

O controle do processo educativo como elemento essencial do controle da produção social¹

Gustavo dos Santos Cintra Lima²
Lucas Morato Dias Cardeal³
Pablo Guilherme Marcelino Pereira⁴
Priscila Souza de Carvalho⁵

GT 2 – Controle Social da Produção

Resumo:

Nosso trabalho visa levantar a problemática do controle social da produção estabelecendo os nexos com o sistema educacional predominante nos termos sócio-históricos e políticos da sociedade de classe atual. Para tal, discutimos num primeiro momento, as questões gerais do Estado estabelecendo os nexos com o sistema educacional e o controle da produção como fenômenos sociais diretamente implicados. Num segundo momento discutimos alguns aspectos da escola baseados em análises de uma escola estadual do município de Uberlândia – MG. Com o intuito de reforçar a hipótese posta à discussão no trabalho, qual seja, que a resolução criadora dos problemas e, bem como, a participação efetiva da população (das classes populares) na decisão e elaboração dos processos educativos passa necessariamente pelo controle da produção social por parte dos produtores diretos e, não obstante, pelo controle direto da organização política e econômica nacional por parte dos trabalhadores diretos. A luta pela gestão democrática da escola não pode ser outra coisa senão a luta pelo controle social e democrático da produção.

Palavras-chave: sistema educacional; controle da produção social.

¹ Esse artigo é produto de uma pesquisa realizada no ano de 2009 como requisito a conclusão da disciplina de metodologia de ensino em ciências sociais do curso de graduação em Ciências Sociais da UFU. Esta pesquisa foi realizada na Escola Estadual Professor Inácio Castilho, localizada no município de Uberlândia-MG.

² Mestrando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia.

³ Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia

⁴ Mestrando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia.

⁵ Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia.

Introdução

Pensamos que nosso trabalho pode se encaixar nesse GT (Controle Social da Produção), pois trabalhamos com uma perspectiva crítica da educação no espaço da escola, problematizando a questão da construção da hegemonia para além das instituições. Reconhecendo a escola como espaço de disputa, que mesmo estando submetida aos imperativos da produção capitalista, reproduzindo as condições necessárias para a manutenção do sistema, também é, como espaço de formação social, campo de luta e construção de uma nova hegemonia, a da classe trabalhadora, que vise superar as contradições históricas desse sistema. E para isso é fundamental a organização para além do espaço restrito da instituição escolar.

A educação e a formação profissional, como todas as outras esferas da vida humana, não estão descoladas da dimensão econômica da vida e tampouco do mundo do trabalho, sendo, portanto, determinante e determinada pelas relações sociais de produção. Diferente daqueles que acreditam numa dimensão *a - histórica* da educação, postulando-a como uma simples ferramenta de transmissão de conhecimentos acumulados, sem fazer a necessária distinção de que (ou quais) conhecimentos e por que. Entendemos os processos educacionais como historicamente datados e construídos em meio às disputas das classes sociais.

Nossa intenção é refletir aspectos da construção de uma educação, de uma escola e de uma nova sociedade no interior da escola formal.

A hipótese a ser trabalhada é a do sistema educacional enquanto campo da luta de classe, acreditamos que no cotidiano da escola é possível encontrar elementos das pedagogias libertárias em confronto com as perspectivas neoliberais implementadas a partir da década de 1990, através de leis, teorias pedagógicas e gestores estatais na escola pública brasileira. A presença de tais (concepções pedagógicas críticas) elementos em nível significativo a partir da ação dos professores nos demonstraria a capacidade de intervenção política no campo da hegemonia⁶, garantindo apesar dos processos de mercantilização da educação a possibilidade concreta de uma educação crítica.

O controle do processo educativo como elemento essencial do controle da produção social

A nossa análise tem como escopo a relação entre o sistema educacional na sociedade hodierna em geral e em particular na sociedade brasileira e o problema geral da produção social no capitalismo. Em primeiro lugar, é mister avaliar em que medida o processo educacional e todo o aparato que o compõe é expressão de uma sociedade dividida em classes antagônicas. Nessa perspectiva o sistema educacional é compreendido como campo da luta de classes, de disputa hegemônica, de choques entre visões e concepções de mundo distintas e antagônicas. Os apontamentos de Lênin sobre

