o professor dizia, «mas é porque é danado, porque é indisciplinado, porque não respeita». E se aproveitando disso acabava ridicularizando o aluno, ou seja, complicando cada vez mais a vida dele” (EGE. 02, ref. 03).

A presença de alunos de classes e de situações tipicamente marginalizadas pela sociedade é uma realidade na Escola. Para outro membro da equipe de gestão, não mudou apenas a presença, mas a ideia de que a escola deve ser responsável pela sua participação e pela sua aprendizagem. As mudanças e as peculiaridades desse processo é, assim, descrita:

“Nós tínhamos escolas que eram ditas escolas boas, escolas de referência e nós tínhamos escolas que eram ditas escolas como depósitos em que todos os alunos indisciplinados, todos os alunos que não serviam para as outras escolas eram depositados. Então, hoje, isso não acontece. Hoje, nós somos responsáveis pelo nosso aluno. Então, se o aluno tá dando problema aqui, ele tem que ser consertado aqui. Eu não vou passar, por mais que o professor não entenda isso, porque ele quer resolver a parte dele, né? Ele quer resolver, ele quer sanar o problema com aquele aluno indisciplinado. Ou seja, qual é a melhor solução pra ele? É tirar aquele aluno da sala de aula, é tirar aquele aluno da Escola e mandar ele embora, como se ele não tivesse valor nenhum. (...). Nós precisamos conversar com esse aluno, nós precisamos trabalhar e já tivemos êxito” (EGE. 03, ref. 09).

Essa metamorfose é parte das exigências e dos conflitos com a própria comunidade que denunciava por mecanismos formais (por exemplo, o ministério público), a maneira como algumas escolas selecionavam seus estudantes e excluía outros, considerados inaptos para seus padrões. Para um dos estudantes entrevistados, o processo de inclusão não reduziu sua expectativa em relação a *Ipanoré*, pois “(...) com certeza, ela é uma escola melhor do que antes porque ela inclui todos. E, a partir do momento que ela inclui as pessoas, ela dá oportunidades pra elas. Eu vejo desse modo” (ERE 10, ref. 02).

Nessa linha de pensamento, a presença dos estudantes na escola é vista como parte de uma conquista da sociedade atual, mas sua participação e aprendizagem ainda são merecedoras de atenção. Para um dos membros do CEE-AM, essa inclusão é uma realidade no sistema educativo:

“ (...) nós percebemos por meio dos projetos, dos (PPP), desenvolvimento de muitos projetos que trazem, que trabalham essa inclusão. Então, assim, não comprovadamente, porque não estamos no chão da escola todos os dias, mas na análise documental, na análise quando participamos de feiras, de seminários que somos convidados pelas escolas, nós percebemos sim que há um trabalho nesse sentido” (ECE 20, ref. 03).



Atualmente, a Escola *Ipanoré* não se ressentia expressamente da presença dos estudantes, mas manifesta outras formas de os excluir, as quais são ditas pelo seu desinteresse, indisciplina e falta de conhecimentos básicos. Por outro lado, o discurso mais evidenciado em relação à dificuldade de lidar com esse novo perfil é atribuído à falta de formação específica dos professores. Partindo desse pressuposto, um dos professores entrevistados reconhece que nem sempre o que ocorre no interior da escola é efetivamente aquilo que é necessário ou se preconiza:

“Essa inclusão em relação a pobres, negros, eu até acredito que houve uma melhoria sim, mas aos deficientes é só no papel, por que os professores não são capacitados pra atender essa demanda de alunos que tem algum tipo de deficiência de necessidade especial. Não há por parte do governo treinamento, capacitações relacionadas a isso. Então, por lei a gente é obrigado a aceitar esses alunos, mas na realidade nós não somos preparados pra trabalhar com eles (...)” (EDE 16, ref. 01).

Novamente, a Escola *Ipanoré*, em contexto de *contestação*, julga ser possível solucionar o problema, utilizando procedimentos técnicos e isolando a escola e os estudantes das questões sociais envolvidas. Para um dos docentes, essa realidade faz parte de um cenário que esperam

“ (...) abraçar com seriedade, só que a escola, vamos supor a própria secretaria, ela não se disponibiliza pessoas especializadas para nos ajudar nesse estabelecimento. Então nesse momento a se sente despreparado para receber esse público. Mas mesmo assim nós estamos fazendo arranjo caseiro, para que possamos compartilhar com essa sociedade” (EDE 12, ref. 02).

Como visto, a solução possível deve considerar a presença de especialistas ou, então, de maior tempo e recursos para trabalhar com tais perfis. Para o gestor da Escola,

“ A partir da entrada dos alunos quando foi aberto publicamente as vagas, uma das nossas dificuldades aqui são professores especializados, então a escola recebeu alunos com as mais diversas dificuldades de aprendizado, desde a falta de concentração, de atenção, que é o *déficit* de atenção, os alunos que tem alguns transtornos que são comprovados através de laudos, então nós precisamos de professores que tenham uma base na sua formação do que é educação inclusiva, então eu vejo que falta trabalhar esse ponto na vida dos professores, que eles precisam estar preparados pra receber todo o tipo de aluno, então não importa qual classe social, qual é a raça, qual é a necessidade especial que ele tem, mas o professor precisa estar preparado, pra receber, pra saber trabalhar, também é assim a questão da formação continuada do professor, então ele então ele teve ali a sua formação, digamos, professor de matemática, ele teve a sua formação na área de exatas,

matemática, então eu vejo que ele precisa ter uma complementação de educação especial, de educação inclusiva, na sua formação” (EGE. 04, ref. 01).

Quantitativamente, a Escola *Ipanoré* se revela com fortes características da democracia vinculativas à *contestação* no plano da *realidade*, marcada pela presença dos normativos para assegurar direitos ou mesmo impor exigências centralistas. Outro ponto relevante é a ideia de que a escola passou por mudanças significativas em relação à sua estrutura, metodologia e clientela, sendo que nesse processo há evidências de como as teorias da *conformidade* podem se apropriar de conquistas, mesclando e potencializando aspectos conformistas. De acordo com Estêvão (2012, p. 275), a escola, como organização, é uma estrutura complexa atravessada por vários princípios e racionalidades que condiciona os sentidos da ação educativa. Logo, a questão da participação e da inclusão nas estruturas formais da Escola *Ipanoré*, como práticas de contestação, devem ser revistas para que não se convertam em *conformidade*, ao mesmo tempo que possam ser catalisadas como possibilidades de *conflagração* a partir do domínio político.

### **Consenso**

O consenso, no plano da *realidade* no contexto da *contestação*, assume um indicador denominado de *pactuado*, cuja justificação tem a ver com a forma como os acordos e os convencimentos ocorrem no interior da organização escolar. Para o presidente da APMC,

“(...) sempre acatamos em comum acordo, em consenso. Quando a gente percebe que não há necessidade de aderir a uma causa nós primeiro conversamos com o diretor, com o gestor pra saber se é viável, se está ao nosso alcance. Então, acho que o que prevalece aqui é o consenso (...)” (EGE 05, ref. 03).

Essa pactuação é resultante de negociações que visam objetivamente manter ou adquirir direitos e benefícios pela manutenção de um *status* de escola de excelência, a partir de bons resultados nos índices e nos processos avaliativos externos. Para Carnoy (2003, p. 89), os exames dessa natureza servem para identificar as municipalidades e as escolas com baixo desempenho, a fim de desacreditá-las e obrigá-las a reagir ou sugerir-lhes meios de aprimorar suas tarefas na área da educação.

Como no caso da categoria da democracia, os excertos relativos ao consenso *pactuado* também relevam a perspectiva da transformação na organização escolar, sobretudo desenvolvida a partir da melhoria dos índices da educação básica e do aumento nos números de acesso ao ensino superior. A conjugação de ambos os fatores fundamenta a percepção coletiva, pactuada e robusta, de que a Escola *Ipanoré* deve ser (ou é) distinta e melhor comparativamente às demais. Para um dos membros da equipe de gestão, esse é um processo que, de algum modo, determina o trabalho desenvolvido na escola, pois,

“ Se o índice baixou aí vai se reunir para ver o que está acontecendo, o que pode fazer para melhorar, pra que haja no próximo resultado um índice positivo da escola. Inclusive no fim do ano, os diretores foram chamados, há uma reunião, eles reúnem lá e vem com exemplo de outras escolas que deram certo, para que seja implantado nas escolas, onde há um certo problema. Então, se trabalha nível em rede, rede estadual em relação a isso. Na verdade a escola, ela 80% gira em torno desses índices, trabalha por isso” (EGE 01, ref. 02).

Ao longo de sua existência, a Escola, procurou desenvolver a imagem de uma organização diferente em termos de qualidade e de resultados, daí que selecionasse sua clientela, detendo um certo grau de autonomia que lhe permitia assumir práticas pedagógicas distintas e nem sempre democráticas. A realidade descrita e as atuais exigências aos sistemas de ensino, impostas pela avaliação e comparação entre estados e regiões, situa *Ipanoré* na lógica descrita por Ball (2001, p. 50), segundo a qual o mercado e o gerencialismo, presentes nas reformas educativas, substituíram o controle, as estruturas e as relações burocráticas coletivas por outras de carácter individualista e competitivo. Segundo o presidente da APMC, a escola se organiza para alcançar números que lhe concedam recursos e maior credibilidade junto à comunidade:

“A Escola foca nos objetivos principais. Por exemplo, já que nós somos uma escola de Ensino Médio, o nosso foco está no aluno de 3º Ano, nos vestibulares, nos processos seletivos, porque eles é que dão esse retorno para nós. Assim também como os alunos que estão chegando no 1º Ano. A gente, em outras palavras, já reza o «beabá» pra eles pra mostrar qual é o sentido que a escola caminha, então, aí que tá o diferencial. É isso que faz a Escola ser diferente. Nós focamos naquilo que é interessante pra nós, naquilo que vamos poder usufruir, no que iremos ganhar (...). Hoje, nós somos a escola modelo aqui na cidade em questão de Ensino Médio. Graças a Deus nossos professores são bastante comprometidos, são professores qualificados e os resultados estão aí pra comunidade ver. Principalmente na questão de aprovação para os vestibulares” (EGE 05, ref. 05).

Em todas as entrevistas, a análise dos excertos também aponta para a convergência da ideia, quase unânime, de que a Escola *Ipanoré* é distinta e melhor que as demais. A todo o momento, os entrevistados (quer sejam órgãos intermediários, quer estudantes) verbalizam “um quadro comparativo” da sua Escola em relação às outras do Município e do Estado. Para a pedagoga, “(...) não é só os pais e a comunidade, a própria rede estadual de educação (...)”<sup>70</sup> também via (...) diferente, tudo por causa do projeto” (EGE 04, ref. 02) e, entre os estudantes, há uma sintonia concernente à qualidade, ao bom nível de exigência e à disciplina que lhes é imposta pela Escola *Ipanoré*. Para um deles, “(...) não é desmerecendo as outras escolas, mas pra mim o (...) é a melhor escola em que eu me encontro hoje, que pra mim é a melhor escola” (ERE 11, ref. 01). Apesar de reconhecer a escola como boa, outro aluno especifica que “de certa forma, não é tudo isso, mas é uma escola boa, é uma escola que me incentiva, eu gostei muito de vir pra cá, ela não cai no conceito, ela continua nessa média de ser uma escola boa que vai me ajudar muito” (ERE 09, ref. 03).

Em vários momentos, os excertos são mais concretos em relação aos pontos de distinção da escola, principalmente na visão dos estudantes:

“(...) se diferencia mais pela (...) assim, por ter (...) pela preocupação com desempenho da escola principalmente. Porque até onde eu sei as escolas (...) tem escolas que não se importam muito. Acho que a principal diferença é essa. Que o (...) ele visa muito a questão do bom empenho educacional dos alunos, da qualidade do ensino” (ERE 06, ref. 03).

Enquanto outro, afirma que “(...) é muito diferente das outras. Ela, pelo fato dela ser um tanto rigorosa, ela faz com que a gente tenha vontade de estar nela. E, a partir do momento que a gente tá nela, participarmos de modo geral” (ERE 10, ref. 01).

Do mesmo modo, um docente também distingue a Escola *Ipanoré* a partir dos seguintes aspectos:

“(...) o que a gente mais se diferencia em relação a outras já é a questão da disciplina que a gente tenta pelo menos de todas as formas melhorar, assim, sobre esses alunos né. A questão do uniforme, do contra turno, do horário, a gente tenta estabelecer um pouco mais essa rigidez apesar de nem sempre o corpo docente e a gestão caminhar junto né, mas a gente tenta pelo menos fazer isso. É perceptível que alguns professores

---

<sup>70</sup> A retirada de parte das entrevistas é feita como forma de preservar o anonimato dos sujeitos, pois nesses depoimentos há a presença constante do nome da escola.

lógico, como em todo lugar não tão muito aí pra história do (Brasil), mas que uma maioria tenta fazer algo em prol desses alunos pra tentar resgatar isso que eles foram perdendo, essa característica do respeito, da disciplina né, do comportamento mesmo em sala de aula. Alguns professores têm feito isso, embora algumas vezes a gente acaba perdendo a moral, digamos assim, por que às vezes chega lá o diretor, chega lá o servidor e o aluno que você não permitiu entrar por que fez algo de errado, e ele vai lá e coloca o aluno na tua sala de volta entendeu. Então, esse tipo de coisa é complicado, bem complicado” (EDE 16, ref. 01).

Em traços gerais, é possível afirmar que todos os docentes corroboraram a ideia de distinção da Escola *Ipanoré*, mencionando a disciplina, a metodologia, o rigor, a participação dos pais e a garantia de acesso ao ensino superior. Um dos docentes entrevistados menciona que:

“(...) hoje tem aluno (...) que termina o ensino médio e está aprovado em 5 faculdades, em 5 grandes concursos e ele pode sair daqui e escolher se quer fazer medicina, agronomia, direito, educação física, pedagogia. Hoje nós temos alunos que podem sair do ensino médio e escolher o que querem fazer” (EDE 15, ref. 01).

Ou, como afirma outro professor,

“(...) somos diferentes das outras escolas. O primeiro aspecto é na maneira de como cobrar o conteúdo. A cobrança é no nível de vestibulares, não é no nível de passar a mão na cabeça do aluno porque ele é pobrezinho não. Tanto faz o da classe alta, classe média e a classe baixa, a cobrança é a mesma. Não existe, existe parceria quando se trata de mecanismo para se trabalhar contra turno, você não diferencia. A escola hoje nesse momento, na grande maioria recebe em torno de 30% de alunos que vem de escolas particulares (...)” (EDE 12, ref. 01).

A Escola *Ipanoré*, com seus índices, seus resultados nos processos seletivos e sua própria imagem, atrai anualmente um grande número de alunos que disputam as poucas vagas disponíveis. Na entrevista facultada pelo gestor da Escola, “hoje, os pais acreditam muito no nosso trabalho. É sentido quando do início das matrículas, porque é uma verdadeira procura. (...). E eu vejo que essa é a grande resposta que nós temos do nosso trabalho, porque a sociedade acredita” (EGE 03, ref. 02).

Para os estudantes, há critérios claros que fazem com que os pais procurem *Ipanoré* como primeira opção para estudarem. Segundo um deles, “todos os pais, acho que eles pensam que aqui (...), é uma escola que o filho deve estudar porque ela é bem falada, não só aqui em (...), mas em outras cidades (...)” (ERE 07, ref. 03).

Ou, ainda,

“a maioria dos pais quer colocar o filho no (...) exatamente por que já é uma escola tradicional né, que tem muitos anos e que vem se destacando nesse cenário principalmente de aprovação em vestibulares, em PSC e a questão do próprio Sadeam né, uma escola que tá muito bem colocada, em relação a nível estadual (EDE 16, ref. 03).

E, também, outro aluno elucida que “os pais querem seus filhos aqui porque o aprendizado é bom, né. Então, eu já ouvi falar, meu pai queria, eu sempre quis está aqui, entendeu?” (ERE 08, ref. 02).

A procura pela Escola e a subjacente necessidade de critérios de seleção para a entrada dos estudantes, motiva algumas práticas internas que, apesar de não serem publicamente seletivas ou feitas por exames pontuais, acabam por constituir processos, nem sempre transparentes, mas, ainda assim, aceites pela comunidade. Segundo o presidente da APMC,

“ (...) vagas são limitadas, alguns alunos passam por essa seleção por meio do histórico escolar enquanto Ensino Fundamental e a escola tenta trabalhar dessa forma para manter o bom índice que vem apresentando ultimamente, que é aprovação de vestibulares, número de aprovados no final do ano e, inclusive, para reduzir o número de evasão que era muito grande e, até então, ter o 3º Turno, que é o Turno da noite. Mas, a escola tem trabalhando muito nesse processo de intervenção pra que as pessoas que venham pra cá pra nossa escola possam aproveitar e não tomem vaga das pessoas que gostariam de estar aqui e ter uma oportunidade” (EGE 05, ref. 02).

A ideia de que a Escola *Ipanoré* é (e deve ser) diferente se coaduna com os objetivos e as ações por si organizadas. A presença dos alunos mais pobres tem sido um desafio, no sentido de desenvolver metodologias e procedimentos internos que possam resultar em índices elevados de desempenho nos processos de avaliação externos e no seu ingresso nas universidades. Para um dos membros da equipe de gestão,

“Tudo gira em torno de índice, se reclama muito de professor, de diretor, de coordenador de área e do pedagogo. Aí saiu o índice da escola, mais de 5. Ah, a escola é ótima, se esquece de boa parte das coisas, os pais, eles já passam por cima porque o índice da escola foi bom, então a se o índice da escola foi bom é sinal que tudo está correndo às mil maravilhas, deixa como está” (EGE 01, ref. 03).

Como observado, os bons resultados da escola e o esforço em manter sua colocação nos *rankings* de avaliação, acabam por mediar a maioria dos conflitos que,

rotineiramente, estariam presentes na Escola. Desse modo, *Ipanoré*, pelo consenso *pactuado*, pode fazer exigências como fardamento, vigilância dos estudantes e sua seleção, mesmo que, publicamente, não possa assumir esses processos.

### **Autonomia**

A autonomia, no plano da *realidade* em contexto de *contestação*, se apresenta a partir de dois aspectos que realçam uma autonomia *negociada*. O primeiro se refere a práticas e os resultados obtidos em programas e em projetos que a escola, pelo consenso *pactuado*, desenvolve. No segundo, a autonomia é identificada em situações nas quais a escola demonstra um grau de autonomia face à sua comunidade e aos órgãos centrais e intermédios. De algum modo, essa autonomia é resultado dos bons resultados alcançados pelos projetos, pois a obtenção de bons índices e de recursos financeiros se convertem em mecanismos de negociação para obtenção de maior autonomia e poder de manobra mediante as pressões externas. Como já evidenciado, no contexto da *contestação* do plano da *realidade*, as categorias e seus indicadores estão profundamente relacionados, revelando excertos com as mesmas temáticas, com alterações na sua lógica e na sua disposição em relação aos indicadores, muitas vezes transparecendo que os discursos se repetiam, mesmo quando se abordavam situações e temáticas diferentes. No caso da autonomia *negociada*, os excertos ainda dão conta de uma realidade próxima da descrita por Estêvão (2012, p. 140), como parte do processo de recentração. Desse modo, ocasionada pela autonomia, a recentração acaba por fazer com que a organização escolar obedeça a tendências culturais centralistas e formalistas emergindo, por conseguinte, como uma verdadeira miniatura do próprio sistema global.

A autonomia *negociada* em *Ipanoré* apresenta no seu primeiro aspecto identificado se refere a um conjunto de práticas diferenciadas no interior da escola traduzidas, depois, pela obtenção de bons resultados nos processos de avaliação externos, de prêmios e de reconhecimento, para o qual também contribui o ingresso dos estudantes nas universidades. Nesse sentido, em seu projeto pedagógico ficou estabelecido que a Escola deve possuir “(...) aulas significativas, contextualizando os conceitos através de uma prática dinamizada e interdisciplinar, melhorando a qualidade do processo de ensino e aprendizagem” (Doc. 02, ref. 02). Para isso, além da sala de aula, a Escola participa em programas externos e, no informativo da escola, o gestor explicita que

“o mais importante não é o prêmio, ele é apenas um incentivo. Então se a escola se esforça e tem uma boa equipe de trabalho é reconhecida por isso. Por outro lado, esse prêmio possibilita que a própria comunidade escolar decida como o recurso vai ser aplicado” (Doc. 08, ref. 01).

Contudo, as práticas significativas, diferenciadas e dinâmicas desenvolvidas precisam, em sua maioria, de aporte financeiro e técnico que a maioria das escolas não dispõe e, por isso, para ações que exijam equipamentos e recursos financeiros, é fundamental a adesão a programas centralmente elaborados. Para uma das professoras entrevistadas, os projetos acabam por proporcionar alguma autonomia:

“(…) por meio de projetos, eu vejo assim, que isso é uma prática democrática, se eu tenho um projeto, implanto na escola, a gente tem toda essa autonomia de implantar e trabalhar né? então eu vejo por esse lado né? Esse é um fato democrático que o professor tem autonomia para se fazer, para trabalhar” (EDE 13, ref. 02).

Para outro,

“a escola (...) é a que mais faz projetos, não são projetos que a SEDUC cria, são projetos que os professores criam ações, projetos que eles verificam que são importantes para a participação do aluno (...) buscar ações para angariar recursos para compra de material para escola (...)” (EDE 15, ref. 02).

Ou, ainda, outro professor que, mais enfático em relação aos projetos, reconhece sua influência direta na sala de aula, independente dos recursos financeiros e tecnológicos:

“Os projetos são bons, eles melhoram o ensino, eles trazem recurso financeiro para a escola, coisa que a escola precisa muito na verdade, mas não são debatidos com o professor o que está errado neles, o que não deu certo neles, por exemplo, Ensino Médio Inovador traz discussões sobre conteúdo, ele diz que conteúdo tem que ser acoplado assim, por exemplo, História ele quer que se organize todo o conteúdo geral Brasil e Amazonas de uma forma só na hora da explicação então, por exemplo, eu vou trabalhar mundo aí eu vou falar de mundo, aí eu vou falar de Iluminismo, quando eu falo de Iluminismo aí eu venho para Brasil e falo que o Iluminismo ocorreu aqui também a título de Independência do Brasil, a título de Inconfidência Mineira e tal, aí eu falo que isso também atingiu o Amazonas” (EDE 14, ref. 01).

Dessa forma, o processo de autonomia *negociada* na escola passa pela necessidade da escola participar e concorrer a projetos e a programas para obter recursos pecuniários e, conseqüente, reconhecimento público. Nesse percurso, alguns dos



professores entrevistados atribuem ao desempenho pessoal dos colegas e dos estudantes o fracasso ou, até mesmo, o insuficiente desempenho da Escola. No caso do “Ensino Médio Inovador” em que *Ipanoré* se encontra envolvida, um dos docentes revela que, mesmo sendo organizado pelo Governo Federal, o projeto goza de autonomia por permitir a focagem em problemas contextualizados:

“(…) o projeto inovador ele foi recebido, com muita autonomia por parte de todo o corpo docente, e falta um pouquinho mais de empenho por parte de uma grande maioria de professores, para se empenhar a autonomia do gestor para liberar, para ajudar a liberar a parte da verba, para colocar esse projeto em prática, muitas das vezes esse projeto fica aleatório, simplesmente ele vai lá e executa a compra, pós o projeto estar pronto. Então eu acho que em termos de opinião nós temos essa autonomia” (EDE 12, ref. 02).

A autonomia *negociada* na Escola *Ipanoré* é mais evidente nas questões materiais, financeiras e metodológicas e, na fala de um dos professores, isso está bem patente: “a autonomia que a escola tem é mesmo em relação assim, há material né por conta dessa questão financeira (...)” (EDE 16, ref. 02). Essa realidade é parte do cenário típico das autonomias vinculativas à análise das organizações por via do modelo político e, nesse quadro, a autonomia evidencia características de uma autonomia política desconcentrada. Como tratado no terceiro capítulo, por vias da autonomia, ocorre a responsabilização financeira nas estruturas mais próximas da escola, pelo que equipes de gestão escolar, professores, estudantes e a comunidade podem disputar e se responsabilizar mutuamente pelo fracasso ou sucesso no uso desses recursos (escassos) obtidos por meio dos projetos. Para um dos conselheiros do Conselho Estadual de Educação,

“(…) autonomia financeira da escola existe sim, principalmente das escolas estaduais. Nós temos “enes” projetos e programas a nível federal que o recurso vai direto pra escola e esses recursos é autônomo no sentido de que a APMC da escola tem todas as ferramentas e orientações, que são as resoluções do FNDE que são... às vezes as pessoas dizem assim, “ah, mas eu não conheço a resolução do FNDE”. Gente, isso é público, está no site. Qualquer cidadão tem acesso, qualquer cidadão. Então, se você recebe recurso público e você tem essa autonomia pra aplicar esse recurso, faça o seu plano de aplicação pensando no que deve ser pensado, que é o ensino e a aprendizagem. Pare de ficar só comprando televisão, se você não vai usar televisão, não tem sentido. Nenhum sentido” (ECE 20, ref. 03).

Responsabilizada por negociar e por gerir benesses, a escola passa a apresentar sinais da autonomia pactuada (cf. capítulo três), típica do modelo político, em que ocorre a mediação do “excesso” de demanda democrática, própria da *contestação*, e das cobranças aos setores empresariais. Assim, a escola necessita da adesão da comunidade local que, espontaneamente, passa a participar nos mecanismos avaliativos, almejando bons resultados. Na opinião de outro professor entrevistado, a autonomia *negociada* na escola é feita a partir dos projetos, mas só é assegurada e aperfeiçoada com a obtenção de bons resultados:

“Mostrando resultado, quando se mostra resultado se constrói autonomia. E essa autonomia é dada pela própria secretaria. Então todas as documentações, todas as decisões tomadas na escola, é feito através de documento, e nós temos essa autonomia mediante a secretaria junto à coordenação do município, devido aos resultados que aparecem. Então se tem resultado, se tem autonomia também, para se tomar decisão” (EDE 12, ref. 06).

A autonomia *negociada*, embora amparada em alguns normativos, só se torna efetiva com bons resultados. Os índices e o quantitativo de estudantes que acessam à universidade, asseguram maior legitimidade à escola perante a comunidade e maior poder de negociação com as estruturas intermediárias e centrais. Em sua fala, o gestor de *Ipanoré* relata que os resultados são preponderantes, sob pena de perda da autonomia *negociada*:

“(...) sem resultados, a escola não tem como manter sua autonomia. A escola trabalha para alcançar o Sadeam, Enem, passar nos vestibulares. Eu vejo que é dessa forma que a gente procura sempre. E trabalhar com autenticidade nossos projetos também, que são o nosso grande pilar. São os projetos culturais, educacionais que a Escola desenvolve que mostra que o (...) é uma Escola sócio, política, econômica bem desenvolvida e que busca também enfocar a questão social e cultural. Dessa forma, a gente tem essa autonomia com esses órgãos (...)” (EGE 05, ref. 04).

Esse ciclo de responsabilização, de resultados e de legitimação concretiza o movimento necessário para adesão a novos programas e, conseqüentemente, para obtenção de mais investimentos. A partir da autonomia desconcentrada e pactuada, com o ciclo estipulado, as performances escolares e avaliativas consubstanciam um processo poderoso de controle do Estado em relação às escolas. Por outro lado, a existência desse tipo de projetos obedece a várias ordens que, na maioria dos casos, constitui um repasse

financeiro e uma recentração, tal como propõe Estêvão (2012), colocando a escola em sintonia com as agendas nacionais e internacionais.

O segundo aspeto da autonomia *negociada* no plano da *realidade* em contexto de *contestação* se caracteriza pela existência de processos na organização escolar capazes de legitimar e propagar suas ações. Desse modo, as práticas reconhecidas e aceitas por uma comunidade local extrapolam o interior da organização e passam a ser aceitas e replicadas pelos órgãos intermédios e centrais como prática necessária às demais organizações de um sistema educativo. Assim, nesse aspeto a autonomia *negociada* se efetiva pela presença objetiva de normativos, de processos e de ações no interior da organização escolar, os quais refletem a sua conduta em relação aos órgãos intermédios e centrais. Nesse cenário, a organização possui condicionantes que se traduzem em uma autonomia parcial e, de acordo com documentação sobre a autonomia nas escolas europeias “(...) as escolas são parcialmente autónomas se tomarem decisões dentro de um conjunto de opções pré-determinadas ou se tiverem de submeter as suas decisões a aprovação da autoridade educativa que as tutela” (2007, p. 05). Decorre do exposto que tal autoridade possa ser exercida fisicamente, normativamente ou a partir de mecanismos tecnológicos (como as plataformas *on line*). Desse modo, as variadas formas de acesso à informação do que é feito nas escolas, assegurariam um controle, tornando igualmente previsível àquilo que pode eclodir no seu interior.

Relativamente aos aspetos normativos, surgem no contexto da autonomia *negociada* duas perspetivas. Na primeira são tidos como limitadores das ações e das necessidades internas da organização escolar e, na segunda, encarados como forma de assegurar as conquistas, a partir dos resultados nos indicadores e da legitimação junto à sua comunidade. A forma mais explícita de manifestar estas duas faces dos normativos, pode ser observada nitidamente entre os dois membros do CEE-AM entrevistados. Para um, a “(...) a autonomia, é autonomia desde que ela cumpra toda o que a legislação determina. Ela tem essa autonomia e o conselho respeita, mas ela tem que cumprir o que determina a legislação” (ECE 19, ref. 04) e, na visão de outro, “o PP não pode ser engessado, né. Então a gente tá sempre colocando que o PP ele não... inclusive ele não é, assim, exatamente aprovado no conselho, a gente aprecia, como eu já coloquei, né, a gente recomenda a operacionalização” (ECE 20, ref. 04).

