UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

SABRINA ZIENTARSKI DE BRAGANÇA

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E GESTÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO CAMPO MARANHENSE: realidade, contradições, possibilidades e tendências

São Luís
2024

SABRINA ZIENTARSKI DE BRAGANÇA

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E GESTÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO CAMPO MARANHENSE: realidade, contradições, possibilidades e tendências.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial à obtenção do título de Doutorado em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo

São Luís

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Zientarski de Bragança, Sabrina.
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E GESTÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO CAMPO MARANHENSE: realidade, contradições, possibilidades e tendências / Sabrina Zientarski de Bragança. - 2024.
411 p.

Orientador(a): Maria José Pires Barros Cardozo.
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Educação do Campo. 2. Gestão Democrática. 3. Conselho Estadual de Educação. 4. . 5. . I. Pires Barros Cardozo, Maria José. II. Título.

SABRINA ZIENTARSKI DE BRAGANÇA

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E GESTÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO CAMPO MARANHENSE: realidade, contradições, possibilidades e tendências

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial à obtenção do título de Doutorado em Educação.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

_____
Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo
(Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

_____
Profa. Dra. Lucinete Marques Lima
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

_____
Profa. Dra. Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

_____
Prof. Dr. Antônio Evaldo Almeida Barros
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

_____
Prof. Dr. Carlos André Sousa Dublante
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Em memória de Juçara e Júlia, duas mulheres camponesas que com seu amor alimentaram minha luta, por todas nós eu semeio esperança!

AGRADECIMENTOS

Este é um trabalho coletivo, sonhado, pensado e concretizado coletivamente, no qual meu esforço representou a força de muitas e muitos que acreditaram que seria possível este doutoramento.

As minhas filhas, Joana e Maria Flor, que são o amor de cada dia, sem o qual nada faz sentido, e pelas quais eu, em todos os momentos, ouso esperançar, agradeço a compreensão e a paciência por minha "não presença" em muitos momentos durante a escrita.

A minha mãe, Clarice Zientarski, de quem eu herdo em vida um legado de coragem, de trabalho, de dedicação e de superação. Desde muito pequena, lado a lado lutamos, quando uma se abate a outra pega pela mão, dessa vez não foi diferente. Obrigada por confiar na minha capacidade, por amar nossa família, por me incentivar e por permitir nosso aprendizado juntas.

A minha orientadora Maria José Pires Cardozo, por ser referência em estudos de gestão democrática. Também pelos inúmeros votos de confiança, respeito as minhas escolhas e a meus caminhos teóricos, pela paciência com meus limites e minhas fragilidades, por ser sempre humilde, generosa, acolhedora em seus ensinamentos, que foram fundamentais nessa caminhada.

Ao meu irmão do coração, camarada Anderson, por me incentivar, por me ouvir, por dialogar, por trocar materiais, por contribuir com a leitura crítica e minuciosa do texto, com o qual aprendo a ser estudiosa, dedicada e sensível.

Ao Cícero, eterno lutador das classes populares, sua incansável luta por outro mundo me convida a seguir em frente.

As minhas queridas educadoras Fernanda, Caroline e Paola, que trocaram leituras, poemas, músicas, mensagem constantes de apoio e de inspiração.

À Ângela, que carinhosamente me segurou nos momentos de maior dificuldade da escrita e sob hipótese alguma me permitiu desistir.

Aos Membros do Conselho Estadual de Educação, por me receberem de portas abertas e por disponibilizarem acesso aos arquivos da pesquisa, em especial, aos dois conselheiros que dividiram em entrevista sua história e sua trajetória dentro do Conselho.

Ao professor Dr. Evaldo Almeida Barros, por quem tenho apreço, respeito, carinho, admiração, agradeço pelas contribuições na banca de qualificação, mas também e principalmente, pela confiança que teve em meu trabalho junto à Escola da Terra do Maranhão. É Com quem aprendo a conhecer e a respeitar os sujeitos camponeses e quilombolas do Maranhão.

À professora Dra. Lucinete Marques Lima, pela recepção no curso com desafios teóricos, por contribuições atentas nas bancas de qualificação, por olhar com entusiasmo o desenvolvimento dos estudantes que por ela passam.

Ao professor Dr. Carlos André Sousa Dublante, por aceitar compor a banca nesse momento, pelas inúmeras trocas de conhecimento durante o grupo de estudos

À professora Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel, por ser uma referência intelectual e de práxis revolucionária para minha trajetória de luta e de militância, por seu cuidadoso trabalho nas indicações nos dois exames de qualificação e na defesa desta tese.

Ao colegiado do curso de Licenciatura de Educação do Campo/ UFMA, por conceder meu afastamento para cursar a pós-graduação.

À classe trabalhadora camponesa, por produzir o alimento que sustenta nossa vida, sujeitos que me fazem sentir parte de algo maior do que eu, com os quais eu aprendo, sonho, choro, luto e crio significados de existência.

RESUMO

A tese tem por objeto a Gestão Democrática da educação pública do campo maranhense, com foco nas ações e publicações do Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE/MA), no contexto das suas atribuições normativas, consultivas, deliberativas e propositivas, como órgão que regulamenta as políticas educacionais do sistema estadual de educação. Busca ainda, realizar uma análise-critica-superadora das contradições presentes na construção, na elaboração e na socialização da política educacional estadual para o campo maranhense, a partir das legislações e das ações do Conselho Estadual de Educação, no contexto da luta de classes no campo. Como Objetivos específicos destacam-se: 1) Compreender a natureza e a especificidade da Educação; em especial do Campo; 2) Analisar o percurso histórico da construção da gestão democrática da Educação; 3) Discutir sobre a experiencia contraditória dos Conselhos de Educação na construção da gestão democrática; e 4) Apresentar uma propositiva superadora das contradições na luta de classes, no campo maranhense, na disputa dos rumos da política educacional, com a participação popular. Como método de análise, adota-se o materialismo histórico-dialético, tendo em vista que ele contribui no desvelar a essência da coisa, do objeto e das ações emanadas do CEE/MA, que é pesquisado, bem como as múltiplas determinações que o envolve, partindo da realidade concreta da luta de classes no campo, da função social da educação do campo e da disputa dos rumos da política educacional, buscando a gênese. O trabalho estabelece um diálogo com pensadores e pesquisadores marxistas, ainda que em alguns momentos dialoga com teóricos não marxistas, dado à complexidade da temática, em especial a que envolve o Conselho como um espaço da sociedade civil, em interrelação com o Estado e com a Educação do Campo. Como procedimentos metodológicos, realizou-se pesquisa bibliográfica e documental e aplicação de entrevistas semiestruturadas com alguns dos conselheiros que fazem ou fizeram parte do CEE/MA, no período de 2010 a 2020, no qual se materializaram ações que envolvem a educação do campo no Maranhão. Como problema de pesquisa, questiona-se: dada a problemática vital do uso, da posse e da propriedade da terra e a especificidade da educação do campo, quais as contradições, as mediações, as tendências e as possibilidades crítico-superadoras dos rumos da gestão democrática da educação no campo, em meio ao acirramento da luta de classes? Apresentam-se tendo como referência as ações e as publicações do Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE/MA), no contexto das suas atribuições normativas, consultivas, deliberativas e propositivas, como órgão que regulamenta as políticas educacionais do sistema estadual de educação? Como síntese conclui-se que são incipientes as relações travadas no interior do CEE, não se identificando efetivas ações que caracterizem uma correlação de forças, entretanto, vislumbram-se contradições e possibilidades de superação das contradições. Diante disso,

defende-se a tese de que a alteração na correlação de forças e a alteração da tendência hegemônica na Gestão Democrática da Educação servir aos interesses dos latifundiários e do agronegócio, passa pela atuação do Conselho Estadual da Educação, com respaldo na participação popular, na sociedade civil e política, enfrentando as contradições que estão destruindo a educação pública no Brasil.

Palavras-chaves: Educação do campo. Gestão democrática. Conselho Estadual de Educação.

ABSTRACT

The thesis has as its object the Democratic Management of public education in the Maranhão countryside, focusing on the actions and publications of the Maranhão State Education Council (CEE/MA), in the context of its normative, consultative, deliberative and propositional attributions, as a body that regulates the educational policies of the state education system. It also seeks to carry out a critical-overcoming analysis of the contradictions present in the construction, elaboration and socialization of the state educational policy for the Maranhão countryside, based on the legislation and actions of the State Education Council, in the context of the class struggle in the countryside. The following stand out as specific objectives: 1) Understand the nature and specificity of Education; especially in the countryside; 2) Analyze the historical path of the construction of democratic management of Education; 3) Discuss the contradictory experience of Education Councils in building democratic management; and 4) Present a proposition that overcomes the contradictions in the class struggle, in the Maranhão countryside, in the dispute over the direction of educational policy, with popular participation. As a method of analysis, historical-dialectical materialism is adopted, considering that it contributes to unveiling the essence of the thing, the object and the actions emanating from the CEE/MA, which is researched, as well as the multiple determinations that surround it, starting from the concrete reality of the class struggle in the countryside, the social function of rural education and the dispute over the direction of educational policy, seeking the genesis. The work establishes a dialogue with Marxist thinkers and researchers, although at times it dialogues with non-Marxist theorists, given the complexity of the theme, especially that which involves the Council as a space of civil society, in interrelationship with the State, as well as Rural Education. As methodological procedures, bibliographical and documentary research was carried out and semi-structured interviews were carried out with counselors who are or were part of CEE/MA, in the period from 2010 to 2020, as a space/time in which actions involving rural education in the Maranhão. As a research problem, the question is: given the vital problems of land use, possession and ownership and the specificity of rural education, what are the contradictions, mediations, trends and critical-overcoming possibilities of the direction of democratic management of rural education? , amidst the intensification of the class struggle, present themselves, having as reference the actions and publications of the State Education Council of Maranhão (CEE/MA), in the context of its normative, consultative, deliberative and propositional attributions, as a body that regulates the educational policies of the state education system? As a summary, it is concluded that the relationships within the CEE are incipient, with no effective actions being identified that characterize a correlation of forces, however, contradictions and possibilities for overcoming contradictions are glimpsed. In view of this, the thesis is defended that the change in the correlation of forces and change in the hegemonic tendency in the Democratic Management of Education to serve the interests of landowners and agribusiness, involves the action of the State Education Council, supported by popular participation, in civil and political society, facing the contradictions that are destroying public education in Brazil.

Keywords: Rural education, democratic management, State Education Council.

LISTA DE SIGLAS

AMTR	Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais de Lago do Junco e Lago dos Rodrigues.
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
ASSEMA	Associação em áreas de assentamento do estado Maranhão
BM	Banco Mundial
CEE	Conselho Estadual de Educação
CDRU	Concessão de Direito Real de Uso.
CF	Constituição Federal
CFR	Casas Familiares Rurais
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMARCO	Companhia Maranhense de Colonização.
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores de Agricultura.
CPT	Central Pastoral da Terra.
EdoC	Educação do Campo
EFA	Escolas Famílias Agrícolas
FECEMA	Fórum Estadual dos Conselhos de Educação do Maranhão
FETAEMA	Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras do Estado do Maranhão
IMS	Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos
INCRA	Instituto Brasileiro de Colonização e Reforma Agrária
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MAB	Movimento dos atingidos por barragens
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Secretaria da Educação. Ministério da Educação

MINQCB	Movimento das quebradeiras de coco-babaçu.
MIRADI	Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário
MNU	Movimento Negro Unificado
MSTTR	Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
ONU	Organização das Nações Unidas
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCdB	Partido Comunista do Brasil
PME	Plano Municipal de Educação
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
SECADI	Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SUDAM	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
UAEFAMA	União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão
UDR	União Democrática Ruralista
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - *Corpus* de documentos primários..... 44
Quadro 2 - Marcos legais..... 118
Quadro 3 - Quadro síntese atos normativos de estrutura e funcionamento Conselho Estadual de Educação 256
Quadro 4 - Competências do CEE - Decreto 24.380/2008 261
Quadro 5 - Documentos Educação do Campo CEE/MA 265
Quadro 6 - Categoria Educação do Campo – Pareceres..... 267
Quadro 7 - Unidades de referência: Subcategorias grupo 1 294

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Professores sem graduação no Nordeste em 2019 129
Tabela 2 - Escolas extintas, paralisadas e não regulamentadas no Nordeste em 2019..... 129

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15

1.1 Pressupostos teóricos e metodológicos 28

1.2 Percurso metodológico da pesquisa 38

2 A NATUREZA E A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: Questão agrária, Estado, Sociedade civil e Política 50

2.1 O trabalho humano, sua especificidade e sua natureza: a relação que envolve a classe trabalhadora camponesa e a terra 55

2.2 A questão agrária: relações sociais de produção, reprodução da classe trabalhadora camponesa 60

2.3 Educação do Campo: construção do projeto educativo da classe trabalhadora camponesa 78

2.4 Breve construção histórica da educação para classe trabalhadora camponesa: o projeto hegemônico da educação rural e dos ruralistas 84

2.5 A educação do campo: projeto educativo contra hegemônico 105

2.6 Dos marcos legais às concepções teóricas subjacentes: a Educação do Campo e o contexto pós-1990 116

2.7 O Estado: considerações históricas, concepções e relações sociais 132

2.8 Estado, Sociedade Civil e Sociedade Política 134

3 DEMOCRACIA: das elaborações históricas à gestão democrática da educação 173

3.1 Democracia liberal, Democracia representativa, Democracia participativa e deliberativa: a formação do consenso na contemporaneidade 180

3.2 Democracia em Marx e na teoria marxista: a crítica a democracia burguesa 200

3.3 A Gestão Democrática da Educação Brasileira 211

3.4 A Gestão Democrática da Educação do Campo 234

4 OS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E A EXPERIÊNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA 243

4.1 Os Conselhos de Educação no Brasil 245

4.2 O Conselho Estadual de Educação do Maranhão: funções e atribuições no processo da gestão da educação pública estadual 251

4.3 Atos normativos e proposições do Conselho Estadual de Educação de 2010-2020 referentes à Educação do Campo 263

5 AS CONTRADIÇÕES ENTRE AS ELABORAÇÕES DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MARANHENSE E AS DEMANDAS EDUCACIONAIS DA CLASSE TRABALHADORA CAMPONESA 282

5.2 Considerações dos conselheiros acerca da gestão democrática do campo: limites e possibilidades 303

5.3 Rumo a uma crítica superadora nos Conselhos de Educação 326

CONSIDERAÇÕES FINAIS 338

REFERÊNCIAS 348

APÊNDICES 375

1 INTRODUÇÃO

Esta tese investigou a Gestão Democrática da educação pública do campo maranhense, teve como objeto, as ações e as publicações do Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE/MA), no contexto das suas atribuições normativas, consultivas, deliberativas e propositivas, como órgão que regulamenta as políticas educacionais do sistema estadual de educação. Assim, buscou-se conhecer a realidade, as contradições, as mediações e as correlações de forças presentes na construção, na elaboração e na socialização **da política educacional estadual para o campo maranhense**.

Na pesquisa, problematizou-se a natureza e a especificidade da Educação do Campo, sublinhando que se trata da relação do ser humano com a terra, para a manutenção e reprodução da vida. Nessa perspectiva, compreende-se que a Educação do Campo se insere na disputa de projetos para o campo e vincula-se à luta pela reforma agrária e aos movimentos sociais de caráter popular. Dessa maneira, contribui com a perspectiva de uma proposta educativa que busca a formação do ser humano em sua essência. Nesse sentido, vai na contramão do modo de produção que serve ao capital, que explora e destrói o meio ambiente e a força de trabalho. Convém destacar que, na perspectiva da Educação do Campo, insere-se a questão agrária, compreendida como "[...] o conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira" (Stédile, 2011, p. 15).

Marx, no Livro 3 do Capital, auxilia-nos na compreensão da questão que envolve o trabalho, a terra e a produção no modo de produção capitalista, ao afirmar que:

> O modo capitalista de produção desapropria o trabalhador das condições de produção, e do mesmo modo na agricultura subtrai a propriedade ao trabalhador agrícola e subordina-o a um capitalista que explora a agricultura para conseguir lucro [...] o monopólio da propriedade da terra é pressuposto histórico do modo capitalista de produção, como de todos os modos anteriores de produção que se fundamentam de uma forma ou de outra na exploração das massas [...] A propriedade fundiária supõe o monopólio de porções do globo terrestre como esferas primitivas de sua vontade particular, com exclusão de todas as demais vontades, isto é, a valorização desse monopólio na base da produção capitalista (Marx, 2008, p. 823-826).

A subsunção do trabalho e do trabalhador ao capital se coloca no espaço urbano e rural. Com relação ao trabalhador do campo, a informalidade, o trabalho análogo à escravidão, a grilagem e outras formas de exploração evidenciam que a questão agrária provoca muitas tensões no espaço em que vivem e trabalham esses sujeitos.

Assim, partindo dessa compreensão sobre o trabalho, a terra, as relações de produção e as concepções que vão fundamentar a Educação do Campo, buscou-se, no decorrer do trabalho, identificar os desdobramentos, as contradições e as possíveis correlações de forças presentes na construção e na elaboração **da política educacional estadual para o campo maranhense, tendo como foco de análise o CEE/MA**. O contexto histórico que permeou as elaborações e conquistas da Educação do Campo contempla o início do século XXI, e seu desenrolar, o qual permeou a pesquisa, um período marcado pela Nova Gestão Pública (NGP), e seus possíveis desdobramentos, como o gerencialismo e as políticas de responsabilização e controle. No estado do Maranhão, lócus do estudo, analisou-se **os marcos legais e as publicações oficiais,** como a elaboração e a promulgação da Lei nº 10.099 – Plano Estadual de Educação (PEE), de 11 de junho de 2014, que embora não tenha sido elaborado nos moldes da NGP, foi produzido e promulgado neste período. Além do PEE, analisou-se outras regulamentações da legislação educacional estadual.

A pesquisa desenvolveu-se no âmbito no Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (GPPGE), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), cujos estudos e pesquisas coordenados pela profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo, orientadora deste trabalho, direcionam-se para os Conselhos de Educação no Estado do Maranhão e contemplam as temáticas da Gestão Democrática da Educação Pública e seus desdobramentos.

Esta temática de tese articula-se com a minha trajetória de estudo, pesquisa e extensão, com o tema da Educação do Campo, que se iniciou no ano de 2005, como educadora da Escola Itinerante do Movimento Sem Terra, no Estado do Rio Grande do Sul, e com a pesquisa que deu fundamentação a minha dissertação de Mestrado, intitulada: “Derrubando cerca, plantando liberdade: ocupar o latifúndio, produzir felicidade!? Classe e consciência de classe: limites e desafios impostos aos assentados do Novo Horizonte II” (2012).

Vale destacar que a dissertação se aprofundou na minha atuação como docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na UFMA, a partir de 2017, onde atuei com diversos projetos de pesquisa e como Docente Supervisora do Programa Residência Pedagógica. Esses projetos, embora tivessem muitas limitações, aproximaram todos os envolvidos na licenciatura da prática pedagógica escolar, durante o percurso de sua formação, e estiveram, ainda, diretamente relacionados ao Estágio Supervisionado.

Ademais, com esses projetos, pretendeu-se oportunizar a reflexão sobre o funcionamento e a organização da educação básica e, dessa forma, estimular uma práxis

transformadora nas comunidades camponesas, bem como acompanhar alguns entraves na gestão democrática de determinadas escolas públicas do Maranhão[1], o desenvolvimento desse trabalho levou-me a produzir artigos, apresentar trabalhos, cujos enfoques temáticos centraram-se nas questões da gestão democrática, da formação de professores, das políticas educacionais e da educação do campo. Estas são apenas algumas das temáticas em relação à gestão democrática da educação que estão presentes na escola e que podem ser comprovadas por meio do que temos vivenciado, na prática pedagógica, como docente e pesquisadora.

Alguns aspectos mais específicos me inquietaram consideravelmente, visto que grande parte dos estudantes, aos quais ministro aulas, já são docentes das escolas públicas e vivenciam os diferentes aspectos da gestão. Dessa forma, considera-se oportuno aprofundar o estudo em relação à política estadual do campo maranhense, bem como a atuação de seus órgãos normativos, neste caso, o Conselho Estadual de Educação, no que tange à temática da Gestão Democrática da Educação, principalmente, acerca das política pública para as escolas do campo.

Pensar a educação nesse contexto é considerar as variáveis que ainda são uma constante nos sistemas educacionais, sobretudo no campo, como: o elevado índice de analfabetismo, principalmente, nas faixas etárias acima de vinte e cinco anos; as condições de trabalho, a remuneração e a qualificação dos professores responsáveis pelas classes, em muitos casos, multisseriadas, e como agravante, ainda lidam com a falta de interesse do Estado em oferecer educação para estes coletivos.

Diante da realidade posta, urge a necessidade de um projeto revolucionário, lembrando com Marx (2006), no *Manifesto Comunista*, que a grande lei da marcha da história era a luta entre classes e que uma 'classe em si' pode transformar-se em uma classe para si (ter consciência de classe). O antagonismo existente entre uma classe e outra só se encerra com a transformação revolucionária da sociedade, o que apenas se efetivará por meio da consciência da classe revolucionária.

Essas são, portanto, as premissas iniciais e particulares que me levaram a desenvolver este estudo no doutorado em Educação da UFMA, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). O caminho proposto vai no sentido de aproximar a pesquisa da trajetória já construída pelo Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional (GPPGE), especialmente, no que se

[1] Apenas para citar exemplos, em três escolas localizadas nos municípios de Bom Lugar, Lago do Junco e Bacabal, as equipes gestoras são indicações da secretaria da educação, e duas delas não possuem conselho escolar nem grêmio estudantil. Recorremos a esses exemplos, pois nesses municípios temos desenvolvido pesquisas.

refere à produção acumulada acerca dos Sistemas Municipais de Educação (SME) e dos Conselhos Municipais de Educação (CME).

Justifica-se ainda a pesquisa com o intuito de dar visibilidade às políticas educacionais do campo e subsidiar estratégias futuras ou até lutar por novas políticas educacionais do campo que venham contribuir com o fortalecimento dos sujeitos nos processos participativos e nas instâncias colegiadas, também para desmistificar estigmas em relação à gestão democrática e à condução dos processos, sejam eles alienadores ou emancipadores, enfim, desvelar as contradições existentes para instigar aprimoramentos, mudanças, possíveis transformações, mesmo que provisórias, no contexto da sociedade regida pelo modo de produção capitalista.

Portanto, o objetivo geral consiste em: realizar uma análise-critica-superadora das contradições presentes na construção, na elaboração e na socialização da política educacional estadual para o campo maranhense, a partir das legislações e das ações do Conselho Estadual de Educação, no contexto da luta de classes no campo. A partir dos objetivos específicos da investigação, busca-se: 1) Compreender a natureza e especificidade da Educação, em especial do Campo; (2) Analisar o percurso histórico da construção da gestão democrática da Educação; (3) Discutir sobre a experiencia contraditória dos Conselhos de Educação na construção da gestão democrática; (4) Apresentar, com a participação popular, uma propositiva superadora das contradições da luta de classes no campo maranhense, sobretudo em relação à disputa dos rumos da política educacional.

Face ao exposto, destaca-se que, no Brasil, a gestão democrática da educação pública possui suas raízes na luta dos educadores, pensadores e revolucionários brasileiros que vêm, especialmente desde 1930, buscando a erradicação do analfabetismo; ampliação da escolarização das massas trabalhadoras; universalização do ensino público, gratuito, laico e de qualidade social e científica (Teixeira, 1956).

Nesse sentido é importante salientar que muitos desses pensadores como: Fernando de Azevedo, Anízio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros, defendiam uma nova perspectiva para a educação brasileira eram de concepção liberal, afinados com o modo de produção que se consolidava no país, entretanto, trouxeram contribuições, à medida que, no conjunto, reivindicaram o acesso à educação sistematizada e disputaram o controle popular das suas instituições escolares públicas, cuja expressão, posteriormente, é engendrada na categoria gestão democrática da educação.

Essa disputa se materializa na legislação, por exemplo: Constituição Federal de 1934; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 1961; Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 de 2001; Resolução nº 01/2002, do CNE/CEB (Conselho Nacional da Educação; Câmara da Educação Básica); PNE, Lei nº 13005/2014; PEE, Lei nº 10.099/ 2014, entre outros marcos legais. Isto posto, a premissa de que a democracia representativa é predominante e totalmente fragilizada necessita ser analisada no estado do Maranhão, a fim de se apresentar aspectos e expressar detalhes das múltiplas determinações e das relações diversas (Kosik, 1976; Marx, 2008) que envolvem, por um lado, essa totalidade concreta, cujo fenômeno se manifesta como gestão democrática na aparência burguesa. Por outro lado, pode se apresentar como meio de desvelar a irracionalidade do real, ou mesmo, para elucidar possibilidades de disputa e de intervenção em espaços de poder e de representatividade política.,

Nesse processo, é fundamental compreender o cenário socioeconômico e político para a análise da gestão democrática da educação pública no Brasil e suas implicações nos espaços de decisão coletivos, pois ela é alimentada pela contradição que opõe, de um lado, os interesses corporativistas do Capital e, de outro, a realidade dada e a ideia dominante e popularmente aceita no senso comum, ou seja, em sua aparência fenomênica, de que a população fará a gestão democrática da educação, cuja efetivação necessita da inserção da sociedade civil na tomada de decisões e no gerir a coisa pública, visando o bem comum.

Se o Estado, conforme Marx (2016, p. 38), "é o comitê da burguesia" para gerir os seus negócios, evidencia-se uma das razões da dissonância em torno da concepção teórica de democracia e as limitações em torno de sua efetivação. A lógica funcional do Estado é manter o *status quo*, ou seja, a preservação da classe burguesa como bloco hegemônico, o que desvela o modelo da democracia na ordem burguesa. Todavia, isto está envolto em contradições, pois se para Wood (2006), é inconcebível a democracia no sistema capitalista, e para Anderson (1995), a democracia é o sistema ideal para o modo de produção capitalista, evidencia-se a existência de paradoxos nas construções teóricas, bem como nos espaços de exercício da democracia.

Ao estudarmos sobre democracia e Estado, é importante compreender, conforme sublinhava Rosa Luxemburgo (2019), que se trata de uma questão dialética, considerando que para Luxemburgo o Estado é "Estado de classe", ela acrescenta: "todavia, como tudo que diz respeito à sociedade capitalista, esta afirmação não deveria, a nosso ver, ser interpretada de um modo rígido, absoluto, e sim dialeticamente" (Luxemburgo, 2019, p. 53).

A pensadora, na sequência, afirma que com a vitória política da burguesia, o Estado passou a ser um Estado capitalista. As relações que são postas denotam, por um lado, que o "próprio desenvolvimento capitalista modifica essencialmente o caráter do Estado, alagando-lhe cada vez mais a esfera de ação impondo-lhe constantemente novas funções notadamente no tocante à vida econômica", e torna "cada vez mais necessária à sua intervenção sobre esta". Por outro lado, "esse mesmo desenvolvimento capitalista realiza uma outra transformação na natureza do Estado". Por se tratar de uma "organização da sociedade capitalista dominante" se o Estado impõe a si mesmo funções de interesse geral no sentido do desenvolvimento social, mas ao mesmo tempo ele o faz "na medida em que o interesse geral e o desenvolvimento social coincidem com os interesses da classe dominante" (Luxemburgo, 2019, p, 53-54).

Outra questão necessária para a nossa discussão sobre Estado e democracia, que é dialética e que envolve a contradição entre a forma democrática e o conteúdo de classe, diz respeito às instituições democráticas, pois são essas "nessa sociedade, pela forma e pelo conteúdo, simples instrumentos dos interesses da classe dominante" (Luxemburgo, 2019, p. 53). Rosa Luxemburgo (2019) vai além quando assegura que "são as formas democráticas sacrificadas pela burguesia e por sua representação de Estado, do momento em que a democracia tenda a negar o seu caráter de classe transformar-se em instrumento dos verdadeiros interesses do povo" (p. 59).

Lenin (s.d), assim como Luxemburgo (2019), afirma que:

> A não ser para troçar do senso comum e da história, é claro que não se pode falar de «democracia pura» enquanto existirem classes diferentes, pode-se falar apenas de democracia de classe. (Digamos entre parênteses que «democracia pura» é não só uma frase de ignorante, que revela a incompreensão tanto da luta de classes como da essência do Estado, mas também uma frase triplamente vazia, pois na sociedade comunista a democracia, modificando-se e tornando-se um hábito, extinguir-se-á, mas nunca será democracia «pura» (Lenin, s.d, p. 01).

Lenin (s.d), portanto, considera que "a democracia burguesa" embora seja um "progresso histórico em comparação com a Idade Média, continua a ser sempre — e não pode deixar de continuar a ser sob o capitalismo — estreita, amputada, falsa, hipócrita, paraíso para os ricos", torna-se, portanto, "uma armadilha e um engano para os explorados, para os pobres" (p. 02).

Lenin (s.d) continua afirmando que:

> No mais democrático Estado burguês, as massas oprimidas deparam a cada passo com a contradição flagrante entre a igualdade formal, que a «democracia» dos capitalistas

> proclama, e os milhares de limitações e subterfúgios reais que fazem dos proletários escravos assalariados. É precisamente esta contradição que abre os olhos às massas para a podridão, a falsidade e a hipocrisia do capitalismo. É precisamente esta contradição que os agitadores e propagandistas do socialismo denunciam constantemente perante as massas a fim de as preparar para a revolução! (Lenin, s.d, p. 02).

Nessa senda, compreendemos que a democracia proletária é "um milhão de vezes mais democrática que qualquer democracia burguesa" (Lenin, 2017, p. 49). Nesse caso, a única solução possível consiste na realização de uma democracia proletária, por uma revolução socialista, desde que se arranque inteiramente o poder das mãos da burguesia. Trata-se, portanto, como sinaliza Lenin (s.d), da democracia como a que se instalava na Rússia soviética ou que se efetivou com a Comuna de Paris, embora tenha sido uma curta experiência.

No que diz respeito à democracia burguesa, em relação ao Estado brasileiro, as décadas que se seguiram pós-1970 configuraram, nessa direção, mudanças nas políticas educacionais em países sob a administração de governos assentados nas diretrizes do neoliberalismo e do Estado mínimo máximo, ou seja, mínimo para o social e máximo para o capital (Sader; Gentilli, 1999). Estado, portanto, que, como "força", "consenso" e "coerção", que em alguns momentos, assume a característica de "ampliado" (Gramsci, 2004), e, em outros, se torna "mínimo", cujo aparato é utilizado pelos detentores do capital especulativo, a fim de reconfigurar as forças produtivas e assegurar a especulação, a securitização e a financeirização.

Integrado a este processo, o período de transição democrática no Brasil foi marcado por reformas educacionais orientadas por Organismos Internacionais e pela nova ordem mundial[2], dessa forma, o Brasil também esteve a serviço da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, assim como a educação nacional. Desse modo, "o papel do Estado, uma espécie de mal necessário [...] resume-se a fornecer a base legal com a qual o mercado pode melhor maximizar os 'benefícios do homem" (Behring & Boschetti, 2009, p. 56).

Em contrapartida, a democratização esteve atrelada à ampliação da escolarização das massas trabalhadoras, estabelecendo compromissos com a ampliação do direito à educação, e mesmo os países de "economia periférica", como o Brasil, também apresentaram o apelo para

[2] Referimo-nos ao fenômeno mundial da crise estrutural do capital ocorrida no final da década de 1960 até 1970, que apresentou a queda das taxas de lucro, o esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista de produção, a crise do modelo de Estado de "Bem-Estar Social" e a hipertrofia da esfera financeira (Antunes,1999); os desdobramentos desta, ocasionaram a crescente expansão e a relativa autonomização da esfera financeira - pelo seu alto grau de mobilidade possibilitado pela abertura econômica internacional, pela desregulamentação dos mercados e pela revolução científica e tecnológica -, observou-se a imbricação entre as dimensões produtiva e financeira, como estratégia indispensável dos grandes grupos industriais a partir desse período (Chesnais, 1996).

maior participação popular nas esferas de direitos públicos, o que coincide com a organização dos movimentos sociais, em diferentes espaços de atuação e reivindicação. Desta rearticulação das massas, criam-se movimentos, como: Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983; Comunidades Eclesiásticas de Base (CEB), em 1960); Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), em 1980; que dentre suas pautas de democratização, reafirmam a necessidade da universalização e democratização da educação. A garantia de atendimento de todas as populações, conforme à Constituição Federal de 1988, incluindo a população campesina, é afirmada como um direito público inalienável.

Nesse sentido, a educação do campo e sua construção histórica é fruto das demandas dos movimentos sociais dos trabalhadores rurais e expressa uma concepção quanto ao campo e ao camponês, ou ao trabalhador rural. Acabou por fortalecer o caráter de classe em torno da educação (Vendramini, 2006). A incursão da Educação do Campo no *status* de políticas educacionais, reconhecendo sua especificidade, indica uma possível mudança no atendimento aos níveis de ensino, entretanto, ainda está distante de garantir uma universalização da Educação Básica para a população camponesa (Kolling; Nery; Molina, 1999).

A partir da Constituição Federal de 1988, houve um processo de reconhecimento e valorização da educação, que ocorre em espaços formais e não formais, também ao reconhecer a educação no ensino fundamental como direito inalienável de todos os brasileiros, o que salvaguarda as especificidades dos sujeitos camponeses. Nessa direção, a Lei de diretrizes e bases da educação nacional – (LDB) nº 9.394/1996 – apresenta especificidades com relação ao currículo, à organização, às metodologias e aos calendários escolares para as áreas rurais. Ela estabeleceu o seguinte, em relação à educação das pessoas que vivem na área rural;

> Artigo 28: Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar ás fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Conforme ressaltou-se, a educação do campo surge na perspectiva de contrapor e de superar a educação rural, partindo do reconhecimento, da congruência das pautas e das reinvindicações dos diferentes sujeitos sociais e movimentos, com relação à educação dos povos do campo. Ademais, incide sobre a pressão da criação e da manutenção de políticas educacionais que garantam e reconheçam as especificidades educacionais destes povos; os

avanços conquistados por esses agentes políticos são estruturados a partir do Parecer nº 36/2001 e da Resolução nº 01/2002, do CNE/CEB que constituem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do campo.

Tal legislação, trata de um conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar as escolas do campo, às diretrizes nacionais para a educação básica, além de em seu texto, apresentar a delimitação de um novo projeto produtivo para o campo e, dessa forma, superar os modelos de educação rural cuja finalidade era manter os camponeses no campo sem perspectivas de emancipação.

Mesmo com os indicativos e prerrogativas legais até aqui sinalizados para a educação dos povos do campo, é necessário considerar os indicadores do sistema e das redes educacionais, sobretudo do campo, como apresentam os dados publicizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, que relevam a região Nordeste com a maior proporção da população residindo na zona rural (28,5%), sobre a taxa de analfabetismo para as pessoas de 15 anos ou mais. Os dados também refletem desigualdades regionais: o Nordeste tem a taxa de analfabetismo mais alta (11,7%) e o Sudeste, a mais baixa (2,9%).

No grupo dos idosos (60 anos ou mais), a diferença é maior: 32,5% para o Nordeste e 8,8% para o Sudeste. A taxa de analfabetismo é uma das metas do atual Plano Nacional de Educação (PNE), que teve a vigência prorrogada até 31 de dezembro de 2025 pelo Projeto de Lei 5665/2023. Um dos itens contemplado foi a redução da taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais para 6,5% até 2015, e a erradicação em 2024. (IBGE, 2022, n.p). Esses dados evidenciam que ainda existe uma carência exponencial de universalização e permanência dos povos do campo na escolarização, assim como, a necessária afirmação da gestão democrática da educação pública do campo.

Na contribuição com o princípio constitucional de universalização e de democratização da gestão do espaço público, a Educação do Campo, conforme Ribeiro (2013a), tem conquistado lugar na agenda política, nas instâncias municipal, estadual e federal, nos últimos anos, espaços importantes de articulação, como: Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, Universidades, Conferências; em que a sociedade civil se organiza e delibera suas demandas.

Desse modo, as Diretrizes para a Educação Básica do Campo estabeleceram prerrogativas para as ações dos entes federados, através do regime de colaboração, para o fortalecimento dos mecanismos da gestão democrática da educação, entre estes, destacamos a

existência de artigos que caracterizam o fortalecimento dos conselhos em suas amplas formas e formulações.

Nesse prisma, cabe a indagação da garantia real de que estas prerrogativas estejam sendo cumpridas, sobretudo num contexto internacional de crise estrutural do capital, que se reflete no Brasil, na forma de um pacote de medidas para aumentar a exploração e subjugar os trabalhadores às mais aflitivas condições de empobrecimento material, intelectual e de perda de direitos democráticos.

Também não podemos esquecer que o Estado é "produto e manifestação do caráter inconciliável das contradições de classe", visto que o "Estado surge no lugar, na hora e no grau em que as contradições de classe não podem, objetivamente, conciliar-se". Reciprocamente, "a existência do Estado demonstra que as contradições de classe são inconciliáveis" (Lenin, 2021, p. 55).

Assim, em diálogo com Marx e Kautsky, Lenin (2021) defende que se o Estado é um produto da dimensão inconciliável das contradições de classe, se ele é uma força que está acima da sociedade e que se divorcia cada vez mais da sociedade, fica claro que a libertação da classe oprimida é impossível sem uma revolução violenta e sem a destruição do aparelho do poder estatal. Com esta afirmação, compreende-se que o Estado é um aparelho fundamental de organização da classe burguesa, pois ele se torna necessário para limitar o poder revolucionário da classe trabalhadora.

Em relação ao campo, verifica-se a força do Estado como um aparelho que se coloca quando as classes não podem conciliar-se, por exemplo, ao tratar de desmantelar os movimentos sociais, desacreditá-los e criminalizá-los em conluio com os grandes proprietários rurais, com o agronegócio, com as grandes empresas produtoras de sementes transgênicas e de venenos. Ainda, quando se estabelece uma bancada ruralista (do boi e da bala), que defende a ocupação das terras indígenas, a grilagem, o uso de agrotóxicos e contribui com o genocídio e o apagamento de um grande contingente de trabalhadores do campo.

No caso brasileiro, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem sofrido pressão violenta, que se intensificou nos últimos anos, com o governo de Jair Bolsonaro (sem partido), de 2019 a 2022. O assunto da criminalização desse movimento, inclusive, foi tema de um debate da reunião anual do Conselho de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU).

No mês de maio de 2023, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT), que realiza uma defesa intransigente em favor da classe trabalhadora, foi questionado e

instalada uma CPI na Câmara dos Deputados, visando atingir o Movimento, contando com a relatoria de Ricardo Salles (PL-SP), da bancada ruralista, que foi ministro do Meio Ambiente do Governo Bolsonaro e que tinha interesse econômico relacionado à pauta, em razão de ter entre seus financiadores, usineiros e madeireiros.

Ademais, Salles tinha interesses ideológicos, considerando que fez campanha contra o ativismo[3] rural. Cabe lembrar, ainda, que quando candidato, ele fez campanha de criminalização do MST, chegando a afirmar que iria fuzilar os integrantes. O que aliás não é novidade, tendo em vista que muitos trabalhadores e trabalhadoras do campo foram assassinados em conflitos que envolvem o campo, como o ocorrido em 19 de abril de 2017, na localidade de Colniza, em Mato Grosso, palco de uma tragédia que resultou na morte de nove trabalhadores na Gleba Taquaruçu do Norte. Os assassinatos ocorreram em um contexto de conflitos agrários e interesses econômicos, onde madeireiras atuavam de forma ilegal, promovendo o desmatamento e a exploração desenfreada dos recursos naturais, sendo que muitos desses crimes não foram resolvidos e em outros casos, assassinos estão soltos com a conivência do aparelho estatal.

A luta, portanto, dos povos do campo, frente aos abusos do agronegócio, tem sido incessante, visto que o Estado, em suas instâncias, também é um órgão de dominação de classe, tornando-se absolutamente necessário iniciar pela conquista do poder político e pela transformação do Estado "no proletariado organizado como classe dominante", para na sequência ser extinto aos moldes de "estado burguês" (Gramsci, 2004, p.3 8).

Nesse caso, se configura claramente que o Estado tem se mostrado como aparelho fundamental para organizar o poder de classe burguesa (para limitar o poder revolucionário da classe trabalhadora), e no que se relaciona à conjuntura pós-aprovação da LDB nº 9394/96, observamos que os Conselhos Estaduais têm reproduzido a lógica do Conselho Nacional de Educação (CNE), constituindo-se, na maioria das vezes, em órgãos de governo e não de Estado (de classe), no sentido de defesa de um projeto de interesse da classe trabalhadora e, assim, tendem a reproduzir a luta de classes e a manutenção das classes que sustentam o sistema capitalista, que estão de acordo com a relação de poder econômico e político presentes na sociedade, sob a égide desse modo de produção.

[3] No site da Câmara dos Deputados se encontra a matéria: "Câmara instala CPIs para investigar o MST". Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/962841-camara-instala-cpis-para-investigar-o-mst-possivel-fraude-na-americanas-e-manipulacao-no-futebol/. Acesso em: 15 jun. 2023.

Portanto, parte-se do pressuposto de que tais conselhos estão organizados e têm na maioria dos empossados, a representação dos interesses do bloco no poder para com a educação pública (em especial o CNE), tanto na perspectiva da reforma administrativa, quanto empresarial em curso no país, assim também como na privatização do pensamento pedagógico, a fim de consagrar a pedagogia da hegemonia burguesa. No entanto, é importante destacar que numa correlação de forças, ao mesmo tempo, esses conselhos podem vir a configurar-se como espaços de maior participação da sociedade civil, e assim, de disputa por projetos pedagógicos e por conseguinte, societários para uma nova hegemonia. É nesta acepção que situamos a contradição posta e motivadora da problemática desta pesquisa.

Face ao exposto, constitui-se o problema de pesquisa: Considerando a problemática vital do uso, da posse e da propriedade da terra e a especificidade da educação do campo, o problema de pesquisa consiste em questionar: quais as contradições, as mediações, as tendências e as possibilidades critico-superadoras dos rumos da gestão democrática da educação no campo, em meio ao acirramento da luta de classes, tendo como referência as ações e as publicações do Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE/MA), no contexto das suas atribuições normativas, consultivas, deliberativas e propositivas, como órgão que regulamenta as políticas educacionais do sistema estadual de educação?

Já na especificidade do campo normativo, suscita-se as seguintes questões: Como se apresenta a questão agrária no Brasil e no Maranhão? Como se constituiu historicamente a Educação do Campo, em sua relação entre trabalho (ontológico) e a educação (formação humana)? Quais tendências (forças) políticas se identificam no Conselho? A constituição dos mecanismos (Conselhos Estadual de Educação) e dispositivos legais (como o Plano Estadual de Educação (PEE), leis estaduais, demais marcos legais e publicações realizadas) insere-se na disputa por hegemonia entre a classe dominante e a classe dos dominados?

Durante o marco temporal deste estudo (2010-2020), qual a postura do governo do Estado do Maranhão, em relação às políticas educacionais que trazem o tema da gestão democrática, e essa postura se constitui como contra-hegemônica ou converge na pactuação do projeto neoliberal, com as políticas de gerencialismo do Estado na educação do campo? Quais mecanismos elaborados e executados pelo Conselho Estadual de Educação, podem potencializar a gestão democrática da educação pública do campo, como espaço de contradições que pode fortalecer a luta contra-hegemônica da classe trabalhadora camponesa?

Partimos da premissa de que existem possibilidades de construção de uma nova hegemonia, no âmbito das correlações de forças que se expressa no CEE, pela luta democrática

no interior do aparelho do Estado burguês. A tese a ser defendida diz respeito à luta da classe trabalhadora, no campo democrático, para superar a hegemonia capitalista e garantir universalização da Educação – acesso, permanência, conclusão com êxito dos estudos no sistema educacional brasileiro, em especial da Educação do Campo maranhense.

Ao trazer à tona a problemática e os questionamentos, evidencia-se a relevância desta proposta de pesquisa, a qual enriquece o debate em torno dos aspectos sociopolíticos e econômicos que abrangem a gestão democrática da educação pública, da educação do campo, e dos seus órgãos constitutivos; e as contradições de se pressupor existir uma gestão democrática em um modo de produção excludente, cuja lógica, que lhe é própria, faz com que se edifique todos os óbices para interditá-la.

Para contribuir com o aprofundamento teórico, recorremos aos teóricos que estabelecem a escrita do Paradigma da Educação do Campo junto a perspectiva dos movimentos sociais camponeses no Brasil, como: Caldart (2000, 2002, 2004); Martins (2010); Taffarel (2009, 2011); Vendramini (2006, 2009, 2011). Destaca-se, ainda, aqueles que nos possibilitaram compreender as relações que se estabelecem entre o estado e a sociedade civil, hegemonia, reforma, revolução, guerra de posição, que são: Marx (1987, 2000, 2008, 2009, 2011, 2013); F. Engels (1987, 2007, 2011); Lenin (1985, 2021); Rosa Luxemburgo (1991, 2011, 2019); Gramsci (1984, 2002, 2004); Ellen Wood (1999, 2003).

No intuito de compreender as contradições e as elaborações acerca da democracia, partimos dos referenciais: primeiramente, ampara-se na análise da democracia liberal (que perpassa Locke; Tocqueville; Schumpeter; Dhal; Paterman; Macpherson; Friedman; Hayek; Bresser Pereira; dentre outros), que referendam o Estado liberal e o neoliberal gerencial-avaliador, por essa concepção ser a base sobre a qual se fundamentam as políticas educacionais brasileiras; e como contraponto, a concepção de *democracia verdadeira*, em Karl Marx (Trèveres/Prússia, Alemanha, 1818-1883); e Lênin (2017, 2021).

Nessa perspectiva, considera-se que essas análises permitirão, ainda, identificarmos se existem tendências e movimentos indicativos de uma verdadeira democracia, de caráter revolucionário e popular, que potencializem, como afirma Paro (2008), os mecanismos e dispositivos da gestão democrática, para além de mera prerrogativa legal e, que dê peso político, como pondera Gohn (2011), à representação da sociedade e força à luta dos segmentos sociais que acreditaram e lutaram pela democratização dos espaços públicos.

1.1 Pressupostos teóricos e metodológicos

Na busca por atingir os objetivos propostos, adotou-se o materialismo histórico-dialético como método de pesquisa em Marx (2008, 2013); Kopnin (1978); Kosik (1976); e Lefebvre (1968)[4]. Sobre a dialética, com Kosik compreendemos que:

> A dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente. Do mesmo modo como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objeto e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da *praxis* social da humanidade (Kosik, 1978, p. 21).

No caso da pesquisa que estamos realizando, com a pretensão de responder a uma tese, a dialética vai auxiliar, à medida que vai tratar da coisa em si, conforme reitera Kosik, visto que é necessário compreender a realidade para contribuir com a sua transformação, já que se trata de um "método revolucionário de transformação da realidade" (Kosik, 1978, p. 22).

Nesse sentido, é importante destacar que o Conselho Estadual de Educação pode se apresentar como um mecanismo que contribui com o aparelho de estado, com suas múltiplas determinações, especialmente, a partir de suas ações e ou omissões, ou se trata de um espaço, que na correlação de forças, pode ter um caráter de constituição e de apoio à nova hegemonia, por isso, revolucionário, especialmente, quando trata sobre a Educação do Campo. Isso, porque ao iniciar a tratar sobre o objeto e objetivo da tese, a teoria materialista deve partir da questão:

> [...] por que os homens tomaram consciência de seu tempo justamente nestas categorias e qual o tempo que se mostra aos homens nestas categorias? Fazendo esta indagação, o materialista prepara o terreno para proceder a destruição da pseudoconcreticidade tanto das ideias quanto das condições, e só depois disso pode procurar uma explicação racional para a íntima conexão entre o tempo e a ideia. (Kosik, 1978. p. 22).

Com Kosik (1976) se compreende que a pseudoconcreticidade oculta o mundo real e o mundo real é o mundo da práxis humana, logo, a transformação e o rompimento com os grilhões que atingem a classe trabalhadora e neste caso, trabalhadores do campo, só pode se dar

[4] Importante destacar que embora a pesquisa se sustente tendo como teoria do conhecimento o materialismo histórico-dialético, alguns autores e teóricos que darão suporte à pesquisa não fazem parte deste referencial, mas serão utilizados em alguns momentos para contribuir com a análise e as discussões teóricas.

por meio da ação dos próprios sujeitos, pois o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social. Nessa seara, "o mundo da realidade não é uma variante secularizada do paraíso, de um estado já realizado e fora do tempo; é um processo no curso do qual a humanidade e o indivíduo realizam a própria verdade", pois o "mundo da realidade é o modo de realização da verdade" (p. 21), é o mundo em que a verdade devém, opera- se então a humanização do homem.

O autor supracitado afirma que a destruição da pseudoconcreticidade se efetua como:

> 1) crítica revolucionária da *praxis* da humanidade, que coincide com o devenir humano do homem, com o processo de 'humanização do homem', da qual as revoluções sociais constituem as etapas-chave; 2) pensamento dialético, que dissolve o mundo fetichizado da aparência para atingir a realidade e a 'coisa em si'; 3) realizações da verdade e criação da realidade humana em um processo ontogenético, visto que para cada indivíduo humano o mundo da verdade é, ao mesmo tempo, uma sua criação própria, espiritual, como indivíduo social-histórico (Kosik, 1976, p. 19).

Nesse prisma, a Educação do Campo assume uma importância muito grande, dado que defende uma concepção teórica que considera, com rigorosidade, o campo e o camponês ou o trabalhador do campo, visando o fortalecimento e a compreensão de classe social nas lutas que envolvem os próprios sujeitos do campo, os estudantes, os professores, a questão da terra, a reforma agrária e as lutas pela educação como direito inalienável.

Assim, "toda teoria do conhecimento se apoia, implícita ou explicitamente sobre uma determinada teoria da realidade e pressupõe uma determinada concepção da realidade mesma" (Kosik, 1976, p. 32). A teoria materialista do conhecimento como reprodução intelectual da realidade "é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem concreto" (*ibidem*).

Ao considerar, portanto, os procedimentos metodológicos da pesquisa, o que se propõe é compreender como o materialismo histórico-dialético pode contribuir para o conhecimento do objeto, uma vez que todo objeto está imerso em uma realidade concreta, em movimento. Assim, os fenômenos históricos não podem ser apreendidos isoladamente. As questões cotidianas (fenomênicas), da esfera particular, estão ligadas aos fenômenos macros (a uma totalidade), que por seu turno, constroem-se em um movimento imprevisível, dialético, cuja apreensão de todas as relações nem sempre é possível, mas podemos compreender o todo como dialético racionalmente explicado pelo movimento do próprio objeto.

Dessa forma, resulta a necessidade de compreendermos as lutas sociais, as tensões políticas, os aspectos econômicos, os elementos ideológicos, dentre outros, que se fazem manifestos da vida concreta dos indivíduos, e das relações que se estabelecem na sociedade. Como fundamento metodológico, definem-se na relação sujeito-pesquisador e objeto-pesquisado, na materialidade da história humana, a investigação documental bibliográfica e a análise de conteúdo (Bardin, 2011).

Compreende-se que as modificações tanto nas formas de materialidade quanto na esfera da subjetividade, deram-se especialmente nas quatro últimas décadas, quando o mundo capitalista presenciou a crise de acumulação do padrão taylorista/fordista (expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital) e da fase Keynesiana. Nessa perspectiva, o neoliberalismo foi transformado em um conjunto sociopolítico, econômico e ideológico de ações e ideias que explicam e justificam as normas do capital e a reconfiguração do Estado como interessante, quando passa a servir aos interesses do capital, ou seja, para atuar de acordo com os interesses das frações do capital.

É mister, nesse sentido, considerar a estrutura em que a gestão democrática está embrenhada e a política educacional que a determina; ou seja, a legislação educacional, seus mecanismos, suas definições e suas prerrogativas. As políticas de ajuste neoliberal na América Latina contaram com o aparato ideológico, com orientações para uma adequação nas diversas áreas de políticas sociais referentes à saúde, à educação, à infância, aos direitos humanos, produzidas pelos organismos multilaterais. Estes organismos priorizaram, orientaram e legaram à educação o papel de determinar qual é a condição do país no contexto da economia mundial.

Assim, estes órgãos defendem as políticas (compensatórias – ajustes estruturais – a política dos mínimos para o social e do máximo para o capital) de alívio à pobreza, estrategicamente, para a sociedade, pois na perspectiva do neoliberalismo, as políticas educacionais não foram esquecidas. Nesse caso, as políticas sociais e especialmente, as educacionais são concedidas como uma espécie de favor e acabam, por vezes, conduzindo ao apaziguamento da luta de classes, sobremaneira, quando apresentam a prerrogativa da participação da sociedade civil na tomada de decisões. No caso específico da política educacional, estudos e pesquisas, como os de: Evangelista (2008); Shiroma e Morais (2007); Paro (2008); Cardozo (2019); Saviani (1999, 2000, 2007, 2011, 2019); dentre outros, tratam as políticas educacionais nos planos, nas diretrizes do sistema de ensino brasileiro, na formação e no trabalho docente, dentre outras definições.

A forma atenuada de subordinação da educação aos interesses mercadológicos, se for considerada a particularidade do Brasil, diante da universalidade, poderia confirmar que as políticas educacionais personificadas pelas políticas de ajuste de reformas na década de 1980, e contrarreformas[5] da década de 1990 (Behring, 2008) têm relação direta com a decadência da sociabilidade burguesa, e com a crise estrutural do capital (Mészáros, 2010), que agrava a situação de penúria da maioria da população brasileira. Nesse sentido, as mudanças políticas e econômicas mundiais estiveram e estão atreladas à neoliberalização das economias capitalistas, que priorizam o modelo de espoliação do desenvolvimento capitalista, assim, a reprodução da ordem social (Harvey, 2005), e a prevalência do capital financeiro, o qual possibilita a valorização fictícia da propriedade já existente.

Esse modelo de acumulação por espoliação possui o intuito de reestabelecer o poder de uma classe e de uma elite econômica; promover um ajuste econômico atrelado ao capital financeiro; e reformular a política de um modo que gere uma "governabilidade" que garanta tais ajustes, estes fazem parte de uma complexa gama de fatores produtivos, econômicos e ideológicos que constituem a mundialização do capital.

O modo de produção capitalista, conforme Mészáros (2010), enfrenta uma crise estrutural envolvendo várias instâncias e reverberando nas relações de trabalho, afetando, sobremaneira, os trabalhadores. A reorganização do capital não incorporou a grande maioria daqueles que não se encontravam no centro da economia capitalista, quando o fez, a máxima possibilidade se deu numa condição de subordinação e de dependência. Antunes (2005) enfatiza que, quanto mais se avançou na competição intercapitalista, com o desenvolvimento de tecnologias e com a expansão dos capitais financeiros, maior foi o desmantelamento daqueles em posição subalterna, isso quando não eram excluídos do processo.

Marx sinalizou que a crise é um fenômeno essencial na formação do capitalismo, que esse é moldado por esta crise em seu processo evolutivo e, assim, "as crises sempre representam apenas a solução violenta e temporária das contradições existentes, são explosões violentas que restabelecem num instante o equilíbrio violado" (Marx, 2017, p. 259). No fundamento da reestruturação produtiva, o capital se apropria do saber e do fazer do trabalho, e o trabalhador, nessa lógica, deve pensar e agir para o capital, tendo como objetivo a produtividade e a maximização da mais valia.

[5] Temos acordo com o termo contrarreforma empregado por Behring e Boschetti (2009), ao caracterizar o período pós-1990, no Brasil, como de contrarreforma do Estado, tendo em vista que a chamada Reforma do Estado (Bresser Pereira, 1998) culminou com grande retrocesso nas conquistas da C.F de 1988, sobretudo, nas políticas públicas de previdência, de assistência social e de saúde.

À educação foi atrelado o papel de determinar o desenvolvimento e qual a condição do país no contexto da economia mundial; de direito social e subjetivo, passa a serviço mercantil e comercializável, e ao Brasil, resulta um período de desestruturação ou desmonte da educação pública brasileira (Saviani, 2017).

Em relação à gestão, o que temos é a supremacia do modelo de gestão empresarial, que reverbera nas escolas públicas e é incorporado ao cotidiano escolar, visando atingir os objetivos determinados pelo modo de produção vigente. Atendendo as orientações dos mercados internacionais, as políticas educacionais nacionais tendenciam à universalização e a escola passa a formar a classe trabalhadora para o mercado de trabalho mundializado, pois:

> [...] a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo afim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (Saviani, 2007, p. 159).

Importante destacar que, no contexto atual, o neoliberalismo[6], conforme destaca Freitas: "nos termos de J. Buchanan, de Hayek (2010) e de Misses (2010) – uma verdadeira paranoia ideológica que enxerga 'esquerdismo' e 'comunismo' em tudo que cheire a defesa dos interesses populares pelo estado, flertando com o fascismo e com o 'darwinismo social'" (Freitas, 2018, p. 28). No Brasil, como destacado, o desenvolvimento da teoria do capital humano deu origem à concepção produtivista nas ciências humanas, chegando até a educação escolar, através da tendência da pedagogia tecnicista.

O tecnicismo implementou as ideias de investimento nas habilidades humanas e na aquisição de conhecimentos em prol do aumento da produtividade capitalista; nos estados, o apelo para a reformulação de currículos, implantação de políticas de formação de professores, a supremacia da tendência produtivista na organização, na gestão e na supervisão do trabalho

[6] Para Saviani, essa concepção denominada de neoliberalismo foi descrita erroneamente, sendo o correto a denominação pós-liberalismo, pois o início do Neoliberalismo ocorreu com a finalidade da Segunda Guerra mundial, como o "Estado de Bem-Estar" sob a égide do liberalismo Keynesiano, e seu esgotamento com a década de 1970, fenômeno conhecido como "reconversão produtiva". Para ele o pós-liberalismo significa: "[...] A nova ordem socioeconômica e política então instaurada recebeu o nome de 'neoliberalismo' e reflete os rumos tomados pela política mundial após a ascensão de Margaret Thatcher, na Inglaterra, que governou entre 1979 e 1990, e de Helmut Kohl, que governou a Alemanha de 1982 a 1998. Tais governos representaram a posição conservadora nos respectivos países e instauraram-se sob o signo do ultraliberalismo de Hayek e do monetarismo de Milton Friedman, cujo prestígio na década de 1970 pode ser aferido pela obtenção do prêmio Nobel de economia de 1974 e 1976, respectivamente" (Saviani, 2019, p. 285 e 286).

pedagógico nas escolas. Em termos de união, estados e municípios, ocorreu a refuncionalização, com objetivo incessante por produtividade.

Em contrapartida, após a reabertura política e a Constituição de 1988, as lutas sociais pela participação da população em âmbito democrático, as prerrogativas legais referentes à gestão democrática da escola pública, no âmbito da participação social na gestão da educação, indicam algumas possibilidades, nesse sentido, Paro (2008) defende que:

> A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidade que a realidade apresenta para a ação. [...] não obstante guiada por alguma concepção teórica do real e de suas determinações e potencialidades, a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta (Paro, 2008, p. 18).

Gohn (2011), ao abordar sobre o exercício da democracia, pontua que esta não se baseia em um conjunto de regras, uma engenharia, mas sim em um processo de participação de amplos os segmentos da sociedade civil. Essa participação não é estática, ela é marcada por movimento de aproximação contínua e que precisa respeitar "[...] a diversidade, seja plural, aberto às identidades de cada grupo/organização/movimento, [...] que superem os faccionismos e costurem alianças objetivando atingir determinadas metas" (Gohn, 2011, p. 64).

Superar as barreiras visíveis e invisíveis impostas pela elite burguesa no Estado Moderno é um dos grandes desafios para nossa sociedade. A ocupação dos espaços, através de uma "guerra de posição" (Gramsci, 2004) é basilar. A democratização da gestão da educação perpassa a atuação dos que estão em seu interior, professores, gestores, estudantes, mas também dos diferentes espaços de participação da população, como nos órgãos colegiados com funções normativas, consultivas, deliberativas, propositivas e de acompanhamento, como o Conselho Nacional de Educação, os Conselhos Estaduais de Educação e os Conselhos Municipais de Educação.

Remonta de longa data a criação dos conselhos de educação na gestão da educação brasileira, sendo que ainda durante o governo provisório de Getúlio Vargas, em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação (Cury, 2000). A finalidade primordial destes conselhos consiste na descentralização da participação política e no controle social da oferta de ensino público de qualidade e que sua igualdade de condições e oportunidades tenham vigência para todos. Estes conselhos constituem o "elo de ligação" entre estado e sociedade civil na elaboração, na execução e no acompanhamento da gestão educacional pública, e apresentam

em seu contexto, a possível correlação de forças existente entre os interesses dos representantes sociais e políticos que fazem parte de suas composições.