⁶ “É a capacidade de direção intelectual e moral que um grupo social tem sobre outros grupos sociais. A hegemonia é, normalmente, entendida como um complemento da função coercitiva (uso da força) por parte de um grupo. Na verdade, num primeiro estado de disputa pelo poder, ela visa a obtenção do consentimento de classes sociais aliadas para que uma determinada classe conquiste o poder. Num segundo momento, ela incorpora a função coercitiva e a classe além de hegemonia faz-se também dominante.”(SECCO, 2006, p.198)

o Estado em geral são esclarecedores para pensar tal questão, neste particular:

[...] o Estado [e, bem como, o sistema educacional] é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; **é a criação de uma “ordem” que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes.** (LÊNIN, 2007, p. 25, grifo nosso)

São, também, pertinentes as formulações de Saes sobre o Estado em geral:

[...] é a organização especializada (= o ‘poder *especial* de repressão’) na função de moderar a luta entre as classes antagônicas, garantindo por esse modo a conservação da dominação de classe; ou, por outra, o conjunto das instituições (mais ou menos diferenciadas, mais ou menos especializadas) que conservam a dominação de uma classe por outra. (SAES, 1998, p. 19)

Esta constatação não nos autoriza a conceber o Estado como um reflexo, ou um resultado automático das contradições entre os agentes da produção (produtores diretos e proprietários dos meios e produção). Como bem atesta Saes sobre a relação fundamentalmente dialética entre estrutura econômica e a superestruturas numa determinada época do desenvolvimento social, combatendo qualquer leitura economicista ou mecanicista, e, que podemos visualizar o sistema educacional neste processo, afirma:

Ou seja, o estudo histórico das Revoluções (políticas) burguesas particulares traz problemas à tendência economicista/mecanicista; concebendo a transformação do Estado como um reflexo retardado da transformação das relações de produção, tal tendência não pode admitir expressamente que a formação de uma nova estrutura jurídico-política (=Revolução política burguesa) ocorra *antes* da dominância de novas relações de produção. [...] Essa é a verdadeira relação entre Estado burguês e as relações de produção capitalistas: **só o Estado burguês torna possível a reprodução das relações de produção capitalista.** (SAES, 1998, p. 22, grifo nosso)

A escola (o sistema educacional), enquanto, um aparato e uma prerrogativa histórica do Estado burguês, do ponto de vista, jurídico-político é uma instituição originariamente de classe, da classe econômica e, em especial, politicamente hegemônica. Ela é, enquanto, expressão direta do sistema educacional na sociedade capitalista, fundamental na conformação em termos ideológicos e físicos dos homens, permitindo o aprimoramento das técnicas de controle e disciplina, a fim de desenvolver assim uma maior capacidade produtiva, em um determinado momento histórico⁷.

Como foi apontado acima, concebemos o sistema educacional, o conjunto das instituições que o compõe, como dimensões especiais do Estado na concepção

⁷ Ver: GRAMSCI, A. “Americanismo e fordismo”. In: Cadernos do Cárcere. Vol. 4. 2ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2007. p. 239-282.

defendida por claramente por Lênin e, também, por Saes. Não comungamos de ideais educacionais balizados por teses e teorias abstratas, apoiadas na neutralidade do conhecimento e do processo sócio-histórico de formação da consciência dos homens.

De forma tácita ou explícita, a educação esteve privilegiadamente subordinada aos interesses da burguesia, desde o seu nascimento, levando Marx a rejeitar na “Crítica ao Programa de Gotha”, de 1875, a educação oferecida pelo Estado Burguês e a afirmar categoricamente a necessidade de “*subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja*”.

Segundo Frigotto (2003) Adam Smith e John Mill, figuras essenciais do liberalismo econômico e político, defendiam abertamente uma educação em “*doses homeopáticas*” ou “*para o cultivo do bom senso*” para os filhos da classe trabalhadora.

Gramsci chama a atenção para o aspecto da escola enquanto um espaço onde se ensina a pensar, portanto, a forma como se vê o mundo está condicionada a forma como se aprende a ver o mundo. Segundo ele, a escola tradicional nos traria uma concepção fragmentária e segmentada, baseada na formação tecnológica especializada, correspondente às necessidades fundamentais da produção capitalista. Ele elaborou o conceito de “escola unitária”, que consistia em uma escola intimamente ligada com a materialidade social (vida prática) da qual é constituinte e que a constitui. Tal concepção buscava o desenvolvimento de uma formação *omnilateral*, nas palavras de Frigotto:

O chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e gozo, em que se deve considerar, sobretudo, o usufruir dos bens espirituais, além dos materiais de que o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA apud FRIGOTTO, 2003, p.174).

