



**O DESAFIO DOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA  
DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO CAPITALISTA**

**THE CHALLENGE OF TEACHERS IN THE CONSTRUCTION OF A  
DEMOCRATIC PUBLIC SCHOOL IN CAPITALIST CONTEXT**

**ZIENTARSKI, Clarice \***

**SAGRILLO, Daniele Rorato \*\***

**PEREIRA, Sueli Menezes \*\*\***

---

\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Técnica UNESCO/MEC.

\*\* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professora da Rede Pública.

\*\*\* Doutora em Educação. Coordenadora da Linha de Pesquisas na Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora do grupo de Pesquisa GEPGE/UFSM.

## RESUMO

O artigo discute as possibilidades para a educação democrática na sociedade capitalista e nela, o papel dos professores como integrantes da comunidade escolar frente à gestão democrática da escola pública. Analisa se as dimensões de uma educação para a democracia se fazem presentes na escola, considerando os valores democráticos e a formação para a tomada de decisões em todos os níveis. Integra as investigações realizadas pelo Projeto de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Fundamenta-se nas contraposições entre pensadores liberais, progressistas e marxistas que analisam esta temática. O estudo demonstra, nas investigações realizadas na Região A.M. Centro/RS, que a gestão democrática da escola pública está longe de ser uma realidade. Constata que a democracia, entendida como poder popular, não pode se efetivar na sociedade capitalista, por ser essa, na essência, incompatível com a democracia, considerando que o capitalismo limita o poder do povo.

**Palavras-chave:** Gestão Democrática. Escola Pública. Capitalismo.

## ABSTRACT

The article discusses the possibilities for democratic education in capitalist society and in it, the role of teachers as members of the school community face to the democratic management of the public school. It analyzes if the dimensions of an education for democracy are present in school, considering the democratic values and the training for decision-making at all levels. It integrates the investigations conducted by the Research Project in Public Policy and Educational Management from Federal University of Santa Maria /RS. It is based on contrapositions between thinkers liberals, progressives and marxists who examine this issue. The study demonstrates, in investigations carried out in the Centre Region AM / RS, the democratic management of public schools is far from being a reality. It points that democracy, understood as people's power, can not be effective in capitalist society, because it is, in essence, incompatible with democracy, considering that capitalism limits the power of the people.

**Keywords:** Democratic Management. Public School. Capitalism.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo integra trabalhos realizados e outros em andamento vinculados ao Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPGE/UFSM)<sup>1</sup>. Para tal, a opção metodológica constituiu-se em uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter documental, tendo, como campo de pesquisa, escolas da região A. M. CENTRO. Objetiva discutir a temática da democracia e da gestão democrática na escola pública e, nessa dimensão, o papel dos professores como integrantes da comunidade escolar nesse processo. Assim, entende-se esses sujeitos sociais como um coletivo capaz de contribuir na construção de políticas, que visem aos direitos fundamentais de cidadania. Isso porque a escola pública se torna um espaço legítimo para o enfrentamento das desigualdades emanadas do modelo de Estado capitalista, desde que incorpore às suas reivindicações as lutas mais gerais do povo por transformações estruturais da sociedade.

Esse debate se faz necessário tendo em vista a realidade da educação pública brasileira e as sérias dificuldades enfrentadas no momento atual, identificadas nos baixos índices de aprendizagem, altos índices de reprovação e evasão escolar<sup>2</sup>, sem falar dos níveis alarmantes de analfabetismo e analfabetismo funcional. Nesse contexto, o Estado se isola e se descompromete com os princípios constitucionais relacionados aos direitos sociais, entre os quais se inclui o da obrigatoriedade da escola de qualidade para todos. Ao se retirar desse compromisso, responsabiliza as instituições escolares pelo fracasso, recaindo, especialmente no professor, a culpa pelo quadro educacional do país.

A reversão da imagem do professor, visto ao mesmo tempo como protagonista e obstáculo das transformações na educação (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007), requer que esse sujeito histórico e social se assuma como intelectual orgânico diante de um contexto capitalista fetichizado e alienante, tornando-se sujeito e não objeto no processo de transformação da educação assumindo, assim, o papel de “intelectual transformador” (GIROUX, 1997, p. 18).

Distintos dos intelectuais hegemônicos ou obsequiosos, cujo trabalho está sob o comando daqueles que estão no poder e cuja compreensão crítica está a serviço do *status quo*, os intelectuais transformadores assumem com seriedade a primazia da ética e da política em seu envolvimento crítico com os estudantes, administradores e a comunidade circundante. Eles trabalham incansavelmente, dedicados à promoção da democracia e melhoria da qualidade de vida humana (GIROUX, 1997, p. 18).

Nesse processo, o professor assume importância como cidadão que contribui, de forma argumentativa e crítica da realidade social concreta, para provocar rupturas na ordem social vigente, rumo a uma democracia popular. Conforme Bordenave (1994, p. 14), “[...] a participação popular e a descentralização das decisões mostram-se como caminhos mais adequados para enfrentar os problemas graves e complexos” que afetam a sociedade atual.

Nesse contexto, a discussão sobre democracia faz-se imprescindível, considerando a realidade capitalista em que se inserem a escola e os sujeitos por ela responsáveis. Para tanto, torna-se imperativa uma (re)organização do Estado no sentido de que a descentralização das políticas públicas estejam, efetivamente, a serviço dos direitos sociais num processo de “superação da alienação política” inerente ao capitalismo (COUTINHO, 1979, p. 38).

De acordo com Coutinho (1979), a democracia apresenta concepções contraditórias, para, o que se torna necessário, traduzi-la como valor universal. Nesse particular, o citado autor (1979, p. 34) aponta que a democracia não pode ser interpretada a partir de uma “visão estreita, instrumental, puramente tática”, visto que, nesta ótica, “não seria mais, em última instância e por sua própria natureza, do que uma nova forma de dominação da burguesia [...]”.