A composição destes conselhos, a partir da Constituição Federal de 1988, visava integrar, paritariamente, representantes do poder público e da sociedade civil que fossem dotados de poderes deliberativos; que afirmassem ênfase na presença de segmentos do setor público, privado e de profissionais da educação. A paridade da composição relacionada à indicação e à eleição, em relação aos conselhos estaduais, sofre alterações nos diferentes estados da federação.

No caso maranhense, em 28 de dezembro de 1962, a Lei nº 2.235 criou o Conselho Estadual de Educação do Maranhão; o Decreto de nº 2356, de 28 de janeiro de 1963, aprovou o seu Regimento, que foi alterado e reestruturado ao longo dos anos; e desde 2007, por meio da Lei nº 8.720, de 29 novembro, apresenta a seguinte descrição da composição:

> Art. 3º - O Conselho Estadual de Educação compõe-se de 15 (quinze) membros titulares e 07 (sete) suplentes, nomeados pelo Governador do Estado, dentre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação, assegurada a participação do Poder Público, das entidades mantenedoras dos estabelecimentos escolares, dos professores, dos pais de alunos e de representante de instituições de ensino superior públicas estaduais e municipais (Maranhão, 2007, p. 3).

Nesse sentido, pesquisas e escritos referentes à temática da gestão da educação pública e em decorrência da gestão da educação pública do campo, afirmam que todos devem envolver-se, principalmente, os estudantes e os demais membros da comunidade educativa. Professores e gestores precisam, por seu turno, assumir o papel de "intelectuais orgânicos", pela própria dialética que envolve a educação; mas também podem ter "intelectuais orgânicos" representantes do poder e dos interesse de Estado nestes espaços deliberativos, por isso, a importância de investigar e analisar como tem se configurado a gestão democrática da educação pública do campo maranhense, na atuação do Conselho Estadual de Educação, como órgão de (re)entrada da sociedade civil no poder de estado (Cury, 2000).

Nessa perspectiva, órgãos como o Conselho Estadual de Educação do Maranhão se configuram como "espaços" privilegiados para o desenvolvimento da participação social e a efetivação da democracia, pois podem se constituir como representantes dos anseios de um grupo maior do qual fazem parte, no caso, a sociedade em si.

Assim, ao estudar a educação e a gestão da educação não se pode fazer isso de maneira estanque ou dissociada com o mundo, com a totalidade concreta. Em uma sociedade marcada pelo avanço das forças produtivas que tendem a coisificar o ser, alienando-o a partir de uma

lógica voltada ao mercado, na qual sua própria condição de cidadania se esvazia, para que a condição de consumidor aflore, a luta por uma educação emancipatória é crucial.

Mediante o exposto, compreende-se a priori como principais categorias desta pesquisa: contradição, mediação e totalidade, considerando com Cheptulin (2004) que a determinação das categorias, como de qualquer outro conceito, não esgota, nem pode esgotar, todo seu conteúdo. Para ele, o conteúdo é mais diversificado e mais rico do que as propriedades e os traços englobados pela determinação. Ainda, ele inclui, além dos aspectos, as propriedades correspondentes e a correlação entre eles e os outros aspectos de formações materiais.

Portanto, **a definição destas categorias** teve o objetivo de auxiliar na elucidação da problemática elencada, permitindo compreender os desafios, as possibilidades e as perspectivas que permeiam o processo da gestão democrática da educação pública no Estado do Maranhão. Assim, perante as políticas sociais, sobremaneira, as educacionais, conceitos como reforma e contrarreforma do estado, que se configuram em meio à modernização da gestão ou "Nova Gestão Pública", utilizando-se de expressões como descentralização administrativa, conforme Behring (2008), Afonso (2009, 2013), Schneider e Nardi (2015, 2017), Cardozo (2019), serão fundantes para a análise do objeto desta pesquisa.

Foi apresentada a constituição do Conselho Gestor da Educação do Campo no Estado do Maranhão, no ano de 2014, partindo da premissa que este também é um desdobramento da representação e da reivindicação da sociedade civil do direito à educação de qualidade dos povos do campo, com destaque para a participação de alguns conselheiros estaduais nesse comitê, em concomitância com sua participação no conselho.

Nesse sentido, partimos do pressuposto afirmado por Luxemburgo (1991, 2011, 2019), que defendeu a teoria marxista da revolução, em oposição aos mencheviques e ao Partido Socialista Revolucionário, apoiando os bolcheviques, na obra *Reforma Social ou Revolução?* Esta dedicou-se intensamente à invalidação do revisionismo e do reformismo, com ênfase em Berstein, para tanto, recorreu a uma concepção dialética e totalizante do marxismo. Rosa defendia a unidade indissolúvel entre teoria e ação e amparou-se na totalidade como um princípio epistemológico do marxismo.

Fez a defesa de formas de organização mais democráticas e a auto-organização das massas, destacando a importância da tomada da esfera institucional para uma sociedade futura na perspectiva revolucionária, esta afirmou que quanto mais democrática a instituição e a forma de organização, "quanto mais viva e forte a pulsação da vida política das massas, tanto mais imediata e precisa é a influência que exercem" (Luxemburgo, 1991, p. 87).

“Em sua experiencia, a luta pela melhoria das condições do povo trabalhador, dentro do quadro do regime existente, deu-se através de instituições democráticas, constituiu para a social-democracia, meio único de travar a luta de classes dos proletários, trabalhando assim no sentido de sua finalidade, ‘isto é, a luta pela conquista do poder político e a supressão do assalariado” (Luxemburgo, 2019, p. 18).

Existiu, nesse caso, para a social-democracia um laço indissolúvel (Luxemburgo, 2019) entre as reformas e a revolução, as reformas sendo um meio para alcançar o fim, ou seja, a revolução socialista. Rosa não encarava a democracia apenas como um conjunto de procedimentos e regras, ao afirmar que: “Nunca fomos idólatras da democracia formal” e “fizemos distinção entre o núcleo social e a forma política da democracia burguesa”, ainda, “sempre desvendamos o áspero núcleo de desigualdade e de servidão sociais escondido sob o doce invólucro da igualdade e da liberdade formais”, ela vai além e sinaliza que desvenda-se o que se esconde, não para “rejeitá-las, mas para incitar a classe operária a não se contentar com o invólucro, incitá-la a conquistar o poder político para preenchê-lo com um conteúdo social novo” (Luxemburgo, 1991, p. 95-96).

Desse modo, partimos do pressuposto que as contradições sociais, econômicas e políticas se dão por meio de embates não apenas em campo aberto, de forma explícita, mas por meio de batalhas que acontecem no domínio da hegemonia, de um grupo social sobre o outro. Segundo Rosa Luxemburgo (2011, 2019) e Antônio Gramsci (1984, 2002, 2007), a conquista do poder político (Estado) requer um certo domínio no campo da sociedade civil e de suas instituições, que trabalham unidas aos interesses do Estado e, por conseguinte, ao grupo dominante que está no poder.

Os intelectuais, nesse interim, oscilam na defesa dos interesses do capital, mas podem envolver-se com a massa proletária, trabalhar no processo cultural dos povos trabalhadores e na construção de forças alternativas aos interesses do capital, auxiliando e consolidando a estratégia da guerra de posição (Gramsci, 2007) que é compreendida como uma guerra de representação política.

Partindo da compreensão da sociedade civil como formadora do Estado Ampliado e integral a partir de Gramsci, infere-se que a revolução não ocorre necessariamente pela força, pois na sociedade civil as classes buscam exercer sua hegemonia, ou seja, buscam ganhar aliados para os seus projetos através da direção e do consenso (Gramsci, 1984). A necessidade de conquistar o consenso como condição imprescindível da dominação impõe a criação e a renovação de determinadas instituições sociais, que passam a funcionar como portadores

materiais específicos, com estrutura e legalidade próprias das relações de hegemonia, a guerra de posição, que não nega a necessidade de estratégias diferenciada, é atrelada a disputa e a conquista da hegemonia.

Na sociedade ocidental, caracterizada por intensa socialização da política e pela atual organização e complexidade da sociedade civil, galgar e conquistar paulatinamente posições, espaços e inferências na política constituí a guerra de posição e, necessariamente, precisa ser a opção estratégica da classe trabalhadora (subalterna), que busca tornar-se dirigente. Assim, o pensamento de Gramsci ressalta o caráter pedagógico da disputa por hegemonia, que se traduz em termos pedagógicos devido sua condição contínua e permanente de mudanças nas correlações de forças e nas disputas cada vez mais complexas, como destaca Semeraro:

> Este problema pode e deve ser aproximado da configuração moderna da doutrina e da prática pedagógicas, de acordo com as quais **a relação entre mestre e aluno é uma relação ativa**, **de reciprocidade,** onde, portanto, todo mestre é sempre aluno e todo aluno mestre. **Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente "escolares"** ... **Esta relação existe em toda sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos**, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (Semeraro *apud* Gramsci, 2011, p. 44, grifos da autora).

Nesse modo, os indivíduos em suas relações seu fazer-se histórico, filosófico e pedagógico podem ser o lócus de unidade para construção de uma nova hegemonia, visto sua capacidade educativa, isto é, intelectual, como destaca Semeraro (2011), partindo da perspectiva de Gramsci: "somos colocados diante de uma visão unitária e global de educação que vai desde a escola e as relações intersubjetivas até a complexidade das relações políticas "hegemônicas" que se travam no âmbito nacional e internacional" (p. 144); e parte da disputa por estas relações intersubjetivas ocorre por meio da guerra de posição.

Face ao exposto, o Conselho Estadual de Educação do Maranhão, por ser um lócus de presença de representantes da sociedade civil, composto por intelectuais, pode vir a contribuir na correlação de forças, na efetivação da gestão democrática da educação, na guerra de posição, como um espaço a ser constituído para conquista da nova hegemonia, incidindo em prol da luta democrática no interior dos aparelhos do Estado burguês, assim como, em conquista de políticas educacionais que atendam as necessidades e as especificidades do povo camponês. A partir

desses pressupostos, estabelecemos os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa.

1.2 Percurso metodológico da pesquisa

A natureza da pesquisa realizada é dialética, conforme menciona Kosik (1985), o conhecimento concreto da realidade é "um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência aos fenômenos" (p. 41). Trata-se, portanto, de um fenômeno, que vai da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade. Isso justifica a opção por esta abordagem teórica, a qual tem na história o seu fundamento, para estabelecer as relações necessárias entre os fatos e a sua possível compreensão. O que incide com o método e a teoria do conhecimento a ser utilizado, que se ancora no materialismo histórico-dialético.

É verossímil a afirmação de que ao estabelecer um problema científico o pesquisador necessita identificar elementos que não estão previamente postos na aparência, mas que precisam ser revelados, que necessitam apresentar-se para seu desvelar na busca da essência, uma compreensão rigorosa de que tais problemáticas são interpenetradas pelas complexas relações que compõem a sociedade no atual estágio do modo de produção capitalista.

Desta forma, compreendemos que o pensamento não tem autonomia imediata sobre a realidade, este é mediado pelas particularidades da realidade, podendo possuir certa autonomia relativa, mas a busca está em superá-la. Kosik (1976) afirma que o método da ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento. Ele é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do "abstrato ao concreto não é a passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional); é um movimento no pensamento e do pensamento" (p. 33). Ademais, sinaliza para que "o pensamento possa progredir do abstrato ao concreto, tem que mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é negação da imediaticidade, da evidência e da concreticidade sensível" (p. 26).

O progresso da abstratividade à concreticidade "[...] O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade em todos os seus planos e dimensões" (Kosik, 1976, p. 30-37). Nesse sentido, Henry Lefebvre nos indica aspectos que demonstram não ser os problemas de determinações do pensamento, mas fenômenos que o pensamento precisa superar, como afirma:

> Se as proposições que derivam da lógica tivessem um conteúdo, ou se houvesse um conteúdo lógico das proposições, a dialética estaria em grave perigo. As coisas ocorrem diferentemente se a lógica por excelência é a tautologia, a identidade pura (transparente, vazia, neutra). Enquanto identidade, pode transparecer e reaparecer na contradição dialética. Manifesta essa contradição como algo concreto. A formulação dos conflitos fornece seu conteúdo à identidade tautológica e, portanto, abre-a para o ato prático. Finalmente, a identidade coincide com a exigência de uma 'solução'. A contradição dialética se identifica com o problema (com a 'problemática'), que é inútil tentar reduzir mediante sua logificação (Lefebvre, 1991, p. 20).

Portanto, a realidade a ser apropriada pelo pensamento abstrato pressupõem que a apreciação do problema envolve a prática social, portanto, a problemática não coincide com a imediata aparência dos fenômenos observados e de sua possível descrição, ou seja, "É inegável que o conhecimento põe certos problemas; todavia, o conhecimento em si mesmo *não é um problema*, mas *um fato*" (Lefebvre, 1991, p. 50 , grifos da autora). Podemos inferir ainda que não é possível aos fenômenos uma identidade transparente, ou pura, ou então neutra. O objeto só pode ser compreendido e exposto se investigado e analisado criticamente em suas determinações essenciais e em suas relações diversas, pois este está carregado de relações e determinações que, primeiramente são desconhecidas, e como um problema, necessitam ser reveladas, superadas do ponto de vista da produção da teoria.

O fenômeno deixa de ter sua forma lógica pseudoconcreta, carregada de misticidade e neutralidade típicas do ponto de partida, para uma nova posição, desmascarando a pseudoforma, convertendo-a em forma real. Como descrevem Martins e Lavoura (2018):

> [...] se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, pseudoconcreto, não nos bastam descrições apuradas, sejam elas escritas, filmadas ou fotografadas; não nos bastam relações íntimas com o contexto de investigação [...] É preciso caminhar das relações primárias e das significações consensuais, em sua imediatez sensível, em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real (p. 230).

A escolha pelo materialismo histórico-dialético como perspectiva epistemológica, assim como método, parte de pressupostos reais e ineliminâveis da produção da vida material, dos meios para se fazer necessidades vitais, ao contrário do pensamento sem pressuposto. O local de origem e primordialidade dos fatos é o real, nesse caso, também compreendido como totalidade concreta, entendida como rica totalidade de determinações e de relações, e ainda, síntese de múltiplas determinações.

Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético desenvolvido por Marx e Engels tem como sujeito o próprio real, apresentando a lógica do concreto, a reprodução do concreto

pela via do pensamento; o que afirma Fernandes (1983), ainda em relação ao texto citado acima, escrito por F. Engels: “O que pressupõem fundamentação empírica rigorosa, saturação histórica do conhecimento científico e teoria calibrada, seja pelo critério de explicação causal, seja pelo critério de “transformação revolucionária do mundo” (p. 116).

É possível afirmar, partindo desta epistemologia, que o objeto só pode ser compreendido e exposto, se investigado, analisado criticamente em suas determinações essenciais e em suas relações diversas; para isso ocorrer, é preciso reconstruir, no plano das ideias, o movimento sistemático do próprio real, para então, proceder com a sua exposição crítica, como afirma Netto (2011):

> Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-o conscientes, os seus *fundamentos*, os seus *condicionamentos* e os seus *limites* – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais (Netto, 2011, p. 18).

Ainda sobre o processo de teorização do pensamento no materialismo histórico-dialético, consideramos que estes são expressões ideais de circunstâncias reais, do concreto pensado e concordamos com Netto (2011) quando ele afirma que:

> [...] o conhecimento teórico é *o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e representações do pesquisador. A *teoria é*, para Marx, *a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (Netto, 2011, p. 22-23, grifos da autora).

Dessa forma, para realizar o desenvolvimento sistemático do método de investigação, é necessário perpassar diferentes fases, como detalha Karel Kosik:

> [...] compreende três graus: 1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis; 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material; 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento (Kosik, 1976, p. 37).

Com o intuito de proceder com o método de investigação (minuciosa apropriação do problema, análise da sua gênese e desenvolvimento, investigação da coerência interna da matéria em estudo, por meio da demonstração da suas determinações e formas de

desenvolvimento), pode-se dizer que o método dialético de Marx pressupõe, sim, dois momentos inseparáveis: a investigação (ou a pesquisa) e a exposição (ou a apresentação), a investigação: é a primeira fase do método e implica na pesquisa sistemática, que sugere uma apropriação analítica, reflexiva, do objeto pesquisado, captação com detalhes das suas formas de evolução e das suas conexões íntimas, escavação e garimpo para maturação do objeto; assim, ocorre o esforço prévio de apropriação pelo pensamento das determinações do conteúdo do objeto, no próprio objeto, descrito da seguinte forma por Marx:

> O concreto é concreto por ser uma síntese de muitas determinações, logo, uma unidade do múltiplo. Eis a razão por que aparece no pensamento como processo de concentração (síntese), como um resultado e não como um ponto de partida, embora ele seja o ponto de partida efetivamente real e, assim, também, o ponto de partida da intuição e da representação. (Marx, 2011, p. 54).

Desta feita, seguimos as premissas para a fase de exposição do método, a qual requereu continuidade da investigação, ao apresentar e externar os resultados da pesquisa que foram registrados no pensamento. Requer a exposição metódica da lógica interna do objeto, e é importante compreender que não se trata de uma simples exposição acrítica, mas de uma crítica de todo o seu movimento, suas determinações, suas relações e suas contradições. Em resumo, uma exposição crítico-objetiva da lógica do objeto, do seu movimento efetivo, da representação do próprio conteúdo, da expressão/tradução ideal do movimento efetivo do real; da reprodução do movimento efetivo do material, do real, de tal modo, que ele se expresse no ideal, elucidado o movimento sistemático do objeto.

Nessa direção, algumas categorias são constituintes, basilares, para a elaboração, a concepção e o processo de desenvolvimento do método, dentre as quais destacamos para essa tese: **historicidade, totalidade, mediação, e contradição**; tecemos breves considerações, partindo da categoria totalidade, é possível afirmar que não significa a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, de particularidades e de detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades (Masson, 2009) ou, como afirma Lukács (2009), um complexo de complexos.

Assim, a visão de conjunto é sempre provisória, ou transitória, "cada totalidade é relativa e mutável, mesmo historicamente: ela pode esgotar-se e destruir-se – seu caráter de totalidade subsiste apenas no marco das circunstancias históricas determinadas e concretas" (Lukács, 2009, p. 59), pois esta é mais complexa do que podemos perceber e compreender.

Em relação à categoria mediação, cabe a ressalva que esta permite estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que constituem a realidade; a totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente, as mediações (internas e externas) que articulam tais totalidades, constituem a totalidade concreta que é a sociedade burguesa, esta seria uma totalidade indiferenciada [...]", indiferenciação cancelaria o caráter do concreto, já determinado como "unidade do diverso" (Netto, 2009, p. 685). Aqui, a dinâmica da mediação possibilita que exista explicitação da relação dialética, articula o particular e o geral, o todo e as partes, portanto, ao desvelar as mediações, observa-se que a sociedade burguesa é caracterizada como uma totalidade estruturada e articulada (Netto, 2011, p. 55-56).

Ao tratarmos da categoria contradição, é necessário consideramos que ela é inerente a todos os fenômenos sociais, por conta de variáveis contrárias, que não se solucionam; consideramos que esta promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos, caracteriza-se pela qualidade dialética da totalidade, é fundamentalmente constituída por esta e subordinada a ela. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica, movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e de tendências contrárias contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro.

Portanto, para elucidar nosso objeto de investigação em suas diversas determinações, desvelando assim sua aparência fenomênica, na busca pela essência e por possíveis complexos causais, apresentamos a seguir, os procedimentos metodológicos que adotamos no decorrer desta pesquisa.

a) Pesquisa Bibliográfica

Compreendemos que "as categorias, assim como outros conceitos, são reflexos de um mundo objetivo, uma generalização dos fenômenos, processos que existem independentes da nossa consciência" (Kopnin, 1978, p. 105). Por isso, realizamos levantamento e sistematização de referências teórico-conceituais sobre as bases referenciais, para possibilitar a lógica de construção teórica-metodológica do objeto investigado, das categorias e dos constructos relevantes para subsidiar a tese e para a análise dos dados. Portanto, buscamos a compreensão sobre Questão Agrária; Educação do Campo; Estado; Sociedade Civil e Sociedade Política; Democracia; Política Educacional; Gestão Democrática; Conselhos, especificamente voltados

para o Estado do Maranhão, para elaborar levantamento da produção intelectual e identificar para qual perspectiva a maioria dos estudos tendencia, se para a democracia liberal, ou para a democracia na perspectiva marxista, sendo que estas foram categorias basilares para incidir sobre as unidades temáticas escolhidas para análise de conteúdo.

Os autores, já citados anteriormente, constituem fonte de pesquisa e de fundamentação teórica acerca do conteúdo de elaboração desta tese, assim como outros que foram consultados e estudados, conforme a multiplicidade das dimensões do objeto exigiram que sua análise e sua exposição fosse ampliada.

b) Pesquisa Documental

Realizamos levantamento, sistematização, exploração e análise documental dos marcos legais que sustentam as perspectivas da gestão democrática em nível de Brasil, e do Estado do Maranhão – em que se pretendeu ainda identificar e analisar a política educacional do Estado e seus desdobramentos na Educação do Campo. A pesquisa documental foi escolhida devido à possibilidade de análise de dados históricos, de elaborações intencionadas, apresentando uma maior condição de estabilidade. O objetivo de análise dos documentos se assentou na busca por inferências que, por sua vez, apresentaram um caminho que ajudou a entender a realidade material; ainda, os documentos foram o ponto de partida da pesquisa, a escolha e a leitura destes contribuíram para responder as problemáticas encontradas (Bardin, 2011).

Os documentos são decorrentes de informações, de proposições e de intenções que expressam as contradições do momento e dos sujeitos. Nesse sentido, a análise de documentos – resoluções, pareceres, normativas, atas, publicações em sites oficiais, artigos e publicações eletrônicas – remete-nos, segundo Evangelista (2008, p. 68), a "considerá-los resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico".

Sendo assim, auxiliaram no resgate histórico e na contextualização das políticas educacionais do campo, desvelando as transformações ocorridas no tempo e na conjuntura histórica, política e social na qual foram elaborados. Fizemos consulta aos *sites* e aos arquivos do governo estadual com vistas ao levantamento de normatizações, de documentos técnicos de legislação, de notícias e de informes sobre diretrizes e condições para a gestão democrática da educação do campo maranhense. Para além, mapeamos as publicações específicas feitas durante o período de 2010-2020, no que tange à Educação Básica do Campo.

Dessa forma, trabalhamos com fontes primárias e secundárias da pesquisa documental. Para compor um *corpus* dos documentos, compreende-se que o corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos (Bardin, 2011), assim como delineia Evangelista (2008, n.p):

> Ressalte-se que um *corpus* documental consistente não é composto de imediato – só ficará completo depois de um bom tempo de recolha e trato do material –, mas sem uma base empírica não é possível o desenvolvimento do trabalho. No caso de estudos na área de política educacional, é mister compreender por que se escolhe uma fonte e não outra e se esta se presta para o tipo de investigação que se pretende.

Para compor o *corpus* de documentos, compreendidos como fontes de concepções que podem permitir a captação da racionalidade da política educacional, foram basilares para a constituição do arcabouço desta pesquisa a seguinte composição:

Quadro 1 - *Corpus* de documentos primários

LEI	ESFERA	FINALIDADE	DATA
Lei Estadual nº 2.235	Estado do Maranhão	Criação do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, alterada pela Lei nº 8.720 de 29 novembro de 2007.	28 de dezembro de 1962
Resolução CNE/ CEB n° 01/2001	Nacional	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	2001
Resolução nº 104/2011- CEE	Estadual	Estabelece normas para a Educação Básica e a Educação Profissional Técnica de nível Médio nas Escolas do Campo do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão	2011
Lei nº 10.099/Seduc	Estadual	Plano Estadual de Educação do Maranhão, PEE-MA	11 de junho de 2014

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Além destas normativas, analisamos outro grupo de normativas secundárias, que são 15 pareceres e 15 resoluções, ainda, o Plano Estadual de Educação de 2014, proposto ao final de sua escrita pela SEDUC, totalizando um *corpus* de 31 documentos que foram produzidos durante o período de 2010-2020.

Para além das categorias que fundamentam o método, foram analisadas e escolhidas outras categorias para a análise documental desta proposta: Gestão Democrática da Educação Pública do Estado do Maranhão; Gestão da Educação do Campo do Maranhão; Educação do Campo; Estado; Conselho. Além do estudo destas categorias nas fontes documentais primárias,

também se identifica em tipificações as funções encontradas nos documentos, classificando-as em: normativa, consultiva, deliberativa ou propositiva.

Ainda, como procedimento metodológico, analisamos o conteúdo das Atas das Reuniões do Conselho Pleno, totalizando 18 atas, em dois grupos documentais: o primeiro, relativo ao período da Resolução nº 104 de 25 de agosto de 2011; já o segundo grupo abrangeu as atas referentes à participação dos conselheiros na elaboração do Plano Estadual de Educação, Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Na primeira análise, foi contemplado o período de fevereiro a julho de 2011, que ao todo contabilizou 25 atas, e destas, 9 mencionam a educação do campo. No segundo grupo, as atas atreladas ao PEE, foram analisadas as atas dos meses de abril a junho de 2014, um total de 9 documentos.

As tas do Conselho também foram analisadas, partindo das seguintes unidades de registro: Educação do Campo; Estado; Conselho; Questão agrária; Gestão democrática; Sociedade civil; e para compreensão do contexto lançamos mão de subcategorias, que foram: Escolas do campo; Diretrizes operacionais; e Resolução.

Como as estruturações particulares das relações entre as palavras e os sentidos das palavras revelam relações de hegemonia, subjetividades e ideologias, faremos sempre uma relação com os referenciais da pesquisa bibliográfica, a fim de que possamos analisar inconsistências, limites e objetivos explícitos e implícitos dos documentos.

c) Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo[7] como elemento metodológico visa verificar como a teoria "comporta-se na prática" (Michel, 2005, p. 37). Para a realização da pesquisa e do levantamento de dados no campo, utilizamos como procedimento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, conhecida como semidireta ou semiaberta, nessa opção, segundo Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada aponta questionamentos básicos, que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa, que auxiliam para confirmar questões, ou gerar novas.

Desse modo, foram realizadas entrevistas com dois membros das gestões do CEE (2010-2020), um membro da Câmara de Educação Básica, e um da Câmara de Educação

[7] Segundo Maria Helena Michel (2005), a pesquisa de campo é utilizada para conseguir conhecimentos acerca do problema de pesquisa, não limitando-se apenas à coleta de dados, mas requer a combinação de outros procedimentos e atende ao estudo de grupos, de comunidades, de aspectos gerais da sociedade, e de instituições.

Superior que participaram da elaboração das legislações direcionadas à educação do campo. Salienta-se, que foram apenas dois entrevistados, dado aos critérios de análise utilizados para a pesquisa, em que se buscou membros do conselho que estiveram presentes nas deliberações e nas legislações que envolveram a educação do campo no período em análise. Um destes entrevistados, presidente do órgão por dez anos[8], e o outro componente do conselho e do Comitê Estadual de Educação do Campo, para elucidar se ocorreram contradições presentes nas elaborações normativas e nas deliberações feitas por este mecanismo, referentes à gestão democrática da educação do campo.

d) Sujeitos Entrevistados

O primeiro conselheiro (conselheiro 1), tornou-se membro do conselho pela primeira vez em 1981, por ser professor do Estado, possuindo naquele momento, formação em Direito, Pedagogia e Administração. Permaneceu no conselho como conselheiro por dois mandatos e se afastou. Durante esse percurso, ingressou como professor do magistério superior na Universidade Federal do Maranhão, na qual se aposentou no ano de 1992. O professor atuou como assessor em diferentes momentos na Universidade Estadual do Maranhão. No ano de 2000, foi novamente indicado pela instituição de ensino superior para compor o conselho. A partir da Lei n 8720/2007, que determina que o presidente deve fazer parte do quadro de conselheiros; na sequência, foi eleito presidente do conselho por seus pares, função que exerceu até o ano de 2017, quando passou a integrar a Câmara de Educação Superior. Este conselheiro possui artigos publicados nas revistas do conselho acerca do histórico e das normativas propostas pelo órgão, e atuou como conselheiro até outubro de 2023, foram mais de 25 anos de trabalho no local.

O segundo sujeito entrevistado (conselheiro 2), agrônomo, professor, pesquisador e extensionista universitário, foi o primeiro Pró-Reitor de extensão da Universidade Federal do Maranhão. Na UFMA, também foi Pró-Reitor de Planejamento e participou da criação dos mestrados de Educação e de Políticas Públicas. Atualmente, é o presidente da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar no Estado do Maranhão, representante do Instituto Paulo Freire, membro do Fórum para o Desenvolvimento da Educação Infantil e, dentre tantas outras

[8] Tendo em vista que alguns conselheiros foram membros do Comitê Gestor Estadual da Educação do Campo do Estado durante o período da elaboração das legislações citadas prioritariamente, realizamos entrevistas com um membro do CEE e outra com um membro do Comite Gestor da Educação do Campo do Estado.

atividades, é um ativista dos movimentos sociais, integrando o Conselho Diretor da Sociedade Maranhense de Defesa dos Direitos Humanos. Ingressou no conselho por indicação do movimento da educação infantil, na época do governo de Jackson Lago, em 2008, e do secretário Lourenço Vieira; depois, indicado pelo governo, continuou atuando no conselho, mas sustentado pela sociedade civil ligada à pauta da educação infantil.

O conselheiro compôs muitas comissões, participou de conferências e fóruns locais e nacionais, além de compor o Comitê Estadual de Educação do Campo, representando as organizações de Meio Ambiente e o conselho estadual. Ainda em atividade, completa 16 anos de trabalho e é membro da Câmara de Educação Básica.

e) Sistematização e análise dos dados

Sintetizamos e analisamos os dados para a defesa de uma tese que se configurou como descoberta e se caracterizou como uma síntese analítica que apresenta as simetrias e as contradições entre os arranjos políticos e institucionais estaduais identificados, as concepções de democracia e gestão democrática presentes e as possibilidades e os limites de uma democracia "efetiva". Além das possibilidades constituídas pela gestão democrática da educação do campo, inserida como uma proposta contra hegemônica.

A pesquisa foi organizada em 5 seções: a primeira, consistiu nesta introdução**,** que apresenta os objetivos, o tema de pesquisa, a justificativa, o objeto, A pesquisa foi organizada em 5 seções: a primeira, consistiu nesta introdução**,** que apresenta os objetivos, o tema de pesquisa, a justificativa, o objeto, o problema e as diversas questões de pesquisa e anuncia o aporte teórico que sustenta a investigação.

de pesquisa e anuncia o aporte teórico que sustenta a investigação.

A segunda, tratou da **natureza e da especificidade da educação do campo: uso, posse, propriedade da terra** – A reforma agrária e a agroecologia. Nesta seção de natureza introdutória e fundante desta tese, tratamos sobre a Educação e a Educação do Campo imersas no modo de produção capitalista, na questão agrária, na propriedade privada, nos conflitos que envolvem o campo e que constituem fundamento da construção do paradigma da Educação do Campo. A Educação do Campo, nessa perspectiva, estabelece princípios para a educação, como expressão do povo do campo, com a sua formação, com o próprio espaço do campo, com o currículo e com a transformação da realidade, diante do modelo econômico, social e político

vigente. Ainda no mesmo capítulo, apresenta-se considerações acerca do **Estado, da Sociedade civil e da Sociedade política**, com ênfase no Estado no capitalismo contemporâneo.

A terceira seção, intitulada **Democracia: das elaborações teóricas à Gestão Democrática da Educação,** propomos retomar o conceito de Democracia como elemento ligado ao Estado na perspectiva liberal, *versus* pressupostos e fundamentos da Democracia verdadeira, efetiva, radical, em Marx e na teoria marxista, ainda, a crítica a democracia burguesa. Como elemento base da Gestão Democrática da educação pública, elencamos a conjuntura sociopolítica e econômica da gestão e os elementos que a constituem, em especial, após as reformas e as contrarreformas do Estado brasileiro e as reverberações para a gestão da educação.

Na quarta seção, discorremos sobre **Os Conselhos de Educação no Brasil e a experiência da gestão democrática,** na qual propomos caracterizar o históricos dos conselhos na história do país, como órgãos normativos, consultivos, deliberativos e propositivos, em especial, o Conselho Estadual do Maranhão, para compreender seu funcionamento, ainda, de que forma a educação do campo é mencionada nos documentos emitidos pelo CEE, qual seu espaço de representatividade, assim como, qual a concepção de gestão atrelada à educação do campo deste órgão colegiado.

Na quinta seção, **As contradições entre as elaborações do Conselho Estadual de Educação maranhense e as demandas educacionais da classe trabalhadora camponesa**, discutimos sobre as dimensões política, social e econômica, com um enfoque particular nas questões relacionadas à educação no campo do Maranhão. Essa análise nos permitiu relacionar esses contextos à atuação do CEE, levando em consideração as afirmações dos conselheiros sobre suas ações individuais, bem como, sobre o conselho como um todo, para desvelar os desafios e as possibilidades da gestão democrática da educação no campo, considerando o período de 2010 a 2020. Apontamos também a possibilidade dos conselhos operários como instrumentos, mecanismos e potenciais organismos coletivos de natureza revolucionária e a crítica superadora como estratégia aos conselhos educacionais.

Por fim, as considerações finais, que se constituem como uma síntese analítica acerca dos principais aspectos abordados ao longo das seções, na qual defendemos que a mudança na correlação de forças e a alteração na tendência hegemônica da Gestão Democrática da Educação, que favorecem os interesses dos latifundiários e do agronegócio, dependem da atuação efetiva do Conselho Estadual da Educação. Essa atuação deve ser sustentada pela participação ativa da sociedade civil e da população, com o objetivo de enfrentar as

contradições que atualmente ameaçam a educação pública no Brasil. Este, portanto, é teor do trabalho que inicia com a perspectiva de apresentar as categorias que sustentam o estudo, suas interrelações e suas contradições, no conjunto de proposições que constituem o objeto e que se constituem como fundamento para a tese.

2 A NATUREZA E A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: Questão agrária, Estado, Sociedade civil e Política

Confissões do Latifúndio

Por onde passei,
plantei a cerca farpada,
plantei a queimada.
Por onde passei,
plantei a morte matada.
Por onde passei,
matei a tribo calada,
a roça suada,
a terra esperada...
Por onde passei,
tendo tudo em lei,
eu plantei o nada (Casaldáliga, 1971)

O poema em epígrafe descreve os rastros deixados pelo latifúndio no território e nas relações sociais do espaço agrário, que no Brasil estão ligados à concentração da terra e à espoliação da força de trabalho dos trabalhadores do campo. Na atualidade, estão atrelados à recomposição, à reestruturação da hegemonia do modo de produção capitalista, no qual o capital financeiro é hegemônico e à agricultura, por garantir a materialidade da vida (relação com a natureza e a alimentação), encontra-se envolvida pelo processo de financeirização. Nesse caso, expressa-se pela cotação em bolsa de muitos produtos agropecuários, pela especulação dos preços ou pela transformação da terra em ativo financeiro. Os registros de concentração fundiária revelam estas considerações, no que diz respeito à hegemonia do capital financeiro, em números reais[9].

Segundo o Censo Agropecuário de 2016, o número de imóveis na faixa de 0 a 1 módulo fiscal (os minifúndios)[10] são mais de 50%, mas ocupam somente 2,3% da área agrícola,

[9] Os aspectos relativos à concentração de terras, ao avanço do agronegócio no país, ao respectivo aumento da concentração fundiária e às possíveis consequências para trabalhadores do campo serão tratados na sequência do texto.

[10] No intuito de exemplificar esta definição, tratamos aqui de apresentar a denominação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária de minifúndio – é o imóvel rural com área inferior a 1 (um) módulo fiscal; pequena propriedade – o imóvel de área compreendida entre 1 (um) e 4 (quatro) módulos fiscais; média propriedade – o imóvel rural de área superior a 4 (quatro) e até 15 (quinze) módulos fiscais; grande propriedade – o imóvel rural

enquanto os grandes (com mais de 1.000 hectares), representam apenas 1% dos estabelecimentos, mas ocupam 47,5%[11] da área total. Em pesquisas atuais, como de Paulo Alentejano, Pedro Christóffoli e Adalberto Martins, para os subsídios da Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária (MST, 2023), os autores denunciam o aumento da área total incorporada pelos latifúndios de 2016 a 2018, a partir dos levantamentos dos registros do Sistema Nacional de Cadastro Rural.

No primeiro período mencionado, os latifúndios possuíam 247,67 milhões de hectares, em 2016, e em 2018, passaram a ter 471,16 milhões de ha, o que é equivalente a uma incorporação de 13% do território brasileiro a cada ano (MST, 2023, p. 8), ou seja, a incorporação de 223,5 milhões de ha a mais, em apenas dois anos; isso demonstra vertiginosamente a apropriação indevida de terras devolutas e de áreas de preservação (grilagem de terras), ou então, terras proibidas de serem consideradas propriedade privada, como unidades de conservação terrestres de proteção integral (UCPIs) e as terras indígenas (MST, 2023). Isto revela claramente a natureza do modo de produção capitalista, à medida que subordina todo o segmento produtivo ao seu interesse.

O aumento da concentração de terras e a prevalência de latifúndios e de "empreendimentos agrícolas" ligados à produção para exportação, em relação às terras agricultáveis, a partir de 2016, estão interligados com os dados do decréscimo de investimento na agricultura familiar, como no ano de 2019, em que o governo federal repassou apenas R$ 6 milhões para a agricultura familiar, menos de 0,2% do orçamento total do ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Em 2020, o valor caiu para R$ 1,2 milhões, menos de 0,1% da verba total naquele ano; já em 2021, e até dezembro de 2022, não havia registro de investimento no setor. De acordo com a plataforma do governo federal, a menção existente era o lançamento do novo Plano Safra de 2022/2023, com orçamento de R$ 340,8 bilhões.

Os dados demonstram que do valor total destinado ao PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar) em 2020, segundo a pesquisa do Instituto Tricontinental (Necoop, 2021), 26% do total da verba do programa foi repassado para financiar a produção de soja, sendo destinado apenas 2,5% para o cultivo de arroz e de feijão e de cereais

---

de área superior a 15 (quinze) módulos fiscais. A classificação é definida pela Lei no 8.629, de 25 de fevereiro de 1993, e leva em conta o módulo fiscal (e não apenas a metragem), que varia de acordo com cada município.

[11] Segundo o Atlas do Espaço Rural Brasileiro (IBGE, 2020), observa-se que os módulos variam de áreas menores no litoral e nas Regiões Sul e Sudeste, até áreas maiores, nas Regiões Centro-Oeste e Norte, de 5 a 110 hectares. Já quando se observa os dados por estabelecimentos, há uma grande discrepância entre a Região Nordeste, com largas extensões de estabelecimentos com área média de até 1 módulo fiscal, e na Região Centro-Oeste é local de predomínio de estabelecimentos agropecuários, com área média de mais de 15 módulos fiscais.

de composição principal da alimentação do povo brasileiro. Um dos reflexos imediatos deste projeto agrícola e de seu investimento para os grandes projetos, foi o retorno do país ao mapa da fome da ONU, segundo a pesquisa nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19, da Rede PESSAN (Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional), são 33,1 milhões de pessoas que não tinham garantido o que comer, isso sem contar as que ainda compõem o índice de insegurança alimentar; ao mesmo tempo que, devido à situação de fome no país, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como um movimento social de caráter popular e contra-hegemônico, realizou doação de mais de 7 mil toneladas de alimentos durante a pandemia do Covid-19 (MST, 2022), sendo essas doações de alimentos provenientes de assentamentos da Reforma Agrária.

Em relação ao estado do Maranhão, os dados do IBGE apontam que em 2018, o Maranhão expandiu sua área colhida em 44.386 hectares (2,7%). Destaque para a produção de soja, que cresceu nos quesitos analisados (quantidade produzida, área colhida, valor da produção), soja esta que é majoritariamente produto de exportação. Segundo o IMESC, a soja tem permanecido como principal produto do estado, porém com uma produção altamente concentrada no Sul do estado," com Balsas, Tasso Fragoso, Sambaíba, Alto Parnaíba e Riachão, somando 20% do VP total de soja do Maranhão" (Maranhão, 2019, p. 4).

Ao mesmo tempo que a produção da agricultura familiar tem aumentado no estado, em termos de produtividade em área cultivada, mas diminuído em relação à área ocupada por esta, essa forma de produção agrícola é a principal forma de organização das atividades agropecuárias no Estado, apesar de ter somente 30,88% da área total dos estabelecimentos agropecuários, segundo a análise dos dados do Censo Agropecuário de 2017, feita por Santos; Carneiro *et al.* (2020), a partir dos dados levantados pela Secretaria de Estado da Agricultura e Pecuária:

> A produção da agricultura familiar maranhense tem voltado a crescer, em especial a rizicultura que, segundo informação do site Planeta Arroz, apresentou uma produtividade 49,7% maior que a safra de 2011/2012. No entanto, o Estado ainda não é autossuficiente nesse produto, mesmo já sendo o 5º produtor nacional e o 1º do Nordeste. Em relação ao feijão, o Maranhão tem uma produção pequena só ocupando a 5ª posição do Nordeste, mas com um grande potencial de crescimento, como acontece com o arroz. Quanto à mandioca o Estado é o segundo produtor do Nordeste em área plantada, destacando-se por ter plantios em praticamente todas as comunidades rurais dos seus municípios, garantindo autossuficiência na produção de mandioca (Sagrima, 2016, p. 18).

Ao analisarem os dados os autores destacam que: “De acordo com esses dados, em termos percentuais, a participação da agricultura familiar é mais forte na suinocultura, caprinocultura e avicultura, com mais da metade do rebanho nessas atividades”. Nesse sentido, os autores ainda consideram que “deve-se destacar a crescente relevância econômica que a bovinocultura vem assumindo para a agricultura familiar, principalmente, no que concerne à pecuária leiteira”, e, “em menor medida, da avicultura para os agricultores familiares localizados em regiões periurbanas, como no caso da Aglomeração Urbana de São Luís” (Santos; Carneiro *et al.*, 2020, p. 64-65).

Estes são apenas alguns dos indícios da existência de projetos de agricultura em disputa e de organização da sociedade no país e no Estado do Maranhão, que são: um proposto pela agricultura capitalista, fundamentada no agronegócio, no desenvolvimento tecnológico e genético, concentrado na “mão” de conglomerados agrícolas nacionais e internacionais, com superexploração dos trabalhadores em situações degradantes, muitas vezes em condições análogas à escravidão e que, no processo formativo, precisam ser preparados com as competências necessárias aos operários flexíveis, subsumidos à lógica capitalista, cuja força de trabalho será utilizada para operacionalizá-la.

O outro projeto, de sociedade, de produção, fundamenta-se na agricultura familiar-camponesa, de base agroecológica, com tecnologias que utilizam energias renováveis, propõem à classe trabalhadora uma nova formação para o trabalho, que possibilite uma nova sociabilidade e potencialize o território camponês como lugar de bem viver.

Nessa perspectiva, podemos compreender que, em relação a esta questão, a categoria contradição se faz presente, tendo em vista que sustenta a materialidade da distinção dos projetos para o campo, para a produção, para o povo e sua cultura e para a sociedade; assim, entendemos o que Marx ensina sobre a contradição: “Extremos efetivos não podem ser mediados, justamente porque eles são extremos efetivos. Eles não precisam de nenhuma mediação, pois eles são essencialmente contrapostos” (Marx, 2005, p. 105). Devido a uma gama de elementos que trataremos aqui, poderemos entender que enfrentamos nacional e internacionalmente o acirramento da luta de classes no campo.

Esse acirramento se materializa também nos conflitos violentos que ocorrem no campo, com um aumento considerável do assassinato de lideranças camponesas, de indígenas, de quilombolas e de ambientalistas, como dos demais trabalhadores e trabalhadoras, que ousam enfrentar e a resistir ao espólio da vida, da terra e da sobrevivência feita pelo capitalismo no campo no estado do Maranhão. Segundo os dados da Central Pastoral da Terra – CPT – (2023),

no ano de 2022, em torno de 13.345 pessoas estiveram envolvidas em 178 conflitos espalhados pelo estado, muitos destes, localizados em áreas indígenas, quilombolas e de assentamentos rurais em municípios ligados à produção de grãos e à pecuária de larga escala.

Nesse prisma, é necessário salientar que, assim como nas relações de produção que envolvem o campo, que produzem e socializam a produção de formas antagônicas, as contradições também podem ser evidenciadas na área da educação, tendo em vista que na configuração atual do modo de produção capitalista, mesmo que se possa afirmar que existe um projeto pedagógico dominante, há possibilidades para a constituição de projetos contra-hegemônicos. Portanto, o projeto de educação se encontra em disputa, porque o campo está em disputa por diferentes projetos de desenvolvimento educacional e territorial.

Entre estes, podemos destacar a experiência dos movimentos sociais camponeses e da consolidação do paradigma da educação do campo, em que o trabalho é princípio educativo e seu projeto pedagógico resulta da materialidade das relações de produção e das relações sociais vividas no campo. Diante desse ponto inicial, em que procuramos trazer de forma sucinta projetos que se contrapõem, reforçamos a ideia de que, especialmente na agricultura, o capital submete a terra e os trabalhadores ao seu interesse, porém existe um contraponto, à medida que a própria terra e os trabalhadores do campo subvertem a ordem vigente.

Para situarmos o objeto de estudo proposto nesta seção, é fundamental a apresentação da especificidade da educação do campo e dos sujeitos que a compõem, o que perpassa por sua relação com a terra, como meio de vida e de trabalho, isso está caracterizado na forma como produzem seus alimentos, no seu modo de se vestir, de se alimentar, de se comunicar, de “lidar” com o tempo e com os outros. Situando ainda estes sujeitos na atual forma contemporânea do modo de produção capitalista, cuja essência está na contradição entre a propriedade privada dos meios de produção e a venda da força de trabalho.

Dessa forma, questões relevantes perpassam tais considerações e constituem nossa trajetória de fundamentação, questões como estas: Qual as especificidades dos camponeses em relação ao trabalho, uso e posse da terra? Como se constituíram as relações econômicas e sociais no campo brasileiro? Qual a atual situação dos camponeses diante do capital? Por que a Educação do Campo pode se constituir como projeto contra-hegemônico na educação?

Estes, portanto, são questionamentos que se fazem presentes quando tratamos sobre a natureza e a especificidade da educação do campo, suas imbricações com a questão agrária e as relações sociais de produção e de reprodução no campo, embora não sejam as questões mais relevantes da tese, fazem parte de um arcabouço que envolve o campo brasileiro.

2.1 O trabalho humano, sua especificidade e sua natureza: a relação que envolve a classe trabalhadora camponesa e a terra

A compreensão das especificidades da educação do campo perpassa o entendimento das transformações ocorridas durante o processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista no campo, seus condicionantes estruturais em relação ao uso, à posse e à propriedade da terra.

Para o entendimento da questão enunciada acima, é importante iniciarmos com a categoria trabalho e as relações dos homens com a natureza, para tanto, partimos da premissa de que os homens são seres do trabalho, visto que se fazem sujeitos, tanto "[...] com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem" (Marx, Engels,2007, p. 28). Nesse prisma, o trabalho assume a centralidade no processo de desenvolvimento da sociedade humana e na condição do homem como ser histórico, concreto.

Partimos, assim, da relação do homem com seu trabalho, no caso, o camponês, na sua relação com a terra, como espaço de bem viver, de produzir e de reproduzir suas relações. O trabalho é um processo que envolve o homem e a natureza. Um existe em função do outro, sem que, no entanto, um seja superior ao outro. Durante o processo de trabalho, o homem se coloca diante da natureza como uma de suas forças e, a partir do movimento das forças naturais de seu corpo, apropria-se dos recursos que a natureza oferece e imprime uma forma que lhe seja útil. Ao agir sobre o mundo objetivo, o homem faz com que a natureza emerja como sua obra. Assim, se o homem agir de forma consciente e teleologicamente, tendo já um plano predeterminado, ele estabelecerá a diferença com os outros animais.

Nesse sentido, com Marx e Engels (2007) compreendemos que o trabalho é a atividade vital do homem, ou seja, o que fundamenta a realização do seu gênero. O ser humano, portanto, expressa seu verdadeiro caráter genérico, como trabalhador, na produção e na reprodução de sua vida material. Assim,

> O primeiro ato histórico dos indivíduos, através dos quais eles se diferenciam dos animais não é o fato de eles pensarem; mas sim, o de eles começarem a produzir seus víveres (Lebensmittel). [...] toda a historiografia tem de começar a partir destes fundamentos naturais e de suas modificações através da ação dos homens no decorrer da história (Marx; Engels, 2007, p. 42).

Por sua vez, o trabalho humano, ao produzir valores de uso, permite ao homem criar condições para a sua própria sobrevivência, porque para o trabalho reaparecer em mercadorias,

tem de ser empregado em valores de uso, em coisas que sirvam para satisfazer necessidades humanas de qualquer natureza (Marx, 2011). No fim do processo de trabalho, aparece um resultado que já existia antes, idealmente na imaginação do trabalhador.

Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime uma identidade ao projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. Essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho (Marx, 2011).

Desse modo compreendemos, especialmente com Engels em suas análises "Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem", que foi o trabalho que criou o homem, pois o processo de passagem do macaco ao homem levou centenas de milhares de anos e, ao final, a diferença entre ambos estava no trabalho. Assim, pode-se afirmar que as coisas têm valor por ter trabalho humano incorporado.

No processo de realização do trabalho, o ser humano deveria executar a ação de produzir para si mesmo. Então, o trabalho cumpriria com a função de fornecer condições de satisfação das necessidades de produção e reprodução social da vida humana, com o desenvolvimento das relações sociais. O que ocorre, entretanto, é o que processo não tem se devolvido dessa maneira.

A partir da dissolução e da apropriação dos meios de produção, ainda no modo de acumulação primitiva, do principal deles, "a terra", foram distinguindo-se os diferentes grupos, aqui entendidos como classes sociais, e a legitimação da exploração do homem pelo homem, com a divisão social entre proprietários e não proprietários. Como argumentou Engels (2010):

> [...] numa fase bastante primitiva do desenvolvimento da produção, a força de trabalho do homem se tornou apta para produzir consideravelmente mais do que era preciso para a manutenção do produtor, e como essa fase de desenvolvimento é, no essencial, a mesma em que nasceram a divisão do trabalho e a troca entre indivíduos. Não se demorou muito a descobrir a grande "verdade" de que também o homem podia servir de mercadoria, de que a força de trabalho do homem podia chegar a ser objeto de troca e consumo, desde que o homem se transformasse em escravo. Mal os homens tinham descoberto a troca e começaram logo a ser trocados, eles próprios. O ativo se transformava em passivo, independentemente da vontade humana. Com a escravidão, que atingiu o seu mais alto grau de desenvolvimento sob a civilização, veio a primeira grande cisão da sociedade em uma classe que explorava e outra que era explorada. Esta cisão manteve-se através de todo o período civilizado. A escravidão é a primeira forma de exploração, a forma típica da antiguidade; sucedem-na a servidão na Idade Média e o trabalho assalariado nos tempos modernos: São as três formas de avassalamento que caracterizam as três grandes épocas da civilização. A civilização faz-se sempre acompanhar da escravidão - a princípio franca, depois mais ou menos disfarçada (Engels, 2010, p. 64).

“A propriedade privada tornou-se, portanto, o produto, o resultado, a consequência necessária do trabalho exteriorizado, da relação externa (äusserlichen) do trabalhador com a natureza e consigo mesmo” (Marx, 2016, p. 87). A propriedade privada impede o outro de usufruir dela, o que em relação à terra e aos camponeses vai se tornar um empecilho enorme, à medida que coloca impossibilidade para produção e para reprodução da vida, tendo em vista que no campo, um instrumento fundamental da produção, é a terra.

Nesse sentido, o trabalho se torna alienado, estranhado para o próprio camponês. Cabe destacar que a alienação em relação ao trabalho se dá nas sociedades nas quais se implanta a propriedade privada, em que a posse distingue e nas quais os homens têm seu trabalho, seu objeto de trabalho e a si próprios como estranhos, alheios. Em relação ao trabalho estranhado, Marx (2009) afirma que:

> 1) estranha do homem a natureza; 2) (e o homem) de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o gênero (humano). Faz-lhe da vida genérica apenas um meio da vida individual. Primeiro, estranha a vida genérica, assim como a vida individual. Segundo faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada (Marx, 2010, p. 84).

Com o desenvolvimento das forças produtivas, com a ascendência do trabalho estranhado e alienado, sobre o trabalho humano no sentido ontológico, com a propriedade privada foram criadas condições fundamentais para existência e para a consolidação da produção capitalista: trabalhadores livres, no sentido de que não são escravos ou servos, ou seja, não integram diretamente os meios de produção, e nem lhes pertencem os meios de produção, como no caso do camponês, que trabalhava por conta própria. Desse jeito, explica-se o seu caráter privado, indicador da sua peculiaridade, em relação a outras formas de produção. É preciso que os trabalhadores estejam totalmente despidos. Do outro lado, estão os possuidores de dinheiro, dos meios de produção e dos meios de subsistência, que buscam valorizar a quantia de valor de que dispõem por meio da compra de trabalho alheia. Marx (2016) detalha estas relações da seguinte forma:

> Num primeiro momento, dinheiro e mercadoria são tão pouco capital quanto os meios de produção e de subsistência. Eles precisam ser transformados em capital. Mas essa transformação só pode operar-se em determinadas circunstâncias que contribuem para a mesma finalidade: é preciso que duas espécies bem diferentes de possuidores de mercadorias se defrontem e estabeleçam contato; de um lado, possuidores de dinheiro, meios de produção e meios de subsistência, que buscam valorizar a quantia de valor de que dispõem por meio da compra de força de trabalho e, por conseguinte, vendedores de trabalho. Trabalhadores livres no duplo sentido de que nem integram

> diretamente os meios de produção, como os escravos, servos etc., nem lhes pertencem os meios de produção, como no caso, por exemplo, do camponês que trabalha por sua própria conta etc., mas estão, antes, livres e desvinculados desses meios de produção. Com essa polarização do mercado estão dadas as condições fundamentais da produção capitalista (Marx, 2016, p. 786).

Logo, as diferentes classes, os que trabalhavam e viviam do seu trabalho e eram despossuídos – servos e escravos; e as classes ociosas – escravistas e senhores feudais –, que não trabalhavam porque exploravam o trabalho das classes não proprietárias dos meios de produção, foram se delineando. Portanto, "a célula econômica da sociedade burguesa, a mercadoria" (Marx, 2011, p. 16), que reveste o produto do trabalho, ou a forma de valor assumida por ela mesma, adquire certa "supremacia", em relação ao trabalho como potencial ontológico, na medida em que, no processo de expropriação, ocorre o fenômeno do estranhamento. Encontramos no mercado a mercadoria cujo uso pode produzir valor, força de trabalho adquiri *status* de mercadoria. Para que as relações capitalistas ocorram, é necessário "de um lado, possuidores de dinheiro, meios de produção e meios de subsistência [...] do outro, trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho" (Marx, 2016, p. 282). Assim, o trabalho assume uma grande diferença, pois está subsumido ao capital.

Um dos sustentáculos do modo de produção capitalista está na fragmentação da terra em propriedades individuais e dos demais meios de produção, mas o controle do capital assume, da forma mais concentrada possível, a propriedade privada dos meios de produção. Nesse sentido, convém destacar que a terra não tem valor porque não é resultado de trabalho humano, mas é um bem presente na natureza que circunda as relações entre os seres humanos, destacando-se que nela se desenvolve a produção, sendo que no modo de produção capitalista, ela se torna mercadoria, assim como a força de trabalho humano. O capital, ao apropriar-se do trabalho, apropriou-se da terra:

> Assim como o capitalista precisa pagar um salário para se apropriar da força de trabalho, precisa pagar uma renda para se apropriar da terra. Assim como a força de trabalho se transforma em mercadoria no capitalismo, também a terra se transforma em mercadoria. Assim como o trabalhador cobra um salário para que sua força de trabalho seja empregada na reprodução do capital, o proprietário da terra cobra uma renda para que ela possa ser utilizada pelo capital (Martins, 1981, p. 160).

A propriedade privada acabou tirando a possibilidade de outro usufruir dela, caracterizando o modo de existir na sociedade capitalista e, desse jeito, explica-se o seu caráter privado. Desta maneira podemos entender com Marx (2010), em seus "Manuscritos", que só

quando se entende o trabalho como essência da propriedade privada é que se pode penetrar o movimento econômico como tal, em sua determinação real. A propriedade privada, como oposição à propriedade social, coletiva, subsiste onde os meios de trabalho e as condições exteriores do trabalho pertencem a pessoas privadas:

> [...] Porém, consoante essas pessoas privadas são trabalhadores ou não trabalhadores, a propriedade privada tem também um outro caráter. Os infinitos matizes que ela à primeira vista oferece refletem apenas as situações intermédias que ficam entre estes dois extremos. A propriedade privada do trabalhador sobre os seus meios de produção é a base da pequena empresa, a pequena empresa é uma condição necessária para o desenvolvimento da produção social e da individualidade livre do próprio trabalhador. Sem dúvida que este modo de produção também existe no interior da escravatura, da servidão e de outras relações de dependência. Mas ela só floresce, só lança toda a sua energia, só alcança a sua forma clássica adequada, ali onde o trabalhador é proprietário privado livre das suas condições de trabalho por ele próprio manejadas, o camponês do campo que ele prepara, o artesão do instrumento em que ele toca como um virtuoso. (Marx, 2010, p.78).

Podemos compreender essas modificações das características da propriedade privada no modo de produção capitalista, conforme expressa Marx (2016):

> A propriedade privada constitui por meio do trabalho próprio, fundada por assim dizer, na fusão do indivíduo trabalhador isolado, independente, com suas condições de trabalho, cede lugar à propriedade capitalista, que repousa na exploração do trabalho alheio, mas socialmente livre (Marx, 2016, p. 831).

Assim, as necessidades da realização das mercadorias exigem relações entre homens formalmente livres e iguais, consolidadas pelo contrato, forma de relação jurídica estabelecida, que reflete a relação econômica. Essas relações excluem o intercâmbio e a cooperação, impondo a divisão do trabalho no interior do mesmo processo de produção, a dominação e a regulação social da natureza e o livre desenvolvimento das forças produtivas sociais.

Em nome da propriedade privada, criam-se valores que deixam de corresponder aos que atendem às necessidades humanas. Geram com isto, notadamente, artifícios e correspondentes econômicos. O homem perde a essência humana, torna-se objeto e o objeto passa a ter mais valor do que ele mesmo, seu trabalho, como valor de troca (mercadoria), é seu único valor engendrado pelo modo de produção. Portanto, os meios de produção tornaram-se o capital, as mercadorias e as relações firmadas nos contratos passaram a centralizar a atividade social.

É importante ressaltarmos a situação de degradação do trabalho e dos trabalhadores nas relações de trabalho estabelecidas no campo no Brasil, pois temos observado o aumento de

registros de situação análoga à escravidão no país, “Entre 1995 e 2022, do total de resgatados, apenas 10% estavam em atividades não rurais” (CPT, 2023, p. 157). Segundo os dados da Secretaria de Inspeção do Trabalho, do Ministério do Trabalho e Emprego, em 2022, foram resgatados 2.575 trabalhadores de condições análogas às de escravo, em um total de 462 fiscalizações realizadas no ano, em todo país; destes, 2.218 trabalhadores estavam em atividades rurais, localizados em 203 flagrantes. No Maranhão, foram resgatados 71 trabalhadores, em 21 ocorrências (CPT, 2023); mas as condições péssimas de trabalho também são imanentes geradoras de conflitos expressos, segundo Sodré (2017), a CPT denomina de conflitos agrários trabalhista:

> [...] conflitos relativos às relações de trabalho patrão-empregado: desrespeito à legislação trabalhista; superexploração de trabalho e trabalho escravo; impedimento de intervalos, folgas e férias; falta de estrutura sanitária; alimentação de má qualidade; transporte inadequado; falta de equipamentos de proteção individual; uso indiscriminado de agrotóxico e de risco a saúde do trabalhador. (Sodré, 2017, p. 154-155).

A busca pela acumulação de riquezas, alicerçada na propriedade privada dos meios de produção, descaracteriza e fragiliza o camponês, em sua relação com o trabalho na terra (formação ontológica), quando este não possui os meios de produção e torna-se um “sem-terra”, ou um proletário rural, puramente força de trabalho; assim como, gera o estranhamento, quando sua capacidade de decisão em relação ao que produzir, para sua subsistência, e como produzir, é alijada, o que também ocorre na medida em que o fruto do seu trabalho não pertence a ele, é objeto de outrem, este processo foi estruturando-se com o campo subordinado à cidade, e a indústria se sobrepondo à agricultura. Fenômeno que será tratado na sequência deste texto.