De modo idêntico, os docentes expressam como essa autonomia *negociada* se manifesta no cotidiano da escola. Para um deles, a autonomia existente corresponde a

“(…) «te dou a mão pra ti fazer o que quiser, mas cuidado com o que tu vai fazer». Esse tipo de coisa, né? Então, a escola tem uma autonomia, mas, ao meu ver, uma autonomia fosca, né? Uma autonomia onde, realmente, se eles disserem «não é», não é, «é pra parar», é pra parar. Então, a liberdade dela, é, como eu disse, vigiada” (EDE 14, ref. 07).

Para outro, essa autonomia é vista como “(…) uma certa liberdade entre aspas, porque quando vem normas da nossa coordenação, coordenadoria regional, nós temos que acatar. Uma das normas que foram implantadas é a questão da avaliação” (EDE 17, ref. 01).

Por seu lado, um dos membros da gestão, pensa que a legislação garante algumas aberturas, cabendo à escola encontrar formas de efetivá-las:

“(…) a própria legislação dá essa abertura que a escola tem, essa autonomia, e aí a escola não precisa buscar, ela precisa alcançar essa autonomia, porque nós sabemos que ainda há a presença do estado, ainda há a presença do governo, por isso que ela ainda vem, são escaladas lá em cima e ainda vem da mesma forma, as orientações, aquilo que tem que se seguir, as políticas públicas, então tudo é assim, então a escola precisa conquistar o seu espaço, quando há pouco (…)” (EGE 04, ref. 02).

Ainda como parte do aspeto normativo, o projeto pedagógico foi sempre referido como um elemento importante para a autonomia *negociada*, aliás uma forma de assegurar alguma autonomia em relação ao que internamente a escola deseja:

“(…) um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre os dois polos, elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar” (DOC. 02, ref. 01).

Para um dos membros da equipe de gestão, o projeto pedagógico “(…) ajuda porque ele busca a identidade da escola (…)” (EGE 03, ref. 05) e, até, um dos professores entrevistados esclarece a sua construção coletiva e participada. Para ele,

“(…) os professores se reúnem, vê o que deu certo no ano seguinte, o que não deu, procura melhorar, procura inovar, porque a gente tem o respaldo pra tomar as nossas decisões. A gente tem um apoio, porque ele é a nossa constituição, vamos dizer assim. Porque lá tem nossas normas, tem nossas metas a ser cumprida, tem a participação da

comunidade, a participação da gestão. Eu, no meu ver, acho isso fundamental” (EDE 18, ref. 02).

No processo que vincula a autonomia *negociada* em seus dois aspetos a existência dos recursos, a partir do desenvolvimento de projetos no interior da escola, surge como um dos mais evidentes. Ou seja, os projetos, os índices e o acesso dos estudantes ao ensino superior foram importantes, permitindo que a escola possa ter seus interesses legitimados junto à comunidade e ter força para torná-los presentes em seu cotidiano. Para o gestor entrevistado,

“Hoje, a escola ela possui uma autonomia. Hoje, a escola, ela procura buscar sua identidade de acordo com a sua clientela e esses projetos, como o projeto Ensino Médio Inovador, que pede um currículo diferenciado de acordo com a necessidade e a identidade da escola, ele vem, simplesmente, contribuir para que a gente possa ter um andamento pedagógico, para que a gente possa ter um rendimento melhor e, principalmente, o grande objetivo do Ensino Médio Inovador é tornar a escola um ambiente atrativo para o aluno, que o aluno passe a frequentar a escola não por uma obrigação, mas como um ambiente prazeroso, um ambiente onde ele vai tá protegido, onde ele vai ter recursos que ele não teria em casa (...)” (EGE 03, ref. 01).

Os estudantes percebem essa autonomia, principalmente quando associada à distinção atribuída à escola e às possibilidades de participação em sala de aula. De modo semelhante, relacionam a autonomia aos processos de disciplina e de ordem desenvolvidos pela escola, ressaltando a questão de como é que a instituição exige o fardamento e o cumprimento dos horários. Para um deles, “(...) o que vem da SEDUC é pra todas as escolas estaduais, mas aqui na escola a gente tem um diferencial porque é mais rígido, então os professores, os diretores, o diretor daqui pega bastante no nosso pé” (ERE 07, ref. 01). Outro aluno apresenta um certo conflito entre a autonomia e a disciplina. Segundo ele,

“Eu acredito que seria possível melhorar. Mas com relação a autonomia no ensino. O (...) eu acho ele ótimo nesse ponto. Na verdade as pessoas elas até usufruem dessa autonomia pra às vezes deixar de estudar. Mas eles dão... com certeza dão essa liberdade na sala de aula do aluno dá uma opinião com relação ao assunto. Comentar, fazer uma pergunta. Dão essa autonomia ao aluno” (ERE 06, ref. 01).

Como visto, os dois aspetos da autonomia no plano da *realidade* em contexto de *contestação* incorporam as questões dos desdobramentos resultantes dos projetos, dos indicadores e do número de acesso ao ensino superior e dão uma imagem de *como* e *para*

*quê* a Escola *Ipanoré* negocia e exercita sua autonomia. Por outro lado, também foi possível perceber que os projetos envolvem a participação dos estudantes e fortalecem a identidade da escola, contribuindo, ao mesmo tempo, para o exercício de práticas democráticas e inovadoras. Assim, pelos projetos, a escola tem conseguido alguma autonomia financeira e posto em prática ações que beneficiam diretamente a aprendizagem dos estudantes, mesmo que isso também possa significar um processo de recentração.

### **Conflito**

No quadro geral dos indicadores apresentados para as categorias organizadas num processo composto (que conjugou a emergência dos dados e a pré-existência de uma teoria), o conflito - enquanto categoria no plano da *realidade* no contexto da *contestação* - apresentou peculiaridades presentes nos excertos que os identificam como conflito *normal*. Em traços gerais, são baixos os quantitativos contrastando com a preponderância da democracia, com a força do consenso e com a constância da autonomia. Assim, o conflito *normal* apresenta duas peculiaridades. Na primeira manifesta-se a acomodação do conflito resultante dos problemas internos e das pressões externas que cotidianamente são administrados pela organização escolar. Na segunda, estão presentes as mudanças ocorridas em seu interior, seja em relação à forma como o poder se constitui ou pela presença de uma diversidade de pessoas e de condutas no contexto escolar.

O conflito de natureza *normal*, dentro da organização escolar, é típico dos modelos políticos e da *contestação*. Neles, o conflito é aceite como parte dos processos que caracterizam parte dos fenômenos do poder, da mudança social e das contradições presentes nas organizações humanas e na sociedade. Assumindo essas características, se apresenta como parte do objeto da sociologia do conflito que, para Sander (1984, p. 29), será a antítese da sociologia do consenso. A primeira se interessa pelos fenômenos da contradição e da mudança que, por sua vez, a segunda demonstrou ser incapaz de analisar e de explicar, por causa da excessiva tônica colocada na ordem, na harmonia e na integração.

O conflito *normal* quando relacionado com os problemas internos levanta questionamentos em relação à postura do gestor e da ausência dos docentes e da presença

de estudantes sem compromisso com a escola. O conflito em relação à figura do gestor, é personificado no profissional que exerce a função, visto que adota atitudes que evitam o enfrentamento entre grupos e interesses divergentes e, na maioria dos casos, impede que os conflitos extrapolem os muros da escola. Para a pedagoga entrevistada, ao gestor falta

“ (...) uma postura política mesmo, não política partidária, uma postura política vinda da gestão e de motivar e incentivar os alunos a se organizarem dessa forma e trazer eles mesmo mais pra perto e dar abertura pra eles falarem, pra eles participarem, é isso que falta” (EGE 04, ref. 01).

Outro problema que internamente a escola tem que administrar resulta da ausência dos docentes e da presença de pais descontentes com os rendimentos. Como consta em um dos registros dos diários da pesquisa, “na rotina da escola circunda a preocupação com a ausência de professores, o recebimento de pais pelos gestores, muitos deles descontentes com o tratamento que os filhos recebem em sala de aula, e os resultados das avaliações” (RDP 3, ref. 01). Nesta mesma ordem, a Escola *Ipanoré* também revela um conflito de natureza *normal* em relação à presença dos estudantes que, segundo alguns professores, não desejam estudar. Na sua opinião, há um certo facilitismo permitido no novo processo de avaliação e nas pressões que alguns professores recebem em relação à aprovação dos alunos. Apesar de uma certa constância e insistência nessa abordagem, não foi possível observar no período em que estivemos presentes na escola ou nos documentos formais, quaisquer indícios dessa situação. Todavia, observamos que a equipe de gestão possibilitava aos estudantes o conhecimento de seus direitos<sup>71</sup> em relação aos processos avaliativos. Para um dos docentes “(...) há um descaso, há uma pressão em cima deles pra aprovação de alunos, pra determinadas coisas que não é pra ser feito, ninguém concorda com isso (...)” (EDE 12, ref. 02) e, para outro,

“ (...) muitas vezes o aluno só está aqui realmente pra passar de ano. Passar o tempo, gastar o tempo, muitos. Se a gente fosse peneirar realmente ou selecionar seriam pouquíssimos que realmente estão aqui com objetivo focalizado, objetivo final. Mas o que se percebe é que com a criação de muitos meios de passar esse aluno, de obter notas boas, faz com que ele acabe ainda perdendo mais o interesse” (EDE 17, ref. 01).

---

<sup>71</sup> Muitos desses direitos podem ser exercidos mesmo após a reprovação final da escola. Observei, por várias oportunidades, a equipe de gestão orientando os estudantes para a dependência de estudos, conselho de classe e outros direitos. Em anos anteriores tais direitos eram desaconselhados aos estudantes.

Quanto ao conflito *normal* existente em relação às decisões exteriores à organização escolar, parece ser a sua última opção e, na maioria das vezes, a escola consegue contornar e se contrapor a partir dos resultados obtidos, como veicula uma das docentes entrevistadas: “quando é negativo, a gente é muito mais cobrado. Quando é positivo, pouco somos lembrados. Não somos reconhecidos. (...). Mas, na minha trajetória de educadora, é a segunda escola que eu vejo essa cobrança” (EDE 18, ref. 01). Para um dos coordenadores de área, membro da equipe de gestão, se tenta evitar o conflito, tanto que “na maioria das vezes se tenta acatar tudo que vem de lá, tem certos conflitos, sempre tem, sempre vai haver. Tem coisas que os professores não concordam, nem agente (...)” (EGE 01, ref. 02). Mesmo com as manobras identificadas, é perceptível que há limites para o consenso e, nesses, se revela a rebeldia às formas de controle e à imposição de uma ordem. Segundo um outro docente,

“ (...) às vezes parece que se fazem reuniões, mas que já se tem as respostas direcionadas do que a gestão quer e na maioria das vezes é o que acontece. Só que algumas vezes quando o corpo docente verifica que não dá, não tem como, a gente realmente se rebela e só funciona quando é assim. Quando a gente se rebela, quando a gente reclama, quando a gente ameaça fazer algo diferente assim, como teve uma vez uma situação onde o jogo da seleção que até os alunos se rebelaram e ficaram fazendo “buzinaço” no portão aqui, por que era uma coisa combinada previamente que esses alunos seriam liberados nesse horário e aí em cima da hora simplesmente a gestão decidiu que não seria mais, que a gente já estava de comum acordo antecipadamente com alunos e professores. Então, parece assim, que do nada a gestão fala isso e de uma hora pra outra ela resolve fazer isso, ou não faz mais X e a gente tem que acatar. Então, é mais ou menos assim que acontece. Só acontece o contrário quando mesmo o corpo docente se une pra se rebelar, digamos assim” (EDE 16, ref. 01).

Na segunda peculiaridade do conflito *normal* são revelados processos de desintegração do poder absoluto da escola em relação à comunidade, em especial aos estudantes, foi visível na maioria dos excertos, ainda que característicos a uma ou outra categoria e/ou indicador. Para os docentes e para a equipe de gestão, os estudantes - com as mudanças e direitos assegurados pelos normativos - passaram a ter maiores poderes que, em muitos casos, representam uma ameaça ao poder que a escola e o professor desejam assumir em relação aos processos de aprendizagem. Para o gestor da Escola *Ipanoré*, essa relação conflituosa é assim descrita:



“Não é mais o professor que..., tempos atrás, o único detentor da verdade absoluta era o professor. O aluno não tinha vez, o aluno não tinha voz. Hoje, não. Hoje, é ouvido as partes..., uma coisa que muita gente, às vezes, não consegue compreender é que, hoje, aqui (...), o professor também é advertido. Assim como o aluno recebe uma advertência, se ele for indisciplinado, o professor aqui também é advertido da mesma forma. Então, hoje, existe uma bilateralidade dentro da Escola, aonde a verdade é dada a quem for de direito. Então, sempre que acontece algo, a gente ouvir as partes” (EGE 03, ref. 01).

A pouca regularidade do conflito no contexto da *contestação* no plano da *realidade* (em termos quantitativos), pode ser considerada robusta em termos qualitativos, isto é, esse indicador revela que *Ipanoré*, apesar de possuir um quantitativo de indicadores que lhe situam como uma organização educativa presente no campo da *contestação*, possui outras dimensões que a ligam fortemente ao desejo de práticas voltadas para a *conformidade*. De modo geral, a Escola parece manter as características da *contestação* como parte de um ideário pedagógico socialmente válido, mas a presença de anseios por ordem, disciplina, competição, punição e seleção indicam um provável fortalecimento de questões típicas da *conformidade*.

No plano da *realidade*, o contexto da *contestação*, a partir dos indicadores e dos excertos apresentados, evidencia pelo menos duas situações importantes. A primeira se refere ao trabalho que a escola desenvolvia com certo grau de autonomia, mas orientado por um referencial distante dos princípios democráticos normativa e socialmente aceites. A prática da escola era permeada pela exclusão, pela competição e pelo consenso resultantes do processo de seleção e da possibilidade de punições, sempre marcadas pelas expulsões e pelas transferências dos “estudantes problemas”. Algumas dessas questões se enquadram nos estudos de Durkheim (1983, p. 11), para o qual a vida comum é atraente e, ao mesmo tempo, coercitiva, sendo a coação tida como necessária para conduzir o homem a se ultrapassar a si mesmo, a acrescentar à sua natureza física uma outra natureza (social).

A segunda característica dos contornos e das faces da escola no plano da *realidade* no contexto da *contestação*, é a maneira pela qual os órgãos centrais e intermediários passam a exercer o controle em relação à escola. A escola, de sua criação até o início do ano 2010, se mostrava independente e, por seus resultados, costumava ter legitimidade na comunidade local, impedindo um maior controle por parte dos órgãos

intermediários e centrais, mas constantes reclamações sobre as punições e as exigências impostas pela Escola serviram para que a secretaria estadual lançasse um processo da sua integração na rede. Desse modo, a Escola *Ipanoré* passou a ser parte da “rede” e integrada a seus processos de acesso, de livro didático, de fardamento e de avaliação. Por isso, nesse contexto, o uso do corolário democrático é o ideário que legitima a retomada da escola, ao mesmo tempo que fortalece as práticas voltadas para o exercício dos direitos formalmente constituídos, a partir das conquistas resultantes da *contestação*. De todas as mudanças, a presença de estudantes tradicionalmente excluídos é a que gera maior desconforto para a escola. Entre os docentes de sala de aula é evidente o desejo de maior autonomia e poder para o exercício da punição e possível exclusão. Contudo, a prática cotidiana e o envolvimento dos docentes com os estudantes dão conta de uma outra questão. Assim, mesmo que recorram constantemente ao argumento da punição para assegurar o processo de aprendizagem, os docentes convergem, apoiam e aceitam o processo de inclusão. Essa contradição supõe que a vontade de punir o aluno ou as práticas da conformidade não sejam o interesse real dos docentes. Em verdade, o pouco conhecimento e habilidade para lidar com os diferentes públicos que a escola recebe, os leva a tentar recorrer à punição, visto ser essa a prática que foram tradicionalmente habituados. A contradição também aponta para uma inquietação profunda entre os docentes, pois, ao mesmo tempo, expressam e fazem coisas distintas do que pensam e do que desejam para a escola e para os estudantes, se sentindo confusos e “sem saída” em uma realidade complexa para a qual não conseguem estabelecer respostas, exatamente eles, os que deveriam ensinar.

### **5.5.1.3 Saltos e sobressaltos nos caminhos da conflagração**

No plano da *realidade*, o contexto da *conflagração* se apresentou a partir dos dados organizados nos excertos distribuídos nas quatro categorias e quatro indicadores resultantes do processo de análise. Daí, a *conflagração* se apresenta de maneira tênue em relação aos contextos já apresentados no plano da *realidade*. As categorias e os indicadores presentes nos dois contextos anteriores, corroboram os resultados expressos pela *conflagração*. Neles, o consenso exerceu força e constância enquanto a democracia e a autonomia apresentaram características que ajudam a minimizar o conflito e o cariz político que marcam cenários propensos ao contexto atual. A Escola *Ipanoré* não pode

ser perspectivada de maneira isolada, pois é parte de uma realidade marcada pela incerteza, em que a segurança prometida pela *conformidade* encontra sua força e reduz a presença da *conflagração*. Para Paraskeva (2005, p. 07), no mundo atual, o senso comum, bem conveniente, consolidou a ideia de uma ausência de alternativas ao projeto neoliberal.

No contexto da *conflagração* evidenciado na escola, os problemas e as desigualdades fazem parte dos excessos de demandas democráticas e, quando muito, podem ser atenuados, na lógica dos mercados, pelos mecanismos da *contestação* formalmente constituídos nas estruturas típicas da *conformidade*. No Brasil, mesmo nos anos de profunda repressão política, havia maior confiança na possibilidade de uma nova ordem produtiva (cf. capítulo quatro). Posteriormente, os anos oitenta marcaram a fase em que se pensou que, pelos normativos, se poderia assegurar muitas das conquistas resultantes do desejo explícito de *conflagrar*. Desse modo, comodamente, as demandas democráticas e cidadãos foram redirecionadas por um processo de *contestação* que fortaleceram a *conformidade* e tornaram quase invisíveis os sinais da *conflagração*. Por essa sistemática, as lógicas que inverteriam o poder vigente, parecem ter sido drasticamente afetadas nas últimas décadas, sendo, agora, parte de uma ausência construída a partir do ostracismo e da arrogância das políticas neoliberais e de um referencial teórico identificado por McLaren (2005) como pós-marxista. Para o autor, mediante cultivada arrogância, do triunfalismo neoliberal e dos celebradores da democracia burguesa, não é fácil restaurar aquilo que o autor chama de “manto manchado de Marx da sepultura em que ele tem sido, zombeteira e caprichosamente, jogado” (p. 100).

Como parte, mas ao mesmo tempo dando conta de sua própria realidade, a Escola *Ipanoré* se revela, em seus indicadores vinculados à *conflagração* (cf. Tabela 25), uma instituição em que o consenso *dialógico* e o conflito *antagônico* são mais frequentes. A democracia e a autonomia apresentam sinais dispersos e distribuídos em seus indicadores, nomeadamente a democracia *revolucionária* e a autonomia *de base*.

**Tabela 25** Frequências das categorias- conflagração no plano da realidade

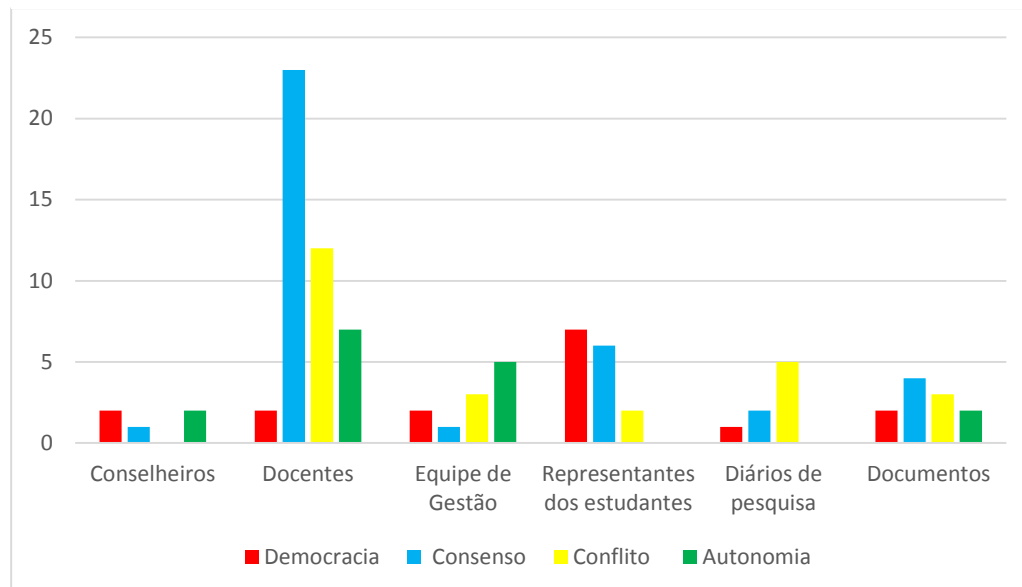
<i>Contexto</i>	<b>Categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Fr</b>	<b>Unidade de contexto</b>
<i>Conflagração</i>	Democracia	Revolucionária	16	ERE <sup>f7</sup> (06 <sup>f1</sup> , 07 <sup>f3</sup> , 08 <sup>f1</sup> , 09 <sup>f2</sup> ); EDE <sup>f2</sup> (14 <sup>f1</sup> , 17 <sup>f1</sup> ); DOC <sup>f2</sup> (02 <sup>f2</sup> ); EGE <sup>f2</sup> (05 <sup>f2</sup> ); ECE <sup>f2</sup> (19 <sup>f2</sup> ); RDP <sup>f1</sup> (02 <sup>f1</sup> )
	Autonomia	De base	16	EDE <sup>f7</sup> (12 <sup>f2</sup> , 13 <sup>f1</sup> , 14 <sup>f2</sup> , 15 <sup>f2</sup> ); EGE <sup>f5</sup> (01 <sup>f1</sup> , 02 <sup>f1</sup> , 03 <sup>f1</sup> , 04 <sup>f1</sup> , 05 <sup>f1</sup> ); ECE <sup>f2</sup> (19 <sup>f1</sup> , 20 <sup>f1</sup> ); DOC <sup>f2</sup> (08 <sup>f2</sup> )
	Conflito	Antagónico	25	EDE <sup>f12</sup> (13 <sup>f1</sup> , 14 <sup>f6</sup> , 15 <sup>f1</sup> , 16 <sup>f2</sup> , 17 <sup>f1</sup> , 18 <sup>f1</sup> ); RDP <sup>f5</sup> (01 <sup>f2</sup> , 02 <sup>f1</sup> , 03 <sup>f1</sup> , 04 <sup>f1</sup> ); EGE <sup>f3</sup> (01 <sup>f1</sup> , 02 <sup>f1</sup> , 03 <sup>f1</sup> ); DOC <sup>f3</sup> (06 <sup>f3</sup> ); ERE <sup>f2</sup> (06 <sup>f1</sup> , 09 <sup>f1</sup> )
	Consenso	Dialógico	37	EDE <sup>f23</sup> (13 <sup>f5</sup> , 14 <sup>f13</sup> , 16 <sup>f1</sup> , 17 <sup>f1</sup> , 18 <sup>f3</sup> ); ERE <sup>f6</sup> (09 <sup>f4</sup> , 10 <sup>f1</sup> , 11 <sup>f1</sup> ); DOC <sup>f4</sup> (06 <sup>f3</sup> , 07 <sup>f1</sup> ); RDP <sup>f2</sup> (04 <sup>f2</sup> ); EGE <sup>f1</sup> (05 <sup>f1</sup> ); ECE <sup>f1</sup> (20 <sup>f1</sup> )

As categorias e os indicadores da *conflagração*, no plano da *realidade*, possuem uma premissa básica, segundo a qual a escola, a partir das questões vivenciadas, exprime situações que podem, de algum modo, construir caminhos para uma nova sociedade. Evidentemente, não se espera que, por si só, a escola seja capaz de transformar as atuais circunstâncias vivenciadas, mas sem sua existência esse projeto também pareceria improvável. De fato, um ponto de vista comum entre os teóricos da educação e da sociologia é de que, apesar da escola ser um espaço que reproduz e produz a ideologia dominante (Giroux, 1986, p. 105), também é o espaço mais indicado para fomentar a mudança. Para Gentili (1998, p. 70), mesmo quando se realiza a crítica aos mecanismos de consenso educacional, não é suposto se desistir do desafio imprescindível de mudar a escola que temos. Ao contrário, é aceitar que essa mudança deve ocorrer como parte de um mecanismo legítimo de transformação social e de emancipação, ao serviço do bem-estar de todos.

A *conflagração*, a partir das quatro categorias e dos quatro indicadores, apresenta algumas simetrias com questões já abordadas. Assim, na *conflagração*, como no caso de algumas categorias e indicadores do contexto da *conformidade*, têm realce a identificação e a percepção das formas e dos procedimentos existentes e/ou necessários para um processo de transformação na escola. Do mesmo modo, a perspectiva de mudança e de transformação, já expostas em indicadores e contextos anteriores, se reapresenta como parte de um cenário de contínua mudança. Estruturado na mesma sistemática dos gráficos apresentados nos contextos anteriores, a *conflagração* nesse plano (cf. gráfico 3)

demonstra, como já evidenciado, a força do consenso, a presença do conflito e os poucos reptos da democracia e da autonomia.

**Gráfico 3 Conflagração no plano da realidade**



Na interpretação dos dados as categorias se apresentaram numa ordem quantitativa das frequências com as seguintes características. No consenso, sobressaem as mudanças de caráter contínuo e processual, o compromisso dos docentes com essas mudanças e a ideia de que as transformações podem (e devem) ser pensadas e construídas de forma coletiva. No conflito estão expressos os questionamentos e as inquietações em relação à natureza da escola, de seus propósitos e ensinamentos. A democracia no contexto da *conflagração* está centrada na figura do estudante e da comunidade, seja em relação ao seu novo estatuto de poder dentro da organização ou pela preocupação de que esses possam ser incluídos nos espaços e nas instâncias participativas. A autonomia é vista a partir da autonomia que parte do interior da escola com os projetos, acabando por gerar novas demandas à própria autonomia. As categorias e respectivos indicadores (cf. Tabela 26) estão distribuídos de maneira mais ou menos desconcentradas entre as fontes usadas, mas os docentes são os que apresentam maiores frequências no quadro geral da *conflagração*.

**Tabela 26** Categorias por fontes- conflagração no plano da realidade

<i>Fontes</i>	<i>Categorias</i>			
	<b>Autonomia</b>	<b>Conflito</b>	<b>Consenso</b>	<b>Democracia</b>
<i>Conselheiros</i>	2	0	1	2
<i>Docentes</i>	7	12	23	2
<i>Equipe de Gestão</i>	5	3	1	2
<i>Rep.dos estudantes</i>	0	2	6	7
<i>Diários de pesquisa</i>	0	5	2	1
<i>Documentos</i>	2	3	4	2
<b><i>Totais</i></b>	<b>16</b>	<b>25</b>	<b>37</b>	<b>16</b>

Na relação excerto/fonte de dados, sobressai a *conflagração* com maior regularidade entre os docentes, cuja percepção está vinculada àquilo que podem vir a ser situações que favoreçam ou concorram para a *conflagração*. Os normativos e outras fontes documentais escolares indicam a presença da *conflagração* como um princípio necessário à própria natureza da escola em transformação. No geral, a Escola *Ipanoré*, no plano da *realidade* em contexto de *conflagração*, indica peculiaridades em relação aos outros contextos, ainda que visualmente se diferencie. Os excertos presentes nas categorias e respectivos indicadores demonstram uma articulação, no sentido da percepção e do desejo de novas mudanças, a partir daquilo que a escola desenvolve como parte da sociedade a que pertence.

### **Consenso**

O consenso presente no contexto da *conflagração* no plano da *realidade* é tomado como parte da construção de uma realidade escolar, diferindo da educação bancária e, por isso, o consenso *dialógico* expresse as mudanças evidenciadas no interior da organização escolar, considerando a participação da comunidade e o consequente aumento do desejo de participação de estudantes e de pais nas suas instâncias de decisão. Longe da concretização, o consenso *dialógico* se ampara no caráter das evidências, das indicações e dos desejos que podem ser viabilizados no percurso gradual de mudança de uma escola ao serviço de uma maioria. Aqui, a concepção de escola não ignora suas contradições e suas formas de resistência, tão definidoras dos espaços sociais (Giroux, 1986, p. 119). Do mesmo modo, se integra num cenário em que a própria escola permanece em constante movimento, sujeita a diversas críticas e reformulações, obrigada

a se reinventar diariamente, de forma a responder aos inúmeros desafios que se lhe colocam (Abrantes, 2003, p. 08).