É neste ponto que o sistema educacional da sociedade capitalista, como as outras dimensões extra-econômicas desta formação, aparece como dimensão *sine qua non* da reprodução de tal “ordem”, da dominação de classe burguesa, o sistema educacional, por meio de todo o seu aparato material e ideológico reafirma a separação entre os agentes da produção, entre classes antagônicas. É neste ponto que aparece o aspecto contraditoriamente dialético das relações sociais de produção capitalista. Que Saes expõe:

[...] a oposição entre independência e a dependência do produtor direto é uma contradição objetiva do processo de trabalho típico da grande indústria moderna. E mais ainda: essa contradição determina a formação, no produtor direto, de duas tendências permanentemente em luta; a tendência ao isolamento, a tendência à ação coletiva. (SAES, 1998, p. 29)

Deste modo, conclui-se que:

A tendência do produtor direto ao isolamento só pode predominar se uma outra esfera, diferente da esfera da produção, neutralizar essa tendência oposta [ação de classe]. Esse *efeito neutralizador* provém da esfera do Estado [através da organização do processo educacional geral da sociedade, além de outros meios]. (SAES, 1998, p. 29)

Através da primeira função o Estado burguês, coloca o produtor direto no mercado de trabalho, como sujeito individual, com vontades e direitos; com segunda função, o Estado burguês neutraliza (tenta neutralizar), a tendência à ação coletiva dos produtores diretos, a tendência dos trabalhadores se unirem contra o(s) proprietário(s) dos meios de produção, ou seja, *se constituírem em classe social de forma ativa (ter uma ação de classe)* e assumirem o controle da produção social e, bem como, o controle político geral da sociedade que, incluiria evidentemente o sistema educacional.

Podemos afirmar que a problemática da escola (do sistema educacional) na sociedade capitalista esta explicitamente relacionada com a luta de classes antagonicamente irreconciliáveis dentro dos limites desta formação social, dizendo de outro modo, a problemática da hegemonia de uma ou de outra classe, ou seja, ligada essencialmente ao controle da produção social. “O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classe na podem objetivamente ser conciliados.” (LÊNIN, 2007, p. 25)

O encaminhamento e a resolução criadora dos problemas escolares (sociais no âmbito da escola) passam e incidem necessariamente sobre a problemática política do controle social da produção por parte dos produtores diretos, da destruição da propriedade privada em geral, e da propriedade privada capitalista como forma histórica superior da propriedade privada e, bem como, da destruição do Estado burguês como a expressão política superior da dominação de classe.

O processo educacional, numa perspectiva emancipatória, inevitavelmente se liga ao problema da luta de classes e sua resolução histórica, qual seja, a construção e organização do poder político [ditadura do proletariado⁸] das classes populares (produtores diretos) que é a destruição e a superação negativa [no sentido de negar gradualmente o modelo sócio-histórico de que se parte] da sociedade dividida em classes.

A disputa pelo controle do processo social no interior da escola

Para continuar nossa análise da escola como um dos dispositivos de construção da hegemonia, tomamos como referência o conceito de ciência trabalhado por Gramsci para podermos perceber seu papel e, refletir como este saber ao ser passado nas escolas irá influir na direção política, econômica e cultural da sociedade. Para Gramsci a ciência é aquela que tem a validade quando seus pressupostos são aceitos pela maioria da sociedade e, assim tem um papel no processo hegemônico. Para ganhar reconhecimento social e se justificar e a partir da elaboração se tornar objetivamente concreta pelas práticas da maioria dos grupos sociais, necessita-se de um trabalho intelectual, dentre os métodos morais de convencimento.

Ao fazer a leitura do material de provas e trabalhos desenvolvidos pelos professores de sociologia, percebemos que são muitas as questões desenvolvidas por eles que problematizam como funciona a sociedade contemporânea - como são os métodos de coerção, ação social, exploração, a produção social da cultura - sempre tentando desenvolver o sentido e a lógica de funcionamento da sociedade capitalista. No

⁸ Com a expressão “ditadura do proletariado”, alvo de tantas controvérsias e polêmicas no debate político sobre a construção do socialismo, entendemos que Marx e Engels, ao formularem tal definição estavam atentados às determinações concretas da construção de um processo político revolucionário que implicava estrategicamente no combate sistemático e permanente dos elementos políticos contra-revolucionários que certamente se organizariam no interior da etapa da transição ao comunismo, resumindo, tal expressão pode ser traduzida, grosso modo, como organização do poder político das classes trabalhadoras (democracia popular-direta), ou Estado Socialista [Comuna], ver: MARX, K. “A guerra civil na França”. In: A revolução antes da revolução. vol. 2. 1ed. 2008. São Paulo. Expressão Popular. p. 339-432

material didático são trabalhados os conceitos básicos da sociologia, em Durkheim, Max Weber e Karl Marx, mas o que percebemos na observação em sala de aula são diferenças na forma de abordar o tema.