2.2 A questão agrária: relações sociais de produção, reprodução da classe trabalhadora camponesa[12]

A compreensão das especificidades da questão agrária perpassa o entendimento das transformações ocorridas durante o processo de desenvolvimento do modo de produção

[12] Utilizamos a categoria teórica e histórica classe trabalhadora camponesa quando tratamos dos povos que vivem, produzem e reproduzem suas relações na terra e com a terra, com as especificações de uso, de posse, e de propriedade da terra tratadas neste texto, especialmente, quando observamos a complexidade que envolve os sujeitos do campo maranhense, precisamos contemplar: camponeses, indígenas, quilombolas, povos das florestas (extrativistas) e das águas.

capitalista no campo, seus condicionantes estruturais em relação ao uso, à posse e a propriedade da terra, como nos descreve Stédile (2021):

> [...] a terra não é fruto do trabalho humano, é um bem da natureza; portanto, não tem valor em si. No entanto, ao se introduzir nesse bem da natureza o direito à sua propriedade privada – e, com ele, a cerca, a delimitação de tamanhos etc. –, a terra passou a ser regida pelas mesmas regras do capitalismo. Assim, cada vez que o capitalista agrícola ganha mais dinheiro, tem mais lucros e acumula capital, ele vai comprando mais terras de outros proprietários privados. Ou seja, o mesmo movimento de acumulação de capital que ocorre na indústria e no comércio passa a ocorrer também na propriedade da terra, pela tendência lógica do capitalismo a ir produzindo concentração da propriedade da terra (Stédile, 2021, p. 641).

Desta forma, compreendemos que conhecer os aspectos que circundam a questão agrária está relacionado aos conhecimentos sobre: *a)* ***o uso da terra***, como lócus de produção de alimentos, de vida para quem nela trabalha, lugar de camponeses e da massa trabalhadora do campo ou de produção de *commodities*, de renda fundiária e de especulação para grandes proprietários do agronegócio capitalista ; b) ***posse da terra***, com sua função social entendida, como propriedade coletiva, ou de trabalho coletivo, ou como espaço de morte, de conglomerados e de indústrias agrícolas, com presença de trabalho escravo e de exploração de trabalho agrícola; *c)* ***a propriedade da terra***, como concessão de uso para fins de Reforma Agrária, fruto da luta de agentes socias coletivos, em movimentos sociais, ou como processo histórico de apropriação irregular, privativa, individualizada, compra de ativos e para aumento da renda da terra e de lucros individuais.

Como destacamos acima, a questão agrária compõe uma gama complexa de fenômenos, de relações e de acontecimentos, apresenta um dos aspectos de maior expressão da luta de classes no campo, de interesses antagônicos que, frequentemente, chocam-se e se enfrentam na sociedade. A classe hegemônica, quando não consegue se realizar com plenitude, de maneira sutil e ideológica e manter suas vontades e seu domínio, utiliza-se tanto de outros mecanismos de controle e de coerção, entre eles o aparelho de Estado, para assegurar seus interesses também na manutenção da posse da terra por tal hegemonia, quanto por meio de incentivos de políticas produtivas que beneficiam majoritariamente as grandes propriedades.

Segundo os referenciais produzidos pela geografia agrária, existem dois paradigmas que tratam da questão do campo brasileiro, como explica Girardi e Fernandes (2008, p. 379):

> [...]o Paradigma da Questão Agrária (PQA) e o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA). Esses dois paradigmas possibilitam diferentes leituras da realidade. Para o

> PQA o campo deve ser estudado a partir de suas contradições e desigualdades. As análises são realizadas segundo a perspectiva de que a diferenciação e desintegração do campesinato ocorrem devido ao desenvolvimento do capitalismo. Os problemas existentes no campo brasileiro são estruturais e possíveis de serem resolvidos somente com o fim do capitalismo. A luta contra o capital é a única forma de resistir e para isso o conflito é indispensável. Para o PCA os problemas existentes no campo brasileiro são de ordem conjuntural e possíveis de serem resolvidos com o próprio desenvolvimento do capitalismo até um grau de economia completa. Para este paradigma não existem conflitos e o camponês deve se adequar ao sistema de produção capitalista para se metamorfosear em agricultor familiar.

Entendemos que o Paradigma da Questão Agrária contempla o amplo sentido da questão agrária, por isso, essa é nossa perspectiva, nesta tese, em que tratamos sobre a temática das relações de propriedade e de produção vigente no campo, ou na investigação das estruturas sociais, nas quais os camponeses são apontados como uma classe de transição, no sentido histórico de transitoriedade, como formação econômico-social do feudalismo, mas que continua a existir no capitalismo, como transitória estruturalmente, ou seja, como classe de transição entre burguesia e proletariado, as principais classes sociais presentes no capitalismo.

Com tal compreensão da totalidade, em relação à questão agrária, a proposta aqui traz as considerações de Kautsky, Lenin, Marx e Engels, pois continuam, assim, possuindo força para dialogar com inúmeras situações e com realidades encontradas no modo de produção capitalista, na realidade da vida e do trabalho de pessoas que vivem, produzem e reproduzem seu modo de ser e existir no campo. Assim afirma Kautsky (1986):

> É o modo de produção capitalista que domina a sociedade atual [...] ao lado dele se encontra ainda restos de modo de produção pré-capitalistas que se mantiveram até hoje [...]. Assim, pois o antagonismo de classe dos capitalistas e do proletariado assalariado não é o único antagonismo social de nosso tempo (p. 25).

Conforme a citação acima, as questões que envolvem a terra e a produção não são novas, são constituidoras das relações econômicas e sociopolíticas do Ocidente e que, devido ao processo de colonização e de ocupação do território, permeiam também o Brasil, como um espaço de disputa e de tensões. A inserção do capital no campo transforma as relações produtivas e, também, a vida e a existência dos camponeses. Kautsky (1986, p. 28) sublinha que para entender tais transformações, "[...] se deve pesquisar se, e como, o capital se apodera da agricultura, revolucionando-a, subvertendo as antigas formas de produção e propriedade, criando a necessidade de novas formas".

Os camponeses inicialmente produziam para sua sobrevivência e de seus comuns, famílias e pequenas comunidades, porém com a inserção do capital industrial no campo, esse

camponês estaria sujeito aos ditames do capital, em amplo sentido, principalmente, na especialização da produção e consequente, na divisão do trabalho, na fragmentação e na desintegração da própria classe. Uma análise ampla desse processo, também denominado de desintegração do campesinato, vai ser aprofundada por esses pensadores, aos quais recorremos às suas contribuições, muitos entendendo o campesinato "clássico" com tom pejorativo e de atraso: "[...] nosso camponês, como tudo que seja resquício de um modo de produção caduco, está condenado irremediavelmente a perecer" (Marx, 1988, p.63).

Ainda, "o pequeno lavrador é um futuro proletário" (Engels, 1981, p. 63). Essa diferenciação também social que ocorria no campo era inevitável, a partir da expansão do capitalismo no Ocidente e a consequência imediata seria a proletarização rural do homem e da mulher do campo.

Lenin (1985), ao escrever sobre o desenvolvimento do capitalismo na Rússia, pontua a desintegração do campesinato como consequência do desenvolvimento do modo de produção capitalista e demonstra como, de forma diversa, essa reprodução ocorre ao campesinato:

> [...] A transformação do campesinato em proletariado rural cria um mercado interno principalmente para os artigos de consumo, e a sua transformação em burguesia rural cria-o principalmente para os meios de produção. Noutros termos: nos grupos inferiores "do campesinato", verifica-se a conversão da força do trabalho em mercadoria e, nos grupos superiores, a conversão dos meios de produção em capital (Lenin, 1985, p. 108).

Ele salienta que a exploração da riqueza no campo se deu duplamente: pela exploração dos meios de produção, dos insumos, das ferramentas e pelo uso exaustivo da terra; pela exploração da força de trabalho dos camponeses, que viviam sob péssimas condições de vida e de trabalho. Afirma que, muitas vezes, esses trabalhadores do campo da/na terra não tinham nenhuma garantia trabalhista e de direitos sobre seu trabalho.

Também é fundamental a sua tese e a sua afirmação sobre a importância desses trabalhadores camponeses para o desenvolvimento e o fortalecimento do mercado interno na Rússia. Para ele, a partir da exploração da força de trabalho desses camponeses pelos proprietários, que pagavam baixos salários e garantiam grande produtividade, devido também ao quantitativo das grandes extensões de terra, a chamada burguesia rural obteve a possibilidade do acúmulo de capital para o investimento em pequenas indústrias de bens e de consumo.

Tais indústrias tiveram a garantia do próprio mercado consumidor através do assalariamento desses camponeses pobres e explorados, que dependiam da compra e do

consumo dos produtos, pois não produziam com suficiência o necessário para o consumo de suas famílias. Segundo Lenin (1975, p. 35), [...] o processo de decomposição dos pequenos agricultores em patrões e operários agrícolas constitui a base sobre a qual se forma o mercado interno na produção capitalista. Todavia, ao levar em consideração a necessidade da união operária e camponesa no processo revolucionário russo, Lenin reconhece o caráter progressista e de classe, fundamental para garantir a luta de massa, pilar constitutivo da revolução.

Esses aspectos relacionados à concentração fundiária, à exploração e ao esgotamento da terra e à possível desintegração do campesinato têm sido um processo histórico de longa data, sendo um ativo arduamente incitado e estudado, tanto no Brasil, como nos demais países. As maneiras de produzir no campo mudaram, o que em muitos e variados aspectos o uniu à cidade. Um indício disto se materializa pela utilização da ciência nos processos produtivos, típicos da indústria, também na agricultura. O fenômeno da industrialização e da mecanização da agricultura pode ser entendido engendrado na lógica da centralização dos capitais como descreve Marx (2016):

> Essa expropriação se consuma por meio do jogo das leis imanentes da própria produção capitalista, por meio da centralização dos capitais. Cada capitalista liquida muitos outros. Paralelamente a esta centralização, ou à expropriação de muitos capitalistas por poucos, desenvolve-se a forma cooperativa do processo de trabalho cada vez maior, a aplicação técnica consciente da ciência, a exploração planejada da terra, a transformação dos meios de produção graças a seu uso como meios de produção do trabalho social e combinado, o entrelaçamento de todos os povos na rede do mercado mundial, e com isso, o caráter internacional do regime capitalista (Marx, 2016, p. 832)

As transformações do campo ficam, primordialmente, em suas relações de produção, assim equiparadas às da cidade, e caracterizam-se pela concentração da terra, da renda e da riqueza; condicionadas à internacionalização da agricultura; com insegurança alimentar crescente, violência e exploração do trabalho, e devastação ambiental (Fernandes, Molina, 2010).

No que tange à estrutura fundiária brasileira, no decorrer de seus mais de 500 anos de ocupação e de espoliação estrangeira, apresenta algumas modificações com relação ao domínio de seus territórios, algumas dinâmicas de correntes migratórias e de ocupação de diferentes espaços em diferentes tempos. Tudo fruto de interesses, ora de ocupação e de garantia de manutenção de territórios por parte de quem conduzia o poder instituído, não necessariamente pelos povos que aqui habitavam, ora por extensão de políticas internacionais de capitalização e

por ampliação de mercados consumidores e de produtores de matérias-primas de baixo custo, baseado na exploração dos povos que ocupavam, provinham e se identificavam com a vida nas áreas rurais.

A consolidação do modo de produção capitalista contou com as expansões das fronteiras através da dominação e da conquista das colônias na América e na África, esta experiência irá consolidar o caráter inicial do uso, da posse, e do cultivo (produção) nas terras brasileiras, o que constituiu a base da questão agrária do país, como afirma Stédile (2021):

> Em todas as colônias do hemisfério sul houve basicamente duas formas de organização da questão agrária: a plantation, que associava grandes extensões de terra, produção para exportação e trabalho escravo; e as *haciendas*, implantadas, sobretudo, pelo capitalismo espanhol nas suas colônias, e que combinaram trabalho servil, produção para a exportação e produção para o mercado interno (Stédile, 2021, p. 38).

O modelo de "*plantation*" adotado instituiu a concentração privada de terras, aqui denominado de latifúndio e foi perpetuado ao longo da história de nosso país, atravessando os diversos contextos socioeconômicos, mantendo algumas características até os dias atuais. O Brasil foi inserido em sua formação, no processo de expansão e de afirmação do capitalismo, numa relação de submissão aos interesses do capital estrangeiro, como afirma Caio Prado: "[...] todos os grandes acontecimentos desta era, que se convencionou com razão chamar dos "descobrimentos", articulam-se num conjunto que não é senão um capítulo da história do comércio europeu (Prado Jr., 1978, p. 22).

O país foi destinado a fornecer matérias-primas, minérios e produtos agrícolas para a emergente sociedade industrial europeia, o que fundamentou o caráter rural da formação da sociedade brasileira, tais características que delinearam o caráter agrário-exportador, fundamentado na exploração da terra e do trabalho agrícola, que vai se estender até meados do século XX.

Observa-se que o Estado Brasileiro manteve relações de favorecimento à classe dominante, promovendo-lhe condições de privilégios, apoiando a apropriação da terra através de mecanismos de expropriação, como também conduzindo processos jurídicos (leis) que favoreceram a uma elite agrária. A questão da posse da terra, todavia, como a posse de qualquer outro ativo, converge um subconjunto de relações sociais. Isto implica um pacote de direitos e de deveres sancionados consensualmente, ou por lei, que regulam as relações entre os indivíduos, famílias ou grupos e classes sociais, comunidades, entidades corporativas e o Estado, com relação ao acesso à terra e a seus produtos. Assim:

> As políticas de Estado em quase a totalidade dos países em desenvolvimento vêm incitando a incorporação das populações e dos recursos naturais aos mercados nacionais e mundiais. Ao final do século XX, praticamente não existem mais comunidades que não tenham sido incorporadas, de uma maneira ou de outra, à rede global de mercados mundiais e nacionais. A Terra e o trabalho, cada vez mais, são tratados como commodities a serem empregados "racionalmente" de modo a maximizar os retornos monetários líquidos para os proprietários privados e para o Estado (Barraclough, 2001, p. 381-383).

O que se pode confirmar na criação da legislação fundiária, que garantiu as terras privadas, públicas, e impediu o acesso à terra devoluta ou sem ocupação legal, a não ser pela via da compra, instaurando os princípios do liberalismo econômico na questão agrária, o que foi materializado pela Lei 601, de 18 de setembro de 1850, conhecida como Lei de Terras, dando *status* legal aos latifúndios, como descreve Saviani (2016):

> Foi exatamente com esse espírito que se aprovou no Brasil a ,Lei de Terras, em 1850, mesmo ano em que também foi aprovada a lei que extinguiu o tráfico de escravos. Assim, tornando proibitiva a aquisição de terras para quem não fosse já proprietário, preparava-se o ambiente para que, quando chegassem os imigrantes, eles fossem forçados a substituir, como trabalhadores livres, a mão de obra escrava nas lavouras de café. E foi efetivamente isso o que ocorreu e vem ocorrendo até nossos dias, não se viabilizando a reforma agrária mesmo na forma em que se efetivou nos próprios países capitalistas (Saviani, 2016, p. 34).

Portanto, um dos traços mais marcantes do sistema produtivo brasileiro é a extrema desigualdade na divisão das terras adequadas à agricultura. A maior parte do território ocupado para esse fim esteve e ainda está concentrada em um pequeno grupo de proprietários que, muitas vezes, não os utilizam para a produção, é menor ainda a proporção quando se trata de produção de alimentos, mantendo enormes faixas de terras ociosas, ou como artigo de especulação imobiliária.

A modificação da organização da sociedade brasileira a partir da segunda metade do século XX, pós 1930, decorre da ordem do capitalismo internacional, que exige a intensiva industrialização e urbanização. O deslocamento da centralidade do campo, para a cidade, se deu sob a égide do discurso atraso-progresso, que atrelava a dependência da agricultura à indústria, na questão produtiva, e que consequentemente, subordinava o campo à cidade. As cidades são os centros de destaque, e as indústrias o caminho produtivo, o campo é "engolido" pela modernização e pela mecanização forçada, no período chamado Revolução Verde.

Tem-se uma transição do modo manual, com a utilização e com o manejo natural (tração animal, insumos produzidos na pequena propriedade), para um modelo de produção industrial e mecanizado, é o que nos esclarece Furtado (1983, p. 27):

> A passagem da agricultura tradicional para a moderna vai acompanhada de modificações importantes, ao nível da formação dos custos, nas relações intersetoriais. Ao passo que o manejo tradicional os insumos agrícolas são originários da própria agricultura, no manejo moderno elas procedem principalmente da indústria: maquinaria, adubos químicos, defensivos, combustíveis fósseis. Portanto a formação dos preços da agricultura moderna, ocorre em grande parte fora da agricultura, mais precisamente, se insere em estruturas oligopolistas investidas de forte poder de mercado.

Este processo vai ser intensificado a partir da década de 1960, e aos povos trabalhadores que permaneciam no campo restava a dependência e a exploração econômica do mercado internacional, em suas pequenas propriedades, no que tange à compra de insumos, ao crédito, à obtenção dos meios de sobrevivência, à venda de suas mercadorias, entre outros. Silva destaca (1982):

> [...] Nesse caso dificilmente podemos admitir que a pequena produção no Brasil esteja sofrendo um processo geral de diferenciação de modo a convertê-los em pequenos capitalistas do tipo *farmer*. A tecnificação ocorre na maioria das vezes por imposição do grande capitalista- comprador, que exige uma padronização da produção, ou por necessidade inerente do próprio tipo de cultivo, pois a maioria das culturas que os pequenos produtores são obrigados a plantar (tomate, uva, fumo, hortigranjeiros, etc...) só são altamente produtivas quando acompanhadas de um verdadeiro "pacote tecnológico", o qual, por sua vez, é uma imposição do grande capital industrial, que produz os chamados "insumos modernos (Silva, 1982, p. 137).

Ao mesmo tempo que os que permanecem no campo, os "sem propriedade", "sem terra", os desvalidos, agora explorados pelo empregador que se tornou institucional, através dos bancos e de seu financiamento, vão ter o campo como espaço negado e inserido no projeto societário, como realidade a ser superada; a eles resta a consequência da negação dos direitos, como: saúde, educação, moradia, transporte, cultura. Esse movimento internacionalmente do capital, que traria consequência aos povos no mundo, já havia sido anunciado por Lenin em 1916:

> A propriedade privada baseada no trabalho do pequeno patrão, a livre concorrência, a democracia, todas essas palavras de ordem por meio das quais os capitalistas e a sua imprensa enganam os operários e os camponeses, pertencem a um passado distante. O capitalismo transformou-se num sistema universal de subjugação colonial e de estrangulamento financeiro da imensa maioria da população do planeta por um

> punhado de países "avançados". A partilha desse "saque" efetua-se entre duas ou três potências rapaces, armadas até os dentes (América, Inglaterra, Japão), que dominam o mundo e arrastam todo o planeta para a sua guerra pela partilha do seu saque (Lenin, 2021, p. 27).

Todas as dificuldades enfrentadas pela classe trabalhadora camponesa no campo brasileiro foram condensadas em uma onda de insatisfação, que deram vazão ao que resultaria na origem de um movimento social fundado no Nordeste, mas que depois tomara proporções nacionais, as Ligas Camponesas[13]. Sobre o contexto de eclosão das Ligas, Stédile (2012) escreve:

> O contexto geral em que se desenvolveram as Ligas Camponesas foi o de uma crise cíclica do modelo de industrialização dependente, ocorrida em nosso país nos anos de 1954-1964. [...] No bojo da crise do modelo de industrialização dependente, eclodiu o reascenso do movimento de massas e uma crise de dominação política por parte das classes dominantes. Do ponto de vista institucional, a crise resultou na renúncia do então presidente Jânio Quadros e a investidura do governo João Goulart, que passou a defender as reformas de base, como alternativa a crise (Stédile, 2012, p. 12).

O movimento operário brasileiro, assim como as organizações em torno de pautas populares como moradia, emprego, salário digno, saúde, educação, reforma agrária, foram pautas aglutinadoras e propulsoras dos movimentos sociais e da organização de trabalhadores, uma destas entidades, criadas no período, foi a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), como destaca a publicação de sua revista de comemoração de 40 anos:

> A CONTAG torna-se a primeira entidade sindical camponesa de caráter nacional legalmente reconhecida. Em 22 de dezembro de 1963, trabalhadores rurais de 18 estados, distribuídos em 29 federações, decidiram pela criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, reconhecida em 31 de janeiro de 1964, pelo Decreto Presidencial 53.517 (CONTAG, 2003, p. 5).

As insurreições populares e a vitória de João Goulart com seu plano de metas, aliada à conjuntura internacional de disputa entre os EUA e a União Soviética, no período denominado de Guerra Fria, ocasionaram a contrapartida conservadora, que consolidou-se com o golpe militar-empresarial no país (Freitas, 2018), financiado pelos norte-americanos; o regime lança

[13] O movimento das Ligas Camponesas aglutinara grande força de mobilização política e de massas, as manifestações chegaram a reunir até 50.000 camponeses, e seu principal objetivo era a efetiva criação e execução de uma lei de Reforma Agrária. Atores importantes da articulação desse movimento eram militantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB), mas depois, acabaram por distanciar-se, devido à inclinação considerada radical pelas Ligas Camponesas ao processo de Reforma Agrária.

um pacote de medidas com a intenção de calar a voz do povo, no campo, além das perseguições, desaparecimentos, assassinatos de lideranças, intervenção direta na CONTAG, os componentes do governo militar institucionalizaram a primeira lei de Reforma Agrária.

Ela propunha analisar e retratar todas as questões sobre esse tema, o Estatuto da Terra. O Estatuto da Terra continha o objetivo do governo de colonização e de desenvolvimento rural no país, aliado ao intento de controlar ou diminuir o êxodo rural. Tais ações eram tuteladas pelo capitalismo internacional. Sobre a política de Reforma Agrária, Buainain (2008) acrescenta que:

> Também foi criado o instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), ligado à Presidência da República, o qual foi substituído, em 1979, pelo Incra, órgão que reúne as funções de colonização e Reforma Agrária. Do ponto de vista conceitual, a estratégia estava baseada em três pilares: a) ocupação de terras devolutas pelos programas de colonização inspirada em grande medida no modelo de farmer americano, com base em propriedades familiares de tamanho médio e pequeno; b) na reestruturação das áreas de ocupação antiga com base em programas de desenvolvimento rural e, por último, c) em projetos de reforma agrária stricto sensu. (Buainain, 2008, p. 29).

Mesmo com a criação do Instituto Brasileiro de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e do Estatuto da Terra, a nova territorialização, mudança e desenvolvimento no modelo agrário não foram efetivas. A saída encontrada pelo governo foi a proposta de enfrentar o atraso agrário pela modernização do latifúndio (Buainain, 2008, p. 30).

Esse delineamento também ocorreu no Estado do Maranhão, onde a dinâmica da frente agrícola expansionista se expressou com a lei nº 2.979, de 17 de junho de 1979, denominada Lei de Terras, ou Lei Sarney de Terras que, prometendo assentar famílias camponesas, utilizando para isso terras devolutas, acabou por legalizar e manter o controle das áreas ocupadas por posseiros, o que intensificou os conflitos por terras no Estado, assim como contribuiu com a introdução de grandes projetos agropecuários e atraiu grupos empresariais dispostos a "modernizar" o campo (Azar, 2011, p. 04).

Ainda seguindo a prerrogativa do Governo Federal, de territorialização e de colonização, o governo do Maranhão criou, em 1971, a Companhia Maranhense de Colonização (COMARCO), que acabou por contribuir significativamente com o desenvolvimento dos projetos pecuaristas na região, de iniciativas nacionais e internacionais, que segundo Azar (2011):

> Aproveitando a Operação Amazônia, já na década de 1970, mais precisamente em 6 de dezembro de 1971, o governo estadual criou a Companhia Maranhense de Colonização (COMARCO), através da Lei nº 3.230, que utilizava o discurso de uma

> "ocupação racional e ordenada das terras livres" e a modernização do setor primário com a implantação dos grandes projetos agropecuários, os quais receberam investimentos da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Esses grandes projetos agropecuários, na verdade, eram grandes corporações nacionais e estrangeiras que tiveram sua vinda para o Maranhão viabilizada através de consideráveis incentivos fiscais concedidos pelo governo, principalmente estadual (Azar, 2011, p. 05)

Como ocorreu na grande maioria do território brasileiro, no Maranhão os impactos destes projetos afetaram as famílias camponesas que sofreram mudanças nas relações de trabalho, com intensa exploração, muitas foram expropriadas e expulsas da terra; o que gerou ocupações desordenadas em cidades com maiores centros urbanos, como São Luís e Imperatriz, além do aumento dos conflitos e das mortes por questões fundiárias no estado.

O processo de reestruturação do capitalismo mundial, nos anos de 1980, representou um momento de transição e de contradição marcante no país, pois de um lado, o processo de "reprodução ampliada do capital" que opera no modelo agrário/agrícola se ancorou no uso de um modo de produção próprio do capital. Essa nova configuração estava centrada no desenvolvimento científico utilizado para expansão do plantio em larga escala, o que para os teóricos e apoiadores da agricultura capitalista, foi importante para o aumento da produtividade e da lucratividade da agricultura.

O apoio e o financiamento das políticas internacionais para a agricultura marcam o período sob o primeiro governo da Nova República, teremos o I Plano Nacional de Reforma Agrária, vinculado ao Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário (MIRAD) e, em seguida, outro plano no INCRA, claro que este foi uma proposta assumida pela candidatura de Tancredo Neves no contexto da Aliança Democrática, sendo anunciado pelo Presidente José Sarney, no IV Congresso da CONTAG, em 1985 (Franco, 2018).

Esse plano elaborado por assessores engajados deveria operacionalizar as possibilidades de reforma agrária indicadas no Estatuto da Terra, mas que não saíram do papel. Entre os elaboradores do plano estava Ivan Ribeiro, um autor marxista defensor da teoria Leninista da Via Prussiana[14], no rural brasileiro, da questão agrária, o qual afirmava

[14] Aiman Joge Henrique Franco se debruçou no estudo do significado da Via Prussiana nas elaborações de Ivan Ribeiro, intelectual marxista brasileiro, que contribuiu com produções sobre o processo de transição ao capitalismo no campo por esta via e suas consequências políticas. Para ele, Ivan Ribeiro resgata o real sentido da via prussiana desenvolvida por Lenin, pois considera que não ocorreu no Brasil a extinção do grande latifúndio, mas sim, a transformação lenta da grande propriedade, nem um simples arranjo ou combinação de transformações políticas pelo alto, como descreve: "[...] Retornamos ao texto de Ribeiro: os dois caminhos de evolução agrária burguesa apontados por Lenin – a 'via prussiana' e a 'via americana' – estão de certo modo relacionados com as duas vias gerais especificadas por Takahashi. A via prussiana representa a possibilidade de continuação do desenvolvimento de tipo burguês sob a égide da grande propriedade feudal, que se torna gradualmente mais

que com a modernização, durante o período do regime militar, havia possibilitado o desenvolvimento burguês, ainda que de modo subordinado, o que dispensou uma reforma agrária redistributiva. Essa "possibilidade reformista" (Franco, 2018) operacionalizada nos governos da Nova República indicava a reforma agrária como possibilidade de política democratizante para as massas, "democratização da vida nacional" (Franco, 2018, p. 25), e para alguns intelectuais e partidos de esquerda, fazia parte da estratégia revolucionária, pois ao ter acesso a "reformas" e a políticas democratizantes, a massa estaria tendo acesso a um ponto central de uma estratégia socialista no Brasil contemporâneo.

Por outro lado, a luta de classes se atenua durante todo o processo de reabertura política, por um lado, a articulação dos movimentos sociais e das entidades de assessoria agrária que lutavam contra este modelo agrícola, a saber: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra[15] (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), bem como alguns representantes políticos no executivo que se envolviam nesta luta. Do outro lado, a reação da direita conservadora se fortalece com a criação da União Democrática Ruralista (UDR), em 1985, inicialmente atuando de forma regional, em Presidente Prudente, a qual teve sua aplicação para âmbito nacional e forte articulação organizada no

burguesa e substitui pouco a pouco os procedimentos feudais por procedimentos burgueses. A "via americana" implica o desenvolvimento de tipo burguês sob a égide da pequena exploração camponesa, pelo caminho revolucionário, eliminando do organismo social essa "excrescência" representada pelos grandes proprietários feudais, para em seguida se desenvolver livremente, seguindo o caminho da exploração capitalista (Ribeiro, 1988, p. 58-59; Franco, 2018, p. 5).

[15] O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra inicia suas atividades no Estado do Rio Grande do sul, que se originou para organizar uma gama de trabalhadores do campo. Esse movimento foi possível, pois trazia como pano de fundo grandes impasses conjunturais: a proletarização do trabalho agrícola, endividamentos e venda das pequenas propriedades que tentaram aderir ao modelo de produção mecanizada, além da intensificação no comércio e no uso dos insumos; esses fatores levaram muitos camponeses a total miserabilidade das condições de vida. Assim, organizados pelas comunidades pastorais da igreja católica, pelos sindicatos e por algumas lideranças políticas locais, no ano de 1979, em torno de 400 famílias foram acampar nas redondezas da paróquia de Ronda Alta. A ocupação das fazendas Macali e Brilhante, em 1979, foi o estopim de organização e de visibilidade do Movimento dos Sem-terra no Estado do Rio Grande do Sul. Como nos apresenta Carter (2010): No final de 1980, 270 famílias tinham recebido um lote de terra como resultado da ocupação da Macali e as lutas que se seguiram. Esses eventos, nas palavras dos camponeses da região, "clarearam o horizonte" e "abriram a fronteira" para a mobilização ativa dos sem-terra, que reintroduziriam a reforma agrária na agenda pública da nação: o acampamento dos sem-terra montado à beira de uma estrada de terra vermelha, na entrada do assentamento Macali, em um trevo chamado Encruzilhada Natalino (Carter, 2010, p. 35). Os Sem-Terra organizaram a primeira ocupação planejada em 1979; o primeiro grande acampamento de Sem-terra, em 1981; a primeira ocupação massiva de terras, em 1985; a primeira marcha de longa distância, em 1986; entre outras táticas de manifestação (Carter, 2010, p. 206) no estado do Rio Grande do Sul. O MST tornou-se sujeito político, que surgiu e se consolidou nas lutas pela reforma agrária nos anos 1979 e 1984, em suas publicações se reivindica socialista e afirma ter uma identidade coletiva, nas palavras de Caldart (2001, p. 209): "tem a capacidade de universalizar [...] uma bandeira que nasce de um grupo social específico e de seus interesses sociais imediatos; assim, o sem-terra, um sujeito social coletivo, que possui nome próprio e identidade própria se materializa. Hoje, o MST é o maior movimento de contestação e de luta pela terra do Brasil, presente em todos os estados da federação.

estado do Goiás. Esse movimento surgiu para associar os grandes fazendeiros à defesa do direito à propriedade privada da terra e contra a Reforma Agrária.

Intensificaram um processo de ação que seguia para além da legalidade, reivindicavam e reivindicam defender a propriedade mesmo que seja às custas das vidas dos trabalhadores. Este movimento deu origem ao que hoje conhecemos como a bancada da bala no Congresso Nacional e foi responsável por uma série de conflitos armados no campo brasileiro, incluindo chacinas e assassinatos de lideranças comunitárias.

Estas foram as forças que pressionaram o governo Sarney (19885-1990) que presidiu o país durante a escrita da constituinte em relação à questão da produção agrícola e ao modelo produtivo. Mesmo com a correlação de forças existentes, a Constituição de 1988 representou um avanço, pois a expressão "Reforma Agrária" em seu significado literal ainda não havia feito parte de uma constituição, tal como a definição de que a propriedade (terra) deve cumprir "função social", ou seja, ter aproveitamento racional, utilização adequada dos recursos naturais, preservação do meio ambiente, cumprimento da legislação trabalhista e exploração que favoreça o bem-estar de trabalhadores e proprietários (BRASIL, 1988).

O processo de crise estrutural do capitalismo (Mészáros, 2009), no final de 1970 delineou um novo ciclo de acumulação, denominado de mundialização e financeirização, assim, integrando o capital em escala mundial, através das empresas multinacionais e transnacionais, acarretou, na década de 1990, na intensificação do projeto neoliberal, com uma onda crescente de privatizações. Com Chesnais (1996) compreendemos que "[...] desde o início dos anos 1980, em decorrência das políticas de liberalização e de desregulamentação das trocas, do trabalho e das finanças, adotadas pelos governos dos países industriais encabeçados pelos Estados Unidos e Grã-Bretanha" (Chesnais, 1996, p. 77), o capitalismo enfrenta uma grave crise.

Por esta razão, busca outras estratégias e técnicas de exploração da força de trabalho e dos recursos naturais. Esse conjunto de negócios nacionais e internacionais na agricultura, relaciona-se à agricultura em grande escala, para exportação fundamentada na monocultura. Como descreve Fernandes (2015):

> A imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para "modernizá-la". É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias. Da escravidão à colheitadeira controlada por satélite, o processo de exploração e dominação está presente, a concentração da propriedade da terra se intensifica e a destruição do campesinato aumenta. O desenvolvimento do conhecimento que provocou as mudanças tecnológicas foi construído a partir da estrutura do modo de produção capitalista (Fernandes, 2015, p. 08).

Dessa forma, a associação entre indústria e agricultura, em que grandes extensões de terra e empresas transnacionais se entrelaçaram, entre proprietários de terras e capitalistas internacionais, unidas as transformações no plano da organização sociotécnica do universo produtivo, fizeram do agronegócio e de seus grandes complexos agroindustriais no campo, grandes agentes de ampliação e a reprodução do capital. Tais corporações deixam evidente a fase imperialista do modo de produção capitalista atuando no setor agrícola brasileiro, a transformação da acumulação do capital, com formação de grandes monopólios, ou seja, o surgimento do capital-imperialismo, o que pode ser elucidado por Lenin (2021):

> O capital-dinheiro e os bancos, como veremos tornam ainda mais esmagador esse predomínio de um punhado de grandes empresas, e dizemos esmagador no sentido mais literal da palavra, isto é, milhões de pequenos, médios, e até uma parte dos grandes "patrões", encontram-se de facto completamente submetidos a umas poucas centenas de financeiros milionários (Lenin, 2021, p. 23).

Assim, a cadeia produtiva coordenada por uma empresa ou um grupo de empresas acaba seguindo o modelo do truste que está presente na comercialização de grãos, no melhoramento genético, na produção de sementes, de adubos e de agrotóxicos (Kuenzer; Oliveira, 2016), tanto quanto insere novos hábitos alimentares nas populações. O Brasil recebe destaque na posição de fornecedor de grãos (*commodities*), destacando o campo como lugar de negócio.

No caso dos grãos, houve um incremento na produção de soja, de milho e de trigo, resultante da adoção de tecnologias extremamente poupadoras de trabalho, elevando significativamente as taxas de lucros agrícolas para as empresas, vulnerabilizando os trabalhadores do campo e favorecendo o consumo predatório da sua força de trabalho, como também diminuindo a criação e a ocupação dos postos de trabalho nas áreas rurais.

Este atrelamento da política agrícola ao circuito do capital internacional, incide fortemente sobre as políticas de crédito para a agricultura, inclusive em relação às pequenas propriedades e à política de reforma agrária, essa engendrada na lógica do mercado, como compra de terra através de crédito fundiário, como descrevem Oliveira e Dalmagro (2014):

> Este então passa a gerir os conflitos no campo adotando políticas que podem ser divididas em dois grandes grupos. Para os grandes agricultores, fora os perdões de suas dívidas, a isenção fiscal via queda do ICMS para a exportação de produtos básicos e os elevados investimentos em infraestrutura rodoviária e portuária, claramente direcionados ao barateamento do custo de exportação. Para os pequenos agricultores, em 1998 cria o MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário) e, sob

> seus auspícios, lança programas de reconversão produtiva e financiamento a juros mais baixos (Pronaf- Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar) e o financiamento de terra também a juros subsidiados, tais como o Banco da Terra e Cédula da Terra (Oliveira; Dalmagro, 2014, p. 09).

Ainda em relação à posse da terra, a política de Reforma Agrária até os anos 2000 também esteve subjugada a projetos específicos de ocupação territorial, como é o caso da Reforma Agrária no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), operada na Amazônia, o que possibilitou ao máximo políticas de assentamentos dependentes e submetidas a variações conjunturais, configurando o campo como lócus de violentos conflitos contemporâneos, de enfrentamento da classe trabalhadora camponesa, da elite agrária nacional e do capital financeiro internacional.

O aumento exponencial do número de ocupações de terras e, em consonância, o aumento de milícias armadas intensifica os conflitos. O que é expresso em vertiginoso aumento dos conflitos nas regiões Norte e Nordeste, como destaca o estudo de Ronaldo Sodré sobre os conflitos no campo dos anos de 2001 a 2015, segundo dados da CPT:

> De todos os estados brasileiros, o Maranhão é o que apresenta o maior número de conflitos por terra, em termos percentuais, os números correspondem a 16% dos conflitos registrados no país. Os dados revelam uma média de pouco mais de 107 conflitos por ano no Maranhão, o que nos permite afirmar que nesse estado, existe uma latente disputa de interesses por territórios. Em seguida estão os estados do Pará, Amapá, Bahia e Mato Grosso, o que nos permite afirmar que os conflitos ocorrem principalmente na Amazônia e em áreas de expansão da fronteira agrícola. [...]O estado do Pará, que apresenta o segundo maior número de conflitos por terra, aparece como o primeiro em quantidade de famílias. Enquanto o Maranhão, que registra o maior número de conflitos, é o terceiro a quantificar o maior número de famílias, ficando atrás do Pará e Pernambuco. Respectivamente esses estados são responsáveis por 14,3%; 9,4% e 8,8% do total de 1.263.810 famílias brasileiras em situações conflituosas entre 2001 e 2015. (Sodré, 2017, p. 75)

Esses números não param de crescer e têm se atrelado à expansão da ocupação do capital financeiro, à mineração, ao desmatamento ilegal, à exploração de terras indígenas na região chamada de Amazônia Legal. A reação violenta da polícia e de grupos armados dos latifundiários e do agronegócio operaram numa ação contra pessoas (em sua maioria lideranças de movimentos sociais e de comunidades), pois “Os estados do Pará e do Maranhão concentraram, sozinhos, de 2011 a 2022, mais da metade delas: 51,82%. Levando em consideração apenas os casos envolvendo lideranças, os dois estados respondem por 60,76% das ocorrências na Amazônia” (CPT, 2023, p. 165).

Mesmo com toda violência, perseguição, e imposições do modo de produção capitalista no campo, concordamos que a classe trabalhadora camponesa no Brasil ainda está viva e forte no país, representando, junto aos movimentos sociais, um agente político social, coletivo, que se configura no processo de luta e de resistência. Os camponeses, assim como os indígenas, os quilombolas, os ribeirinhos, os extrativistas, os povos das águas e das florestas representam a classe trabalhadora do campo, que contempla a diversidade de sujeitos e seus movimentos sociais.

Os conflitos de projetos e de interesses entre a agricultura capitalista e a agricultura familiar/camponesa se expressam na forma de uso, de posse e de propriedade da terra, nas formas de produção e de ocupação de territórios. A perspectiva da produção dos camponeses percebe o campo como lugar de viver, a partir da perspectiva dos povos originários, tradicionais, trabalhadores do campo, fundamentada na agricultura familiar e no trabalho associativo nas cooperativas de produção, primordialmente, nas experiências associativas dos movimentos sociais camponeses como: MST; MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores); MAB (Movimentos dos Atingidos por Barragens); Movimento Negro; no Maranhão também se expressam nos movimentos, como: MINQCB (Movimento das Quebradeiras de Coco Babaçu); ASSEMA (Associação em Áreas de Assentamento do Estado do Maranhão); AMTR (Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais de Lago do Junco e Lago dos Rodrigues); FETAEMA (Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras do Estado do Maranhão); (MSTTR) Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais; MNU (Movimento Negro Unificado), dentre outros movimentos.

A resistência e a luta desses povos em defesa dos territórios onde tradicionalmente habitam, fundamentados em uma produção sustentável[16] e de base agroecológica, a agroecologia aqui entendida em seu sentido amplo, como definem Guhur e Silva (2021, p. 59), "como uma ciência, um enfoque ou disciplina científica, como prática (social) e como movimento ou luta política"; que se caracteriza inicialmente pela maneira, e tradição dos cultivos agrícolas dos povos camponeses, povos originários e tradicionais, suas formas de

[16] Quando falamos em sustentável estamos trazendo consideração a respeito da não dependência de insumos, de fertilizantes e de agrotóxicos, a não dependência de produtos químicos que estão engendrados na estrutura do capital internacional e de seus trustes, segundo Friedrich e Almeida, 2021, p. 110: "[...] entre os anos de 2000 e 2012, o consumo de agrotóxicos no Brasil cresceu 10 vezes mais do que a população e quase o dobro da produtividade. Na soja, principal cultura transgênica do país, para cada tonelada de agrotóxico usado houve uma diminuição da produtividade de 16 toneladas em grãos colhidos ao fim do período estudado, o que revela que o modelo econômico privilegia a intensificação da dependência química, auferindo maior taxa de lucro para a indústria do veneno/semente, em contraposição ao necessário zelo pela boa técnica agrícola, ao respeito ambiental e à saúde da população".

garantir e preservar sua reprodução social. Como também, na importância dessas práticas para a soberania alimentar do povo brasileiro.

A luta dos povos do campo no país também se materializa naqueles que, sem-terra, lutam pela Reforma Agrária, que conforme ressaltamos, aconteceu sob diferentes configurações durante os anos. Entre os governos FHC (1995-2003) e Lula (2003-2011) foram assentadas 86% do total das famílias contempladas por políticas de assentamento 1985-2022 (MST, 2023), sendo que um maior número de assentamentos ocorreu durante o Governo Lula, cerca de 614.088 famílias. Esses números ainda pequenos em relação à necessidade de terras da classe trabalhadora camponesa e só foram possíveis devido a um conjunto de fatores que compõem a demanda, a luta para a continuidade de existência e de condições dignas de vida destes povos.

As contradições são permanentes, pois estão permeadas pela estratégia do mercado de incorporar a questão da posse, do uso e da propriedade da terra em sua agenda de negócios, a então denominada Reforma Agrária Conservadora (Girardi; Fernandes, 2008). Esse modelo de reforma agrária não desconcentra a terra, não altera a estrutura fundiária, não diminui as desigualdades sociais e teve a Amazônia como destaque, sem alterar as regiões de ocupação e de produção agrícola consolidadas, como as do centro-sul e do Nordeste.

Descaracterizar a Reforma Agrária do seu caráter de luta por um novo modelo produtivo na agricultura, e atrelar a ela, e à agricultura familiar o *status* de "incluída" e potencialmente importante para o país, tem sido estratégia fundamental para a política agrícola brasileira, segundo Oliveira e Dalmagro (2014):

> A opção do MDA é pela construção de um mundo rural onde a agricultura familiar tem papel de destaque, pois representaria o tipo de agricultura que gera mais renda e mais oportunidades de geração de ocupações e distribuição de renda no campo. Com isto, há a busca de um novo padrão de desenvolvimento para o agro, nos moldes do desenvolvimento rural sustentável, ou do desenvolvimento local e/ou do desenvolvimento territorial, todos em articulação com este novo ator. Assim, articula suas ações como mecanismos de produzir um agricultor que se insira no mercado, ou seja, que se torne um empreendedor (Oliveira; Dalmagro, 2014, p.10).

Esse processo de suposta inclusão, da reforma agrária como estratégia de mercantilização, é estratégia do capital para "absorver a reforma agrária" até sufocá-la, o que atenua os conflitos por terra. No Maranhão, durante os anos de 2011 e 2015, conforme se observa, "foram contabilizados 1.042 conflitos, envolvendo 44. 495 famílias, dessas, 17.325 eram posseiras, 12.782 quilombolas e 5.589 assentadas" (Sodré, 2017, p. 112). Mais de 79%

dos conflitos foram em terras de reforma agrária, ou que estavam sob a espera de regulação desta política pública.

A mercantilização da reforma agrária é uma contradição quando se trata da demanda dos povos do campo, que defendem e almejam a Reforma Agrária Popular[17], que enquanto lutam pela terra, constituem-se em territórios de resistência, de tensões e de contradições ao modo de produção capitalista (Fernandes; Molina, 2010). Ainda em relação à propriedade da terra, os movimentos sociais que defendem a reforma agrária popular afirmam o direito constitucional prescrito no artigo 189 da Constituição de 1988, que define:

> A) Concessão de Direito Real de Uso (CDRU): um título conjunto em nome do homem e da mulher que dá direito ao uso da terra e garante a herança às/os filhas/os e herdeiras/os, porém não permite que a terra seja vendida. É um título gratuito, com força de escritura pública que confere toda segurança jurídica necessária às famílias para desenvolver atividades produtivas no imóvel, ao mesmo tempo em que a UNIÃO preserva os princípios de reforma agrária, evitando que os lotes sejam objeto de negociatas e da especulação imobiliária (MST, 2021, p. 01).

Ou seja, terra para quem nela vive e trabalha, respeitando os fins de Reforma Agrária, com direito de vida e de dignidade, e a dignidade de classe para quem vive no campo perpassa por outros direitos, não apenas à terra, à produção agroecológica independente, mas também à moradia, à saúde, à educação no/do campo. A educação do campo foi fator *sine qua nom* para estabelecer unidade, visibilidade, direito e resistência aos povos do campo brasileiro, durante os 25 anos da sua existência, e o "romper de sua primeira cerca" foi marcado pela I Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo", realizada de 27 a 31 de julho de 1998, em Luziânia, Goiás.

Aspectos que remetem à Educação do Campo como possibilidade de um projeto educacional contra-hegemônico para o Brasil, como também uma política educacional, serão apresentados em nosso próximo subitem.

---

[17] A Reforma Agrária Popular segundo MST (2021) "[...] traz em sua dimensão não apenas a necessidade de terra para quem nela trabalha, categoria central na década de 1980 e 1990, mas a necessidade de produzir alimentos saudáveis a toda população, adquirindo o caráter popular da reforma agrária. Cada vez mais a luta pela reforma agrária implica no enfrentamento ao capital, que se manifesta na luta contra as grandes empresas transnacionais, como as do agronegócio, responsáveis pela produção dos agrotóxicos, das sementes transgênicas e pelo esgotamento dos recursos naturais. Contudo, o conceito de reforma agrária popular vai muito além das questões produtivas. Perpassa também pela construção de novas relações humanas, sociais e de gênero. Perpassa por garantir o acesso à educação em todos os níveis no meio rural, ao mesmo tempo que tem como propósito construir formas autônomas de cooperação entre os trabalhadores que vivem no campo e na relação política com as massas urbanas (MST, 2021).

2.3 Educação do Campo: construção do projeto educativo da classe trabalhadora camponesa

Nossa elaboração teórica de estudo e análise se centram nas contradições produzidas pelo modo de produção[18] capitalista, materializadas na relação capital/trabalho, capital/expropriação, capital/subjetividade, capital/emancipação, capital/autonomia, e não na chamada falsa contradição entre campo-cidade (Vendramini, 2009), já que o limite e a "separação" entre estes espaços, suas relações e pessoas foram atravessados e condicionados pelo modo de produção capitalista. "Assim como na cidade, as populações do campo convivem com o desemprego, a precarização, a intensificação e a informalização do trabalho e a carência de políticas públicas" (Vendramini, 2009, p. 02).

Estes territórios estão imbricados em relações de interdependência, intimamente engendrados na lógica sociometabólica do capital e a contradição está expressa em quem trabalha na terra, com suas relações sociais e de cultura, ou em quem expropria o trabalho no campo. Expressa-se na luta de classes presente no campo, nos conflitos por terra para quem nela trabalha, ou para quem luta por terra como propriedade privada, negócio, expropriação e exploração.

Assim como se concretiza em projetos educativos para a classe trabalhadora, a serviço do capitalismo no campo, ou em projetos educativos da classe trabalhadora camponesa de resistência ativa, com caráter propositivo, que almejam novas relações de produção e de reprodução, com um projeto socialista de educação e de sociedade (MST, 2005).

Portanto, a perspectiva a ser adotada na educação do campo, deve ser uma perspectiva de classe, reflexo de situações objetivas na natureza e na sociedade, situada nas relações concretas de contradição da sociedade capitalista e do desenvolvimento do capitalismo no campo. Dessa forma, especialmente no Brasil, as contradições precisam ser analisadas com relação direta com a totalidade, dessa forma "pensar um projeto de educação do campo pressupõem a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais, culturais e ambientais (Vendramini, 2009).

[18] Entendido aqui como estruturas e práticas ligadas e distintas que podem constituir-se em economia, política, ideologia, e sua combinação determina um modo de produção (Poulantzas, 2019). O autor ainda descreve que a combinação entre o sistema das forças produtivas e o sistema das relações de produção constituem uma homologia e uma determinante específica no capitalismo.

Isso que condiz com os pressupostos do materialismo histórico-dialético, pois “para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada” (Konder, 1998, p. 34). Por isso, ao adotar essa perspectiva, em relação à educação do campo, é necessário considerar o movimento dialético e científico:

> [...]Importante tarefa das ciências estudar e descrever de um modo historicamente concreto um objeto ou fenômeno singular, analisado em suas condições estruturais reveladoras de seus traços essenciais e universais, bem como, em suas transformações históricas particulares, nas relações e nexos causais entre seus elementos constituidores, em sua gênese e ao longo de todo o seu desenvolvimento. [...] (Martins; Lavoura, 2018, p. 05).

Assim, a educação do campo constitui-se como uma particularidade no universal (Vendramini, 2009; Taffarel e Santos Jr., 2011), compreendendo que o singular (particular) e o universal coexistem no fenômeno. Isso, compreendendo que “As propriedades e ligações que são próprias apenas a uma forma dada (coisa, objeto, processo) e que não existe em outras formações materiais constituem o singular” (Cheptulin, 1982, p. 194).

Importante salientar que a singularidade se constrói na universalidade, assim como a universalidade se concretiza na singularidade, possuindo a particularidade como mediação. Nesse sentido, o homem, ao nascer, não é um ser que traria já, dentro de si mesmo, a essência da singularidade. Além disso, o homem não poderia existir isoladamente, pois é a sociedade, o ambiente por meio do qual a sua essência se desenvolve, pois o homem singular é um ser social, uma “síntese de múltiplas determinações” (Marx, 2010, p. 112).

O ser social consiste em uma síntese complexa, na qual a universalidade se concretiza histórica e socialmente, compreendendo a atividade humana como uma atividade social. Assim, é o trabalho assumido nas diversas singularidades que configura a essência humana. Esta, portanto, é um produto histórico-social e não é dada naturalmente, por essa razão, precisa ser objetivada e apropriada por cada um dos homens singulares, ao longo de sua existência, em coletividade.

A partir delas, avança-se do singular para o particular e deste para o universal”, ou seja, é assim que o ser social se constitui desse processo entre o indivíduo – o singular – e o gênero humano – o universal, que se efetiva na relação que o indivíduo tem com a sociedade, tendo o particular como mediação.

É no processo de trabalho que o indivíduo produz não apenas unilateralmente, dada a sua capacidade criadora consciente, ele produz universalmente, reproduz, desse modo, sua

singularidade, e ao mesmo tempo, sua genericidade. Constitui-se, portanto, como ser genérico. Isso, porque "são os objetos e os fenômenos que encerram em si a atividade das gerações precedentes e resultam de todo o intelectual do gênero humano do desenvolvimento do homem enquanto ser genérico" (Leontiev, 1978, p. 292).

Nessa vertente, considera-se que essas categorias precisam permear toda esta pesquisa, então, iniciamos referendando a educação e a sociedade como um todo (em sua lógica, de ser universal), já a educação dos povos do campo é particularidade, em relação à educação do homem enquanto ser genérico, na totalidade de determinações que constituem a educação dos seres humanos. Ao estudarmos a educação do campo como fenômeno particular, seu movimento real interno, sua essência, suas condições estruturais, suas transformações históricas particulares, estamos definindo e explicando como esta particularidade, a educação do campo (na lógica, o particular), uma reivindicação e luta da classe trabalhadora camponesa, pode estar intrinsicamente ligada ao fazer-se histórico da luta da classe trabalhadora (o universal torna-se particular).

Afinal, "não é só o singular que leva ao conhecimento do universal, como o próprio universal é um degrau do conhecimento do singular, caso abranja o essencial e o necessário" (Kopnin, 1978, p. 108). Isso, porque, partindo-se do "universal na síntese, chega-se ao conhecimento do singular em sua necessidade e universalidade" (p. 234).

Esse movimento, em relação intrínseca com a educação do campo, é descrito por Vendramini (2009):

> Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, consideramos a educação do campo como uma particularidade do universal. Para compreendê-la, precisamos usar o recurso dialético, com base na conexão entre o geral, o específico e o particular. Um conhecimento rigoroso, o qual deve ser base do processo de ensino-aprendizagem nas escolas, configura-se, segundo Moraes (2000), como uma oscilação permanente entre as partes e o todo, entre o abstrato e o concreto e entre o singular e o universal. "Afirmar a realidade como totalidade – um todo processual, contraditório e complexo – não significa compreendê-la como uma unidade indiferenciada na qual os momentos particulares seriam suprimidos ou os fenômenos concretos desapareceriam." (idem, p.23). Consideramos que a educação do campo é uma abstração se não for considerada no contexto em que é desenvolvida, nas relações que a suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade (Vendramini, 2009, p. 04 e 05).

Dessa forma, o que estava apenas na aparência, como real, foi submetido à abstração, através da nossa problemática orientada no sentido da radicalidade, da rigorosidade, o que estava camuflado, torna-se concreto, conhecido, torna-se o real pensado, superando sua forma

aparente, enriquecendo-a de conteúdo, o que vem a afirmar a humanidade na luta pelo desenvolvimento humano em perspectiva livre e universal.

Nessa perspectiva, considerando a hipótese de que existem possibilidades de construção da hegemonia, por parte das classes que deixam de ser subalternas e passam a disputar a hegemonia, por meio da luta democrática no interior dos aparelhos do Estado burguês, é necessário retomarmos a luta da classe trabalhadora camponesa, pois à medida que vão adquirir organicidade e perspectiva da totalidade, lutam para superar a hegemonia capitalista, garantir a universalização da Educação – acesso, permanência, conclusão com êxito dos estudos, no sistema educacional brasileiro e, enfaticamente, o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados (Saviani, 2013).

Para tanto, considera-se a educação como uma práxis, que está associada às relações entre seres humanos, integrando a reprodução social e a reprodução do ser social. Trata-se, portanto, de um produto social, que se constitui de pressupostos, como a concepção de mundo, enquanto espaço central da luta pela apropriação do conhecimento e pela formação do indivíduo, ou seja, pela formação do pensamento.

Convém situarmos um breve histórico da educação escolarizada ofertada à classe trabalhadora camponesa brasileira e os dois projetos educacionais presentes no campo brasileiro, que se contrapõem, a saber, o projeto hegemônico das elites burguesas, especialmente a ruralista, e o projeto de luta por hegemonia dos movimentos sociais camponeses, pontuando como se constituíram, quais suas bases teóricas, pedagógicas e políticas e quais suas contradições.

Partimos do entendimento que a educação não é um elemento particular, neutro ou independente, é parte de uma totalidade articulada e integrada, na qual elementos culturais, sociais, políticos, materiais e, sobretudo, as relações sociais e o modo como os homens produzem suas necessidades materiais de sobrevivência, determinam sua projeção e sua realização.

Assim, a educação está imbricada com o trabalho humano, como afirma Saviani (2013), “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, significa que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (p. 11). O homem, para sobreviver, tem que adaptar a natureza a si através do trabalho e somente dessa forma, ele pode transformá-la. Nesse vínculo com a natureza, o homem também se transforma, o que se infere que não há separação entre educação e trabalho, pois há uma identidade (Saviani, 2007, p. 155).

A partir da compreensão do trabalho como atividade vital, exclusivamente humana, compreende-se que as objetivações humanas, como produto de um processo histórico, foram acontecendo, na medida em que o próprio homem, em relação com a natureza, age para além de suas necessidades imediatas e vai se afastar cada vez mais de suas barreiras naturais. Foi a práxis humana transformadora que possibilitou ao homem construir seu mundo objetivo, justamente, porque o trabalho é atividade materialmente mediada, pois uma relação entre sujeito e objeto só é possível diante de um processo de mediação, no qual o homem, como sujeito, apropria-se da natureza, como objeto.

Nesse aspecto, não se pode esquecer o movimento da história. Leontiev (1978) defende que o movimento da história, somente se torna possível mediante a transmissão da cultura humana às novas gerações, ou seja, com a educação. Esta, tanto se apresenta, como possui diversas formas, assim, quanto mais a humanidade progride, mais fortalecida é a prática sócio-histórica acumulada. Nessa vertente, vai ser exigida da educação uma função específica e complexificada de sua empreitada.

> [...] O tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica (Leontiev, 1978, p. 192).

Atrelada ao seu processo produtivo, a sociedade vai moldando seus sistemas educativos. Todavia, com a divisão social do trabalho, a propriedade privada e a luta de classes, a educação é posta a serviço de uma classe hegemônica, em uma contraposição ao sentido ontológico, quando em sua relação com a natureza, o homem busca satisfazer sua necessidade material de subsistência, esse percurso o torna homem (Saviani, 2007).

Assim, a educação coincide, então, com a origem do homem mesmo, com o aprender a nutrir-se, produzir e reproduzir-se. É dessa forma que a educação se destina à promoção do homem (Saviani, 2012), que ao se relacionar com os outros em sociedade, ao mesmo tempo em que produz seus meios de existência para sobreviver, constitui-se, pois, o homem como um ser social (Marx, 2008). Portanto, a educação é uma práxis associada às relações entre seres humanos, vinculada à reprodução social e à reprodução do ser social.

Ademais, "o conhecimento produzido na, pela, e para a educação contribui para que o trabalho educativo produza, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani,

2008, p. 07). A educação não é considerada como mediação na relação homem natureza, mas uma práxis presente em sua constituição como ser genérico e social, portanto, "O objeto da educação é a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos (Saviani, 2008, p. 11).

Portanto, a educação é a mediação que possibilita aos indivíduos se apropriarem dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Assim, a formação humana é o resultado do processo de trabalho e de educação, que desenvolve as capacidades cognitivas, afetivas, éticas e estéticas dos indivíduos, salientando que no homem por ser de natureza social, o que há de ser humano nele, conforme Leontiev (1978, p. 279), "[...] provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade", ao mesmo tempo em que o indivíduo, ao se autodeterminar, adquire determinadas relações sociais. Tem-se a compreensão, considerando as contribuições filosóficas de Marx e Engels, de que "[...] Os indivíduos se fazem uns aos outros, tanto física quanto espiritualmente, contudo não se fazem a si mesmos" (Marx e Engels, 2007, p. 61).

No decorrer da história, em cada modo de produção específico, foram empregados diferentes modos de educar, e em cada uma destas distintas maneiras de produzir e reproduzir a vida, uma forma dominante de educação se homogeneizou e se tornou prevalente em relação às demais (Saviani, 2019).

Como a sociedade capitalista é fundamentada na expropriação e na exploração, a sobrevivência e a existência ficam ainda mais comprometidas, bem como, a possibilidade de a humanização ocorrer de forma satisfatória através da educação. Assim, é fundamental, a partir dessas questões, pensar de modo a compreender o real, pois,

> A questão de saber se cabe ao pensar ao pensar humano uma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas sim uma questão prática. É na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensar ponto a controvérsia acerca da realidade ou não realidade do pensar-que está isolado da práxis- é uma questão puramente escolástica. A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são transformadas pelos homens e que o próprio educador tem d ser educado ponto por isso ela tem de separar a sociedade em duas partes, das quais uma lhe é superior. A coincidência do ato de mudar as circunstâncias com a atividade humana ou autotransformação pode ser compreendida e entendida de maneira racional apenas na condição de práxis revolucionária (Marx, 2007, p. 27 e 28).

O lócus ao qual foi delegado o acontecimento da mediação necessária para reprodução social dos homens, materializados em práticas educativas, desde o advento da modernidade, é a escola, como afirma Saviani (2013):

> Consequentemente, a partir da época moderna, o conhecimento sistemático – a expressão letrada, a expressão escrita – generaliza-se, dadas as condições de vida na cidade. Eis por que é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos (Saviani, 2013, p. 83).

Dessa forma, a educação escolar, adquire forma e conteúdo próprio e fundamental na reprodução do capital; o que vai descaracterizar a natureza da educação, pois está subsumida aos fins da educação na lógica do capital, perde sua natureza no processo de humanização, uma vez que "o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema" (Mészáros, 2008, p. 35).

Portanto, foi na sociedade capitalista ou burguesa, que a expansão da escola básica aconteceu, pois o intuito de universalizar o acesso à educação escolar esteve ligado à necessidade de conhecimentos elementares e de domínio de códigos basilares necessários à sociedade moderna, como adverte Saviani (2008, p. 102) "[...] na sociedade atual, pode-se perceber que já não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal da educação. Assim, para compreender-se as diferentes modalidades de educação e os projetos que disputam a escola, exige-se a compreensão sobre como esse processo se constrói e reverbera na escola. É o que estamos propondo na sequência deste trabalho.