Os pontos mais relevantes dos excertos correspondentes ao contexto da *conflagração* são aqueles que corroboram a ideia de que a escola mudou. A escola de hoje é diferente nos seus aspetos físicos, políticos e metodológicos, mas a educação bancária denunciada por Freire (1997), em que o poder se concentrava no professor e a avaliação era sua principal forma de exercício, continua presente e subordinada em uma nova escola. Para um dos professores,

“O conservadorismo nos colocava como se tivesse uma mordaza. Hoje, não. Vem essa liberdade, os alunos são mais críticos, os alunos são mais participativos, até porque a sociedade quer esse tipo de cidadão. E na escola anterior, não. Nós tínhamos que concordar com os nossos mestres, mesmo sabendo que eles estavam errados” (EDE 18, ref. 01).

Desse modo, a escola de hoje é reconhecida por alunos e por professores como um espaço para o diálogo e exercício da liberdade, em que os níveis de participação e os avanços conseguidos são tomados como base para novas exigências e mudanças. Para um dos jovens professores e presidente da APMC,

“A mudança é visível, na década de 80, de 90 até agora metade do Ensino Médio, observamos que a mentalidade dos alunos tem aumentado, tem crescido nesse sentido intelectual, socialmente também. Então, a mudança é vista no comportamento do aluno e do professor que dá essa liberdade, esse espaço para que ele possa se expressar” (EGE 05, ref. 01).

Para outro docente, essa mudança também se verifica em vários campos:

“Mudança tanto na parte física da escola né, que mudou muito, na parte administrativa e na parte dos alunos mesmo né, do termo de educação. Exemplo, parte física a escola na época que eu estudava, eu era aluna, e a escola não tinha ar condicionado, era giz. Então a parte física. Era mais difícil” (EDE 13, ref. 01).

De fato, os investimentos públicos nos recursos materiais e físicos da escola têm assegurado substantivas melhorias nas condições de trabalho docente e de aprendizagem dos estudantes, mas nada se iguala a sensação de que o diálogo é possível no interior da organização escolar. Segundo um dos docentes,

“ (...) hoje em dia a gente tem muito mais liberdade para falar, para comentar, para expressar opinião. Os pais também têm essa liberdade,

eles vêm muito aqui, participam muito, alguns querem ou exigem coisas que não têm muito a ver com aquilo que se está trabalhando porque, na realidade, pedem coisa que está fora da realidade deles, eu acredito assim. Mas a participação é muito maciça dessa época para cá. Eu acho que as coisas melhoraram muito, assim, nesse sentido de livre arbítrio, de livre expressão. Acho que melhorou muito principalmente nessa última década, eu acho que foi a melhor década assim para a educação, no aprimoramento da educação” (EDE 14, ref. 01).

Como já explanado, as mudanças serviram de trampolim para transformações mais substanciais, isto é, a introdução de melhorias na estrutura física, metodológica e participativa permite que a comunidade escolar se aperceba de que a realidade não corresponde aos seus anseios. Por esse princípio, os excertos passam a revelar indícios de *conflagração*, pois as necessidades acomodadas pela *contestação* foram sendo paulatinamente reforçadas ou retomadas pela *conformidade*, mas, ao mesmo tempo, reuniram algumas modelações (mais) objetivas para que fossem entendidas e questionadas em suas manifestações cotidianas pelos princípios da *conflagração*. Para um dos docentes entrevistados, essa nova realidade manifesta na escola é parte da mudança do próprio professor:

“(…) isso nos força a ler mais, a tá mais atento às mudanças, porque os nossos alunos evoluem, e nós temos que evoluir com eles. As tecnologias, o ensino, as mudanças, não é só para o aluno. Nós, professores, somos o facilitador, então temos a obrigação de evoluir junto com eles” (EDE 18, ref. 02).

Para um dos estudantes, nessa nova escola, o diálogo e sua participação “(…) poderia melhorar mais. Os alunos ainda ficam... eu acho que meio acudados em relação a isso. Poderiam participar mais, dar mais opinião... falar mais sobre esses assuntos, poderia ser mais aberto” (ERE 09, ref. 03). Por sua vez, outro aluno descreve a escola em sua mudança, mas reconhece a necessidade de constante aprimoramento. Pare ele,

“(…) já é uma escola dinâmica, já é uma escola bem preparada, mas eu acho que os alunos buscam mais dinamismo nas aulas, ideias novas, diferentes, assim mesmo como o professor, como comentei fez, criou, a gente precisa dessa coisa mais arejada, sabe, mais leve, ao mesmo tempo leve que ensine a gente, que a gente não fique só entediado em assistir uma aula de física, por exemplo. Que seja uma coisa mais envolvente, eu acho que é isso que precisa” (ERE 09, ref. 04).

No contexto dessa nova ambiência, em que as condições apontam possibilidades para que a *conflagração* se processe, concorrem o trabalho desenvolvido sobretudo pelos



docentes. De um lado, se revela no estímulo ao poder dos estudantes e ao seu caráter crítico, dialógico e participativo. Por outro, o trabalho dos docentes, mesmo que articulando as questões de distinção e de excelência da escola, se manifesta no compromisso com a aprendizagem e a formação do aluno. No caso do poder dos estudantes, nos demais contextos é encarado como intimidador do poder docente, mas, no contexto da *conflagração*, é tido como instrumento da mudança da escola e como forma de integrar a comunidade nas mudanças necessárias. Segundo um dos docentes, “(...) eu acredito que sim, que o aluno ele tem poder muito mais do que o professor. Nessa era que a gente está trabalhando agora” (EDE 13, ref. 05); enquanto outro profissional reconhece e estimula esse poder pelo diálogo estabelecido em sala de aula:

“ (...) eu oriento os alunos a serem questionadores, então aqueles que passam pela minha mão se questionarem algum outro professor por aí ou os órgãos políticos eu tenho certeza que eu tive uma pitada de ajuda para que eles se tornassem esses alunos críticos (...)” (EDE 14, ref. 07).

Em relação ao compromisso docente, a mudança e a transformação é olhada a partir das alterações em suas próprias práticas e na aprendizagem dos estudantes. De modo geral, os excertos revelam o trabalho docente envolvido com uma escola em constante mudança, com saltos e sobressaltos, em relação aos caminhos que a organização escolar pode traçar rumo à *conflagração*. Assim, o processo de efetiva integração na rede de ensino estadual, a adesão ao programa do “Ensino Médio Inovador” e a busca de índices e de resultados de excelência não se configuram apenas pela ótica da *conformidade* e da *contestação*, pois as condições materiais e as mudanças têm provocado interesses que também expressam a *conflagração*. Para Connell (2000, p. 29), essa realidade é parte de programas que realmente produzem mudanças, dado que encontraram uma variedade de maneiras (que podem ser situacionais e temporárias) de fortalecer a ação dos/as professores/as, sua capacidade de driblar os fatores determinantes e de lidar com as contradições da relação entre as crianças pobres e a escola.

No período reservado à convivência com os vários grupos, a nossa atenção recaiu na forma diferenciada como os docentes usam e frequentam os espaços coletivos da escola. O pátio, onde existem vários jogos, conta com a presença de profissionais que se aproximam dos estudantes para dialogarem, para procurarem saber de suas vidas e até para estabelecerem brincadeiras. A presença do gestor entre os estudantes é constante e

também os estudantes parecem sentir muita liberdade em se lhe dirigir. Em várias situações foi possível observá-los em brincadeiras, mutuamente se questionando sobre vários assuntos, alguns pertinentes à escola e outros relativos aos seus cotidianos. Na fala de um dos docentes, os estudantes “(...) percebem que realmente nós estamos aqui trabalhando, de maneira direita. O que tá acontecendo a gente registra, o que acontece a gente fala pro pai, e muitas vezes eles acabam aceitando (...)” (EDE 17, ref. 01).

O corpo docente de *Ipanoré*, relativamente jovem, parece se integrar em relação aos objetivos da organização escolar, no sentido de assegurar uma aprendizagem significativa aos estudantes. Para esse processo, concorre novamente o uso de determinados espaços como a sala dos professores, pois “(...) observei que a sala é um espaço de uso frequente para a organização e planejamento dos trabalhos docentes, quando eles conversam é sempre sobre o rendimento, comportamento dos alunos, comparação de turmas, apoio mútuo na resolução de problemas (...)” (RDP 04, ref. 02). Para além da utilização dos espaços, os docentes se revelam preocupados com a aprendizagem dos alunos, procurando dialogicamente indicações de como trabalhar com clientela tão distinta. Segundo um dos docentes (que parece exercer liderança entre os professores preocupados com os aspetos mais críticos que a educação possa revelar):

“(...) muitos professores se preocupam com isso. Então, por mais que nós tenhamos problemas, a gente sempre pensa, «mas, o aluno tem que aprender». Acho que no (...), a maioria dos professores, é claro que isso não vai acontecer homogeneamente, 100%, mas, a maioria dos professores se preocupa com a aprendizagem do aluno” (EDE 14, ref. 10).

Em alguns segmentos, esta escola parece propicia ao exercício da *conflagração*, mas, por outro lado, a baixa frequência dos indicadores, em relação aos já apresentados, dão indicativos de que o consenso *dialogico* que pode estabelecer as bases para a *conflagração* é residual, disperso. Desse modo, a *conflagração* é parte da necessidade “do salto a ser dado” em meio “aos sobressaltos” evidenciados a partir da *contestação*.

### **Conflito**

O conflito, enquanto categoria da *conflagração* no plano da *realidade*, se configurou como *antagônico*, no qual está presente o caráter *agonístico* proposto por Mouffe (2006), ao que Schaap (2007, p. 10) afirma que sua legitimidade é dada pela

natureza da questão política, tornando razoável e aceitável o seu significado social, frequentemente evocado como parte de uma representação coletiva. Para um dos docentes, o conflito é fundamental para mudanças nas estruturas da escola. Para ele,

“ (...) parto do princípio que quando há um conflito esse conflito gera uma solução e essa solução aprimora o momento, aprimora aquilo que se discute, quando não há esse conflito, quando não há essa discussão, quando não há esse debate as coisas ficam como estão e aí não avança, então eu sou daquele tipo de pessoa que se eu acho que aquela gestão, que aquela pauta que está sendo colocada em discussão ali não tem muito a ver, não está relacionada, eu debato” (EDE 14, ref. 01).

O conflito representado nos excertos sugere questionamentos em relação à natureza *do que, como e para quê* a escola se organiza. Do mesmo modo, reflete aquilo que se quer e se pratica no interior da organização, em relação aos diferentes sujeitos, com destaque para a figura do docente e do estudante. Essas características dão conta de que a Escola *Ipanoré* é parte de um espaço social conflitivo, marcado por contraditórios processos de produção simbólica. Para Suarez (2000, p. 263), a “crise da escola” pode ser entendida, deste modo, como parte de uma crise de sentido que, embora determinando as lutas que se dão em seu interior e em seu contexto imediato, também envolve a nomeação mais genérica do social, do possível e do desejável.

O conflito *antagónico* emerge em situações que revelam interesses contrários entre as categorias e os grupos políticos que disputam o poder *na e em* relação à escola. Esse antagonismo também pode ser resultado das constantes mudanças na escola, mediante a persistência de comportamentos e de processos típicos da *conformidade*. Como parte dela, concorre a própria mudança do perfil dos estudantes. Para o gestor entrevistado, “(...) é que, hoje, o jovem tem (n) prioridades na vida dele. E, nem sempre, o estudo, nem sempre o conhecimento está entre essas primeiras prioridades. Isso, de certa maneira, atrapalha” (EGE 03, ref. 01). Internamente, o conflito *antagónico* está presente nas normas e nas relações que a escola e os docentes desenvolvem, quer seja relativamente aos interesses dos pais, dos estudantes, de outros docentes, quer seja em relação à escola como instituição.

No que se refere à comunidade educativa, mais especificamente os pais, a relação é algo conflituosa e, em muitos casos, são responsabilizados pelos fracassos da própria escola. Um dos docentes participante neste estudo salienta que “a família, aqui da

escola, é muito ausente. A família vem para a escola quando é solicitada. Ela não tem aquela preocupação de buscar informação sem ser solicitada” (EDE 18, ref. 01). Para um outro docente, essa dinâmica conflituosa se manifesta em uma verdadeira luta pelo poder. Para ele,

“É uma queda de braço, digamos assim, violenta onde o professor quase sempre perde. Aqui na escola parece que quem tem mais poder de decisão são os pais. Os pais vêm aqui aí o gestor sempre prefere acreditar no que o pai diz do que no professor. Ainda que o quadro docente inteiro diga, "não foi isso". O pai vem e diz que é de outro jeito, ele geralmente acata o que o pai do aluno veio falar aqui. Geralmente assim, que funciona” (EDE 16, ref. 02).

As divergências entre comunidade e escola são reforçadas em outros excertos, tais como:

“Muitas das indisciplinas que são realizadas aqui pelos alunos, às vezes, são acatadas pelos próprios pais, como a gente percebe durante reuniões. E muitas vezes a nossa palavra como professor não é muito levada em consideração. Então o que o pai fala acaba virando lei” (EDE 17, ref. 01).

Um dos coordenadores de área corrobora a existência desse conflito, julgando que ocorre devido às normas disciplinares que a escola tenta impor e que, aparentemente, contrariam o princípio democrático da inclusão e o caráter da educação pública. Nesse campo, a comunidade tem imposto importantes contribuições, no sentido da escola ir alterando sua face elitista em função dos seus estudantes e de novos pressupostos. Para o coordenador de área,

“O maior problema que nós enfrentamos aqui hoje no (...) é o cumprimento das normas disciplinares. O pai quer que o aluno entre sem uniforme. A escola quer que ele entre com uniforme. Chega na sala de aula o professor não quer que ele assista aula porque ele não está devidamente uniformizado. Ou seja, não há uma conversa entre escola, pais, pra ver de que maneira vai se trabalhar. De que maneira a escola vai oferecer isso a ele” (EGE 02, ref. 01).

Nos últimos anos, a escola cobrava o fardamento diferenciado do ofertado gratuitamente pelo sistema público e, tal procedimento, influenciou a comunidade local, sendo que, agora, todas as escolas adotam um fardamento específico e seus estudantes acabam por exigí-lo de seus pais (muitos dos quais, sem recursos econômicos). Para além do fardamento, em anos anteriores os pais também denunciaram a existência de cursos

nas instalações da escola em que os alunos, mediante uma contribuição financeira, poderiam reforçar os conteúdos necessários aos exames. Segundo um dos estudantes,

“Havia uma norma que... que o ensino ele é gratuito. Então o que me disseram que teve um período... tinham uns professores que eles estavam dando um reforço particular. E os alunos tavam pagando no final de semana. Mas me disseram, eu não sei se é verdade. As informações que eu tive foi de que os pais não se agradaram disso e foi levado às autoridades. Eles pararam. Eu acho que assim questão de norma assim a ser cumprida de alguma coisa que a escola foi chamada a atenção, teve que parar, eu acho que essa foi a única situação assim que eu sei” (ERE 06, ref. 01).

Entre os docentes, o conflito *antagônico* se revela em relação a alguns rituais presentes na organização escolar, os quais acabam por ser parte de um cenário muito mais simbólico do que de efetiva mudança naquilo que se propõe. Para um dos docentes,

“Falamos que há a necessidade disso e daquilo e todo ano a gente vê que não há aquela melhora naquilo que a gente coloca, pontua como deveriam ser as ações para melhorar. Ainda vejo que falta ainda (...)” (EDE 15, ref. 01).

Do mesmo modo, os docentes questionam a postura de alguns colegas em relação a diversas formas de opressão e de dominação a que o grupo está exposto. Para um deles,

“Aqueles que são mais caladinhos ficam justamente calados para poder se manterem como estão, eu não. Eles estão sempre aqui, eu vivo assinando livros de ocorrências porque querem que eu faça de tal forma coisa que eu não vou fazer, inclusive algumas vezes eu não assino e eles dizem, «você não assinou, você é rebelde, você é isso, você é aquilo», eu digo, «não, eu não vou assinar nada porque vocês estão produzindo e não eu. Eu posso fazer um relatório do que eu faço e eu assino, agora eu não vou assinar relatório que vocês fazem tentando me prejudicar»” (EDE 14, ref. 02).

Nessa dialética é necessário mencionar que alguns estão expostos, por sua condição temporária de professor, a processos de maior exploração com pouca margem de reação. Por exemplo, para outro docente,

“(...) apesar da gente se reunir nós com professores, não todos, sempre tem uns que ficam caladinhos, na deles ali com medo né porque como é contrato. Mas os concursados mesmo que não tem medo porque diz assim «não, eu vou buscar o melhor». Então se reúne, «não, olha, a avaliação não está legal», um exemplo, agora como mudou esse sistema de avaliação e os professores não gostaram porque ficou pouco tempo

para se trabalhar com o aluno, só mais ter que trabalhar com prova, prova e é trabalho então ficou muito carregado (...)” (EDE 13, ref. 01).

Em relação à escola enquanto instituição, alguns questionamentos são levantados no sentido de como ela se posiciona quanto aos docentes. Em muitos casos, pode subsumir a figura e o trabalho do professor, ao mesmo tempo que não se apresenta como um espaço formativo ou de exercício da liberdade para esses profissionais. Nesse caso, se houve uma clara mudança da escola para os estudantes, o mesmo não se verifica em relação à carreira e ao exercício da docência. Aliás, de acordo com um dos docentes, o reconhecimento da Escola *Ipanoré* é tido como isolado ou dissociado da figura dos profissionais existentes, como se a escola existisse em si mesma, sem que a troca ou alteração do corpo docente pudesse não exercer qualquer diferença. Segundo uma das professoras,

“(...) por conta desse reconhecimento quantitativo, digamos assim, especificamente é que a comunidade acaba tendo o reconhecimento maior. Mas o professor em si não tem reconhecimento entendeu? O professor parece que não tem significado nenhum. É como se a escola funcionasse sozinha, o prédio entendeu? A maioria das pessoas vê dessa forma (...)” (EDE 16, ref. 01).

Na fala de outro professor, essa mesma escola, tradicionalmente, não colabora com a formação do docente, embora seja um espaço propenso para esse fim. Assim, se nas universidades os professores são estimulados a estudar a partir de financiamentos e estímulos concretos na carreira, na escola básica isso não se verifica:

“(...) a escola como instituição para me ajudar nisso quase nada porque se nós vamos fazer um mestrado ou mesmo um doutorado os órgãos públicos não nos proporcionam isso, «ou você faz isso ou você sai da sala», se você sai da sala você perde seu dinheiro, você não trabalha, ou seja, ou bem tu decides trabalhar, ganhar teu dinheiro, alimentar tua família que é indo para a sala de aula todo dia ou bem você para pra estudar e avançar no processo educacional” (EDE 14, ref. 04).

O conflito, apresentado como parte do contexto da *conflagração*, emerge em situações cotidianas do ambiente escolar e o seu caráter político e agonístico podem representar mecanismos importantes na construção de caminhos representativos na transformação social. Desse modo, as insatisfações e os problemas, por via do conflito, podem contribuir para a alteração da ordem estabelecida no interior da organização escolar e em relação à sociedade da qual faz parte.

## Democracia

A democracia, enquanto categoria do contexto da *conflagração* no plano da *realidade* se configura como *revolucionária*. Nessa característica, a democracia parte de uma vertente em que as contradições e os antagonismos podem ser trabalhados nas estruturas participativas e nas principais mudanças que a escola apresentou nas últimas décadas. Do mesmo modo, a democracia *revolucionária* se vincula ao político como parte do perfil de estudantes e docentes que coletivamente estruturam novas formas de poder e de participação de modo que os aspetos da *conflagração* possam construir as bases de uma nova sociedade.

Formalmente, a Escola *Ipanoré* possui como premissa o desenvolvimento de espaços e de situações voltadas para o fortalecimento da democracia. Em seu projeto pedagógico, esse interesse fica claramente manifesto ao se definir que a escola “(...) redefine seu papel, priorizando a questão da democracia, ressaltando a convivência democrática como processo de construção e desenvolvimento que se realiza diariamente com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e representantes da comunidade local (...)” (Doc. 02, ref. 02).

Segundo o presidente da APMC, *Ipanoré* tem criado mecanismos para fortalecer a participação e a presença da comunidade em suas estruturas e processos de decisão. Para ele,

“ (...) a Escola tem esse mecanismo de aderir às sugestões, de aderir às opiniões quando os alunos querem questionar o que não estão lhe agradando, a Escola abre esse espaço para eles, assim mesmo a Comunidade. A Escola adere a essas causas, sim, com certeza. Inclusive, um exemplo que aconteceu, um professor não foi bem interpretado em uma decisão sua e eu achei interessante a forma como os alunos lidaram com isso. Muitos pensavam que o professor ia até sair do cargo, mas, aí, acabou que a Escola entendeu a sugestão do aluno, entendeu essa carência de professores que tem aqui e ele acabou ficando aqui conosco. Então, acho que isso é uma questão muito difícil de resolver. A Escola tem dado essa oportunidade pra gente questionar, pro aluno poder sugerir e assim por diante” (EGE 05, ref. 02).

Mais uma vez, a característica assumida pela democracia remete às mudanças processadas nas últimas décadas, especialmente no fortalecimento do poder de participação dos estudantes. De fato, os alunos se percebem e agem de maneira distinta

das formas mais usuais, posição também defendida por Abrantes (2003, p. 17) quando afirma que, tradicionalmente, os jovens têm sido encarados por ângulos simplistas e ideológicos. Ou seja, são distinguidos a partir de duas culturas: uma de conformismo, outra de resistência. Os estudantes da Escola *Ipanoré* apontam para uma realidade que precisa de ser considerada, para além dos aspetos tradicionalmente propostos. Para um desses estudantes,

“Hoje em dia os alunos querem vir pra escola, querem ter essa informação e as coisas são muito mais abertas. Como tu disseste todo mundo pode vir, todo mundo é incluído, antigamente as pessoas tinham muito preconceito, mais preconceito do que se tem hoje, então é diferente mesmo, bem diferente. Os alunos têm uma visão mais aberta das coisas” (ERE 09, ref. 02).

Por seu lado, outro aluno perspectiva as mudanças como parte do cotidiano da escola e do perfil do próprio estudante. Logo,

“O aluno de hoje ele se diferencia principalmente na questão de que a escola ela oferece as ferramentas necessárias pra que o aluno tenha um bom desempenho, pra que ele venha conquistar os objetivos dele. Isso se diferencia muito do aluno que foi a minha mãe, o meu pai, minha avó, meu avô. Porque no tempo deles, pelo que eles me falam, havia uma pressão no estudar. Havia uma pressão no alcançar esse objetivo. E hoje o que diferencia é isso. Que o aluno é aquilo que ele quer ser. Eu vejo dessa forma assim. A principal diferença assim na minha opinião” (ERE 06, ref. 01).

Os docentes também reconhecem esse novo estudante, questionador e participativo, até por si definidos como inquietos e diferentes. Os estudantes que ora se apresentam, são fruto, parte e processo da democracia *agonística*. Para um dos docentes,

“A gente cresce sim em conhecimento a partir do momento que a gente lê mais, que a gente torna um aluno questionador, então no que eles nos perguntam faz com que a gente estude mais para realmente saber responder essas indagações (...)” (EDE 14, ref. 01).

Por outro lado, esse não é um fenômeno isolado da Escola *Ipanoré*, sendo reconhecido nas várias instâncias de participação coletiva do cidadão. Para um dos conselheiros do CEE, “sem dúvida, porque hoje a população está mais politizada. Ela está mais consciente dos seus direitos e seus deveres (...)” (ECE 19, ref. 01).

Os aspetos pertinentes a democracia *revolucionária* se vinculam particularmente às questões políticas manifestas nas formas de participação nas organizações. Na



*conflagração* possuem a tipicidade de que são pensadas e organizadas para esse fim e não como uma simples adequação de mecanismos burocráticos readaptados pela *contestação*. Nesse contexto, as formas distintas, alternativas e cotidianas têm fortalecido o surgimento de novas relações de poder, em que estudantes e professores se sentem próximos e dispostos a uma luta mais coletiva, em prol de uma sociedade diferente da que atualmente se apresenta.

### **Autonomia**

A autonomia no contexto da *conflagração*, como as demais categorias, apresenta características típicas da Escola *Ipanoré*, realçando o caráter de possibilidade ou de novas posturas que ensejam uma transformação (esperada no interior da escola e na sociedade). De algum modo, seus aspectos não estão isolados das autônias presentes nos outros contextos, mas na *conflagração* se destaca como uma autonomia *de base*, pois lhe é acrescida a força da comunidade para ir além daquilo que os normativos determinam. Para Silva Júnior (2002, p. 206),

“a autonomia da escola pública não se confunde com soberania. Por envolver necessariamente a população em seu trabalho, a autonomia da escola pública será sempre relativa. Por isso mesmo, terá que ser construída e não poderá ser decretada, nem «por cima» nem por «dentro»”.

Do mesmo modo, a Rede de Informação sobre Educação na Europa – Eurydice (2007, p. 05), define que as escolas podem ter diversos graus de autonomia, sendo responsáveis pelas suas decisões nos limites previstos na lei ou no quadro normativo geral relativo à educação.

A relação com as autônias presentes nos contextos anteriores é visível a partir dos recursos que a escola dispõe, obtidas em premiações financeiras que, de foma geral, solucionam questões cotidianas que atrapalham a maioria das outras escolas, pois nos casos em que os recursos são escassos, o conflito se espade exponencialmente (Baldrige, 1971). Nestes espaços se torna difícil pensar em questões como a autonomia ou mesmo a transformação de uma sociedade, pois os problemas cotidianos centralizam as atenções. No informativo interno, se explicita que

“os investimentos estão sendo feitos principalmente para melhorar a condição de trabalho do professor em sala de aula e também do discente, além disso estão sendo aplicados recursos para a melhoria dos banheiros devido à solicitação dos alunos, e ainda está sendo feita uma reforma total na parte hidráulica da escola” (Doc. 08, ref. 01).

Em outro momento, o gestor entrevistado confirma que “a Escola quando recebe um recurso, nós consultamos a comunidade escolar e esse recurso vai ser determinado em que vai ser aplicado” (EGE 03, ref. 01). Por seu lado, o presidente da APMC julga que esse processo de autonomia administrativa e financeira é vista como parte de uma realidade que ultrapassa a aquisição de prêmios:

“A escola tem um autodesenvolvimento, uma auto sustentação. Além dos prêmios que nós recebemos, nós também lidamos com outros projetos, que, de certa forma, contribuem, colaboram. A Escola tem sua autonomia, sim. Até porque ela tem um projeto político pedagógico, não pra fugir das normas que vêm de lá de cima para nós, mas como uma forma de nos organizarmos enquanto uma escola que é modelo de gestão aqui na cidade (...)” (EGE 05, ref. 01).

Equacionados os problemas resultantes da pouca autonomia financeira na maioria das escolas, em processo de autonomia *de base* também é possível pensar em perspectivas para a prática pedagógica presente na escola, na postura individual de cada sujeito e mesmo para situações que extrapolem aquilo que a legislação normalmente impõe. Para uma das professoras entrevistadas “(...) com autonomia a gente poderia buscar mais ações para melhorar cada vez mais nossos alunos, nos conteúdos, ainda tem conteúdos de algumas disciplinas que o professor vê que não está sendo útil para ele (...)” (EDE 15 ref. 02). Do mesmo modo, para uma das coordenadoras de área é preciso exercitar a autonomia nas questões cotidianas e nos seus processos organizativos:

“(...) podia se planejar pra que houvesse um calendário anual, vamos agora em dezembro planejar tudo isso, então se planejar para o ano seguinte, tiraria ali umas atas para que houvesse palestras. Está entendendo, é essa autonomia” (EGE 01, ref. 01).

Já outro docente percebe essa autonomia como uma variável do perfil profissional:

“(...) a minha autonomia, muitas vezes, é feita por mim mesmo, porque eu me imponho naquilo que eu quero fazer e sou tachado como rebelde, como temperamental, por isso ou por aquilo. Mas, na verdade, eu faço como eu quero porque eu acho que é o certo. Eu me imponho mesmo” (EDE 14, ref. 02).

A autonomia, para além do que determinam os normativos, pode ser vista a partir do exercício particular, organizacional e *de base* como evidenciado nos excertos anteriores. Porém, na ótica de um dos membros do CEE, a autonomia das escolas é percebida também em relação àquilo que ultrapassa o mínimo estabelecido: “Tem escolas que têm essa filosofia diferente, que tem um conteúdo a mais. Porque a legislação diz o mínimo, mas ela pode oferecer a mais. E isso tem escolas que se destacam (...)” (ECE 19, ref. 01).

A característica assumida pela categoria da autonomia no contexto da *conflagração* manifesta baixa frequência, talvez devido a duas proposições. Na primeira, a autonomia se vinculou à *contestação* com evidentes possibilidades de *conflagração*, mas que, no processo de fortalecimento da democracia capitalista, se foram aproximando das teorias da *conformidade* como prática legitimadora de novas formas de controle e de dominação de princípios de transformação social e, na segunda, a autonomia vincula a sua presença em muitas reformas educativas prometedoras da mudança na educação. Para Carnoy (2003, p. 80), com o passar do tempo, a realidade não confirmou a hipótese, bastante difundida, de que o suplemento de autonomia implicaria espontaneamente uma melhoria da educação. Do mesmo modo, Estevão (2013, p. 83) acrescenta que essa realidade é parte do excesso no discurso em torno da autonomia das escolas, provocando redundância em suas retóricas.