Desafiando as precárias condições de trabalho e o grande número de turmas em que ministram aula, os professores constroem um método de apresentação dos conceitos teóricos ligados a realidade dos estudantes, chamando atenção as relações sociais do mundo do trabalho, as questões étnicas, políticas e culturais por eles vivenciadas. Interpretamos que neste modelo de aula, os estudantes se tornam participativos por trazerem e contribuírem com dúvidas e relatos de suas condições de vida, suas relações na esfera do trabalho, com os preconceitos que negros sofrem na procura de emprego, nas faltas de políticas trabalhistas e previdenciárias e nas dificuldades para mulheres mães solteiras, só para citar debates que surgiram na nossa presença em sala de aula. Outro elemento importante que percebemos pelo plano de aula é a abordagem das datas de luta sociais, como dia das mulheres, índio, consciência negra. Desenvolveram trabalhos de pesquisa, e ferramentas da arte crítica, como filmes, poesias, redações e cartazes, resgatando as questões políticos e sociais daquelas datas e, possibilitando a conscientização do porque das diferenças entre as várias concepções sobre estas datas, trabalhando as lutas pela igualdade.

Essas pequenas mudanças de concepção e abordagem que encontramos elaboradas nessas aulas demonstram em alguma medida a tentativa de trazer uma perspectiva de conhecimento diferente daquela simplesmente reprodutivista como aponta Frigotto:

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção não se perpetuam automaticamente. (MÉSZÁROS apud FRIGOTTO, 2003, p.26)

Perspectivas estas que trazem uma valorização do conhecimento popular, incentivando uma reflexão sobre o papel dos trabalhadores na nossa sociedade e a legitimidade de suas lutas sociais e políticas.

São através das exigências de provas de concurso e vestibular, necessários aos estudantes como forma de ingresso no mercado de trabalho, que os professores são submetidos a uma abordagem “conteudista”, garantindo a aplicação de conceitos exigidos pelo MEC, qualificando os sujeitos como potencial força de trabalho – reprodução essencial para manutenção do sistema. Porém, em constante contradição com as exigências do sistema, percebemos que a postura do professor é passível de resistência em resposta às determinações do capital, visto que o currículo pode ser dividido sobre duas óticas, o currículo obrigatório aquele que é determinado pelo MEC e o currículo que está oculto, sendo que, toda a formação política, educacional e cultural traz a subjetividade do professor, assim como o conhecimento não é neutro também não o é aquele que ensina que se posiciona a cada conteúdo abordado.

O que podemos perceber de ambos os professores - ao analisar a primeira parte das entrevistas, o material didático-pedagógico e as visitas de campo à sala de aula - foi o esforço (bem sucedido em grande parte das vezes) de estabelecer a formação do saber através da reflexão da própria realidade dos alunos, que grau variável corrobora com a estruturação de uma educação crítica. O que vai à contramão de um ensino de caráter “bancário”, que segundo Paulo Freire consiste:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos para que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece ao educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores e fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 1987, p.33)

O constante convite ao debate, à reflexão, instiga os alunos a reinterpretarem sua realidade social à luz das teorias sociológicas ministradas em sala de aula, que se tornam verdadeiros instrumentos de uma pedagogia crítica.