2.4 Breve construção histórica da educação para classe trabalhadora camponesa: o projeto hegemônico da educação rural e dos ruralistas

A centralidade da escola na apropriação do conhecimento socialmente produzido (científico, filosófico e artístico) exige a tendência da universalização da educação das massas populares, necessária à consolidação do modo de produção capitalista, e da ordem burguesa.

Assim, a escolarização das massas foi ligada ao projeto histórico de consolidação da hegemonia burguesa e está determinado ao conhecimento que as elites dominantes determinam como concebíveis para as camadas populares, esse movimento de educar as massas no Brasil, aconteceu de forma "desnivelada", díspar e desigual, em relação aos espaços geográficos, campo-cidade, e em relação às diferentes classes sociais, inclusive, na questão da temporalidade, ou seja, quando inicia sua oferta, assim como, sua tendência ao esvaziamento

do currículo da escolarização e da formação dos educadores da escola elementar, a fim de que o acesso ao conhecimento elaborado seja permitido apenas em seu caráter superficial.

Desse modo, é necessário conhecer a trajetória que historicamente negligenciou a educação escolar concernente às populações que vivem e trabalham na área rural. O que tivemos no país, durante séculos, foi a vinculação de um modelo educacional urbano, de caráter dualista, sendo transposto para as escolas situadas nas áreas rurais.

A respeito da dualidade estrutural Kuenzer (2007) explica que "expressou- se por meio da oferta de escolas que se diferenciavam segundo a classe social que se propunham a formar: trabalhadores ou burgueses" (Kuenzer, 2007, p. 155). Portanto, caracteriza-se como forma de conceber a escola e a educação: para a classe dominante, a educação como meio de promover uma formação geral e erudita, que contribui para que os filhos das famílias economicamente abastadas possam alcançar o ensino mais coeso, complexo, aprofundado, que visa chegar aos bancos universitários, e, assim, tornarem-se "capazes" de ocupar e/ou permanecer em posições mais privilegiadas na sociedade.

À classe trabalhadora, uma educação ofertada aos filhos das famílias trabalhadoras, frágil e elementar, fundamentada na formação técnico-manual, que possibilita acesso aos postos de trabalho menos privilegiados, almeja a inclusão engendrada no capital, "no modo de produção capitalista todas as formas de inclusão são sempre subordinadas, concedidas, porque atendem às demandas do processo de acumulação" (Kuenzer, 2007, p. 02).

Dessa maneira, as atividades em sala de aula, as teorias pedagógicas, a didática, a dinâmica escolar e as políticas educacionais são diretamente determinadas por fatores externos ao espaço último da sala de aula. Então, a dualidade presente na educação rural foi caracterizada pela educação destinada à formação das elites agrárias, vinculadas aos filhos da classe dominante; e a educação rural, pensada por essas classes dirigentes para os trabalhadores rurais, e esteve intimamente ligada ao processo de expansão do capital no campo (Ribeiro, 2013b).

A educação ofertada nas áreas consideradas rurais para as classes dominantes, mesmo que limitada, foi responsável por formar os filhos da elite ruralista brasileira. Esta classe composta por fazendeiros proprietários do grande latifúndio, ancorados inicialmente na exploração do trabalho escravo e depois no estímulo à substituição da força de trabalho por colonos europeus. Mesmo apresentando características de ensino propedêutico, pois era pensado pela e para burguesia agrária nacional, o ensino nas áreas rurais não "era visto com bons olhos", pois o campo fora tratado como território inóspito, lugar de atraso, antítese da

cidade e do progresso; por isso, a opção por enviar os filhos para realizar sua formação nos tradicionais cursos de direito e de medicina em Portugal, era considerada mais adequada.

Quando foi promovida no país, formando agrônomos para "organizar" e atuar nas grandes fazendas de monoculturas, esta educação esteve intimamente ligada ao processo de acumulação capitalista internacional, como descreve Rodrigo Sarrugue Molina (2011), cujo pensamento temos acordo:

> Portanto, essas escolas formavam o agrônomo, técnico-médio ou superior que historicamente desempenhou a função de capataz-feitor, função que, hoje, nas regiões com certo 'avanço' nas relações capitalistas, é o gerente-executivo, atuando como proprietário rural ou como funcionário das fazendas e agroindústrias. Nestas instituições, a 'burguesia' preparava os seus administradores, visto que muitos grandes fazendeiros passaram a morar nas cidades, onde estava a 'modernidade' em oposição ao 'rural' atrasado (Sarrugue Molina, 2011, p. 21).

A predominância de uma concepção eurocêntrica de educação e de agricultura é corroborada nas diversas instâncias governamentais que discutiam a educação brasileira, assim, a subjetividade fora sendo construída com bases preconceituosas em relação ao campo como território (Girardi e Fernandes, 2008), como espaço de vida, de cultura, de diversas temporalidades e de diferentes povos. Ficou estabelecida a visão dicotômica de campo e cidade, com prevalência do modo de viver, pensar, relacionar-se, produzir e reproduzir as subjetividades da cidade, o que foi denominada de visão "urbano cêntrica", tal concepção vai ser estabelecida nas bases conceituais, didáticas, e na prática da educação ofertada para os povos que viviam nas áreas rurais.

Denominada de educação rural, o reconhecimento da existência e da necessidade política desta distinção, com fins de assistencialismo em primeiro momento, e depois como alternativa ao êxodo rural, ao atendimento da demanda por trabalhadores rurais capacitados, para operar dentro do processo de mecanização da agricultura e de modernização conservadora no campo brasileiro, a educação rural foi mencionada nas constituições federais só a partir de 1891.

Na letra desta lei, apresentando-se na Primeira República, em 1910, a partir dos Aprendizados e dos Patronatos Agrícolas[19], a responsabilidade pela educação primária seguia

[19] Os Aprendizados e os Patronatos Agrícolas foram escolas de instrução profissional de ensino primário e médio, que atuavam na formação técnica referente ao trabalho com a terra, que objetivavam o preparo de trabalhadores para manejar técnicas e tecnologias modernas de cultivo, capazes de adaptar-se à modernização conservadora no campo, à inserção dos camponeses na divisão internacional do trabalho, assim como às necessidades produtivas do mercado internacional.

sob a égide dos estados, e o Ensino Secundário e Superior Nacional ao governo central, esta organização da educação inviabilizou, inclusive, a formação primária em escolas rurais, em muitos estados brasileiros durante um longo período.

A Educação Rural ofertada para os trabalhadores e trabalhadoras do campo, foi estudada por Calazans (1993); Ribeiro (2013); Bezerra Neto (2016); dentre outros; tais pesquisas evidenciam o longo caminho de precariedades estruturais, administrativa e pedagógicas sob a qual a educação rural foi constituída, tal caracterização é descrita por Calazans (1993):

> O modelo de Educação Rural ou Agrícola não considerava as especificidades formativas dos povos localizados nas zonas rurais, excluindo-os das decisões do processo educativo. Constituía-se, na verdade, como mais uma das medidas paliativas e emergenciais do governo direcionadas ao campo. O que havia, até então, eram programas e projetos pontuais. O ensino regular em áreas rurais teve seu surgimento no fim do 2º Império e implantou-se amplamente na primeira metade deste século. O seu desenvolvimento através da história reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas socio agrárias do país. A monocultura da cana-de-açúcar, que dominou a economia do país até a metade do século passado, prescindia de mão-de-obra especializada. No entanto, com o advento da monocultura cafeeira e o fim da escravidão, a agricultura passou a carecer de pessoal mais especializado para o setor. Outras culturas secundárias, mas de alguma importância para o setor agrícola, também tiveram um desenvolvimento crescente, decorrendo daí a necessidade de pessoal com a qualificação que se pretendia fosse dada pela escola (Calazans, 1993, p. 32).

Mesmo sendo considerada um direito, a educação rural foi inspirada, gestada e organizada, a partir do paradigma urbano, fortalecendo as construções culturais hegemônicas do meio urbano, a escola destina à zona rural foi marcada pela precariedade, por um espaço de oferta de séries iniciais, com ensino reprodutor de currículo, práticas, pedagogias e sociabilidades da cidade. Quando o anseio de continuar os estudos ocorria, a população trabalhadora camponesa precisava sair do campo para ir à escola, ou para ir a outra comunidade considerada maior, ou de condições de acesso e de transporte mais fácil.

A política governamental de ampliação da educação das classes populares, que se inicia em 1930, pretendia atender as necessidades de desenvolvimento produtivo do país, reafirmando o papel mediador da educação na relação entre capital e trabalho, essa também vai atingir as áreas rurais e contribuir com a ampliação do acesso à escolarização, que estava embricado à contenção da migração para os centros urbanos, no caso do desenvolvimento nas áreas rurais, atendia às necessidades do modelo agrário-exportador, como Ribeiro (2013b) define: “O objetivo era aparelhar-se convenientemente para adequar-se às novas formas que

assumia a dependência estrutural, no momento em que se iniciava um incipiente processo de industrialização no Brasil" (Ribeiro, 2013b, p. 166).

A tendência à ampliação também seguiu o movimento mundial produzido pela crítica à educação e à pedagogia tradicional, esse movimento, especialmente na América Latina, (Saviani, 2008b), que acabou por gerar proposições acerca da educação das crianças e de seu aprendizado, o "naturalismo pedagógico", coroado por Rousseau em *Emílio*, seguido por Pestalozzi, Montessori e as pedagogias novas; com o aluno como protagonista, passou-se a aceitar que a educação escolar deveria ser organizada, a partir dos *métodos* e das *técnicas de ensino; as pedagogias novas* assumem um protagonismo intelectual comprometido com o processo de renovação da educação, pontificado no movimento escola novista, constituindo-se como pedagogia hegemônica no mundo.

Segundo Saviani (2008), o ponto de partida dessa nova teoria estava centrado nos marginalizados, entendidos como excluídos do sistema escolar e social, não por condições econômicas ou de classe, mas por condições de "anormalidade biológica", acrescida do conceito de "anormalidade psíquica", detectada por testes de inteligência e de personalidade, que defende o tratamento diferenciado aos indivíduos, segundo suas particularidades, os marginalizados teriam suas diferenças reconhecidas com a educação, operando a tarefa de equalização social, ao incluí-los com suas diferenças dentro do sistema escolar. Portanto:

> Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica ao intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o aspecto o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço pra o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (Saviani, 2008, p. 08).

O movimento pela renovação arrematou entusiastas no Brasil e se espraiou especialmente pelos trabalhos de Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira (Saviani, 2007). O movimento escolanovista marcou profundamente as características da educação rural, contribuindo significativamente para construção do ideário e das reinvindicações do ruralismo pedagógico e de seu imaginário para o país. Ocorreram iniciativas em vários estados, com projetos e campanhas especiais ou setoriais, para promover a educação rural durante as décadas de 1940 a 1950, alguns financiados pelo Ministério da Agricultura,

com intuito de fortalecer as colônias agrícolas, de difundir os créditos e o cooperativismo, de forjar a qualificação profissional necessária aos trabalhadores (Calazans, 1993), sendo a maioria dessas iniciativas atreladas ao Ministério da Educação.

A necessidade de fixar o homem no campo se justificava pela falta de condições estruturais nas grandes cidades, então seu deslocamento poderia acentuar conflitos e insatisfações das camadas populares. No entanto, deveria ser evitado como afirma Calazans (1993):

> [...] A essa ameaça permanente, sentida pelos grupos dominantes, políticos e educadores tentavam responder com uma educação que levasse o homem do campo a compreender o "sentido rural da civilização brasileira" e a reforçar os seus valores a fim de fixá-lo à terra, o que acarretaria a necessidade de adaptar programas e currículos ao meio físico e à cultura rural (p. 07).

O ruralismo pedagógico apresentava congruência e articulação entre atores políticos, sociais, e pedagógicos e primou até a década de 1970, pelo ajustamento do indivíduo ao meio rural (Calazans, 1993), e ao seu convencimento de ser o ator responsável na garantia da vocação agrícola, a importância dessas ideias é descrita: "Por ideias pedagógicas entendo as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa" (Saviani, 2007, p. 06).

Portanto, o ruralismo pedagógico contribuiu enormemente com a formação do consenso, com a indução de práticas educativas e sociais que estavam condicionadas a fatores produtivos e econômicos, estes visavam fortalecer "a natural vocação agrícola do Brasil", substituir as importações, fomentar a industrialização, e assim, contribuíram com o fortalecimento da burguesia interna. Tais pressupostos vão dar bases para fundamentos da pedagogia rural, como descreve Bezerra Neto:

> O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem do campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem do campo, ou, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo (Bezerra Neto, 2016, p. 11).

Dessa forma, o governo brasileiro, apoiado em iniciativas de intelectuais como Sud Menucci, Carneiro Leão e Alberto Torres (Bezerra Neto, 2016), defendeu a empreitada da

criação de uma pedagogia específica para o homem do meio rural, mesmo com críticas. O ruralismo pedagógico teve inciativas formativas para professores como os cursos de ruralismo, que tinham o intuito de criar maneiras interessantes e atrativas para fixação desses homens que já estavam no campo, assim como adequá-los às demandas de produtividade exigidas pela cidade e ao movimento internacional do capital na agricultura, como argumenta Bezerra Neto (2016):

> Apesar dos questionamentos levantados a respeito de uma escola tipicamente rural, a criação da escola de ruralismo constituiu-se em um importante investimento com vistas ao desenvolvimento do meio rural, uma vez que se buscava dar uma formação mais apropriada para a realização dos trabalhos ali desenvolvidos. Por outro lado, também as escolas normais rurais, por se localizarem no meio urbano, não diferenciavam muito das escolas normais regulares, quer em seu conteúdo, quer em suas metodologias de ensino. Com isso, defendia-se que, com a implantação dos cursos de ruralismo, ganhar-se-ia em utilidade visto que esses poderiam dirigir-se mais facilmente ao público que realmente poderia melhor utilizá-los, pois seriam direcionados para o estudante que habitava no campo. Somente a partir dessas tentativas de investimentos técnicos e financeiros voltados para a educação do campo, é que podemos falar efetivamente do ruralismo como um movimento pedagógico que se deu não apenas no Brasil, mas em várias partes do mundo. Intelectuais considerados nacionalistas trataram de difundi-lo. Com a implantação das escolas rurais, com um conteúdo mais adequado para o setor, iniciou-se a apologia da necessidade de modificação do ambiente rural, com muitos dos pedagogos acreditando que isso seria possível através da educação (Bezerra Neto, 2016, p. 20).

A presença da relação entre escola rural e trabalho fazem parte dos discursos hegemônicos e da política educacional brasileira desde as primeiras décadas do século XX. Esse projeto da educação constituiu-se em um investimento com objetivo de desenvolvimento do meio rural, Bezerra Neto (2016) ainda retoma em seu estudo de tese, os escritos de Carneiro Leão que demonstram o interesse do Estado no centralismo dessa política de ruralismo pedagógico, o qual deveria desempenhar a função de inspecionar a permanência. Nessa política, a educação desempenhava a função de vigilância, como protagonizadora de um projeto civilizatório com cunho nacionalista, como revela o trecho abaixo:

> Nesse caso, o Estado, ao oferecer todas as condições para as aprendizagens sobre o meio, mantinha ainda um serviço de inspeção que, apesar de ser por ele tido como deficiente, poderia ser considerado melhor do que nada, visto que aos municípios essa tarefa era muito custosa, dado os altos encargos que já tinham que arcar. Ao que tudo indica, Carneiro Leão tinha plena consciência das deficiências do ensino público no meio rural, quer pela má formação de seus professores, quer pelo que ele considerava um preconceito que, muitas vezes, o próprio trabalhador apresentava em relação à educação, ao considerar que o trabalho pesado era aquele que realmente dignificava o homem, ao contrário do trabalho intelectual, que era característico de quem não era muito dado ao trabalho (Leão, s.d, p. 275 *apud* Bezerra Neto, 2016, p. 22).

Podemos fazer um paralelo entre o projeto educativo fomentado pelo ruralismo pedagógico e pelo escolanovismo, devido à influência herdada pelo ruralismo e ao caráter salvacionista presente em ambos. No caso do primeiro, os marginalizados da cultura, da vida e da civilidade, que por eles deveriam "ser salvos, "em uma missão educativa redentora, eram os trabalhadores do campo, necessitando ser incluídos na sociedade, e em seu projeto nacional-desenvolvimentista. O que não se concretizou, pois: "Os aspectos considerados no ruralismo pedagógico apenas são 'meramente pedagógicos', sem se levar em conta as questões econômicas, políticas e sociais e de habitabilidade que determinam as formas de produção de um povo" (Bezerra Neto, 2016, p. 32). O que também se operou na escola nova que se propunha a resolver o problema dos marginalizados, mas operou na contramão, como afirma Saviani (2008):

> [...] Com efeito, ao enfatizar a "qualidade do ensino" ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade e seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É a esse fenômeno que denominei de 'mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante (Saviani, 2008, p. 09).

Temos, segundo Ribeiro (2013b), dois movimentos distintos e contraditórios no Brasil, em relação à educação rural e a sua temporalidade histórica. O primeiro, que vai de 1930/1940, destacando a tarefa pedagógica de fixação do homem no campo, de caráter nacionalista, com programas, cursos, semanas e seminários que buscaram elevar a condição educacional e produtiva de apenas subsistência do homem no campo. Além do período de 1950/1960, com estímulo para que os agricultores busquem direitos sociais, um exemplo disso, foi a Campanha Nacional de Educação Rural, que buscou levar aos indivíduos e às comunidades os conhecimentos teóricos e técnicos, à vida compatível com a dignidade humana e com os pressupostos democráticos.

Assim, ocorreu com a regulamentação do Ensino Agrícola, com o Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que definia as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que se destinava até o ensino de segundo grau. A finalidade essencial deste ensino era a preparação profissional dos trabalhadores da agricultura, tais ofertas vieram como forma de "apaziguar os conflitos", de integrá-lo no processo de desenvolvimentismo que requeria mão de obra escolarizada.

Este período histórico no país, foi marcado profundamente pelas contradições de classe presentes no campo e na cidade, o que ocorreu, sobremaneira, no Estado do Maranhão. Andrade (1984) em seu estudo chama a atenção para o longo período de penúria, de abandono e de evasão, devido ao número de repetências e outras situações produzidas pela condição de miséria social, que os indivíduos do campo, em tenra idade, deveriam integrar-se ao trabalho para sua subsistência e da família. Ainda, a falta de estrutura escolar, de recursos, de professores com formação, e a difícil universalização do ensino primário no Estado, quando ofertado, apresentava tendência em atender interesses da classe dominante:

> Com a universalização de alguns ideais educativos como o direito de todos à Educação, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar, o sistema educacional adquire uma dinâmica própria que o torna mais aberto às influências externas, mas não menos vulnerável aos interesses da classe dominante (Andrade, 1984, p. 58).

No que tange à educação rural, no Estado do Maranhão, a reprodução de uma educação precária, moldada no dualismo mencionado em relação à condição de classe e ao campo-cidade, vai ser evidenciada, como destaca Andrade (1984, p. 66), no "Aprendizado Agrícola", o Governo estabelecia uma segunda rede de escolarização, proletarizante que realizava a divisão de classes às claras, sem mesmo os subterfúgios da escola primária única". A iniciativa, inicialmente, centrou-se em formar técnicos agrícolas responsáveis para operar em programas de extensão rural, assim como, incidiria na modernização das técnicas a serem adotadas nas áreas agrícolas e pelos trabalhadores camponeses. Com o governo de Godofredo Mendes Viana (1922-1926) foram criadas algumas escolas rurais (Andrade,1984), mas a insígnia da precariedade de formação, remuneração, transporte, higiene foi uma constante nas escolas do interior do estado, mais preponderante ainda, em relação às áreas rurais

Durante o Estado Novo[20], o discurso, e os desdobramentos da educação como propulsora de desenvolvimento, também do projeto do capital para o campo, foram destacados em reformas educacionais, programas de ensino profissionalizante e assistência técnica, que ainda se fundamentavam na concentração de terras com poucos proprietários, em grandes latifúndios e na manutenção e exploração da força de trabalho, como destaca Diniz (2021),

> Apesar das reformas realizadas em alguns ramos do ensino, posteriormente complementadas por outras Leis Orgânicas em 1946, na gestão de Vitorino Freire,

[20] O Estado novo foi o período de 1937 a 1945, em que Getúlio Vargas governou de forma autoritária, tendo inclusive na Constituição de 1937, instituído ideias fascistas e exercia um domínio ideológico e político especialmente por meio do DIP- Departamento da Imprensa e Propaganda.

> estas não trouxeram mudanças, visto que 80% da população permanecia analfabeta, além da existência de poucas escolas e falta de vagas que atendessem às demandas do ensino primário, médio e superior (Diniz, 2021, p. 87).

As ações relacionadas à educação rural no Estado Novo, atuaram nas frentes de combate ao elevado número de analfabetos na zona rural, e na redução da produção agrícola, resultante das migrações decorrentes da industrialização. Assim, o incentivo à produção agrícola no país e no Estado do Maranhão, acabam por gerar um aumento na produção, ocorreu uma intensa produção na economia estadual agrícola no ano de 1943, destacada na exportação de produtos para outros estados e para fora do país, como o coco babaçu e seus derivados.

Ao mesmo tempo, atenuaram-se as condições de pobreza, exploração e expropriação do trabalho dos camponeses, a cultura indígena, negra, e camponesa que compunha o universo rural maranhense foi negada, além da degradação das condições educacionais aos quais foram submetidos. As práticas e discurso giraram em torno da especialização docente em prol da melhoria da produtividade agrícola e da superação do "mal econômico" causado pelo atraso técnico dos trabalhadores camponeses, por isso, a educação técnica, no meio rural, era um remédio, com vias de colaborar com o desenvolvimento agrícola-industrial do Estado, para tanto, em seu estudo Nascimento (2010) descreve:

> Propunha-se, assim, que para garantir a oferta de educação profissional, também era necessário envidar esforços para a formação de educadores, um problema recorrente a educação nacional, especialmente para a escola primária rural. Para tanto, elaborou se todo um arsenal ideológico a ser implantado em cursos de formação em Magistério e em currículos das escolas da zona rural, visando formar um corpo docente que trabalhasse teórico-metodologicamente de forma diferente da escola urbana, segundo os princípios da ruralização do ensino (Nascimento, 2010, p. 87).

Portanto, as ações educativas pretenderam manter o trabalhador no campo e educá-lo de acordo com o pensamento político hegemônico, construindo assim, "uma mentalidade ruralista". Uma das estratégias foi a criação do "Curso de Especialização Rural" (abril de 1937), esse curso atendeu às professoras normalistas, que frequentavam o Ensino Normal na capital São Luís, e objetivou a ruralização das escolas municipais da capital do Maranhão, com ênfase na zona rural ludovicense, para a autora esse projeto ainda "objetivava construir entre as crianças um sistema de valores e atitudes a partir de uma escola rural que se pretendia escola do trabalho". Escola esta que ensinava a docilidade no labor cotidiano e mascarava as formas de opressão e exploração de sua mão-de-obra (Nascimento, 2010, p. 108).

A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) também teve seus desdobramentos no estado, essa campanha visava era capacitar e/ou formar professoras/professores para atuar nas zonas rurais, seguindo o movimento de "civilizar o homem do campo". Essa campanha estimulava missões rurais, com organização de centros regionais de formação, preparação e treinamento de docentes e técnicos para atender a educação de base, esse modelo depois foi ampliado e adaptado para o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), durante o governo de Costa e Silva (1967) na ditadura militar/empresarial.

A construção do consenso local e nacional foram também determinados pela estrutura, ou seja, pela economia, voltando a conjuntura nacional em relação ao projeto econômico internacional, a relação de dependência brasileira e sua condição de fornecedor de produtos agrícolas, e ao mesmo tempo, de mercado consumidor da cadeia produtiva do capital internacional, davam legitimidade a educação rural ofertada, já a superestrutura, constituidora em si do consenso, contou com a presença estadunidense em consultorias, comissões, e foi grande influenciadora de entidades como o MEC. Ribeiro(2013b) explica que:

> A indústria estadunidense de produtos agropecuários (máquinas, adubos, defensivos agrícolas) se interessa pela educação rural, no Brasil, como uma estratégia de formar mercado consumidor, gerando a dependência desses produtos e desviando, ou até mesmo bloqueando interesses de pesquisa nessa área ou, ainda, acolhendo pesquisadores brasileiros em universidades estadunidenses. Esse interesse materializa-se na criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais-Cbar, em 1945 e mantem-se nos anos de 1960 e 1970, principalmente após o golpe militar de 1964 (Ribeiro, 2013b, p. 174).

Em relação à escola pública e a sua qualidade muitos foram os grupos que reivindicavam sua reforma, ou transformação. A luta por uma escola pública, gratuita e de qualidade paira entre aqueles que advogam por uma educação gestada e gerida na sociabilidade do capital, e aqueles que a visualizam como uma ferramenta importante no processo de emancipação humana. Recorremos a Kuenzer (2000), quando argumentou que a formação escolar dos trabalhadores seguiu categoricamente o caráter excludente próprio da natureza do capital, em sua concepção, estrutura organizacional e curricular.

A incorporação do modelo da racionalidade técnica no campo educacional ocasionada por contrarreformas ocorridas ao longo da história brasileira, apontam de um lado, os que se encarregam de planejar atividades a serem executadas; e, de outro, os que se responsabilizam apenas em executar atividades planejadas, onde a formação primazia "o como fazer", em detrimento do "o que" e "para que fazer".

Assim, a relação indissociável entre pensar e fazer, concepção e ação, são negadas, perpetuadas nessa estrutura dual e elitista, impregnando o conhecimento de uma dimensão política atrelado a disputa de poder, esvaziando seu caráter dialético e contraditório, tornando restrito, e seleto sua aquisição, que deveria ser universal. Todo esse movimento e tendência comprova-se quando retomamos, mesmo que brevemente, o histórico da educação ofertada para a classe trabalhadora e camponesa. A classe dominante se apropriou e se apropria da educação pública para atender aos seus interesses, e manter seus privilégios. O resultado desse processo é a consequente degradação, e discriminação do ensino destinado às classes populares:

> Não nos esqueçamos de que na sociedade capitalista, fundada na propriedade privada dos meios de produção, o público é sempre, ainda que de modo contraditório, privado. Trata-se, com efeito, de apresentar os interesses privados (da classe dominante) como expressão *genuína* do interesse público (do conjunto da sociedade). Em outras palavras, trata-se de organizar o poder privado de uma classe na forma de poder público (o Estado). Nesse quadro, a defesa da escola pública pode se converter no seu contrário. Isto é, proclamando, ainda que de boa-fé, a defesa dos interesses da maioria, pode-se estar, de fato, reforçando os mecanismos de discriminação da maioria da população (Saviani, 2008b, p. 254-255, grifos do autor).

Tais elementos não apagam, ou não extinguem as contradições de classe, e as próprias contradições presentes no modo de produção capitalista, no desenvolvimento do capitalismo no campo, e na sociedade brasileira as imposições autoritárias não conseguiram delinear um povo camponês, negro, indígena, passivo, totalmente adaptado ao projeto de sociedade burguês; a resistência ativa dos povos do campo, da floresta e das águas, iniciada ainda no Império com a Balaiada (1838-1841), a Sabinada (1837-1838), a Revolta dos Malês (1835), a Guerra dos Cabanos (1835-1840), entre outras, foi duramente reprimida, mas contribuiu com a percepção de que resistências existiam.

Sendo retomada por influência do movimento operário urbano, durante o período de organização dos sindicatos a possibilidade de organização também para os trabalhadores do campo contribuiu significativamente para a luta organizada, este acontecimento reverberou por todo país e no Maranhão como relata Nascimento (2010):

> É importante destacar que, no contexto maranhense, pós queda do regime repressivo do Estado Novo, há registros ricos relacionados a atuação do sindicalismo rural intervindo nos conflitos de terras, sobretudo no Vale do Itapecuru, entre 1950 e 1964 [...] os camponeses desta região atingiram um certo nível de organização sindical, tornando-se referência de resistência e luta classista, chegando a construírem uma campanha de massa pela reforma agrária, articulando a base de trabalhadores rurais entorno de espaços de discussão política, como encontros e atividades coletivas, a exemplo do "1º de Maio", em 1962, ocorrido em Coroatá, movimentações que nas

> décadas de 1960 e 1970, com a ditadura militar, será duramente sufocado (Nascimento, 2010, p. 102).

A política econômica recessiva que buscava combater à inflação, unida as condições de penúria da classe trabalhadora, deram voz à insatisfação dos camponeses, a reação veio através da organização nas Ligas Camponesas, além do movimento operário, a Igreja Católica declarou-se a favor da **reforma agrária,** a reação a "crise cíclica do modelo de industrialização dependente, ocorrida em nosso país nos anos de 1954-1964" (Stédile, 2006, p. 53) criou a possibilidade de articulação em torno das pautas populares, como apresentado anteriormente, também deu vasão ao movimento das Ligas Camponesas. Esse momento foi de luta pela Reforma Agrária, mas também de reivindicações dos direitos básicos como terra, moradia, educação, saúde, direitos trabalhistas.

Tal situação de insatisfação também esteve presente no contexto educacional. A partir da década de 1960 ocorreu a efervescência de movimentos em torno da educação popular, muitos destes resultaram da crítica às práticas e resultados das campanhas massivas para alfabetização e formação elementar, como a CNER, e tinham grande presença e determinações internacionais. Fávero (2006, p. 12) afirma que "fazia parte do ideário da UNESCO, em seus programas de educação para os povos subdesenvolvidos, e havia sido introduzida no Brasil a partir de 1947 pela CNAA e pela CNER, criada pelo Ministro de Educação e Saúde em 1952, ambas com atuação significativa até meados dos anos 1950."

O questionamento à falta de autonomia didático-pedagógica das instituições escolares, a qualidade da educação ofertada para as camadas populares emergia com força total. Em consonância com as reinvindicações estavam presentes nas iniciativas e movimentos populares pela educação de jovens, adultos, trabalhadores, como os destacados por Fávero (2006): o Movimento de Cultura Popular (1960); Campanha "De pé no chão também se aprende a ler" (1961); em destaque o MEB – Movimento de Educação de Base (1961); Movimento Popular de Alfabetização (1961); Centro Popular de Cultura (1961); Campanha de Educação Popular da Paraíba (1962); Campanha de Alfabetização da União Nacional dos Estudantes (1962); Primeira experiência de alfabetização e conscientização de adultos, organizada por Paulo Freire no MCP – Movimento de Cultura Popular (1962); Instituto de Cultura Popular, no Rio Grande do Sul; Programa Nacional de Alfabetização(1964).

Essas diferentes movimentações desempenharam influência direta nas formulações teórica, didático-pedagógicas e metodológicas, das iniciativas de educação popular e dos povos do campo, destacando-se o importante papel das práticas de educação popular e alfabetização

de Paulo Freire para o Nordeste, e o país como um todo; depois as práticas desenvolvidas pelo MEB; e por último o papel desempenhado pela Igreja Católica, sobremaneira as ações desenvolvidas pelo movimento Teologia da Libertação, em articular ações em prol das populações menos favorecidas da cidade, e do campo.

A experiência de alfabetização desenvolvida por Paulo Freire, elaborada através da Pedagogia da Libertação, estava intimamente ligada à Teologia da Libertação, e reafirmava a necessidade de compreender e trabalhar os processos de opressão a que foram submetidos historicamente os povos trabalhadores da cidade e do campo. Paulo Freire incidia sobre garantir no currículo das escolas as experiências de opressão, de expropriação do território, mas também de luta e resistência dos povos, fazendo com que estes se percebessem como sujeitos oprimidos, mas, também capazes de se libertarem da opressão, para recuperar sua humanidade roubada e conscientes de sua situação de opressão, se emanciparem.

Ocorria no país a difusão do ideário desenvolvimentista em seus diferenciados aspectos, tanto na disputa do movimento político capitaneado pela direita (o desenvolvimentismo estaria imbricado na indústria e acumulação de dinheiro e capital com a burguesia nacional aliada a internacional), enquanto a esquerda que alimentava esperanças de transformação de uma ordem social vista como injusta e inaceitável (Fávero, 2006). Cresceu no Brasil "um movimento de teólogos, intelectuais e integrantes da Igreja católica, que se espalhou por toda a América Latina e desenvolveu importante papel de conscientização política popular, denominado cristianismo de libertação" (Pena; Zientarski, 2022, p. 05).

A Igreja católica foi, nesse sentido, um dos principais agentes na ação e difusão da educação popular como possibilidade de construção de educação e conscientização, visualizando um futuro para as massas populares. Importante destacar que: a contribuição do cristianismo de libertação foi contundente ao orientar e organizar as lutas, promover a união entre movimentos proletários no Brasil e em outros países da América Latina (Pena; Zientarski, 2022, p. 05).

A experiência do MEB, inicialmente foi dedicada à alfabetização na zona rural, estava diretamente ligada à Igreja Católica, e sua ala progressista,

> Criado pela Igreja católica, por meio da CNBB, em março de 1961, o MEB foi prestigiado pelo governo federal, através de decreto da Presidência da República, e apoiado por vários convênios, particularmente pelo convênio com o Ministério da Educação e Cultura e com o Ministério da Saúde. Seu objetivo primeiro era desenvolver um programa de educação de base, através de escolas radiofônicas, principalmente nas zonas rurais das áreas subdesenvolvidas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Naquela época, a educação de base era entendida como o

> mínimo fundamental de conhecimentos teórico-práticos, imprescindíveis às populações pobres das regiões atrasadas para que as mesmas pudessem caminhar em direção ao desenvolvimento. Esses conhecimentos eram definidos em termos de necessidades individuais, mas equacionados como problemas da coletividade, encaminhando o que se convencionou chamar de "desenvolvimento e organização de comunidades (Fávero, 2006, p. 08).

Em relação à Teologia da Libertação, esse foi um movimento ideológico e religioso difundido pela ala progressista da Igreja Católica Apostólica Romana, o qual se aproximou significativamente da população pobre e oprimida a partir da crítica das condições de desigualdade social. Direcionavam suas ações de forma ressignificada, incorporando uma maior relação entre fé e vida, expressões da cultura, que se entrelaçavam a religiosidade popular, urbana e camponesa.

O agravamento das questões sociais na América Latina, impulsionaram as ações deste movimento, foram muitos os embates políticos com o Estado, elites, e até mesmo com a hierarquia eclesiástica; a contrapartida dos regimes militares inflamaram o movimento da Teologia da Libertação, assim como foram responsáveis pela perseguição aos seus exponentes até a sua dissolução.

Os projetos diferenciados de educação popular, ocorreram no bojo das disputas pelo controle do direcionamento do desenvolvimento, e representa o processo de transição da passagem de um modelo agrário-exportador para um modelo urbano-industrial. Naquele contexto, as primeiras teorizações e práticas educativas alternativas foram as dos socialistas, anarquistas e comunistas[21], e remetiam a processos formais e não formais de educação, a partir de uma concepção educativa que tinha elementos de diferenciação tanto da pedagogia tradicional, quanto da pedagogia da Escola Nova que havia sido disseminada.

Em relação à concepção de Educação Popular, após o "breve período democrático" (1945-1964) e o confronto entre projetos para o Brasil ressalta-se que ela surge com a criação dos movimentos de educação popular com forte influência da teoria de Paulo Freire. Esse

[21] Segundo Saviani (2017), podemos esboçar uma periodização aproximada das pedagogias socialistas ou, mais precisamente, das pedagogias contra-hegemômicas de forma mais simples: "[...] I – Ideias de educação influenciadas pelo socialista utópico (1889-1900); II – Pedagogia de orientação anarquista ou libertária (1900-1920). III – Advento da influência comunista (1920-1945); IV – Tendência socialista em defesa da escola pública na LDB (1947-1965); V – Marxistas e católicos no Movimento de educação e cultura popular (1959-1965); VI – Intelectuais e estudantes na resistência à ditadura (1965-1976); VII – Organização dos educadores, propostas pedagógicas contra-hegemônicas e mobilização pela escola pública no processo de elaboração da LDB e do PNE (1977-2000); VIII – Tentativas de reorganização das redes públicas da educação básica pela via contra-hegemônica das pedagogias dos movimentos sociais (2001-2017)" (Saviani, 2017, p. 104).

projeto educativo é simbolizado pela educação dos e por meio dos movimentos sociais populares. As expressões como: “povo sujeito de sua história” (marco ontológico); “conscientização”, “organização”, “protagonismo popular” e “transformação” (marco político e da finalidade da educação) e os métodos prática-teoria-prática, ver-julgar-agir e ação-reflexão-ação (marco epistemológico e pedagógico), representam a orientação das práticas educativas conforme a concepção de educação popular defendida por este educador.

Estabelece-se, desse modo, o vínculo entre educação e política, educação e classe social, educação e conhecimento, educação e cultura, educação e ética, e entre educação e projeto de sociedade. A educação definitivamente deixa de ser prática neutra e ganha o significado de ato político (Freire, 1985), realizando a formação política e a conscientização para a ação e relacionando a formação com os processos de luta e de organização das classes populares.

A educação dos povos do campo, remonta às experiências da pedagogia da alternância que surgiram na França em 1935 e a partir de 1969, vão se concretizar no Brasil. Elas serão definidoras de novas práticas educacionais com características diferenciadas da educação rural, e embriões de novas pedagogias aos camponeses. As experiências desenvolvidas na pedagogia da alternância, que no país iniciam no Estado do Espírito Santo, por meio da Escola Família Agrícola (EFAs) e, posteriormente, pelas Casas Familiares Rurais (CFRs), organizam-se em outros estados brasileiros.

Esta é uma pedagogia que procura desenvolver uma formação a partir da realidade dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico, aproximando, assim, teoria e prática. Nesse sentido, educação e trabalho resultam de um ato de integração que busca romper com as ideologias dominantes (Ribeiro, 2013a), as quais concebem teoria e prática como dicotomias, e não unidades, como defende uma metodologia em alternância pedagógica.

A alternância configura-se como um método, uma alternativa metodológica que tem o objetivo de alternar situações de aprendizagem escolar com situações de trabalho produtivo, de acordo com os sujeitos que assumem as regiões onde ocorrem as experiências, as condições que possibilitem ou restringem ou até impedem a sua realização e as concepções teóricas que fundamentam suas práticas. A base de constituição da Pedagogia da Alternância foi gestada pelas organizações sociais, sindicalistas e ligada à Igreja Católica, pensada a partir da solidariedade, e a ação comum como direcionamento para a vida profissional, social e cultural.

No Estado do Maranhão, a Pedagogia da Alternância representou e representa fortemente as iniciativas de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, assim como

a articulação de movimentos dos trabalhadores rurais com a igreja católica, como descreve Nascimento (2010)

> Nesse contexto, em 1952, foram criadas, no Maranhão, Missões Rurais no Município de Bacabal, além do Centro de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais em Coroatá. O processo organizativo nessa região ganhou destaque, nesse mesmo período, pelo fato de os camponeses desta região, organizados em sindicatos, terem desenvolvido uma campanha de massa pela Reforma Agrária, via encontros e atividades políticas e de classes, como fora a organização do "1º de Maio", em 1962, na cidade de Coroatá (MA). Neste mesmo ano e mês ocorrera o assassinato de 06 (seis) camponeses em município próximo, Pirapemas (MA), pelos aparelhos repressivos do Estado em defesa do latifúndio. Aponta-se, segundo registros, posterior expansão da CNER em outras regiões do Estado, sobretudo em áreas que tinham como igual marca a presença de conflitos de terras e focos de organização sindical [...] Problematiza-se essa relação de expansão, por meio da Igreja Católica em áreas de conflitos de terras, principalmente porque esta instituição continha em seu seio pluralidades ideológicas concernentes ao caráter e intencionalidade da atuação social da Igreja naquele momento (Nascimento, 2010, p. 08).

Portanto, ao compreendermos a conjuntura política, a correlação de forças estabelecidas durante a década de 1960, de um lado composta pelas reformas de base que seriam propostas pelo governo de João Goulart, apoiadas e amparadas pela necessidade e força popular, e do outro, as elites urbanas, rurais, ainda herdeiras do coronelismo, militares, e industriais, que não estavam satisfeitas de ter que supostamente perder seus direitos e espaços governamentais.

Tivemos momentos de tensão e acirramento da disputa, as alianças espúrias da direita brasileira, apoiada pelos norte-americanos, que temiam o avanço internacional das alianças da esquerda com a Rússia, expressa na América Latina com a vitória da Revolução Cubana, que levaram ao Golpe Militar em 1964. Assim que tomaram o poder, os militares substituíram mais de 600 cargos eletivos, constituindo a hegemonia.

A partir desse momento, os militares decidiam quais os direitos civis eram considerados, atuando amplamente na censura, perseguição, intimidando a resistência popular, e aplicando forte caráter repressivo[22] a qualquer tipo de contestação do seu poder instituído, agindo veementemente "contra o movimento sindical, operário e popular, permitindo o funcionamento de apenas dois partidos criados oficialmente pelo regime e decretando a ilegalidade de todos os outros" (Antunes, 2011, p. 32). O funcionamento de

[22] Em 1964, com o golpe militar empresarial, a UNE foi considerada uma entidade subversiva e teve suas atividades proibidas pelo governo. O prédio da entidade, localizado no Rio de Janeiro, foi invadido pelos militares, o acervo de documentos, a biblioteca, e a sede foram incendiados, resultando na perda de um importante patrimônio histórico e cultural. Além da perseguição, prisão e tortura de muitos estudantes filiados.

movimentos sociais, associações, sindicatos, foi proibido e relegado a ilegalidade, qualquer indício de descumprimento das ordens ditatoriais levou a atos de prisão, tortura, desaparecimentos e morte. No estado do Maranhão a retomada dos movimentos organizativos camponeses vai ocorrer a partir de 1970, como descreve Araújo (2012),

> Entre os anos de 1963 e 1972, no vale do Pindaré, os sindicatos dos produtores autônomos, por vezes denominados "sindicatos clandestinos", foram barbaramente reprimidos, com violências física, psicológica e moral sobre suas lideranças. A repressão do regime militar sobre o movimento sindical intimidou o processo de organização política dos segmentos sociais que viviam no campo. Somente em 1972 os trabalhadores rurais criaram a sua federação estadual, a FETAEMA - 11 anos depois da criação da CONTAG -com a participação de oito dos 12 sindicatos dos trabalhadores rurais existentes à época. Em 1975, sob a influência da Teologia da Libertação, foi criada a Comissão Pastoral da Terra – CPT, uma reação da igreja católica à ditadura militar, que se transformou em importante aliada dos movimentos sindicais atuantes no campo. No final da década de 1970, começaram a se estruturar, no estado, organizações não governamentais voltadas para os direitos humanos e direitos de cidadania e partidos políticos de esquerda (Araujo, 2012, p. 181).

A ditadura militar empresarial (Freitas, 2018) contou com o apoio e legitimação de frações da classe industrial no país, muitos empresários tiveram participação em agências estatais, além de favorecimentos em contratos públicos durante o período ditatorial. A formação do consenso necessário para manter os militares tanto tempo no poder, foram possíveis por questões estruturais econômicas - em acordos que favoreciam as relações de abertura do país ao mercado internacional-, tanto como consumidor de tecnologias e produtos, quanto como fornecedor de mão de obra subqualificada e barata. As políticas com o governo militar, os acordos com frações da classe dominante, mantiveram o controle das decisões sob a tutela do mercado financeiro internacional, sem grandes desgastes ideológicos.

A partir de 1964 houve a implantação da hegemonia absoluta do Poder Executivo sobre o Legislativo e a mudança da Constituição de 1946 pela de 1967, implementando-se um modelo autoritário-ditatorial militar no Brasil. Em 1968, com a decretação do Ato Institucional nº5 foram ampliados os poderes do Presidente e, em 1969 a nova Constituição Federal consolidou os poderes do Executivo. As medidas tomadas representaram "um processo de *modernização* do sistema político-administrativo e econômico e a condenação da *democracia clássica liberal"*, com afirma Fazenda (1985, p. 34). "Tratava-se sobretudo de uma fase nova no processo de reprodução e concentração do capital, em nível internacional, numa forma de "*desnacionalização*" (p. 35).

> Essa '*modernização'*, ou essa '*nova linha de pensamento'*, previu o incentivo à entrada de capital externo e tecnologia estrangeira, sobretudo pelas possibilidades de acesso a mercados externos, tendo em vista '*manter* a viabilidade econômica e política do *sistema*' (Fazenda, 1985, p. 34, grifos da autora).

As consequências desse modelo para o país foram desastrosas, alicerçando-se, como diz Fazenda (1985, p. 21) "sobretudo, nos compromissos da *Carta de Punta del Este*, (relativa às relações de '*interdependência*' entre Estados Unidos e Brasil) responsável pela assinatura de uma série de acordos entre o MEC e a AID (*Agency for International Development*)", acordos esses que interferiram diretamente na educação.

A autora chama a atenção para o "quanto somos vigiados em todas as nossas ações, por menores que sejam e o quanto estamos 'nas mãos' das grandes potências". Nesse particular, a escola passou "a ser tutelada por esse 'mandarinato tecnocrático', que conduziu o educando de cidadão a operário" (Fazenda, 1985, p. 21 e 22).

Desse modo, a organização política que aqui se instaurou visava a manutenção da hegemonia de poder, "consolidando o capitalismo periférico, através de uma imagem de homem que não é o cidadão político, mas o prestante a ser produzido pela educação" (Fazenda, 1985, p. 27). O consenso foi construído em torno de práticas culturais homogeneizantes com intensa propaganda e controle da imprensa, assim como a educação brasileira foi difusora da necessária adaptação técnica ao processo produtivo.

A pedagogia tecnicista[23], foi produzida no âmbito da Teoria do Capital Humano[24], ofertou um discurso da capacidade intelectual e técnica do trabalhador como motor para o desenvolvimento nacional, privou a sociedade do debate sobre suas bases políticas e através de agentes intelectuais ligados ao governo militar. O tecnicismo foi amplamente difundido através de atos regulatórios, inspeções, e legislações variadas; dentro das práticas didático-

[23] A pedagogia tecnicista tem fortes influências do modelo produtivos taylorista/fordista, de racionalização sistêmica, e depois, de sua substituição para o modelo toyotista, como neotecnicismo na reestruturação produtiva capitalista. Tanto o tecnicismo, quanto o neotecnicismo contaram com teorias da psicologia social para auxiliar na construção psíquica e subjetiva dos trabalhadores, dentre estas destacamos o behaviorismo, com a ênfase ao reforço e condicionamento comportamental, tais teorias auxiliaram na produção do intelecto dos estudantes futuros trabalhadores, assim como, na adequação dos comportamentos necessários a estes trabalhadores em sua adequação aos modelos produtivos, as práticas pedagógicas estariam intimamente ligadas as características motivacionais, ao gerenciamento e execução de tarefas.

[24] De acordo com Araújo; Frigotto (2015, p. 11) a tese básica sustentada por Schultz (1962 e 1973), e que se tornou senso comum, foi a de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Tratava-se de uma perspectiva do papel integrador da educação escolar ao mundo do emprego e de uma estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, em especial o risco de sua expansão nos países de capitalismo da periferia.

pedagógicas os meios têm atenção, e superam os fins, como no caso das relações ensino-aprendizagem. Como detalha Saviani (2013):

> Na década de 1960, a Escola Nova começa apresentar sinais de crise, delineando-se uma outra tendencia que eu chamo de pedagogia tecnicista. Essa pedagogia acaba impondo-se, a partir de 1969-depois da Lei n.5.540, que reestruturou o ensino superior, destacando-se nesse quadro o Parecer n. 252/69, que reformulou o curso de pedagogia. Nessa reformulação, a influência tecnicista já está bem presente. O curso é organizado mais a base de formulação de técnicos e de habilitações profissionais e reflui aquela formação básica, formação geral, que era a marca anterior do curso de pedagogia. Em 1971, vem a Lei n. 5.692, com a tentativa de profissionalização universal do ensino de 2 grau. A influência tecnicista, então, impõe-se; é na década de 1970 que o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através de acordos MEC_USAID, centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são características básicas da chamada pedagogia tecnicista (Saviani, 2013, p. 77).

O resultado desta pedagogia para a escola pública, para os trabalhadores do campo e da cidade que as frequentavam, foi mais uma vez a exclusão, indigência e adaptação ao mercado e capital internacional. O desmonte da educação pública é evidenciado pelo fim da vinculação orçamentária na carta de 1967, a aplicação dos recursos federais para a educação foi diminuída significativamente, assim como, a remuneração e aplicação de recursos em formação dos professores.

Todavia, os regimes autoritários não duram para sempre, os horrores da ditadura não apagaram a resistência cotidiana, a insatisfação com os ditadores. Sua política econômica, social e cultural já não possuía mais força, consenso, condições objetivas para responder à população brasileira, nem à reestruturação produtiva necessária ao funcionamento socio metabólico (Mészáros, 2008), do capital, e, ao interesse de frações da burguesia nacional que sentiu o peso inflacionário e via sua necessidade de acumulação de capital sendo ameaçados.

Em relação à insatisfação pública, a organização, ou reorganização dos movimentos sociais, sindicais, foram constituidoras de fundamental papel na correlação de forças do período, destacado fato foi a Marcha dos Cem Mil que ocorreu no dia 26 de junho de 1968, quando uma multidão marchou pelas ruas do Rio de Janeiro em protesto contra o governo, esse foi um dos eventos importantes na luta pelo restabelecimento da democracia e pelo direito à liberdade de expressão.

Já o movimento sindical em 1978, realizou uma das maiores greves da história sindicalista no país, a greve dos metalúrgicos do ABC, esta estratégia da luta operária reuniu mais de 170 mil trabalhadores e durou 41 dias; ainda a retomada da UNE em 1979, com o objetivo de mobilizar os estudantes e lutar pela ampliação dos direitos estudantis, bem como,

pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária foram materializações concretas e aglutinadoras da insatisfação de milhares de pessoas.

Na questão educacional a pedagogia hegemônica causava estragos em relação à efetividade, resultados, abrangência e "aceitação". A insatisfação ganhava adeptos que se amparavam nas teorias de concepções crítico-reprodutivistas[25] da educação (Saviani, 2008b), destacando-se as elaborações de Bourdieu e Passeron, que foram proliferando atividades que aglutinavam professores, intelectuais, estudantes, diversos componentes da sociedade civil na busca por alternativas ao ensino tecnicista como descreve Saviani (2008b):

> Um marco da situação acima indicada foi o Seminário de Educação Brasileira, organizado em Campinas, em 1978, no qual prevaleceu a crítica à pedagogia oficial, tendo ficado em segundo plano a questão relativa aos rumos que se devia imprimir à educação. No entanto, de modo especial a partir do final da década de 1070, vai generalizando-se entre os professores a expectativa em torno da busca de alternativas. Á medida que se tornam mais evidentes a insuficiência, a inadequação, a inviabilidade da orientação oficial, a tendência dos professores é raciocinar, mais ou menos, nos seguintes termos; "Está bem. Esta pedagogia oficial que se tentou generalizar é inconsistente, é passível de contestação, atende aos interesses minoritários, atende à tentativa dos grupos dominantes de impor a toda a sociedade a sua dominação. Mas, e então? Se essa educação, essa forma de ensinar, não é adequada, qual será?". Havia, pois, uma expectativa muito grande entre os professores no intuito de responder á questão: como devo me conduzir no processo educativo? (Saviani, 2008b, p. 78)

A organização do novo sindicalismo[26] e a criação de entidades dos profissionais da educação nos diferentes níveis educacionais foram fundamentais nas diversas e diferentes tendências críticas a serem elaboradas e adotadas no ensino. Nesse sentido, Saviani (2008b) ao sistematizar as diversas ideias pedagógicas contra-hegemônicas que circulam no país desde 1980, como "pedagogias da esquerda":

---

[25] As teorias fundamentam-se na crítica dos determinantes da sociedade, mas chegam à conclusão que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais existentes, mas não apresentam proposta pedagógica que possibilite, ou incentive a modificação, ou transformação das relações sociais existentes (Saviani, 2008b).

[26] Em relação as organizações sindicais e da categoria dos professores Saviani (2008b, p. 114) destaca que "A partir da segunda metade da década de 1970, criaram-se entidades representativas dos educadores como a ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) e ANDE (Associação Nacional de Educação), que surgiram, respectivamente, em 1977, 1978 e 1979. Mas, além dessas entidades destinadas a congregar educadores independentemente de sua vinculação profissional, a década de 1980 também se iniciou com a constituição de associações, depois transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino e especialistas nas diversas habilitações pedagógicas. Nesse âmbito situa-se a Confederação de Professores do Brasil (CPB), chegando, em 1986, a 29 associações estaduais filiadas, transformada, em 1989, na CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). E, no ano seguinte, a ela foram incorporadas a CONAFEP (Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas), FENASE (Federação Nacional de Orientadores Educacionais) e a FENOE (Federação Nacional de Orientadores Educacionais). Com isso, ascendeu a dois milhões o número de professores da educação representados pela CNTE".

> as ideias pedagógicas contra-hegemônicas também continham certam ambiguidade e revestiam-se de uma heterogeneidade que ia desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista. Assim, parece apropriado considerar, como Snyders, que, se há uma denominação que poderia abranger o conjunto das propostas contra-hegemônicas, seria a expressão 'pedagogias de esquerda' e não 'pedagogia marxista ou revolucionária': uma pedagogia 'de esquerda', com toda a vagueza 'que o termo comporta, e também com todas as esperanças de entendimento, de união de que o termo está carregado' (Saviani, 2008b, p. 115 e 116).

Estas pedagogias de esquerda são importantes no processo de elaboração da educação do campo e de seu paradigma, e por isso, sua configuração nos importa. Para Saviani (2008b) havia duas modalidades destas pedagogias na década de 1980: uma inspirada na concepção libertadora elaborada por Paulo Freire, "preconizava uma educação autônoma e até certo ponto, à margem da estrutura escolar; e, quando dirigida às escolas propriamente ditas, buscava transformá-la em espaço de expressão das ideias populares e de exercício de autonomia popular" (Saviani, 2008b, p. 116).

Aquelas que eram inspiradas no marxismo, divididas em tendências que utilizavam a crítica da análise social, defesa da igualdade e permanência; e aquelas que se inspiravam na elaboração de uma pedagogia que se contrapunha à concepção liberal, ou seja, "se pautava na centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado" (Saviani, 2008b, p. 116).

Segundo este mesmo autor,tivemos também a crítica social de conteúdos, inspiradas em Snyders, e em algumas concepções marxistas, além das elaborações inspiradas em ideias libertárias e anarquistas que não consideravam a terminologia e nem as determinações de classe, utilizando "o povo", a "autonomia" e "auto-organização" como mote de transformações.

Esse momento de efervescência das elaborações teóricas de esquerda, e de resistência ativa da classe trabalhadora, foi o contexto histórico de elaboração do projeto da educação do campo, aspecto que trataremos sequencialmente.

2.5 A educação do campo: projeto educativo contra hegemônico

A classe trabalhadora camponesa, os indígenas, quilombolas, ribeirinhos, sem-terra, povos das florestas, atingidos por barragens, em torno de interesses comuns- a terra para trabalhar e viver- com a produção no âmbito familiar, mas com o diferencial de perceber que, sua estratégia de reprodução social, é possível apenas com a solidariedade de classe, compõem

um Movimento Social, estes movimentos são "ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas" (Gohn, 1998, p. 13).

Assim, a luta dos movimentos sociais camponeses[27] especialmente do MST, em enfrentamento a estrutura de exploração capitalista, busca a intervenção política na sociedade, intervenção nas políticas públicas, mas também na percepção de qual projeto de desenvolvimento social e econômico a sociedade brasileira necessita, qual o modelo de agricultura e de produção atende seus interesses; e qual a educação que deve ser ofertada as populações do campo. A partir da construção histórica da luta desses camponeses em movimento que a Educação do Campo como Paradigma vai ser gestada, como necessidade imediata para os acampados e assentados do MST, quando iniciaram a luta por escolas e pelo direito de estudar, "não havia muita relação de uma luta com a outra, mas aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização social de massas de luta pela Reforma Agrária, em que se transformou o Movimento dos sem-terra" (Caldart, 2004, p. 25).

A luta por escola não era isolada como observado, durante a abertura de acampamentos, a presença de crianças "ameaçadas de ficar sem o acesso à escola e isto parecia, afinal, mais um desrespeito a eles, que já se chamavam de Sem-terra, e começavam a se enxergar como sujeitos de direitos" (Caldart, 2003, p. 06). Alavancou a luta por educação escolarizada, mas a luta não foi por qualquer escola, por qualquer educação, essa educação deveria ter ligação com seu sonho da terra conquistada, com o projeto produtivo coletivo que estavam construindo, com a identidade sem-terra. Como destaca Caldart (2000);

> O MST, como organização social de massas, decidiu, pressionado pela mobilização das famílias e das professoras, tomar para si ou assumir a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nesta perspectiva. A criação de um Setor de Educação dentro do MST formaliza o momento em que esta tarefa foi intencionalmente assumida. Isto aconteceu em 1987. E a partir de sua atuação o próprio conceito de escola aos poucos vai sendo ampliado, tanto em abrangência como em significados. Começamos lutando pelas escolas de 1a a 4a série (Caldart, 2000, p. 26).

Assim, nas duas últimas décadas, movimentos sociais de caráter popular e sindicais rurais organizaram-se e desencadearam um processo nacional de luta pela garantia de direitos

[27] Partimos da defesa feita por Frigotto (2010) quando o autor afirma que o MST engendra o gérmen mais avançado da luta contra-hegemônica hoje no Brasil, não só para a educação do campo, mas para a classe trabalhadora no seu conjunto.

sociais, articulando as exigências da reforma agrária com as reinvindicações pelo direito a uma educação escolar e comunitária que respeite, valorize e se aproprie dos saberes culturais dos alunos e da comunidade local, como elemento integrante do projeto pedagógico da escola, notadamente, da formação dos estudantes. Experiências com as características gestadas nos movimentos sociais camponeses ocorriam em outros espaços, as articulações em prol de uma educação dos povos do campo (aqui ainda em seu momento embrionário), vai ser acrescida nas discussões e elaborações dos demais movimentos e associações dos trabalhadores camponeses, na perspectiva das organizações sindicais e da Igreja Católica, essa voltava acontecer por meio de comitês locais e da organização regional de uma entidade para elaborar projetos, buscar convênios, captar recursos e expandir as Escolas Famílias Agrícolas.

Esse foi o papel do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) criado em 1968, (Nosella,2013), a partir da expansão das EFAS para outros estados brasileiros, e destas articulações possíveis pelo MEPES, em âmbito nacional que foi constituída a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), em 1982. Esta organização visava consolidar práticas educativas das EFAS, com orientações referentes a currículo, alternâncias educativas, formação de monitores (Nosella, 2013),buscando uma certa unidade formativa de caráter nacional, aproximando as relações e reivindicação educativas dos pequenos agricultores e camponeses, mas a integração gera o debate entre inclusão no sistema educacional de Estado, e a autonomia administrativa, financeira e pedagógica que seguia o projeto das EFAS francesas e italianas, administradas por associações compostas por famílias, sindicatos, igrejas, e não com a interferência e condução dos estados nacionais.

Nessa perspectiva, a partir das elaborações sobre a temática da educação na Constituição Federal de 1988, conquistas foram incorporadas, no que concerne o reconhecimento e valorização da educação desenvolvida em espaços formais e não formais, destacando-se a educação no ensino fundamental como direito inalienável de todos os brasileiros, o que garante o direito formativo das especificidades regionais, culturais, dos sujeitos camponeses. Este direito constitucional, legitima novas perspectivas da educação dos povos do campo no panorama nacional, como destaca Saviani (2008b,p. 08) “[...] com a redemocratização do país que o projeto de uma educação do campo começou a ser legitimado. Foi dentro do MST que suas bases começaram a ser constituídas.”

Ainda, como desdobramento do ideário progressista de reestruturação das leis do ordenamento jurídico brasileiro, das reinvindicações da sociedade civil, e dos educadores

progressistas, foi estabelecida a disputadas de projetos[28] para a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n.º 9394/96), mesmo com limites em relação aos acordos e aberturas de financiamento público às entidades privadas, e que em muitos aspectos se "distanciou das aspirações da comunidade educacional" (Saviani, 2017, p. 381); esta legislação acabou por estabelecer em relação à educação das pessoas que vivem na área rural, o expresso no Artigo 28:

> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar ás fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

O reconhecimento da especificidade em relação a um currículo adequado às peculiaridades da vida no campo, assim como, do funcionamento do calendário e de atividades agrícolas que se adequem a realidade da comunidade camponesa, bem como às áreas rurais, contribuiu com o debate e a denúncia acerca da desigualdade, qualidade, acesso e permanência da população trabalhadora camponesa em relação à educação escolarizada.