Coutinho (2002) afirma ainda que:

O processo de crescente democratização, de socialização da política, choca-se com a apropriação privada dos mecanismos de poder. Temos aqui uma contradição: o fato de que haja um número cada vez maior de pessoas participando politicamente, participando organizadamente, constituindo-se como sujeitos coletivos, choca-se com a permanência de um Estado apropriado restritamente por um pequeno grupo de pessoas, por membros da classe economicamente dominante ou por uma restrita burocracia a seu serviço (COUTINHO, 2002, p. 17).

O Estado é uma instituição organizada em termos políticos, jurídicos e sociais que ocupa um território composto pela sociedade civil e sociedade política (GRAMSCI, 1978), duas instâncias que se diferenciam a partir das funções que exercem na organização da vida cotidiana, na articulação e na reprodução das relações de poder. Na sociedade civil, as classes procuram ganhar aliados para seus projetos através da direção e do consenso. Já na sociedade política, as classes impõem uma "ditadura" ou, por outro lado, uma dominação fundada na coerção (GRAMSCI, 1978, p. 36).

Wood (2003), indo na mesma direção, reforça os argumentos de Gramsci no que se refere ao conceito de sociedade civil. Para a autora, a sociedade civil deveria representar uma arma contra o capitalismo, nunca uma condição de acomodação a ele. Atualmente, as concepções apresentadas a respeito de sociedade civil tendem a fortalecer, em parte, a defesa

de instituições e relações desvinculadas do Estado, assim como a enfraquecer a resistência às coerções do capitalismo.

Nessa perspectiva, a lógica totalizadora e o poder coercitivo do capitalismo se tornam invisíveis quando se reduz todo o sistema social, em pé de igualdade com associações domésticas ou voluntárias. Essa redução é a principal característica da sociedade civil na nova “encarnação” (WOOD, 2003, p. 210), pela qual se restringe o conceito de capitalismo ao desagregar a sociedade em fragmentos. Essa lógica se traduz num modelo de organização do Estado limitado a um conjunto de instituições e relações.

A sociedade precisa ter presente que o sistema capitalista apresenta, como esfera da liberdade, o descomprometimento do Estado com os interesses sociais em nome de um maior espaço que assume duas formas principais relacionadas: por um lado, a minimização para o público e, por outro, a ampliação para o setor privado, o que, de acordo com Wood (2003),

[...] pode designar a própria multiplicidade contra as coerções do Estado e da economia capitalista; ou, o que é mais comum, ele pode englobar a “economia” numa esfera maior de instituições e relações não-estatais. Nos dois casos, a ênfase está na pluralidade das relações e práticas sociais, entre as quais a economia capitalista é apenas uma entre muitas (WOOD, 2003, p. 208).

O esforço da organização da sociedade no sentido de minimizar os efeitos do capital tem de ser visto no conjunto das teorias atuais, que setorizam a sociedade e os próprios movimentos sociais, de modo a ocultar a sociedade civil em seu sentido característico. Tal situação se configura como específica do capitalismo, uma totalidade sistêmica dentro da qual se situam todas as outras instituições (WOOD, 2003). Diante disso, conceitos como democracia ou liberdade perdem sua especificidade e tornam-se formas de sustentação do arcabouço do capital.

Nessa lógica de “naturalização” da organização capitalista, a escola, que deveria se constituir em um espaço democrático, utiliza essa condição como um simples argumento retórico. Com isso, acaba por se tornar um dos instrumentos de sustentação do capitalismo, contribuindo com o processo de alienação e de exclusão de grande parcela da população.

Essas considerações evidenciam que, no capitalismo, não existe nem ação democrática, nem educação para a democracia, o que faz com que a escola não garanta a universalização do acesso, muito menos a permanência de todos, tal como preconizam os princípios constitucionais e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n.

9.634 (BRASIL, 1996). Necessário seria assegurar e extrapolar esses princípios, avançando no processo de transformação social.

Isso referenda que a “ideia” de democracia no capitalismo é propositalmente difusa e, como afirma Coutinho (1979), contraditória, pois a mesma se apresenta ou como processo eleitoral ou como ideia de coletivo, existindo quase como uma falácia, uma “farsa bem-sucedida” (CHAUÍ, 1980, p. 145). Modelada sobre o mercado e a desigualdade socioeconômica, ela própria (democracia) conserva a impossibilidade efetiva de concretização. Dessa situação decorre, principalmente, a naturalização e a banalização que se fez do próprio conceito de participação e democracia, que Bordenave (1994, p. 28) denomina “participação provocada, dirigida ou manipulada [...] por agentes externos, que ajudam outros a realizarem seus objetivos”. Isto indica que a participação não se dá de forma efetiva, visto que, participação como um processo democrático implica em: “fazer parte, tomar parte, ter parte” (BORDENAVE, 1994, p. 22).

No que diz respeito à escola, quando a comunidade “faz parte”, ela está presente, mas isso não significa “tomar parte” efetivamente nas decisões. Ao se considerar apenas o “fazer parte”, cria-se uma falsa ideia de participação e de democracia, situação que se reveste de descrédito. Bobbio (2000), embora seja um pensador liberal, traduz essa situação como apatia política dos cidadãos, comprometendo o futuro da democracia, especialmente no setor educacional. Assim, esse ideal democrático, visto como uma das “promessas não cumpridas”, corrobora com o relativo fracasso da educação para a cidadania no sentido de transformar o súdito em cidadão.

Nessa perspectiva, a educação, que é parte integrante do processo de transformação social, teria de ir além do que afirma Bobbio (2000), pois deixar de ser apático politicamente não é suficiente para que a democracia de fato aconteça. A democracia no capitalismo é aparente ou formal, uma unidade contraditória de avanço e recuo, tanto um aperfeiçoamento quanto uma desvalorização da democracia (WOOD, 2003).