No segundo momento das entrevistas, após os entrevistados terem discorrido de forma livre sobre o tema geral proposto, algumas questões ainda não tinham sido contempladas. Neste sentido solicitamos que fizessem uma reflexão sobre o dilema do ensino “conteudista”, que se restringe à reprodução do conteúdo imposto pelos vestibulares e (no caso de Uberlândia) pelo PAIES, a formação profissional e a relação deste com uma postura crítica. Ambos os professores ressaltaram a dificuldade de lidar com esse dilema, pois há um conteúdo pré-estabelecido que tem que ser seguido por todos, pois, do contrário, o aluno ao ser transferido para outra escola ou para outro turno seria “prejudicado” em relação ao entendimento da matéria. O mesmo vale para os exames de seleção, como o vestibular e o PAIES, se o professor não segue o programa, o aluno terá mais dificuldade na realização da prova. O professor entrevistado afirma que até mesmo para o mercado de trabalho, certo nível de profissionalização do conhecimento sociológico é necessário. Os professores entrevistados não entendem que a melhor opção didático-política seja restringir suas aulas a esse conteúdo imposto, pois desenvolvem atividades que ultrapassam os limites destes, mas reconhecem a necessidade de cumprir esse programa. Tal realidade já foi problematizada por Frigotto, em que:

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte das relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 2003, p.25).

A hegemonia, neste sentido, e, apesar da resistência individual dos professores, permanece como a da reprodução do capital, entretanto, é importante identificarmos a resistência e a construção de um ensino crítico por parte desses professores quando instigam os alunos a refletirem sua realidade sócio-político-culturais e quando extrapolam as restrições “conteudistas”.

Percebemos que os limites da construção de uma “hegemonia alternativa”, nos termos gramscianos, afirma que uma práxis política restrita apenas à sala de aula e à instituição escolar, pode possibilitar o ensino crítico, mas não um processo de construção de uma hegemonia que faça frente à do capital, pois está só pode ser

construída pela ação coletiva nas várias esferas da vida social – sindicatos, partidos, associações, movimentos sociais etc.

Se recuperarmos o percurso das lutas democráticas e antidemocráticas, desde a ditadura de Vargas até os tempos presentes, é possível visualizar movimentos pendulares entre a organização e mobilização popular e sua negação mediante uma operação do silêncio, de roubo da fala, de anulação dos dissensos, que sintetiza na busca de corte da contra hegemonia para legitimar as determinações da compulsão econômica. Os discursos oficiais e práticas políticas estabelecem quem está no centro e quem ocupa as posições marginais. (SILVA, 2008, p.74-75)

É com estas palavras que Silva (2008) introduz sua análise sobre o processo de democratização da gestão escolar. Mostra como a democratização da escola está diretamente vinculada ao processo de democratização da sociedade brasileira, como que em numa conjuntura em que as mobilizações populares eram fortes, que reuniu os anseios da classe dominada por uma educação que pautasse as suas bandeiras de direitos humanos e sociais – forjado na luta, nas necessidades do povo –, pautava a participação política e popular. Que no período de 1980 a conjuntura de fortes mobilizações popular por participação política levou a criação do Fórum Nacional de Defesa do Ensino Público (SILVA, 2008, p.75).

O debate de gestão democrática, de valorizar as ações concretas dos profissionais na escola, que sejam decorrentes de iniciativas, interesse e motivações públicas, sem com isso desobrigar o Estado de sua responsabilidade, conforme tem se verificado com o avanço das políticas neoliberais no país, com o discurso de flexibilização que atinge a educação, passando a discutir *gestão compartilhada*, é ponto central no debate sobre gestão e controle social. O que é bandeira histórica de luta dos trabalhadores está transfigurada em maior possibilidade de lucro através da *gestão compartilhada*, que transfere para a comunidade a responsabilidade pela viabilização de recursos fiscais e mesmo de ações pedagógicas pautadas no voluntariado, atitude nociva, pois ao transferir a gestão escolar para algo apenas da esfera gerencial abre as portas para o empresariado da iniciativa privada, apresenta a educação como serviço, retirando a perspectiva político-pedagógica da esfera do direito e do interesse público e político.

A conseqüência disso é a banalização e o esvaziamento político do debate por parte da sociedade e dos próprios professores no interior da escola. Assim podemos ver o reflexo do conjunto de medidas neoliberais de eliminação dos direitos dos trabalhadores através própria história da LDB, que num primeiro momento foi construída em fóruns populares, no período ascendente das forças sociais populares, cujas medidas chegam a ser aprovadas, porém, com reformulações que as inserem e dão peso as políticas neoliberais. Notamos este fenômeno, pelas propostas (concepções e modelos) de integração da escola com a família e a inserção, por exemplo, do conteúdo curricular da história dos afro-descendentes sem a previsão de mecanismos, ou instrumentos de operacionalização dessas propostas.