Na efervescência em torno das pautas relacionadas à educação dos povos do campo, foi realizado o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - ENERA, em 1997, esse encontro reuniu integrantes de movimentos sociais camponeses, em especial os integrantes do MST, e outros apoiadores das propostas do movimento, para definir estratégias de luta e diretrizes da educação em áreas de Reforma Agrária (acampamentos e assentamentos), como destaca Munarim (2008):

> Neste sentido, é oportuno afirmar que a própria realização do Iº ENERA, na medida que pode ser apontado como ponto de partida, também pode ser visto como um ponto de chegada de importante processo antes já trilhado. As experiências do MST com educação nas escolas de assentamentos da Reforma Agrária e acampamentos de sem-terra já se constituía prática reconhecida por instituições importantes, como o UNICEF, por exemplo. Prova disso é que essa instituição, acrescida da UnB (Universidade de Brasília), esteve na base de apoio à realização daquele evento; assim como, pouco mais de um ano antes, em dezembro de 1995, concedera ao MST o prêmio de "Educação e Participação, do Itaú e UNICEF, por uma Escola de Qualidade no Meio Rural (MUNARIM, 2008, p. 03).

[28] A disputa de projetos vai estar presente nesta tese no que tange a discussão da gestão democrática da educação.

Na ocasião, foi escrito o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro que sintetizava os elementos fundadores do Movimento de Educação do Campo. O manifesto reivindicou uma escola pública de qualidade para todos, desde a educação básica, até o ensino superior, ainda, uma identidade própria para o meio rural de modo a fortalecer as novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social na cooperação agrícola, no respeito e na valorização da cultura camponesa.

No ano de 1988, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que iniciando a implementação de ações de formação dentro do aparelho do Estado, esteve fortemente influenciado e atrelado aos movimentos sociais do campo. O PRONERA surgiu da demanda de um conjunto de organizações e movimentos sociais, junto com grupos de professores e pesquisadores das universidades que naquele momento buscavam consolidar uma nova concepção de educação no espaço rural, expressa no conceito de educação do campo.

Para Santos (2009), o PRONERA permitiu a criação de um espaço no qual se operou a gênese de uma política educacional voltada aos assentamentos de reforma agrária, em estreita ligação com o movimento de construção da educação do campo, a educação na reforma agrária e a educação do campo. As ações educacionais contempladas pelo programa estão relacionadas com a educação de jovens e adultos, educação de nível médio e profissionalizante, ensino superior, dentre outras e estabeleceu estreita relação com Institutos de Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Instituído pelo Decreto n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010, o programa segundo a Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária, de 2008 a 2011 realizou “320 cursos do PRONERA por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 de EJA fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior” (Brasil, 2016, p. 22). No Estado do Maranhão, segundo estudos de Rodrigues, o programa iniciou em 1999, em pareceria estabelecida pela UFMA, MST, ASSEMA, e INCRA/MA, com o “objetivo de alfabetizar 1.600 jovens e adultos, escolarizar e capacitar pedagogicamente os 80 educadores do campo e ainda os 08 coordenadores-locais envolvidos no projeto (Rodrigues, 2014, p. 105), ainda os dados da pesquisa nacional, referentes ao estado do Maranhão registraram a oferta de 20 cursos do PRONERA de 1998 até 2011 (Brasil, 2016, p. 23).

Nesse prisma, da dinâmica das reivindicações, dos momentos de debate e elaboração de “caminhos coletivos” o MST , apoiado por entidades como: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Universidade de Brasília (UnB), Organização das Nações Unidas

para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), promoveram em 1998, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia-GO, esta conferência ampliou as reivindicações realizadas no ENERA, assim como, as ações de entidades envolvidas com a educação que era realizada no meio rural; e foi base constitutiva de um novo movimento político nacional, conforme Munarim (2008), esse movimento denominou-se "Por uma Educação do/ no Campo".

Esta conferência e seus desdobramentos, procuraram estabelecer "um sistema público de ensino para o campo" (D'Agostini; Vendramini, 2014, p. 03), e desta forma a defesa de uma política pública de educação do campo, "os movimentos sociais carregam bandeiras da luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado" (Arroyo; Caldart; Molina, 2009, p. 14). Passando esse a ser o lema e objetivo dos movimentos camponeses.

A Educação do Campo, segundo Caldart (2015, p. 02) nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, com o objetivo de incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Esse objetivo fez com que os Movimentos Sociais do Campo, enquanto sujeitos coletivos, com o apoio de intelectuais comprometidos com a proposta, sistematizassem experiências concretas de processos educacionais realizados em espaços educativos não escolares, construídos historicamente, em acampamentos, assentamentos, marchas e outras ambiências organizativas, articulando-as a um projeto de sociedade produzido na trajetória de luta pela transformação social.

Assim, foi elaborado por movimentos sociais, e seus colaboradores o conceito de Educação do Campo (EdoC), ou então, a criação de um paradigma da "Educação do Campo" (Arroyo *et al*., 2009); Molina, 2011; Caldart, 2004; 2012; 2015) este foi construído por e para os diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais que compõem a diversidade do campo. Esta educação se propõe como luta, e garantia de ampliação das possibilidades de homens e mulheres camponeses criarem e recriarem as condições de existência no campo; como sintetiza Saviani (2016, p. 18):

> No conjunto de suas reivindicações por terra, produção, comercialização, agrega o direito à educação básica, que depois se estende a uma educação profissional e universitária, para o conjunto da população "sem-terra". Exercita as primeiras experimentações de uma Educação do Campo que reúne componentes políticos, trazendo a relação direta entre educação e direito, entre educação e cidadania, entre educação e modos de vida e cultura, entre educação e trabalho.

Desta forma, constituíram-se fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos basilares da educação do campo, e de construção da escola do campo; em relação à formação humana instituíram-se matrizes formativas com fundamentos no movimento da realidade, "como matrizes formadoras fundamentais: o trabalho, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história" (Caldart, 2015, p. 08); assim como, valorização dos diferentes saberes no processo educativo; valorização da diversidade de espaços e tempos formativos; educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável e a agroecologia; vivência dos processos democráticos.

Nessa perspectiva, como matriz basilar, estão a produção material e imaterial humana, elencando o trabalho como princípio educativo, e as contradições presentes nesse processo do trabalho, e no mundo do trabalho, e dessas contradições a luta de classes. Assim, a educação para o trabalho e para a cooperação, estão fundadas na compreensão de que trabalho e educação não são opositores, mas se integram, dando significado ao ato de trabalhar e de estudar. Sem trabalho não há vida e não há cultura, o trabalho é concebido como condição para a autonomia (econômica e intelectual),

Outro fundamento da educação do campo compreende a educação para a transformação social, vinculada à dinâmica social e a luta, a educação poderá contribuir com os processos de transformações sociais, "[...] o ser humano se forma não apenas através de processos de conformação social, mas ao contrário, que há traços de sua humanidade construídos nas atitudes de inconformismo e contestação social, e nas iniciativas concretas de lutar pela transformação do 'atual estado de coisas'" (Caldart, 2015, p. 09). A formação política dos sujeitos, proporcionado por uma educação crítica para que compreendam a realidade e possam agir em prol da luta por justiça social e emancipação, assim a escola:

> [...] deve-se somar no objetivo de construir sujeitos da história, portanto deve formar a 'consciência e a capacidade de ação', a partir dos interesses da classe trabalhadora. A organização coletiva também possui na proposta analisada um valor educativo fundamental, pois é ela que permite superar a atual forma de sociedade e é capaz de gerar consciência de classe. 'Deve educar para a criação do novo em sua complexidade' (Dalmagro, 2011, p. 46).

Esta complexidade sustenta-se na concepção de campo como lugar de vida, cultura, produção, educação, no lugar onde vivem os agricultores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pescadores, seringueiros, povos originários; com considerações nas questões concernentes: respeito à diversidade do campo; questão racial; orientação sexual; identidade cultural, pois os povos do campo são percebidos como sujeito de direito e o campo como espaço

de encontro de diversas culturas, e que assim contribui diretamente para o desenvolvimento da humanidade. Este aspecto Caldart (2015) define como matriz pedagógica da cultura:

> Entendida como experiência humana de participação em processos de trabalho, de luta, de organização coletiva que se traduz em um modo de vida ou em um jeito de ser humano (grupos, pessoas) que produz e reproduz conhecimentos, visão de mundo e que passa a ser herança compartilhada de valores, objetos, ciências, artes, tecnologias, símbolos. Cada pessoa nasce em uma determinada cultura que vai conformando seu jeito de ser e que se tornada consciente pode ser retrabalhada para reafirmação ou contraponto. Não há como educar as pessoas sem considerar o peso formador da cultura em suas diferentes manifestações (Caldart, 2015, p. 10).

Ainda, como matriz pedagógica utiliza-se a história, esta matriz está como as outras intimamente ligada a compreensão da historicidade do ser humano, em seu fazer e agir na realidade, na relação com as exigências do espaço social/momento histórico atual. Portanto, em busca da síntese dos pressupostos políticos, filosóficos e pedagógicos, recorremos a Caldart (2010), quando sinaliza que primeiro a Educação do Campo surge como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro, que trabalha e vive no/do campo; segundo, os protagonistas do processo de criação da Educação do Campo são os Movimentos Sociais Camponeses em "estado de luta", com destaque para os Movimentos Sociais de luta pela Reforma Agrária Popular e particularmente o MST; terceiro, a Educação do Campo retoma a discussão e a prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente constituíram as bases, os pilares da pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória, de bases socialista e popular e de referencial teórico marxista; quarto, a afirmação das escolas do campo específica para os trabalhadores do campo; quinto, sua relação com a luta de classes; por fim, a vinculação da Pedagogia do Movimento à Política Pública (Caldart, 2009, p. 106-120).

Para desenvolver e aprofundar o Paradigma da Educação do Campo, trazemos parte deste elementos **teórico-epistemológicos** contidos nas pedagogias contra hegemônicas, ou seja, aquelas "que buscam intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando instaurar uma nova forma de sociedade", tais como: pedagogia libertadora, educação popular, pedagogia socialista, libertária, comunista, histórico-crítica, entre outras (Saviani, 2008, p. 170). Apresentamos, brevemente, com o fim de compreendê-las como concepções teóricas-gnosiológicas epistemológicas, políticas e pedagógicas que fundamentam a Educação do Campo, que são contrárias às alinhadas ao modo

de produção capitalista e que foram sendo construídas ao longo do tempo, como conceito e paradigma, compreendendo a historicidade que a compõem.

No caso deste paradigma, mais especificamente estão presentes os fundamentos teórico-epistemológicos da Pedagogia do Oprimido- educação popular, Pedagogia do Movimento, Pedagogia Socialista, e a Pedagogia Histórico Crítica.

Tratamos da grande influência da educação popular no âmbito das propostas contra hegemônicas desde 1960, assim a concepção Freireana foi entendida como uma concepção política e educativa que concebe o ser humano como sujeito histórico, ontológico, inconcluso (Freire, 1996), que se constrói socialmente pelas relações que estabelece com outros seres humanos e com o mundo, acreditando que elas são passíveis de transformação.

O pensamento de Paulo Freire compreende a educação como uma pedagogia que se traduz em um que fazer histórico que nos conclama a compreensão de nosso tempo histórico, como possibilidade e não determinismo, e a Pedagogia do Oprimido colabora com a formulação da educação da educação do campo, segunda a qual torna imprescindível na organização do trabalho pedagógico da escola do campo. Esta pedagogia reafirma a necessidade de compreender e trabalhar os processos de opressão a que foram submetidos historicamente os povos do campo; além de garantir no currículo das escolas as experiências de opressão, de expropriação do território, mas também de luta e resistência dos povos, fazendo com que estes se percebam como sujeitos oprimidos, mas, também capazes de se libertarem da opressão, de recuperar sua humanidade roubada e de se emanciparem.

A Pedagogia do Movimento tem na sua gênese o trabalho educativo do MST como fundamento de sua formulação e na entrada do século XXI, mediante os desafios políticos-pedagógicos encontrados na Educação do Campo, e tem herança firmada na Pedagogia do Oprimido. A construção da Pedagogia do Movimento afirma uma concepção de educação compreendida enquanto processo de formação humana que reconhece os *sujeitos sociais coletivos* em luta como parte da matriz pedagógica, “compreendendo o campo (suas relações sociais, suas contradições) como a totalidade formadora na qual diferentes práticas educativas se põem e contrapõem na constituição prática de determinado ser humano” (Caldart, 2012, p. 555).

Muitos dos aspectos mencionados anteriormente compõem a Educação do Campo e são advindos da Pedagogia do Movimento, que vem desenvolvendo os processos educativos e formando o sujeito social e coletivo de nome Sem-Terra, através da luta. O próprio Movimento

é o principal educador através das ações de luta, da forma de organizar a produção, o trabalho, a escola, os coletivos de juventude, de mulheres, a coordenação do assentamento.

Outra concepção teórica e pedagógica importante que compõe e influencia a EdoC é a Pedagogia Socialista. Esta pedagogia reúne ideais, sobretudo, de lideranças russas, como Pistrak; Makarenco; Krupskaia; Schulgin e Lanacharsky, as experiências históricas acumuladas pela pedagogia socialista serviram de inspiração para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contra-hegemônicas da classe trabalhadora no mundo e no Brasil.

Por entender que a Pedagogia Socialista fornece as bases de uma teoria crítica, ela se insere no contexto brasileiro fornecendo as bases de outras pedagogias ligadas a Educação do Campo; a Pedagogia Socialista, faz conforme Freitas (2015, p. 11) "[...] "associação de teorização de práticas educativas protagonizadas pelos trabalhadores ao redor do mundo e conduzidas (na teoria e na prática), desde seus objetivos de classe, para construção de novas relações sociais de caráter socialista".

As proposições da pedagogia socialista contemplam: oferta de educação geral, livre e obrigatória para todos os cidadãos; educação assumida pelo Estado; trabalho produtivo combinado com aprendizagem escolar; o trabalho como princípio educativo e gratificante sem efeito coercitivo, organizado de forma social e planejada; rejeição da escola livresca; método educativo praticado a partir de complexos, de modo que os professores tomem como ponto de partida os problemas das crianças, da produção local e da vida cotidiana, examinados à luz das várias disciplinas; proposições que devem estar presentes na intenção formativa da educação do campo. Nesse sentido, D' Agostini (2012) destaca o potencial e a necessidades de articulação destas pedagogias:

> Para a construção tanto da pedagogia socialista como da educação do campo faz-se necessário a crítica radical à escola atual e à construção de propostas educativas que cumpram especialmente duas funções sociais: a primeira, de internalizar valores e atitudes contrários aos do regime social do capital, e a segunda, de desenvolvimento dos instrumentos de pensamento para a apreensão do conhecimento do mundo objetivo (D' Agostini, 2012, p. 461).

Ainda, sobre as contribuições teórico-metodológicas presentes na EdC, apontamos a Pedagogia Histórico-Crítica, buscamos Saviani (2016) ao afirmar que pensar a contribuição dessa pedagogia à Educação do Campo é compreender que os processos educativos precisam ser críticos e comprometidos com as transformações sociais. Como aponta o autor, o ato de educar promove de forma intencional e direta para a transmissão da cultura humana desenvolvida ao longo de sua história, sendo notória a necessidade de uma abordagem ampla

no processo ensino-aprendizagem para romper com visões de educação apartadas da totalidade das relações. Portanto, reconhecemos não ser a escola a única possibilidade de socialização do conhecimento sistematizado; no entanto, ela ainda é o espaço de escolarização mais acessado, e exerce a função de socializar os conhecimentos.

Nesse prisma, busca-se compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo, com base na concepção pressuposta do materialismo histórico-dialético, ou seja, "a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana" (Saviani, 2013, p. 88). Portanto, a defesa de que seja garantido o acesso aos conhecimentos científicos, clássicos, elaborados ao longo da história, aos trabalhadores e trabalhadoras, para compreensão da realidade e construção de alternativas para alterá-la, torna-se um dos principais fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Assim, o objetivo e os sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (Caldart, 2012, p. 259). Desta forma, a escola passa a ser um dos espaços de compreensão da luta de classes, e do despertar da consciência necessária ao processo revolucionário como destacam Queiroz, Taffarel e Albuquerque (2022):

> Nesta perspectiva, as escolas do/no campo são possibilidades reais que visam a formação humana na perspectiva da transição do capitalismo para o socialismo e, deste, para o comunismo. Atingir esta compreensão de que para alterar a condição de exploração, é necessária a apropriação dos conhecimentos que foram negados ao longo da história da humanidade é essencial (Queiroz, Taffarel, Albuquerque, 2022, p. 12)

Nesse sentido, compreendemos a EdoC como possibilidade de educação contra hegemônica até o momento, com possibilidade de efetivação dos elementos da pedagogia socialista (entendendo a educação no sentido lato sensu) e a pedagogia histórico crítica (que é inspirada no materialismo histórico dialético e em experiências da pedagogia socialista-,como possibilidade de efetivação da educação do campo na educação escolar, como teorias pedagógicas possíveis), para o momento de transição da sociedade em sua totalidade e da educação do campo em sua particularidade.

No caminho da possibilidade e necessidade histórica do fazer-se da generacidade humana, entendemos que a concepção de escola unitária de Gramsci é compatível com a

possibilidade de superação de uma educação do campo contra hegemônica como temos hoje, para uma educação do campo unitária e efetivadora de uma nova hegemonia, pois coadunando com a concepção de Gramsci da escola unitária, a educação do campo é fruto da luta de classes, das classes subalternas do campo; elaborada e gestada por seus intelectuais orgânicos forjados nos movimentos sociais em constante movimento, mas que pode a partir de sua experiência/ práxis apontar para a alternativa educativa revolucionária necessária as classes subalternas.

No Brasil a EdoC como paradigma ainda contra hegemônico, pode ser um exemplo pedagógico revolucionário para a pedagogia e a educação escolar em seu conjunto (teórico e pedagógico), estimulando a luta pelo educar revolucionário de classe. Esta experiência ainda não é hegemônica nas escolas do campo do Brasil, nem do Maranhão, devido aos limites aqui apresentados, assim como, a educação como prática revolucionária e emancipatória não é hegemônica na cidade e nas "urbanidades". Mas, a EdoC tem nos demonstrado há mais de 25 anos a luta contra a negação dos direitos dos povos do campo, e a conquista de políticas públicas específicas, como um caminho possível aos trabalhadores, e por conseguinte possibilidade de transição de um estágio a outro na luta de classes. As políticas que resultaram das lutas, bem como as concepções teóricas subjacentes é o que discutiremos na sequência.

2.6 Dos marcos legais às concepções teóricas subjacentes: a Educação do Campo e o contexto pós-1990

As conferências nacionais por Educação do Campo, que ocorreram em 1998, e 2004,e seus possíveis desdobramentos, nesse intermédio temporal, constituíram um dos avanços dos agentes políticos camponeses em relação ao marco regulatório foi materializado, a partir do Parecer nº 36/2001 e da Resolução nº 01/2002 do CNE/CEB, que constituem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, que depois serão complementadas pela Resolução nº 02/2008, de 28 de abril de 2008, as chamadas Diretrizes Complementares para Educação do Campo.

Essas diretrizes constituem um conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar as escolas do campo às diretrizes nacionais para a educação básica, o texto apresenta a concepção das elaborações dos movimentos sociais de um novo projeto produtivo para o campo, as necessidades da universalização da educação de qualidade para as populações da zona rural;

> A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (Brasil, 2001, s/p).

É importante estabelecer a relação com a conjuntura da política educacional do estado brasileiro, pois, nessa perspectiva, observa-se que em 2003, estávamos no início do Governo Lula da Silva, que, mesmo em alguns aspectos, alinhado à política internacional e à agenda econômica do neoliberalismo, a Educação do Campo, verdadeiramente, integrará a agenda do governo e do estado brasileiro, mas está também atrelada às políticas das agências multilaterais como destacam D'Agostini e Vendramini (2014):

> [...] os estudos de D'Agostini (2009) [...] identificam que as políticas de educação e, consequentemente, as específicas de educação do campo estão orientadas pelas diretrizes e propostas das agências multilaterais, tais como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) e Banco Mundial, destinadas à educação e que se articulam às políticas de contenção da pobreza como meio de regulação social no Brasil (D'Agostini; Vendramini, 2014, p. 03).

Mesmo como política de contingenciamento, é salutar a conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, pois estas são um importante marco regulatório, que reconhecem e caracterizam a identidade das escolas que são do campo, definindo e afirmando a necessidade e urgência da universalização da educação básica de qualidade para os povos do campo. Elas orientam a construção de projetos políticos pedagógicos que apresentem e considerem as comunidades e seus anseios, com princípios estabelecidos na gestão democrática da educação pública, com participação e protagonismo dos agentes civis em seus espaços.

Na medida em que avançam as experiências, pesquisas, a Instituição do Grupo Permanente do Trabalho de Educação do Campo, em 2003, pressiona para que o governo em nível federal, reconheça e estabeleça a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), no ano de 2004, no âmbito do Ministério da Educação. Mesmo ano no qual ocorreu a II Conferência Nacional de Educação do Campo, que ocorreu de 04 a 07 de agosto, e teve como tema: Por uma política pública de Educação do Campo, nesta ocasião um dos temas ganhou destaque: "o tema da formação de educadores e educadoras do campo.

Pois se refere à condição básica para a garantia de escolas e escolas com oferta de elevados níveis de escolaridade, no campo (Santos, 2009, p. 50).

Ainda, em relação à secretaria- SECADI-, foi instituída a Coordenação Geral da Educação do Campo em 2005, o que contribuí em termos de organização, planejamento e elaboração de políticas públicas de educação do campo, assim teremos:

Quadro 2 - Marcos legais

MARCO LEGAL	PRECONIZA	DATA
Parecer CNE/CEB Nº 1	Reconhecimento dos sistemas de ensino dos dias letivos, funcionamento e organização das escolas que utilizam a Pedagogia da Alternância	02 de fevereiro de 2006
Parecer CNE/CEB nº 3 Resolução CNE/CEB nº 2	Define diretrizes complementares, com especificações sobre a educação infantil e nucleação de turmas e escolas	18 de fevereiro de 2008 28 de abril de 2008
Lei Nº 11.947	Trata sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos estudantes da educação básica	16 de junho de 2009
Decreto nº 6.75	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada de professores, revogado e substituído pelo Decreto n 8.752, de 9 de maio de 2016	29 de janeiro de 2009

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Além desses marcos legais, merece destaque o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, tendo em vista a importância para os povos do campo e preconiza:

> [...] dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O Decreto destaca os princípios da educação do campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. Ressalta também a instituição da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC, criada em nov./2007), órgão colegiado cuja finalidade é auxiliar o Ministério da Educação na formulação, implementação e acompanhamento dessa política. Esta Comissão se constitui de representantes de todas as Secretarias do MEC, do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, da UNDIME, União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, do CONSED– Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação e de movimentos sociais e sindicais do campo com representação nacional (Brasil, 2010, p. 05 e 06).

A afirmação dos marcos legais, a proposição e operacionalização das políticas pelo grupo de trabalho permanente e pela SECADI, desencadeiam também a afirmação do PRONERA, que multiplica pelo país os cursos voltados para formação de professores, especialmente durante o período de 2003 e 2008, como destaca Santos (2009)

> Multiplicaram-se, neste último período de 2003 a 2008, pelo país afora, os Cursos de Formação de Educadores – Cursos de Magistério, Pedagogias da Terra, Pedagogia das Águas, Licenciaturas em Geografia, História, Letras, Artes. Assim como se diversificaram as iniciativas dos movimentos sociais na proposição de cursos em novas áreas do conhecimento, como Direito, Agronomia, Medicina Veterinária, Gestão de Empresas Sociais além dos cursos de nível médio técnico em Agroecologia, Saúde Comunitária, entre outros, na medida em que vão compreendendo melhor seu papel social nos territórios onde vivem, em relação ao modelo agrícola e em relação à consciência de terem-se tornado sujeitos de direitos. Enfim, os cursos ganham sentido nesta dimensão e os movimentos sociais parceiros do PRONERA bem souberam absorver este papel histórico a eles determinado e por aí procuraram avançar (Santos, 2009, p. 47).

Observa-se que o envolvimento cada vez mais efetivo dos camponeses em espaços de discussão, grupos de trabalho permanente e assessoria, vão estabelecer diferentes formas de aprendizagem e ação, como descreve Gohn (2000):

> [...] Da aprendizagem gerada com a experiência de contato com a experiência de contato com fontes de exercício do poder. Da aprendizagem gerada pelo exercício repetido de ações rotineiras que a burocracia estatal impõe: da aprendizagem das diferenças existentes na realidade social a partir da percepção das distinções no tratamento que os diferentes grupos sociais recebem de suas demandas. Da aprendizagem gerada pelo contato com as assessorias contratadas ou que apoiam os movimentos: da aprendizagem da desmistificação da autoridade como sinônimo de competência, a qual seria sinônimo de conhecimento (Gohn, 2000, p. 50).

Tais aprendizados e ações também refletiram nos avanços dos marcos regulatórios, e estendem-se para além dos convênios e parcerias, mas na exigência de políticas educativas que atendessem as necessidades da classe trabalhadora camponesa como destaca Arroyo (2007):

> A estratégia de convênios das instituições com o Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA) fez avançar essa consciência. Os movimentos passam a defender que essa estratégia deve continuar, porém não mais através de convênios ou compromissos isolados de algumas instituições, mas como responsabilidade pública dos centros, instituições e universidades. Os movimentos sociais passam a exigir a definição de critérios que responsabilizem o Estado, as políticas e as instituições públicas com a formação específica de profissionais para garantia de direito público à educação dos povos isolados, para configurar políticas de estado que assumam a especificidade da formação de educadores e educadoras do campo (Arroyo, 2007, p. 165).

Desta forma, as demandas formativas da EdoC estenderam-se significativamente em Nível Superior, inicialmente vão ser elencadas em 2006, com a Criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO): onde foi elaborada a proposta de Formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais, que depois seria materializado no Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), o qual deve oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas no campo.

O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), foi lançado em 2011, e propôs desenvolver ações voltadas ao acesso e permanência na escola do campo, estando estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas– Formação Inicial e Continuada de Professores - Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional - Infraestrutura Física e Tecnológica (MEC, 2013).

Mas é importante ressaltar que a criação de marcos legais, não garante a operacionalização e efetividade das políticas em si, fator que está intrinsicamente ligado ao funcionamento do pacto federativo em relação aos entes executores, no caso da educação federação, estados e municípios, seus respectivos órgãos MEC, Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação (SMEC); ainda, seus conselhos, Conselho Nacional de Educação (CNE),Conselho Estadual de Educação (CEE),Conselho Municipal de Educação(CME), como também está ligado ao interesse e projeto da classe dominante de manter ás populações trabalhadoras com uma educação defasada que busca impedir sua elevação no processo de escolarização.

Ainda, assim como, subsumir às práticas educacionais no campo, à reestruturação produtiva do mercado internacional, introduzindo as competências como diretrizes pedagógicas que esvaziam de conhecimentos às novas gerações, e buscam adaptá-las à nova divisão social e técnica do mundo do trabalho (Kuenzer; Oliveira, 2016), fundamentalmente constituída de subempregos, trabalho temporário, e terceirizado, com degradação da saúde, da vida dos trabalhadores do campo, condições que estão cada vez mais agressivas na foram de exploração.

Nesse sentido, estudos realizados por pesquisadores na área de educação do campo, no Brasil, e no Estado do Maranhão, tem demonstrado certas fragilidades relativas às condições de efetivação das políticas públicas de educação do campo, desde a efetividade de sua universalização, até problemas estruturais como: responsabilidade tripartite dos entes federados, financiamento, continuidade e ruptura das políticas em trocas de governos estaduais e municipais. A organização dos movimentos sociais do campo de maneira articulada, em torno

da pauta da educação, ocorre no Estado do Maranhão a partir de 1998, segundo Cavalcanti (2009):

> No entanto, é no final dos anos 1990 que este movimento se estrutura em torno da bandeira da Educação do Campo, mais precisamente em 1988, quando entidades e movimentos camponeses como o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), FETAEMA (Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado do Maranhão) e a ASSEMA (Associação em Áreas de Assentamento do Estado do Maranhão) se organizam em torno da implementação do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) no Maranhão, em ação articulada com a Universidade Federal do maranhão (UFMA) e o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (Cavalcanti, 2009, p. 02)

Segundo a autora, em termos de política pública de Estado, a SEDUC, a partir de 2002, com o apoio e financiamento do BIRD, realizou estudos e ações para elaboração de um projeto de educação do campo, com vistas para expansão e melhoria da oferta de Ensino fundamental nas áreas rurais, e para construção de escolas de alvenaria para substituir barracões, mas a ampliação dos debates e articulações com os movimentos e organizações sociais acabam distanciando-se das propostas do BIRD (Cavalcanti, 2009), e as dificuldades financeiras acabaram impossibilitando a realização da proposta. Em meio às dificuldades o debate avançou e foi criado:

> [...] no âmbito, um GT de Educação do Campo, em 2003, que logo em seguida, dá origem a uma Coordenação de Educação do Campo; em 2004, à realização do I Seminário Estadual de Educação, culminando com a instituição do Comitê Estadual de Educação do Campo; e a Carta do Maranhão contendo os princípios e Diretrizes defendidos pelos movimentos sociais e órgãos governamentais presentes para subsidiar a construção de uma política pública de Educação do Campo; entre eles a universalização urgente do ensino fundamental e expansão da educação infantil e do ensino médio no campo; a participação efetiva dos sujeitos coletivos do campo na formulação e implementação das políticas; o reconhecimento e fortalecimento das experiências educativas desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo, inclusive como políticas públicas; a implementação de uma política consistente de formação inicial e continuada de professores do campo(e não para o campo); e a garantia de recursos financeiros específicos para a Educação do Campo, atendendo o princípio de redistribuição presente no FUNDEF (Cavalcanti, 2009, p. 04)

A autora ainda destaca, que ocorreu uma ampliação do debate entre a SEDUC, e os movimentos sociais presentes no comitê estadual, mas que as ações das políticas educacionais desenvolvidas ocorrem em forma de projetos e programas, o que não apresenta mudança estrutural na totalidade da rede pública de educação, pois "na maioria das secretarias municipais de educação as ideias e, consequentemente, as práticas educacionais desenvolvidas nas áreas

rurais assentam-se nas mesma bases da educação rural, apesar de algumas já terem "aprendido" o discurso da educação do campo (Cavalcanti, 2009, p. 06).

O Maranhão é o estado brasileiro com a maior população rural do país, com 36,93% de habitantes residindo em área rural. Situado geograficamente no Meio Norte brasileiro, localização territorial que o faz pertencer à região amazônica, é um estado marcado pelas questões fundiárias e disputas pela terra, com elevado índice de violência no campo e desigualdades sociais estruturais e duráveis. Apesar de dispor de número significativo de assentamentos de reforma agrária e áreas quilombolas certificadas ou em processo de regularização, os conflitos agrários são bastante presentes no estado e é visível a falta de políticas públicas, como a educação, para a população do campo.

A ausência de políticas públicas é observada de maneira pujante nos estados da região Norte e Nordeste. Apesar de pesquisas e dados censitários mostrarem uma expansão numérica do acesso à escola, ainda são elevados os índices de analfabetismo e baixa escolaridade nas duas regiões brasileiras mencionadas, especialmente entre a população que vive no campo.

Os espaços rurais também foram durante muito tempo esquecidos pelas universidades e as pesquisas sobre a educação em áreas rurais eram uma minoria comparada com as pesquisas de educação urbana (Camacho, 2018). Uma realidade ainda expressiva na educação maranhense, são as turmas multisseriadas[29], que no ano de 2011, segundo os dados do Censo Escolar, perfaziam em torno de 7.327 turmas, em todo o território.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2019, o Estado do Maranhão foi o que apresentou o maior percentual de pessoas sem instrução e foi o 4º com a maior taxa de analfabetismo no Brasil. Sem dúvida, os dados de exclusão quanto à educação formal no Maranhão estão mais relacionados ao campo do que às cidades, atingindo as populações camponesas em muito maior grau (IBGE, 2019).

Esta problemática é indicada quando recorremos aos dados relativos ao número de matrículas, tendo em vista que segundo o Censo de 2020, a dominância é da rede municipal, que detém 70,8% das matrículas na educação básica do estado, anos iniciais do ensino

[29] A organização do ensino no formato multissérie é uma realidade em muitas escolas do campo brasileiro. A gestão e ensino em uma sala multisseriada, geralmente ocorre com a responsabilização de um único professor, esse "unidocente" atende alunos de diferentes anos curriculares e níveis de aprendizagem. Na maioria das vezes, a unificação dessas turmas se dá em virtude da baixa densidade populacional na zona rural, que não possui alunos suficientes para compor turmas seriadas, outras vezes, ocorre pela escassez de professores e difícil acesso destes estudantes a outras escolas. Embora tratada como estratégia emergencial, a unificação de diferentes séries em uma única turma foi a maneira adotada como mais viável pelas autoridades, inclusive como estratégia econômica para os entes federativos, para que os sujeitos do campo tivessem o seu direito à escolarização atendido.

fundamental, a rede municipal apresentou 85,8% das matrículas, já nos anos finais, ou seja, do total de matrículas a rede municipal possui 87,7%; em relação a distribuição geográfica das matrículas em sua totalidade 37,3% estão na área rural, e das matrículas na zona rural 98,4% são atendidas pela rede pública (INEP, 2021), majoritariamente nos municípios. Ou seja, se são os municípios que promovem em sua maioria, o atendimento dos povos da zona rural, a perspectiva da formação ofertada, em sua maioria, não apresenta elementos, bases formativas, e fundamentos da educação do campo, e acabam por demonstrar a fragilidade da política de educação do campo no estado.

A análise das fragilidades na consolidação da política de educação do campo no Maranhão estende-se também aos programas, como o PRONERA, analisado em seus 15 anos, no estudo já citado de Rodrigues (2014), o qual sinaliza que diante de questões estruturais e de funcionamento das escolas do estado, e dos municípios, as defasagens históricas nas áreas rurais comprometem o desenvolvimento e a qualidade das ações desenvolvidas como destaca:

> Porém, mesmo que tenham ocorrido melhorias isoladas em certos municípios, ainda não temos, no Maranhão, uma rede ampla de escolas no campo em condições adequadas de funcionamento. Ao contrário, a lógica do custo-benefício tem prevalecido, nos moldes da controversa política de nucleação e da precária estrutura física e material das escolas do campo maranhense, com seus prédios decadentes, salas multisseriadas, ausência de laboratórios, bibliotecas, quadras esportivas, equipamentos e mobiliários adequados para um espaço de formação de seres humanos. Isso indica uma insuficiente intervenção do Estado e a forte continuidade em relação à precariedade que historicamente vem marcando a educação ofertada no meio rural brasileiro (Rodrigues, 2014, p. 121).

As fragilidades precisam ser percebidas em suas múltiplas possibilidades, entendidas de maneira estrutural ligadas ao projeto de sociedade e de produção do modo de produção capitalista, fundamentado na exploração do homem, do planeta, de produção predatória, caracterizado no país pela massiva presença do agronegócio e a permanência de relações mais diversas de exploração do trabalhador, chegando à situações análogas à escravidão, tanto no campo, quanto na cidade.

Ainda, em relações que se apresentam em forma de ações e políticas, que reconhecem e tornam legítimas pautas e reivindicações da classe trabalhadora camponesa, mas que na prática encontram barreiras, em um estado desestruturado e afastado das causas sociais, como cortes significativos de verbas e investimentos denominados de ajustes fiscais, como é o caso no país da PEC 55/1996, do teto de gastos públicos; em mediações estabelecidas na construção das subjetividades, em que a disputa de projetos educativos relacionados à educação da classe

trabalhadora camponesa se efetiva pela pressão da permanência da educação hegemônica, cuja lógica orientadora é o produtivismo, a seletividade, a meritocracia, derivada do receituário neoliberal, implementado no desmonte das políticas públicas no país, com atenuação a partir dos anos de 1990, em que setores do capital externo e interno se apropriaram do orçamento público através do acesso e possível privatização das políticas públicas.

Na política educacional, a ofensiva neoliberal na educação possibilitou essa apropriação desenvolvida pela utilização de orçamento público por instituições privadas, através de financiamento pelas denominadas fundações e organizações sem fins lucrativos, entendidos como Aparelhos Privados de Hegemonia- APHs (Gramsci, 2001), que configuram a influência burguesa na política de educação do Estado brasileiro, com "a presença dos representantes do capital na determinação das recentes políticas educacionais.

Com a presença materializada pelo bloco no poder desde os anos de 1990, tais APHs estruturam-se a partir das premissas dos organismos internacionais para pressionar que o Estado incorpore as demandas objetivas e subjetivas das classes dominantes, no processo político, econômico e jurídico. O maior representante desses APH no Brasil encontra-se na Organização Não Governamental Todos pela Educação (TPE), a qual apoia a contrarreforma no currículo escolar, a reforma do ensino médio, a prevalência da educação por competências, e que conta com apoio do capital em sua fase imperialista, em especial do Banco Mundial (BM) em suas ações, indicativos e financiamento.

Estes APHs também estão presentes na disputa da educação da classe trabalhadora camponesa, na medida que aliados ao projeto neoliberal, privilegiam os grandes projetos da aristocracia rural, hoje personificada no agronegócio, assim como, fomentando formações apoiadas pelos "grandes projetos agrícolas", que objetivam estabelecer a pedagogia hegemônica, conformando intelectual e moralmente a população a um tipo de sociabilidade adaptada as necessidades econômicas e produtivas do capitalismo, podendo ser evidenciada em cursos do Serviço Nacional do Aprendizado Rural, SENAR, em cursos técnicos em agronegócio com Associação Brasileira do Agronegócio (ABAG) (Lamosa, 2020).

Como também na "presença" em várias regiões brasileiras, entre elas a Nordeste, da atuação das grandes empresas ofertando parcerias, nominadas como ações de responsabilidade social, "que chegam agora não mais às escolas de forma individual, mas diretamente às redes públicas, municipais e estaduais, como Projetos Socioambientais (Molina, 2015, p. 392); o caso dos projetos na área de papel e celulose, em especial da Suzano, foi estudada e analisada por Bogo (2018), na Região Extremo Sul da Bahia, a empresa contribui com o desenvolvimento de

programas de educação profissional, que contribuem na disseminação da pedagogia da hegemonia, e contam com o apoio dos órgão de Estado, como destaca a autora:

> O programa Formare, realizado em parceria com a Fundação Iochpe. Consiste em oferecer Cursos de Educação Profissional para jovens de famílias de baixa renda com idade entre 15 e 17 anos. Os cursos consistem em propiciar a formação inicial para o mercado de trabalho, com duração de aproximadamente um ano, as aulas são ministradas por funcionários da empresa Suzano. Segundo informações disponibilizadas no site do Programa Educar e Formar a iniciativa deste nos municípios depende do engajamento das/os secretárias/os de educação. Deixa claro que são feitas reuniões com as secretárias e o setor social da empresa para realizar as parcerias (Bogo, 2018, p. 34).

Em sua análise a ressalva de que nos municípios onde os órgãos de estado têm menor atendimento as demandas de educação de qualidade no campo, a aceitação das ações da empresa é ainda maior, e a "atuação do empresariado na educação dos camponeses (Bogo, 2018, p. 34), é considerada como ganho de qualidade e eficiência. A fragilidade da compreensão das forças contraditórias que atuam no campo brasileiro está presente na maioria dos espaços territoriais, acentuando a disputa da subjetividade como afirma Molina (2015)

> [...] Mas as brutais diferenças sociais; ambientais; culturais; políticas e econômicas, entre estas duas lógicas de organizar a agricultura: a lógica do agronegócio e a lógica da agricultura familiar camponesa não estão suficientemente claras para o conjunto da sociedade - muitas vezes, não estão claras nem nos próprios assentamentos e nas escolas do campo, pois assim como o conjunto da sociedade, estes territórios têm sido objeto de intensa disputa ideológica (Molina, 2015, p. 381).

Este quadro também dá indícios no estado maranhense na região de Itapecuru Mirim, em território quilombola Santa Rosa dos Pretos, região onde encontra-se o Projeto Grande Carajás, da Companhia Vale do Rio Doce, o qual tem exercido forte impacto na comunidade, nas questões ambientais, mas, também nas educacionais, estes impactos estão sendo analisados por projetos desenvolvidos na LEDOC/UFMA, sob a responsabilidade do professor Dr. Raimundo Edson Pinto Botelho[30].

Essa disputa também se materializa na incidência desses organismos nas conduções das políticas educacionais do campo, de maneira subjetiva e objetiva, presente no financiamento de vários encontros, estudos e processos da EdoC, o que corrobora também com o desenvolvimento da agenda pós-moderna na educação, como destaca D´Agostini (2012):

[30] O referido professor tem desenvolvido através do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, projeto de pesquisa acerca da influência dos "grandes projetos" na elaboração da proposta pedagógica desta escola, o qual iniciou no ano de 2021 e segue em andamento no ano de 2023.

> A partir desse contexto econômico, social e político a aristocracia rural brasileira defende o projeto neoliberal e seus ajustes estruturais – com sua política para educação rural, ou literalmente, com o esforço político que o governo está realizando para transformar a educação dos camponeses e trabalhadores rurais em políticas focais e afirmativas, com desvios teóricos e tentativas de cooptação dos movimentos. O que vem acontecendo, em grande parte, na atual conjuntura política, é a apropriação indevida, por parte do estado, de termos e discursos construídos pelos movimentos de lutas sociais que confunde, ilude e desmobiliza a massa dos trabalhadores rurais (D'Agostini, 2012, p. 05).

Esses documentos orientadores também, procuram disseminar a pedagogia hegemônica, de consenso do neoliberalismo, que desmobilizam os trabalhadores, e abrem espaço para disputa nas formulações teóricas acerca da EdoC, estas que tem apresentado a presença de tendências alinhadas as "formas da pedagogia das competências, pedagogia construtivista, pedagogia de projetos, pedagogia multiculturalista e pedagogia do professor reflexivo" (Pena; Zientarski; Bragança, 2019, p. 06). E coadunam na perspectiva formativa com a adaptabilidade necessária dos sujeitos sociais, as práticas e políticas neoliberais, deslocando o eixo de estudos e produção científica como descreve:

> Não por acaso, os temas de maior destaque na agenda pós-moderna giram em torno da linguagem, da cultura e do discurso os quais são analisados longe das relações entre universalidade, particularidade e singularidade. Aliás, totalidade e universalidade são categorias bastante incômodas para os "pós-". Em suas versões mais extremas, o pós-modernismo trabalha com o princípio da língua e do discurso como estruturadores da sociedade (Santos, 2011, p. 36).

Este ideário gestado e disseminados na esquerda (Wood, 1999), é capaz de mascarar a brutal exploração intrínseca ao modo de produção capitalista, acaba por perpetuar de maneira sutil as ideias necessárias a manutenção deste modo de produção, portanto ficam destruídos " princípios de racionalidade, de universalidade, de luta de classes, da centralidade do trabalho como possibilidades explicativas dos fenômenos e orientação para o desenvolvimento de ações efetivas para superação da sociedade de classes" (Santos,2011, p. 36).

A presença destas diferentes tendências, e da contradição entre os atores presentes na educação do campo é apontada por Vendramini (2009):

> O movimento nacional por uma educação do campo agrega movimentos sociais organizados e combativos, como o MST, mas também organismos e instituições que se firmam sob outros fundamentos, como UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação). No campo teórico, também observamos a presença de diferentes perspectivas teórico-metodológicas, desde a marxista até análises fundadas em noções pós-modernas de homem e de sociedade. Nos cadernos da articulação nacional por uma educação do

> campo, aparecem as expressões: educação para o desenvolvimento; educação para o campo na sua generalidade, sem corte de classe; democratização da escola e gestão; presença do lema aprender a aprender, fala-se muito em construção do conhecimento e em sujeito, correndo o risco de uma relativização do ensino e da ciência; educação como humanização; pedagogia do movimento como movimento de diversas pedagogias (Vendramini, 2009, p. 06).

Observa-se que ocorre uma proliferação da perspectiva multiculturalista,[31] na educação brasileira como um todo, mas que na EdoC, está ancoradas na expressão "saberes populares", onde a centralidade das questões e do ensino estaria nos saberes sociais, culturais, da realidade comunitária, "fala-se demasiadamente em culturas e saberes camponeses, bem como numa pluralidade de sujeitos e grupos sociais, o que parece revelar a própria negação da História (Vendramini, 2009, p. 05). Assim o detrimento, ou mesmo, a substituição dos conhecimentos científicos, e saberes historicamente acumulados pela humanidade, torna cada vez mais frágil a condição de apropriação dos conhecimentos científicos, ou de saberes pertencentes a culturas, que não são do educando, Duarte (2016) chama atenção a este processo:

> Ao contrário das acusações feitas à escola ao longo do século XX, de distanciamento em relação à vida, minha interpretação é a de que à medida que a escola foi universalizando-se, a burguesia e seus aliados foram pondo em ação mecanismos que aproximaram as atividades educativas escolares às formas mais alienadas que a vida assumiu na sociedade capitalista. Há quem afirme que a escola foi inventada para afastar a juventude da vida, isto é, da prática social. Pois eu afirmo que a escola atende tão melhor aos interesses da burguesia quanto mais ela fortaleça a identificação natural das novas gerações à vida 'tal como ela é' (Duarte, 2016, p. 27).

Não incidir para que a escola seja sim, um local de ensino-aprendizagem dos conhecimentos científicos historicamente acumulados, principalmente na educação da classe trabalhadora camponesa, com o histórico de abandono e defasagem destas escolas em relação a totalidade de escolas brasileiras, "é abandonar a classe trabalhadora a própria sorte em relação à sua formação teórico-científica, o que implica maiores dificuldades na sua organização enquanto classe para si (Santos, 2011, p. 198).

Desta forma fica claro que existem diferentes propostas, tendências e projetos contemplados em torno da educação do campo, onde as elaborações de alguns movimentos sociais camponeses, destacando o MST, apresentam propostas de práticas anticapitalistas "de

[31] O multiculturalismo orienta o que "deve ser analisado e denunciado é como discriminações, relativas a questões de gênero, raça, etnia, classe e religião, afetam a construção do conhecimento, valores e identidades nas instituições escolares". (MALANCHEN, Julia. Pedagogia histórico-crítica e saber objetivo Versus Multiculturalismo e o relativismo no debate curricular atual. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7**, n. 1, p. 58-67, jun. 2015.) A autora defende que "a articulação da base teórica do Multiculturalismo ao pensamento pós-moderno, é claramente observada em seus pressupostos".

uma educação de classe na perspectiva da emancipação humana, contrapondo-se à posição conservadora de educação defendida pelo estado e pela aristocracia rural para a reprodução social do capital." (D'Agostini, 2012, p. 458). Já as ações do estado enquanto elaboração da política pública do campo, mesmo com a presença destes movimentos, têm atendido a premissa das políticas compensatórias dos organismos internacionais, inegavelmente formas organizativas e educativas atreladas ao seu formato de estado burguês, como nos descreve D' Agostini (2012),

> [...] a educação do campo tem sido mais uma das táticas para atingir as metas estabelecidas que atribuem ênfase à Educação Básica destinada à maioria da população e que privilegia o desenvolvimento de aptidões ou competências assentadas no aprendizado do cálculo, da leitura e da escrita, instrumentalizando minimamente os indivíduos para que sejam "incluídos" na organização produtiva no tempo e do modo necessário para a sobrevivência do sistema social do capital. Na maioria dos documentos do estado acerca da educação do campo, identifica-se sua orientação no conjunto das políticas focais e fragmentárias próprias do estado em sua fase neoliberal, cuja função básica é facilmente identificável com as recomendações dos organismos internacionais: educação como segurança e como meio de alívio da pobreza (D'Agostini, 2012, p. 458.).

Mesmo com estas políticas sendo elaboradas e executadas, observamos muitos limites no que tange a universalização da educação da classe trabalhadora camponesa, no geral, mas acentuada condição alarmante no estado maranhense.

Os dados do Panorama da Educação do Campo produzido pelo Inep, em 2007, apontam que na região Nordeste, somente 11,6% dos jovens de 15 a 17 anos que residem na área rural frequentam o ensino médio, 59% dos estudantes das escolas rurais estão em escolas multisseriadas. Dados recentes do Fundo das Nações Unidas (UNICEF), divulgados em 2021, revelam que: 244.307 mil crianças e adolescentes com idades 6 e 17 anos, no Maranhão, não tiveram acesso aos estudos em 2020. Além disso, segundo dados do INEP (2022), nosso índice é de 10,1% de distorção idade série na zona rural nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 29,8% de distorção nos anos finais do Ensino Fundamental, e 38% no Ensino Médio.

Em relação à oferta, observa-se que em 44% dos 217 municípios maranhenses, o percentual de professores com formação de nível superior atuando na zona rural varia de 0 a 5%. Ao mesmo tempo, a maioria das matrículas realizadas na educação básica do Maranhão concentra-se na rede municipal, o que reitera a imensa demanda de formação de professores em nível superior no estado. Em relação às regiões administrativas, as que possuem menores percentuais de professores habilitados são Baixada Maranhense, Alto

Turi, Munim e Lençóis/Itapecuru. Estas são as regiões em que se encontra localizada a maior quantidade de comunidades agroextrativistas e quilombolas do estado.

Não obstante, os dados relativos à atuação docente nas escolas rurais, segundo o INEP (2019) são 33%, o maior percentual de docentes que não possuem formação em nível superior em escolas rurais da região nordeste. Como aponta a tabela abaixo:

Tabela 1 - Professores sem graduação no Nordeste em 2019

Estado	Total Professor Sem Graduação	Total Professor Sem Graduação %	Rural Professor Sem Graduação	Rural Professor Sem Graduação %
Maranhão	48.358	21%	25.769	33%
Piauí	12.122	5%	4.217	5%
Ceará	32.906	14%	10.222	13%
R. G. do Norte	9.653	4%	2.031	3%
Paraíba	13.764	6%	2.888	4%
Pernambuco	33.590	15%	8.088	10%
Alagoas	14.488	6%	5.129	6%
Sergipe	5.031	2%	1.501	2%
Bahia	58.499	26%	19.328	24%
Total	**228.411**	**100%**	**79.173**	**100%**

Fonte: elaborada pela autora com base no Censo Escolar 2019 (2023)

Destes 33% estão distribuídos em: 50,1% dos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF); 46,1% dos que atuam nos anos finais do EF e 10,8% dos que atuam no Ensino Médio, isto porque a maioria das escolas rurais do estado não ofertam ensino médio.

Ainda em relação à universalização, qualidade da oferta e direitos educacionais da classe trabalhadora camponesa, observamos nos dados a fragilidade do estado maranhense no que remete à regularização, extinção e paralização de escolas no campo, o que fragiliza comunidades e as condições de vida digna das populações do campo, quilombo e indígenas. A situação demostra claramente a debilidade das políticas estruturais de educação para com estes povos. Como observamos na tabela a seguir:

Tabela 2 - Escolas extintas, paralisadas e não regulamentadas no Nordeste em 2019

Estado	Escolas Rurais Extintas	Escolas Rurais Extintas %	Escolas Rurais Paralisadas	Escolas Rurais Paralisadas %	Escolas Rurais Não Regulamentadas	Escolas Rurais Não Regulamentadas %
Maranhão	451	18%	1.942	14%	1293	64%
Piauí	280	11%	1.849	13%	18	1%

Ceará	183	7%	2.273	16%	47	2%
R. G. do	104	4%	1.201	8%	97	5%
Paraíba	566	23%	768	5%	26	1%
Pernambuco	324	13%	1.234	9%	26	1%
Alagoas	59	2%	407	3%	79	4%
Sergipe	70	3%	255	2%	1	0%
Bahia	422	17%	4.350	30%	430	21%
Total	**2.459**	**100%**	**14.279**	**100%**	**2.017**	**100%**

Fonte: elaborada pela autora com base no Censo Escolar 2019 (2023)

Mais uma vez o Maranhão lidera os índices na região nordeste, pois possui 64% das suas escolas em áreas rurais não regulamentadas, um total de 1293, que contemplam situações em análise, e contemplam as mais variadas nomenclaturas, como: escola extensa, escola anexa, escola isolada, e que permeia várias questões de irregularidade, que vão desde questões estruturais como escolas de taipa, até questões pedagógicas como falta de documentos e profissionais habilitados.

A partir do breve compilar de dados coletados pelo MEC e demais organizações, observamos que ainda há muito a ser feito em relação as demandas da educação de qualidade da classe trabalhadora camponesa, mesmo que ocorra a oferta da Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza Matemática, e Ciências Agrárias na UFMA, desde 2014, também no Instituto Federal de Educação do Maranhão(IFMA), desde 2010, e outras graduações que ofertem formação de professores específicas, como a Licenciatura em Educação Quilombola na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), ainda existem muitos professores exercendo a função de docência nas escolas das áreas rurais sem ensino superior, ou não possuindo a habilitação específica na área de trabalho.

Essa reflexão também é feita em relação aos que possuem ensino superior e atuam nas escolas do campo, em relação ao conteúdo formativo ofertado acerca da educação do campo, pois em nossa experiência acompanhando programas de formação continuada como a Ação Escola da Terra Maranhão[32], constatamos que muitos não conhecem os conceitos, as contradições e lutas que compõem o paradigma da EdoC. O que pode contribuir com o

[32] O Programa Práticas Pedagógicas em Classes Multisseriadas da Educação Escolar do Campo- Escola da Terra, se vincula à SECADI/MEC e à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RENAFOR), foi instituída pela Portaria n. 579, de 2 de julho de 2013,no caso do Maranhão, funciona na UFMA por meio da Resolução nº 1058, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) de 31 de outubro de 2013, como Ação de Extensão, modalidade Curso de Aperfeiçoamento.(Barros, 2018), e desde 2021 como Pós- Graduação, o curso já atendeu com formação continuada em modalidade aperfeiçoamento, desde o ano de 2014 até 2022, mais de 4.000 professores cursistas, distribuídos em mais de 35 municípios contemplados.

avanço das pedagogias hegemônicas no campo da educação do campo, como denuncia Molina (2015)

> [...] a partir de diferentes estratégias de envolvimento do poder público municipal; de membros da comunidade; de lideranças e de agentes da escola, as empresas do agronegócio têm conseguido se inserir nas escolas do campo disseminando e promovendo contra valores entre os docentes; os discentes e a comunidade, enaltecendo os "benefícios" do agronegócio para o território, dificultando a compreensão das imensas contradições que sob este modelo agrícola se escondem (Molina, 2015a, p. 394).

Portanto, defendemos que a EdoC foi, e é forjada no contexto de acirramento da luta de classes no campo brasileiro, de políticas atreladas ao neoliberalismo, e ao movimento chamado de contrarreformas, dentre elas as educacionais, e para que esta continue constituindo-se como uma pedagogia, e um projeto educativo contra- hegemônico é necessário como afirma Caldart (2004):

> A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses. Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com agricultura camponesa, com agroecologia popular. E é este, pois o debate político que nos interessa fazer: como combater o latifúndio e a agricultura centrada no negócio; e como fortalecer um modelo popular de agricultura, identificando as características da produção camponesa (Caldart, 2004, p. 23).

O projeto educativo presente e a ser desenvolvido na EdoC, necessariamente perpassa pelo resgate e desenvolvimento do trabalho como princípio ontológico, e a" compreensão da necessidade histórica da superação do modo do capital organizar a produção dos meios de vida, sejam elas materiais ou imateriais, o que significa considerar a transição entre o capitalismo para o modo de vida comunista" (Taffarel; Santos Jr, 2011, p. 213).

Conhecendo as contradições pertencentes as questões da posse, uso e propriedade da terra, e os sujeitos partícipes da EdoC, e deste conceito em disputa, que pretendemos investigar a realidade, contradições, possibilidades e tendências presentes no Conselho Estadual de Educação, durante as elaborações e discussões acerca da gestão da educação do campo maranhense. Por entendermos a partir das elaborações de Gramsci (2004) e Saviani (2016), que na composição do conselho temos intelectuais que podem representar importante papel na correlação de forças, se aliados às forças contra-hegemônicas, buscando uma nova hegemonia, como explica Saviani (2016),

> [...] os intelectuais tradicionais não se sentem ligados ao grupo essencial dominante (e de fato não têm com esse grupo qualquer ligação orgânica). Por isso, no âmbito da correlação de forças eles são objeto de disputa entre os intelectuais orgânicos do grupo essencial dominante no interior do bloco histórico instalado e os intelectuais orgânicos do grupo essencial dominado que aspira e luta para se tornar dominante e instalar um novo bloco histórico (Saviani, 2016, p. 31 e 32).

Assim, na próxima seção, abordaremos a categoria Estado, em suas configurações moderna e contemporânea, por se tratar do lócus onde se convergem domínios políticos e econômicos, assim como órgão ao qual está atrelado os conselhos educacionais, objeto da nossa investigação.

2.7 O Estado: considerações históricas, concepções e relações sociais

O Estado constitui-se como uma categoria primordial de análise e escrita deste trabalho, visto que é a instituição matricial de onde originam-se as políticas educacionais, assim como os Conselhos de Educação, lócus de pesquisa desta tese, assim como lócus central de organização da vida pública (políticas sociais, leis, formas de conduta) e política (tipos de governo e governança) de uma determinada nação em seu tempo histórico, assim como constituem a sociedade civil e a sociedade política, elementos partícipes e ponto de partida da organização e vida em sociedade, por se tratar dos sujeitos desta em suas diferentes dimensões.

Nesse sentido, é necessário adentrar nas questões da filosofia para levantar escritos e definições da categoria Estado, elaborada inicialmente pelos pensadores clássicos da filosofia, como, por exemplo, Hobbes, Locke, Rousseau, Hegel, Marx, Engels, Lênin, Gramsci e outros, mas que não serão aprofundadas em todos estes autores. Inicialmente o Estado é tratado como grupo de pessoas vinculadas a um território, organizadas e por assim dizer, determinadas, controladas por um governo, sendo estes alguns dos aspectos basilares da grande maioria dos escritos relacionados ao estudo e compreensão desta categoria.

Assim, o Estado é uma instituição social determinada pela lógica e pelos mecanismos que fundamentam a ordem política, social e econômica de uma sociedade. Essa instituição complexa, envolve aspectos ontológicos, estruturais, sociais, políticos e ideológicos em sua composição e nos desdobramentos de suas ações, e ou, omissões. Foi criado para ser o responsável por manter “a vontade do povo”, suas demandas de interesse coletivo; e por ser complexo, multifacetado, deve agir como condutor dessas vontades; mesmo que para tal fim, seja este promotor da ordem e, se preciso for, use da coerção para garanti-la. Neste cenário, é a

sociedade política é exercida com soberania, o Estado é soberano maior de uma sociedade em sentido amplo.

Nesse sentido, compreender as condições materiais e históricas da constituição e o percurso do Estado enquanto instituição é primordial, uma vez que ele é visto como o germe da esfera pública, maneira de organizar, gerir um grande grupo de pessoas, tem sua origem remetida há organização dos Estados Nacionais Europeus[33], ainda durante o fim do período medieval no Sec. XVI, onde o fortalecimento dos territórios, unificações de reinos e principados esteve atrelado à necessidade de garantir, inclusive militarmente, a permanência e fortalecimento destas nações embrionárias, em detrimento as outras organizações socias, políticas, econômicas que estavam se ampliando, ou seja, para que não ocorresse a absorção destes territórios socias por outros em expansão, principalmente através de disputas militarizadas (bélicas) e de domínio de um agente, ou ente "estatal" com poder econômico e de centralização de poder.

A concentração do poder político pela nobreza limitava-se nos limites da própria propriedade, ou seja, do território, mas foi preciso expandi-lo. conforme observa-se com Engels (2010) que:

> O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é "a realidade da idéia moral", nem "a imagem e a realidade da razão", como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da "ordem". Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (Engels, 2010, p. 213).

Esta trajetória de unificação territorial, de estratégias de ação e manutenção de poder, perpassa um longo caminho de disputas, lutas, perante os divergentes interesses que compõem os atores socias, políticos e econômicos que compõem o Estado, ou seja a sociedade civil; o conjunto social foi determinado, mas também determinante no germinar

[33] Outras formas de organização social foram estabelecidas durante a história da humanidade, poderiam ser experiências prévias de organizações sociais do que viria a ser o Estado, como Engels estabelece na obra A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado, na qual remete as antigas gens, "uniões gentílicas", organização simples, que adequavam-se às condições sociais que as engendravam, um regime comunitário, no qual se produzia o necessário para ser consumido e não havia espaço para "a dominação e a servidão" (Engels, 2010, p. 185)

deste Estado, as escritas teóricas, sobre a gnosiologia, suas definições, e por assim dizer, consequentes orientações ideológicas estiveram atreladas no começo as correntes naturalistas, ou jusnaturalistas. Assim, o Estado, a Sociedade civil e a sociedade política são as categorias que serão discutidas neste momento do trabalho.