Com Wood (2003) entende-se, portanto, que a democracia formal existente no capitalismo só vai avançar em suas limitações quando aperfeiçoada pelo socialismo, modelo de democracia que se contrapõe à democracia liberal que, ao defender os princípios “democráticos” do capitalismo, impede a emancipação humana. Este impedimento se deve ao fato de a democracia liberal dar “à propriedade privada e a seus donos o poder de comando sobre as pessoas e sua vida diária, um poder reforçado pelo Estado, mas isento de responsabilidade, que teria feito a inveja de muitos Estados tirânicos do passado” (WOOD,

2003, p. 218).

Sob esse prisma, concordamos com Coutinho (1979) em relação ao entendimento de democracia socialista, pois é uma democracia pluralista de massas, uma democracia organizada, na qual:

[...] a hegemonia deve caber ao conjunto dos trabalhadores representados através da pluralidade dos seus organismos (partidos, sindicatos, comitês de empresa, comunidades de base, [comunidade escolar] etc.). Se o [neo] liberalismo afirma teoricamente o pluralismo e mistifica/oculta a hegemonia, se o totalitarismo absolutiza a dominação e reprime o pluralismo, *a democracia de massas funda sua especificidade na articulação do pluralismo com a hegemonia*, na luta pela unidade na diversidade dos sujeitos políticos coletivos autônomo (COUTINHO, 1979, p. 40, grifos do autor).

A partir dessas considerações, este trabalho pretende discutir as possibilidades que se apresentam para a democracia na sociedade capitalista, na educação e nas ações da comunidade escolar, com enfoque especial para o papel dos professores diante dessa questão, fundamentados nos estudos realizados pelo grupo de pesquisa GEPGE/UFSM. Busca ainda analisar as dimensões de uma educação para a democracia na escola, se considerarmos os valores democráticos e a formação para a tomada de decisões em todos os níveis tratando-se, neste caso, de poder popular, segundo o entendimento de Wood (2006).

## **2 A democracia no contexto do capitalismo: diferentes enfoques**

O termo democracia assumiu um lugar central no campo político durante o século XX. Embora, sempre que usado, remonte à experiência fundadora dos gregos quando, em suas cidades, os cidadãos exerciam o poder de decisão de forma direta, respeitando o princípio da predominância da maioria. Nesse sentido, a democracia, o “governo do povo”, tem uma história comum, com a existência da polis, das cidades-Estado da Antiga Grécia. A cidade, a polis, era para eles “a unidade por excelência da vida social”, o ambiente de caráter sagrado que lhes permitia levar em comum uma vida mais rica de significados, em total independência de outros seres humanos. De mesma natureza, era o “agrupamento ideal dos seres humanos”, desde que fossem gregos e não bárbaros, fossem homens livres e não escravos, fossem homens, não mulheres, o que significa que nem todos eram cidadãos por não terem os mesmos direitos (CHEVALIER, 1982, p. 21).

Ao defender princípios de liberdade e direitos sociais, Rousseau introduziu ideias importantes sobre a democracia em sua obra *O Contrato Social*, embora em um contexto de valorização do Capitalismo emergente. No entanto, sua teoria não foi capaz de provocar transformações, fragilizando-se diante do fortalecimento das ideias da burguesia, bem como pelo enfoque moralista defendido por ele, como argumentam alguns intérpretes de sua obra.

Para Rousseau, as sociedades humanas são construídas a partir deste pacto – o contrato social. Através do contrato, cada indivíduo aliena seu poder em favor da coletividade. Entretanto, a vontade geral não poderia jamais ser alienada nem representada. Nessa perspectiva, Rousseau defende que:

Há, às vezes, diferença entre a vontade de todos e a vontade geral: esta só atende ao interesse comum, enquanto outra olha o interesse privado, e não é senão uma soma das vontades particulares. Porém, tirando estas mesmas vontades, que se destroem entre si, resta como soma destas diferenças a vontade geral (ROUSSEAU, s/d, p. 41)

O conceito de vontade geral revela a posição de Rousseau sobre democracia. Sob o seu ponto de vista, todo indivíduo é – ao mesmo tempo – uma pessoa privada e uma pessoa pública (cidadão): como pessoa privada, ela trata de seus interesses particulares; como pessoa pública, faz parte de um corpo coletivo que tem interesses comuns.

Em outro enfoque, Tocqueville (1987) assegurava que a democracia consistia no impulso irresistível da igualdade que levaria ao nivelamento das condições. Nesse movimento, segundo ele, inscrever-se-ia não apenas a sociedade americana (embora considerasse que foi nos Estados Unidos onde o processo igualitário mais se desenvolveu), mas sim, toda a humanidade.

Alexis de Tocqueville atribui à democracia um significado sagrado que lhe inspirou, conforme ele próprio confessa, uma espécie de “terror religioso”. Para o autor, “querer deter a democracia seria como lutar contra o próprio Deus e só restaria às nações acomodar-se ao estado social que lhes impõe a Providência” (TOCQUEVILLE, 1987, p. 13).

De acordo com Tocqueville, portanto, a democracia consistia no impulso irresistível da igualdade que levaria ao nivelamento das condições. O referido autor defende o princípio da liberdade no momento em que se consolida o capitalismo anunciando os princípios do liberalismo econômico, reafirmados pelo neoliberalismo na atualidade, doutrina na qual a liberdade perde a característica de emancipação e é confundida com a exacerbação do individualismo e da propriedade privada.