A história das lutas no interior da instituição escolar é, nos seus aspectos mais essenciais, a história das lutas em todas as dimensões da sociedade. Pudemos observar que a escola constitui e é constituinte da dinâmica social, porém na nossa sociedade em que a produção e acumulação de capital é fim ultimo e imperativo dos processos sociais, a gestão do sistema educacional, por mais democrática que ela seja ou pareça ser, está subsumida a esse processo de acumulação. A luta pela gestão democrática da escola não poder ser outra coisa senão a luta pelo controle social e democrático da produção.

Conclusão

A ausência na educação de uma gestão democrática é sintoma da democratização do país, a escola nada mais é que uma das esferas da dinâmica social. As transformações sociais exigem uma elaboração intelectual e as transformações atuais perpassam principalmente a esfera técnico-científica - com a automação e a robótica que vem, por um lado reduzindo nas fábricas o número de força de trabalho humana e, que por outro, provoca o contínuo aumento do setor de prestação de serviço, cada vez mais precarizado. Assim podemos dizer que estas transformações resultam de interesses políticos e econômicos que por vezes são conflitantes no jogo do sistema capitalista, e que tem curso dentro da ciência para elaboração dos produtos, serviços e formação de habilidades humanas capazes (LIBÂNEO, 2003,59).

Construir uma gestão democrática, superando o discurso neoliberal de gestão compartilhada, é colocar a ciência em função do interesse público, dos homens e das mulheres que desenvolvem suas sapiências e habilidades através da escola, na esfera da disputa política de classe. Uma gestão democrática segundo Maria Vieira Silva se faz com eleições para direção escolar, constituição de órgãos colegiados, Conselhos, grêmios estudantis e projetos políticos pedagógicos refletidos nestas instâncias.

O limite da democracia escolar é, portanto, o mesmo limite da democracia capitalista, existe o discurso, mas não existem os instrumentos de operacionalizar, não há fomento político a autonomia de planejamento, decisão para execução pelo Estado como provedor dos direitos, assim como não há efetiva organização sindical, associação comunitária, organização popular que possa seguramente, enquanto procedimento social, enquanto direito público, participar das tomadas de decisões se não por meio de mobilização e pressão como força social.

Bibliografia

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. Campinas. 2003 disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a04v2670.pdf>> Acesso em: 3 de julho de 2009.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. Cad. Pesqui., São Paulo, n. 115, mar. 2002 .

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). A Nova Pedagogia da Hegemonia. São Paulo: Xamã, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ªed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, Andréia. O movimento sindical frente ao governo Lula: dilemas, desafios e paradoxos. Outubro (São Paulo), v. 14, p. 131-150, 2006.

GRAMSCI, Antonio. Concepção Materialista da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. Maquiavel, a Política e o Estado Moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

LÊNIN. V. O estado e a revolução. 1ed. São Paulo. Expressão Popular. 2007.

LIBÂNEO, José C. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 1ed. São Paulo: Cortes. 2003.

MARX C. & F. ENGELS. Obras Escogidas, en tres tomos. t. III. Moscou: Editorial Progreso. 1974. Disponível em: <<http://www.marxists.org/espanol/m-e/cartas/e21-9-90.htm>> Acesso em: 06 de julho de 2009.

MARX, K. e ENGELS, F. “A produção da consciência”. IN: MARX: Coleção grandes cientistas sociais. São Paulo: Ática, 1996.

MARX, K., Contribuição à Crítica da Economia Política. In FERNANDES, F. (Org.). K. MARX & F. ENGELS: História. São Paulo: Ática, 1983.

_____, Critica ao programa de Gotha. Ed. Ridendo Castigat Mores. 2000. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/gotha.html>

MARTINS, J. C. Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. In Martins, João C.: Os desafios enfrentados no cotidiano escolar. São Paulo: FDE, Série IDÉIAS, nº 28, 1997.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. de O; OLIVEIRA, M. G. M. de. Um Toque de Clássicos. 2. ed. rev. e amp. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

SANTOS, Tania Steren dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. Sociologias, Porto Alegre, n. 22, Dec. 2009

THIOLLENT, Michel. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. São Paulo. Polis, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. 5ed. São Paulo. Cortez, 2003.

SAES, Décio. O Conceito de Estado Burguês. In: Estado e Democracia: ensaios teóricos. Campinas: UNICAMP, IFCH, 1998.p.15-51.

SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara R. A. LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira. 1ed. Campinas. Alínea. 2008.