2.8 Estado, Sociedade Civil e Sociedade Política

No Estado, em sua configuração inicial, o jusnaturalismo constitui uma doutrina política, jurídica e ideológica, segundo a qual existe um direito natural, que apresenta validade em si, e é anterior ao direito positivo. Enquanto para o direito positivo só há um direito, que é o estabelecido pelo Estado o jusnaturalismo parte do princípio de que os direitos naturais assim o são, ou porque foram estabelecidos e revelados por Deus aos homens, ou derivam da própria ideia de que existem leis naturais no universo, que constituem leis naturais da vida e cabe ao homem, usando a razão, descobri-las e executá-las. Este direito natural tem como princípio fundante a propriedade privada em suas diversificadas formas (produção, meios de produção e relações de produção), como consequência desta privatização deriva o reconhecimento de herança, ressalta Bobbio sobre a propriedade privada, sua manutenção e averbação na perspectiva do direito natural:

> Com Locke a propriedade converte-se num verdadeiro direito natural, pois nasce do esforço pessoal no estado de natureza antes da constituição do poder político, e como tal deve ter o seu livre exercício garantido pela lei do Estado (que é a lei do povo) (Bobbio, 1987, p. 23).

Partindo da perspectiva da passagem do estado de natureza, para o estado social, Rousseau afirma que esta aconteceu a partir do estabelecimento de um contrato social, o embrião deste contrato social correu quando indivíduos se uniram visando transpor as dificuldades que encontraram em seu estado de natureza, passando de estado natural para estado civil. Como descreve na obra *O Contrato Social*: “Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja contra toda força comum, a pessoa e os bens de cada associado e pela qual cada um, unindo-se a todos, apenas obedeça a si próprio, e se conserve tão livre quanto antes” (Rousseau, 1987, p. 24).

A justificativa do que era natural, ou não, em relação ao poder, ao acesso de condições de vida, existência, não eram prerrogativas passivamente aceitas pelos servos, súditos do

segmento da ordem feudal, e dos soberanos, ou seja, das diferentes classes sociais que compunham a sociedade da época, foram muitas as insurreições das classes sociais durante o período feudal, nesse caso a formação do Estado Absolutista que, segundo Netto (2012) seria uma resposta do ponto de vista político, pois:

> O Estado Absolutista representou a resposta dos senhores à rebeldia dos servos; seu caráter de classe mostrou-se óbvio- foi um notável reforço para combater as mobilizações camponesas. No entanto, esse instrumento repressivo a serviço da nobreza fundiária se constitui reduzindo o poder dos nobres tomados singularmente; na verdade, concentrando o poder político nas mãos de um deles (o rei, que, até então detinha uma reduzida autoridade), diminuiu significativamente a capacidade interventiva de cada um dos senhores feudais. Com isso, abriu-se ao mesmo tempo o campo para uma maior influência do grupo dos comerciantes/mercadores que, gradualmente, tornaram-se os financiadores do Estado absolutista (Netto, 2012, p. 84).

Nessa perspectiva, ao Estado delegou-se a função máxima de se fazer cumprir essa função essencial, acordada por todos os contratantes de um pacto social, este buscou manter os direitos naturais e individuais, portanto, as subsequentes teorias contratualistas representaram uma forma de pensamento, no qual uma espécie de contrato social determinou a passagem da vida humana do estado de natureza para o estado civil; onde estavam tutelados por um soberano.

Importa ressaltarmos o que representou e representa a superestrutura, e a estrutura para o Estado Absolutista e o Estado Moderno Capitalista, a estrutura social articula-se organicamente em infraestrutura (base econômica, modo de produção, relações de trabalho e exploração) e superestrutura (reflexo do conjunto das relações sociais e de produção que se dão no âmbito da infraestrutura e se manifestam nas diferentes esferas socioculturais, incluindo aqui a ideologia), sendo que é por meio da superestrutura que se criam e consolidam as condições hegemônicas para o domínio econômico, político e social (Gramsci, 1984)

Na passagem do Estado Absolutista para o Estado Moderno, da transição e superação do modo de produção feudal, para consolidação do modo de produção capitalista, práticas, hábitos e novas sociabilidades foram construídas, e ou impostas. Este processo de transição da Idade Média a Modernidade, foi sintetizado por Marx e Engels na obra O Manifesto do Partido Comunista, na qual afirma:

> A organização feudal da indústria, em que esta era circunscrita a corporações fechadas, já não satisfazia as necessidades que crescia com a abertura de novos mercados. A manufatura a substitui. A pequena burguesia industrial suplantou os

> mestres das corporações; a divisão do trabalho entre as diferentes corporações desapareceu diante da divisão do trabalho dentro da própria oficina.
> Todavia, os mercados ampliavam-se cada vez mais, a procura por mercadorias começava a aumentar. A própria manufatura tornou-se insuficiente; então o vapor e a maquinaria revolucionaram a produção industrial. A grande indústria moderna suplantou a manufatura; a média burguesia manufatureira cedeu lugar aos milionários da indústria, aos chefes de verdadeiros exércitos industriais, aos burgueses modernos (Marx, Engels, 2006, p. 41).

Destarte, observar que foram necessários elementos de constituição da superestrutura para consolidação da instituição Estado Moderno, e dentre os intelectuais contratualistas deste período de transição para a modernidade, Locke tem merecido destaque, seus escritos vem ao encontro da queda do absolutismo inglês(e de outras nações futuramente), a teoria política que a elaborou ressalta a liberdade individual, e a igualdade como valores universais, concebidos pela razão, pressuposto generalizado aos pertencentes da sociedade civil da época(que não abarcava toda a população, em especial os subalternos); sendo estas premissas bases estruturantes para o liberalismo clássico. Este defendeu que a posse privada é possível no estado de natureza, sendo, portanto, um direito natural dos homens, afirmou que já no estado de natureza os homens possuem, direitos inalienáveis, como a vida e a propriedade privada, cabendo ao Estado apenas garantir-lhes e proteger-lhes.

Assim, a celebração de um contrato social seria necessária para garantir a paz, segurança e o bem comum, buscou produzir uma sociedade civilizada, na qual os homens superariam o perigo do estado de guerra ainda possível no estado de natureza, onde permaneciam a garantia dos direitos naturais, inclusive se preciso fosse contra o próprio Estado, mediante o direito de resistir em nome da liberdade e da propriedade privada. Considera-se que a legitimidade do pacto se restringe àquela função primordial do Estado de proteger e garantir os direitos naturais.

Os contratualistas nos séculos XVII e XVIII, estariam a projetar o que foi depois denominado de Estado de Direito, isto é, uma forma de relação entre Estado e Sociedade Civil, que garantisse aos homens direitos naturais fundamentais, inalienáveis, principalmente o direito à propriedade privada, em suas variantes formas. Este processo de transição do Estado, seu desdobramento de Absolutista para Estado Moderno, perpassa o contratualismo, o estabelecimento das leis e do sistema jurídico, ou direito positivo, próprio do Estado Moderno, como observa Bobbio (1987),

> [...] pela qual o contrato é a forma típica com que os indivíduos singulares regulam suas relações no estado de natureza, isto é, no estado em que ainda não existe um poder público, enquanto a lei, definida habitualmente como a expressão mais alta do poder soberano (voluntas superíoris), é a forma com a qual são reguladas as relações dos súditos entre si, e entre o Estado e os súditos. Por sua vez, a contraposição entre estado de natureza e estado civil como contraposição entre esfera das livres relações contratuais e esfera das relações reguladas pela lei é recebida e convalidada por Kant, no qual chega à conclusão o processo de identificação das duas grandes dicotomias da doutrina jurídica, direito privado/direito público de um lado, direito natural/direito positivo de outro: o direito privado ou dos privados é o direito do estado de natureza, cujos institutos fundamentais são a propriedade e o contrato; o direito público é o direito que emana do Estado, constituído sobre a supressão do estado de natureza, e portanto é o direito positivo no sentido próprio da palavra, o direito cuja força vinculatória deriva da possibilidade de que seja exercido em sua defesa o poder coativo pertencente de maneira exclusiva ao soberano (Bobbio, 1987, p. 105).

Desta forma, os indivíduos agiam em desenvolvimento de um contrato estabelecido pela sociedade, de forma pacífica, ou imposta, estavam orientados pela tradição , pelo fundamento primeiro de seguridade e garantia da propriedade privada; esta perspectiva de elaboração perpassa Locke, conforme já ressaltamos, Rousseau, Thomas Robbes, Kant, e assegura a configuração do poder coercitivo do Estado na garantia da propriedade privada do indivíduo, assim como, a elevação da institucionalização dos interesses deste Estado, em detrimento do indivíduo que não a possuía, o que foi consolidado no Estado Moderno.

Os contratualistas estavam comprometidos com o estabelecimento de um ordenamento social e depois jurídico, que garantisse direitos à burguesia em ascenso, assentados no princípio da liberdade individual como fundante do bem comum, mas que apresentava em diversos momentos um caráter contemplativo aos princípios filosóficos e científicos. A liberdade era um tema defendido com veracidade, particularmente pelo liberalismo, sendo inspiradora dos constituidores de parlamentos e governos do século XIX.

Buscando retomar o sentido da filosofia como caminho, ou busca da verdade, Hegel debruçou-se na elaboração do conceito de Estado, a partir das considerações acerca do que seria o absoluto da busca constante da humanidade: a liberdade. Com sua teoria de Estado, elaborada mais especificamente na obra Princípios da Filosofia do Direito, Hegel buscou superar a concepção de liberdade como subjetivismo formal, ou livre arbítrio apenas. Assim como, um Estado como hipótese imaginária, no contrato social, ou através da religião do direito divino, ou natural. Para ele, a verdadeira fundamentação do Estado estaria na racionalidade do direito e das leis, transcrita em uma constituição que representaria a eticidade, e realidade do povo. Na já citada obra, argumentou que:

> [...] O Estado é a realidade efetiva da liberdade concreta; mas a liberdade concreta consiste em que a singularidade pessoal e os seus interesses particulares tanto tenham o seu desenvolvimento completo e o reconhecimento do seu direito para si (no sistema da família e da sociedade civil-burguesa), quanto, em parte passem por si mesmos ao interesse do universal, em parte reconheçam-no, com saber e vontade, como o seu espírito substancial, e sejam ativos a favor do universal como seu fim-último, e isso de tal maneira que nem o universal valha e possa ser consumado sem o interesse, o saber e o querer particulares, nem os indivíduos vivam apenas para estes como pessoas privadas, sem querê-los, simultaneamente, no universal e para o universal e sem que tenham uma atividade eficaz consciente desse fim (Hegel, 1998, p. 120).

Para Hegel, o Estado seria a instância efetivadora da liberdade e organização social, o representava somente como uma instancia do Absoluto, das aspirações humanas, complementada de acordo com a divisão da "filosofia do espírito", pela terceira e última instância: o "espírito absoluto", composta pela religião, arte e a filosofia. Hegel (1998) afirma que "o Estado é a realidade da ideia ética", procurou assegurar que não seria a ideia apenas uma criação subjetiva, mas também uma realidade objetiva, a ideia ética, encontra no Estado, sua evolução final, seria a síntese das demais estruturas morais e econômicas da sociedade, (indivíduo, família, sociedade civil).

Portanto, a própria ideia de Estado não pode ser diferente do real e nem utópico, pois o próprio real é racional e ascendente do absoluto. Nesse prisma, afirma que as instituições políticas deveriam funcionar na medida em que os interesses universais, fossem garantidos dentro dos particulares, aos órgãos públicos ficaria a tarefa de resolver o social, por meio do político. Sua obra fez parte do contexto histórico da Revolução Francesa, e delineou que o Estado não deveria ser utilizado como instrumento para benefícios de alguns, no caso, retroceder ao período feudal e absolutista, e seria superior a sociedade civil, em questão de importância e idealismo, do que deveria ser o predomínio do espírito absoluto e consagração da razão.

Hegel descreve a sociedade civil, apenas como uma etapa na qual o espírito objetivo cumpre-se, realizando-se efetivamente como Estado. Seus pressupostos afirmam que família e sociedade civil, antecedem o Estado, mas que, na verdade, corporificam a ideia de Estado. A sociedade civil apresenta disposição de encontrar uma associação mais ampla para resguardar os mesmos interesses particulares, ou seja, a sociedade civil é a negação lógico-dialética da família, que será posteriormente negada pelo Estado como reino ético, portanto, a sociedade civil é o momento em que os membros da família se libertam da condição de membros de uma unidade para encontrarem em si, pessoas independentes e

reconhecidas como tais. Segundo Michael Inwood (1997), na obra *Dicionário do Pensamento de Hegel*, temos indicativos de definições destas categorias:

> [...] O estado não é primordialmente um dispositivo para satisfazer as nossas necessidades ou desejos antecedentes; ele nos faz seres humanos plenos: "O fim racional do homem é a vida no estado" (FD, §75A). O estado é necessário, em parte, para devolver os indivíduos à unidade, retirá-los da dispersão nos interesses privados promovidos pela sociedade civil (Inwood, 1997, p. 150).

Nesse sentido, o Estado Moderno foi apresentado como momento final e de triunfo da racionalidade em Hegel, pressuposto que seguiu de análise e crítica para os escritos de K. Marx e F. Engels. Partindo das reflexões acerca da Sociedade Civil e do Estado, elaboradas pelos predecessores, mas especialmente por Hegel, foram realizadas críticas, rupturas e reflexões por Marx, Engels, Lenin, e outros(as) marxistas, em relação a estas categorias e também sobre a sociedade política ,visto que, partindo dos pressupostos teóricos do Materialismo histórico-dialético, estas categorias estão imbricadas em uma relação diametralmente dialética, de totalidade, contradição, mediações, particularidade e universalidade.

A fim de alçar a lógica interna da exposição e, compreender seus nexos categoriais constitutivos de maneira tal que esta lógica, seja o objeto da apresentação destas na atualidade, ou seja, no modo de produção capitalista e suas correspondentes leis de produção, e reprodução, para a partir daí poder ser apreendido como concreto pensado. Em relação a consolidação e o devir histórico do Estado, descreve Engels, na *Origem da Propriedade Privada, do Estado e da Família* (2010):

> Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado (Engels, 2010, p. 215 e 216).

Ao formular suas concepções sobre Estado, Marx vai partir da discussão e análise da dialética a partir da categoria sociedade civil, sociedade política, e um importante ensaio sobre a Questão Judaica de 1843, o qual traz sua compreensão sobre a Revolução Francesa,

e sua relevância em acabar com discrepâncias vindas do nascimento, posição social, ou profissões. Neste ensaio, se contrapõem aos jovens hegelianos (que classifica defensores de uma revolução burguesa, de emancipação política apenas), em face da universalidade da revolução proletária (entendida como emancipação humana total).

Ainda, sobre o conceito de sociedade civil, Maria Célia Marcondes de Moraes auxilia em seus escritos afirmando que este é um conceito derivado da sociedade escocesa, teria sido elemento de significação da "nova economia comercial do século XVIII". (Moraes, 2001, p. 14), este conceito teria sido utilizado posteriormente nos escritos de Jean Jacques Rousseau, o qual, para ele, seria oposto ao estado de natureza do homem. A autora afirma que Hegel, em sua teoria do estado, delineava a sociedade civil "como a arena de necessidades particulares, dos interesses egoístas de um mercado capitalista emergente e, portanto, dotada de forte potencial de autodestruição" (Moraes, 2001, p. 14). Portanto, apenas na fase superior de Estado, a sociedade política, imbuída de superior racionalidade, seria capaz de regulamentar a sociedade civil; dominada e anulada, a fim de superar o processo com sua dissolução.

Segundo Marx (2008), relacionadas a determinadas fases de desenvolvimento da produção, são correspondidas por determinadas formas de organização social, formas jurídicas, bem como as formas de Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, ou seja, o desenvolvimento de uma sociedade civil é determinado e determinante. Como fica elucidado no Prefácio à obra *Contribuição à Crítica da Economia Política:*

> A conclusão geral a que cheguei e que, uma vez adquirida, serviu de fio condutor dos meus estudos, pode formular-se resumidamente assim: na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social (Marx, 2008, p. 47).

Para Marx (2010), a separação entre sociedade civil e Estado, feita por Hegel, como uma resolução harmoniosa entre estes, impõe-se pela dissolução do Estado político, que traz como consequência a dissolução do Estado não político (sociedade civil). Ao contrário Marx, revela que o que ocorre é um antagonismo entre estes, no Estado os indivíduos ao não exercerem o poder direto de decisão, alienam esse poder a esfera de estado. Na

Contribuição à Crítica da Filosofia do Direito de Hegel, especificamente na Introdução, há a denúncia:

> Cabe descrever a pressão recíproca e sufocante de todas as esferas sociais umas sobre as outras, um estado de espírito contrariado, engessado e generalizado, uma mesquinhez que se aprova ao mesmo tempo que se subestima, cingida nos moldes de um sistema de governo o qual, á medida que se nutre da conservação da desgraça, não passa da desgraça exercendo o governo (Marx, 2010, p. 03).

Ele faz a crítica da efetividade da filosofia alemã, da produção desta em contrapartida com a realidade política ainda existente na Alemanha no momento desta produção, pois relata que "a filosofia alemã do direito e do Estado é a única história alemã que se encontra em nível de igualdade com a atualidade moderna oficial" (Marx, 2010, p. 40). Em questões relativas à produção filosófica; mas, segue afirmando que as exigências descritas na obra, de partir-se do real era falaciosa, visto que [...] até o momento o embrião real do povo alemão só proliferou em seu cérebro. Resumindo: vocês não podem abolir a filosofia sem efetivá-la (Marx, 2010, p. 41).

Remete as elaborações feitas por Hegel o caráter de filosofia especulativa, na medida em que apresentou um caráter exuberante e de pensamento abstrato do estado moderno, que estaria "apartada do verdadeiro ser humano, só foi possível na medida em que o próprio Estado moderno está apartado do verdadeiro ser humano ou só satisfaz o ser humano integralmente de maneira imaginária. (Marx, 2010, p. 43), para Marx (1988) o Estado realmente existente, era na verdade um dispositivo institucional a serviço de interesses econômicos particularistas. Para ele "a formação do capital e a exploração inescrupulosa e o empobrecimento da massa do povo, é considerada o píncaro de toda sabedoria de Estado" (Marx, 1988, p. 255).

Conforme já evidenciamos, a crítica feita, fundamenta-se na separação e oposição entre sociedade civil e Estado; na crítica a especulação idealista, que inverte ou ignora o sujeito e o predicado, a efetividade e a especulação; e pôr fim a crítica a alienação política, que amputa ao povo a capacidade de controlar o Estado. Segundo Atílio A. Boron, em sua obra Filosofia Política Marxista (2003), as considerações seriam outras se Hegel estivesse vivo quando da publicação da crítica escrita por Marx, e poderiam ter este teor:

> Se estivesse vivo, Hegel certamente teria feito ao seu jovem crítico a observação de que esse Estado, ao qual Marx tão justamente dirigia sua crítica, 'não era um verdadeiro Estado, mas uma sociedade civil disfarçada de Estado' [...] A isso,

> Marx teria replicado com palavras como estas:" prezado mestre, O Estado que o senhor concebeu em sua teoria é de uma beleza sem par e garantia certa para a consecução da justiça nesse mundo. O único problema é que ele só existe em sua imaginação. Os Estados 'realmente existentes' pouco ou nada têm a ver com o que surge de suas disposições teóricas (Boron, 2003, p. 77).

Independentemente de como poderia ter sido tal conversação, nas elaborações feitas por Marx, o Estado como esfera pública, foi, e é demarcado pela correlação de forças presente entre as classes sociais (burguesia e proletariado) e seus distintos projetos de sociedade, e tem sua configuração para exercer a manutenção e perpetuação do poder da burguesia; a gênese do Estado está na divisão das classes sociais. Maria Célia Marcondes de Moraes corrobora para esta argumentação ao referendar que:

> Contrapondo-se a Hegel, Marx afirmará a sociedade civil moderna como a própria sociedade burguesa, dilacerada pelas contradições e conflitos entre capital e trabalho, pela concorrência, pelos interesses privados, pela anarquia, pelo individualismo. Fundada na propriedade privada e regida pelo capital, a sociedade civil é um campo de 'guerra de uns contra os outros'. Nesta concepção, o Estado não se constitui em um princípio racional ordenador, mas é expressão daquelas contradições, nelas tem fincada a sua origem e são elas, em última instância, que delimitam e determinam suas ações. Impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade civil - e, dele próprio, portanto -, cabe ao Estado administrá-las, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as, porém, no plano real (Moraes, 2001, p. 15).

Partindo desta compreensão, aliada ao reconhecimento de que a política necessita apresentar uma concepção totalizadora da vida social, onde articulam-se economia, sociedade, cultura, ideologia[34], e que isso se produz e reproduz nas diferentes esferas institucionais, Marx e Engels (2006, p. 61), destacavam que "o executivo do Estado moderno não é mais do que um comitê para administrar os negócios coletivos de toda a classe burguesa"; assim, corroboram para a compreensão de que, desde os primórdios de sua origem, o Estado é o Estado de classe, da classe dominante. Ele representa os interesses desta, estando a seu serviço; nessa perspectiva, uma determinada sociedade civil

[34] Na obra *Ideologia Alemã* (1845), K. Marx e F. Engels conceituam a ideologia como ideias de toda ordem (religiosas, filosóficas, jurídicas) que não se desenvolviam por si mesmas como entidades substantivas, condensadas no ápice pela ideia absoluta, identidade final entre Ser e Ter; afirmam que as ideias se sistematizavam na ideologia- um compêndio de ilusões, assim os homens pensavam sua realidade de forma enviesada; a ideologia foi concebida enquanto consciência falsa, equivocada da realidade. Que se tornara necessária aos homens em sua convivência social.

corresponde o tipo de Estado político existente, que é, a expressão oficial dela naquele determinado tempo histórico.

A partir das elaborações de K. Marx e F. Engels, o Estado deixou de ser conceituado como entidade representativa dos interesses gerais e comuns da sociedade, ou seu ente ideal, sendo a sociedade civil criadora do Estado, e ela o verdadeiro lar do cenário da história. Assim, "A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos" (Marx, 2011, p. 25). Partindo dessa compreensão, o Estado está vinculado ao interesse das classes dominantes, aos seus interesses particularistas. Este é produtor de leis e normas jurídicas, instância de alienação, que encobriam a exploração do trabalho assalariado (Boron, 2006) que reconhecia e autorizava os demais, quando eram incumbidos de as fazer.

Inicialmente, convém retomar que suas formulações do materialismo histórico-dialético não atrelavam -se exclusivamente a uma teoria ou método científico, mas estavam vinculadas a um projeto revolucionário do proletariado. Assim, Marx considera o Estado *Moderno* e suas transformações históricas como sistema de comando político do capital e por conseguinte comitê de negócios da burguesia. Então, faz-se necessário em consonância a este projeto revolucionário do proletariado, o Estado burguês ser extinto, para isso, a revolução comunista é a ruptura radical com as formas de dominação imperativas do capital sobre o trabalho, sobre a propriedade privada do modo de produção e dos meios de produção. Nessa direção Marx e Engels (2006) afirmam:

> O proletariado utilizará sua supremacia política para arrancar pouco a pouco todo o capital da burguesia, para centralizar todos os instrumentos nas mãos do Estado, isto é, do proletariado organizado como classe dominante, e para aumentar o mais rapidamente possível o total das forças produtivas (Marx e Engels, 2006, p. 57).

Ao afirmar o governo do proletariado como uma ditadura, este seria um período de transformação revolucionária que conduz ao advento da sociedade comunista. Não como uma compreensão da supremacia do Estado sobre as relações sociais, ou objetivo de simplória disputa política, mas entendendo-o como elemento fundamental, assim como a política, para a manutenção da ordem e exploração existentes. Desta forma, o Estado estruturado como instituição é uma típica particularidade do capitalismo, e por isso, não basta tomá-lo politicamente como foi demonstrado na obra *O 18 Brumário*, na qual Marx (2011) afirma:

> [...] A primeira revolução francesa, ao cumprir a tarefa de quebrar todos os poderes autônomos nos níveis local, territorial, citadino e provincial, visando criar a unidade nacional burguesa, necessariamente desenvolveu o que a monarquia absoluta havia começado: a centralização e, junto com ela, o raio de ação, os atributos e os servidores do poder governamental. Napoleão aperfeiçoou essa máquina do Estado. Essa monarquia legítima e a Monarquia de Julho nada acrescentaram além de uma maior divisão do trabalho, que crescia na mesma proporção em que a divisão do trabalho no interior da sociedade burguesa criava novos grupos de interesse, ou seja, novo material para a administração estatal. Todo e qualquer interesse comum foi imediatamente desvinculado da sociedade e contraposto a ela como interesse mais elevado, geral, subtraído à atividade dos próprios membros da sociedade e transformado em objeto da atividade governamental, desde a ponte, o prédio escolar e o patrimônio comunal de um povoado até as ferrovias, o patrimônio nacional e a universidade nacional da França. A república parlamentar, por fim, na sua luta contra a revolução, viu-se obrigada a reforçar os meios e a centralização do poder do governo para implementar as medidas repressivas. Todas as revoluções somente aperfeiçoaram a máquina em vez de quebrá-la. Os partidos que lutaram alternadamente pelo poder consideraram a tomada de posse desse monstruoso edifício estatal como a parte do leão dos despojos do vencedor (Marx, 2011, p. 140 e 141).

Ao descrever o que ocorreu na França, os fatos que sucederam as jornadas de junho de 1848, chegando ao golpe de estado de dezembro de 1851, o que encerrou o período da Segunda República Francesa**,** Marx observa que o Estado compõe o estrutural, mas evidencia o caráter limitado e contraditório da democracia burguesa. Isso se efetiva no "terreno das ideias" onde pode vir a ocorrer uma cisão no interior dessa classe, quando evolui a hostilidade entre as partes, mas que, desaparece na medida, em que, quando ameaçada de seus interesses realiza colisões práticas (Marx, 2010); este seria o momento onde se desfaz a ideia de que as ideias dominantes não seriam as da classe dominante, ou que teriam uma força que estariam para além delas[35], o que de fato ocorreu quando a burguesia francesa derrubou a aristocracia, tornando alguns proletários "acima" do próprio proletariado pois com a condição material elevada se consideravam e tornavam-se burgueses[36];o que não aconteceu com toda a classe, que em sua maioria esmagadora viu-se utilitária aos interesses burgueses de ocasião.

---

[35] Marx, na obra *Ideologia alemã,* descreve que para uma classe tomar o lugar da outra e tornar-se dominante, precisa tornar a representação dos seus conceitos também dominante, fazer essas ideias tomarem forma de universalidade, ou seja, afirmar a ilusão de um interesse comum dessa classe como interesse comum de todos. Este afirma que: [...] "Realmente, toda nova classe que toma o lugar de outra que dominava anteriormente é obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seu interesse como interesse comum de todos os membros da sociedade, quer dizer, expresso de forma ideal: é obrigada a dar às suas ideias a forma de universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais, universalmente válidas (Marx, Engels, 2007, p. 48).

[36] Na obra *18 Brumário*, Marx também refere-se ao apoio dado a Luís Bonaparte pelo lumpemproletariado, na ocasião do golpe de estado, esta fração de classe assim como os camponeses, foram fundamentais no apoio e legitimação do poder militar instituído, Bottomore (2013) define no dicionário do pensamento marxista lumpemproletariado, como: termo que traduz o alemão *lumpenproletariat*, como "o lixo de todas as classes", "uma massa desintegrada", que reunia "indivíduos arruinados e aventureiros egressos da burguesia, vagabundos, soldados desmobilizados, malfeitores recém-saídos da cadeia [...] batedores de carteira, rufiões, mendigos", etc., nos quais Luís Bonaparte apoiou-se em sua luta pelo poder (Bottomore, 2013, p. 354).

Diametralmente, assim, demonstra-se também, a fragilidade desta democracia, quando os interesses das frações da burguesia divergem, e de alguma maneira podem vir a "prejudicar" o capital e o funcionamento do modo de produção, é possível a substituição por diferentes partidos políticos, e inclusive por militares, desde que se mantenham as estruturas de funcionamento e o "modus operandi" capitalista; visto que este Estado reúne uma organização burocrática e um direito de novo tipo, organizadores e operacionalizadores deste modos operandi.

Esse fenômeno ocorreu em diferentes países do mundo, quando o hodierno não consegue se libertar das tradições que o determina, e se limita a representar antigos desígnios que pesam a ele a ponto de acorrentá-lo no solo do passado, e assim acaba historicamente a repetir movimentos históricos inicialmente como tragédia, e repetidamente como farsa, na medida que nega o movimento real da história, que é **a luta de classes.**

Quando, de alguma maneira o capital e sua margem de lucro e estabilidade viram-se de certa forma ameaçada, foram criados novos acordos políticos e arranjos de poder, que não necessariamente manteriam a burguesia na centralidade deste poder político, o que ocorreu no caso das ditaduras militares que ocorreram no Brasil, Paraguai, Chile, Argentina, Bolívia, e ainda em outros países, que mesmo distintas em sua forma, apresentaram similaridades em seu conteúdo estratégico de manutenção da exploração e maneiras de estabelecer o projeto capitalista nos países de economia periférica.

No caso do golpe civil-militar brasileiro, a farsa foi a concretude na medida que os militares garantem o estabelecimento da ordem e manutenção do processo de reestruturação produtiva e de nova fase do capitalismo internacional, que poderia ser ameaçado pelo projeto político e econômico proposto por João Goulart e suas reformas de base, assim como, pelo referido apoio que esta proposta recebia da União Soviética, um dos pilares do conflito internacional denominado de Guerra Fria.

A farsa se estabelece, no ponto máximo da farsa e mínimo da transformação na medida em que cria-se um perigo eminente fictício, o fantasma do comunismo, que "paira sobre o mundo e a cabeça dos brasileiros", exatamente porque o desencadeamento de forças novas que irrompem de dentro desse presente e apoiam o movimento progressista, como, por exemplo, no caso brasileiro, o proposto por João Goulart, como o trabalho da Ligas Camponesas (1946), a pressão da União Nacional dos Estudantes(1938), o Partido Comunista do Brasil (1962), entre

outros; o que une rapidamente os interesses de frações da classe burguesa que até então disputavam o poder de estado, mas que, sobre ameaça de seus interesses particularistas, que poderiam ser afetados pelas reformas de base proposta, se coadunam ao apoiar o golpe, dando caráter de legitimidade e aliança civil-militar, da repetição do antigo regime, já conhecido no advento da proclamação da Primeira República, majoritariamente centralizada no poderio militar.

Mas que não fragilizaria o modo de produção capitalista, e sua reprodução objetiva e subjetiva. Nesse sentido, Mascaro demonstra o que estava em jogo:

> Já que a burguesia se degladiava e uma parte da população estava a favor do presidente João Goulart, uma vez que o quadro se reputava pelos conservadores como uma balbúrdia, tirou-se a burguesia do poder e vieram os militares para ocupar este posto. Os militares, na verdade, não são burgueses. Tanto é assim que, até hoje, muitas vezes se pergunta como é possível que um policial militar bata em um professor de escola pública. Esse policial militar não ganha o mesmo salário que o professor? O mesmo se deu no caso do golpe militar de 1964, que foi em proveito civil, burguês. O que acontece é que as estruturas do Estado podem ser dominadas até pelo militar que ganha um salário baixíssimo, só que ele opera uma máquina que está em favor do capital. Há uma estrutura política capitalista, na qual quase sempre a burguesia domina o poder nos Estados. Mas, nas poucas vezes em que estão em tal posto militares, figuras incidentais como Luís Bonaparte ou trabalhadores, também não conseguem mudar muito o cenário, para o lado que for, porque o Estado é uma forma necessária do capitalismo (Mascaro, 2015, p. 21).

Cabe a ressalva que, mesmo essa força externa a burguesia, quando toma o Estado, a ordem e funcionamento continua sendo burguesa, pois não se aboliu a propriedade, nem a indústria ou o comércio da burguesia (Mascaro, 2015), e o Estado repousa entre a contradição da vida privada e a pública, entre os interesses gerais e os interesses particulares. Esse autor segue a afirmativa apontando que:

> [...] entendamos que o Estado não é uma peça isolada, sem lastro estrutural com a realidade, que poderíamos tomar nas mãos e conferir os aspectos que quiséssemos. Marx ensina que na política o fundamental, o estrutural, são as formas da sociabilidade capitalista- a mercadoria, o valor de troca, a lógica que faz com que todos os trabalhadores do mundo sejam pessoas que se vendem à exploração do capital, a separação, portanto, do capital em relação aos trabalhadores (Mascaro, 2015, p. 22).

Portanto, o Estado *Moderno* não é capitalista por ocasião, mas sim, componente estrutural de manutenção e reprodução do capital, ocorrem ajustes estruturais a partir da ação objetiva das classes em conflito no bloco do poder. Como observado, o nível econômico, determina o modo de produção em seu conjunto, mas uma formação social pode ter uma classe dominante no nível econômico e outra classe dominante no nível político. Ainda, em suas

considerações sobre o estado, Marx exalta a Revolução como obra coletiva do proletariado, e realiza a crítica contundente à centralização administrativa e despótica de poder na figura de um soberano, ou de um grupo administrativo da burocracia de estado, mesmo que esse se apresente como representante da classe operária, mas que assuma, por assim dizer, a continuidade do estado e da burocracia nos ditames do capital.

No texto e nas notas elaboradas por Marx, denominado de Crítica do Programa de Gotha, em referência à unificação, dos dois partidos operários, e ao seu programa, a qual foi elaborada como uma crítica ao estatismo social e ao recuo liberal na plataforma de unificação do programa dos dois partidos operários alemães, o pensador delineia teses fundamentais sobre a teoria do Estado, da revolução e do partido da classe operária, destacando sempre o necessário protagonismo do operariado, e o rompimento com o projeto societal burguês. O que é mister afirmar aqui, é sua negação da centralização administrativa no estado sob a égide do capital, a crítica se faz a forma proposta a ser adotada no estado, no que tange o burocratismo e a centralização, no prefácio da edição brasileira desta obra, Michel Lowi (2012, p. 12) retoma a sua crítica da seguinte forma: "Marx não estava errado em criticar o estatismo – de inspiração hegeliana de esquerda – das teses de Lassalle e sua estratégia de transição para o socialismo com a ajuda de cooperativas criadas 'com o apoio do Estado', pois a questão estava diretamente ligada ao centralismo de estado e sua forma de conduzir a questão produtiva como um "ente" externo à sociedade civil, ou ainda, acima desta".

Isso não significa que este desprezava, ou considerava ruim a existência ou atuação destas cooperativas para o desenvolvimento de um novo modo de produzir, ou um dos pilares de consolidação da ditadura do proletariado, como afirma Lowi (2012, p. 12): "O autor de *O capital* não era contra as cooperativas, mas, como ele mesmo sublinha nas *Randglossen*, 'elas só têm valor na medida em que são criações dos trabalhadores e independentes, não são protegidas nem pelos governos nem pelos burgueses". Nesse sentido, sua defesa e compreensão das cooperativas e do fundante na questão do trabalho, pairava sobre a necessidade de que o fruto do trabalho coletivo fosse o produto social total deste trabalho, ocasionando assim a libertação, o que é descrito por ele quando afirma que: "A libertação do trabalho requer a elevação dos meios de trabalho e patrimônio comum da sociedade e a regulação cooperativa [*genossenschafliche*] do trabalho total, com distribuição justa do fruto do trabalho" (Marx, 2012, p. 26).

Em relação ao conteúdo do Estado, Marx enfatiza a forma de Estado necessária, sobre o período de transição do capitalismo para o comunismo, assim como destaca Lowi (2012, p.

13) “Marx proclama contra os anarquistas a necessidade de certa forma de Estado – a ‘ditadura revolucionária do proletariado’ – durante o período de transformação revolucionária que conduz ao advento da sociedade comunista”; assim como as duas fases da sociedade comunista, a produção e a distribuição do produto social no socialismo, os traços fundamentais do comunismo, o internacionalismo proletário e as funções e características do partido da classe operária. Não ignora que a toda luta de classes é uma luta política (Marx, 2011), e como descreve com Engels no Manifesto do Partido Comunista:

> O proletariado utilizará seu poder político para arrancar pouco a pouco todo o capital da burguesia, para centralizar todos os instrumentos de produção na mão do Estado, isto é, do proletariado organizado como classe dominante, e para aumentar, o mais rapidamente possível, o contingente das forças de produção. Naturalmente isso só pode acontecer, de início, mediante intervenções despóticas no direito de propriedade e nas relações de produção burguesas, isto é, através de medidas que parecem economicamente suficientes e insuficientes e insustentáveis, mas que se superam a si próprias no desenrolar do movimento, e são indispensáveis para revolucionar todo o modo de produção (Marx e Engels, 2006, p. 58).

Observa-se pelos apontamentos dos autores citados, a necessidade da classe operária se organizar em classe politicamente dominante, numa sociedade de classes, o Estado é o centro de coesão e organização da vida social, isto é, ele é o centro de poder político e por isso é fundante tomá-lo. O Estado fora até então, o poder organizado de uma classe para opressão de outra; e por isso fica evidente em seus escritos que a classe operária necessita destruir o aparelho de estado burguês, e com a ditadura do proletariado, tornar o Estado ferramenta da classe operária durante a transição para o comunismo, onde Estado e classes sociais distintas não mais existirão.

Marx e Engels, elaboraram de maneira paulatina e progressiva sua teoria sobre o conceito de poder de Estado e aparelho de Estado, com as experiências das sucessivas revoluções do século XIX, a Revolução Francesa de 1789,as revoluções populares de 1848, e a revolução da Comuna de Paris de 1871, ou seja, com o desenrolar da luta da classe operária europeia e a experiencia histórica de cada um desses processos revolucionários, foi possível a estes teorizar, e vivenciar a evolução da teoria como o laboratório histórico vivo do presente (Boito Jr., 2001).

Mas a experiência e análise da Comuna de Paris, na obra a Guerra Civil na França, foi particularmente decisiva aos apontamentos de Marx em relação ao Estado e ao aparelho de Estado, visto ter sido considerada por ele como um contraponto do Estado Francês, uma forma de “autogoverno dos produtores” (Marx, 2008, p. 403). Ainda suas reflexões em relação ao

aparelho de Estado e acerca desta instituição, permeava a afirmativa de que: “a classe operária não pode apossar-se simplesmente da maquinaria do Estado já pronta e fazê-la funcionar para seus próprios fins” (Marx, 2008, p. 413).

Por isso, considerou a Comuna essencialmente um governo da classe operária, naquele momento histórico, o produto da luta da classe produtora contra a apropriadora, forma política finalmente descoberta, com a qual se realiza a emancipação econômica do trabalho. (Marx, 2008.). Como já afirmado anteriormente o laboratório teórico de Marx e Engels, assentava-se na experiência real do vivido, e a suas elaborações alcançaram a existência e o prelúdio das revoluções do Sec. XIX, assim como destaca Boito, Jr., (2001):

> [...] vinte e três anos antes da Comuna de Paris, Marx e Engels haviam prognosticado, no *Manifesto do Partido Comunista*, a iminência de uma revolução operária no continente europeu. Três anos depois de terem escrito *O Manifesto*, Marx e Engels, nas análises e balanços que fizeram das revoluções de 1848, prosseguiram afirmando que uma revolução operária estava em marcha. Na análise que Marx faz da Revolução de 1848 na França, em seus textos *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte* e *As lutas de classe na França*, o episódio da insurreição operária de junho de 1848 é interpretado como a primeira ação na qual o proletariado teria emergido como força política independente numa luta revolucionária contra a burguesia. O motivo imediato dessa insurreição fora a ameaça de fechamento, pelo governo, das oficinas nacionais, unidades produtivas que o Estado francês criara, sob pressão do operariado de Paris, para procriar emprego aos trabalhadores desempregados. Cerca de 20 anos depois, quando ocorreu a comuna de Paris, Marx prontamente reconheceu nela a revolução operária que ele e Engels vinham anunciando a algum tempo. Na verdade, não se tratava de uma caracterização surpreendente dos acontecimentos de Paris, que pudesse ter causado muita estranheza e espanto junto aos observadores informados. O próprio Comitê Central da Guarda Nacional, órgão eleito pela população trabalhadora de Paris, ao dirigir a insurreição de 18 de março de 1871 e dar início ao governo da Comuna, proclamou, com a pompa e a solenidade que os franceses sabem emprestar a seus atos políticos, que organizava a insurreição na condição de representante do ‘proletariado de Paris’. Pois bem, a teoria que Marx e Engels vinha elaborando em estreita conexão com o desenrolar da história europeia ter-lhes-ia permitido, desde a década de 1840, antever os fatos ou, ao contrário, eles trataram de amoldar o episódio da Comuna segundo as conveniências de uma teoria equivocada? (Boito Jr., 2001, p. 47 e 48).

Mesmo com escritos críticos a elaboração de Marx em relação à experiência da Comuna de Paris, que buscaram lançar dúvidas sobre a capacidade política do operariado e de sua experiência, esta foi um prelúdio das revoluções operárias que iriam moldar a história do século XX, (Boito Jr.; Galvão, 2012). Ainda cabe uma importante reflexão apresentada por Boito Jr, acerca das elaborações sobre a Comuna, do que este acontecimento como protagonismo da classe operária representou nas reflexões teóricas, históricas e sociais mundialmente. Em levantamento feito sobre algumas produções acerca desta ele discorre:

> [...] escritor Aphonese Humbert, blanquista, discursando em novembro de 1868 na sala *Grand Pavillon Ménilmontant* afirma: 'A igualdade eu a quero intergral'; Guadoin, discursando na sala *Molière* defende 'o estabelecimento da Comuna igualitária', Lefrançais, outro orador importante dessas reuniões públicas, demonstra, segundo consta do relatório da polícia, que 'longe de destruir a igualdade humana, a Comuna revolucionária a desenvolverá'. Essa igualdade não é, de modo algum, pensada pelos comunistas, à maneira do pequeno proprietário, como divisão da propriedade: 'O remédio é o comunismo, a propriedade coletiva'; depois de evocar Babuef na sala *La Redoute*, o orador Lefrançais 'prega a substantivação da propriedade individual pela propriedade coletiva'; o vendedor de flores Lois Moreau, na sala do *Vieux-Chêne*, declara: 'Eu sou comunista e não quero a propriedade individual. O remédio que nós propomos não é a destruição da propriedade, é a propriedade coletiva, a propriedade para todos e não a propriedade explorada por alguns às custas de outro'. O caminho para chegar à propriedade coletiva, por sua vez, é a luta de classes: 'É preciso cindir as classes'; 'O comunismo representa o futuro, ele não faz concessões nem estabelece compromissos com nossos inimigos. Com eles, guerra mortal. Guerra mortal e impiedosa (aplausos)'. 'É necessário ser duro e suprimir a burguesia'. Pode-se imaginar o efeito de discursos como esses junto à burguesia e aos policiais que acompanhavam e relatavam as discussões das reuniões públicas" (Boito Jr.; Galvão, 2012, p. 54).

Conforme o exposto, as reflexões e a experiência da Comuna de Paris, constituíram elemento central acerca das elaborações marxistas sobre o conceito de Estado e socialismo. Nesse sentido, dando sequência à retomada das categorias aqui propostas Estado, Sociedade Civil, Sociedade Política, recorre-se a Vladimir Ilitch Lenin que para resgatar as teses fundantes do materialismo-histórico-dialético e enfrentar as críticas dos reformistas (sociais-democratas do partido comunista), realiza a sistematização da teoria em Marx e Engels, do pensamento revolucionário marxista para a realidade histórico-social da Rússia do início do século XX. Este teórico, pensador, militante orgânico do movimento operário, e grande defensor do socialismo, distingue as teses e fatos gerais e elabora a reunião da produção teórica destes conceitos, assim como, concebe o marxismo como ciência da sociedade.

A elaboração de Estado feita por Lenin relaciona-se à era do imperialismo e aos encaminhamentos, discussões e propostas da Segunda Internacional. Em suas elaborações destinadas ao partido comunista, e posteriormente ao governo e povo soviético os conceitos como Estado, aparelho de Estado, poder político, revolução, não nascem prontos e de uma só vez se elaboram de maneira paulatina e progressiva, com o desenrolar da luta da classe operária.

Seguindo assim o legado já escrito por Marx e Engels, sistematizou de forma rigorosa a teoria marxista de Estado, na Obra o Estado e a Revolução em 1917, obra lançada às vésperas da Revolução de Outubro a qual situou-se na era imperialista , criticou novamente os reformistas, particularmente a social democracia alemã, que pretendia fazer do estado burguês um instrumento de representação dos interesses da classe operária, onde o objetivo intrínseco

era a chegada ao poder governamental, deixando de lado a revolução e o rompimento com o projeto burguês de estado e sociedade, no prefácio à primeira edição, destaca que:

> E a guerra imperialista constitui exatamente uma guerra pela divisão e pela redistribuição desse gênero de saque. A luta pela libertação das massas trabalhadoras da influência da burguesia em geral, e da burguesia imperialista em particular, é impossível sem uma luta contra os preconceitos oportunistas em relação ao 'Estado' (Lenin, 2017, p. 24).

Nesta obra, Lenin assinala a concentração de poder das potências imperialistas, e em contrapartida, examina quais as reais condições políticas da transição do capitalismo para o socialismo e propõe uma visão ainda mais avançada deste que concretizar-se-ia no comunismo; partindo destas premissas afirma que o Estado burguês é a força especial de repressão, a serviço da classe exploradora (Lenin, 2017), afirmação ancorada nos escritos de Engels aos quais destaca:

> [...] é a confissão de que essa sociedade se enredou em uma contradição irremediável consigo mesma e está dividida por antagonismos inconciliáveis, e que é impotente para resolvê-los'. [...] O Estado é produto e manifestação do *caráter inconciliável* das contradições de classe. O Estado surge no lugar, na hora e no grau em que as contradições de classe *não podem*, objetivamente, conciliar-se. E vice-versa: a existência do Estado demonstra que as contrações de classe são inconciliáveis (Lenin, 2017, p. 28 e 29).

Nessa direção, coaduna com a asserção de Marx de que o Estado não pode ser considerado como órgão e instituição de conciliação de classe, ao contrário, "segundo Marx, o Estado é um órgão de *dominação* de classe, um órgão de *opressão* de uma classe pela outra, é a criação de 'ordem' que legaliza e avaliza essa opressão, amortecendo os choques entre as classes" (Lenin, 2017, p. 29); o Estado necessariamente modera o conflito de classes, o que é falseadamente e propositalmente propagado pelos políticos burgueses ao afirmarem, com a ordem estabelecida, a suposta conciliação de classes. Tal engano e proposital interesse burguês, foi denunciado por ele em relação ao que ocorrera na Revolução de 1917:

> durante da revolução de 1917, quando o problema da significação e do papel do Estado se colocou plenamente em toda sua dimensão, no terreno prático, como um problema da ação imediata e, principalmente, da ação de massas, todos os socialistas-revolucionários (esseristas) e mencheviques caíram, inteira e imediatamente, na teoria pequeno-burguesa de 'conciliação' das classes 'pelo Estado'. Inúmeras resoluções e artigos dos políticos desses dois partidos estão saturados dessa teoria mesquinha e filisteia da 'conciliação'. Que o Estado é o órgão de dominação de uma determinada classe, a qual *não pode* se conciliar com sua antípoda (com a classe oposta a ela), é algo que a democracia pequeno-burguesa jamais poderá compreender. A atitude frente ao Estado é um dos sintomas mais claros de que nossos esseristas e mencheviques não são de maneira alguma socialistas (o que nós, os bolcheviques,

> temos demonstrado sempre), mas democratas pequeno-burgueses com uma linguagem quase socialista (Lenin, 2017, p. 30).

Em sua elaboração foi fundamental a retomada do conceito de Estado marxista e a revolução, esta como algo indissociável para compreensão do que seria este Estado e o devir do comunismo, como destaca:

> [...] a falsificação 'kautskiana' do marxismo é bem mais sutil. 'Teoricamente', não se nega nem que o Estado seja o órgão de dominação de classe nem que as contradições de classe sejam inconciliáveis. Porém, passe-se por cima ou se oculta o seguinte: se o Estado é um produto do caráter inconciliável das contradições de classe, se é uma força que está *acima* da sociedade e que '*se divorcia cada vez mais da sociedade"*, fica claro que a libertação da classe oprimida é impossível, não só sem uma revolução violenta, *mas também sem a destruição* do aparelho do poder estatal que foi criado pela classe dominante e no qual vai crescendo aquele 'divórcio' (Lenin, 2017, p. 40 e 41).

Lenin desenvolve e aprofunda, três conceitos e duas teses que estão indissoluvelmente ligados uns aos outros de maneira complexa, os quais estão organizados na sequência: *a) poder de estado, b) aparelho de estado, c) primeira tese- destruição do estado burguês, d) ditadura do proletariado, e) segunda tese- definhamento do estado.* Iniciamos com *a)* O poder de Estado[37] que é o poder político da classe dominante, refere-se a função social que este desempenha, ou seja, organizar e estabelecer a dominação de classe, exemplifica isso ao afirmar que a burocracia e o exército permanente são parasitas gerados na contradição interna da sociedade burguesa, necessários para obstruir os "poros vitais" mas também para garantir a sobrevivência orgânica deste poder (Lenin, 2017, p. 52); *b)* já o aparelho de estado[38] é a instituição dotada de valor, normas particulares e específicas de funcionamento, um "poder repressor específico" (Lenin, 2017, p. 40), um aparelho burocrático que por intermédio dele se

[37] Sobre o poder de Estado, importantes reflexões sobre a teoria marxista de poder foram levantadas por Armando Boito Jr., no texto em que analisa a questão de poder no Estado Capitalista, e realiza a crítica ao conceito de poder de Michel Foucalt, Foucalt centra-se na tese de que o poder está socialmente difuso, ou que não existe o poder, ou poder central, este argumenta que o poder não está centralizado no Estado, e que este é exercido majoritariamente no e sobre o indivíduo; em contrapartida, Boito Jr. afirma que acertadamente Marx e Engels indicam que o poder político estava centrado institucionalmente no Estado (Boito Jr., 2007); que o poder no marxismo está vinculado a reprodução de determinadas relações de produção , assim como, situa-se no âmbito das relações de classe possuindo as transformações do poder caráter histórico.

[38] Em relação a concentração de poder de estado em um aparato institucional o já citado autor Armando Boito Jr, oferece contribuições acerca da conjunção das funções repressivas, jurídicas e legislativas deste aparelho em prol da manutenção de poder instituído, que mesmo o poder exercido de maneira "molecular", na família, empresa, escola, e hospitais, é conferido, ou regulamentado pelo Estado através de normas legais do aparelho de Estado. E afirma: [...]. Portanto, como conclusão geral podemos afirmar que, embora o exercício do poder não se dá apenas no Estado, os diversos centros de poder dependem efetivamente da ação legisladora e repressiva do Estado para poderem funcionar como tais. Também faz parte do poder proibir, interditar e reprimir (Boito, Jr., 2007, p. 25).

organiza o poder político," a força pública, própria de todo Estado, 'não é mais' a população armada, sua 'organização armada espontânea" (Lenin, 2017, p. 33) mas um aparato capaz de garantir o poder deste Estado; *c)*a destruição do estado burguês primeira tese, através da revolução socialista, o proletariado "extingue o Estado enquanto Estado" (Lenin, 2017) , onde retoma Engels para afirmar a destruição do Estado da burguesia pelo proletariado através de uma revolução violenta, concentrando as forças contra o poder de Estado, não a melhora de sua máquina, mas a sua extinção por destruição, como descreve:

> O Estado é uma organização especial da força, uma organização da violência para reprimir uma classe qualquer. Qual é a classe que o proletariado tem que reprimir? Só pode ser, naturalmente, a classe exploradora, vale dizer, a burguesia. Os trabalhadores só precisam do Estado para esmagar a resistência dos exploradores, e esse esmagamento só pode ser dirigido, só pode ser levado à prática pelo proletariado, com única classe consequentemente revolucionária, como única classe capaz de unir todos os trabalhadores e exploradores na luta contra a burguesia, pela completa eliminação desta (Lenin, 2017, p. 46 e 47).

Para ele, trata-se de tomar o poder para "conduzir o povo inteiro ao socialismo" (Lenin, 2017), e para isso destruir o Estado acaba por incidir no que se apresenta no próximo item *d*) ditadura do proletariado onde o Estado assume características muito particulares, diferentes do que já existiu "O Estado, isto é, o proletariado organizado como classe dominante" (Lenin, 2017, p. 46), caracterizando-a como alternativa correta:

> As formas de Estados burgueses são extraordinariamente variadas, mas sua essência é apenas uma: em última análise, todos esses estados são de uma maneira, ou de outra, obrigatoriamente, uma ditadura da burguesia. A transição do capitalismo para o comunismo, está claro, não pode deixar de dar enorme profusão e variedade de formas políticas, mas sua essência será inevitavelmente uma só: *a ditadura do proletariado* (Lenin, 2017, p. 58).

Partindo da ditadura do proletariado, um novo tipo de aparelho de estado é necessário aparelho de estado que não seja de instituições "separadas da sociedade" de instituições "separadas da sociedade" assim como já mencionara Engels, que segue declarando "o Estado é uma 'força especial de repressão'(Lenin, 2017), assim traz como fundamental a inversão desta lógica:

> E dela se deduz que a 'força especial de repressão' do proletariado pela burguesia, de milhões de trabalhadores por um punhado de ricaços, deve ser substituída por uma 'força especial de repressão' da burguesia pelo proletariado (ditadura do proletariado). Nisso consiste precisamente a 'destruição do Estado enquanto tal'. Nisso consiste precisamente o 'ato' de apropriação dos meios de produção em nome da sociedade (Lenin, 2017, p. 51).

Desta forma, descreve as tarefas essenciais a serem desempenhadas durante a ditadura do proletariado em relação ao político, burocrático, militar, e produtivo, para que o período de transição do socialismo para o comunismo fosse efetivado, como destaca:

> [...] Não se trata de extinguir de uma só vez, por toda parte, até ao fim, o funcionalismo. Isso é utopia. Mas destruir de uma só vez a velha máquina burocrática e começar imediatamente a construir uma nova, que permita gradualmente acabar com todo funcionalismo, *não é* utopia-é a experiência da Comuna, é a tarefa imediata, direta, do proletariado revolucionário. [...] Mas é preciso subordinar-se à vanguarda armada de todos os explorados e os trabalhadores -o proletariado. Podemos e devemos, desde já, de hoje para amanhã, começar a substituir a "hierarquização" específica dos funcionários do Estado pelas simples funções dos "administradores", funções que já hoje, estão completamente ao alcance do nível de desenvolvimento dos citadinos em geral e que podem ser perfeitamente executadas mediante o salário de operário" [...]Organizaremos a grande produção partindo do que já foi criado pelo capitalismo, nós próprios, os trabalhadores, apoiando-nos em nossa experiência operária, criando uma disciplina rigorosíssima, de ferro, sustentada pelo poder de ferro de trabalhadores armados, reduziremos os funcionários públicos ao papel de simples executantes de nossas diretivas, de "administradores"(naturalmente com técnicos de todos os gêneros e níveis) responsáveis, revogáveis e modestamente pagos -eis nossa tarefa proletária, eis por onde devemos *começar* a realização da revolução proletária. [...] Derrubar os capitalistas, destruir a resistência desses exploradores com a mão de ferro dos trabalhadores armados e demolir a máquina a máquina burocrática do Estado contemporâneo- com isso, temos diante de nós um mecanismo de elevado equipamento técnico livre do "parasitismo", que os próprios trabalhadores unidos podem perfeitamente colocar em funcionamento contratando técnicos, administradores, pagando o trabalho de todos eles, assim como o de todos os funcionários do "Estado" em geral com um salário de operário. Essa é uma tarefa concreta, prática, imediatamente realizável em relação a todos os trustes e que liberta os trabalhadores da exploração, considerando a experiencia já começada na prática (especialmente no domínio da construção do Estado) pela Comuna (Lenin, 2017, p. 72-74).

Estas seriam algumas das tarefas imediatas a serem realizadas, a saber: a dominação política do proletariado, onde o poder não fosse compartilhado com ninguém além do próprio proletariado; o poder seja apoiado diretamente na força armada das massas trabalhadoras; esmagar a resistência inevitável e desesperada da burguesia para manter-se no poder, assim como destruir a burocracia e o direito do/no capitalismo; organizar o novo regime econômico e produtivo de todas as massas trabalhadoras exploradas, para consolidar o que seria inevitável ao Estado, o que caracteriza o próximo item *e) segunda tese- definhamento do estado*, esta refere-se a extinção do Estado Socialista, que seria a última forma de Estado, mas também do Estado em geral, em consonância com o caminhar de uma sociedade sem classes, mas que, continuará tendo atividade política de direção, sem o Estado, ou seja, sem a condução daquele

aparelho separado da sociedade. Lenin afirma que entre o capitalismo e o comunismo se intercalará um período histórico particular, ou uma etapa de transição (Lenin, 2017).

A medida em que as classes sociais deixam de existir, ocorre um processo de definhamento natural e inevitável do estado como observa-se em seus escritos:

> [...] A expressão "o Estado definha" é muito feliz porque exprime ao mesmo tempo a gradualidade do processo e sua espontaneidade. Só o hábito pode produzir esse fenômeno, e sem dúvida há de produzi-lo, pois vemos um milhão de vezes em torno de nós com a facilidade os homens se habituam a observar as regras indispensáveis da vida social, contanto que nelas não haja exploração, e que, não existindo nada que provoque a indignação, o protesto, a revolta, nada necessitará de repressão. [...] Em outras palavras, no regime capitalista, temos o Estado no sentido próprio da palavra, uma máquina especialmente destinada ao esmagamento de uma classe por outra, da maioria pela minoria. Compreende-se que, para realização de tarefa semelhante, com a repressão sistemática da atividade de uma maioria de explorados por uma minoria de exploradores, seja necessária uma crueldade, uma ferocidade extrema, sejam necessárias ondas de sangue por meio das quais a humanidade se debate na escravidão, na servidão e no assalariamento. Mais adiante, no período de transição do capitalismo para o comunismo, a repressão é ainda necessária, mas uma maioria de explorados a exerce contra uma minoria de exploradores (Lenin, 2107, p. 115-117).

Assim, em Lenin pode-se inferir que o Estado é uma instituição complexa e genericamente se coloca como aparato de domínio da burguesia, devendo ser a derrubada pela violência do aparelho e, por conseguinte, do Estado, pelos trabalhadores a premissa de sua elaboração.

Os estudos de Antônio Gramsci, também contribuem na compreensão de Estado e Sociedade Civil, a partir da experiência histórica da crise do Estado liberal, da natureza do Estado fascista, e dos problemas enfrentados no Estado socialista soviético~~,~~ ele utiliza os efeitos e reflexões produzidas pela articulação entre Lenin e os bolcheviques para a sua elaboração e organização teórico-prática, mais expressivamente, a partir de 1923, que se expressa de forma efetiva na síntese de sua teoria enviada ao Partito Comunista d'Italia (PCd'I), a qual expõe sua estratégia de luta revolucionária no contexto italiano, e tem sequência em sua produção no cárcere através de um conjunto de 33 cadernos, intitulados Cadernos do Cárcere.

Na perspectiva da intensa ampliação e socialização da política, Gramsci perpassa pela concepção da hegemonia em termos de classe, para uma concepção de hegemonia "em termos do Estado", introduzindo este conceito de forma decisiva na análise da sociedade civil; distinguindo as duas esferas essenciais no interior da superestrutura, onde ele situa: a sociedade civil, e a sociedade política. De maneira simples, poder-se-ia dizer que a sociedade política abarca as disputas, conflitos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, onde o Estado e seus

aparatos coercitivos ou jurídicos, devem resolver ou através de medição ou através da repressão, tais problemáticas, a análise e compreensão da sociedade civil são muito mais complexas.