Ainda na perspectiva de democracia liberal, Schumpeter (1984) esclarece que a

mesma é um mecanismo para escolher e autorizar governos, por meio da existência de grupos que competem pela governança, associados em partidos políticos e escolhidos pelo voto. O chamado *governo pelo povo* é uma ficção; o que existe, na verdade, é o governo *aprovado pelo povo*. “O povo como tal nunca pode realmente governar ou dirigir” (SCHUMPETER, 1984, p. 308-309). O autor assinala também que a função daqueles que votam é a de escolher homens que decidirão quais são os problemas políticos e como resolvê-los.

Com esses argumentos, Schumpeter pretende fazer uma crítica que atinge a concepção clássica da democracia: a soberania popular. Para esse pensador (1961, p. 328), a democracia significa um “sistema institucional, para a tomada de decisões políticas, no qual o indivíduo adquire o poder de decidir mediante uma luta competitiva pelos votos do eleitor”. Diante disso, justifica a existência de um aparato governamental capaz de neutralizar as demandas da vontade política pela estabilização da “vontade geral”, através do aparelho de Estado.

Macpherson (1978, p. 81), por sua vez, critica o modelo schumpeteriano de democracia, afirmando que se trata de um modelo de “equilíbrio elitista pluralista”. A partir dessa crítica, o autor propõe outro projeto que intitula de “democracia participativa”, a qual consistiria em:

[...] um sistema piramidal com democracia direta na base e democracia por delegação em cada nível depois dessa base. Assim, começaríamos com a democracia direta ao nível da fábrica ou vizinhança – discussão concreta face a face e decisão por consenso majoritário, e eleição de delegados que formariam uma comissão no nível mais próximo seguinte [...]. Os delegados teriam de ser suficientemente instruídos pelos que os elegessem, e responsáveis para com eles de modo a tomar decisões em nível de conselho em caráter razoavelmente democrático. Assim prosseguiria até o vértice da pirâmide, que seria um conselho nacional, e conselhos locais e regionais para questões próprias desses segmentos territoriais (MACPHERSON, 1978, p. 110).

Com relação aos pensadores supramencionados – alguns liberais ortodoxos e outros numa vertente mais progressista –, cabe destacar que, tanto na civilização grega quanto no mundo moderno, a concepção e a prática política que nos foram legadas foram fruto das forças materiais e culturais então existentes. A partir dessa ideia, Wood (2006, p. 45) afirma que a própria democracia, no sentido literal de “governo do povo”, não possui necessariamente o mesmo significado para todos.

Nesse sentido, democracia pode expressar simplesmente que o “povo”, como um agregado político de cidadãos individuais, tem o direito de votar, de tempos em tempos, em representantes e funcionários. No entanto, também pode ter um sentido social mais profundo,

relacionado com “demos”, o povo comum, desafiando a dominação de classe dos ricos. Esse “governo do povo” ou poder popular é o que a palavra democracia significa literalmente (WOOD, 2006, p. 45). Dessa forma, sua definição de democracia se aproxima da ideia de “desafio ao governo de classe”, evidenciando que “o capitalismo é, na essência, incompatível com a democracia”. Sobre isso, a autora justifica:

E é incompatível não apenas no caráter óbvio de que o capitalismo representa o governo de classe pelo capital, mas também, no sentido de que o capitalismo limita o poder do ‘povo’ entendido no estrito significado político. Não existe um capitalismo governado pelo poder popular, não há capitalismo em que a vontade do povo tenha precedência sobre os imperativos do lucro e da acumulação, não há capitalismo em que as exigências de maximização dos lucros não definam as condições mais básicas da vida (WOOD, 2006, p. 7-8).

Consideramos que apesar de a sociedade defender a ideia da democracia na realidade capitalista, o poder popular – pressuposto para que ela aconteça – não se efetiva em sua essência. Isso porque esse modelo se insere numa conjuntura totalmente desigual, na qual a grande maioria da população, excluída econômica, cultural, política e socialmente, fica à margem dos direitos básicos para sobrevivência. Nesse contexto, seria possível uma real ação democrática para a transformação social?

Diante da gravidade dos problemas e contradições sociais presentes na organização capitalista, tais como a injustiça social, a violência, a criminalidade, a corrupção e a miséria, que rumos a sociedade organizada, os grupos comunitários bem como a comunidade escolar, podem tomar para a transformação social, e não apenas se submeterem às leis de mercado?

Manifestando a apatia política, como se refere Bobbio (2000), estará a comunidade assumindo uma postura de neutralidade? Acomodação? Esta é uma realidade que leva a questionamentos sobre o papel que essa comunidade poderia assumir em uma perspectiva transformadora, pois segundo Freire:

Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Ou seja, o silenciamento frente às atitudes e ações opressoras constitui-se numa aceitação passiva da própria opressão, ainda mais quando serve ao interesse de fortalecimento do ‘discurso opressor hegemônico’ (FREIRE, 1996, p. 70).

No que diz respeito à educação, para que a comunidade escolar seja democrática, necessário seria a possibilidade de desenvolver, em todos os seus membros, a capacidade de

compreender, criticamente, a sociedade em que estão inseridos, de participar na elaboração e na aplicação das políticas públicas, de questionar os resultados e buscar novas formas de decisão, o que implicaria numa postura de contestação, de transformação social, especialmente por parte do professor – como intelectual transformador.

### **3 A Gestão Democrática da Escola Pública**

Os debates que tratam sobre a democracia são inúmeros sem, contudo, efetivar-se como uma situação real. Isso pode ser comprovado com fatos evidenciados na realidade de escolas municipais da região em estudo, cujo processo de democratização escolar – e, por consequência, da sociedade – tem se revelado lento e muito difícil de ser conquistado. Limita-se o conceito de participação política às orientações liberais democráticas, à participação institucional, pois a própria comunidade e nela, os professores, não têm participado de forma sistemática desse movimento.