Como visto, as questões expostas sobre o uso da autonomia contribuem para que a maioria das escolas percebam o controle burocrático transvestido nos contratos de autonomia ou em seus projetos pedagógicos. Em consequência, deixam de querer (ou de acreditar) na autonomia como princípio. E, por outro lado, quando a escola, mesmo em cenários contrários à *conflagração*, consegue estabelecer algum tipo de autonomia, passa a desejar e a pensar em formas mais legítimas, mesmo que estejam sob a constante ameaça de autonomies reacionárias, proclamando o retorno a práticas excludentes e antidemocráticas.

### **5.5.2 Reflexos e prospectos de uma escola no plano da idealidade**

O plano da *idealidade* evocado para o processo de interpretação dos dados obtidos na Escola *Ipanoré*, se manifesta em pelo menos duas perspectivas. Na primeira, concorrem as expectativas que os sujeitos identificam com base em suas práticas, como

necessárias para constituição de mudanças em seu contexto E, na segunda, o plano da *idealidade* exerce uma razão orientadora, a partir dos referenciais teóricos e metodológicos que constituem os pressupostos formativos e ideológicos presentes no cotidiano educativo. Nos dois casos, o plano da *idealidade* não assume uma configuração de inexistência, estando manifesto “tal e qual” o plano da *realidade*, ainda que se apresente de forma menos visível e com maior complexidade. Em muitos casos, o plano da *idealidade* está submerso ou serve de fundamento ao que é expresso e identificável no plano da *realidade*. Logo, o plano da *idealidade* também se apresenta, enquanto razão, motivação ou aspiração, como substância ao manifesto. Numa perspectiva freiriana, o plano da *idealidade* pode assumir o formato do ponto de chegada onde desejamos alcançar. Para Freire (1986), só podemos alcançar uma margem distinta da que estamos, à medida que nos disponibilizamos a fazer travessias, sendo absolutamente impossível chegar ao outro lado, começando de lá para cá. Ou seja, cada chegada provém do ponto de onde começamos e, tais pontos, são necessariamente distintos. Nesse sentido, o ponto de partida está localizado no plano da *realidade*, enquanto a chegada será constituída no plano da *idealidade*.

Na maioria dos casos, enquanto o plano da *realidade* se revelou vinculativo aos processos institucionais, com uma forte vertente burocrática, o plano da *idealidade* evidenciado na escola possui uma relação maior com os sujeitos que identificam e esboçam princípios numa vertente muito mais política, para o que ponderam ser condizente ao futuro da escola e da sociedade. Os excertos representativos da *idealidade*, se diferenciam por expressarem lembranças de um passado ou aspirações para um futuro. Na *conformidade* sobressai uma perspectiva utilitarista da autonomia e da democracia, de modo a colocá-las ao serviço do retorno ou do fortalecimento de antigas práticas que são lembradas. Na *contestação*, as categorias evidenciam um forte pendor de partilha em relação às construções necessárias e possíveis para mudanças ou práticas desejadas. A *conflagração*, por sua vez, é expressa como princípio nos documentos construídos na escola, sugerindo a necessidade de uma prática dialética e dialógica que mobilize a participação coletiva para arquitetar alternativas de mudança. Assim, é ainda importante reconhecer que a presença do plano da *idealidade* foi uma das primeiras e mais significativas percepções no processo da análise dos dados, mas é igualmente relevante reconhecer que não foi frequente ou contundente em todos os contextos e categorias.

De fato, o plano da *idealidade* se revelou frágil em relação à sua presença nos excertos das fontes de dados. O contexto com maior frequência, coerência e significado foi certamente o da *conformidade*. Essa relação pode ser vista a partir de dois ângulos. No primeiro, fica evidente que o contexto da *contestação*, fortemente identificado no plano da realidade, possui ligações e fragilidades em relação à *conformidade*. Na segunda, as características políticas, sociais e econômicas têm colocado a Escola *Ipanoré* mediante cenários de incerteza. Assim, a *conformidade* se apresenta como alternativa em função da segurança prometida ou do saudosismo e da admiração que as organizações burocráticas nutrem por si. Tais ângulos refletem o processo de exclusão da esperança na mudança social identificada por Giroux (2011, p. 71) que, ao longo dos últimos anos, tem adensado a impossibilidade de imaginar a vida sem capitalismo, a cultura do medo e o desfasamento entre democracia e capitalismo.

Como já evidenciado, o plano da *idealidade* possui uma forte ligação com as aspirações dos sujeitos quanto à escola e à sociedade. Nesse caso, os excertos dos documentos expressam contradições, pois revelam concepções políticas de um grupo que as manifestam a partir de mecanismos tradicionalmente burocráticos, como o projeto pedagógico e o regimento. Além dessa constatação, as fontes documentais, as entrevistas e as observações apontam novamente uma espécie de incompatibilidade entre o que o grupo pensa, deseja, expressa e efetivamente pratica na Escola *Ipanoré*. Desse modo, as fontes documentais contêm ideias com nítidas características da *conflagração* no plano da *idealidade*, enquanto as entrevistas expressam e registram uma prática bem articulada da *contestação* no plano da *realidade*. A *conformidade*, por sua vez, foi a mais constante, se ponderarmos os dois planos, estando representada com práticas cotidianas no plano da *realidade* e a partir de aspirações frequentes no plano da *idealidade*. O disposto não se apresenta como uma verdade absoluta, pois quando se registram essas incoerências, Jackson (2001, p. 181) adverte que podem ser parte de, pelo menos, três situações. Primeiro, de uma análise que não rejeita a possibilidade de se ter interpretado mal os dados; segundo de se ter inadvertidamente escolhido uma amostra inadequada e, por fim, a de que é preciso ser cético para considerar uma terceira possibilidade, ainda mais intrigante. Ou seja, crer que aquilo que parece ser uma incoerência na postura dos sujeitos entrevistados, possa ser, pelo menos, uma virtude pedagógica.

O que a análise revela é parte de uma realidade concreta e presente no cotidiano da Escola *Ipanoré* e, nela, os sujeitos, em tempos históricos e em situações distintas, podem agir de acordo com interesses a *curto* e a *longo* prazo. Nesse caso, os documentos podem expressar aquilo que os sujeitos desejam, mas os problemas, as pressões e as opressões cotidianas lhes levam a adotar e a intentar, a curto prazo, condutas e práticas que os distanciam do que almejavam a longo prazo. De fato, em seu dia a dia, os sujeitos escolares estão expostos a condições de extrema pressão que os alienam e os docilizam, mas no momento em que coletivamente organizam os documentos internos há, via de regra, tempo e condições mais adequadas para que possam pensar uma realidade distinta daquela em que se movem. Para McLaren (2005, p. 106), o momento que estamos vivendo, suscita preocupações no sentido de saber como a educação pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de novas formas de trabalho não alienado, por meio do desmantelamento das relações sociais capitalistas e do próprio capital.

O agrupamento dos excertos em categorias, contextos e planos distintos também expressam uma realidade dinâmica e condicionada. Externamente, a escola sofre pressões sociais, podendo ser direcionadas pela luta política dos múltiplos interesses presentes nas organizações. A força ou a fraqueza que cada contexto assume, em cada momento, não representa necessariamente sua hegemonia absoluta, a inexistência dos demais ou a perenidade prevalecente. Ao reconhecer essa dinâmica, fica explícito que a escola deixou de ser reprodutora, oferecendo reflexos de uma realidade possível. Desse modo, alerta Giroux (1986), não podemos continuar ignorando as escolas como espaços culturais, representando arenas de contestação e de luta entre grupos de diferente poder cultural e econômico.

As características descritas para o plano da *idealidade* suscitam uma análise articulada entre as categorias dentro de cada contexto, exíguas nas frequências dos excertos para os indicadores evocados. Em cada contexto, a interpretação dos resultados constituirá uma leitura circular e diferenciada da realizada no plano da *realidade*. Esta redução quantitativa não significa menor importância do plano, mas uma consequência objetiva dos quantitativos presentes nas fontes de dados e na necessidade de clareza e de fidelidade ao que a Escola *Ipanoré* revelou como fazendo parte do plano em questão.

### 5.5.2.1 Querer e escolher a *conformidade*

A *conformidade* no plano da *idealidade* assume uma força relevante em relação aos demais contextos aí presentes e suas características são apontadas a partir das mesmas categorias já dispostas, mas com indicadores próprios que demonstram a natureza dinâmica que a *conformidade* assume. Os excertos escolhidos lhe situam como uma espécie de desejo escolhido e prioritário na solução mais viável mediante a imprevisibilidade das questões e dos diferentes públicos que a Escola *Ipanoré* tem atendido nos últimos anos. As quatro categorias se apresentam nas fontes a partir de distinções e de homogeneidades, sendo distintas em suas frequências quantitativas nos excertos (cf. Tabela 27), porém homogêneas em relação à natureza do que representam. Assim, o conflito e a democracia estão minimamente representados e complementam a adesão ou a escolha da *conformidade* presentes nas categorias do consenso e da autonomia. No consenso, os excertos apontam para formas perversas e contraditórias que pode assumir após longos processos de repressão ou de formas simbólicas de impor uma ordem. Do mesmo modo, a autonomia desejada é parte do descontentamento com o poder perdido em relação ao estudante, numa realidade em que os direitos e outros princípios democráticos obrigam a novas formas de exercício do poder.

**Tabela 27** Frequências das categorias- *conformidade* no plano da *idealidade*

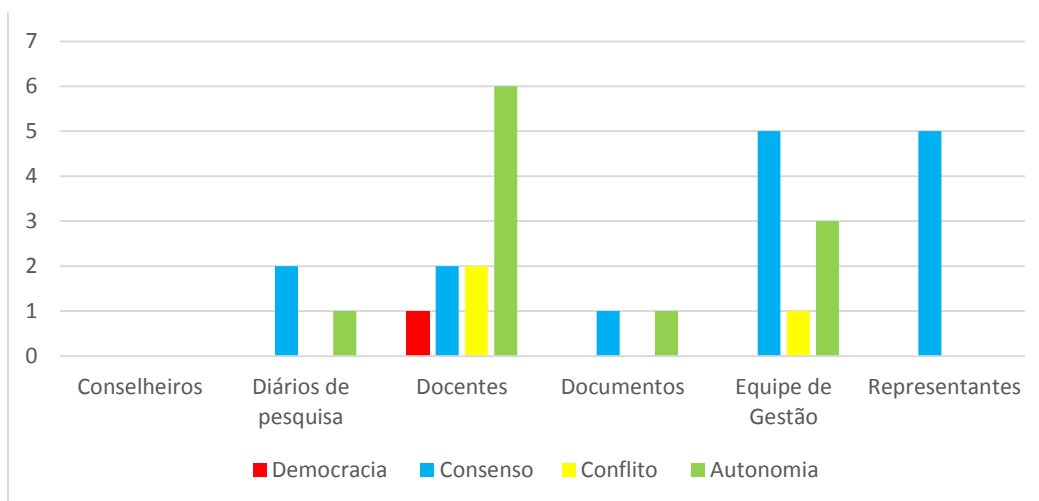
<i>Contexto</i>	<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Fr</b>	<b>Unidade de contexto</b>
<i>Conformidade</i>	Democracia	Unitária	01	EDE <sup>f1</sup> (13 <sup>f1</sup> )
	Autonomia	Funcional	11	EDE <sup>f6</sup> (12 <sup>f1</sup> , 13 <sup>f2</sup> , 14 <sup>f2</sup> , 17 <sup>f1</sup> ); EGE <sup>f3</sup> (01 <sup>f2</sup> , 04 <sup>f1</sup> ); RDP <sup>f1</sup> (04 <sup>f1</sup> ); DOC <sup>f1</sup> (02 <sup>f1</sup> )
	Conflito	Extraordinário	03	EGE <sup>f1</sup> (02 <sup>f1</sup> ); EDE <sup>f2</sup> (16 <sup>f2</sup> )
	Consenso	Moral	15	EGE <sup>f5</sup> (01 <sup>f3</sup> , 02 <sup>f2</sup> ); ERE <sup>f5</sup> (06 <sup>f3</sup> , 07 <sup>f2</sup> ); EDE <sup>f2</sup> (15 <sup>f1</sup> , 18 <sup>f1</sup> ); RDP <sup>f2</sup> (02 <sup>f2</sup> ); DOC <sup>f1</sup> (01 <sup>f1</sup> )

Os quantitativos das categorias expostos acima como parte do contexto da *conformidade*, expressam visualmente uma realidade percebida na Escola *Ipanoré*. Nela, a escola foi confrontada com a necessidade de se abrir a uma comunidade, abandonar formas tradicionais de seleção e de incorporar práticas para a aprovação e para a permanência dos estudantes no espaço escolar. As dificuldades resultantes desse processo são simplificadas nos excertos que os sujeitos entrevistados consideram ser fruto do desinteresse, da indisciplina e da perda de autonomia, por parte da escola e do professor.

Esses enquadramentos representam aquilo que Freire (2008) acredita ser parte dos que raramente saem do óbvio e se arriscam numa aventura. Ou seja, é mais cômodo encontrar racionalidades já instituídas e aceites pelo senso comum para tratar os problemas. Ao contrário, seria necessário um esforço que ultrapassasse a simplificação que estas situações tão complexas suscitam no interior da organização escolar. Assim, se teme a novidade e se esclerosam temas e estilos como o desinteresse e a indisciplina, de modo que essas questões, transvestidas de rebeldia e presentes nas escolas, possam ser vistas sistematicamente, ora como desordem, ora ameaça.

Para além da simplificação acima exposta, os problemas são creditados como parte da fragilidade dos próprios sujeitos presentes no interior da escola. Logo, a frequência dos excertos (cf. gráfico 4) assume que pais, estudantes e profissionais da escola são os maiores responsáveis pelos fracassos apresentados. Do mesmo modo, evidenciam que a retomada de práticas mais controladoras, repressivas e competitivas poderiam contribuir para uma escola melhor, ou seja, a “escola de antes”.

**Gráfico 4 Conformidade no plano da idealidade**



As categorias e seus excertos (representados graficamente) apontam, em seu interior, a *conformidade* numa dimensão diferenciada. Nesse sentido, embora se vislumbre o futuro para a escola como parte da *idealidade*, as categorias expressam uma tipicidade no tocante a manter ou a resgatar condições que fortaleçam a *conformidade*. Logo, a ideia de futuro entre os sujeitos da pesquisa está ancorada no passado, em que a *conformidade* esteve formalmente estabelecida. Em consequência, ao concebê-la como expressão do capitalismo democrático, se nota que sua retomada não ocorre a partir



das formas tradicionais de dominação, sendo fulcrais mecanismos e estratégias renovados, sem necessariamente se desprender de seus pressupostos mais tradicionais (como a exclusão e a dominação). Tal cenário pode ser considerado ilustrativo, ao que Gentili (2000, p. 229) descreve como o triunfo do neoliberalismo. Para o autor, nesses casos é necessário criar um novo marco simbólico-cultural que exclua ou redefina alguns princípios à mera formulação discursiva, vazia de qualquer referência de justiça e de igualdade.

Nos excertos escolhidos como significativos para a *conformidade* no plano da *idealidade* houve prevalência do consenso do tipo *moral*. Nele, a adesão aos pressupostos da *conformidade* não se impõe pela força ou pelo convencimento, podendo ser vistos como resultado daquilo que, provavelmente, se vivencia no plano da *realidade*. Desse modo, o consenso *moral* se apresenta implícito nas próprias concepções que os sujeitos revelam sobre si mesmos e acerca de sua realidade, pois não apenas aceitam a maioria dos condicionamentos da *conformidade*, como se auto responsabilizam e exercem um controle pessoal a partir daquilo que, nesse contexto, se considera como verdade. A melhor tradução daquilo que se identificou nos excertos como parte do consenso *moral*, é o que Durkheim (1983, p. 11) descreve como apego a alguma coisa que ultrapassa o indivíduo, em que essa subordinação dos interesses particulares ao interesse geral, é a própria fonte da atividade moral. Para o autor, quando esse sentimento se precisar e se determinar, quando se aplicar as circunstâncias mais ordinárias e mais importantes da vida e se traduzir em fórmulas definidas, eis um conjunto de regras morais prestes a se constituir.

Na nossa análise, o consenso *moral* se apresentou regular e distribuído entre os vários segmentos e espaços da Escola *Ipanoré*, sendo parte do processo de gestão e de organização de espaços (como a sala de aula), se fazendo plenamente representado entre estudantes e professores. Na gestão existe realce da gratidão e da auto responsabilidade; entre os docentes, a culpabilidade dividida e/ou visualizada nos pares profissionais e entre os estudantes há a internalização da necessidade do controle, da hierarquia e da ordem. Em todos os casos, o consenso moral é fruto do controle que o indivíduo e o grupo estabelecem em relação a si ou aos demais sujeitos presentes na organização escolar.

Retomando o caso da gestão, o consenso moral faz parte das mudanças processadas no início do século, pois até o ano de 2000 a escola tinha tido apenas onze gestores, em sua maioria substituídos por processos de aposentadoria ou para assumir cargos mais elevados. Porém, de 2000 a 2014, a escola passou por, pelo menos, cinco equipes diferentes e a atual é fruto de um processo complexo, em que os antigos membros foram reconduzidos a outras funções, de modo a que *Ipanoré* pudesse ser incorporada no “trabalho em rede”. Nesse processo, programas como o Ensino Médio Inovador, assim como a extinção do turno noturno e, principalmente, a presença de uma equipe relativamente jovem (em sua maioria ex-alunos da própria escola) se constituíram como reptos importantes. Alguns conflitos com a equipe de gestão anterior, equacionados pelas instâncias superiores pela distribuição de cargos em outras estruturas, contribuíram para que o atual coletivo se efetivasse, resultando numa espécie de dívida em relação aos superiores que lhes asseguraram os cargos. Para além disso, “(...) a pouca experiência do gestor e da pedagoga asseguram maior controle por parte dos órgãos intermédio e central, recai sobre eles a responsabilidade de gerir a maior e melhor escola no município e da região, nesse sentido sobressai a gratidão de ambos aos que lhes colocaram nessa posição” (RDP 02, ref. 02).

Essa ideia de fazer parte de uma escola de referência também pressiona os outros membros da gestão, de modo que a cobrança pessoal em relação à realização de atividades que contribuam para tal ideário, ressoe como uma autopunição. Para uma coordenadora de área, as atividades cotidianas que desenvolve junto aos professores não é suficiente para que, pessoalmente, reconheça a importância de seu trabalho, se sentindo culpada por não tomar parte do (suposto) engajamento que outros membros apresentam para tornar a escola melhor e mais competitiva. De fato, o produtivismo imposto pelo modelo neoliberal no interior das organizações, acarreta consequências perversas em que sobressai a sensação de incompetência por não ter os mesmos quantitativos competitivos que os profissionais que a ele aderem e o propagam cotidianamente. Assim, na fala da coordenadora pedagógica, membro da equipe de gestão, o consenso *moral* pode ser visto da seguinte maneira:

“ (...) acho que a escola até me dá um pouco de autonomia pra fazer mais coisas, eu é que realmente não, eu me atenho aqui tanto às questões aqui metodológicas dos professores e planeamento. Eu poderia criar

projetos, eu nunca criei um projeto, em dois anos aqui eu nunca criei um projeto para leitura por exemplo. Sempre, tudo isso passou muito pela minha cabeça «ah, vou montar um projeto de leitura, leitura não sei o que, leitura no pátio». Veio muito isso, faltou um pouco de, o diretor me incentivou a fazer isso. Não é tanto assim, mas eu poderia ter feito, na verdade é que eu tinha autonomia, o diretor me deu essa autonomia. «Professora a senhora é coordenadora, se a senhora quiser criar um projeto pra biblioteca», porque como sou da parte de linguagem é como se isso ficasse, mas eu não fiz muita coisa (...)” (EGE 01, ref. 03).

Em relação aos estudantes, o consenso *moral* é construído no interior da organização escolar a partir de vários mecanismos, sobressaindo os aspetos avaliativos, o sentido de ordem e de hierarquia exigidos e estruturados a partir das rotinas burocráticas da escola. Nessa vertente, concorre o plano de ação anual da escola em que a avaliação é tida como um mecanismo para impor normas e comportamentos esperados na comunidade estudantil. Pelo plano de ação da escola, “quanto aos aspectos qualitativos, a avaliação é realizada baseando-se nos seguintes parâmetros: assiduidade, pontualidade, participação e disciplina” (DOC. 01, ref. 01). A subjetividade e a especificidade evocada por cada parâmetro, faz com que a escola seja, ela própria, um importante mecanismo para impor consensos. Na realidade, hoje, a maioria dos estudantes tem presente que seu comportamento interfere diretamente na sua nota, comumente se ouvindo entre si a expressão “olha o comportamento”, ideia, aliás, propositalmente vaga, cujos itens são manipuláveis, de acordo com situações e com os interesses de cada avaliador.

A reprodução do discurso formal da escola de qualidade, quase sistemático no interior da organização, é também protagonizada pelos estudantes que, ao reconhecerem a sua excelência, exigem a si mesmos tal excelência e quem não se adequar aos padrões estipulados é considerado como empecilho ao sucesso do grupo. Para um dos estudantes entrevistados, a entrada de alunos sem a realização das provas de acesso faz com que muitos não reconheçam a importância de frequentar uma escola como Ipanoré:

“(…) entraram muitos alunos assim que a gente vê que eles não aproveitam essa visão do (...). Que a maioria dos professores tem, que o gestor tem, que a pedagoga tem, de alavancar o estudo. Tem muitos alunos que ele não tem essa mesma visão (...)” (ERE 06, ref. 03).

Outra forma de consenso *moral* veiculada no seu discurso é a necessidade da hierarquia, porque a ordem imposta pela escola é tida como fundamental à organização da própria sociedade. Para outro dos alunos entrevistados,

“(...) a gente ainda está no tempo da hierarquia, né, quem manda é a pessoa maior, então quem decide é o diretor, aí o diretor passa pro supervisor, aí vem pros professores e aí chega em nós. A gente não tem muito o que reclamar” (ERE 07, ref. 01).

Como já explicitado, a frequência numérica dos excertos não foi alta, mas muitos excertos possuem singularidades que traduzem situações coletivas vivenciadas em muitas organizações educativas do mundo. De fato, a ideia do controle pelo panóptico é uma das que chamam mais a atenção, pois em nome da segurança e da ordem, os estudantes são vigiados pelos membros das escolas e, muitas vezes, por seus pais em momentos singulares de sua socialização nos espaços escolares. Nesse caso, o consenso *moral* ocorre pela ideia, sempre presente, de que alguém observa e que, se forem necessárias tais “imagens”, as mesmas serão usadas para atestar sua conduta e sua palavra. Para Foucault (1987, p. 170), a força do panóptico está em nunca intervir, se exercer espontaneamente e sem ruído; é construir um mecanismo de efeitos em cadeia. Para o autor, sem outro instrumento físico, age diretamente sobre os indivíduos: “dá ao espírito poder sobre o espírito”. Por esse princípio, um dos estudantes reproduz o discurso da proteção para legitimar a presença de um sistema que monitoriza a sala de aula e demais espaços coletivos: “(...) o gestor tomou uma iniciativa pra auxiliar até na segurança da escola, auxiliar na ordem da escola. Solicitou permissão dos órgãos responsáveis pra colocar câmaras dentro da sala (...)” (ERE 06, ref. 01).

Em relação aos docentes, o consenso *moral* é visto como um comprometimento com os objetivos da escola, sendo exposto por membros da equipe de gestão e pelos próprios docentes em relação aos seus pares. Para um dos coordenadores de área, “(...) falta pro professor é esse comprometimento e essa compreensão (...)” (EGE 02, ref. 02). Por outro lado, um outro docente identifica que “(...) tem professores fazendo corpo mole que poderiam estar dando algo mais na sala de aula e nas avaliações estão facilitando ainda para o aluno, facilitando em termos ao invés de estar cobrando cada vez mais o aluno, não, estão facilitando” (EDE 15, ref. 01).

Tal como os estudantes, nessa relação de ordem e de compromisso com a escola, os docentes também reconhecem o poder da hierarquia. Para um deles,

“(…) vivemos numa sociedade hierarquizada. Infelizmente. Mas é preciso essa hierarquia. Porque se não, os valores, as normas, as regras vão ser quebradas. E não é isso que a sociedade pede hoje. Apesar de tanta flexibilidade, tanta, digamos assim liberdade, mas a escola ainda precisa ter essa hierarquia” (EDE 18, ref. 01).

Para os docentes, a natureza do consenso *moral* no plano da *idealidade* se mostra como uma realidade desejada. A pouca frequência, também demonstra que sua presença na escola não é efetiva, ainda que desejada a partir das estruturas evidenciadas ou que lhe ensinam em grande representatividade nas organizações burocráticas. A frequência do consenso *moral* no plano da *idealidade* pode, também, significar que estas estratégias, mesmo que presentes, são fortemente rechaçadas por outras estruturas e posturas, nem sempre formais no interior da escola. Ou seja, o consenso *moral* é próprio da *conformidade*, identificável a partir de concepções que consideram a escola como um espaço de simples reprodução dos interesses dominantes. Não obstante, as teorias críticas e radicais são mais ousadas ao reconhecerem que os sujeitos, em sua dinâmica cotidiana, constroem formas próprias de reação e de oposição, comprometendo aquilo que parece determinado e estabelecido.

A autonomia foi a segunda categoria mais registada no plano da *idealidade*, presentes em muitos excertos, revelou no contexto da *conformidade* um indicador denominado de autonomia *funcional*, o qual se pode fundamentar em três expectativas.

Na primeira existe um desejo de regresso ao *status* e à concentração do poder no interior da organização e, para Abrantes (2003, p. 03), esse tipo de situação é uma aposta numa inovação que, pela autonomia e por um discurso de classificação, apregoa o “regresso aos saberes básicos”, ao mesmo tempo que coloca a escola sob fogo cruzado, produzindo alterações complexas:“(…) como professora olhando, era melhor do que agora, em termos de sistema, em termos de autonomia do professor, porque agora o sistema mudou, e a autonomia do professor acabou” (EDE 13, ref. 02).

Na segunda expectativa, que suscita a autonomia *funcional*, quase sequencial à primeira, sobressai a ideia de competição. Para Estêvão (2013, p. 85), nessa lógica, a autonomia é reivindicada em nome da modernização, da eficiência, da eficácia, da

meritocracia e da racionalização da organização escolar. Como parte desse processo, o projeto pedagógico da Escola Ipanoré evidencia que, pela autonomia, “(...) se incentiva a tomada de decisões, a iniciativa, a responsabilidade e a busca de soluções criativas e inovadoras” (DOC. 02, ref. 01). Desse modo, a autonomia *funcional* é desejada para propiciar essas soluções aos problemas do cotidiano, principalmente quando se tratam de recursos e de prêmios que, além das questões financeiras, tornam a Escola atraente, competitiva e capaz de assegurar maior satisfação aos seus clientes.

A terceira perspectiva da autonomia *funcional* se revela no interior da escola, com e a partir das duas anteriores, também almejando a retomada do poder docente na organização. Para os professores, a ampliação da participação da comunidade e do poder do estudante foi proporcional à sua perda de autonomia e, em *Ipanoré*, fazer parte da rede significou também não poder mais tomar atitudes arbitrárias como a expulsão ou a proibição da presença do aluno no espaço da sala de aula. Ou seja, atualmente as transferências e as expulsões estão condicionadas a longos processos, em que os estudantes fazem uso efetivo do exercício de todos os direitos que formalmente lhe são assegurados. Para um dos docentes entrevistados,

“(...) a gente não tem autonomia porque aí lá eles vêm para a pedagoga, lá a pedagoga dá um papelzinho lá, a gente tem que aceitar. Quer dizer, aquele aluno não tem responsabilidade, de que? De assumir um compromisso de tal dia atividade, tal dia atividade, é como um emprego (...)” (EDE 13, ref. 01).

Ao longo do período em que estivemos na Escola, a equipe de gestão demonstrou um interesse especial em entender as demandas dos estudantes. Essa postura pode ser fruto de sua própria identidade, pois são relativamente jovens, ou possivelmente e como é mais provável, representar uma estratégia de estabilidade política do seu poder. De fato, nos últimos anos as constantes trocas nas equipes diretivas tinham relação com o conflito com a comunidade, especialmente os estudantes. Nesse contexto, os atuais alunos se percebem privilegiados, acabando por legitimar o poder da equipe de gestão. Como parte dessa realidade, um dos docentes clama por uma autonomia *funcional* representada pela retomada do apoio perdido, por conta das pressões e das mudanças ocorridas. Para ele, é necessário um

“(...) apoio da nossa gestão durante as nossas decisões, e que não percamos essa nossa autonomia perante os nossos alunos, como

realmente acontece bastante. O professor acaba tirando a nossa razão perante nossos alunos. E eu gostaria que isso realmente não acontecesse, porque é complicado nós perdermos a nossa autoridade perante nossos alunos (...)” (EDE 17, ref. 01).

Por outro lado, um dos membros da equipe de gestão é o que melhor sintetiza o interesse dos docentes pela autonomia funcional. Desse modo,

“ (...) os professores querem autonomia para suspender aluno, por exemplo. «Não, sai, quinze dias», isso não existe, não pode. De primeiro o professor, tu sabe, que ele podia suspender um aluno, ele tinha essa autonomia, hoje em dia ele não tem essa autonomia. Ele quer isso de volta, na verdade eles brigam aí nessa sala, quase todo dia por conta disso, que eles não têm, eles falam as veze coisas «o que que adianta, nós não somos nada, eles começam a falar porque nós não temos mais autonomia». Realmente perdeu muita autonomia, você não transfere mais um aluno, você não tem essa autonomia mais de transferir, não pode fazer isso, tem que segurar o aluno aqui, a escola tem que dar um jeito de realocar esse aluno, de trabalhar esse aluno, o que que tá causando essa insubordinação desse aluno, essa rebeldia, por que então a escola é que tem que trabalhar isso aí no aluno (EGE 01, ref. 02).