Em Marx e Engels a sociedade civil constituiu o conjunto das relações econômicas capitalistas, ou seja, situa-se como base material, ou infraestrutura, em contrapartida, a concepção gramsciana difere daquela apresentada por Marx e Engels. O conceito de sociedade civil, em Gramsci, compreende esta como portadora material da figura social da hegemonia (Coutinho, 1999), mediadora da estrutura econômica e do Estado em sentido específico, é um momento de superestrutura[39]. A explicação da sociedade civil em sua perspectiva, e a diferença desta categoria em relação aos seus predecessores no Materialismo histórico-dialético também é explicitado por Hugues Portelli, na obra Gramsci e o Bloco Histórico da seguinte forma:

> Partindo ambos da obra de Hegel, Marx e Gramsci evoluíram em sentido oposto: o primeiro entendeu a noção hegeliana de "sociedade civil" como o conjunto das relações econômicas; o segundo interpretou-a como o complexo da superestrutura ideológica. Marx reivindica a origem hegeliana dessa noção em *Contribuição à crítica da economia política:* Meus estudos chegaram ao seguinte resultado, que indica que as relações jurídicas- bem como as formas do Estado-não podem ser compreendidas nem por si mesmas, nem pela pretensa evolução geral do espírito humano, mas que, ao contrário, suas raízes encontram-se nas condições materiais de existência que Hegel, a exemplo dos franceses e ingleses do século XVIII, engloba sob o nome de sociedade civil tem de ser buscada na economia política.[...] É em *A ideologia alemã,* porém, que Marx e Engels são mais precisos: "A sociedade civil, é o verdadeiro

[39] Gramsci descreve em por menores estrutura e superestrutura no item 24 dos Cadernos Miscelânios ao afirmar que: Estrutura e Superestrutura, economia e ideologia. A pretensão (apresentada como postulado essencial do materialismo histórico) de apresentar e expor qualquer flutuação da política e da ideologia como uma expressão imediata da infraestrutura deve ser combatida, teoricamente, como um infantilismo primitivo, ou deve ser combatida, praticamente, com o testemunho autêntico de Marx, escritor de obras políticas e históricas concretas. Para este aspecto, são importantes notadamente o *18 Brumário* e os escritos sobre a Questão oriental, mas também outros (Revolução e contrarrevolução na Alemanha, A guerra civil na França e menores). Uma análise destas obras permite fixar melhor a metodologia histórica marxista, complementando, iluminando e interpretando as afirmações teóricas esparsas em todas as obras. Poder-se-á observar quantas cautelas reais Marx introduz em suas investigações concretas, cautelas que não poderiam encontrar lugar nas obras gerais (elas só poderiam ser encontradas em uma exposição metódica e sistemática do tipo da de Bernheim. [...] Entre estas cautelas, como exemplos, podem-se citar as seguintes:1°) A dificuldade de identificar em cada caso, estaticamente (como imagem fotográfica instantânea), a estrutura; de fato, a política é, em cada caso concreto, o reflexo das tendências de desenvolvimento da estrutura, tendências que não se afirmam que devam necessariamente se realizar. Uma fase estrutural só pode ser concretamente estudada e analisada depois que ela superou todo o seu processo de desenvolvimento, não durante o próprio processo, a não ser por hipóteses (e declarando-se, explicitamente, que se trata de hipóteses). 2°) Do 1°) se deduz que um determinado ato político pode ter sido um erro de cálculo por parte dos dirigentes das classes dominantes, erro que o desenvolvimento histórico, através das "crises" parlamentares governamentais das classes dirigentes, corrige e supera: o materialismo histórico mecânico não considera a possibilidade de erro, mas interpreta todo ato político como determinado pela estrutura, imediatamente, isto é, como reflexo de uma real e duradoura (no sentido de adquirida) modificação da estrutura. O princípio do "erro" é complexo: pode se tratar de um impulso individual motivado por um cálculo errado, ou também de manifestação das tentativas de determinados grupos ou grupelhos para assumir a hegemonia no interior do agrupamento dirigente, tentativas que podem fracassar. 3) Não se leva suficientemente em conta que muitos atos políticos são motivados por necessidades internas de caráter organizativo, isto é, ligados à necessidade de dar coerência a um partido, a um grupo, a uma sociedade (Gramsci, 2002, p. 238 e 239), sua relação intrínseca, orgânica e componente da totalidade sistêmica.

> centro, o verdadeiro palco da História(...). Ela abrange o conjunto das relações materiais dos indivíduos no interior de um estágio de desenvolvimento determinado das forças produtivas (Portelli, 2002, p. 17).

Portelli continua com sua explicação e temos acordo com sua afirmação, a partir dos estudos de Gramsci:

> Abrange o conjunto da vida comercial e industrial de uma etapa". A sociedade civil é, pois, considerada por Marx como conjunto de estrutura econômica e social de um período determinado: refere-se à concepção hegeliana, que compreende, na sociedade civil, o complexo das relações econômicas e a formação das classes sociais. A concepção gramsciana de sociedade civil é radicalmente diferente, pertence ao momento da superestrutura: "Pode-se distinguir dois grandes níveis superestruturais: 1) o que se pode chamar de sociedade civil(reúne) o conjunto dos organismos vulgarmente ditos "privados" e corresponde a função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda sociedade". Assim, Gramsci utiliza o termo "sociedade civil". O mais surpreendente, como observa N. Bobbio, é a origem hegeliana que Gramsci atribui a essa interpretação: a sociedade civil, "tal como é entendida por Hegel" e "no sentido em que frequentemente é concebida nessas notas", afirma ele nos *Quaderni,* deve ser considerada como "a hegemonia cultural e política de um grupo social sobre o conjunto da sociedade como conteúdo ético do Estado (Portelli, 2002, p. 17 e 18).

Como um momento de superestrutura, compõem-se a perspectiva de uma noção ampliada de Estado; a qual constitui-se na esfera ideológica, para uma classe construir e consolidar a hegemonia sobre outra, necessita de uma multiplicidade de organizações, ações, em muitos casos omissões, que perpassam a esfera política, e econômica, moral e intelectual como afirma:

> [...] a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como 'domínio' e como 'direção intelectual e moral'. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a 'liquidar' ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também 'dirigente' (Gramsci, 2007, p. 62 e 63).

Desta feita, a construção da hegemonia advém da capacidade de uma classe fundamental, dirigente ou dirigida, em elaborar sua visão de mundo, de sociedade, e ser capaz de estruturar o campo de lutas com as demais classes, de modo a determinar as intervenções e de garantir as articulações necessárias, e as alianças necessárias, para criar um consenso ao redor do seu projeto de sociedade, e de sua concepção de mundo, ou seja, os aparelhos ideológico-culturais da hegemonia que, mediante 'a direção intelectual e moral da sociedade', este termo assume um papel de destaque na elaboração de todo o quadro teórico gramsciano.

Para Gramsci a hegemonia é um processo que expressa a consciência e os valores organizados praticamente por significados específicos e dominantes, num processo social vivido de maneira contraditória, incompleta e até muitas vezes difusa. É interpretando como se dá a dominação da burguesia na Itália, utilizando Maquiavel e Pareto, sobre seus conceitos de Estado como força e consentimento, que o conceito de hegemonia em Gramsci assume papel fundamentador na sua concepção de Estado. Para que passam a obter, pela persuasão, o consentimento e assim, a concordância das classes subalternas como o autor descreve:

> [a] consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. [...]E por isso que se deve chamar a atenção para o fato de que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa, para além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos (Gramsci, 2006, p. 103 e 104).

Obter a hegemonia política contempla a organização, "elaboração e /ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, os Parlamentos, as Igrejas, os partidos políticos, as organizações profissionais, os sindicatos, os meios de comunicação, as instituições de caráter científico e artísticos etc. (Coutinho, 1984, p. 79).Em relação aos partidos políticos, Gramsci (1984) destaca seu importante papel no desenvolvimento da complexidade da política , e da hegemonia, e aponta as condições para a existência do partido da seguinte forma:

> [...] elemento difuso de homens comuns ligados pela disciplina e fidelidade, que constituem força na medida que tem algo que os organiza. [...] segundo elemento de coesão principal que centraliza no âmbito nacional, e assim torna eficiente um conjunto de forças altamente coesiva, centralizadoras e disciplinadoras. [...]e dentre estes um elemento médio, que articule o primeiro com o segundo, assim estabelecendo entre estes um contato físico, mas também moral e intelectual que garantam as suas condições de existência e efetivação na materialidade (Gramsci, 1984, p. 26).

Ainda em relação ao importante papel dos partidos na consolidação da hegemonia, da possível correlação de forças, e do estabelecimento do senso comum, como um instrumento de consenso, às vezes até declarando-se não ideológico, argumentou que:

> Estabelecido o princípio de que existem dirigidos e dirigentes, governantes e governados verifica-se que os "partidos" são até agora o modo mais adequado para aperfeiçoar os dirigentes e a capacidade de direção (os partidos podem-se apresentar sob os nomes mais diversos, mesmo sob o nome de antipartido e de "negação dos partidos"; na realidade até os chamados "individualistas" são homens de partido, só

> que pretenderiam ser “chefes de partido" pela graça de Deus ou pela imbecilidade dos que os seguem) (Gramsci, 1980, p. 85)

A observação repercute também em relação aos sindicatos e sua atuação na construção da hegemonia pois [...] a hegemonia nasce da fábrica e necessita, apenas, para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia. (Gramsci, 2007, p. 247 e 248), estes atuam angariando aliados, para suas posições almejando a direção e o consenso.

Nessa perspectiva, fica ainda mais evidente para Gramsci, que a separação da sociedade civil do Estado não é possível, ao contrário, pois a relação sociedade civil e Estado fica mais estreita do que anteriormente na história, ocorre a preponderância da sociedade civil sobre a sociedade política. No sec. XX, quando a sociedade das massas já havia se consolidado, novos problemas derivados tanto do fato de que as massas adentram e disputam a vida política, não permanecendo apenas à margem restringidas pela elite, pela classe dos dirigentes; mas também impelidas pelas crises econômicas já anunciadas anteriormente por Marx, e que necessitam de uma maior intervenção estatal para equivaler as forças e, também manter a reprodução das condições necessárias ao modo de produção capitalista.

O Estado, apresenta-se como um complexo político e ideológico que tem a finalidade de “adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do desenvolvimento continuado do aparelho econômico de produção” (Gramsci, 1984, p. 156). Isto é um complexo em que se forma um tipo de homem adequado às exigências do modo de produção e aos objetivos da economia de um dado momento histórico, processo que implica a formação de um modo de pensar e de uma direção cultural realizada por intelectuais; Coutinho (1984) chama a atenção para as novas elaborações gramscianas:

> [...] Gramsci registra aqui o fato novo de que a esfera ideológica, nas sociedades capitalistas mais complexas, ganhou uma autonomia material (e não só funcional) em relação ao Estado entendido como “sociedade política”; e isso é verdade não apenas diante dos novos organismos criados pela luta de massas (como os partidos, os sindicatos, etc.) mas inclusive em face a velhas instituições herdadas pela sociedade capitalista (como as Igrejas e universidades). Em outras palavras: a necessidade de conquistar consenso como base para a dominação cria e/ou renova determinadas objetivações sociais, que funcionam como portadores materiais específicos (com estrutura e legalidade próprias) das relações sociais de hegemonia. E é essa independência material- enquanto base da autonomia relativa assumida pela figura social da hegemonia- que funda ontologicamente a “sociedade civil” como uma esfera própria, dotada de legalidade própria, funcionando como mediação necessária entre a base econômica e o Estado em sentido estrito (Coutinho, 1984, p. 79 e 80).

Tal confirmação pode ser observada na elaboração da ideologia liberal, que afirma a separação e contrapõem a sociedade ao Estado. Ele sugere que o Estado seja o menos presente possível, para que possa deixar evoluir as forças econômicas, e dessa forma, perpetuar os interesses de agentes econômicos e de uma elite dirigente. Assim, retomando à esteira de Marx ao relacionar a sociedade civil as forças econômicas, Gramsci contrapõem essa divisão ao argumentar que:

> A formulação do movimento da livre troca baseia-se num erro teórico do qual não é difícil identificar a origem prática: a distinção entre 'sociedade política' e 'sociedade civil,' que de distinção metódica se transforma e é apresentada como distinção orgânica. Assim afirma-se que a atividade econômica é própria da sociedade civil e que o Estado não deve intervir na sua regulamentação. Mas, como na realidade e fatual sociedade civil e Estado se identificam, deve-se considerar que também o liberalismo é uma "regulamentação" de caráter estatal, introduzida e mantida por caminhos legislativos e coercitivos: é um fato de vontade consciente dos próprios fins, e não a expressão espontânea, automática, do fator econômico. Portanto, o liberalismo é um programa político, destinado a modificar, quando triunfa, os dirigentes de um Estado e o programa econômico do próprio Estado; isto é, a modificar a distribuição da renda nacional (Gramsci, 1984, p. 32).

Ele pontua que, desta forma, contrariando o que assegura a ideologia liberal, Estado e sociedade civil estão unidos, ligados de forma dialética, se influenciam mutuamente, não são duas entidades separadas. Portanto o Estado é força e é consenso, pois, apesar de estar a serviço de uma classe dirigente ele não se mantém apenas pela força e coerção legal, mas se reproduz através de diversos meios e sistemas, inclusive através de entidades que parecem estar fora da estrutura estatal. O Estado como instrumento de uma classe se reproduz e mantém-se como instrumento desta, construindo o consenso, como destaca:

> O Estado sempre foi protagonista da história, porque o poder da classe possuidora se concentra nas suas engrenagens; no interior do Estado, a classe possuidora disciplina-se e organiza-se numa unidade, acima das dissenções e dos conflitos da concorrência, a fim de manter intacta sua condição privilegiada até a fase suprema da concorrência: a luta de classes pelo poder para ter o primeiro papel na direção e ordenação da sociedade (Gramsci, 2018, p. 30).

Em outras palavras: "Estado - sociedade civil e sociedade política, isto é, hegemonia encouraçada de coerção", ou: "Estado (no sentido integral: ditadura + hegemonia)"[40] (Gramsci,

[40] O termo hegemonia em Gramsci traz uma dupla interpretação: a primeira, teria o significado de dominação; a segunda um significado de liderança tendo implícita alguma noção de consentimento. É nesta segunda definição que este termo assume um papel de destaque na elaboração de todo o quadro teórico gramsciano.

1984, p. 78). Ou seja, trata-se de um bloco histórico concreto, constituído pela estrutura econômica, vinculada dialética e organicamente às superestruturas.

Essa conjuntura criada já no início do referido século, repercute em uma mudança na relação entre Estado e Sociedade, segundo Gramsci muda em duas formas expressas: inicialmente com uma **intervenção massiva do Estado na economia**, um fenômeno geral que interessa seja aos Estados capitalistas, de tipo liberal, seja as sociais democracias do norte da Europa, seja no Estado Soviético, assim como no Estado Fascista, no qual a intervenção do Estado na economia, busca racionalizar, e conduzir um plano de desenvolvimento econômico.

A economia necessita da política, pois se não ocorresse a intervenção do Estado as crises cíclicas do capital, ocasionariam uma crise geral e por assim dizer insuportável. O segundo aspecto refere-se a esta **"ampliação, ou alargamento"** do Estado, que estaria atrelado aos **"aparatos estatais",** que a partir do Sec. XX o Estado não pode limitar-se apenas a reprimir as massas visto que estas já haviam adentrado no cenário político das nações, principalmente a partir da Primeira Guerra Mundial na Europa. Desta forma, pontuou Gramsci que havia um certo grau de elevação da subjetividade das massas, o que leva a classe dirigente burguesa a utilizar o Estado de outra forma para manter o poder e controle, não apenas de modo repressivo; ou seja, junto ao aparato repressivo como forças armadas, polícia, nascem os "**aparatos de consenso" ou "aparelhos hegemônicos".**

Assim**,** segundo o autor, são aparatos que resguardam principalmente a criação do senso comum das massas, essencial para a manutenção e sobrevivência do sistema capitalista, também compreendidos como aparatos culturais, que atuam e estão no âmbito público quanto privado, esse conceito foi denominado de aparelho hegemônico ou aparelho privado de hegemonia, como descreve Coutinho (1984), em relação ao caderno 11 escrito por Gramsci;

> [...] A supremacia de um grupo social se manifesta de duas maneiras: como 'domínio' e como 'direção intelectual e moral'. Um grupo social é dominante dos grupos adversários que tende 'liquidar' ou a submeter também mediante a força armada; e é dirigente dos grupos afins ou aliados". Nesse texto, a supremacia aparece como o momento sintético que unifica (sem homogeneizar) a hegemonia e a dominação. Essas duas funções, segundo Gramsci, existem em qualquer forma de Estado; mas o fato de que o Estado seja menos "ditatorial" e mais "hegemônico", ou vice-versa, depende da autonomia relativa das esferas, da predominância de uma ou de outra, autonomia e predominância que, por sua vez, dependem não apenas do grau de socialização da política alcançado pela sociedade em questão, mas também da correlação de forças entre as classes sociais que disputam a 'supremacia' (Coutinho, 1984, p. 80 e 81).

Entre estes aparatos de consenso, ou aparelhos hegemônicos, temos as escolas [41]por exemplo, que além de educar em relação ao conhecimento, formam também o senso comum no qual as pessoas devem aceitar a sociedade existente e assim conviver nela, assim como a mídia de massas expressa naquele momento na imprensa, cinema, rádio e televisão como um aparato de consenso importantíssimo para manutenção do Estado e mais profundamente do capitalismo; também estão inseridos como aparatos de consenso os sindicatos e os partidos já citados, os quais referenciam, e legitimam a sociedade burguesa em que se vive, mesmo estabelecendo dentro desta uma certa correlação de forças.

Os aparelhos hegemônicos têm profunda importância na constituição das classes, e no estabelecimento do consenso no Mundo Moderno, papel mais relevantes que os aparatos repressivos, isso não significa dizer que os aparatos repressivos não sejam utilizados para intervir em situações específicas que podem gerar instabilidade política ou econômica determinadas, mas, que os "aparatos de consenso" ou "aparatos culturais" que constituem os parelhos hegemônicos , funcionam de maneira mais eficaz na maioria das vezes, nas sociedades mais avançadas.

Isto, porque criam o ambiente necessário para que a economia capitalista possa avançar, contando desta forma com a "obediência" dos trabalhadores a esta reprodução necessária ao modo de produção capitalista[42], e a sociedade burguesa. Assim, tornando a possibilidade de uma nova forma de produzir e reproduzir a vida e o trabalho como algo impossível ou até impensável pela classe dos dirigidos partindo do pressuposto imposto pelo senso comum, ou seja, que a sociedade existente está dada, é a única possibilidade econômica e política concreta.

Os movimentos que nascem na sociedade civil e se tornam política, se institucionalizam e podem se apresentar como frustrações se compreender-se que a sociedade civil e o Estado são "apartados", ou seja, que a sociedade civil comtempla o que há de bom, e o Estado o que há de ruim. Se entendidos assim segundo Gramsci, este movimento e compreensão são ilusórios e reproduzem a ideologia liberal, na medida que não demonstra o movimento real, e do qual, não pode haver um nascimento de mudança real da sociedade. A elaboração teórica de Gramsci, ao contrário, busca a retomada dialética entre sociedade civil e

[41] Em relação a este aspecto ele será discutido na continuidade do trabalho quando se tratará sobre os conselhos.
[42] Este fenômeno foi profundamente analisado, no seu Caderno 22, de 1934, intitulado Americanismo e Fordismo; nas novas relações de trabalho, desenvolvimento das forças produtivas, como forma de adaptação e conformação a reforma do capitalismo e da combinação entre força e persuasão no solo americano, nesse sentido elabora e explicita os conceitos de revolução passiva, revolução-restauração que seriam compositores deste processo.

Estado, em uma elaboração que busca a partir da realidade, o processo de transformação política e social, muitas vezes contraditório e de longa duração, e a ação do proletariado para a edificação de novas relações sociais de produção. Seus apontamentos e prática política militante conduzem para a reiteração estratégica da sociedade política pela sociedade civil.

Tal possibilidade é descrita através do estabelecimento da "sociedade regulada", compreendida como sinônimo de comunismo Coutinho (1997), na qual, a unificação ocorre quando logram tornar-se Estado, uma base social ao Estado proletário, onde inicialmente o socialismo deve se implantar com base no consenso e não na simples coerção. Ao mesmo tempo que os trabalhadores consigam manter a sua própria autonomia, assim como promover sua própria hegemonia que seja contrária à dominante, é evidente a afirmação de que a conquista da hegemonia operária é fator fundamental para a construção do socialismo. Observamos a definição de Coutinho acerca da sociedade regulada:

> [...] É interessante observar o modo pelo qual, em função dessa autonomia relativa das esferas da superestrutura, Gramsci interpreta a teoria de Marx, Engels e Lenin sobre a extinção do Estado na sociedade comunista sem classes, que ele costuma chamar de 'sociedade regulada'. A extinção do Estado significa para ele do desaparecimento progressivo da 'sociedade política', dos aparelhos de coerção e das burocracias, absorvidos pela "sociedade civil" e seus organismos próprios (Coutinho, 1984, p. 81).

Nesse sentido, a proposta de socialismo que Gramsci desenvolveu: [...] não se identifica com o "governo dos funcionários", com o domínio da burocracia, mas requer a construção de uma forte sociedade civil que assegure a possibilidade do autogoverno dos cidadãos, ou seja, de uma democracia plenamente realizada (Coutinho, 1997, p. 23).

O fim do Estado na perspectiva gramsciana, assenta-se no fim do estado burguês, e na concretização do socialismo, de forma madura, com pilares de organização democrática e popular. A proposta supera elementos ingênuos do antiestatismo, do liberalismo de estado mínimo, como argumentou Domenico Losurdo:

> [...] Os cadernos do Cárcere notam que Benedetto Croce, expoente, pelo menos em sua última fase, de um "liberalismo mais ou menos deificado" (Q,437), é ao mesmo tempo "o líder das tendencias revisionistas" e "inspirador de Bernestein e Sorel"(Q,1082). A decapitação política e ideológica das classes subalternas pode passar também através do anarquismo. "As frases de 'rebeldismo', 'subversivismo', de 'antiestatismo' primitivo e elementar" são expressões de "apoliticismo", e, portanto, de renúncia, de aceitação ou interiorização de uma situação de subalternidade. Na realidade, "escassa compreensão do Estado significa escassa consciência de classe". Na melhor das hipóteses, essas palavras de ordem podem estimular um "subversivismo popular" incapaz de produzir um novo ordenamento político-social; às vezes, podem até aplainar a estrada para o "subversivismo do alto", das classes dominantes(Q,2108-9) e 326-7). Apenas uma fenomenologia ingênua do

> poder pode celebrar, no subversivismo e no antiestatismo como tal, um momento de emancipação (Losurdo, 2011, p. 224 e 225).

Ao superar tais elementos a proposta de Gramsci contribui para a compreensão da contemporaneidade, e radicalidade, na medida em que assume como premissa: uma ordem social global fundada no consenso, no autogoverno, na qual a esfera pública intersubjetiva (a "sociedade civil") subordina e absorve em si o "poder" e o "dinheiro", isto é, o Estado-coerção e o mercado (Coutinho, 1997, p. 28).

Destacamos, ainda, elementos da análise contemporânea realizada por Mascaro (2013) que auxiliam na compreensão do Estado em sua forma atual, de separação do domínio econômico e do domínio político, o agente estatal não sendo, necessariamente "um burguês" pois, "As figuras aparecem, a princípio, como distintas. Na condensação do domínio político em uma figura distinta da do burguês, no capitalismo, identifica-se especificamente os contornos do fenômeno estatal" (Mascaro, 2013, p. 17). Assim, a necessidade da condição deste apartamento destas figuras, da estatal, que faz possível a reprodução capitalista. Através do estado se garante a intermediação universal de mercadorias e a exploração da força de trabalho na forma assalariada, que não pode ser garantida, imediatamente, pelo burguês, como destaca Mascaro (2013):

> O Estado, assim, se revela como um aparato necessário à reprodução capitalista, assegurando a troca das mercadorias e a própria exploração da força de trabalho sob a forma assalariada. As instituições jurídicas que se consolidam por meio do aparato estatal – o sujeito de direito e a garantia do contrato e da autonomia da vontade, por exemplo – possibilitam a existência de mecanismos apartados dos próprios exploradores e explorados (Mascaro, 2013, p. 18)

Portanto, para o autor, o Estado não é um aparato neutro à disposição da burguesia, para que, nele, ela exerça poder, ele é um derivado necessário da própria reprodução capitalista, em outras palavras, o fluxo das relações capitalistas é viabilizado pelo Estado para manter a constituição e reprodução das relações sociais, que asseguram a existência de trabalhadores explorados e burgueses exploradores, porém, individualmente tomados por ele na produção e reprodução destas relações. Entendido desta forma, não é apenas um aparato de repressão, não é apenas um instrumento negativo, passando a ser um **aparato de constituição social**.

A partir do momento que é um nível político apartado dos agentes econômicos individuais, com possibilidade de influir na constituição das subjetividades e prometer garantias jurídicas e políticas que corroboram para a reprodução da circulação mercantil e produtiva; o Estado torna exploradores e explorados sujeitos de direito e dá o amálgama que coloca trabalhadores e capitalistas no mesmo espaço sob o signo da pátria ou nação. Outro destaque

importante do autor se refere a não confundir a forma do Estado, que deriva da necessidade de reproduzir as relações sociais e de produção capitalistas, com as instituições do Estado.

As instituições do Estado são instituições sociais criadas, reformadas, transformadas, para atender aos fins de reprodução do capital, a exploração da força de trabalho da conversão de "coisas e pessoas em mercadorias" (Mascaro, 2013, p. 31), ainda declara que:

> O Estado não surge porque suas instituições o impõem como tal, para então, depois, ser capturado em benefício do interesse do capitalista. O movimento é distinto. As relações mercantis e de produção capitalistas geram uma forma política necessariamente apartada dos portadores de mercadoria, forma que seja terceira, 'pública', assegurando as condições de reprodução do valor. Tal forma política é que cria, aproveita, afasta, reforma, transforma ou reconfigura instituições sociais, muitas já existentes e outras novas, aglutinando-se à forma necessária de reprodução da vida social que vai se instalando (Mascaro, 2013, p. 31).

Nessa perspectiva, os órgãos de estado podem ser desdobrados em governamentais e administrativos: órgãos de governo e suas respectivas atividades políticas são identificados como estruturas e ações diretamente investidas de poder, de grau decisório maior. Já os órgãos administrativos e as atividades políticas da administração são estruturas e ações contingentes, com menores graus de poder discricionário e limitadas à legalidade. Desta forma, o Estado é entendido como o núcleo material da forma política capitalista, o governo é o núcleo poderoso e dirigente do estado, e administração pública corresponde ao corpo burocrático componente deste.

O Estado entendido como aparato distinto das classes burguesas, mas indispensável para a reprodução das relações capitalistas e valorização do capital, não é imediatamente burguês, mas o é de modo indireto na medida em que atende à "reprodução contínua das relações capitalistas" (Mascaro, 2013, p. 46); mesmo que na aparências seus governantes sejam oponentes declarados da burguesia, e hajam na intermediação da exploração da força de trabalho: "[...] por modo assalariado, regulando-o, bem como aos processos contínuos de valorização do capital, o Estado mantém a dinâmica capitalista ainda que seus dirigentes declaram oposição às classes burguesas" (Mascaro, 2013, p. 46).

A capacidade do Estado se amplia à medida que se estabelecem melhorias contínuas nas condições políticas para o desenvolvimento do capital, isso garante as condições necessárias para desenvolvimento da valorização do capital, não importa se forem elites agrárias, financeiras, sindicais, ou movimentos sociais de massa que farão do Estado "o refém", ele sempre será Estado capitalista, ele se forja com base nas relações concorrenciais mercantis

capitalistas e não é inerte, neutro ou natural, para cumprir sua função, ele satisfaz necessidades e privilegia as frações de classe dominante no interior do bloco no poder.

Da mesma maneira que, se tiver ameaças relativas à reprodução do capital, utilizará todas as condições contrárias aos explorados, no que tange atender algumas concessões para conter práticas que sejam "desestabilizadoras", insurgentes ou revolucionárias. Os condicionantes estruturais da conjuntura atual de dominância do capital financeiro internacional no bloco no poder, conduzem à hegemonia neoliberal sobre o aparelho de Estado e sobre a política, assim como, a expansão e relativa autonomização da esfera financeira – esta hegemonia foi possível devido ao alto grau de mobilidade causado pela abertura econômica internacional e desregulamentação dos mercados, ocasionando a interdependência das dimensões produtiva e financeira, este conjunto de ações compuseram a estratégia dos grandes grupos industriais a partir desse período (Chesnais, 1996).

A acumulação capitalista, que parecia estável no pós-guerra atenuou a crise fiscal dos Estados ao final da década de 1970, caracterizado por: queda das taxas de lucro, extenuação do padrão taylorista-fordista de produção, e consequente crise do modelo de Estado de "Bem-Estar Social" que acabou por gerar a hipertrofia da esfera financeira (Antunes, 2009). O estrangulamento do padrão de acumulação, acaba por conduzir a redução dos investimentos públicos em políticas sociais, e decorrentes privatizações, o fim do Estado de Bem- Estar Social, com a contrapartida revestida de pressão dos liberais conservadores que passaram a impor seu liberalismo reacionário sob o comando de Tatcher[43] e Reagan, e culminaram no afastamento do

[43] Margaret Thatcher ocupou o cargo de primeira-ministra do Reino Unido entre 1979 e 1990, seu governo foi marcado pela conversão ao neoliberalismo, encontrando soluções monetaristas para enfrentar a estagflação da economia britânica, Harvey (2014) descreve com maestria a características desta conversão: "Em maio de desse ano, Margareth Thatcher foi eleita na Grã-Bretanha com a firme obrigação de reformar a economia. Sob a influência de Keith Joseph, um publicista e polemista bem ativo, com fortes vínculos com o Neoliberal Institute of Economic Affairs, ela aceitou o abandono do keynesianismo e a ideia de que as soluções monetaristas 'do lado da oferta' eram essenciais para curar a estagflação que marcara a economia britânica naquela década. Thatcher reconhecia que isso significava nada menos que uma revolução em políticas ficais e sociais, e demonstrou imediatamente uma forte determinação de acabar com as instituições e práticas políticas do Estado social-democrata que se consolidara no país a partir de 1945. Isso envolvia enfrentar o poder sindical, atacar todas as formas de solidariedade social que prejudicassem a flexibilidade competitiva (como as expressas pela governança municipal e mesmo o poder de muitos profissionais e de suas associações), desmantelar ou remover os compromissos do Estado de bem-estar social, privatizar empresas públicas (incluindo as dedicadas à moradia popular), reduzir impostos, promover a iniciativa dos empreendedores e criar um clima de negócios favorável para induzir um forte fluxo de investimento externo (particularmente do Japão). Ficou famosa sua declaração: 'a sociedade não existe, apenas homens e mulheres individuais' – e, acrescentou depois, suas famílias. Todas as formas de solidariedade social tinham de ser dissolvidas em nome do individualismo, da propriedade privada, da responsabilidade individual e dos valores familiares. O ataque ideológico nessas linhas advindo da retórica de Thatcher era implacável; como ela mesma disse, 'a economia é o método, mas o objetivo era transformar o espírito'. E transformar ela de fato transformou ainda que de modo algum completa abrangentemente, para não falar sem custos políticos" p. 31 e 32

Estado da economia e das políticas de proteção dos direitos humanos. Assim como descreve Behring (2008), ocorreu a reação do capital à queda das taxas de lucro em 1970:

> Houve uma resposta contundente do capital à queda das taxas de lucro da década de 1970, cujos fundamentos foram tratados em Mandel (1982) e Harvey (1993). Os anos 1980 foram marcados por uma revolução tecnológica e organizacional na produção, tratada na literatura disponível como reestruturação produtiva – confirmando a assertiva mandelianda (reforçada por Husson, 1999) da corrida tecnológica em busca do diferencial de produtividade do trabalho, como fonte de superlucros (Mandel, 1982); pela mundialização da economia, diga-se, uma reformulação das estratégias empresariais e dos países no âmbito do mercado mundial de mercadoria e capitais, que implica uma divisão do trabalho e uma relação centro/periferia diferenciados do período anterior, combinada ao processo de financeirização (hipertrofia das operações financeiras); e pelo ajuste neoliberal, especialmente com um novo perfil das políticas econômicas e industriais desenvolvidas pelos Estados nacionais, bem como um novo padrão de relação Estado/sociedade civil, com fortes implicações para o desenvolvimento de políticas públicas, para a democracia e para o ambiente intelectual e moral" (Bhering, 2008, p. 33 e 34).

A disseminação dos princípios econômicos-sociais e políticos definidos por pensadores como Friedrich Hayek[44] (Escola de Frankfurt); Ludwig Von Mises (Escola Austríaca); e Milton Friedman (Escola de Chicago) operou uma definição de novas composições do liberalismo clássico, denominado como (neo) liberalismo, que apresentou-se como uma possibilidade de desenvolvimento econômico, de modernização e racionalização, estipulado como estratégia de superação do desemprego, contenção da hiperinflação e de bom uso do dinheiro público; e foi a solução considerada como adequada e capaz de resolver tais problemas.

Amplamente disseminada e apoiada pelos dirigentes que detém o controle dos meios e instrumentos de produção, os capitães da indústria, do comércio e especialmente do capital financeiro internacional através da fusão de grandes capitais em um único controle, estabelecem os grandes conglomerados empresariais que despontaram como atores principais dessa nova fase, ocupando um espaço dominante no comércio internacional e nas decisões do sistema financeiro. Ao longo de 1990, ocorreu o crescimento das dimensões em quantidade, e em abrangência de territórios extranacionais dos grandes grupos financeiros, o que engendrou o

[44] Com a escrita do livro *Caminho da Servidão, Hayek* descreve os preceitos e configurações da nova macroeconomia ou macroeconomia neoclássica, tal obra buscava a disseminação das ideias condizentes com os propósitos de expansão do capitalismo financeiro; além do rechaço direto a intervenção do Estado na economia, dentre as críticas estava os custos e as perdas de renda pelos investidores e pelos cidadãos, que seriam incalculáveis, quando se levava em conta os custos de oportunidade de realização dos negócios individuais(iniciativa privada) e de contas públicas perdidos, ou que "sofriam" com tal intervenção.

estabelecimento de oligopólios perpetrados em relações de dependência e concorrência mútua, o que dificulta, ou impede a entrada de novos grupos.

Tal concepção está diametralmente alinhada às transformações no mundo do trabalho e da produção, (Harvey, 2003) como o aumento da proletarização, da subproletarização, da alienação ao processo e produto do trabalho, da circulação de mercadorias e de pessoas, assim como da regulação em diversos âmbitos; e fundomonetarização (Montoro, 2016) onde o Estado passa por uma readequação de suas funções. Em relação a esta readequação Friedman (2020) argumentou que:

> [...] Primeiro, o escopo do governo deve ser limitado. A principal função do governo deve consistir em proteger a nossa liberdade, tanto contra os inimigos além-fronteiras quanto contra os próprios concidadãos: manter a lei e a ordem, garantir os contratos privados, fomentar os mercados competitivos. [...] Quaisquer dessas atividades do governo, entretanto, estão repletas de perigos. Não podemos e não devemos deixar de usar o governo para esses propósitos, antes, porém, é preciso promover claro e amplo equilíbrio de vantagens.
> [...] O segundo princípio amplo é o da dispersão do poder governamental. Se o governo tiver de exercer poder, é melhor que o faça no município, não no Estado; no Estado, não na federação. Se eu não gostar da atuação da comunidade local, no saneamento, no zoneamento ou na educação, posso me mudar para outra comunidade local; e, embora nem todos tenham condições de fazê-lo, a simples possibilidade age como contrapeso (Friedman, 2020, p. 05)

Fica claro o intuito da descentralização, municipalização, mínima inferência do Estado e da Federação, nas “liberdades individuas” e concorrenciais; onde conservar a liberdade é possível com a não intervenção estatal no funcionamento do mercado, podendo “o controle da economia alterar a longo prazo alterações psicológicas em um povo” (Hayek, 2010, p. 19), assim a flexibilização, desregulamentação econômica e o alto controle de resultados era primordial, a intenção estava na modernização do Estado.

Este movimento também foi atravessado e constituinte da onda globalizante, auxiliada pelo processo de modernização tecnológica, pela transformação da telemática e da internet, pelo poder estabelecido pela mídia e sua influência, resultando num processo de mundialização e homogeneização dos hábitos, padrões de consumo, de produção, e das subjetividades (Harvey, 2011), todas ações e reações necessárias ao desenvolvimento do capital.

Segundo Wood (2005), a globalização carrega o interesse de manutenção, reprodução e expansão do capitalismo, estimulando a competitividade entre economias nacionais, atuando decisivamente em defesa da acumulação do capital:

> De certa forma, o ponto central da globalização consiste em que a competição não é apenas – nem sequer principalmente – entre empresas individuais, mas entre economias nacionais. E, em decorrência disso, o Estado-nação adquiriu novas funções como um instrumento da competição. O capital estadunidense, na sua cruzada pela competitividade, requer um Estado que mantenha os custos sociais em sua mínima expressão, ao mesmo tempo em que mantém sob controle o conflito social e a desordem gerados pela ausência de benefícios sociais. Na União Europeia, que supostamente é o modelo de organização transnacional, cada Estado europeu é principal de contenção dos conflitos engendrados por essas políticas – o principal agente para manter a ordem e a disciplina no trabalho. Embora os impulsos fortemente nacionalistas dos Estados europeus permitam que a integração continue, uma vez que esses Estados cedem seus instrumentos tradicionais para absorver os choques econômicos, tais como o déficit público e as desvalorizações da moeda, o Estado será mais necessário para mitigar o mal-estar social (ou, como muitos críticos esperam, os Estados individuais simplesmente violarão as regras da União). A união monetária poderia então se desfazer em pedaços contra os rochedos da convulsão social. Se sobreviveram a esses ataques, é mais do que provável que no futuro esses Estados-nação continuem a desempenhar um papel central na manutenção do ambiente adequado para a acumulação do capital e para a competitividade (Wood, 2005, p. 110 e 111).

Para se adequar a competitividade, os Estados nacionais realizaram reestruturação, o modelo da administração racional burocrática influenciado pelo taylorismo- fordismo, foi substituído pelo modelo público gerencial, com a superação do padrão burocrático de administração e a montagem do Estado Gerencial, ou seja, uma nova forma de administração pública, com as mudanças nos arranjos inter e intraorganizacionais das instituições do aparelho estatal.

Os neoliberais passaram a defender um Estado mínimo, um mercado livre da tutela estatal; a "economização" da vida social, a "criação" de novas oportunidades de lucro, o protecionismo dos grandes conglomerados financeiros, bancários, industriais para garantir das altas taxas de lucro. A reforma gerencial[45] fundamenta-se na profissionalização em todas as áreas em especial nos serviços públicos, elencando padrões de desempenho e medidas de avaliação, ênfase no controle e nos resultados, privatização e regulação. O destaque e reverência a disciplina, como também a fiscalização e eficácia na utilização dos recursos, além disso, o incentivo à assimilação dos estilos e práticas de gestão privada.

Nessa perspectiva, ao Estado cabe a função de criar, conservar uma estrutura institucional, com mecanismos de proteção da propriedade individual (funções jurídicas e militares), até a institucionalização de mercados em diferentes áreas (terra, água, saúde, educação) que não houvesse, interferindo, o mínimo possível. Desta forma, o Estado necessita servir aos interesses do capital, ou seja, quando a valorização do capital pode estar sob ameaça,

[45] Trataremos dos feitos da Reforma Gerencial no contexto brasileiro, mais especificamente na educação, ao apresentar e analisar a gestão da política educacional brasileira pós 1990.

podem se “abrir mão” dos princípios liberalizantes para utilizar o intervencionismo estatal, para salvaguardar suas empresas e bancos a fim de depois devolvê-la à iniciativa privada, de preferência é claro, após uma boa injeção de capitais públicos aplicada pelo Estado. A instituição Estado, é um ente que atende às normas do capital, atuando em favor dos interesses das frações do capital que constituem os grupos dirigentes.

Portanto, a reforma do Estado, foi e continua sendo fundamental para a operacionalização e concretização do pensamento e projeto neoliberal, seguindo à lógica gerencialista e neoliberal, a *New Public Management* (NPM) [...] foi tributária de todas as inovações introduzidas no campo da gestão empresarial, a partir da reestruturação produtiva caracterizada pelo pós-fordismo” (Costa, 2010, p. 152), a superação do fordismo pela revolução microeletrônica, que também denominou-se de modelo taylorista[46]foi fundamental e a produção flexível como já afirmado; os precursores desses rearranjos políticos, econômicos e estatais, foram governos conservadores de Margareth Thatcher, na Inglaterra, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos; onde este novo paradigma gerencial caracterizou-se pela busca à melhoria do desempenho – com governos mais eficientes em relação a custos, eficazes, compreensivos, voltados à satisfação do cliente, flexíveis e transparentes", tendo como fundamentos "a adaptação e a transferência de conhecimentos gerenciais desenvolvidos no setor privado para o público” (Matias-Pereira, 2008, p. 98).

A dimensão administrativa prevalecendo no espaço de gestão pública, acelerou o reordenamento do Estado, Mínimo para as demandas sociais e Máximo para a coerção social, “Por isso, falamos de Estado mini-max: máximo para o capital, mínimo para o trabalho.” (Sader; Gentili, 1999. p. 126). É evidente que a classe burguesa, encontra no neoliberalismo o fortalecimento necessário para ampliar seu poder como classe hegemônica, e fortalecer a acumulação necessária ao estágio capital-imperialista, o que acarreta o aligeiramento da espoliação e esgotamento das riquezas naturais, culturais e econômicas, como o

[46] Também chamado de toyotismo, forma-se a partir da alteração do padrão fordista para a chamada produção flexível, a partir da introdução de um novo padrão tecnológico fundamentado na microeletrônica, com destaque para a estrutura organizacional hierarquizada e a produção sobre a demanda e sustentada no estoque mínimo, como descreve Bhering (2008, p. 34) “No mundo da produção e do trabalho difundiu-se nos anos 1980 e modelo japonês, o ohnismo/toyotismo, fundado nas possibilidades abertas pela introdução de um novo padrão tecnológico: a revolução microeletrônica. É a chamada produção flexível, que altera o padrão rígido fordista. Este supunha a linha de montagem de base técnica eletromecânica, com estrutura organizacional hierarquizada e uma relação salarial que apontava para a produção em massa, para um consumo de massa, viabilizada por meio de acordos coletivos de trabalho que definiam certa distribuição de ganhos de produtividade do trabalho (Harvey, 2003). Essa relação salarial também pressupunha um sistema de proteção social a partir do Estado”.

estrangulamento das forças produtivas, especialmente através da superexploração das massas trabalhadoras.

Conforme Antunes (2005), a produção flexível ocasiona a desproletarização do trabalho industrial, fabril e manual, o que acarreta a intensificação das formas subprolaterizadas do trabalho, com aumento exponencial do trabalho temporário, parcial e precarizado, fato elucidado por autores em todo mundo e descrito por Harvey (2003);

> O mercado de trabalho, por exemplo, passou por uma radical reestruturação. Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis. É difícil esboçar um quadro geral claro, visto que o propósito desta flexibilidade é satisfazer as necessidades com frequência muito específicas de cada empresa. Mesmo para os empregados regulares, sistemas como "nove dias corridos" ou jornadas de trabalho que tem em média 40 horas semanais ao longo do ano, mas obrigam o empregado a trabalhar bem mais em períodos de pico de demanda, compensando com menos horas em períodos de redução de demanda, vêm se tornando muito mais comuns. Mais importante do que isso é aparente redução do emprego regular em favor do crescente o uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado (Harvey, 2003, p. 143).

Sob a égide neoliberal o Estado exerce diferentes funções como apresentado, desempenha importante papel na expansão das relações capitalistas neoliberais: é um componente de atratividade de um país, pois conforme sua condução, atrai investimentos estrangeiros, a fim de se fortalecer contra a concorrência, como descreve Bhering (2008),

> No que se refere à vantagens de país, os EUA são o melhor exemplo – pelas dimensões do seu mercado financeiro, por sua força militar, por sua competência diplomática nos acordos comerciais e por sua força cultural, a exemplo da língua-veículo que é o inglês, predominando nas telecomunicações. Os países que não contam com esses elementos, por seu turno, têm que possuir algumas condições elementares de competitividade estrutural: um setor forte e competitivo de bens de capital, bancos que dão sustentação à inovação das empresas do país, infra-estrutura de serviços públicos e qualificação de mão-de-obra, bem como investimentos públicos em pesquisa – a ação do Estado, que não se tornou prescindível. Pelo contrário, esta última é um componente de *atratividade* de um país, considerando a concorrência entre os locais para trazer investimentos estrangeiros (Bhering, 2008, p. 45 e 46).

Tais funções e ações almejam e estabelecem o consenso dos dominados no âmbito da estrutura e superestrutura, pois "Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter consentimento ativo dos governados" (Gramsci, 2002, p. 87). Este consenso reafirma a hegemonia de uma classe- a burguesia financeira, fundamentada na relação mista entre o poder

do Estado e a ação privada, o que configura uma forma de dominação complexa que apresenta a unidade dialética entre coerção e consenso, repressão e hegemonia, convergindo Estado e sociedade civil. Ademais, o Estado na atualidade encontra-se em situação deveras problemática devido aos divergentes interesses que precisa "acomodar" segundo Harvey (2003):

> É chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação e é forçado, ao mesmo tempo, também no interesse nacional, a criar um 'bom clima de negócios' para atrair o capital financeiro transnacional e global e conter (por meio dos distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para pastagens mais verdes e lucrativas (Harvey, 2003, p. 160).

Para compreender tais desdobramentos, na política educacional e na educação do campo, é necessário estabelecer mediações necessárias ao objeto de pesquisa, percorrendo o caminho em busca da totalidade, faz-se inseparável a análise e possível compreensão da categoria democracia, não só em relação à tradição marxista, mas também – e sobretudo – em relação à tradição liberal, o que constitui nossa próxima seção.

3 DEMOCRACIA: das elaborações históricas à gestão democrática da educação

Tem mais Samba

[...] Tem mais samba no homem
Que trabalha
Tem mais samba no som
Que vem da rua

Tem mais samba no peito
De quem chora
Tem mais samba no pranto
De quem vê
Que o bom samba
Não tem lugar, nem hora
O coração de fora
Samba sem querer

Vem que passa
Teu sofrer
Se todo mundo sambasse
Seria tão fácil viver (Chico Buarque, 1966).

A canção escrita por Chico Buarque em 1964, permite-nos refletir sobre a alegria, "as cores", e movimentos do samba na vida das pessoas, como o samba permeia o dia e a vida de alguns, e afirma que se tivessem, experimentassem o samba, seria mais fácil a vida de todos; nos permitimos assim fazer uma analogia do samba com a democracia, e fazemos um questionamento que permeia esta elaboração. Se todo mundo vivesse a democracia de forma participativa e efetiva seria mais fácil viver? Para tanto, partimos da compreensão que:

> Os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem também os princípios, as ideias, as categorias, de acordo com as suas relações sociais. Por isso, essas ideias, essas categorias, são tão pouco eternas como as relações que exprimem. São *produtos históricos e transitórios*. (Marx, 2001, p. 98, grifo da autora).

Seguindo tais premissas, de que as categorias advêm da própria realidade, portanto, são determinações da existência e não temáticas aleatórias, ou acasos apriorísticos de conceitos iluminadores, nesta seção, discorremos sobre: Democracia, Gestão Democrática, e Conselhos de Educação, ainda trazemos reflexões acerca das políticas educacionais, entendendo-as como conjunto de diretrizes estabelecidas pelos governos e órgãos responsáveis pela educação, pois estas apresentam uma orientação estratégica para o sistema educacional de um país ou região.

Portanto, a relação dialética entre estas categorias entendendo-as como totalidade, complementaridade, contradição, decorrências de mediações, essência e fenômeno, no que tange à busca pela compreensão da sociedade e da realidade fenomênica e sistêmica no momento atual do modo de produção capitalista; pois as categorias aqui elencadas são estabelecidas de acordo com a sua relação com o objeto estudado, entendidas como produto direto das relações sociais de produção, portanto, a desenvolve-se um conjunto categórico-conceitual para o processo de captura da coisa em si.

No que se refere à democracia destacamos as elaborações conceito-categoriais em distintos momentos, dando centralidade a contradição existente entre a democracia liberal, e a democracia em Marx, e nos marxistas. Abordamos, ainda, nesta seção a Gestão Democrática como uma possibilidade existente na Democracia Representativa e os Conselhos Educacionais.

No caso específico, serão tratados os Conselhos Estaduais como órgãos colegiados determinados, reconhecidos e compositores de sistemas de ensino públicos, formados por membros do executivo e da sociedade civil que representam diferentes interesses, mas que a priori atendem os preceitos legislativos da Constituição Federal de 1988 e da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

Ao tecermos considerações acerca do conceito de democracia, é primordial partirmos da afirmação que esta é uma categoria histórica em sua constituição, elaboração e experienciação e, está intimamente ligada ao contexto da superestrutura e estrutura social, ao modo de produção e reprodução da vida e das relações em determinada sociedade. Assim, pode apresentar diferentes concepções e características relacionadas ao período histórico ao qual pertence, assim como, trazer em si, as respectivas visões de mundo e relações de poder executadas, e em disputa que respectivamente “a atravessam”.

Neste trabalho consideramos importante um breve histórico acerca do conceito em relação à experiência ocidental, que se desdobra na democracia em dois referenciais teóricos principais: primeiramente a democracia liberal, com ênfase em Mill, Tocqueville, Schumpeter, perpassando Dhal, Paterman e Macpherson, posteriormente Friedmann e Hayek, por se compreender que a democracia liberal é basilar ao Estado neoliberal gerencial-avaliador, principalmente por esta concepção ser o alicerce para a formulação e sustentação das políticas educacionais brasileiras. O segundo referencial e, por conseguinte, a fundamentação, ancora-se na análise de democracia em Marx, Lenin e Gramsci, como contraposição à concepção hegemônica liberal-burguesa, almejando assim engrandecer e aprofundar as questões relativas à participação popular, governo de todos e para todos, elencando a experiência vivenciada pelos

conselhos operários na Comuna de Paris, e analisada pelos autores citados acima, como exemplo de democracia verdadeira.

Uma gama de considerações acerca da democracia já foram elaboradas, com os mais diversos significados (Bobbio, 1987)[47] mas que, em sua maioria, estão atreladas inicialmente à etimologia da palavra grega "demos (povo), kratos (poder)", ou seja o poder do povo, de maneira geral, e simplória, a ideia de um regime político identificado à forma do governo, assim como descreve Shumpeter (2017, p. 334): "[...] proposições que devemos enunciar sobre democracia se aplicariam a todos os governos que contam com a adesão geral de uma grande maioria do povo ou, melhor ainda, de uma grande supremacia do povo". Tomando-a como forma geral de uma sociedade, ainda cabe, a afirmação da democracia como o governo do poder público em público (Bobbio, 1997).

Mas, as diferentes concepções de democracia anunciadas, que não são apenas distintas, mas antagônicas, contam com o poder do povo, ou de sua totalidade? Tal reflexão nos leva a indagações orientadoras que compõem dois referencias teóricos do conceito abarcado neste subitem, as quais são: Como o povo é considerado nesta concepção de democracia? A forma de governo presente contempla o povo e sua ação direta na democracia?

As primeiras experiências ocidentais levadas em consideração na constituição histórica deste conceito estão ligadas às cidades-estados gregas, em especial a Democracia Ateniense, e à posteriori, a experiência romana, que se apresentam com caraterísticas diferenciadas como será apresentado na sequência. A pólis constituiu organização de Estado, formada pela cidade e o campo que estava aos seus arredores, onde foi possível estabelecer a união do trabalho livre camponês, de artesões, e a existência da escravidão[48], uma forma social

[47] Norberto Bobbio, foi um filósofo político que desenvolveu estudos e análises acerca da temática (entendido como conceito, categoria) democracia, este aprofundamento pode ser consultado em obras como: Teoria Geral da Política (2001), Estado, governo e sociedade (1987), O futuro da democracia (2000), As ideologias e o poder em crise (1990), dentre outras. Sendo que, alguns dos seus textos servem de base para consulta, e estudo desta tese, visto que podem apresentar concepções que auxiliam a desenvolver a dialética necessária no desvelar, inclusive das contradições presentes no real, e também para contribuição do processo científico; assim buscamos conhecer variados posicionamentos teóricos que compõem o pensamento científico difundido na atualidade, e assim, compreender também, como estes acabam por circundar e orientar a concepção de democracia que temos no presente.

[48] Na obra *Democracia contra Capitalismo: a renovação do materialismo dialético* (2003), Ellen Meiksins Wood aprofunda as considerações em relação à dialética liberdade e escravidão, e a convivência entre o trabalho livre e o trabalho escravo, pois ao mesmo tempo que a escravidão tinha importância no processo de produzir a riqueza e os bens materiais e de sobrevivência dos senhores, ocorreu uma "tendência" segundo e autora, proposital, em destacar o modo de produção escravagista como supremacia na democracia ateniense, e de certa forma, acabando por caracterizá-la como possibilitadora da "ociosidade" necessária aos cidadão em participarem da vida política, ou seja, só poderiam exercer a participação partindo do princípio da exploração direta da vida e do trabalho dos escravos, não compreendendo ou afirmando que, quem se beneficiara disto eram os senhores, ou uma aristocracia, ou elite reduzida; em contrapartida, a autora destaca que o trabalho livre do camponês, organizado e realizado em

única (Wood, 2003), a democracia ateniense esteve diretamente ligada à existência da cidadania. Os gregos antigos criam a cidadania, fundamentada no princípio de igualdade de direitos, partindo do reconhecimento de uma maior participação, ao conjunto dos cidadãos adultos de sexo masculino (escravos e mulheres, não incluíam esta categoria) se estendia aos cidadãos ao participarem ativamente da vida política, portanto, exercer o seu poder de participar da política e usufruir assim a cidadania. Essa explicitação é feita por Wood (2003, p. 163):

> [...] Mas na Grécia surgiu uma nova forma de organização que uniu proprietários e camponeses numa unidade cívica e militar. Um padrão semelhante em linhas gerais viria aparecer em Roma. A própria ideia de *comunidade cívica* e de *cidadania*, como algo diferente de um aparelho estatal ou de uma comunidade de governantes superpostos, era característica da Grécia e de Roma; e indicava uma relação inteiramente nova entre apropriadores e produtores. Em particular, *o cidadão camponês*, um tipo social específico das cidades- Estado gregas e romanas - e ainda assim a nem todos os Estados gregos-, representou um rompimento radical com todas as outras civilizações avançadas conhecidas do mundo antigo, inclusive as formas de Estado anteriores a ele na Grécia durante a Idade do Bronze (Wood, 2003, p.163).

Os cidadãos da pólis formavam a cidade-Estado e tinham o princípio de igualdade perante à lei e, na comunidade; cada cidadão estava intimamente implicado no processo político, devendo participar ativamente da vida política, ou seja, [...] comunidade cívica representou uma relação direta evidenciando que se tratava de democracia direta, dotada de lógica própria de processo, entre proprietários e camponeses como indivíduos e como classes, separada da velha relação entre governantes e súditos (Wood, 2003, p. 164). O cidadão (ser individual), era considerado em seu valor político, na medida em que agia na busca do bem da comunidade, ao exercer a cidadania; assim como, ao possuir "o controle" sobre seu trabalho e processo produtivo, o que determinava outras formas de relações econômicas, e possibilitava em grande parte, a participação e seu "incidir" sobre as decisões políticas necessárias ao bem comum da pólis.

---

pequenas propriedades, garantia sua autonomia em relação ao processo produtivo e as relação econômicas, na medida em que não eram mais explorados em sua força de trabalho e nas relações econômicas, vivenciando assim uma experiência única de liberdade e cidadania, como argumenta a autora: [...] A liberação dos agricultores da Ática das formas tradicionais de dependência incentivou o crescimento da escravidão ao excluir outras formas de trabalho não livre. Nesse sentido, a democracia e escravidão em Atenas estiveram unidas de forma inseparável. Mas essa dialética da liberdade e escravidão, que dá lugar central ao trabalho livre na produção material, sugere algo diferente da proposição simples de que a democracia ateniense tivesse fundamento na escravidão. E se reconhecemos que a liberdade do trabalho livre, assim como a escravidão dos escravos, foi uma característica essencial, talvez a mais distintiva da sociedade ateniense, somos obrigados a considerar as formas pelas quais essa característica nos ajuda a explicar muitas outras características distintivas da vida cultural, social, política e econômica da democracia (Wood, 2003, p. 61).

A responsabilidade sobre o Estado era de todos, a liberdade e a igualdade perante o exercício da cidadania compunham a democracia ateniense e constituíram espaço de embates, sendo nascedouro da teoria política, a sociedade grega, e em grande parte a romana, constituíram a comunidade política, e conferiu o *status civil* (Wood, 2003) e elevação do "povo" a cidadania, o que posteriormente na sociedade romana passa a conceber o conceito de activae civitatis[49], ou seja, status de cidadania ativa, o qual remete à relação entre igualdade e liberdade, onde a afirmação de uma pode, em partes, ser a negação da outra, em uma composição dialética.

É imprescindível considerar que no mundo grego não há liberdade sem participação, a igualdade e a liberdade se assentam na democracia ateniense, na partilha da cidadania. Assim como, a responsabilização tendeu a ser coletiva, e em consequência o entendimento de que o comando da pólis deveria apresentar a alternância de "comando" e que os cargos da cidade-Estado fossem distribuídos, não segundo à nobreza e riqueza, mas por sorteio entre os cidadãos.

Contudo, a aristocracia ateniense, e a que compunha outras cidades-estado grega, não vivenciava de forma tranquila e sem resistências a participação da massa na vida política e no vivenciar da cidadania, inclusive foram feitos muitos registros sobre a incapacidade de o homem comum governar, o que levaria à condenação da democracia ateniense ao longo da história por muitos escritores e influenciadores das teorias de democracia, e de estado, por esta incentivar a "indolência" das massas, fato que estava ligado a não exploração e condicionalidade de seu trabalho estar a serviço de condições econômicas ditadas pela dicotomia produtores e apropriadores, como destaca Wood (2003):

> [...] Nenhum desses escritores desconhecia que esses cidadãos atenienses trabalhavam como agricultores ou artesãos. A questão não era tanto o fato de eles não trabalharem, mas o de eles não trabalharem o *suficiente* e, acima de tudo, o fato de não *servirem.* Sua independência e o lazer que desfrutavam para poder participar da política era a causa da condenação da democracia grega, Para Mitfor e Bockh, a participação da multidão era um mal em si mesma. Para o mais liberal Fustel, o mal era que, na ausência das formas tradicionais de controle político, se fazia necessária uma espécie de disciplina *econômica* tornada possível pela sociedade moderna pela necessidade material que força os trabalhadores sem propriedade a vender sua força de trabalho

[49] No artigo: A democracia e seus fundamentos (2010), em Norberto Bobbio, Roberto Bueno, aprofunda o conceito de *activae civitatis*, desenvolvido pelo autor a partir da concepção de Martino, na relação entre igualdade e liberdade, demonstra o predomínio da liberdade sobre a igualdade, em que a liberdade necessita de participação ativa em variadas formas, argumenta que ,segundo Bobbio, entre igualdade e liberdade ocorre antagonismos na medida em que a ampliação da igualdade retrai a liberdade, em uma relação contrária e também dialética, mas que, a liberdade foi a escolha e argumento de primazia quando tratou-se da criação, e elaboração de teorias e práticas para o Estado, principalmente o Moderno. A retomada do conceito da *societas civilis* sobrepujou-se com a Escolástica de Tomás de Aquino, a partir da estrutura político econômica vinculada ao pensamento teocêntrico, a política dominada pelo poder do sacerdote, com a *societas civilis* centrada na fé cristã, materializada no poder papal, em sobremaneira no período denominado de medievo.

> por um salário. Em outras palavras, faltavam o Estado e a economia burgueses modernos. Mas, em todos esses exemplos, a independência do cidadão trabalhador foi consistentemente traduzida como indolência da ralé ociosa, e com ela veio a predominância da escravidão (Wood, 2003, p. 170).

A condenação da democracia ateniense, assim como da participação das massas, tem raízes históricas na luta de classes entre senhores e servos, nas diferentes condições de vida e trabalho das distintas classes sociais, assim como o distanciamento do povo das decisões políticas, e perpassa, pela consolidação das diferentes concepções de democracia elaboradas como destaca Bobbio: [...] " de Platão a Hegel, a democracia foi condenada como forma de governo má em si mesma, por ser o governo do povo e o povo, degradado a massa, a multidão, a plebe, não estar em condições de governar: o rebanho precisa de pastor (Bobbio, 2000, p. 114).

No sentido, dos caminhos e "descaminhos" da democracia, as transformações nas relações socioeconômicas, ligadas ao processo de ascensão e queda do modo de produção feudal, dão forma a nova organização política, social e produtiva. O Estado Absolutista, Nacional, Moderno, consolida-as sob um movimento histórico bem determinado, em um processo de reordenação política, esta reordenação é teorizada e também vivenciada entre os séculos XIV-XVIII, com Maquiavel[50], Hobbes[51], Locke[52], Rousseau com um princípio de contraponto, mas que constitui a amálgama do pensamento moderno em formação, do Estado e da democracia, que de maneira geral, vão afastar o povo da ação direta na política e compor

[50]A partir de suas reflexões e escritos em diferentes obras, é possível considerar que Maquiavel concebe a história e a sociedade como fenômenos naturais, pois as instituições possuem um ciclo evolutivo, ou seja, são criadas, desenvolvidas, seu destino é a decadência e extinção, mas também humanas, na medida em que as relações humanas são modificadas a partir das relações sociais de cada tempo histórico, sua percepção em relação ao Estado, foi de que este era um fato social, algo inevitável, mas também forjado na necessidade de estabelecer a ordem e a harmonia entre a sociedade.