No que tange à observação da realidade dos municípios envolvidos na pesquisa, lança-se um olhar sobre a legislação educacional mais ampla, em especial nos aspectos firmados na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96, no Plano Nacional de Educação/2001 e no Plano de Desenvolvimento da Educação/2007, além dos documentos próprios dos Sistemas Municipais de Ensino, tal é o caso da Lei Orgânica Municipal, da Lei da Gestão Democrática do Ensino, do Plano Municipal de Educação, do Plano de Ações Articuladas, dos Regimentos Escolares e dos Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares vinculadas ao projeto.

No intuito de perceber as imbricações entre o que consta nos documentos produzidos e o que vivenciam no cotidiano os sujeitos educativos, constata-se que a participação necessita de ações contundentes que passem pelo comprometimento coletivo, pela visão crítica da realidade e pelo posicionamento político revolucionário em prol da emancipação humana.

Nesse caso, concorda-se com Bobbio (2000) quando ele afirma ser a democracia representativa, numa sociedade capitalista, muito mais uma ferramenta ideológica do que uma efetiva participação para decisões significativas. A importância das escolas públicas se constituírem como unidades orçamentárias está na organização e na atuação do Conselho Escolar como instância superior à própria direção da escola.

A minimização da participação do Estado na efetivação dos serviços públicos em consequência das políticas neoliberais repercute na organização da educação através do

discurso da autonomia, da descentralização, da participação e da democracia, mesmo que intrincado em contradições e paradoxos. Indica, nesse caso, uma visão limitada sobre democracia, ou seja, na única modalidade de democracia do capital: a representativa, aos moldes do que preconiza Schumpeter (1984). Trata-se da participação “voltada à tomada de decisões de poder, por meio de representantes escolhidos pelo sistema eleitoral” (SCHUMPETER, 1984, p. 338), ou seja, “a livre competição pelo voto livre” (SCHUMPETER, 1984, p. 328).

Essas situações evidenciam que a proposta de democratização das instituições educacionais se apoia no projeto neoliberal, cuja política de descentralização de poder institui, como consequência, a possibilidade da participação da comunidade nas instituições, o que justifica as grandes dificuldades para a concretização de uma democracia direta. Lembramos com Bianchetti (1999, p. 27) que a proposta neoliberal, convertendo-se “no fundamento de uma nova ordem internacional reformulada a partir das novas condições do desenvolvimento da ciência e da tecnologia”, passa a ser a concepção dominante na sociedade e, naturalmente, no cotidiano escolar.

É nesse contexto que se pode considerar que a ação das forças na sociedade civil contribuiu em parte para que ocorressem os pequenos avanços conquistados, pois a democratização da educação tem sido uma bandeira defendida em alguns momentos, com grandes embates, tanto pelos professores quanto pelos demais trabalhadores no Brasil. Essa característica na área da educação tem sido resultado dos movimentos sociais dos professores (GOHN, 1992), o que, em parte, evidencia desacomodação e luta pelos direitos sociais. Entretanto, tais movimentos têm de ser compreendidos politicamente, por sua vez, no contexto liberal em que se dão, visto que acabam, em parte, servindo ao próprio sistema, que se utilizou dos propósitos defendidos pelo professorado, para transferir para a comunidade educativa e para os próprios reivindicantes a responsabilidade que cabe ao Estado.

É importante destacar que o processo de democratização passou por vários estágios, tendo sido a ideia da democratização compreendida, inicialmente, como direito universal ao acesso e, mais tarde, como direito a um ensino de qualidade e à participação democrática na gestão das unidades escolares e dos sistemas de ensino.

A Constituição Federal, promulgada no ano de 1988, estabeleceu em seu Artigo 1º o “Estado Democrático de Direito” e, com isso, a participação na esfera pública a todos os cidadãos. Os artigos 205 e 206 garantem, respectivamente, o direito à educação e o direito à participação nas decisões educacionais através da gestão democrática, como princípios do

ensino público brasileiro em todos os níveis, o que respalda o engajamento da sociedade na efetivação desses direitos fundamentais. Desse modo, a Constituição institucionalizou, no âmbito federal, práticas ocorrentes em vários sistemas de ensino estaduais e municipais. Nesse sentido, a LDB aprovada em 1996, afirmando o princípio da gestão democrática instituído com a Constituição Brasileira, dispõe que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

As deliberações da LDB encaminham para os sistemas de ensino as normas para a gestão democrática, ou seja, a necessidade de que a gestão das escolas se efetive por meio de processos coletivos, envolvendo a participação da comunidade local e escolar em processos decisórios de caráter administrativo-político-pedagógico. Com a descentralização do Estado, certas obrigações dos órgãos do sistema são transferidas para a escola, o que não pode isentar o Estado de seus compromissos sociais. Neste sentido, a descentralização tanto promove espaços de participação popular quanto acarreta maiores compromissos à sociedade. Assim, para que a gestão democrática aconteça, entende-se ser necessária a garantia de mecanismos e condições para que espaços de participação, tomada de decisões e descentralização do poder ocorram, caracterizando-se pela possibilidade de construção do exercício da participação popular.

De maneira geral, os instrumentos e práticas, que organizam a vivência da gestão das escolas da região em estudo, mesclam democracia representativa com democracia participativa. No primeiro caso, pela utilização de instrumentos e instâncias formais que pressupõem a eleição de representantes; no segundo caso, com o estabelecimento de estratégias e fóruns de participação direta articulados, dando fundamento a essas representações.

A participação na gestão da escola, como assegura Santos Filho (1998), implica no poder real de tomar parte ativa no processo educacional, tanto no nível microssocial como no macrossocial por parte de todos os envolvidos nesse processo. Alunos, pais de alunos, professores, administradores do sistema educacional e da escola, inclusive grupos sociais organizados, devem participar ativamente. Essa participação permite que os agentes tenham

um papel ativo nas decisões sobre a elaboração das políticas educacionais, sua execução e o controle de sua aplicação (SÁNCHEZ DE HORCAJO, 1979).