A autonomia *funcional* se fez presente em aproximadamente onze excertos, dos quais mais de cinquenta por cento apontam sua evocação pelo corpo docente. Novamente, é importante mencionar que a reduzida representatividade e as próprias peculiaridades de cada entrevista parecem indicar que esse desejo é fruto de uma insegurança ou de um desespero frente à impossibilidade de lidar com públicos de perfis tão distintos. Desse modo, as três situações evidenciadas em relação às aspirações pela autonomia *funcional* são perspectivadas em uma realidade cada vez mais exigente, complexa e confusa numa escola que luta face a um “hoje de ontem para um amanhã incerto”. Assim, para Estêvão (2013, p. 83), “(...) falar de autonomia é, neste contexto, falar cada vez mais de uma agonia, de um novo drama, que é necessário reavivar frequentemente, sobretudo para introduzir micropróteses nomeadamente no nível da gestão (...)”.

Como terceira categoria frequente, o conflito no plano da *idealidade* é representado como parte de uma anormalidade ou de uma perturbação à ordem estabelecida pelos princípios da *conformidade*. Como parte desse cenário, a Escola *Ipanoré* retoma a questão do perfil da comunidade e de alguns professores como indicativos de um conflito *extraordinário* no interior da organização. Em relação à comunidade, um dos membros da equipe de gestão evidencia esse conflito: “(...) a

dificuldade maior que os professores encontram com esse tipo de clientela é a questão familiar. O acompanhamento dos pais, visto que esses pais não têm nenhuma formação, não têm como acompanhar os filhos. Tem... nós temos pais analfabetos (...)" (EGE 02, ref. 01).

No plano da *idealidade*, a *conformidade* é percebida numa organização burocrática como perfeita e, então, o conflito será sempre *extraordinário*. Nesse plano, a organização possui expectativas em relação aos sujeitos e aos processos que, de modo geral, não transcorrem como esperado. No caso da Escola *Ipanoré*, além de pais presentes e colaborativos, se almeja um corpo docente igualmente comprometido. Contudo, tal como os pais, os docentes nem sempre reproduzem ou espelham o modelo idealmente constituído. Esses comportamentos, que fogem ao esperado, são percebidos por outros docentes que reclamam processos severos e punitivos para evitar prejuízos na estrutura idealmente prevista. Para um dos docentes entrevistados, esse comportamento dissonante é negativo e pode provocar desmotivações no grupo. Assim, em sua opinião,

"(...) é um ponto muito negativo que a gente acaba desmotivando, que a gente vê que quem é beneficiado no fim das contas é o professor que é relapso. Não existe essa punição. Existe muita assinatura de ocorrência, mas na prática não acontece nada" (EDE 16, ref. 02).

A quarta e última categoria foi a democracia, a menos frequente no plano da *idealidade* no contexto da *conformidade*. O excerto evidenciado a partir das fontes de dados se apresenta em uma perspectiva de democracia *unitária* e, por esse indicador, a democracia é percebida como parte de um modelo pleno, sem interrupções dos aspetos unitários de interesse coletivo emanados de uma representação centralizada que replica sua essência por várias instâncias e processos. Desse modo, as decisões, ainda que centralmente localizadas, são capazes de emanar princípios democráticos reproduzíveis nas várias organizações, de modo que, pela unidade, sejam assegurados os direitos e os interesses coletivos. Essa perspectiva ideal nem sempre é percebida a partir de suas virtudes; no caso da Escola *Ipanoré* é manifesta no processo de centralização. Para um dos professores entrevistados,

"(...) A decisão vem de lá. Se eu quiser, a escola está aqui mas o diretor ele só tem algumas, ele tem limitações aqui dentro da escola. Quer dizer, o que ele pode mandar, o que a gente não pode, o que, que é isso, «algumas coisas, ah, só se resolve lá»" (EDE 13, ref. 01).



A democracia *unitária* percebida na Escola *Ipanoré* obedece à mesma sistemática relacionada com a perfeição idealizada em cada categoria já apresentada, pois os excertos exprimem uma espécie de realidade, na qual os sujeitos presentes no interior da escola apenas aceitam aquilo que lhes é imposto.

Como parte de uma leitura circular e sequencial das quatro categorias encontradas no contexto da *conformidade* no plano da *idealidade* se manteve a sistemática de apresentação, partindo do maior quantitativo de frequência. Houve primazia em fazer ecoar a voz dos sujeitos presente nas fontes e, quando necessário, indicar aportes teóricos possíveis, de modo que outros diálogos fossem estabelecidos, mas sempre a partir do realce que a figura da pesquisadora lhe atribui. Segundo Casa-Nova (2009), ao ser responsável pela recolha da informação, o pesquisador tem a oportunidade de interagir com os diferentes sujeitos e, a partir de suas análises, deve ser capaz de interpretá-los a partir de diferentes contextos de interação.

#### **5.5.2.2 Pensar formas e reformas para uma contestação**

A *contestação* no plano da *idealidade* apresenta apenas três categorias e três indicadores. Essa configuração é construída a partir das especificidades encontradas nos excertos significativos, uma vez que esses não indicavam o *conflito* no contexto da *contestação*. Do mesmo modo, as demais categorias parecem confirmar que a presença de uma democracia *pluralista*, de um consenso *transformador* e de uma autonomia *construída* não oferecem espaço no plano da *idealidade* para o conflito. Para tal, concorre a lembrança de o grande objetivo da contestação ser assegurar, pelas estruturas formalmente existentes, alguns direitos e princípios que acomodem o conflito e que colaborem para uma convivência harmoniosa e equilibrada. Para Stoer & Araújo (2000, p. 138), o funcionamento equilibrado do Estado democrático se ancora no princípio da igualdade de oportunidades, no projeto da modernização e na meritocracia. Segundo os autores, essa realidade harmoniosa exige certos sacrifícios, mas a escola, os professores e os funcionários parecem se adaptar às estratégias, na medida em que, muitas vezes, não exigem muito dos seus alunos do ponto de vista cognitivo.

A ausência do conflito neste plano e o seu contexto acentua as características das demais categorias que apresentam convergências em relação à frequência dos excertos em fontes documentais e nas entrevistas. Os documentos apontam um desejo de mudança

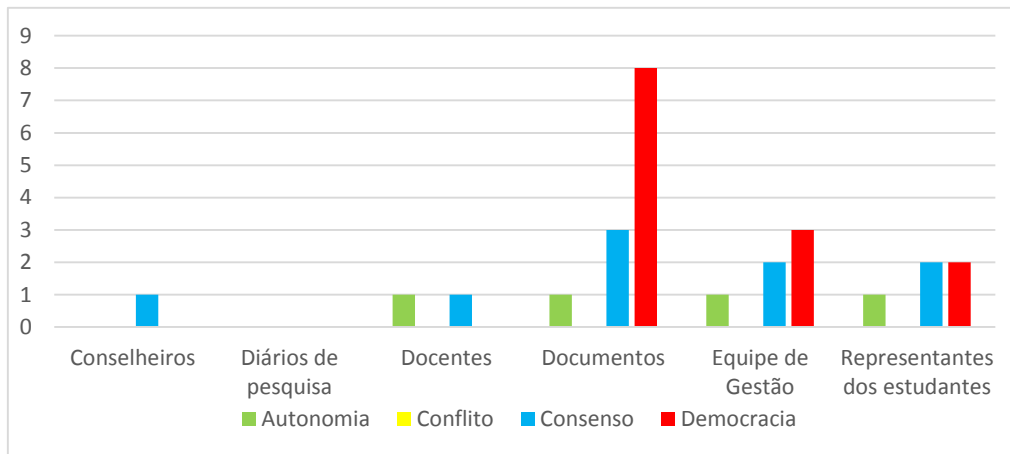
em relação aos fatores que causam conflito no interior da organização ou pronunciam a possibilidade de uma realidade que os minimize. Nas entrevistas, a fala dos estudantes expressa interesse em desenvolver estratégias que evitem o conflito e, ao mesmo tempo, provoquem mudança na ordem estabelecida. As demais falas, como no caso dos documentos, revelam interesse por uma realidade assente em concepções socialmente aceitas. Os entrevistados esperam que a existência e a validade das ideias no plano da *idealidade* possam, por si só, confirmar ou efetivar suas presenças nas práticas cotidianas. Aqui também, os excertos apontam a prevalência das fontes documentais (cf. Tabela 28) mediadas por falas significativas dos estudantes e ilustrativa dos docentes, da equipe de gestão e dos conselheiros.

**Tabela 28** Frequências das categorias- contestação no plano da idealidade

<i>Contexto</i>	<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Fr</b>	<b>Unidade de contexto</b>
<i>Contestação</i>	Democracia	Pluralista	13	DOC <sup>f8</sup> (01 <sup>f2</sup> , 02 <sup>f5</sup> , 03 <sup>f1</sup> ); EGE <sup>f3</sup> (02 <sup>f1</sup> , 04 <sup>f2</sup> ); ERE <sup>f2</sup> (06 <sup>f1</sup> , 07 <sup>f1</sup> )
	Autonomia	Construída	04	EGE <sup>f1</sup> (01 <sup>f1</sup> ); ERE <sup>f1</sup> (10 <sup>f1</sup> ); EDE <sup>f1</sup> (14 <sup>f1</sup> ); DOC <sup>f1</sup> (02 <sup>f1</sup> )
	Consenso	Transformador	09	EGE <sup>f2</sup> (02 <sup>f1</sup> , 05 <sup>f1</sup> ); ERE <sup>f2</sup> (08 <sup>f1</sup> , 11 <sup>f1</sup> ); EDE <sup>f1</sup> (15 <sup>f1</sup> ); ECE <sup>f1</sup> (20 <sup>f1</sup> ); DOC <sup>f3</sup> (02 <sup>f3</sup> )

Os quantitativos dos excertos classificados na tabela anterior, obedecem às características definidas para cada categoria e suas frequências serão norteadoras para a apresentação sequencial da *contestação* no plano da *idealidade*. Como observado, a democracia *pluralista* se concentra nos excertos significativos encontrados em documentos e em normativos internos da escola (regimento, projeto pedagógico, plano de ação anual). O consenso *transformador*, mais distribuído entre as fontes, se apresenta a partir da convergência em relação às necessidades de mudança de perfis dos sujeitos e das estruturas. A autonomia *construída* se apresenta opaca, com destaque para a necessidade do diálogo nas negociações. Efetivamente, a contestação no plano da *idealidade* (cf. gráfico 5) é melhor representada a partir dos documentos, depois pela equipe de gestão e pelas entrevistas aos estudantes.

**Gráfico 5** Contestação no plano da idealidade



A prevalência dos documentos e a frequência das categorias retomam a ideia de que a *contestação* no plano da *idealidade* atenua ou incorpora o conflito, buscando o equilíbrio. De fato, os documentos internos procuram espelhar que a escola respeita os princípios democráticos, numa espécie de grande comunidade que abraça as diferenças, sejam sociais ou políticas. Da mesma forma, o consenso *revolucionário* indica uma organização disposta a assumir seu papel de protagonismo social, sem que isso necessariamente implique mudanças radicais. Na verdade, a escola a partir das categorias como a autonomia *construída* espera encontrar soluções viáveis, em que o conflito possa ser usado de forma harmônica e pela paz social. Para Sander (1984, p. 17), se um sistema social, uma organização ou uma sociedade é concebido a partir das características apresentadas, logrará a integração da ordem como o progresso, ou seja, seria equilibrada, homogênea e passível de mudanças, desde que fossem dirigidas, reguladas e orientadas para um fim pré-determinado.

Os critérios estabelecidos para a organização das categorias e de suas frequências apresentam a democracia *pluralista* como a mais recorrente, revelando princípios e valores desejáveis quanto aos aspectos pluralistas necessários para a convivência pacífica entre os membros de um grupo ou de uma sociedade. A prevalência dos excertos nos documentos remete ao que se convencionou como correto e aceitável, isto é, que a escola experiencie práticas democráticas e pluralistas fundamentais à *contestação* no plano da *idealidade*. Formalmente, em seu projeto pedagógico, a Escola *Ipanoré* afirma que “(...) o papel da escola é viabilizar um ambiente em que todos saibam conviver

harmoniosamente com as igualdades e com as diferenças, baseando-se na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os sujeitos” (DOC. 02, ref. 05). Contudo, para McLaren (2005, p. 111), as manifestações no campo da identidade e do pluralismo deixam de considerar o fato de que a diversidade e a diferença são autorizadas a proliferarem e a florescerem, desde que permaneçam dentro das formas dominantes dos arranjos sociais capitalistas.

Para além do projeto pedagógico, também o regimento interno e o plano de ação expressam um desejo de que a realidade vivenciada na escola se possa constituir pelas suas propostas. Tais perspectivas são princípios ou diretivas para o comportamento esperado dos sujeitos e, aparentemente mais do que desejar a democracia *pluralista*, os documentos parecem desejar sobrepor as realidades distintas àquela manifesta como ideal para a *contestação*. Assim, pelo plano de ação “(...) a prática pedagógica dos professores se volta para conhecer melhor seus alunos, constatar o que está sendo aprendido por eles, analisar o processo ensino e aprendizagem, para que possa adequar instrumentos variados de avaliação” (DOC. 01, ref. 01).

Já o regimento interno lança *mão* de aspetos normativos mais amplos que buscam oficializar a democracia *pluralista* como parte da realidade das escolas brasileiras. Por esse prisma, a educação é um dever do Estado e da família e, como tal, “(...) será promovida e incentivada com a colaboração da comunidade local, inspirada nos princípios de liberdade, nos ideais de solidariedade humana, nos termos dos artigos 205 a 214 da Constituição Federal (...)” (DOC. 03, ref. 01). A presença constante de aspetos democráticos nos documentos e nos normativos se assemelha às situações em que as escolas postulam, em suas práticas, ensinar a democracia. Para Chomsky & Macedo (2005), se as escolas fossem realmente democráticas, não seria necessário realizar verdadeiros bombardeios com banalidades acerca da democracia, pois qualquer uma que tenha de impor a democracia já é suspeita e, quanto menos democrática é, mais necessidade tem de ensinar esses ideais.

A ideia de uma escola democrática e pluralista também é retomada nas entrevistas de pelo menos dois membros da equipe de gestão. Nelas permanece o caráter de desejo como evocação de uma realidade que necessita ser afirmada e se confunde entre o que se quer e aquilo que efetivamente é. Para um dos membros da equipe, “hoje a escola

democrática, hoje a escola participativa, hoje a escola aberta. Entendeu? Mas ainda está uma discussão muito grande a esse respeito (...) (EGE 02, ref. 01). A negação de aspetos que contrariam a democracia *pluralista* é respaldada a partir do que o sistema educacional brasileiro, em seus normativos, determina como correto e pertinente para as organizações escolares. Desse modo, para a pedagoga,

“(...) a Escola ela recebe qualquer tipo de pessoas e não importa a classe social, não importa a raça, não importa se ela teve ou não melhores notas, não é isso. Preencheu o número de vagas, então, o aluno está matriculado. Enquanto não preencher, a Escola está aberta pra receber o quantitativo de alunos” (EGE 04, ref. 01).

Os estudantes percebem a perspectiva de uma democracia *pluralista* em sua vertente cotidiana e na necessidade de ampliar as formas participativas existentes na escola. Um deles confirma a diversidade do perfil dos alunos na escola que hoje, aparentemente, não distingue sua clientela pelas classificações sociais mais evidentes, desde que possam habilmente se integrar nos seus objetivos e propostas: “(...) temos um colega que ele é homossexual. Mas assim, da minha parte, eu respeito bastante ele, eu falo com ele normalmente. A gente observa realmente que tem várias classes (...). Então fica bem visível essa participação em diversos grupos” (ERE 06, ref. 01). Outro estudante aponta que a democracia *pluralista* se deverá estender para formas mais coletivas de participação. Assim,

“(...) a maneira que deveria ter é uma reunião, assim, com todos os alunos, uma sala mesmo, perguntar pra todos os alunos, ou na sala mesmo perguntar de cada um o quê que é bom e o quê que é ruim e o quê que precisa melhorar” (ERE 07, ref. 01).

A segunda categoria com maior frequência no plano e no contexto em análise foi o consenso *transformador*, em que são manifestas perspectivas coletivas sobre a necessidade de algumas mudanças na escola, nos estudantes, nos docentes e nos tipos de luta organizados. Por um lado, as transformações propostas podem expressar uma certa crença (ingénua) no poder desmedido da educação e nos próprios sujeitos que a operam. Nesse caso, Lima (2011, p. 16) acentua que as mudanças económicas, sociais e de mentalidade, para além de consensuais, são desenvolvidas a partir da reatualização do pedagogismo positivista de tempos passados e da ilusão de um “homem novo”, agora competente, competitivo, útil, inovador e empreendedor.

A mudança da escola, enquanto organização, parte da lógica de que sua transformação fomente outra sociedade e, nesse sentido, o consenso *transformador* propõe uma inversão, de que em sucessivas mudanças internas, a escola teria a capacidade de se transformar e de revolucionar a sociedade, se baseando em um projeto integrador dos excluídos. De facto, para McLaren (2005, p. 110), mesmo hoje, de algum modo, não há “socialmente excluído”, pois todos estão incluídos no universo social do capital, ainda que em grupos diferentes e escandalosamente desiguais. No caso da escola, o princípio da inclusão requer novas posturas em relação aos estudantes, com a substituição das práticas tradicionais e punitivas pela meritocracia. Segundo um dos membros do conselho, para que o processo de mudança social ocorra a partir da escola é preciso inverter sua lógica e integrar os sujeitos excluídos. Assim,

“(...) o objetivo da escola não é punir porque, primeiro, nós temos que trabalhar esse aluno. Se todas as escolas tiverem ou receberem o aluno que não dá problema, o aluno perfeito, vai ser tudo perfeito. O mérito não está em receber esse aluno, o mérito está em trabalhar com aqueles que têm uma vida numa sociedade que eles estão excluídos (...)” (ECE 20, ref. 01).

Do mesmo modo, persiste um consenso de que a sociedade brasileira não avança por conta dos constantes atrasos educacionais. Com essa premissa, o projeto pedagógico da Escola *Ipanoré* estabelece que “(...) a escola tem por missão promover uma educação que proporcione ao educando a compreensão, interação e intervenção na sociedade, como cidadão crítico, consciente de seu papel de protagonista no processo de transformação social” (DOC. 02, ref. 02).

Em uma escola em mudança, importa que seus sujeitos espelhem esse perfil, querendo isto significar que professores e alunos se devem evidenciar pelo seu empenho pessoal e coletivo. Importante mencionar que o projeto do consenso *transformador* no campo da *idealidade*, mesmo que se apresente a partir dos parâmetros estipulados, não consegue se impor de maneira direta e uniforme, pois cada sujeito o transforma ou o deforma em múltiplos aspectos que, nem sempre, as perversas manobras da *conformidade* podem atender. Nesse sentido, o consenso em relação ao perfil do professor realça seu processo formativo, enquanto o do estudante reforça seu poder coletivo. Nesses casos, ambos os sujeitos criam situações capazes de revelar uma outra natureza (ou mais condizente e apropriada) ao consenso *transformador*. Assim, para um dos docentes na

Escola *Ipanoré*, “muitos professores aqui têm um... assim, um mundo de leitura. Ou seja, tem leitura. E nós ouvimos falar dessas mudanças por essas leituras. Tiveram alguns encontros pra tratar dessa questão” (EGE 02, ref. 01). Já os estudantes são os que mais manifestam possibilidades de impor um conflito radical, a partir do que julgam ser esse consenso *transformador*. Um dos membros da gestão frisa a mudança do perfil do aluno, visto e revisto ao longo de outras categorias. Para ele, “(...) a gente pode perceber que eles são mais questionadores. Na verdade, esse aluno do Século XXI, que já vem moldado pela mudança também dos aspectos interdisciplinares (...)” (EGE 05, ref. 01).

De forma semelhante, um estudante reconhece o poder que o grupo passa a ter quando organizado e unido em torno de objetivos comuns: “quando a gente quer alguma coisa assim vinculada à escola a gente se reúne entre os alunos. E aí quando a gente quer mesmo a gente consegue” (ERE 11, ref. 01). Do mesmo modo, outro aluno reconhece que o contrário tende a enfraquecer e a impedir maiores avanços: “o pessoal tá muito desunido, a gente quer mais unir, entendeu?” (ERE 08, ref. 01).

A terceira e última categoria da *contestação* no plano da *idealidade* se apresenta como uma autonomia *construída* marcada pela necessidade do diálogo, da informação e demais mecanismos que minimizam o conflito. Nesse contexto, sobressai a ideia de que a acomodação do conflito e dos interesses antagônicos, torna os objetivos organizacionais mais plurais e coletivos e que as especificidades e as particularidades devem ser neles submersos. Por outro lado, a perspectiva de autonomia *construída* se aproxima da ideia de que a escola é capaz de internamente resolver grande parte de seus problemas. No projeto pedagógico da Escola *Ipanoré* fica evidenciado que “(...) o ponto central da criação do referido projeto é a construção da autonomia dialogada, que se caracteriza como um conjunto de possibilidades e limites para fazer valer o processo participativo dos sujeitos educacionais” (DOC. 02, ref. 01). Para a realidade apresentada, Estêvão (2013, p. 81) enuncia que a autonomia ajudaria à melhor gestão do conflito social e à sua expressão democrática, pois promoveria a equidade social e educativa.

Como explanado, a autonomia *construída* é parte importante para evitar o conflito, podendo ser usada como estratégia de negociação e de diálogo com os professores e com os estudantes que se deparem com algum tipo de conflito na organização. No caso dos estudantes, um deles reconhece que mesmo no caso das regras

impostas, as mesmas podem ser melhor aceites quando colocadas a partir de situações em que a escola formalmente estabeleça algum diálogo. Para um dos estudantes entrevistados,

“(...) a partir do momento que tem uma regra, eles têm que chegar pra gente e perguntar, «olha, a regra é essa e essa, o que vocês acham, vocês acham que isso pode interferir no estudo de vocês? Como vocês veem isso? ». Eu vejo que deviam chegar primeiro com a gente e perguntar primeiro, pra depois iniciarem essas coisas” (ERE 10, ref. 01).

Para o docente, essa manobra de negociação se manifesta como uma tentativa explícita de minimizar o conflito. Para ele, “(...) como eles viram que as ameaças não têm efeito em relação a mim, porque eu não tô nem aí, eles conversam comigo. E isso melhorou muito a minha autonomia dentro da escola e dentro da sala de aula (...)” (EDE 14, ref. 01). Nesses processos de negociações, o parâmetro evocado é o da consciência, o qual deve tomar como base os limites formais para que a autonomia possa ser negociada, possível ou *construída*. Assim, para um dos membros da equipe de gestão, “(...) a autonomia que a escola poderia ter era de escolha, agora consciente. O que fazer quando isso aí tá acontecendo, não de uma coisa radical” (EGE 01, ref. 01).

### **5.5.2.3 Imaginar uma escola em conflagração**

A *conflagração* no plano da *idealidade*, mais do que nos outros contextos, se vincula a possibilidades e a situações que podem oferecer mínimos indícios de uma mudança social em termos radicais. Nesse ponto, é necessário diferenciar o conceito de mudança presente e vinculativo aos três contextos teóricos desenvolvidos ao longo da tese. No primeiro, a *conformidade* aceita a mudança como forma de corrigir as disfunções burocráticas das organizações, a partir de processos técnicos e tecnológicos. De fato, Weber (2004) já previa que as modernas empresas capitalistas de grande porte são, elas mesmas, em regra, modelos inigualados de uma rigorosa organização burocrática. Para o autor, as relações comerciais baseiam-se, sem exceção, em uma crescente precisão, continuidade e, sobretudo, rapidez das operações condicionadas pelos modernos meios de transporte e de comunicação. Como visto, as mudanças na *conformidade* transparecem uma modernidade, mas em essência consistem em se apropriar ou acomodar as demandas democráticas, de modo que otimizem o sistema capitalista e forneçam uma face nova ao velho, sem abrir mão daquilo que lhe é essencial. Na *conformidade*, o capitalismo é



central nas teorias e nas práticas desenvolvidas e, segundo Bourdieu (1998, p. 43), em geral, o neoliberalismo opera seu contínuo regresso sob aparências de uma mensagem muito elegante e muito moderna às mais velhas ideias do velho patronato.

No segundo contexto, a *contestação* procura na mudança as melhorias imediatas na ordem social vigente. Desse modo, a inclusão e a participação nas esferas formais e coletivas de decisão, devem resultar na organização normativa de benefícios e de direitos às classes mais exploradas pelo sistema capitalista. Nesse contexto, as questões políticas e burocráticas se articulam para assegurar conquistas nas instâncias formalmente estabelecidas, pois se de um lado há realce para a participação e para a mobilização de grupos e de categorias, é igualmente válido que o esforço político possa ser posteriormente negociado e presente em normativos e demais mecanismos burocráticos. Contudo, nesse jogo de lutas políticas e arranjos, a sociedade capitalista tende a mercadorizar espaços e situações rotineiras da vida humana, pois nela tudo se pode tornar um produto passível de negociação, em que o capitalismo surge como periférico nas grandes discussões. Logo, democracia, educação e autonomia são questões postas nesse mercado. Nele, o capitalismo cresce e integra as menores e mais espessas necessidades humanas em um grande negócio.

No terceiro contexto, a *conflagração* preconiza uma mudança fora dos espaços ou dos processos de negociação formais, o que não invalida o reconhecimento de que a força do capitalismo não impõe ou determina o seu poder nas esferas da sociedade. Assim, mesmo com a força política e burocrática de suas estruturas formais e ideológicas, a História tem demonstrado que há, no espaço cotidiano, focos de resistência avessos a ações reparativas do capitalismo. Nesse caso, a *conflagração* é uma oposição às ideias que tornam o capitalismo central ou periférico, sendo que para McLaren (2005, p. 109), não é viável se crer que o capitalismo seja justificável em termos éticos ou políticos, razão pela qual defende o desenvolvimento de uma teoria política e pedagógica coerente.

Ao longo desta tese perpassa a ideia na crença da educação como possibilidade da mudança e da transformação social e, para tal, deve ser enquadrada em cada contexto teórico desenvolvido. No caso da *conflagração*, o poder de mudança que a educação carrega está vinculado à própria limitação de cada escola, principalmente da Escola *Ipanoré*. Logo, a *conflagração* implica, na concordância com o que Giroux (1986, p. 112)

afirma em relação às limitações da escola, que nenhuma escola, enquanto conjunto de órgãos coletivos, é capaz de desafiar a base estrutural do capitalismo, embora haja indivíduos dentro dessas instituições que possam oferecer críticas aguçadas e modos de ensino de oposição. Desse modo, as frequências evidenciadas (cf. Tabela 29) são reflexo de uma escola que é parte da realidade típica da *conflagração* nos tempos atuais, pois o cenário econômico e político tem enfraquecido as perspectivas de se pensar e desejar uma nova sociedade. Contudo, é provável que outras escolas em outros espaços e em outras configurações possam demonstrar resultados irremediavelmente diferentes, propensos ou avessos a *conflagração*.

**Tabela 29** Frequências das categorias- *conflagração* no plano da idealidade

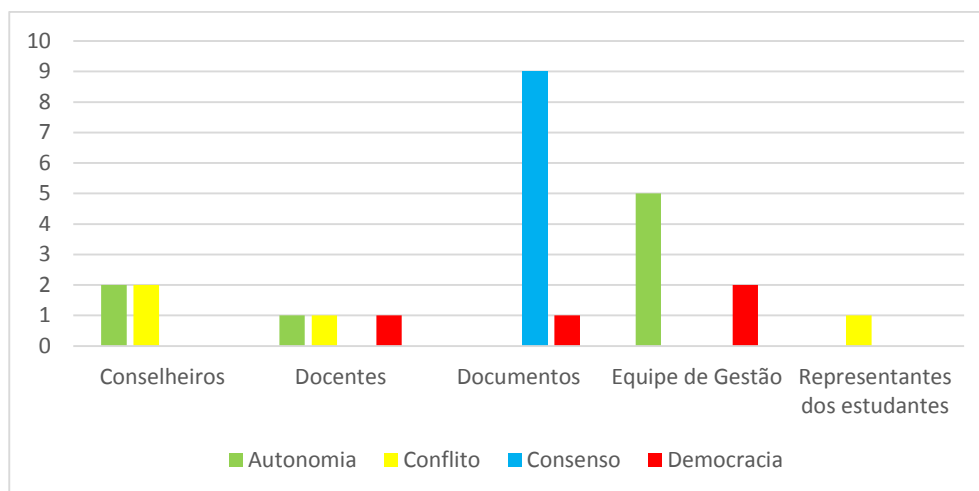
Contexto	Categorias	Indicadores	Fr	Unidade de contexto
<i>Conflagração</i>	Democracia	Agonística	04	EGE <sup>f2</sup> (01 <sup>f1</sup> , 02 <sup>f1</sup> ); EDE <sup>f1</sup> (15 <sup>f1</sup> ); DOC <sup>f1</sup> (02 <sup>f1</sup> )
	Autonomia	Radical	08	EGE <sup>f5</sup> (02 <sup>f2</sup> , 04 <sup>f3</sup> ); EDE <sup>f1</sup> (12 <sup>f1</sup> ); ECE <sup>f2</sup> (19 <sup>f2</sup> )
	Conflito	Emancipatório	04	ECE <sup>f2</sup> (19 <sup>f2</sup> ); ERE <sup>f1</sup> (09 <sup>f1</sup> ); EDE <sup>f1</sup> (15 <sup>f1</sup> )
	Consenso	Utópico	09	DOC <sup>f9</sup> (02 <sup>f8</sup> , 03 <sup>f1</sup> )

As frequências demonstram em seus reduzidos quantitativos como é difícil pensar ou viver a *conflagração* na Escola *Ipanoré*. Os excertos, por sua vez, estão distantes de oferecer críticas em relação ao sistema capitalista, mas, em essência, manifestam uma fagulha daquilo que os sujeitos podem potencializar, de modo a compor uma prática que indique novas possibilidades para a *conflagração*. Nesse contexto, os documentos foram os que mais contribuíram na composição do plano da *idealidade*. Importante ressaltar que, tradicionalmente, nas escolas brasileiras o processo de elaboração desses documentos ocorre com paralisações das atividades letivas e a comunidade escolar reunida formaliza suas intenções. Logo, os documentos costumam expressar as reflexões dos sujeitos, pois foram elaboradas em espaços e em momentos que o cotidiano da escola possibilitou rever a sua prática e imaginar caminhos distintos ao que até então experimentam. Os docentes, os estudantes e os membros da equipe de gestão também revelam subjetividades que concorrem para os ideais, os valores e as políticas que possibilitam modos de afrontamento as ameaças contra a ideia de justiça e democracia. Para Giroux (2013), parece estar em jogo a necessidade de reconhecer e de

afirmar o poder da educação, da pedagogia pública, bem como da influência da educação nas esferas públicas alternativas.

Os dados organizados demonstram que a *conflagração* no plano da *idealidade* (cf. gráfico 6) possui reflexos opacos e rarefeitos nos excertos usados para organizar as categorias de análise.

**Gráfico 6 Conflagração no plano da idealidade**



De modo geral, a concentração privilegia a categoria do consenso *utópico*, com realce para valores éticos e de justiça que a escola almeja enquanto norteadores de suas práticas. A autonomia *radical* está voltada para concepções que priorizam o poder e a organização dos sujeitos na escola, estando mais presente nos excertos extraídos das falas da equipe de gestão. O conflito *emancipatório* revelado nos excertos dos docentes e dos estudantes são os mais significativos, considerando as dimensões da revolta, da formação crítica e do poder da coletividade para uma mudança. Quanto à democracia *agonística* sobressai a força da participação coletiva e da comunidade. As categorias, embora individualizadas, convergem para a valorização de perspectivas coletivas e conflitivas em relação aos mecanismos formalmente constituídos. No geral, os fragmentos encontrados no contexto da *conflagração* indicam, em sua timidez, algumas nuances face às transformações que o capitalismo tem assumido. Logo, essa percepção dos excertos se faz a partir daquilo que Suarez (2000, p. 267) considera ser imperioso para as teorias contrárias ao capitalismo. Para o autor, é urgente se opor ao ímpeto arrasador da ofensiva neoconservadora e neoliberal, mediante a produção de um discurso pedagógico que

expresse o questionamento radical da política condensada (ou, princípio educativo da Nova Direita). Ao mesmo tempo, Suarez (2000) considera fundamental a delimitação conceitual e prática de espaços estratégicos para a luta e para a resistência das maiorias e dos grupos subordinados.

A primeira categoria com maior frequência no contexto da *conflagração* se revelou com características do consenso *utópico*, com pretensão de identificar sinais convergentes para uma sociedade não diretamente assente no modelo capitalista. O consenso *utópico* é, para Mouffe (2013), a chama de imperativo na interpretação diferenciada dos valores, a partir de uma nova e radical perspectiva. Para a autora, esse consenso deve ser colocado em relação aos princípios ético-políticos, dado que devem ser conservados como base da organização de uma nova convivência baseada na liberdade e na igualdade.

Pela dimensão expressa, os excertos suscitam princípios necessários para uma nova sociedade, localizados textualmente no projeto pedagógico e no regimento da escola. A sua presença constante nos documentos causou alguma estranheza, pois o seu teor político contraria a lógica burocrática dos normativos criados para condicionar as ações cotidianas. Assim, os normativos e demais documentos presentes nas categorias e nos contextos da *idealidade* se apresentam a partir de duas dimensões. Na primeira, fica evidente uma desvalorização na maioria das organizações educativas, resultantes do desprezo as amaras burocráticas tradicionalmente impostas as escolas. Desse modo, mesmo quando podem ser formulados no interior da escola, possuem participação reduzido e logo passam a compor o conjunto de outros documentos requeridos em datas e em situações especiais. Na segunda dimensão, alguns sujeitos escolares encontram nos normativos espaços importantes para demarcar posicionamentos contrários àquilo que formalmente é imposto e vivido nas escolas, mas as propostas assumem um caráter quase messiânico, os assemelham às “Cartas de Paulo”. Desse modo, os pressupostos de mudança presentes nos diversos regulamentos acabam percebidos como revelações apocalípticas para os bons cristãos, pois, em muitos casos, o povo distante ou impedido de praticar uma teologia da libertação, se contenta em ouvir e em espalhar teoricamente as premissas evangélicas.

Os documentos que trazem os excertos do consenso *utópico* como fontes escritas não revelam *em si* e *para si* o que neles está escrito. No geral, expressam concepções que os docentes, estudantes e toda a comunidade vislumbram como um dia possível ou, simplesmente, para que mesmo guardados em gavetas ou em simples palavras sirvam para não perderem a esperança de que um futuro ainda lhes é possível. Desse modo, o regimento interno da escola revela que a “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (DOC. 03, ref. 01). Apesar da escola ter se colocado muitas vezes na ótica das referências capitalistas, em seu projeto pedagógico assume o desejo de protagonizar outros tipos de reconhecimento, visando ser uma “(...) escola de referência no Estado do Amazonas pela qualidade do ensino que ministramos e pela formação de cidadãos éticos, comprometidos com a justiça, com a solidariedade entre os povos e com a igualdade de direitos” (DOC. 02, ref. 05).

Globalmente, os excertos dos dois documentos revelam o teor já exposto, mas há, em alguns, a valorização dos saberes populares típicos dos povos amazônicos e da escola pública. Em relação aos saberes, devem constituir as bases organizativas de uma nova sociedade, pois o caboclo também é fruto de um povo avesso à competição, ao acúmulo e à cobiça desmedida. Nesse formato, a escola se apresenta como mediadora da cultura erudita com os saberes populares, pois “é indispensável socializar o saber historicamente construído pela sociedade fazendo com que esse saber seja criticamente apropriado pelos estudantes e articulado a outros saberes popular e da comunidade em que os alunos vivem e atuam” (DOC. 02, ref. 07). Quanto à natureza pública da oferta educativa, o projeto pedagógico também explicita que “(...) a escola pública contribui significativamente para a democratização da sociedade, bem como pode se transformar em um lugar privilegiado ao exercício da democracia participativa, à cidadania consciente e comprometido com os interesses da maioria da sociedade” (DOC. 02, ref. 08). Nesse aspecto, Gentili (2000, p. 229) alerta que o neoliberalismo só consegue impor suas políticas, na medida em que consegue desintegrar culturalmente a possibilidade de existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito, nomeadamente à escola pública.

Na segunda maior frequência, a autonomia *radical* se manifesta a partir dos excertos que a colocam como parte do reconhecimento das possibilidades existentes no chão e nos sujeitos da escola. Desse modo, para um dos membros do –CEE,

“(...) isso é uma autonomia da escola também, e só quem tá lá, no chão da escola, o diretor da escola, é que pode fazer esse acompanhamento e ter esse olhar. Esse olhar crítico, que o seu aluno saia um aluno pensador (...)” (ECE 19, ref. 02).

Para esse pensamento concorrem os que, como Abu-Duhou (2002, p. 36), acreditam que pais e professores são os que conhecem melhor os estudantes, se subentendendo que as decisões que são da competência da escola têm prioridade sobre as emanadas do poder central.

A autonomia *radical*, para além dos aspetos específicos anteriormente apontados, deve ainda possibilitar uma noção de autonomia para a criação e reconstrução radical da sociedade. Por esse indicativo, é preciso uma noção de autonomia que não se organize a partir das possibilidades formalmente estipuladas, como parâmetro de maior ou de menor autonomia. Será uma autonomia para ser autônomo, não na perspectiva individual e produtivista, mas no sentido em que, coletivamente, se decidi onde, como, com quem e para quem constituir as suas bases. Para um dos membros da equipe de gestão é preciso “(...) mobilizar mesmo a participação, a participação do aluno, do professor, então tem que ter esse incentivo, alguém precisa estar motivando, incentivando que haja essa mobilização, a participação efetiva dessas pessoas em algumas resoluções da escola (...)” (EGE 04, ref. 02) e para um dos docentes entrevistados é “(...) essa autonomia escola/comunidade que nós deveríamos ter juntos” (EDE 12, ref. 01).

Assim, imaginar uma escola em contexto de *conflagração* demanda possibilidades e exercícios de liberdades, nos quais os parâmetros de autonomia existentes precisam ser desconstruídos. Os atuais parâmetros de autonomia não podem assegurar esse princípio por muito tempo, pois contemplam a sociedade capitalista e, como parte dela, tendem a refletir seus interesses e suas necessidades, não podendo perder de vista que a autonomia constitui o paradigma orientador dos movimentos de trabalhadores para a prática de ação direta contra o capital, propondo a superação de antagonismos fundantes das relações sociais de produção (Martins, 2006, p. 220). Logo, outro membro da equipe de gestão deseja que “(...) a Escola fosse autônoma em todos os

aspectos. O projeto político pedagógico, no regimento, na questão da gestão, na questão da administração, supervisão. Que se, realmente, isso acontecesse, eu acredito que a educação iria melhorar muito (...)” (EGE 02, ref. 02). Na autonomia *radical* desejada existe um enfoque para a questão coletiva, na qual os sujeitos devem operar. Nesse caso, a autonomia se encontra aliada a outros conceitos como liberdade, potencialidade e subjetividade, numa conjuntura em que os novos sujeitos ocupam coletivamente espaços e processos, antes restritos e de domínio quase exclusivo dos docentes e dos profissionais especializados.

A terceira categoria analisada no contexto da *conflagração* no plano da *idealidade* apresenta os excertos que se configuraram como representativos de um conflito *emancipatório*, sendo visíveis aspirações de revolta, desejos individualizados de mudança e formas, com as quais a Escola *Ipanoré* pode contribuir para a formação de um sujeito crítico e capaz de conflitar emancipatoriamente na sociedade atual. Para Giroux (1986, p. 148), toda a resistência tem que ser situada em uma perspectiva ou racionalidade que atenda à noção de emancipação, como seu interesse norteador, e devendo ter uma função reveladora que contenha uma crítica da dominação e que forneça oportunidades teóricas para a auto reflexão e para a luta pela auto emancipação e emancipação social. Nesse sentido, a emancipação no contexto da *conflagração* se difere da emancipação evocada pelo capitalismo que lhe concebe pela propriedade privada e a força de trabalho (Marx & Engels, O manifesto comunista, 1999). Logo, a emancipação humana e social representaria a superação histórica, completa e radical dos pressupostos assumidos pelo capitalismo.

Um dos aspetos importantes para um projeto de emancipação é a força que a resistência pode apresentar em relação às várias imposições aos oprimidos e vulneráveis. Nesse grupo se incluem trabalhadores, desempregados, intelectuais e outros géneros de pessoas (ou classes) que não encontrem formas objetivas de contribuir para o fortalecimento do capitalismo. De fato, a sua exploração não é mais privilégio dos pobres ou dos excluídos; hoje muitos intelectuais têm condições laborais tão pesadas quanto as antigas estruturas fabris. É rotineiro encontrar profissionais trabalhando ininterruptamente para manter seus índices de produção e para alcançar as metas estipuladas pelas agências avaliativas. Para além dos mecanismos formais, como os de

avaliação e de financiamento, Bonal (2006, p. 95) denuncia que esse processo incorpora uma lógica de adesão quase incondicional, capaz de silenciar as escassas vozes discordantes do discurso dominante, sem necessidade de recorrer à coação, à censura ou ao aniquilamento. De maneira mais objetiva, é possível afirmar que as conquistas asseguradas pela *contestação* e manipuladas pela *conformidade* asseguraram condições materiais necessárias para que o capitalismo se fortalecesse, pois em condições extremamente adversas, o conflito *emancipatório* pode efetivamente levar à conflagração. Ou seja, em espaços com recursos escassos a luta se acirra, crescendo as possibilidades de rompimento com as estruturas dominantes, a partir de pequenas ou de grandes revoltas. Para um dos estudantes, isso é muito evidente quando afirma que “quando a gente sente que alguma coisa tá errada, que não pode ser desse jeito, parece que vem uma revolta, a gente tem que achar alguma maneira de mudar essa situação, então eu acho que a gente tem essa capacidade, sim” (ERE 09, ref. 01).

Efetivamente, o conflito *emancipatório* também pode ser percebido pela notória incapacidade das escolas em impor a ordem e a disciplina em relação aos jovens e aos adolescentes. No Brasil, há pelo menos duas explicações possíveis: a primeira acredita na sua incapacidade e na sua aversão à participação política, enquanto a segunda lhe atribui um perfil de “rebeldia sem causa”. Em ambos os casos, sobressai o desconhecimento e a impossibilidade de dialogar e entender as novas gerações. Para Abrantes (2003, p. 16) existe uma ilusão da passividade que esconde o fato de os jovens incorporarem, mediarem, transformarem, resistirem e rejeitarem as normas e os valores dominantes da escola. Para um dos docentes,

“(...) hoje o aluno não tem voz, não tem aquilo, aquela agremiação, aquele aluno político que tem sua opinião e vai atrás de modificar, de ajudar os colegas a adicionar determinadas ações. Então, eu vejo que ainda está faltando uma associação de alunos para melhorar (...)” (EDE 15, ref. 01).

O excerto anterior expressa uma realidade contrária a maioria das opiniões que percebem esse estudante de hoje como mais reflexivo e reivindicativo. Nesse caso, se evidencia que a forma como hoje eles se manifestam é distinta das esperadas pelas organizações educativas, e ao não se organizarem pelas vias tradicionais tendem a não receber reconhecimento dos que lhes são mais próximos, como no caso dos docentes. Essa situação resulta na ideia de passividade, pois, via de regra, os adultos desejam propor



ou impor formas e contextos organizativos, aos quais os estudantes tendem a atribuir pouca importância. Desse modo, para um membro do conselho de educação, a escola deve

“(…) fazer esse aluno ser um aluno pensador, um aluno crítico, porque a crítica, mesmo que ela não seja construtiva, te faz repensar. Te faz repensar por que que tá acontecendo, de que forma, por que esse aluno não tá atingindo, por que esse aluno da rede pública não tá sendo aprovado” (ECE 19, ref. 01).

Os dois excertos anteriormente apresentados evidenciam as expectativas que os docentes e os sistemas educativos tendem a depositar nos processos formativos. Ao mesmo tempo, desejam um novo cidadão, mas com nítida preferência por mecanismos burocráticos já consolidados. De acordo com Durkheim (1983, p. 89), “(…) salta aos olhos que toda a educação consiste num esforço contínuo para impor à criança maneiras de ver, de sentir e de agir às quais ela não teria chegado espontaneamente”. Por outro lado, a convergência entre os entrevistados sobre o “novo estudante” poderia se converter em um mecanismo importante rumo a uma democracia radical e agonística.

A democracia *agonística* é a última categoria analisada no contexto da *conflagração* no plano da *idealidade* e se processa pelos mesmos critérios adotados. Ela é parte de um cenário que Mouffe (2013) considera como resultante dos descontentamentos em relação à democracia representativa que não é suficientemente agonística. Desse modo, a autora acredita que a democracia deve criar instituições que permitam o conflito e, ao mesmo tempo torná-los uma forma agonística, em vez de antagonismo entre inimigos. Tal como o conflito *emancipatório*, a democracia *agonística* também apresentou apenas quatro frequências, embora, de algum modo, resumam as questões presentes nos demais excertos com apenas duas distinções: o reconhecimento do poder da comunidade e o desejo de que a mudança ocorra com brevidade. Para Giroux (2013), a noção de uma democracia radical é impossível sem a existência de uma imaginação radical e de uma visão pública, em que se torna possível prever as condições em que as pessoas participam e moldam todos os níveis de tomada de poder e de decisão.

Em relação ao reconhecimento da comunidade, tal princípio também esteve presente nas demais categorias, seja pela valorização da participação coletiva, seja pelas questões levantadas na autonomia *radical*. A fala do membro da gestão sobre esse poder

é significativa, no sentido de expor que, na maioria dos casos, a comunidade não possui a dimensão do poder de sua participação ou, então, participa nos processos formais sem se aperceber de como podem suscitar novos direcionamentos. Na visão desse profissional,

“ (...) a comunidade não sabe a força que ela tem caso ela pressionasse, porque vem um pai, dois e a escola tem 912 alunos, então por aí você vê quanto os pais fazendo uma força, uma pressãozinha mudaria, mas eles não tomam, não têm essa iniciativa, a comunidade ainda não acordou para isso (...)” (EGE 01, ref. 01).

Cabe ainda lembrar que a participação dos pais é expressiva nos momentos formais, pese embora ser uma participação direcionada para aquilo que a escola, enquanto organização burocrática, deseja discutir sem que isso impeça a potencialidade dos processos participativos. Para Gentili (1998, p. 69), a participação da comunidade normalmente não extrapola os limites que o governo impõe à sua participação, pois além de uma aceitação passiva, é “convidada” a opinar ou legitimar aquilo que anteriormente já foi decidido. Essa participação formal é parte das conquistas da *contestação* e, burocratizadas pela *conformidade*, são fundamentais à continuidade do capitalismo. Assim, para uma perspectiva em que a *conflagração* seja possível de se imaginar, será fundamental encontrar a chave para ver além do coro de invisibilidade que nos envolve, e para identificar como as demandas atuais por uma democracia estável são apenas um pouco mais do que políticas de recuperação, uma cortina de fumaça para tornar o capitalismo governável e regulável (Mclaren, 2005, p. 118). De facto, se a maioria dos livros de atas das escolas brasileiras fossem contabilizados, seria necessário discutir a participação dos pais a partir de parâmetros mais significativos como os propostos pela democracia *agonística*.

A outra fala reúne uma espécie de ansiedade em relação a mudança, pois em geral não costumamos determinar ou imaginar uma brevidade para o fim do capitalismo. Ao contrário, as últimas décadas por vias da *contestação* e da remodelação da *conformidade*, o capitalismo não só ganhou força, como parece ter inviabilizado projetos que lhe são contrários. A pouca frequência da *conflagração* no plano da *realidade* é ainda mais reduzida no plano da *idealidade*, provavelmente um cenário análogo à maioria das organizações educativas, mesmo que os resultados não possuam nenhuma pretensão de ser generalizáveis. Assim, a força do capitalismo não consegue impedir que as aspirações em relação a uma mudança continuem possíveis. Nesse seguimento, um dos membros da

gestão entrevistados, julga que, apesar de distante, é possível querer e imaginar a partir de uma realidade tão adversa, uma democracia que seja *agonística*: “eu vejo que ainda tá muito longe da escola ser democrática. Poderia ser logo agora. Não sei se vai daqui a 10 anos ou 5 anos, 6 anos” (EGE 02, ref. 01).

De maneira geral, a interpretação dos resultados nos dois planos, três contextos e quatro categorias pode ser assim revista. O plano da *realidade* apresentou dados significativos que indicaram a prevalência da *conformidade* e da *contestação* (cf. Tabela 30), se ressaltando ainda que esta última possui muitas de suas conquistas paulatinamente incorporadas e reordenadas para os objetivos da *conformidade*. Exposta nesse plano, a *conflagração* é uma visualização concreta das possibilidades de mudança, isto é, não representa práticas ou experiências alternativas ao modelo capitalista, mas somente formas que os sujeitos encontram de perceber os seus mecanismos de dominação e de procurar soluções, deixando evidente que a força de sua dominação não impede que se pense alternativas, para além daquilo que se apresenta e que oprime. O plano da *idealidade* se evidenciou tenuemente nos dados obtidos, mas sua força foi tão significativa que *saltava aos olhos*, pois a realidade vivida era distinta da diversidade de desejos e de necessidades que os sujeitos expressaram em suas falas ou nos documentos construídos coletivamente no interior da escola. Do mesmo modo, o plano da *idealidade* apresenta em seus resultados uma espécie de equilíbrio, se considerarmos os percentuais dos excertos apresentados em cada contexto (cf. Tabela 30).

**Tabela 30 Comparativo entre os planos de análise**

	<b>Excertos</b>	<b>%</b>	<b>Contextos</b>	<b>Excertos</b>	<b>%</b>
Plano da realidade	644	89%	Conformidade	245	38%
			Contestação	305	47%
			Conflagração	94	15%
Plano da Idealidade	81	11%	Conformidade	30	37%
			Contestação	26	32%
			Conflagração	25	31%
Totais	725	100%			

De modo geral foi possível perceber que a organização escolar concentra “sobre si” múltiplos olhares e práticas relativamente às questões representadas pelas categorias, pois (na realidade) não são isoláveis, mesmo que as marcações indiquem maior ou menor

regularidade nas categorias, contextos e planos. De fato, é possível perceber um processo interativo que, dependendo das condições objetivas e dos referenciais adotados, se aproxima, negocia e incorpora características típicas de um ou de outro, em espaços e em tempos diferentes, alternados e mesmo concomitantes. Assim, é possível afirmar que a dinâmica existente no interior da organização escolar obedece à lógica descrita por Friedberg (1993, pp. 94-95), como sendo o resultado de um processo concreto de interação. Para o autor, nessas circunstâncias há a presença de mecanismos de troca e de influência recíprocos, dado que uma organização define os problemas, respondendo-lhes, sendo por eles influenciada (porque lhes dá resposta). Nesse sentido, ao tecer relações privilegiadas com interlocutores externos, a organização estrutura o seu meio ambiente, abrindo-se-lhe (ao mesmo tempo e seletivamente).

Do mesmo modo a *conflagração* última interpretação suscitou a urgência de uma transformação que deve ter em conta que o capitalismo não vai desaparecer, simplesmente por sermos pacientes. Para Mouffe (2013) precisamos nos envolver numa estratégia de engajamento agonístico que marque nossas convicções em uma verdadeira “guerra de posição”. Ao declaramos nossas posições é possível que os sujeitos em seu cotidiano também percebam mecanismos de mudança e de transformação vinculativas ao contexto de *conflagração*, sendo que, para esta pesquisadora, é possível que a escola perceba que a palavra que ora oprime, é parte do seu verbo que liberta.

## Reflexões finais

O desenvolvimento desta pesquisa teve em consideração duas grandes preocupações: a primeira, pretendendo estabelecer parâmetros teóricos consistentes que pudessem dar conta da realidade escolar quando vista pelos ângulos da democracia e da autonomia; e a segunda relacionada com a clarificação das ideias contidas em tais conceitos, de modo que pudessem desvelar a intenção comunicativa, bem como as opções políticas e teóricas assumidas. Desse modo, ao longo do trabalho perpassa tal preocupação revelada no constante diálogo estabelecido entre aquilo que está dito, aquilo que está sendo feito e aquilo que pensamos sobre as principais temáticas abordadas. Assim, se arquitetou uma coerência entre todos os capítulos, focando três contextos teóricos, nomeadamente os relativos à *conformidade*, à *contestação* e à *conflagração*, e a partir dos quais foi possível dimensionar as concepções de educação, de democracia e de autonomia.

Os contextos dispostos não estavam inicialmente previstos, tendo emergido durante a fase de caracterização do estado da arte e, portanto, resultam da organização teórica que procurava iluminar as questões formuladas e as hipóteses traçadas para o estudo. Nesse sentido, a investigação foi assumindo complexidades e novas dimensões, embora as descobertas e as reformulações não anulassem as hipóteses colocadas, antes ampliando-as. Logo, tanto a pesquisa teórica, quanto a pesquisa empírica sustentaram esses pressupostos, os quais, desde o início, davam conta de que as políticas públicas instituídas na escola não se apresentavam a partir da participação direta dos seus agentes. Ao mesmo tempo, foi possível evidenciar que a tradição histórica e epistemológica contribuiu para a manutenção de uma lógica que separa os que *pensam* daqueles que *executam*. Por esse prisma, a escola, por vias da *conformidade*, ainda se conserva como espaço de reprodução das políticas, em que a burocracia ordena a prática participativa dos sujeitos escolares, convertendo-a em formalidades, em passividades e em convergências. Por outro lado, as políticas democráticas legalmente instituídas e ligadas aos princípios da competição, da seleção e do mérito não conseguem impedir que os sujeitos, em suas práticas cotidianas, possam vislumbrar saídas rumo a uma democracia radical.

Como delineado na organização e no planejamento da pesquisa, a questão da democracia se revelou crucial para o entendimento da escola atual, visto ser esse o

principal mote que lhe subjaz. Por isso, foi necessário estabelecer os caminhos conceituais e históricos por si percorridos até suas manifestações cotidianas. Aqui, foram evocados um conjunto de autores que possibilitaram constituir um aporte teórico acerca dos princípios democráticos adequados ao tempo e aos interesses vigentes, com destaque para seus aspetos limitadores e excludentes. Assim, o conceito em causa se revelou em, pelo menos, três vertentes: a democracia clássica, representativa, onde a participação do indivíduo era inviabilizada por seus impulsos irracionais, favorecendo a sua manipulação e a democracia que, concebendo a complexidade da organização social, impossibilitava a participação direta do cidadão e, daí, a necessidade de sua representação. Nestas duas situações, a democracia representativa converge para contextos em que o cidadão está impossibilitado de decidir individualmente sobre sua vida e sobre os rumos da sociedade, compondo a teoria da *conformidade* e oferecendo as bases do sistema capitalista democrático. Por último, na terceira vertente, emerge o conflito entre a democracia e o capitalismo, com necessidade de gerir as exigências dos cidadãos e do capital, recorrendo a um conjunto de soluções que, gradualmente, foram atribuindo mais poder a este último. Inicialmente, o conflito foi mediado pela organização de uma economia política pautada pela ideia de que, para ser compatível com a democracia, o capitalismo deveria ser regulado. A partir daí, e com as sucessivas crises evidenciadas nessa relação, o capitalismo assumiu múltiplas formas, em todas persistindo o conflito que foi sendo integrado pelas vias formais das teorias da *contestação*, ao mesmo tempo que podia ser consecutivamente reconfigurado pela *conformidade*, para gerar novas acomodações e remodelações do capitalismo e da democracia, sem que isso significasse a concretização da promessa de um mundo melhor.

O resultado das três visões explanadas resultou em um conflito contínuo, acomodado em determinado tempo e espaço pela relação que a *conformidade* e a *contestação* consolidaram, tendo por base a liberdade e a igualdade de acesso aos bens sociais. Para Sousa Santos (2013), esta mudança alterava os termos do conflito distributivo, apesar de não o eliminar; pelo contrário, tinha todas as condições para potenciar, assim que abrandasse o crescimento econômico (o que acabou por suceder). Em consequência das manobras e da forte relação construída, o capitalismo e a democracia se desenvolveram com maior liberdade e se impuseram como único caminho num modelo vertical desenvolvimentista que deveria ser seguido pela sociedade, em

especial pelas economias ocidentais. Nesse percurso se destacam a diversidade de definições e de formatos que a democracia e o capitalismo assumiram, de modo a acomodar ou a reativar o conflito existente entre si. Em 2008, a crise econômica acentuou ainda mais a fissura, sendo os fatores econômicos - aliados à questão do terrorismo – a oferecerem novos campos de divergência, pois sob os auspícios da estabilidade econômica e da luta contra o terror, os princípios da liberdade e do acesso aos bens e serviços foram seriamente afetados. Essa realidade retomou os pressupostos das teorias da *conflagração*, os quais davam como quase incestuosa a relação edificada entre o capitalismo e a democracia, no sentido de se auto preservarem. Em contrapartida, também se acentuaram os riscos de que, divididos, estivessem mais vulneráveis e suscetíveis aos movimentos reacionários (e mesmo ditatoriais) amparados pela *conformidade*. Na verdade, se retomou a luta entre uma sociedade capitalista, marcada pela competição e pelo individualismo, e a procura de um caminho que tivesse como alicerce o teor coletivo e uma perspectiva radical de democracia.

As leituras e as análises conduziram, irremediavelmente, à constatação de que a democracia se efetiva vinculada às questões da formação do próprio Estado, pelo que foi necessária uma abordagem que atendesse à formulação desse conceito e do modo como esse se sustenta a partir das políticas sociais em andamento. Ao longo dessa construção teórica e histórica, emergiram, por assim dizer, dois tipos de Estado: o primeiro, designado de Estado liberal, característico dos sistemas capitalistas que o desejam neutro e potenciador da livre iniciativa e concorrência num cenário típico das teorias da *conformidade*; e o segundo, integrando as teorias da *conflagração* e representando o modelo de Estado proposto por Marx (1998), marcado pela defesa do proletário e dos interesses (igualmente de poder) com a superação do Estado burguês.