Considerando, portanto, a importância do papel da comunidade escolar como um todo no processo de democratização da sociedade, torna-se necessário trazer alguns aspectos que revelam as possibilidades que se abrem para a efetiva participação dessa comunidade e dos professores, em especial, e como eles têm reagido em relação a esse processo na sociedade capitalista, com suas nuances e características.

#### **4 O trabalho dos professores e as perspectivas da Gestão democrática**

Os estudos realizados pelo grupo de pesquisa GEPGE/UFSM, sobre gestão democrática na escola pública, sobre participação da comunidade escolar e, em especial, sobre o trabalho dos professores nesse contexto, evidenciam que a gestão democrática não tem sido uma realidade no cotidiano das escolas (PEREIRA, 2008). Desta forma, conforme Ciavatta (2003), a democracia na sociedade capitalista é “frágil, exatamente porque supõe a expressão das condições concretas, contraditórias da vida social, dos interesses de grupos e classes sociais” (CIAVATTA, 2003, p. 90).

O contexto social se mostra, portanto, complexo, conturbado e extremamente excludente na sociedade capitalista. Como consequência desse sistema, na escola pública, as ações, que poderiam ser capazes de provocar mudanças, resultam em apatia, em sentimento de impotência, em desmotivação e na aceitação passiva de determinações emanadas de “cima para baixo”, sem construir alternativas para a sua realidade (PEREIRA, 2008).

Inúmeras são as razões que levam a isso. Dentre elas, pode ser destacada a questão da naturalização das relações sociais no capitalismo, visto como a cultura do individualismo, do cumprimento de normas previamente estabelecidas, o que se traduz em práticas educativas isoladas e descontextualizadas. A impressão que se tem é de que as coisas não podem ser diferentes, ou se forem mexidas, “pode até piorar”.

Ao mesmo tempo em que se sentem impotentes, os envolvidos na conjuntura educacional aceitam “naturalmente” o que está posto. O sentimento de impotência assume um papel tão importante na vida e no trabalho que, como assegura La Boettie (2003, p. 37), “ao homem todas as coisas parecem naturais, nas quais é criado e nas quais se habitua, mas isso só o torna ingênuo, naquilo que a natureza simples e inalterada o chama; assim a primeira razão da servidão voluntária é o costume”.

Deve-se considerar, ainda, que apesar de se sentir impotente, o professor é cobrado no sentido de dar respostas aos problemas que se apresentam na sociedade e atingem a escola. (OLIVEIRA, 2003). A partir das determinações legais (LDB n. 9394/96), o trabalho docente tem sido ampliado, indicando a necessidade de maior envolvimento com a instituição educativa. De acordo com a lei,

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Nessa ótica, a atuação do professor não se restringe mais somente à sala de aula, abrangendo outras atividades como participação na gestão, na elaboração de projetos, planejamentos e discussões coletivas referentes ao projeto político-pedagógico numa perspectiva democrática. Ao mesmo tempo, não se pode ignorar que essas variantes no trabalho, embora estejam apontando para algumas possibilidades de avanços, estão inseridas num contexto, no qual o trabalho dos educadores, sob o impacto da política educacional e da conjuntura neoliberal como um todo, sofre as consequências dessa intensificação. (OLIVEIRA, 2003).

Essas políticas também se aplicam à legislação trabalhista e aos planos de carreira municipais, como é o caso do município de Santa Maria<sup>3</sup> que não avalia desempenho no Plano de Carreira, mas cria o Prêmio Qualidade na Educação (LEI MUNICIPAL n. 5341/2010), valorizando escolas e professores individualmente desde que cumpram metas e índices de avaliação, cujo parâmetro é o IDEB. Esse tipo de política diz respeito a uma perfeita identificação com a meritocracia liberal. Cumprem, assim, a lógica do capitalismo.

Diante dessas determinações de cumprimento de metas quantitativas, de políticas articuladas aos interesses da classe dominante e dos mecanismos internacionais, acabam impondo limites às possibilidades de a própria gestão se constituir democraticamente. Com isso, não se garante o direito de o coletivo decidir seus próprios rumos, visto que as decisões legais, determinadas hierarquicamente, deixam poucas alternativas aos trabalhadores que se adaptam e, aos poucos, vão abrindo mão dos direitos conquistados (OLIVEIRA, 2003). Na medida em que pactuam com essa situação, muitas vezes, trabalham para garantir, dentro de

um “controle sócio-metabólico” do capital, as mediações primárias, necessárias para a própria vida social (MEZSAROS, 2007, p. 14).

Nesse caso, os professores esquecem ou ignoram, como assegura Freire (2003, p. 11), que como seres políticos

[...] não podem deixar de ter consciência do seu ser ou do que está sendo, e ‘é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias’. A vocação do ser humano não é de ser dominado, massacrado, modelado ou dirigido, mas, de ‘ser mais’, fazer e refazer a sua história, intervindo no seu meio.

A conquista da democracia popular passa, portanto, pelo processo de democratização da gestão escolar e pelo trabalho dos professores que, aliado à participação da comunidade como um todo, pode contribuir “como uma das formas de superação do caráter centralizador, hierárquico e autoritário que a escola vem assumindo ao longo dos anos [...]” (ANTUNES, 2002, p. 131). Dessa maneira, a gestão da escola não visa apenas à melhoria de sua administração (ANTUNES, 2002) devendo, principalmente, visar à melhoria da qualidade do ensino. Isso, no entanto, não garante que a gestão democrática seja uma realidade na escola, mesmo que exista a formação de um coletivo que dela faça parte, como já afirmamos anteriormente.

As limitações impostas pelo modelo capitalista levam ao entendimento de que a gestão democrática, por si só, não garante o pleno funcionamento da escola; embora, neste momento, ela se apresente como um caminho para minimizar, em parte, as dificuldades históricas das escolas da rede pública no Brasil.