Outro ponto relevante na construção efetuada considerou que a noção tradicional de Estado, ligado à de território, se encontra ameaçada devido ao complexo processo de globalização. De outro modo, se evidenciou que o Estado persiste, embora sendo repensado e/ou compreendido a partir de questões que o contexto demanda, tais como a pressão do capitalismo para sua diminuição. Tradicionalmente, a ideia de Estado mínimo se relacionou com situações, nas quais o capital internacional (ou global) encontrava fortes regulações com o objetivo de impor normas para se auto legitimar na sua esfera de

atuação local. De fato, as populações tendem a exigir um Estado presente que, além de responder às necessidades básicas do ser humano, possa também equilibrar o jogo de forças entre o trabalho e o capital.

Entre o global e o local, o Estado tende a conciliar as pressões com medidas que procuram responder às exigências das grandes empresas, mas que, em contra partida, também geram empregos e recursos para a economia local. Tal movimento concilia esses interesses e concorre para a existência do Estado e dos benefícios para a elite local, a partir das premissas da *contestação*. Assim, o global e o local dividem espaço e condições para garantir o poder, mesmo que o Estado se apresente na configuração de Estado mínimo. Nesses casos, não ocorre a sua ausência ou a perda do poder dos grupos locais já posicionados; ao invés, essa prática lhe assegura, proporcionalmente, maior força e controle, passando a intervir como um grande fiscal da livre concorrência e iniciativa, além de ampliar seus mecanismos de controle e de atuação junto às camadas populares.

As características enunciadas não são capazes de fundamentar a uniformidade de ideia de Estado, dado que cada um se compõe e se desenvolve a partir de condições e de especificidades próprias, encarregues de criar condições para que a economia capitalista possa se desenvolver. Todavia, o modelo de Estado marxista ainda não foi capaz de se estabelecer e o Estado liberal foi superado (ou transformado) pela democracia. Por outro lado, o Estado precisou de criar novas políticas que traduzissem mecanismos eficientes para sua produção e reprodução, além de efetivarem a democracia. Assim, um Estado que não possui quantidade e eficiência em suas normas e políticas, pode facilmente ser contestado.

A configuração das políticas democráticas de legitimação do Estado parece ocorrer a partir de três parâmetros. No primeiro, o processo de globalização articula as ações e dispõe as políticas em uma espécie de rede global, independente do nome, do lugar e do espaço em que se desenvolvem, assumindo aspetos e interesses típicos do capitalismo globalmente disseminado. No segundo parâmetro, as políticas são enlaces e faces da dicotomia local/global, constituídas em pelo menos três etapas, nomeadamente a agenda, a elaboração e a execução. Por fim, o terceiro parâmetro situa a sua organização como parte do enfrentamento e da denúncia de sua uniformidade. Embora, como referido anteriormente, não exista somente um formato de Estado para todas as regiões. Por



exemplo, em alguns países emergentes da América Latina, a promessa do Estado do Bem-Estar ainda não se cumpriu. Nesse cenário, se torna mais complexo pensar e propagar a teoria do Estado mínimo com políticas sociais reduzidas. Para esse contexto, o capitalismo se adaptou, sem que isso tenha significado o abandono de suas políticas e/ou a redução de seus interesses.

As questões elencadas sobre a democracia e o Estado se entrelaçam ao longo da pesquisa e encontram a escola como espaço privilegiado para a prossecução das suas políticas. Desse modo, na calha das teorias da *conformidade*, as políticas educativas tendem a se refletir nos campos sociais, culturais e de aprendizagem, ou seja, envolvendo o ambiente familiar, a sua situação econômica e a própria comunidade. Paralelamente, suscitam a urgência da escola se modernizar técnica e pedagogicamente para atender as demandas pessoais e sociais dos estudantes. No caso merece realce a (cada vez mais precoce) retirada das crianças de seus lares para justificar e compor o projeto de sociedade democrática clamado pelo cidadão e pela própria expansão do capitalismo. Nessa linha de pensamento, a *contestação* situa sua análise na precariedade das formas de participação e nas decisões acerca das políticas educativas, nela ocorrendo a consolidação do aparato escolar como direito legalmente instituído, com prioridade aos princípios democráticos da inclusão e da participação, de modo que ambos propiciem um consenso em relação aos conflitos emergentes. Aí, pela participação política, a escola será uma exigência social que não depende do dever do Estado, pois ao ser reclamada pelo cidadão passa a constituir um bem e um direito subjetivo da pessoa, para o qual a família é (também) responsabilizada. As teorias da *conflagração* percebem a instituição escolar, a partir de seu caráter reprodutivista, transformador e mediador. Isto é, na perspectiva de reprodução, a escola representa em suas práticas a dominação e enquanto transformadora lhe é atribuído um poder, pelo qual é capaz de processar mudanças e transformações profundas na sociedade. Para essas teorias, ao se considerar a escola como reprodutora, se perdem processos e práticas de oposição aos valores dominantes, pois a reprodução social e cultural nunca é completa face ao confronto com elementos de oposição, mesmo que sejam, em alguns casos, pouco conscientes. Do mesmo modo, quando se considera a escola como transformadora (ou ingenuamente redentora) da sociedade lhe é atribuído um poder perante uma realidade que, para além de reproduzir, tem sido um dos agentes antigos em sua construção. Nos dois casos, é preciso considerar que a sociedade que sofre

com a crise no sistema de educação é a mesma que a produz e reproduz. Assim, para a *conflagração* é essencial desconfiar da democracia, do Estado e de suas políticas, para que a educação possa desenvolver pensamentos e práticas não alienantes. De forma semelhante, informa que o foco da individualidade mercantilizada seja deslocado para uma concepção de classe, como forma de opressão central, sem que isso signifique o desprezo por questões de índole mais particular. Ora, para a *conflagração*, a lógica revolucionária da educação deve colocar as condições de realização da mudança sob constante escrutínio, para que não seja afetada pela constância ou pelo consenso que não seja revolucionário.

Percorridos os trilhos que entrelaçam a democracia, o Estado, as políticas e a escola foi necessário compor um referencial histórico e conceitual da autonomia. Desse modo, o conceito foi discutido a partir dos movimentos e/ou das correntes de *contestação* opositoras à consolidação do capitalismo, acabando por ser incorporadas pela *conformidade* como parte dos mecanismos a si adstritos. De outro modo, a autonomia também pode ser percebida como parte das teorias da *conflagração* e, nesse caso, faz parte da insurgência em que se destacaram os pensamentos de Marx (1999): identificação da luta de classe, de Rousseau (1985): a questão da liberdade, de Kant (2008): as normas e valores sociais e de Proudhon (1975): a questão colaborativa e associativa tida como marginal pela *conformidade*. Assim, as ideias de autonomia também estiveram historicamente vinculadas às lutas dos trabalhadores pela defesa do alargamento das bases democráticas das relações sociais e políticas.

Como parte dos referenciais para análise da Escola *Ipanoré*, enquanto organização educativa, foram evocados dois modelos tradicionalmente usados para tais contextos, nomeadamente o burocrático e o político. No modelo burocrático, a autonomia é tida como um processo de dominação, uma luta de poder e de interesses económicos, sendo entendida substancialmente como uma disfunção burocrática. A partir daí, a ideia de autonomia é normativa e burocraticamente centralizada, chegando às escolas devidamente validada e orientada em seu processo constitutivo pelo poder central. Assim, os instrumentos de controle são claros e servem de apoio e/ou de justificação ao desenvolvimento de práticas burocráticas no interior da escola. No que concerne ao modelo político, a autonomia é compreendida como responsável pelos conflitos e pelas

perspetivas de mudança política e social, com questionamentos sobre as relações de poder, de dominação e de controle, se manifestando politicamente de forma desconcentrada e pactuada. Enquanto política desconcentrada, a autonomia é a base dos questionamentos, mas também representativa de como os poderes locais estabelecem um controle acirrado e perverso em relação às estruturas (que permanecem burocráticas e centralizadas). Na autonomia política pactuada há uma espécie de “livre adesão” aos pactos e aos acordos, sejam de âmbito local, nacional e/ou global, apesar de pelo uso de recursos financeiros e menor burocratização, a organização escolar procure, dependendo dos referenciais adotados, criar espaços e processos mais autênticos de autonomia. De fato, nos dois modelos sobressai que, dependendo do momento e dos referenciais adotados, a autonomia pode ser justificada ou evocada a partir de racionalidades distintas, próximas, distantes ou simultaneamente presentes nas concepções da *conformidade*, da *contestação* e da *conflagração*.

As questões da democracia, da autonomia e da educação foram também revistas no contexto da educação brasileira em suas vertentes conceituais, históricas e normativas presentes nas políticas educativas. Nesse esforço, as principais fases históricas foram retratadas, de modo que ficassem explícitas as manifestações das teorias da *conformidade*, da *contestação* e da *conflagração*. No contexto brasileiro, a educação e a autonomia foram associadas às lutas pela liberdade, pela democracia e pelas garantias dos direitos fundamentais da população. Assim, ambas podem ser circunscritas ao processo histórico, o qual contemplou os principais fatos ocorridos da colonização até à busca por garantias e por direitos fundamentais do cidadão nos últimos anos.

Para tornar a análise mais inteligível, a educação e a autonomia foram dispostas em três grandes momentos da história brasileira, nomeadamente o processo colonial, o período ditatorial e a redemocratização do país. O primeiro momento histórico analisado se estende até ao fim da primeira república, visto que apenas a partir de 1930 há registros de uma cultura e política propriamente nacional ou, em outra hipótese, o registro de um distanciamento da influência portuguesa e europeia para uma aproximação ao modo de vida norte-americano. De modo geral, o primeiro período retratado é caracterizado pelas lutas políticas pela libertação e pela autonomia, seja na representação Coroa-Colônia ou internamente entre regiões econômica e geograficamente distintas. Assim, se tornaram

evidentes os conflitos, merecendo destaque o fato de algumas regiões (como a Amazônia) serem espaços políticos e geográficos de profunda exploração, de condições precárias de sobrevivência, de recrutamento militar forçado, de pouca visualização política no cenário nacional e de diversas tensões que, de forma geral, se ligavam ao caótico contexto socioeconômico regional. Nacionalmente, o Brasil viveu vários momentos de crise e de acomodação dos interesses da *conformidade*, a partir de acordos que manobravam os interesses da *contestação*. Na Amazônia, a extrema condição de pobreza originou movimentos radicais (como a “Cabanagem”) e, de modo geral, no cenário nacional as revoltas acabavam sendo contornadas por acordos e por reordenação das estruturas de poder; mas na Amazônia, os “cabanos” destruíam as estruturas de poder e de exploração por várias regiões do sertão, além de recusarem qualquer tipo de acordo e, por conta disso, são considerados sanguinários, ignorantes e radicais. No campo educacional brasileiro, se destaca a presença e a saída dos Jesuítas, a responsabilização local pela escolarização e os primeiros esforços para a oferta de ensino público. No campo normativo, a primeira constituição de 1824 possui um *status* avançado para seu tempo, prevendo garantias legais para a gratuidade da instrução primária, além da criação de colégios e de universidades. Nesse cenário, grande parte da população é desprovida da posse da terra e de títulos de nobreza, embora convictos de que a escola lhes dará o prestígio social e algum poder político.

O segundo momento (histórico e político) do Brasil pode ser compreendido entre 1930 e 1984 e caracterizado pela introdução da produção capitalista, pelos debates acerca do ensino público e privado e pelo recrudescimento político com um regime ditatorial. Tal como a fase anterior, houve conturbações políticas resultantes do rompimento do acordo entre os Estados de Minas Gerais e de São Paulo. Assim, se registra a ascensão de Getúlio Vargas que instaurou um período populista interrompido por governos militares que perduraram até a década de 80 do Século XX. O militarismo foi marcado pelas perseguições políticas e pelos golpes à democracia, sustentados pelo apoio americano, pelo silêncio dos meios de comunicação social e ainda pelas campanhas ideológicas constantes. No campo da educação surgiram, antes do recrudescimento da ditadura, experiências populares com a educação de adultos (e muitas outras) motivadas pelo ideário escolanovista com apelo para a educação pública. Concretamente no Amazonas, a presença do capitalismo ocorreu em duas vertentes, uma com a política de

industrialização da Zona Franca de Manaus e a outra com a exploração dos seus recursos naturais. Por seu lado, o campo educativo continuou precário, sob total responsabilidade do poder local e de ações filantrópicas.

O terceiro momento retratado evidencia a democratização das estruturas sociais e políticas e a ampliação e a desconcentração da rede pública escolar. Politicamente, houve uma transição pacífica com a eleição indireta de Tancredo Neves e com a eleição direta de quatro outros presidentes, nomeadamente Fernando Collor (que sofreu impeachment em 1992), dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e o primeiro governo de Dilma Rousseff (2010-2014). O percurso evidenciado configurou poderes partidários e ideológicos distintos, embora organizados a partir da mesma concepção hegemônica, presente até nas políticas sociais e inclusivas e voltadas para o neoliberalismo. Desse modo, os sucessivos governos democráticos asseguram um processo importante de inclusão econômica, política e social aos mais pobres e marginalizados. Ao mesmo tempo, os governos mantiveram sua legitimação econômica pela estabilização e pela proteção das grandes fortunas e do capital. Normativamente, a educação sofreu mudanças profundas com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. Nas duas últimas décadas, os programas educativos foram sendo associados a programas sociais que, pela presença das crianças e jovens nas escolas, permitem assegurar outros (e mais) benefícios. No caso do Amazonas, a política assistiu à criação de um bloco que alterna seus representantes no poder e que, nos períodos eleitorais, são oposição entre si e, para além de representarem um único projeto, tão logo se encerre o processo eleitoral se reorganizam e fortalecem suas alianças. Apesar dessa constatação, o campo educativo registra uma ampliação significativa da rede física escolar em áreas afastadas da capital do Estado.

Percorridos os caminhos da democracia, do Estado, das políticas, da autonomia e do cenário histórico brasileiro foi necessário evidenciar a escola pública Amazônica, a partir dos laços e enlaces resultantes dos aspetos referidos e de alguns pontos e prospetos da pesquisa empírica em uma escola ficticiamente chamada de *Ipanoré*. Do planeamento à investigação propriamente dita, foram estruturados referenciais e práticas que permitiram caracterizar a pesquisa como qualitativa, tipificada como um estudo de caso.

A técnica usada para a interpretação dos dados foi a análise de conteúdo, tida como possível para associar o discurso político à identificação objetiva e sistemática de características específicas das mensagens. Ao mesmo tempo, não se perdeu de vista que a estratégia de organizar o que foi dito e de evidenciar aquilo que se viu e ouviu não pode ser comprometida pela ilusão da transparência e da objetividade ou de ignorar o perigo da compreensão espontânea. Por outro lado, as questões e os referenciais metodológicos adotados não davam conta, em si mesmos, de dizer como a pesquisa foi organizada e construída. De fato, no processo de interpretação dos dados houve a percepção de que as opções metodológicas necessitavam ser reordenadas de modo a dar conta de algumas peculiaridades do estudo. Dito isso, não foi possível separar ou dissociar os caminhos metodológicos, visto que estes precisaram ser ligados diretamente aos dados, de modo que pudessem ser visualizados, ampliando a compreensão do *que* e de *como* o processo foi modelado.

Em relação aos dados obtidos, estes induziram novas perspectivas que se revelaram vinculativas e sequenciais ao campo teórico, resultando dos processos democráticos e de autonomia vivenciados pela escola. Desse modo, as categorias construídas são parte de uma experiência combinada daquilo que tradicionalmente se consideram categorias emergentes e daquelas que são predeterminadas. Ou seja, são parte do que se considerou significativo nos excertos, ao mesmo tempo que revelam ligações com as principais temáticas da pesquisa se configurando no que se denominou de processo composto ou misto de formulação de categorias. Do mesmo modo, é pertinente afirmar que os resultados obtidos foram trabalhados a partir de duas experiências significativas. A primeira constituída na validação de dados que, para além da exigência formal, representou um exercício e uma experimentação de um processo visível e possível de aperfeiçoamento em futuros estudos. A segunda foi o uso de dois *softwares* tipo QDA (*webQDA* e *NVivo10*) que assegurou praticidade, visibilidade e rapidez nas constantes reordenações e reconstruções das categorias de análise e, nos dois casos, também trouxeram evidentes contribuições para o exercício profissional do pesquisador e da própria pesquisa na área da política educativa.

Na organização dos dados emergiu a necessidade de uma configuração que fosse capaz de contemplar aquilo que a escola vive e desenvolve, com o que deseja ou busca.

Desse modo, no processo de interpretação ficaram evidenciados dois planos de análise, nomeadamente os planos da *realidade e da idealidade*. O primeiro plano se estruturou a partir dos aspetos teóricos e metodológicos, com os quais a democracia e a autonomia se apresentam no cotidiano da escola. O plano da realidade acentuou as teorias da *conformidade* e da *contestação* com a tênue manifestação da *conflagração*. Nesse caso, foi possível indicar que a instabilidade política e a crise económica fortaleceram as teorias da *conformidade* que procuram absorver e obscurecer as teorias da *contestação*. O segundo plano, o *plano da idealidade*, está amparado na existência de uma intencionalidade consciente que busca a inversão das lógicas empíricas e racionais. Essa intencionalidade pode ser facilmente identificada no que os docentes, os estudantes e os demais profissionais expressaram como desejo ou como motivação para sua própria permanência na escola. Ao expressar uma intencionalidade que se opõe à realidade vivida, o plano da *idealidade* demonstra certa adequação ao que foi atribuído como característica para a *conflagração*, pois procura pela rutura e pela mudança nos contextos e nos modelos vigentes. Os dois planos percebidos nas fontes de dados também puderam ser contemplados por um referencial teórico consistente que, em parte, integrava os capítulos desenvolvidos. Assim, mereceram realce as obras de Husserl (1990), de Freire (1982), de Jackson (2001) e de Lima (2011), pois os autores demonstram, a partir de fundamentos e de práticas, a existência e a demarcação dos dois planos identificados.

No imbricamento já exposto, entre o campo teórico e os dados obtidos, a organização da matriz de análise contemplou quatro categorias que, pelos objetivos e pelas hipóteses construídas para o estudo, necessitavam ser parte dos dois planos de análise (também construídos). Os excertos presentes nas categorias revelam uma coerência em relação aos princípios e aos interesses que a escola adota, mas muitos momentos chegam a ser redundantes pela frequência, pela constância e pela similaridade daquilo que é dito. Desse modo, as categorias *democracia*, *autonomia*, *consenso* e *conflito* revelam uma escola que valoriza a inclusão, mas que deseja o exercício do poder coercitivo em relação ao aluno e à comunidade. Por outro lado, pelos mesmos mecanismos, se questionam as condições de dominação que lhes são impostas, tornando os conceitos e as categorias manobráveis em função dos contextos. Assim, as quatro categorias construídas refletem e são refletidas pelos excertos presentes nos dois planos e, em cada um, se dispõem os três contextos - *conformidade*, *contestação* e *conflagração*.

Como dito, em cada plano e contexto, as categorias revelaram realidade e peculiaridades, ao mesmo tempo que contemplaram as intencionalidades e as finalidades contidas nos excertos, sem desconsiderar os referenciais que foram evocados para sustentar e para ajudar a interpretação dos dados.

A pesquisa desenvolvida não teve como objetivo criar receitas ou estabelecer juízos de valor sobre o que a escola faz ou deixa de fazer. De certo modo, procuramos responder às indagações que nos inquietam e nos motivam a buscar respostas e alternativas para a compreensão de nosso cotidiano. Por outro lado, não foi possível impedir que a força das práticas sociais, pessoalmente desenvolvidas, não fossem contaminadas pelos enfoques teóricos adotados e que colocassem em evidência aquilo que se pensa e se deseja para a educação. Nesse sentido, a situação de *Ipanoré* (e de muitas outras escolas) e a própria realidade vivenciada nos apresentam certo temor, pois conjugam indícios de que a *conformidade*, amplamente manifesta no plano da *realidade*, se apresenta reforçada no plano da *idealidade*, o que, de certo modo, torna as práticas cotidianas da *contestação* minadas pelos interesses conformistas, mascarando-as e manobrando-as com o uso do corolário da democracia e da autonomia.

De tudo o que foi dito, pensado e vivido ao longo de três anos de interação com a temática escolhida, consideramos que o posicionamento em relação aquilo em que acreditamos, é a forma mais clara de construir hoje a sociedade que queremos. O que acabamos de dizer significa que fazer ciência não é isento de valores dado que até a própria escolha da problemática contém em si uma valorização, um posicionamento do investigador ou da investigadora.

A força com que a *conformidade* avança em todos os campos, especialmente no educativo, é em parte resultado de uma intimidação ou neutralidade que os pesquisadores têm adotado em suas pesquisas e condutas, pois ao não nos posicionarmos, abrimos terreno para aquilo que a *conformidade* teórica cotidianamente já instituiu. Desse modo, é necessário estabelecer uma visão viável de democracia radical que esteja pautada na realidade, mas radicada no campo dos nossos desejos e aspirações, pois sem o campo da crença se torna inviável a construção de um discurso crítico ou de possibilidade utópica. Logo, enquanto a realidade persiste é necessário que se impeça que a *conformidade* ganhe força e incorpore as conquistas da *contestação* e que ameace o direito que temos de pensar



e de agir em prol da construção de uma sociedade diferente e, se possível, melhor para todos.



**Bibliografia**

- Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da escola*. Oeiras: Celta.
- Abu-Duhou, I. (2002). *Uma gestão mais autônoma das escolas*. UNESCO, IIEP: Brasília.
- Afonso, A. J. (1998). *Políticas educativas e avaliação educacional : para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Ainscow, M. (2 de Agosto de 2011). Educação Inclusiva. (C. M. Covas/SEE-SP, Entrevistador)
- Althusser, L. (1985). *Aparelhos ideológicos de Estado* (2ª ed.). (V. J. Evangelista, & M. L. Castro, Trads.) Rio de Janeiro: Graal.
- Amazonas Notícias. (11 de Setembro de 2014). José Ricardo abre espaço para professores denunciarem irregularidades no estágio probatório da Seduc. Manaus, Amazonas, Brasil.
- Amorim, C. R., Castro, M. C., Machado, R. A., & Oliveira, A. C. (17 a 19 de Maio de 2012). O contexto da Imprensa Alternativa na Amazônia no período da ditadura militar (1964-1985). *XI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Norte*. Palmas, Tocantins, Brasil: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.
- Antunes, F. (2004). *Políticas educativas nacionais e globalização: novas instituições e processos educativos: o subsistema de escolas profissionais em Portugal (1987-1998)*. Braga: Universidade do Minho.
- Antunes, F. (2005). Globalização e europeização das políticas educativas: Percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, problemas e práticas*, pp. 125-143.
- Antunes, F., & Sá, V. (2010). *Públicos escolares e regulação da educação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Apple, M., & James (orgs.), B. (2001). *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez.
- Araújo, G. C. (2010). Constituição, federação e propostas para o novo plano nacional de educação: análise das propostas de organização nacional da educação brasileira a partir do regime de colaboração. *Educação & Sociedade*, 749-768.

- Araújo, H. C. (1986). Precocidade e «retórica» na construção escola de massas em Portugal. *Educação Sociedade & Cultura*, 161-174.
- Assembleia Legislativa do Amazonas. (12 de Setembro de 2014). Professora denuncia curso como pré-requisito para professores recém aprovados em concurso público. Manaus, Amazonas, Brasil.
- Avritzer, L. (março de 1999). Teoria crítica e teoria democrática do diagnóstico da impossibilidade ao conceito de esfera pública. *Novos Estudos*, n 53, 167-188.
- Avritzer, L. (2002). Modelos de deliberação democrática: uma análise do orçamento participativo no Brasil. Em B. Sousa Santos, *Democratizar a democracia : os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasil.
- Bacharach, S. B., & Mundell, B. L. (2000). Políticas organizacionais nas escolas: micro, macro e lógicas de ação. Em M. J. Sarmiento(org.), *Autonomia da escola:Políticas e práticas* (pp. 123-156). Porto: ASA.
- Baldrige, J. V. (1971). *Power and conflict in the university: research in the sociology of complex organizations*. New York: John Wiley & Sons.
- Baldrige, J. V., & Deal, T. (1983). *The Dynamics of organizational change in education*. California: McCutchan.
- Ball, S. J. (2001). Cultura, costes y control: la autonomia y la enseñanza de carácter empresarial en Inglaterra y Gales. Em J. Smyth (Ed.), *La autonomia Escola: una perspectiva crítica* (pp. 77-98). Madrid: Ediciones Akal.
- Ball, S. J. (Jul/Dez de 2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, pp. 99-116.
- Ball, S. J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the ‘competition state’. *Journal of Education Policy*, pp. 83-99.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benavente, A. (2012). Globalização, resistência e regulação. Notas para o debate. Em M. J. Casa-Nova, A. Benavente, F. Diogo, C. Estêvão, & J. T. Lopes (orgs.),

- Cientistas sociais e responsabilidade social no mundo actual* (pp. 69-80). V.N. Famalicão, Braga: Edições Húmus.
- Benjamin, W., Horkheimer, M., Adorno, T. W., & Habermas, H. (1980). *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural.
- Bennassar, B., & Marin, R. (2000). *História do Brasil*. Lisboa: Teorema.
- Bessa Freire, J. R. (2003). Da língua geral ao português: Para uma história dos usos sociais das línguas na Amazônia. *Tese de Doutorado*. Rio de Janeiro, Brasil: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.
- Bobbio, N. (1988). *O futuro da democracia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bobbio, N. (1995). *Estado, governo, sociedade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Bobbio, N. (2009). *Teoría general de la política* (3.ed. ed.). Madrid: Trotta.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2000). O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização. Em M. J. Sarmiento (org.), *Autonomia da escola: Políticas e práticas*. (pp. 157-190). Porto: ASA.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1989). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bonal, X. (2006). Reconfigurações: Escola e Estado e Novas Definições de Mudança Social. Em A. M. Magalhães, & S. R. Stoer, *Reconfigurações. Educação, Estado e cultura numa época de globalização* (pp. 90-114). Porto: Profedições.
- Boron, A. (2001). El nuevo orden imperial y cómo desmontarlo. Em J. Seoane, & E. Taddei, *Resistencias Mundiales. De Seattle a Porto Alegre*. Buenos Aires: CLACSO.
- Boron, A. (Agosto de 2003). Estado, capitalismo y democracia en America Latina. *Coleccion Secretaria Ejecutiva*, pp. 263-289.
- Boron, A. (2008). A importância das Ciências Sociais. (I. d.-A. IELA, Entrevistador)

- Boron, A. A., & González, S. (2006). Resgatar o inimigo? Carl Schmitt e os debates contemporâneos da teoria do estado e da democracia. Em A. A. Boron, *Filosofia Política Contemporânea: Controvérsias sobre Civilização Império e Cidadania* (pp. 145-172). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO.
- Bourdieu, P. (1998). *Contrafogos*. Oeiras: Celta editora.
- Bourdieu, P. (2001). *Contrafogos 2*. Oeiras: Celta editora.
- Bourdieu, P. (2008). *Miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (2008). Os excluídos do interior. Em P. Bourdieu (Org.), *A Miséria do Mundo* (pp. 481-486). Petrópolis: Vozes.
- Brasil, Câmara dos Deputados. (15 de Outubro de 1827). Lei de 15 de Outubro de 1827. *Coleção de Leis do Império do Brasil, 1 pt. I*, 71. Rio de Janeiro, Brasil: Câmara dos Deputados.
- Brasil, Ministério da Educação. (2001). Índios do Brasil. *Cadernos da TV Escola*, 96. Brasília, Brasil: MEC.
- Brasil, Ministério da Educação. (2005). Educação escolar nas províncias e a descentralização do ensino. *Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Profuncionário*. (M. d. Brasil, Ed.) Brasília: Universidade de Brasília.
- Brasil, Ministério da Educação. (2005). *Educadores e educandos: tempos históricos*. (M. d. Brasil, Ed.) Brasília, Brasília, Brasil: Universidade de Brasília.
- Brasil, Ministério da Educação. (13 de Outubro de 2009). Portaria N° 971, de 9 de outubro 2009. *Diário Oficial da União N° 195*. Brasília, DF, Brasil: Imprensa Nacional.
- Brasil, Ministério da Política Fundiária. (15 de Novembro de 2014). Livro branco da grilagem de terra. Brasília, Brasil. Fonte: [http://www.incra.gov.br/media/servicos/publicacao/livros\\_revistas\\_e\\_cartilhas/Livro%20Branco%20da%20Grilagem%20de%20Terras.pdf](http://www.incra.gov.br/media/servicos/publicacao/livros_revistas_e_cartilhas/Livro%20Branco%20da%20Grilagem%20de%20Terras.pdf)
- Brunsson, N. (2006). *A organização da hipocrisia*. Porto: Asa.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational, leadership and management* (3 ed.). London: Sage publications.

- Canfora, L. (2007). *A democracia história de uma ideologia*. Lisboa: Edições 70.
- Cardoso, A. (2010). Uma Utopia Brasileira: Vargas e a Construção do Estado de Bem-Estar numa Sociedade Estruturalmente Desigual. *Revista de Ciências Sociais*, 775-819.
- Carnoy, M. (2003). *Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber*. Brasília: UNESCO, IPE.
- Carvalho, M. E. (2009). Independência e educação: recortes do processo educacional brasileiro nas primeiras décadas do império (1822-1836). *Historia Caribe*, 139-159.
- Casa-Nova, M. J. (2009). *Etnografia e produção do conhecimento reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Lisboa: Alto comissariado para a imigração e diálogo intercultural.
- Casa-Nova, M. J. (2013). Direitos Humanos: da sua possibilidade teórica à sua (im)possibilidade prática numa era de naturalização das desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 139-157.
- Casa-Nova, M. J. (2013b). Os ciganos é que não querem integrar-se? Em M. J. Soeiro, & N. Serra (Orgs.), *Não acredite em tudo o que pensa. Mitos do senso comum na era da austeridade* (pp. 213-222). Lisboa: Tinta da China.
- Castells, M. (2005). *A era da informação : economia, sociedade e cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, E. V. (16 de Março de 2014). A escravidão venceu no Brasil. Nunca foi abolida. (A. L. Coelho, Entrevistador)
- Chauí, M. (5 de outubro de 2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação. Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd*, 5-15.
- Chauí, M. (jun. 2008- de 2008). Cultura e democracia. *Revista latinoamericana de Ciências Sociales*(Año 1, no. 1), 53-76.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Elsevier.

- Chizzotti, A. (1995). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (2 ed.). São Paulo: Cortez.
- Chomsky, N., & Macedo, D. (2005). Para além de uma educação domesticadora. Em J. Paraskeva, L. Gadin, & Á. Hypólito (orgs.), *Diálogos educacionais e curriculares à esquerda* (pp. 189-212). Lisboa: Plátano.
- Coelho, M. C. (2000). A Civilização da Amazônia - Alexandre Rodrigues Ferreira e o Diretório dos Índios: a educação de indígenas e luso-brasileiros pela ótica do trabalho. *Revista de História Regional*, 5, 149-175.
- Connell, R. W. (2000). Pobreza e educação. Em P. Gentili (org.), *Pedagogia da exclusão: crítica ao liberalismo em educação* (pp. 11-42). Petrópolis: Vozes.
- Costa, C. J. (2006). A educação no Brasil-Colônia: pelo fim da visão iluminista da história. Campinas: Gráfica da Unicamp - Faculdade de Educação.
- Coutinho, C. P. (2006). Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000). <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6497>. Braga, Portugal: Actas do Colóquio da AFIRSE.
- Crozier, M. (1964). *The bureaucratic phenomenon*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Cuningham, F. (2009). *Teorias da Democracia. Uma Introdução Crítica*. Porto Alegre: Artmed.
- Cury, C. R. (2010). República - Educação - Cidadania: Tensões e conflitos. *Cadernos de História da Educação*, 31-43.
- Dale, R. (2000). O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. Em P. Gentili (org.), *Pedagogia da exclusão: crítica ao liberalismo em educação* (pp. 136-168). Petrópolis: Vozes.
- Dale, R. (2006). Reconfigurações: da ambiguidade de um conceito. Em A. M. Magalhães, & S. R. Stoer, *Reconfigurações - educação, estado e cultura numa época de globalização* (pp. 34-61). Porto: Profedições.



- Dale, R. (Outubro de 2009). Os diferentes papéis, propósitos e resultados dos modelos nacionais e regionais de educação. *Educação e Sociedade*, pp. 867-890. Fonte: <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- Dele, R. ( maio/ago de 2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educ. Soc*, n. 87, 423-460.
- Dewey, J. (2005). *A concepção democrática da educação. Discursos*. (P. L. Manuel Alberto Vieira, Trad.) Viseu: Pretexto Editora.
- Domingos, S. T. (2009). Os jesuítas e a unidade nacional segundo a Revista do IHGB (1839-1889). *Política y Cultura*, 161-179.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Éditions du Sueil.
- Dubet, F. (Julho de 2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 29-45.
- Durkheim, É. (1975). *A ciência social e a acção*. Amadora: Livraria Bertrand.
- Durkheim, É. (1983). *Da divisão do trabalho social: Coleção os pensadores* (2. ed ed.). (J. A. Giannotti, Ed., & C. A. Moura, Trad.) São Paulo: Abril Cultural.
- Estêvão, C. V. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Estêvão, C. V. (2001). *Redescobrir a escola portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Estêvão, C. V. (2004). *Educação, justiça e democracia*. São Paulo: Cortez.
- Estêvão, C. V. (2006). Abordagens sociológicas outras da escola como organização. Em L. Lima, *Compreender a escola: Perspectivas de análise organizacional* (pp. 249-286). Porto: ASA.
- Estêvão, C. V. (2011). Democracia, direitos humanos e educação. *Revista Lusófona de Educação*, 11-30.
- Estêvão, C. V. (2012). *Política & valores em educação: Repensar a educação e a escola pública como um direito*. Famalicão - Braga: Edições Húmos.

- Estêvão, C. V. (2013). Políticas de educação e autonomia: algumas reflexões perversas sobre temáticas abençoadas. Educação. (U. d. Évora, Ed.) *Temas e problemas*, 77-88.
- Estêvão, C. V., & Afonso, A. J. (1998). Associações de estudantes em contexto escolar: a construção sociológica de uma singularidade organizacional. Em L. Lima, *Por favor elejam a B: o associativismo estudantil na escola secundária*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. Em J. Á. Lima, & J. A. Pacheco, *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto.
- EURYDICE, Rede de Informação sobre Educação na Europa. (2007). *Autonomia das Escolas na Europa Políticas e Medidas*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.
- Evangelista, E. G. (1999). *A UNESCO e o mundo da cultura*. Campinas: UNESCO.
- Faber, M. E., Severo, E. d., & Ferreira, I. W. (2008). História econômica do Brasil na República Velha. *Revista Historiador*, 12-20.
- Fávero, O. (28 de Fevereiro de 2014). *Paulo Freire: Primeiros tempos*. Fonte: [dhnet.org.br/educar:](http://www.dhnet.org.br/educar/)  
[http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/favero\\_paulo\\_freire\\_primeiros\\_tempos.pdf](http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/favero_paulo_freire_primeiros_tempos.pdf)
- Fayol, H. (1990). *Administração Industrial e Geral*. São Paulo: Atlas.
- Fernandes, A. T. (2004). Democracia, descentralização e cidadania. Em J. Viegas, A. Pinto, & S. Faria (orgs.), *Horizontes, Democracia novos desafios e novos*. Oeiras: Celta editora.
- Ferreira Jr., A., & Bittar, M. (set./dez de 2008). Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. *Cadernos Cedes*, 28, 333-355.
- Ferreira, E. R. (2009). Cidade de malvezas ou de matar “bicudos”? Belém entre a cabanagem e a belle époque. *ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*. Fortaleza.

- Ferreira, H. C. (2007). *Teoria política, educação e participação dos professores: a administração da educação primária entre 1926 e 1995*. Lisboa: EDUCA.
- Figueiredo, M. (2011). Transição do Brasil Império à República Velha. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 119–145.
- Fitoussi, J.-P., & Rosanvallon, P. (1997). *A nova era das desigualdades*. Oeiras: Celta.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fonseca, M. (1998). O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo. *Revista da Faculdade de Educação*, 37-59.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. (R. Ramalhete, Trad.) Petrópolis: Vozes .
- Fraser, N. (Outubro de 2002). A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 7-20.
- Fraser, N. (2006). La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación. Em N. Fraser, & A. Honneth, *Redistribución o reconocimiento? : un debate político-filosófico*. Madrid: Ediciones.
- Fraser, N. (2007). Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, 70, 101-138.
- Freire, P. (1982). “Educação: o sonho possível”. Em C. R. (org.), *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D’Água.
- Freire, P. (2008). «O professor universitário como educador». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, pp. 139-144.
- Freyre, G. (2001). *Casa-grande & senzala : formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Friedberg, E. (1993). *O poder e a regra*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Furtado, C. (2007). *Formação Econômica do Brasil* (34ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras.

- Gadotti, M. (07 de Fevereiro de 2012). Fórum Mundial de Educação – Crise Capitalista, Justiça Social e Ambiental. (P. Gentili, Entrevistador)
- Garcia, F. M. (2006). *Processos socioculturais da implementação de programas de informatização em escolas públicas: o caso do PROINFO-MEC em Manaus, 1998-2004*. Manaus: UFAM.
- Gentili, P. (1998). *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes.
- Gentili, P. (2000). Adeus à escola pública a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. Em P. Gentili (org.), *Pedagogia da exclusão: crítica ao liberalismo em educação* (pp. 227-251). Petrópolis: Vozes.
- Gentili, P. (Fevereiro de 2006). Na América Latina o neoliberalismo mostrou de forma evidente as perversidades do seu projecto. (R. J. Costa, Entrevistador) Fonte: [http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM\\_Doc/Mid\\_2/Doc\\_11340/Doc/P%C3%A1gina\\_11340.pdf](http://www.apagina.pt/Download/PAGINA/SM_Doc/Mid_2/Doc_11340/Doc/P%C3%A1gina_11340.pdf)
- Gentili, P. (set./dez de 2009). O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação e Sociedade*, pp. 1059-1079.
- Ghiraldelli Jr., P. (2011). *Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação*[versão prévia].
- Giddens, A. (1991). *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP.
- Giddens, A. (1999). *Para uma terceira via*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gil, A. C. (1991). *Como elaborar um projeto de pesquisa* (3 ed.). São Paulo: Atlas.
- Giroux, H. A. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação: Para além das teorias da reprodução*. (Â. M. Biaggio, Trad.) Petrópolis: Vozes.
- Giroux, H. A. (06 de 30 de 2010). "Qual o papel da Pedagogia Crítica nos estudos de língua e cultura?". *Language and Intercultural Communication*, 6(2). (M. Guilherme, Trad.) Traduzida por: . Acesso em: .
- Giroux, H. A. (2011). *Contra o terror do neoliberalismo*. Mangualde: Pedago.

- Giroux, H. A. (17 de December de 2013). *Radical democracy against cultures of violence*.  
Fonte: Truthout: (<http://truth-out.org>)
- Goldman, P., Dunlap, D., & Conley, D. (2000). Poder facilitador e soluções não estandartizadas para a reestruturação da escola. Em M. J. Sarmiento (org.), *Autonomia da escola: Políticas e práticas. Coleção perspectivas atuais* (pp. 229-256). Porto: ASA.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- Gonçalves, L. d. (2008). A centralização e a descentralização políticoadministrativa de Tavares Bastos no contexto do Brasil Império. *VOXJuris*, 105-114.
- Greenfield Jr., W. D. (2000). Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança. Em M. J. Sarmiento (org.), *Autonomia da escola: Políticas e práticas* (pp. 257-284). Porto: ASA.
- Guerra, I. (2002). O Território como Espaço de Ação Coletiva: paradoxos e virtualidades do “jogo estratégico de atores” no planeamento territorial em Portugal. Em B. Sousa Santos, *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa* (pp. 343-372). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Habermas, J. (1995). Três modelos normativos de democracia. *Lua Nova [online]*, 39-53.
- Habermas, J. (1997a). *Direito e democracia: entre a facticidade e validade* (Vol. II). (F. Siebeneichler, Trad.) Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (1997b). *Direito e democracia: entre a facticidade e validade* (Vol. I). (F. Siebeneichler, Trad.) Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- Hallak, J. (2003). Princípios do planejamento da educação. Em M. Canoy, *Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber* (pp. 17-20). Brasília, IPE: UNESCO.
- Heller, H. (2002). *Teoría del Estado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hermida, J. F. (31/07 a 03/08 de Julho - Agosto de 2012). a reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções. *IX seminário*

- nacional de estudos e pesquisas "história, sociedade e educação no Brasil"*. João Pessoa, Paraíba, Brasil: Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5.
- Hilsdorf, M. L. (2005). *História da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Hippolito, L. (15 de Março de 1985). *A posse que não houve - Parte II. O risco de uma aventura inimaginável*. Fonte: O globo: <http://oglobo.globo.com/pais/noblat/posts/2009/03/14/a-posse-que-nao-houve-parte-ii-168752.asp>
- Hobsbawm, J. E. (1978). *A era das revoluções*. Lisboa: Presença.
- Höfling, E. d. (novembro de 2001). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, pp. 30-41.
- Huntington, S. P. (2000). Vinte anos depois: o futuro da terceira vaga. Em J. C. Espada, *A invenção da democracia*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Husserl, E. (1990). *A ideia da fenomenologia*. Lisboa: Edições 70.
- Ianni, O. (1997). A política mudou de lugar. Em L. Dowbor, & O. Ianni, *Desafios da globalização* (pp. 17-27). Petrópolis: Vozes.
- Ianni, O. (1998). As ciências sociais na época da globalização. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, pp. 33-41.
- Instituto de Pesquisa Economica Aplicada – IPEA. (1999). *Mapeamento da Descentralização da Educação nas Redes Estaduais do Ensino Fundamental*. Rio de Janeiro: IPEA.
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Janeira, A. L. (Jul-Dez de 1972). A técnica de análise de conteúdo nas ciências sociais: natureza e aplicações. *Análise Social*, 370-399.
- Jessop, B. (2005). *Globalização e o império da informação*. Viseu: Pretexto Editora.
- Joint Declaration of the European Ministers of Education. (19 de June de 1999). Declaração de Bolonha. Bologna.

- Kant, I. (2008). *A Paz Perpétua. Um Projecto Filosófico*. Covilhã: Universidade da Beira Interior, [www.lusosofia.net](http://www.lusosofia.net).
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1987). "Post-Marxism without apologies". *New Left Review*.
- Lana, F. A., & Lana, L. G. (1980). *Antes o mundo não existia*. São Paulo : Livraria cultura
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lima (org.), L. (2010). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (1988). *Gestão das escolas secundárias: a participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, L. (2002). Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração educacional. Em L. Lima, & A. J. Afonso, *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Aforamento.
- Lima, L. (2006). *Compreender a escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições Asa.
- Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. (2008). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. (2011). *A escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. (2011). *Administração Escolar: estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (out/dez de 2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*, 21, 1-18.
- Lima, L. (2012). *Aprender para ganhar, conhecer para competir*. São Paulo: Cortez.
- Lindblad, S. (2006). A European perspective on international arenas for educational research. Em T. S. Jenny ozga, *World Year book of education 2006* (pp. 91-102). London: Routledge .

- Lira, A. T. (3 e 27 de julho de 2012). As bases da Reforma Universitária da ditadura militar no Brasil. *Anais do XV Encontro Regional de História da ANPHUD*. São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil: Anpuh-Rio.
- Lopes, J. C. (2011). A relação entre democracia e burocracia nos escritos políticos de Max Weber. *Revista espaço acadêmico*, 59-66.
- Lubenow, J. A. (Jun de 2010). Esfera pública e democracia deliberativa em Habermas: modelo teórico e discursos críticos. *KRITERION*, 227-258.
- Lucas, J. R. (1985). *Democracia e Participação*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Ludke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: UPU.
- Magalhães, A. M., & Stoer, S. R. (2006). Reconfigurações: A reinvenção dos caminhos e dos lugares. Em A. M. Magalhães, & S. R. Stoer, *Reconfigurações - educação, estado e cultura numa época de globalização* (pp. 18-31). Porto: Profedições.
- Mainardes, J. (jan./abr. de 2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, pp. 47-69.
- Malamud, A. (2003). O presidencialismo na América do Sul: Argentina e Brasil em perspectiva comparada. *Análise Social*, 715-742.
- Maroneze, L. F., & Lara, Â. M. (2009). A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado. *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE* (pp. 3279-3293). Curitiba: Champagnat.
- Maroy, C. (2011). A análise qualitativa de entrevistas. Em L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaus, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. d. Saint-Georges, *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (3 ed., pp. 48-83). Lisboa: Gradiva.
- Martins, M. F. (2006). A velha arte de governar: o Conselho de Estado no Brasil Imperial. *TOPOI*, 178-221.
- Marx, K., & Engels, F. (1995). A ideologia Alemã. Em M. B. Cruz, *Teorias Sociológicas: os fundamentos e os clássicos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marx, K., & Engels, F. (1998). *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes.



- Marx, K., & Engels, F. (1999). *O manifesto comunista*. (e. www.jahr.org, Ed.) Edição Ridendo Castigat Mores.
- Mazzante, F. P. (2005). O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história. *História da Educação*, 71-81.
- Mclaren, P. (2005). Fúria e esperança a pedagogia revolucionária de Per Mclaren. Em J. Paraskeva, L. Gadin, & Á. Hypólito (orgs.), *Diálogos educacionais e curriculares à esquerda* (pp. 96-118). Lisboa: Plátano.
- Mill, J. S. (2010). *Sobre a liberdade*. Lisboa: Edições 70.
- Minayo, M. C. (2002). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (21 ed.). Petrópolis: Vozes.
- Morgan, G. (2006). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas.
- Mota (org.), A. d. (03 de Agosto de 2012). História e Memória da Educação na Cidade de Manaus (1889 – 1930). *Anais Eletrônicos: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”*, 776-801. João Pessoa, Paraíba, Brasil: Universidade Federal da Paraíba.
- Mota, C. G. (1995). História de um silêncio: a guerra contra o Paraguai (1864-1870) 130 anos depois. *Estudos Avançados*, 243-254.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Mouffe, C. (2003). Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Polica & Sociedad*, 11-26.
- Mouffe, C. (nov de 2005). Por um modelo agonístico de democracia. *Revista de Sociologia e Política*, pp. 11-23.
- Mouffe, C. (2006). *Por um modelo agonístico de democracia*. (P. Ghetti, Trad.) Viseu: Livraria Pretexto.
- Mouffe, C. (02 de Janeiro de 2007). Articulated Power Relations. (M. Miessen, Entrevistador)

- Mouffe, C. (May de 2013). A vibrant democracy needs agonistic confrontation. (B. Dorđević, Entrevistador) Zagreb: Citizenship in South-East Europe.
- Munanga, K. ( jul./ dez de 2001). Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Sociedade e Cultura*, 31-43.
- Nardi, E. L. (2010). Descentralização na gestão e autonomia da escola:Orientações da Cepal para a reorganização institucional da educação. *Roteiro*, 205-230.
- Neves, L. M. (23 de junho de 2010). A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. 229-242. (E. O. Shiroma, & O. Evangelista, Entrevistadores) Florianópolis: Revista Perspectiva.
- Nogueira, A. (06 de Abril de 2014). Escola política fundada por Gilberto Mestrinho está há 31 anos no poder. (R. Carvalho, Entrevistador)
- Nogueira, M. A. (2002). Administrar e dirigir: algumas questões sobre a escola, a educação e a cidadania. Em L. M. Machado, & N. C. Ferreira (org.), *Política e gestão da educação: Dois olhares* (pp. 17-32). Rio de Janeiro: DP&A.
- Offe, C. (Junho de 1989). Trabalho como categoria da sociologia. *Revista brasileira de Ciências Sociais*, 4, pp. 1-14.
- Oliveira, C. d. (2002). Gestão da educação: União, Estado/Distrito Federal, município e escola. Em L. M. Machado, & N. C. Ferreira (org.), *Política e gestão da educação: Dois olhares* (pp. 69-82). Rio de Janeiro: DP&A.
- Oliveira, D. C. (out/dez de 2008). Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. *Revista de enfermagem*, 569-576.
- Oliveira, W. P., Trindade, J. R., & Machado, N. M. (Fevereiro de 2012). Borracha, nordestino e Floresta: A economia e a sociedade amazônica nos dois ciclos gomíferos. *CADERNOS CEPEC*. Belém, Pará, Brasil: Universidade Federal do Pará.
- Ortiz, R. (1997). Mundialização, cultura e política. Em L. Dowbor, & O. Ianni, *Desafios da globalização* (pp. 270-275). Petropolis: Vozes.

- Ortiz, R. (jan./abr de 2009). Globalização: notas sobre um debate. *Sociedade e Estado*, pp. 231-254.
- Paraskeva, J. (2005). A imperiosa obrigação de ir para além de John Dewey sem o evitar. Em J. Dewey, *A concepção democrática da educação* (P. L. Manuel Alberto Vieira, Trad.). Viseu: Pretexto Editora.
- Paraskeva, J. (2005). O “nome”, a “coisa”...e o currículo: não morrer da “doença” para morrer da “cura”. Em J. Paraskeva, L. Gadin, & Á. Hypólito (orgs.), *Diálogos educacionais e curriculares à esquerda* (pp. 5-35). Lisboa: Plátano.
- Pereira, G. T. (2008). A consolidação da República. Em G. T. Pereira, *A diplomacia da americanização de Salvador de Mendonça (1889-1898)* (pp. 107-168). São Paulo: UNESP.
- Picó, J. (1999). *Teorías sobre el Estado del bienestar* (3ª ed.). Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Pinheiro, L. B. (Novembro de 1999). A revolta popular revisitada:apontamentos para uma história e historiografia da cabanagem. *Projeto História*. São Paulo.
- Pinheiro, L. B. (2009). O Ensaio Geral da Cabanagem: Manaus, 1832. *ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*. Fortaleza.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique. Em D. G. Poupart, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 1-87). Montréal: Dans le cadre de la collection: "Les classiques des sciences sociales". Acesso em Junho de 2014, disponível em <http://classiques.uqac.ca/>
- Popkewitz, T. S. (2000). O estado e a administração da liberdade nos finais do século XX: descentralização e distinções estado/sociedade civil. Em M. J. Sarmiento (org.), *Autonomia da escola: Políticas e práticas* (pp. 11-66). Porto: ASA.
- Poulantzas, N. (1977). *Poder político e as classes sociais*. Lisboa: Dinalivros.
- Proudhon. (1975). *O que é a propriedade* (2ª ed.). Lisboa: Editora Estampa.
- Proudhon. (2007). *Sistema das contradições econômicas ou a filosofia da miséria*. (T. d. Mioranza, Trad.) São Paulo: Escala editora.

- QSR International Pty Ltd. (12 de Agosto de 2014). NVivo 10 for Windows. EUA.
- Ricci, M. (2007). Cabanagem, cidadania e identidade revolucionária: o problema do patriotismo na Amazônia entre 1835 e 1840. *Tempo [online]*, 5-30.
- Richardson, R. J. (1985). *Pesquisa Social - Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Robertson, S. (2006). Ao seu Enquadramento na Economia/sociedade do conhecimento. Em A. M. Magalhães, & S. R. Stoer, *Reconfigurações - educação, estado e cultura numa época de globalização* (pp. 64-87). Porto: Profedições.
- Rocha, M. A. (2005). A educação pública antes da Independência. *Acervo digital da Unesp*. São Paulo: UNESP.
- Romanelli, O. d. (1995). *História da educação no Brasil* (17 ed.). Petrópolis: Vozes.
- Rousseau, J.-J. (1985). *El contrato Social*. (E. e. .(www.jahr.org), Ed., & R. R. Silva, Trad.) Madrid: P.P.P Ediciones.
- Ruquoy, D. (2011). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. Em L. albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. d. Sait-Georges, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (3 ed., pp. 84-116). Lisboa: Gradativa.
- Sait-Georges, P. d. (2011). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. Em L. albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. d. Sait-Georges, *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (3ª ed., pp. 15-47). Lisboa: Gradativa.
- Sander, B. (1984). *Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração*. São Paulo: Pioneira.
- Sander, B. (maio/ago de 2008). Educação na América Latina: Identidade e globalização. *Educação*, pp. 157-165.
- Santos, H. ([recurso eletrônico] / org.. – Dados eletrônicos. –: EDIPUCRS. Modo de Acesso: World Wide Web: <<http://www.pucrs.br/orgaos/edipucrs/>> de 2009). *Debates pertinentes: para entender a sociedade contemporânea*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Saviani, D. (2002). Percorrendo caminhos na educação. *Educação e Sociedade*, 273-290.

- Saviani, D. (2008). Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC*, 7-16.
- Schaap, A. (2007). Political theory and the agony of politics. *Minerva Access is the University's Institutional Repository*, 1-29. Blackwell.
- Schiavinato, R. B. (Janeiro a Julho de 2010). A representação de uma história: cronistas peninsulares. *Alétheia: Revista de estudos sobre Antiguidade e Medievo, Volume 1*, pp. 133-144.
- Schueler, A. F., & Magaldi, A. M. (2008). Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo*, 32-55.
- Schumpeter, J. A. (1961). *Capitalismo, socialismo e democracia*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura.
- Secreto, M. V. (2007). A ocupação dos “espaços vazios” no governo Vargas: do “Discurso do rio Amazonas” à saga dos soldados da borracha. *Estudos Históricos*, 115-135.
- Seráfico, J., & Seráfico, M. (Agosto de 2005). A Zona Franca de Manaus e o capitalismo no Brasil. *Estudos Avançados*, pp. 99-113.
- Shor, I., & Freire, P. (1986). *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Silva Júnior, C. A. (2002). O espaço da administração no tempo da gestão. Em L. M. Machado, & N. C. Ferreira (orgs.), *Política e gestão da educação: Dois olhares* (pp. 199-212). Rio de Janeiro: DP&A.
- Silva, A. S., & Pinto, J. M. (2009). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Aforamento.
- Silva, F. V., & Coelho, L. R. (20-23 de Julho de 2010). História e educação popular: práticas educativas, transformações e permanências do movimento de educação de base (MEB) em Tefé-am (1967 – 1971). *Anais do I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos*. João Pessoa, Paraíba, Brasil: Universidade Federal da Paraíba-UFPB.
- Silva, J. L. (9-12 de Novembro de 2008). Movimentos de professores e a representação parlamentar no Amazonas. *V congresso brasileiro de história da educação*. Aracaju, Sergipe, Brasil: Sociedade Brasileira de História da Educação - SBHE.

- Silva, M. B. (1997). Cultura luso-brasileira, 1772-1808. "ARQUIPÉLAGO. História", 193-207.
- Simonsen, R. C. (2005). *História Econômica do Brasil 1500-1820* (4 ed.). Brasília: Senado Federal.
- Sodré, N. W. (1989). *Síntese da história da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Sousa Santos, B. (1998). *A reinvenção solidária e participativa do Estado*. São Paulo: Oficina n° 134.
- Sousa Santos, B. (2002). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Sousa Santos, B. (Outubro de 2005). A crítica da governação neoliberal: O Fórum Social Mundial como política e legalidade cosmopolita subalterna. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 7-44.
- Sousa Santos, B. (03 de Setembro de 2006). Globalizations. *Theory Culture Society*, pp. 393-399.
- Sousa Santos, B. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos - CEBRAP*, 71-94.
- Sousa Santos, B. (11 de Novembro de 2013). *Democracia ou capitalismo?* Fonte: Outras palavras: <http://outraspalavras.net/posts/democracia-ou-capitalismo/>
- Sousa Santos, B., & Meneses (orgs.), M. (2010). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.
- Stoer, S. R. (2008). Estado e as políticas educativas: Uma proposta de mandato renovado para a Escola Democrática. *Educação, Sociedade & Culturas*, 149-173.
- Stoer, S. R., & Araújo, H. C. (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Stoer, S. R., & Magalhães, A. M. (dezembro de 2003). Educação, conhecimento e a sociedade em rede. *Educação e Sociedade*, 24, pp. 1179-1202.

- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed.
- Streeck, W. (Março de 2012). As crises do capitalismo democrático. *Estud Novos - CEBRAP*, 35-56.
- Suarez, D. (2000). O princípio educativo da nova direita neoliberalismo, ética e escola pública. Em P. Gentili (org.), *Pedagogia da exclusão: crítica ao liberalismo em educação* (pp. 252-251). Petrópolis: Vozes.
- Tocqueville, A. d. (2007). *Da democracia na América*. S. João do Estoril: Principia.
- Touraine, A. (1994). *O que é democracia?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Vargas, G. (09 de Outubro de 1940). O destino brasileiro do Amazonas. *Biblioteca da Presidência da República*. Manaus, Amazonas, Brasil: Biblioteca da Presidência da República.
- Vieira, S. L. (2007). A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *Revista brasileira de estudos pedagogicos*, 291-309.
- Vilas, C. M. (jun de 2000). Estado y mercado en la globalización: la reformulación de las relaciones entre política y economía. *Rev. Sociologia Política*, 29-49.
- Weber, M. (1922). *Três tipos puros de poder legítimo*. Portugal: lusosofia.net.
- Weber, M. (Economía y sociedad : esbozo de sociología comprensiva / Max Weber ; ed. Johannes Winckelmann ; nota preliminar de José Medina Echavarría ; trad. José Medina Echavarría... [et al.] de 1993). *Economía y sociedad : esbozo de sociología comprensiva*. (J. M. al.), Trad.) Madrid: ed. Johannes Winckelmann.
- Weber, M. (2004). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília.
- Weber, M. (2009). *Conceitos sociológicos fundamentais*. Lisboa: Edições 70.
- Weiler, H. N. (2000). Perspectivas comparadas em descentralização educativa. Em M. J. Sarmiento (org.), *Autonomia da escola: Políticas e práticas* (pp. 95-122). Porto: ASA.

- Werthein, J. (2002). Diretor da UNESCO no Brasil. Em I. Abu-Duhou, *Uma gestão mais autônoma das escolas* (pp. 09-14). Brasília: UNESCO, IIEP.
- Wolkmer, A. C. (2010). *História do Direito no Brasil*. Rio de Janeiro: Forense.
- Xavier, L. N. (2005). O debate em torno da nacionalização do ensino na Era Vargas. *Revista do Centro de Educação*, 105-120.
- Young, I. M. (Oct de 2001). Activist challenges to deliberative democracy. *Political Theory*, 670-690 .
- Young, I. M. (2002). *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Zanten, A. V. (jan./jun de 2004). Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. *Perspectiva*, 22, 25-45.