O processo de democratização e as perspectivas de transformação social da escola exigem atitudes efetivas, o que implica em buscar alternativas para mudanças, tomar decisões para a inovação da prática educacional e envolver-se concretamente no processo de transformação “para além do capital” (MEZSAROS, 2002, p. 25).

Diante disso, a ação educativa poderá se consolidar realmente em uma práxis transformadora. Esse processo é importante, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2003, p. 92). Embora concordemos com Freire (2003), entendemos ser necessária uma transformação no próprio sistema para que, efetivamente, concretizem-se ações capazes de provocar os avanços necessários em termos de democratizar a escola pela participação dos próprios sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, uma escola com caráter democrático popular exige um projeto educacional que contribua e carregue, em sua própria criação e condução, a formação de um novo sistema econômico-social, que busque o modelo socialista como forma de governo e de ação. Isso indica que qualquer entendimento sobre democracia passa necessariamente “pelo seio da velha sociedade capitalista” (COUTINHO, 1979, p. 37), criticando e desmascarando a mistificação que se oculta por trás da democracia liberal.

## 5 Considerações finais

A democratização da gestão da escola pública no Brasil tem enfrentado grandes dificuldades, por conta de todo o contexto no qual a sociedade está inserida. De acordo com a região investigada, foi constatado que a comunidade escolar tem participado de forma pouco expressiva desse processo, sem se dar conta de que ele pode representar um instrumento de “luta pela unidade na diversidade dos sujeitos políticos coletivos autônomos” (COUTINHO, 1979, p. 40).

Em relação aos professores e ao trabalho realizado, muitos cumprem papéis burocráticos por ordem do próprio sistema, demonstrando estarem à disposição do Estado para o exercício de dominação e direção. Nessa perspectiva, a serviço do sistema, perdem os professores, como sujeitos da comunidade escolar, e a própria comunidade a possibilidade de participar e de criar novas formas de organização, visando se contrapor à reprodução de uma sociedade desigual (MEZSAROS, 2002).

Giroux (1997) vislumbra uma alternativa para a situação da escola pública atual, à medida que as escolas, como esferas públicas democráticas, tornem-se espaços de trabalho coletivo, nos quais “trabalhem juntos para forjar uma nova visão emancipadora da comunidade e da sociedade” (GIROUX, 1997, p. 31). Nesse ponto de vista, poderia se entender a democratização da gestão como um ponto de partida para um projeto maior que conduziria à democracia popular.

É necessário que a comunidade escolar como um todo (pais, professores, alunos, funcionários, comunidade local, associações, conselhos etc.) torne seus membros “intelectuais políticos”, que se revistam das suas energias revolucionárias para fazer parte do “movimento real que supere o estado de coisas existentes” (MARX, 1989, p. 32). Por isso, precisa ser aprofundada a ligação entre intelectuais, política e classe social, mostrando que é possível a

educação tornar-se “práxis política” para continuar a ser um caminho para a transformação, não só na educação, como na sociedade em geral (GRAMSCI, 1978, p. 166).

O intelectual político, orgânico, democrático e popular tem o objetivo de impulsionar a sociedade inteira, não apenas uma parte, não permitindo a relação de dominação, inserindo-se no contexto em se encontra o povo. Gramsci (1978) sugere a necessidade de ampliar, cada vez mais, a visão das massas e de elevar a cultura popular para a transformação social.

Cabe destacar, entretanto, que essa transformação não se dará sem conflitos, sem a quebra das barreiras que separam grupos sociais distintos, lembrando, com Frigotto (1998, p. 28), que “a perspectiva do conflito deriva não de uma escolha de vontade, mas da própria materialidade das relações sociais ordenadas por uma estrutura classista”.

Assim como os conflitos em relação à transformação social podem ser inevitáveis, da mesma forma, a compreensão sobre democracia gera controvérsias. As diferentes concepções de democracia que, de um lado, representam a forma liberal existente e, de outro lado, a democracia popular como valor universal – apesar de empregarem o mesmo termo, “democracia”, utilizam-se de estratégias diferentes, considerando seus próprios interesses. Isso porque a concepção liberal conta com o papel decisivo do Estado, que “disfarça a dominação por meio do ‘isolamento’ e da ‘neutralidade’ da burocracia estatal” (COUTINHO, 1979, p. 40). Nesse aspecto, exerce papel fundamental, também, o poder econômico das classes dominantes.

De acordo com Wood,

[...] o poder econômico do capital, apesar de separado do poder político e militar, precisa ser implementado através de meios políticos e militares. Na verdade, o capitalismo mais do que qualquer outra forma social requer, para a efetivação das suas transações diárias, ordem e regularidade previsíveis, um elaborado aparato legal e administrativo e uma infra-estrutura complexa. Ao mesmo tempo, o sistema econômico propriamente dito é anárquico, precisando da intervenção externa para impor a ordem de que necessita. Apenas o Estado territorial tem sido capaz de proporcionar estas condições. É difícil imaginar qualquer forma de “governo global” capaz de prover a ordem administrativa e legal da vida diária de que o capitalismo necessita para conduzir os seus negócios, ou a coerção necessária para a manutenção do sistema de propriedade (ou da falta de propriedade) numa situação de gritante desigualdade. [...] Para exercer o seu alcance global, o capitalismo precisa dos Estados locais que mantêm as condições básicas para as suas operações (WOOD, 2006, p. 46).

O capital se utiliza das instituições que lhe dão sustentação e a escola, como um de seus instrumentos, atende às determinações, à medida que contribui com a exclusão de grande

parte da população brasileira. Por outro lado, a partir do momento em que a escola assume uma postura diferenciada, democrática e popular, ela não se torna apenas um local para atividades específicas no cumprimento de sua função social; mas também, um espaço legítimo para o debate público e igualitário sobre o que se quer da educação para a sociedade. Isso evidencia a necessidade de uma leitura crítica da realidade da educação por parte dos professores e dos demais integrantes da comunidade escolar como intelectuais, como sujeitos políticos que têm uma função social, pois:

A elaboração de uma visão organizada de mundo não se faz arbitrariamente em torno de uma ideologia qualquer, vontade de alguma personalidade, de grupos fanáticos filosóficos ou religiosos. A não adesão ou adesão da massa a uma ideologia demonstra a crítica da racionalidade histórica dos modos de pensar. As construções arbitrárias são as primeiras a serem eliminadas na competição histórica; já as construções que correspondem às exigências de um período histórico complexo e orgânico terminam sempre por se impor e prevalecer, ainda que atravessem muitas fases intermediárias nas quais a sua afirmação ocorre apenas em combinações mais ou menos bizarras e heteróclitas (GRAMSCI 1999, p. 111).

Comunidades transformadoras envolvem-se e manifestam-se contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas e contribuem para que a mesma torne-se democrática ao permitir o ingresso, a permanência e a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Uma escola conforme Gramsci (1999), que “forme uma consciência coletiva homogênea”, ou seja, uma escola democrática, onde aconteça a unidade entre o trabalho produtivo e o intelectual, uma escola de base socialista que tem na liberdade e na igualdade a sua sustentação.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. Aceita um conselho? – como organizar o Colegiado Escolar. **In: Guia da Escola Cidadã**, v. 8. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

ARRETCHE, M. Relações Federativas nas políticas sociais. **In: Educação e Sociedade**. Campinas: v. 1. 23, n. 80, 2002.

ARROYO, M.G. Administração da educação. Poder e participação. **Revista Educação e Sociedade**, n. 2, jan., p. 37, São Paulo: UNICAMP, 1979.

BIACHETTI, R. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

BOBBIO, N. **Teoria do ordenamento jurídico**. 8. ed. Brasília: UnB, 1996.

\_\_\_\_\_. **Teoria Geral da Política**: a filosofia política e as lições dos clássicos. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2000.

BOÉTIE, É. Discurso da Servidão Voluntária. **In: Revista dos Tribunais**. São Paulo, 2003.

BORDENAVE, J.E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, C.R. **Pesquisa Participante**. Rio de Janeiro: Editora Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil** promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Ed. Fisco e Contribuinte, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília, 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.

CHAUÍ, M.S. **A questão democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CHEVALIER, J. **As grandes obras políticas: de Maquiavel aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Agir, 2ª ed. 1982.

CIAVATTA, M. FRIGOTTO, G. Educação básica no Brasil na década de 1990, subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, nº 82, 2003, p. 93-130. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 mar. 2010.

CORAGGIO, J.L. Propostas para o Banco mundial para Educação: sentido oculto ou problema na concepção? **In: TOMMASI, Livia de et al. (org.) O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COUTINHO, C. N. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje. **In: FÁVERO, O e SEMERARO, G. (orgs.) Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 11-40.

COUTINHO, C. N. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.

COUTINHO, C.N. A democracia como valor universal. **In: SILVEIRA, Enio et al. Encontros com a Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, p. 33-47.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, dez. 2007.

FREIRE, P. **Política e educação**: Ensaios. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H.A. **Os professores como Intelectuais** - rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, M.G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao estudo da Filosofia**. A Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MACPHERSON, C.B. **A democracia liberal: origem e evolução**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MÉSZAROS, I. **Para Além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

\_\_\_\_\_. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PEREIRA, S.M. Políticas de Estado e organização político-pedagógica da escola: entre o instituído e o instituinte. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, vol. 16, n. 60, p. 337-358, jul./set. 2008. ISSN 0104-4036.

\_\_\_\_\_. A construção da autonomia, da qualidade e da democracia na escola municipal nos diferentes espaços da gestão escolar. **Projeto de Pesquisa**. Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

ROUSSEAU, J. **O Contrato Social**. São Paulo: Ed. Cultrix, s/d.

SANTA MARIA, RS. **Lei Municipal nº 5341 de 10 de agosto de 2010**. Cria o Prêmio Qualidade na Educação e dá outras providências.

SHIROMA, E.O; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHUMPETER, J.A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Zahar. 1984.

SÁNCHEZ DE H. J. J. **La Gestión Participativa en la Enseñanza** (Presupuestos sociopolíticos). Madrid: Ediciones Narcea, S. A., 1979.

SANTOS FILHO, J.C. Democracia Institucional na Escola: Discussão Teórica. **Revista de Administração Educacional**, 1 (2), 41-102, [80-185] (1998).14:10.

TOCQUEVILLE, A. **A Democracia na América**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1987.

WOOD, E.M. **Democracia contra o Capitalismo**. Tradução de Paulo Sérgio Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

\_\_\_\_\_. O que é (anti) capitalismo? **Revista Crítica Marxista**. N. 17, p. 37-50, 2006.

### Notas:

---

<sup>1</sup> Grupo de Estudos em Políticas Públicas e Gestão Educacional da UFSM. Projeto de Pesquisa: “A construção da autonomia, da qualidade e da democracia na escola municipal nos diferentes espaços da gestão escolar”, desenvolvido na Região Central do Rio Grande do Sul – Região A.M. Centro/RS (integrada por 35 municípios).

<sup>2</sup> Segundo dados do IBGE divulgados pelo INEP (2010), o Brasil possui 13,9 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais e 30 milhões de analfabetos funcionais. (Fonte: INEP. Disponível em: <<http://web.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo/default.htm>>. Acesso em: 08 out. 2010).

<sup>3</sup> Santa Maria é o maior e mais central município da Região A.M. Centro.