[51]O pensamento de Hobbes merece destaque pois remete-se a primeira concepção de representação, na medida em antecipa a inconsistência da soberania absoluta do monarca, e indica a persistência do poder soberano no reconhecimento da figura deste junto ao povo, sendo sua aprovação pelo povo atestado de condição democrática, ou seja, representante legítimo do povo. Assim, com a celebração de um pacto entre os homens, que escolhem de forma racional seu governante, mantém a autoridade política necessária a ordem social. Essa autoridade, se materializada na vontade de todos, aceitam racionalmente os termos do contrato social e delegar o poder a um terceiro (Hobbes, 2001).

[52] Considerado percussor do liberalismo clássico, e adepto do jusnaturalismo, Locke questiona o poder do soberano, na medida em que o poder estatal não garantisse a vida dos cidadãos e o direito à propriedade privada, podendo este estar subordinado a sanções e à lei. A lei, atrelada, ao contrato social que visa à preservação e à defesa da propriedade privada, fator *sine qua non*, da liberdade de ter bens e direito à vida. Com o pacto social, consentido pelos homens, a sociedade civil, precisa suprir as insuficiências existentes no estado de natureza, e sua finalidade essencial consiste na proteção da propriedade. Ainda, nessa direção, defendia a separação de poderes, como fator que dificultaria a corrupção do poder, concebendo "A primeira lei positiva e fundamental de todas as comunidades, consiste em estabelecer o poder legislativo" (Locke, 2005, p. 502), o executivo e o poder federativo, estão sob o controle do poder legislativo e dele dependeriam as suas ações.

e legitimar a atuação de um estrato privilegiado, uma aristocracia responsável por compor, ou seja, representar os interesses do "bem comum". Esse aspecto é descrito por Wood (2003) da seguinte forma:

> [...] De um lado, a fragmentação do poder do soberano e o poder da aristocracia que constituíram o feudalismo europeu, o controle da monarquia e da centralização do Estado exercida por esses princípios feudais, seriam a base de uma nova espécie de poder "limitado" do Estado, a fonte do que viriam a ser chamados de princípios democráticos, tais como o constitucionalismo, a representação e as liberdades civis (Wood, 2003, p. 178).

A solidificação e legitimação da representatividade política como base da economia política e do *habitus*[53] do Estado Moderno foi o preceito da organização política social e econômica necessária à condição de existência, e um desdobramento das necessidades do modo de produção capitalista, sobre a economia política clássica Netto (2012), com base de referência na obra de Marx, afirma que:

> Com efeito, ao longo dos séculos XVII e XVIII, desenvolveu-se e acumulou-se o estoque de conhecimentos que haveriam de estruturar a Economia Política, resultante da contribuição, nesse decurso temporal, de um largo rol de pensadores, dentre os quais caberia lembrar Willian Petty (1623-1687), na Inglaterra, e Pierre de Boisguillebert (1646-1714) na França. No entanto, o que se pode denominar de *período clássico* da Economia Política (ou, ainda, *Economia Política clássica)* vai de meados do século XVII aos inícios do século XIX; mais precisamente, a Economia Política clássica 'começa na Inglaterra, com Petty, e na França, com Boisguillebert' e "termina com [David] Ricardo [1772-1823] na Inglaterra e [Jean- Charles-Leonard Simonde de]Sismond[1773-1842] na França (Netto, 2012, p. 29).

Segundo Netto(2012) mesmo havendo diferenças entre estes pensadores e suas concepções a Economia Política clássica abarcará a obra de Adam Smith, Riqueza das Nações, como Princípios da Economia Política de Jonh Stuart Mill, assim como os autores acima, cada qual em sua nação, sendo que, o destaque ficou a cargo de Smith e Ricardo, que trataram de centrar seus esforços nas questões relativas ao trabalho, valor e dinheiro.

Os clássicos da Economia Política não desejavam, com seus estudos, constituir simplesmente uma disciplina científica entre outras: almejavam compreender o modo de

[53] O habitus como conjunto de elementos e costumes aqui referido, diz respeito a um aspecto constitutivo da superestrutura (Gramsci, 2004), no sentido de consolidar um componente subjetivo e objetivo necessário, para instaurar e estabelecer na sociedade em si, mas com incidência direta na classe dos dirigidos, a legitimidade e o consenso, necessários para reconhecerem a representatividade como algo que os incluísse nas decisões tomados por tais representantes, como se fossem reconhecidos em suas demandas e em sua existência de cidadão presentes em determinada sociedade, este aspecto foi melhor explorado quando tratamos da categoria ideologia, bloco histórico, estrutura e superestrutura no capítulo anterior.

funcionamento da sociedade que estava nascendo das entranhas do mundo feudal; por isso, em suas mãos a Economia Política se erguia como fundante de uma *teoria social, um elenco articulado de ideias que buscavam oferecer uma visão do conjunto da vida social.* E mais: *os clássicos* que não se colocavam como "cientistas puros", mas tinham claros objetivos de intervenção política e social.

> [...] como seus autores mais significativos trataram as principais categorias e instituições econômicas (dinheiro, capital, lucro, salário, mercado, propriedade privada, etc.): **eles as entenderam como categorias e instituições naturais que, uma vez descobertas pela razão humana e instauradas na vida social, permaneceriam eternas e invariáveis na estrutura fundamental.** Esse entendimento, os *clássicos* deviam-no à inspiração das concepções próprias do *jusnaturalismo moderno*, extremamente influente na Europa Ocidental dos séculos XVII e XVIII e que marcou vigorosamente a *teoria política liberal* (ou *liberalismo clássico*), cujo grande representante foi o inglês John Locke (1632-1704) (Netto, 2012, p. 29 e 30, grifos da autora).

É importante a ressalva que a Economia Política clássica revela e traduz o pensamento burguês como classe revolucionária em contraposição ao Antigo Regime, ganhando o status de ciência nova da sociedade burguesa como destaca Netto (2012), ao retomar Lukács, o que foi determinante para a concepção de democracia liberal. A objetividade em resolver os problemas imanentes dessa nova ordem social, que a priori apresenta-se como a possibilidade de vivência e plenitude da "liberdade per si", onde direito/obrigação dos indivíduos, perpassam a possibilidade de exercer o controle do poder político, quando estes representantes, agem contrária ou favoravelmente aos interesses comunitários.

Desta feita, a cidadania estaria centrada no binômio direitos e deveres: direito de escolher o representante (se necessário derrubá-lo) e dever de seguir a lei, tratados, e a ordem social estabelecida. Wood (2003, p. 178) considera que "... seriam a base de uma nova espécie de poder "limitado" de Estado, a fonte do que viriam a ser chamados de princípios democráticos, tais como constitucionalismo, a representação e as "liberdades civis."

3.1 Democracia liberal, Democracia representativa, Democracia participativa e deliberativa: a formação do consenso na contemporaneidade

Em consonância com os construtos do Iluminismo, e da herança do liberalismo lockeano, no que diz respeito aos princípios políticos correlatos a uma sociedade não mais feudal, e, com a perspectiva de explicitar a concepção de Democracia Liberal, inicialmente na forma Representativa, considera-se a experiência inglesa como berço histórico desta

concepção. Esta se configurou com a constituição da nação política corporificada no Parlamento, onde os representantes seriam os "mais capazes" intelectualmente, assim como, nas decisões do fazer econômico e social, assentado nas vivências de uma aristocracia, mas legitimado por um *corpus* social que deveras estaria sendo representado na instância máxima da vida política, o parlamento estruturou-se como instância máxima de capacidade e execução da política; tal aspecto foi descrito nas palavras de Wood (2003) sobre o Parlamento:

> A doutrina da supremacia parlamentar viria a operar contra o poder popular mesmo quando a nação política já não se restringia a uma comunidade relativamente pequena de proprietários e quando se ampliou a ideia de "povo" para incluir a "multidão popular". N a Inglaterra de hoje, por exemplo, a política é a reserva especial de um Parlamento soberano. O Parlamento é responsável último perante seu eleitorado, mas o "povo" não é realmente *soberano.* Para todos os efeitos, não existe *política*- pelo menos política legítima-fora do Parlamento. De fato, quanto mais inclusivo se torna o termo "povo", mais as ideologias políticas dominantes- dos conservadores à corrente principal do trabalhismo-insistiam na despolitização do mundo fora do Parlamento e na deslegitimação da política "extraparlamentar". Paralelamente a esse processo, ocorreu uma centralização crescente do poder parlamentar no executivo, produzindo algo semelhante à soberanização do gabinete, ou até mesmo do próprio cargo de primeiro-ministro (Wood, 2003, p. 179).

Para entendermos esse movimento do Parlamento na atualidade, sua força e legitimidade política, e sua importância como modelo na organização política e democrática ocidental, precisamos recorrer às elaborações feitas por John Stuart Mill (1806-1973), autor conhecido por valorizar a liberdade política, individual, e a liberdade econômica, em obras como: Os Princípios da Economia Política (1848, 1871, 2008) e Ensaios Sobre a Liberdade Utilitarismo (1952), ele defende a importância da liberdade individual, a natureza e os limites do poder exercido pela sociedade sobre o indivíduo. Suas elaborações, apresentam convergência com o liberalismo, direcionam-se na correspondência entre representante e representando, afirmando ser fundamental os limites do poder estatal, sendo que este compreendia que o equilíbrio entre os poderes é a maneira adequada para o controle político, e contribuiu significativamente com a tradição republicana.

Stuart Mill (2008) argumentou no sentido da democracia como um processo educativo, no qual, a necessidade da devida qualificação dos cidadãos para participar da vida política é pilar de suas considerações, estes que deveriam durante o processo de exercício da escolha representativa e depois em seu acompanhamento, estar educando-se, ainda destacou o papel a ser desempenhado pelas instituições componentes da sociedade, como expomos abaixo na dele, que embora seja extensa nos ajuda a compreender seu pensamento em relação aos espaços e instituições sociais:

> As instituições criadas para conferências e discussões, as deliberações coletivas sobre questões de interesse comum, os sindicatos, o debate político, tudo isso serve para despertar o espírito público, para difundir a pluralidade de ideias entre a massa, e para suscitar a reflexão nos mais inteligentes. Se bem que a obtenção muito cedo dos direitos políticos por parte da classe menos informada poderia retardar, em vez de promover, seu aperfeiçoamento, dificilmente se pode duvidar de que a consecução dessa meta foi altamente estimulada pela tentativa de conseguir tais direitos. Nesse meio tempo, as classes trabalhadoras passaram a fazer parte do público, e de todas as discussões sobre temas de interesse geral, os trabalhadores, ou ao menos parte deles, passaram agora a participar; todos os que utilizam a imprensa como instrumento podem, se isso acontecer, ter os trabalhadores como leitores; os caminhos da instrução, através dos quais as classes médias adquirem as ideias que têm, são acessíveis, no mínimo, aos trabalhadores urbanos. Com esses recursos, não resta dúvida de que crescerão em inteligência, mesmo que devessem contar apenas com seus próprios esforços; ao mesmo tempo, existem motivos para esperar que haverá grandes melhorias, tanto na qualidade quanto na quantidade da educação escolar, em virtude das iniciativas quer do governo quer de indivíduos, e que o progresso da massa da população em cultura intelectual, e nas virtudes que dela dependem, ocorrerá com maior rapidez, e com interrupções e aberrações menores do que se fosse abandonado a si mesmo (Mill, 2008, p. 750).

O acesso à leitura dos jornais, aumento da instrução pública, existência de espaços de participação pública além das estruturas formais, não diretamente no Parlamento, passariam a constituir um cidadão particular capaz de incidir qualitativamente na vida política (Mill, 2008). Assim, o representante não agiria por "outros" estranhos a ele, estes espaços criados levariam os representantes a darem respostas de sua atuação política aos representados. Desta forma, uma nova dinâmica no governo representativo estaria a ser instaurada, na medida em que a "educação moral" e uma certa "vigilância" garantiria o cumprimento das responsabilidades dos que exercem o poder público. Assim, Stuart Mill discorre sobre algumas das funções do governo[54]:

> Contudo, em primeiro lugar, não se pode admitir que a proteção das pessoas e da propriedade sejam os únicos propósitos do governo. Os objetivos do governo são tão amplos quanto os da união social. Eles consistem em todo bem, e em toda a imunidade do mal, que a existência do governo pode proporcionar direta ou indiretamente (Mill, 2008, p. 787).

[54] Em suas elaborações Mill destaca diferentes funções para o governo em relação ao nível de "civilização" ao qual a nação em análise se encontrava, fazendo classificações destas em: civilizadas e selvagens , o papel do governo das nações civilizadas, ou avançadas, é o que estamos desenvolvendo neste trabalho e tem a ver com os princípios de respeito e atendimento do Estado (governo) a iniciativa, a individualidade, a originalidade, que poderiam ser atendidas com o Parlamento, e com a democracia representativa, este "modelo" foi possível ser estabelecido em países europeus, especialmente na Inglaterra. Já o governo para os povos 'selvagens' ou 'atrasados' teriam condições e ações 'idealmente' inferiores, mais adequadas às condições intelectuais e morais inferiores desses povos, não estando em condições para o autogoverno (Mill, 2008).

Ao reconhecer a amplitude das tarefas do governo, Mill aponta "...a adoção de uma representação equânime, com paridade participativa, a ser feito por meio de pesos distintos no sistema de voto, no qual ocorresse ponderação maior aos votos dos que possuíam mais conhecimento e escolaridade, mas que, fosse garantida voz às minorias (Mill, 2008, p. 136-142). Portanto, a Democracia Representativa como idealização de forma de governo, deveria favorecer o avanço dessas sociedades, onde a inclinação para aceitá-la seria afirmação necessária e comprobatória da "civilidade" da nação e do povo. É importante inferir sobre sua concepção de menor interferência do Estado em relação as **"iniciativas, vontades, e liberdade do cidadão",** considerado como um defensor do laissez-faire, Mill não defendia a ausência do Estado, ou o Estado Mínimo, apresentava intervenções 'necessárias' e 'facultativas' do Estado (Mill, 2008, p. 800).

Estipulando uma lista de funções de regularização e funcionamento de preceitos, inclusive de cunho econômico, a serem desempenhados pelo governo, mas haveria funções facultativas do Estado na economia; ligadas à produção de riqueza e do comércio, e em outros aspectos da vida social, para assim preservar as virtudes ressaltadas como basilares de um cidadão ativo, como sinônimo das liberdades individuais. Portanto, a cidadania recebe uma nova configuração, perante a forma idealizada de cidadania ativa, assim como, por sua limitação baseada na execução através de um regime jurídico.

Suas produções teóricas e filosóficas desempenharam um papel importante em relação à forma Democracia Liberal-Representativa, como alternativa viável, possível e correta como afirma (Schumpeter, 2017):

> [...] Também podemos designar essa sociologia ou filosofia social, produto do capitalismo incipiente, como a expressão introduzida por Jonh Stuart Mill, ou seja, utilitarismo. Segundo ele, o comportamento que se adequava a esse princípio não era meramente o único racional e justificável, mas também ipso facto o único comportamento "natural". Essa proposição é a ponte entre as teorias, tão diversas em outros aspectos, do *contrato social* de Bentham e Rousseau - nomes que nos podem servir de faróis naquilo que, de resto, aqui há de ficar nas trevas. [...]' a minha argumentação, a relevância desta filosofia sobre o tema da democracia há de estar clara. Ela produziu evidentemente, entre outras coisas, uma teoria da natureza do Estado e dos fins para os quais ele existe. Além disso, em virtude da ênfase que dá ao indivíduo racional e hedonista à sua autonomia ética, parece ter condições de ensinar os únicos métodos políticos corretos para dirigir este Estado e atingir aqueles fins: a maior felicidade para o maior número e outros que tais. Enfim, ela proporcionou o que parecia ser um fundamento racional para a fé na vontade do povo (*volonté générale*) e a orientação que resume tudo quanto a democracia significa para o grupo de escritores que ficou conhecido como radicais filosóficos: educar o povo e deixá-lo votar livremente (Schumpeter, 2017, p. 337).

Conforme a citação acima a relevância desta filosofia na concepção estabelecida entre liberdade individual e liberdade política, e a extensão territorial das comunidades políticas vai também reverberar nos escritos e reflexões do "movimento republicano", como descreve Wood (2003):

> Surgiu então, nos primórdios da Inglaterra moderna, um corpo de pensamento político- especialmente na obra de James Harrrington, Algernon Sidney e Henry Neville- que parece contrariar essa tradição parlamentar dominante. Essa escola da teoria política, que veio ser reconhecida como republicanismo clássico, teve ou pareceu ter, como princípio organizador central um conceito de cidadania que implicava não apenas o gozo passivo de direitos individuais que nos acostumamos a associar à "democracia liberal", mas uma comunidade de cidadãos ativamente engajados na busca do bem comum. Ainda assim, há um ponto fundamental sobre o qual os primeiros republicanos modernos, como James Harrington, concordam com seus contemporâneos "liberais": a exclusividade da nação política. Cidadania ativa seria reservada para os homens proprietários e deveria excluir não apenas as mulheres, mas também os homens que, conforme expressou Harrington, não tivessem "com que viver por si só" - ou seja, aqueles cuja sobrevivência dependesse do trabalho prestado a outros. Esta concepção de cidadania tinha em seu núcleo uma divisão entre uma elite proprietária e uma multidão trabalhadora (Wood, 2003, p. 179).

Na argumentação republicana, o foco recai sobre a formulação administrativa jurídica da nação, onde o poder político deveria ser distribuído entre os vários escopos governamentais, com certo relaxamento das restrições à participação na nação política (Wood, 2003), evitando assim o abuso de um poder, mas o que "[...] em termos simples, uma vez que o poder econômico das classes proprietárias já não dependia do *status* "extraeconômico", dos poderes jurídico, político e militar do senhorio, o monopólio da política já não era indispensável à elite" (Wood, 2003, p. 180). Tal fenômeno, da não exigência imediata do monopólio da política pela aristocracia, não acarretou alteração profunda da estrutura social, mais expressamente do funcionamento do modo de produção capitalista e suas nuances; mas apresentou consequências políticas, e foi materializado no Constitucionalismo Norte Americano.

A descrição do processo democrático nas Américas (o caso norte americano) foi apresentada nas elaborações teóricas de Alexis Charles-Henri Maures Clérel de Tocqueville, Alexis de Tocqueville, a referência que utilizaremos na sequência deste texto. Durante sua pesquisa e escrita imersiva, escreve a obra Democracia na América, na qual apresenta considerações sobre Participação, Igualdade e Liberdade; é inegável que suas reflexões são carregadas de historicidade, assim como contemporâneas, desenvolveu pares dicotômicos como: "nobreza/povo", "aristocracia/democracia", "liberdade/ igualdade", onde as contradições apresentadas traziam reflexões acerca dos acontecimentos históricos do seu tempo. Inicialmente sua obra apresenta a defesa da liberdade individual, como primazia, um

princípio fundamentado em sua herança às origens aristocráticas, mas que, permeava a afirmação da independência individual, contra qualquer forma de servilismo.

No caso americano, a consideração foi feita, em relação à própria formação dos EUA no processo de colonização, segundo Tocqueville, os habitantes possuíam a igualdade de condições sociais, econômicas e intelectuais: condições sociais niveladas em termos de riqueza, como igualdade de intelecto, da mesma forma participação na vida política e uma expressiva unidade moral, o que também estava ligado à tradição, no âmbito do comportamento (instituições) e da cultura (valores, ideias ou crenças). Este seria o fator possibilitador da democracia como afirma em reflexão ao que observava na América e a relação que estabelecia com a Europa:

> [...]Assim, então à medida que estudava a sociedade americana, eu via cada vez mais na igualdade de condições o fato gerador de cada fato particular parecia decorrer e encontrava-o constantemente diante de mim como um ponto central para o qual todas as minhas observações convergiam.
> Tornei então a trazer meu pensamento para nosso para nosso hemisfério e pareceu-me que distinguia nele algo análogo ao espetáculo que o Novo Mundo me oferecia. Via igualdade de condições que, sem terem atingido, como nos Estados Unidos, seus limites extremos, aproximava-se deles cada dia mais; e essa mesma democracia, que reinava sobre as sociedades americanas, pareceu me na Europa avançar rapidamente rumo ao poder (Tocqueville, 2019, p. 13).

Observa-se que sua previsão era a igualdade invadir o Ocidente, uma condição inevitável como afirma: “O desenvolvimento gradual da igualdade de condições é um fator providencial, possui características de um: é universal, duradouro, escapa cada dia ao poder humano”; todos os acontecimentos, como todos os homens, servem a seu desenvolvimento (Tocqueville, 2019, p.15), mas a liberdade poderia estar sujeita a ameaças, inclusive no acontecer da democracia. Como descreveu no trecho da obra já referida:

> [...] Há de fato uma paixão viril e legítima pela igualdade que anima todos os homens a querer ser fortes e estimados. Essa paixão tende a elevar os pequenos à categoria dos grandes, mas também encontramos no coração humano um gosto depravado pela igualdade, que leva os fracos a querer atrair os fortes para seu nível e que reduz os homens a preferir a igualdade na servidão à desigualdade na liberdade. Não que os povos cujo estado social é democrático desprezem naturalmente a liberdade; eles têm, ao contrário, um gosto instintivo por ela. Mas a liberdade não é objeto principal e contínuo do seu desejo; num impulso rápido e em seus esforços repentinos, e, se erram o alvo, resignam-se; mas nada poderia satisfazê-los sem a igualdade e eles antes consentiriam em perecer do que em perdê-la (Tocqueville, 2019, p. 57).

O autor supracitado afirmava que a liberdade deveria ser um direito comum a todos os indivíduos, fortalecendo a convicção de que cada um deve autodeterminar-se em tudo que diz

respeito a si mesmo[55]. Intuindo e afirmando que sem radicalismo, ou sem necessidade da revolução/violência, era possível e realizável a democracia, as transformações não deveriam ser imediatas, mas, maduras, e duradouras, o que poderia levar a negociações, e acordos, portanto, "Essa existência política imprime à sociedade um movimento contínuo, mas ao mesmo tempo tranquilo, que agita sem conturbar" (Tocqueville, 2019, p. 69).

Pelo fato de não dissociar liberdade individual da liberdade política, considerava que a superação dos conflitos estava na própria sociedade, na sociedade civil, não sendo uma tarefa de um ente externo, no caso o Estado, sim, no exercício da liberdade política na esfera pública, mesmo que, por meio do apaziguamento e acomodação das ações.

Também é elemento de destaque a autonomia do Poder Judiciário, e a defesa desta a autonomia, pois a participação na elaboração das leis, com a consulta popular de forma ampla, direta ou indiretamente, estaria referendando a capacidade de exercício da vida política. Tocqueville defende ainda, que o aspecto legislativo estava atrelado à questão da soberania e sua efetivação, o que garantiria legitimidade à lei, a participação do povo nas esferas, de constituição das leis, ou da escolha de legisladores que as redigissem, segundo ele, este exercício em ambos os casos, contribuía para a formação das virtudes cívicas, e promoviam a estabilidade democrática. A relação intrínseca entre legislação (consolidada pela constituição), escolha de representantes, voto, e sufrágio universal, são descritas por ele, como a fórmula democrática assertiva:

> [...] Na América, o princípio da soberania dos povos não está escondido ou é estéril como em certas nações; ele é reconhecido pelos costumes, proclamado pelas leis; estende-se com liberdade e atinge sem obstáculos suas últimas consequências. Se há um único país no mundo onde se possa esperar apreciar em seu justo valor o dogma da soberania do povo, estudá-lo em sua aplicação às questões da sociedade e julgar suas vantagens e seus perigos, esse país é com certeza a América. [...] A revolução na América estourou. O dogma da soberania do povo saiu da comuna e apoderou-se do governo; todas as classes se comprometeram com sua causa; combateram e triunfaram em seu nome; ele se tornou a lei das leis. [...] O estado de Maryland, que havia sido

[55] Tocqueville aponta para a congruência de dois elementos distintos que colaboram e constituem a civilização anglo americana e êxito da democracia norte americana, sendo eles o espírito religioso e espírito de liberdade: [...] Ela é produto (e devemos ter esse ponto de partida constantemente presente em mente) de dois elementos perfeitamente distintos, que, aliás, muitas vezes, entraram em confronto, mas que, na América, foram incorporados de certo modo um ao outro e combinados maravilhosamente. Estou falando de *espírito de religião e do espírito de liberdade* (Tocqueville, 2019, p. 47). Para ele a liberdade civil era vista pela religião como algo entregue pelo criador como um esforço para a inteligência, livre, e poderosa na essência, por dar espaço ao homem exercer sua liberdade e capacidade criativa; assim como a liberdade teria na religião uma companheira de triunfos e lutas, por garantir os costumes, as leis, a disciplina necessária. Estes seriam preceitos que de uma forma, ou outra, garantiriam, inclusive a escolha dos representantes do legislativo, essa combinação teria o consenso, a ordem necessária para a manutenção do regime democrático, sob nossa análise, para a manutenção das formas sociais e produtivas do modo de produção capitalista, de exploração da classe que vive de seu trabalho e da exploração deste.

> fundado por grandes senhores, foi o primeiro a proclamar o voto universal e introduziu em seu governo como um todo as formas mais democráticas.
> Quando um povo começa a tocar no senso eleitoral, pode-se prever que ele chegará, num prazo mais ou menos longo, a fazê-lo desaparecer completamente. Essa é uma das regras mais invariáveis que regem as sociedades. Á medida que o limite dos direitos eleitorais é recuado, sente-se a necessidade de recuá-lo ainda mais; pois depois de cada nova concessão as forças da democracia aumentam e suas exigências crescem com seu novo poder. [...]A exceção enfim se torna regra: as concessões se sucedem sem descanso e só se interrompem quando chegam ao sufrágio universal. [...] O povo participa da composição das leis por meio da escolha dos legisladores, de sua aplicação por meio da eleição dos agentes do Poder Executivo, pode-se dizer que governa a si mesmo, tanto a parte deixada à administração é fraca e restrita quanto esta reconhece sua origem popular e obedece à força da qual emana (Tocqueville, 2019, p. 59 e 60).

A legitimidade do processo jurídico e sua ênfase como garantidor do funcionamento ideal da democracia é evidente. Nesse sentido, trazemos suas reflexões acerca da forma adotada nos EUA, da democracia, que se refere à descentralização do poder e do respectivo governo, em: União, entendida como Federação, dos Estados, e nas comunas, para Tocqueville não é possível que uma nação possa prosperar, sem a descentralização administrativa, a ser fundamentada nas "comunas" como centros primordiais do exercício da política, consequentemente da democracia.

Representadas pelos corpos municipais, o que proporcionava aos cidadãos maior participação política, foi considerada pelo autor, como espaço de autodeterminação dos indivíduos, deliberavam sobre os assuntos de seu próprio interesse ao assumirem responsabilidades e competências os cidadãos constituíam associações para promoção da segurança, do comércio, da indústria, da educação.

Destaca a liberdade e a soberania como característica comunal: "A Liberdade comunal decorre, então nos Estados Unidos, do próprio dogma da soberania do povo; todas as repúblicas americanas reconheceram mais ou menos essa independência" (Tocqueville, 2019, p. 66), ou seja, na comuna o povo exerce sua soberania da forma mais direta, e é na comuna que reside a força dos povos realmente livres. Mas, é nesta que reside também, as maiores fragilidades em relação a opressão e tirania do poder central. Destacamos, ainda, suas reflexões acerca da forma, quando ele apresenta suas considerações sobre os Estados Americanos:

> [...]Os grandes princípios políticos que regem a sociedade americana nasceram e se desenvolveram no *Estado;* não há dúvida a respeito disso. É, portanto, o estado que devemos conhecer para obter a chave de todo resto.
> Os Estados que em nossos dias compõem a União americana apresentam, todos, quanto ao aspecto exterior das instituições, o mesmo espetáculo. A vida política ou administrativa encontra-se concentrada em três focos de ação, que poderíamos comparar nos diversos centros nervosos que movem o corpo humano. No primeiro

> degrau está a comuna, mais acima, o condado, por fim, o Estado (Tocqueville, 2019, p. 61).

No território norte americano, o poder é subdividido dentro das fronteiras entre os estados e as comunas, o sistema federativo adotado no qual a União conserva o poder governamental, cuidando das leis gerais e das relações com outras nações, onde Estados e comunas, estejam submetidos a um forte poder central governamentais, mas com certa autonomia administrativa, sobre a União o autor argumentou que:

> Examinar a União antes de estudar o Estado é enveredar por encaminho semeado de obstáculos. A forma de governo federal nos Estados Unidos foi a última a surgir; ela não foi mais que uma modificação da república, um resumo dos princípios políticos disseminados por toda sociedade antes dela e que subsistem independente dela. O governo federal, aliás, como acabo de dizer, não passa de uma exceção, o governo dos estados é a regra comum (Tocqueville, 2019, p. 61).

O governo federal central está ancorado na centralidade jurídica constitucional, o autor advogou que esta seria garantidora da soberania do povo, que seria relevante para o amadurecimento desta conquista, à medida que referendava a prática sociopolítica e econômica americana de cada indivíduo inicialmente, sendo mantida através da promulgação desta lei.

Mas, tais dificuldades para Tocqueville, não diminuem o brilhantismo da Constituição Americana, à medida que encerram o poder da União no círculo restrito dos governos federais (Tocqueville, 2019), assim como, a capacidade de possuir a força de um governo nacional referendado por ela. No federalismo, subsistem diferenças entre os poderes dos estados e da União, além das diferenças da formação histórica de cada estado entre si, tais diferenças em muitos momentos tornaram-se obstáculos para a forma e modelo constitucionalista e republicano, no qual os limites da igualdade e da liberdade foram colocados em dúvida pelo autor, mas que não traz profunda reflexão acerca do desenvolvimento restritivo da liberdade e igualdade(que defende ser inevitável e estender-se para todos), e anuncia em diferentes momentos a preservação da propriedade privada como fundamento e razão de existência.

A obra escrita por ele, foi amplamente divulgada e utilizada pelos entusiastas do federalismo, constitucionalismo, e representação, contribuiu para que a ordem republicana imperasse na democracia, assim como, para a consolidação da democracia ao liberalismo, ou então, do modelo hegemônico da democracia liberal. Mas, a necessária reflexão acerca de como este se estabelece, se configura, faz parte da compreensão histórica desse fenômeno no campo econômico, ideológico, social, e de que maneira, nessa forma, a democracia deslocou-se para uma esfera puramente política (Wood, 2003), de afastamento do povo, ou seja, da sociedade

civil, das esferas democráticas de poder; a partir do momento que a economia passa a ser "autônoma", tem vida própria atrelada a propriedade privada em suas diversas dimensões.

Na democracia formal, expressa pela universalidade dos direitos políticos, não se altera as relações de propriedade e de poder, assim como revela Wood (2003), em relação à experiência da democracia direta, e de cidadania, na antiguidade:

> Os poderes e os direitos políticos e econômicos, em outras palavras, não se separavam tão facilmente em Atenas como nos Estados Unidos, onde a propriedade já atingira uma definição puramente "econômica" estava adquirindo vida própria. Grandes segmentos de experiência e atividades humanas e muitas variedades de opressões e indignidade não foram tocadas pela igualdade política. Se cidadania passava a ter precedência sobre outras identidades sociais mais particularizadas, ela estava, ao mesmo tempo, tornando-se muitas formas inconsequentes. [...] Já sugeri que a estrutura social do capitalismo altera o significado da cidadania, assim a universalidade dos direitos políticos-em particular, o sufrágio adulto universal- deixa intactas as relações de propriedade de poder de uma maneira até então desconhecida. É o capitalismo que torna possível uma forma de democracia em que a igualdade formal de direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e de exploração em outras esferas. Esses desenvolvimentos avançaram bastante nos Estados Unidos durante o século XVIII, possibilitando a redefinição de democracia esvaziada de conteúdo social, a invenção da "democracia formal", a supressão dos critérios sociais na definição de democracia e na concepção de liberdade associada a ela. Portanto tornou-se possível aos federalistas reivindicar o uso da linguagem da democracia, enquanto se dissociavam enfaticamente do governo pelos *demos* no seu significado grego original (Wood, 2003, p. 193).

Nesses termos, a autora destaca que a redefinição do termo democracia assegurada pelo processo americano até o século XX, foi decisivo para tornar o "governo pelo povo" algo a ser incorporado nos vocabulários políticos, inclusive dos antidemocratas, que até então não se utilizavam dos seus termos, chegando a não mencioná-los; e que, isso, acaba por coadunar com a emergência da democracia liberal, principal forma de governo dos Estados-nações ocidentais, com a combinação, por vezes, do constitucionalismo, republicanismo e federalismo, como destaca no trecho a seguir:

> [...] Os debates constitucionais representam um modelo histórico único, sem paralelo que eu conheça em que haja uma transição visível da acusação à democracia para a naturalização retórica da democracia para todos os fins políticos, inclusive os que teriam sido considerados antidemocráticos de acordo com a definição antiga. Podemos mesmo observar o processo de redefinição à medida que ele avança. Os federalistas alternam desde o estabelecimento de um contraste nítido entre democracia e forma republicana de governo que advogam até a adoção do nome "democracia representativa" para seu modelo republicano. Essa transformação ideológica ocorre não apenas na esfera da teoria política, mas também no simbolismo da nova república (Wood, 2003, p. 194).

A inevitável entrada da massa no campo da democracia a partir do século XX, exigiu a apropriação e naturalização da democracia nos contextos políticos dos países, assim, a fonte teórica de ligação da democracia ao liberalismo foi estabelecida, bem como as pressões ideológicas pela alienação do poder "democrático" da população, da concepção e do fazer democrático, nas palavras de Wood (2003): "democracia", que passou do exercício ativo do poder popular para o gozo passivo das salvaguardas e dos direitos constitucionais e processuais, e do poder coletivo das classes subordinadas para a privacidade e isolamento do cidadão individual (Wood, 2003, p. 196), ou seja, democracia identificada diretamente ao e com o liberalismo.

As obras até aqui citadas de Locke, Stuart Mill e Alexis de Tocqueville, contribuíram significativamente para a conformação da democracia ao liberalismo, mesmo com distinções entre suas concepções de igualdade, liberdade, e em partes de democracia, auxiliaram a forjar os princípios da democracia liberal, e fazem parte da denominada teoria da representatividade, que foram ajustadas, aprofundadas ou adaptadas, por outros teóricos as quais apresentaremos.

Tendo amparo, definição e justificação nas formulações de Max Weber (1864-1920), com fundamentos de racionalidade nas sociedades, a sua defesa da burocratização de todas as funções do Estado, e da tecnificação /especialização das estruturas e das relações, este indica a separação da população dos meios de produção e administração, e coaduna à ruptura com a concepção clássica de democracia, afirmando um conceito realista do regime democrático, ao moldar e adaptar no desenrolar do tempo histórico, ás exigências produtivas, das necessidades impostas pelo modo de produção capitalista, e do mercado à democracia, o que concebe a concepção elitista da democracia.

Nessa esteira, destaca-se a obra de Schumpeter (1942) Capitalismo, Socialismo e Democracia, partindo da democracia como método e procedimento, esta concepção foi a teoria democrática contemporânea mais difundida por muitos anos, a qual fundamenta o processo democrático a partir da competição entre grupos de interesse, entre as lideranças políticas, ou seja, o processo eleitoral é instrumento no qual o povo, periodicamente, elege os seus líderes.

Este autor argumenta sobre as condições necessárias para o sucesso do método democrático em três bases fundamentais a saber, o *material humano da política*, que deveria ser selecionado "...o método democrático não seleciona os políticos simplesmente no conjunto da população, mas só entre os elementos da população que têm vocação política,

ou mais precisamente, que postulam a eleição" (Schumpeter, 2017, p. 393); o domínio da decisão política *não deveria ser dilatado*, não necessariamente tratar das questões que todo povo tem condições de compreender plenamente (Schumpeter, 2017, p. 395), mas das que são necessárias ao desempenho político, para isso, é necessário um tratamento racional do Estado as matérias e legislações; e por conseguinte, o terceiro aspecto, que se refere a *burocracia sólida* e bem treinada, eficiente na administração e se necessário, capaz de instruir os políticos, conforme afirma:

> [...] Tal burocracia é a melhor resposta que se pode dar ao argumento segundo o qual o poder é exercido por amadores. Potencialmente, trata-se da única resposta à pergunta que se ouve com tanta frequência nos Estados Unidos: a política democrática se mostrou incapaz de produzir governos municipais decentes; como podemos esperar que a nação se saia se todas as atividades, inclusive a totalidade do processo de produção, ficarem à mercê do Estado? (Schumpeter, 2017, p. 397).

É observável nas suas elaborações, a perspectiva de contenção do poder popular, devido à incapacidade, ou a tendência de irracionalidade das massas; considerava arriscado o deferimento e participação política ampla, portanto uma prática concorrencial com princípios mercadológicos, onde o mais preparado alcança a vitória nas eleições, e assim consagra, portanto, a representação política, foi deflagrada como modelo político mais adequado; esta perpetuação buscou eliminar as contradições entre o liberalismo e o regime democrático. Todavia, essas contradições não deixaram de existir, e foram amplamente questionadas por vertentes em sua maioria críticas à representatividade, assim como, os questionamentos as possibilidades da efetividade democrática no modo de produção capitalista.

Diante das insurgências históricas e das necessidades apresentadas pelos movimentos sociais da década de 1960, Hanna Pitkin desenvolve suas pesquisas sobre modelos relacionados à teoria da representatividade. Ela observa as diversas interpretações e compreensões acerca da representação, à medida que haveria uma substituição da defesa de interesses de outro, e uma predileção por uma compreensão da representação política através de uma ‘’autorização’’ dos representados ao que ser feito pelos representantes, do "[...] paradoxo inerente ao próprio significado de representação: tornar presente de alguma forma o que, apesar disso, não está literalmente presente" (Pitkin, 2006, p. 30). Nesse sentido, apresenta as reflexões acerca das teorias da representatividade na democracia, ressaltando que:

> Apenas em décadas recentes alguns pensadores novamente começaram a questionar esses pressupostos, reanimaram aquelas poucas e débeis vozes – algumas socialistas, outras anarquistas, todas mais ou menos bizarras e desviantes – que continuavam a desafiar a própria idéia de representação, a desafiar não apenas sua superioridade em relação à democracia participativa direta, mas mesmo sua capacidade de substituir o velho ideal. Esses pensadores têm sugerido que a participação no poder público e a responsabilidade podem ter um valor intrínseco e não apenas instrumental, necessário, portanto, ao bem da vida e ao pleno desenvolvimento dos seres humanos. Eles têm sugerido que apenas um povo ativo e com envolvimento político é livre e que as instituições representativas, inicialmente projetadas para abrir o domínio público para o povo comum anteriormente excluído, têm, de fato, servido para desencorajar a cidadania ativa (Pitkin, 2006, p. 42).

A autora destaca a representação política, como um arranjo institucional público, o que contribuí de maneira significativa para a essência da cidadania burguesa, na elaboração da subjetividade, estabelecendo o habitus da classe burguesa, como reconhecimento social, e conhecimento do "ser representado". Em seu texto, em relação ao Conceito de Representação, são desenvolvidos quatro tipos de visões de representação[56], que são: formalista (onde ocorre uma autorização prévia do representado, assim como posterior, com vias à responsabilização); descritiva (por correspondência ou semelhança entre o representado e representante, um se vê como reflexo do outro); simbólica (cria-se simbolismo para possíveis identificações, é o representante que gera e reforça as imagens assumidas pelos representados); e substantiva(a representação está relacionada a substancia do que foi feito pelo representado, durante o processo de representação).

Contrapondo o modelo crítico de Pitkin, Alkmim (2013), apresenta outras quatro formas, visto as possíveis incompatibilidades da democracia representativa, buscando acordo com as possibilidades representativas, estas seriam: modelo autorizativo, liberal, crítico, identidade, processual. Sendo que, o **modelo autorizativo** destaca o representante, "[...] A partir do momento em que se forma o governo, este atua como representante do Estado exercendo seu poder de forma absoluta (Alkmim, 2013, p. 69); **o modelo liberal** aufere ao representado papel de destaque nas deliberações pois é basilar "[...] O contrato por consentimento torna o representante fiel aos representados em seus direitos a propriedade, liberdade e igualdade em sintonia com a sua condição natural (Alkmim, 2013, p. 69).

Ele destaca o poder legislativo, o parlamento como poder legítimo do representado, onde o legislativo expressa a vontade da maioria; já o **modelo crítico** defende e define a

[56] Sobre as considerações e análises da representação de Hanna Pitkin, consultar a Tese de Doutorado de Jéssica Mayara de Melo Carvalho, pela Universidade Federal de São Paulo, de 2015, na qual a autora analisa a produção de Pitkin em seus por menores.

incompatibilidade entre representante e representado, "...distorção inevitável entre vontade e realização da vontade pela representação; falácia eleitoral, as eleições denotam uma correlação de forças na sociedade como um todo, uma sociedade dividida em classes" (Alkmin, 2013, p. 69), destacando-se neste a crítica marxista.

Em relação ao **modelo de identidade** o autor descreve que há uma relação de identificação entre as partes, ou seja, "visão da representação como retrato, miniatura, mapa, espelho, amostra da população, quanto aos seus atributos sociais, demográficos, segmentos de opinião" (*ibidem*); e por fim, "**o modelo processual**, que considera a representação como processo substantivo," considerando as instituições quanto aos seus fundamentos e funcionamento, constatamos a sua atualidade, pois, os mais diversos desenhos institucionais não deixam de remeter à tensão entre participação e representação" (Alkmim, 2013, p. 71).

Ao passo que, para compreendermos o momento atual das teorias democráticas e sua situação no mundo contemporâneo, como se transformam, assim como as práticas e teorias de Estado e da democracia seguem pari passu, é primordial, o reconhecimento, e denúncia, dos limites da democracia representativa, seu atrelamento a reprodução do capitalismo, como vimos no caso do modelo elitista ao caráter competitivo partidário e de burocracia generalizada; as críticas conduziram à formulação de modelos democráticos que fortalecessem a atuação dos cidadãos nas decisões políticas, seja direta ou indiretamente, a partir de uma ampliação dos canais interativos em virtude das tensões sociais que o Ocidente atravessou nas décadas de 1960-1970, ao buscar os modelos mais relevantes da democracia e da representação na contemporaneidade, Marcos Nobre (2004) sintetiza:

> Nesse sentido, pelo menos dois séculos de lutas social foram necessários para que as instituições da cidadania moderna acolhessem mecanismos de compensação das desigualdades materiais, consubstanciados nos direitos sociais. Desse modo, vê-se que o motor desse processo, que leva ao estabelecimento de um conjunto de direitos a outro, é a necessidade de atacar as desigualdades materiais que impedem a efetivação dos direitos formais garantidos ao cidadão (Nobre, 2004, p. 25).

Tais lutas, resultaram em uma abertura do aparelho estatal as reivindicações dos movimentos sociais nos anos de 1970 e 1980, mas as conquistas sociais e políticas adquiridas viram-se dirigidas aos limites de negociação e condução da lógica estatal; a institucionalização dessas conquistas que segundo Nobre (2004), conduziram a uma nova espécie de cidadania e de direitos, chamados de "direitos culturais", em que a promoção da igualdade reside na busca por novas formas de decisões nas ações estatais, dessa forma, não basta dirigir-se ao Estado, mas participar das esferas públicas, e novos arranjos nacionais e

internacionais nessa perspectiva. Em relação as concepções teóricas contemporâneas, e estas mudanças o autor classifica os modelos liberal, republicano e procedimental e as teorias democráticas deles derivadas do **elitismo, do pluralismo, do legalismo, da participação e da deliberação.**

Em relação ao modelo liberal, o autor destaca a ação estratégica de atores individuais na disputa de poder, a democracia é representada como espaço para agregar interesses, e o Estado e a sociedade encontram-se separados, podendo também apresentar elementos da ordem republicana, mas nesse caso, os elementos normativos têm destaque. O modelo procedimental, comporta também centralidade nos elementos normativos, assim como, à formação de opinião e vontade comum, a "a sociedade civil, como a base social de espaços públicos autônomos" (Nobre, 2004, p. 37), a exigência normativa é deslocada para a relação entre os recursos representados pelo mercado, pela administração e pela sociedade.

Ficando assim a democracia no conjunto de procedimentos normativos do direito, consolidando a subjugação da sociedade pelo mercado e pela administração, desta forma, criam-se espaços públicos de consenso por meio da deliberação e da participação, para disputar e dirigir o poder e o dinheiro.

O autor aponta, ainda, um descompasso nas dimensões normativas e explicativas, e descritivas em relação ao modelo democrático, a primeira de abordagem explicativa seria a **teoria elitista**, de Schumpeter, já desenvolvida nesse trabalho, fundamentada na luta por líderes políticos por estar e representar no Estado; já a segunda de **vertente explicativa**, seria a teoria pluralista, forte na obra de Robert Dahl, que ao teorizar sobre o conceito de democracia, partilha da concepção que ela é um método político e que se deve ser "realista", e assim partir das ideias de contestação pública e do direito de participação nas eleições e nos cargos públicos dos diversos grupos que compõem a sociedade.

Segundo Dahl (1988), na sociedade existem diversos núcleos de poder que se agregam, ou repelem por seus interesses, por isso, a disputa por poder não é hierárquica e sim competitiva. Por haver diferentes grupos, é necessário um modelo pluralista, não existem "democracias", mas "poliarquias" (governo composto das múltiplas minorias). Na poliarquia, como estímulo à competição entre grupos e proteção a minorias, nenhum grupo, ao assumir o poder, exclua os demais, por isso, o direito de participação e contestação deve ser garantido; ou seja, para Dahl (1988), a democracia, reporta-se a termos normativos, e a poliarquia, refere-se à prática do regime democrático.

Reportando-nos a classificação de Nobre (2004), novamente, destacamos a **teoria do legalismo**, de inspiração liberal, e ou, libertária, fundamentada em Hayek e Nozick, principalmente, na defesa do Estado minimalista, e das liberdades negativas, nas palavras de Hayek "[...] ênfase desmedida no valor da democracia é responsável pela crença ilusória e infundada de que, enquanto a vontade da maioria for a fonte suprema do poder, este não poderá ser arbitrário" (Hayek, 1990, p. 112), a democracia deveria ser submetida a liberdade do indivíduo, não estando acima , como algo supraindividual, o que pode ser atrelado também como espírito de liberdade inevitável, de tal maneira, a prática em relação a este fim, deveria ter o mínimo de interferência ou atrelamento ao estatal. Em relação ao quarto modelo, chamado de participativo, temos: Crawford Brough (CB) Macpherso, Carole Pateman, e Nikos Poulantzas, este modelo possui influências de Rousseau, assim como, da crítica marxista.

A crítica ao modelo representativo e elitista, de C. B. Macpherson elabora e propõem **a "democracia participativa",** a qual denunciava a falta de igualdade material inexistente no modo de produção capitalista, onde os cidadãos não seriam meros consumidores, tornando-se mais ativos, com consciência política, assim indicava e definia:

> [...] 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. 201).

Dessa forma, a **teoria democrática participativa** buscou alavancar o debate em torno das questões sociais, onde os cidadãos atuam nos partidos e os partidos tornam-se competitivos, orientando e desenvolvendo mecanismos de democracia direta, ocorrendo a ampliação da participação nos mais diversificados processos decisórios. O autor afirma a necessidade de rompimento com a representatividade passiva do cidadão; mas sem orientar respostas revolucionárias, onde estes seguem as já conhecidas regras do jogo.

Nesta direção, Pateman (1992), afirma que os teóricos contemporâneos, clamaram fazer uma teoria democrática descritiva, portanto imparcial, mas que, foram insuficientes no que tange uma representação de fato participativa. Partindo da concepção de Rousseau, afirma que a participação teria um papel educativo para o

desenvolvimento dos indivíduos, e auxilia na construção de uma consciência comunitária entre eles. Destaca, ainda, que a democracia deve ter um caráter substancial, construindo uma cidadania subjetiva, desta feita, questiona a prevalência do formalismo, do procedimental, do arranjo institucional.

Para ela, a sociedade precisa ter sua base assentada na participação do cidadão, nas suas interações político-sociais, e de um governo democrático que respeite e defenda uma sociedade participativa, "onde todos os sistemas políticos tenham sido democratizados e onde a socialização por meio da participação pode ocorrer em todas as áreas" (Pateman, 1992, p. 61). Cabe a ressalva que, no texto de Nobre (2004), e em outras classificações os três primeiros modelos, se circunscrevem à noção liberal, de democracia liberal, com algumas teorias democráticas sendo consideradas de caráter reformista.

Já, a quinta teoria, ou modelo normativo, é a **deliberativa**, incitada por autores como Habermas, Bernard Manin e Joshua Cohen. Nesse modelo a democracia, consistiria na concretização do ideal de justificação, ou seja, a argumentação apresentada, assenta-se na necessidade do desenvolvimento dos mecanismos de comunicação entre os atores sociais, na manifestação pública entre iguais, da própria política; sem esta possibilidade não haverá real participação, o que faz surgir a concepção de democracia deliberativa.

Para Habermas (2001) a concepção deliberativa defende a partir do discurso racional, a importância e imponência dos mecanismos da prática política. De caráter normativo, esta teoria trata da participação por meio do diálogo desenvolvido na esfera pública, e a possibilidade de existência democrática necessita preservar as individualidades, mas também, o bem-estar coletivo. Habermas posiciona-se a favor do processo democrático e político do Estado de Direito, como descreve:

> O conceito de política deliberativa somente exige uma referência empírica quando levamos em conta a pluralidade de formas de comunicação nas quais uma vontade comum pode se formar, não somente pela via de uma autocompreensão ética, mas também mediante o equilíbrio de interesses e compromissos, mediante justificações morais e exames de coerência jurídicos (Habermas, 2001, p. 45).

Portanto, Habermas considera a ação comunicativa racional, como base para decisões coletivas relacionadas à informação, à publicidade e à interação dos indivíduos; a teoria democrática deliberativa afirma que o processo de decisão do governo tem de ser sustentado por meio da deliberação dos indivíduos em fóruns amplos de debate e negociação, o que conduz a adoção da unidade participação e procedimentalismo, a um novo

status de participar dos procedimentos. Assim, as formas próprias da organização do poder das sociedades, que são regra da maioria, como as eleições periódicas e divisão de poderes, são um processo de comunicação, em espaços públicos, que antecede e auxilia a própria formação da vontade dos cidadãos.

A sociedade civil, constituída por associações, movimentos e organizações, sintonizados com problemas societários nas esferas da vida privada, e transmite as questões ali tematizadas de forma amplificada para a esfera pública, tais questões são demandas dadas ao sistema político/administrativo.

Pateman (1992), denuncia que a democracia participativa, tem sido confundida com deliberação, ou subsumida a esta, pois a participação pressupõe de fato mudanças estruturais no sistema político e econômico, o que não é pressuposto da deliberativa; mas que, com diferenças pontuais estas são contrárias à democracia-método do pensamento liberal. Em diversos aspecto, podemos observar as insuficiências nesses modelos no que tange o desenvolvimento da teoria democrática e, também, da reorganização transformadora da política, e da sociedade como um todo.

Temos ainda, autores que trabalham com a tese de que a democracia representativa, pode constituir uma forma de governo original, diferente à democracia eleitoral, ou a sua simples redução a esta; é o caso de Nadia Urbinati, temática a qual a autora desenvolveu na obra Democracia Representativa: Princípios e Genealogia (*Representative Democracy: Principles and Genealogy*), e de maneira sucinta no artigo: O que torna a representação democrática (2006), na Revista Lua Nova, neste, a tese central circunda a afirmação de que existem: "condições que tornam a representação democrática um modo de participação política que possa ativar uma variedade de formas de controle e supervisão dos cidadãos" (Urbinati, 2006, p. 191).

A autora destaca que o governo representativo, como singular, produziu duas escolas de pensamento distintas respectivamente, como um modelo eleitoral de democracia e um modelo representativo. A primeira escola trazia representação como combinação de elitismo nas instituições políticas e legitimação popular, único local tanto da deliberação bem como do voto, domínio da competência e domínio do consentimento(eleições), ou seja "[...] nesta visão, a representação se funda no princípio da divisão do trabalho e em uma seleção funcional de expertise (Urbinati, 2006, p. 192). Já no segundo modelo, a representação está atrelada a teoria do consentimento, a qual compreende a eleição como

forma de participação na elaboração das leis, mas não como método de transferência das preferências particularistas das pessoas a políticos profissionais.

Nesse caso, a democracia representativa manteria o processo circular entre Estado e sociedade, bem como a continuidade de tomada de decisões que vincula eleitorado e eleitos, o que garantiria ao povo investigar, influenciar, julgar, e se preciso, reprovar seus legisladores, podendo inclusive modificar o curso de ações tomado pelos representantes eleitos. Segundo a autora:

> Essa reflexão me leva a sustentar que a representação estimula um ganho de política em relação ao ato sancionador pelo qual os cidadãos soberanos ratificam e recapitulam, com regularidade cíclica, as ações e promessas de candidatos e representantes. Representatividade e defesa são as expressões desse ganho e marcam o vínculo inevitável, ativado pelo processo eleitoral, entre o lado de dentro e o lado de fora das instituições legislativas (Urbinati, 2006, p.194).

Para ela, se configura um mecanismo no qual a democracia se recria e aprimora, a representação democrática atuaria sobre a própria noção de soberania popular, na medida em que se encontra insatisfeita com sistemas de competição e consenso contratual, a população munida desses mecanismos e espaços democráticos poderia elevar-se em direção à "representação ativa" (Urbinati, 2006, p. 196). Portanto, a sociedade com a representação democrática, abarca as interpretações das crenças e opiniões dos cidadãos, em relação aos seus interesses. Dessa forma, a autora posiciona a representação ativa como superior ao ideal clássico da democracia direta, na medida que, o voto em prol de um candidato, refletiria a atratividade de uma plataforma política, um fator de estabilidade, como argumenta:

> [...] a política representativa é um fator de estabilidade. Em uma democracia representativa, a cadeia de opiniões, interpretações e idéias que buscam visibilidade através da votação em um candidato ou partido consolida a ordem política – a divergência se torna um fator de estabilidade, um mecanismo de todo o processo político (Urbinati, 2006, p. 212).

Na perspectiva apresentada, a representação, se reconfigura, como uma instituição democrática, não como uma via alternativa às dificuldades entendidas por teorias contrárias ao exercício direto da democracia, é necessário autonomia local, liberdade de expressão e associação, igualdade básica de condições materiais, e o desenvolvimento da cultura ética de cidadania; o que pode levar os representados, e os representantes a não entender as

relações partidárias como irredutivelmente antagonistas, e sua defesa como uma promoção incondicional de privilégios particulares, ou sectaristas.

Com o percurso da democracia no ocidente, em suas diferentes configurações, o que temos no Brasil e na maioria dos países da América Latina, no atual momento de neoliberalismo, combinado com o neoconservadorismo mobilizado pela nova direita e sua parcela mais extremista, é a busca de constituir um projeto hegemônico; a crise estrutural do capital (Mészáros, 2008), produz impacto nas bases do sistema do capital – crise do valor, e condiciona a um novo ordenamento da lógica do capital, o que impulsiona a construção de uma nova ordem sócio-política econômica, assim, "deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural" (Gentili, 1995, p. 192).

Nesse âmbito, a democracia, segue a noção descritiva, e procedimental, focando-se nas eleições, representação, voto, formando o consenso, caracterizado pela separação da esfera política da econômica ou, como afirma de Wood (2006, p. 201), "a redefinição de democracia e sua redução ao liberalismo". É basilar, consideramos que o contexto neoliberal, coaduna-se com as formas de governo cada vez menos democráticas, ao reduzir a democracia quando considerada incompatível com o capital, pois esta pode afetar as estratégias de acumulação, primordialmente quando os interesses coletivos colidem com os interesses do grande capital; assim o espaço do consenso, do diálogo e domínio da política, da valorização das instâncias participativas e colegiadas, e de possível controle social, são sucumbidos, desmantelados e considerados ilegítimos diante do direito privado, do mercado e de suas formas de gestão. É combinado com este preceito, o neoconservadorismo crescente, considerado perfeitamente compatível com a racionalidade neoliberal de "desconfiança" com a democracia, mas apoiadora da governança pela elite e da defesa das liberdades do mercado.

Para Rancière (2014), vivemos mais um momento de ódio à democracia em seu sentido literal, "o que chamamos de democracia é um funcionamento estatal e governamental que é o exato contrário" (p. 93), temos o **consenso da democracia representativa**, a participação nas eleições e em espaços pontuais de representação e deliberação, não garante igualdades, ao contrário, uma minoria que representa uma elite dirigente, conduz a política e institui a governança, o que em miúdos significa: "[...] Não vivemos em democracias [...] Vivemos em Estados de direito oligárquicos, isto é, em

Estados em que o poder da oligarquia é limitado pelo duplo reconhecimento da soberania popular e das liberdades individuais" (p. 94).

Tratadas as questões levantadas neste tópico, as quais a saber: Como o povo é considerado nesta concepção de democracia? E, a forma de governo presente contempla o povo e sua ação direta na democracia? Seguimos em busca da relação dialética do conceito-categorial trazemos a elaboração de democracia em Marx, e nos marxistas, por se contrapor à visão apresentada até aqui, hegemônica liberal – burguesa, e pretendemos enriquecer o debate e aprofundamento acerca da igualdade, liberdade e democracia.

3.2 Democracia em Marx e na teoria marxista: a crítica a democracia burguesa

Conforme já expomos neste trabalho a sociedade moderna foi assentada sob a égide do capital, reprodutora de uma lógica de exclusão, estranhamente, fetichismo e alienação da democracia em sentindo etimológico (poder do povo) e tácito, como existente na antiguidade. Além disso é, (re)produtora da exclusão social, das misérias e da própria alienação humana.

As possibilidades de rompimento, estabelecimento de novas práticas, e de outra forma de socialização, produção e reprodução da humanidade foram analisados, teorizados e formulados por Marx e por teóricos marxistas a partir da experiência concreta do real, que os permitiu fazer considerações e edificar ações para alcançar a democracia verdadeira. A análise sobre a teoria e parte da esforços práticos dos referidos teóricos é objeto deste tópico. A possibilidade de entender o conceito de democracia em Marx perpassa o desenvolvimento das reflexões por ele realizadas em diferentes momentos e em variadas obras. De maneira mais enfática, esta categoria conceitual se faz presente em análises robustas constantes nas obras: *O Capital*, vol 1, *Contribuição à crítica da economia política*, e a *A Guerra Civil na França*.

O conceito de democracia em Marx não esteve apartado das determinações econômicas da produção capitalista, sua compreensão do âmbito político, esteve atrelada a esta relação direta inerentes as bases da infraestrutura e das superestrutura jurídico-política, através das quais se organiza o modo de produção capitalista. Dessa forma, as categorias determinantes da superestrutura, e da política, precisam ser apresentadas por meio de uma análise detalhada, assim como, a investigação por menores acerca da base econômica é fundamental. Desprovido deste exame da realidade complexa e contraditória, qualquer exegese sobre a democracia se demonstra incompleta e pode levar o investigador a resultados pseudoconcretos sobre o seu conteúdo e forma.

A democracia tem suas bases consolidadas na sociedade burguesa, constituindo um regime político que se adequa a manutenção do metabolismo do capital. Tal consolidação é fruto da proposta que a fez sair da condição de classe dominante durante a Idade Média para se converter em classe hegemônica na sociedade moderna. Tal conquista foi fruto de uma atuação para além da dominação econômica exercida por esta classe. O forte conteúdo de teor ideológico foi decisivo para a ascensão burguesa. No cerne da disseminação de sua concepção de mundo durante o período de transição que a levou até a conquista da hegemonia política está a reivindicação da igualdade essencial entre os homens, contrapondo-se a ideologia religiosa medieval que justificava as desigualdades como uma predestinação determinada pela essência divina.

Com a ascensão burguesa todos deveriam aparecer como formalmente livres, iguais e proprietários. Livres para comprar e vender a força de trabalho em um modelo de sociedade contratual, orientada pelo direito positivo. Assim o trabalhador passou a ser um ser supostamente autônomo, todavia "nem os meios de produção lhes pertencem, [...] estando, pelo contrário, livres, soltos e desprovidos deles.

Com essa polarização do mercado estão dadas as condições fundamentais da produção capitalista." (Marx, 2013, p. 786). Foi neste sistema social que se constituíram as modernas democracias. Trata-se de sociedades proclamadas como democráticas que que conservam em seu interior uma essência altamente desigual. Ignorar esta opacidade das relações sociais, que legítima a dominação do capital sob os trabalhadores no exame da democracia significa falsear a realidade.

No modo de produção capitalista, os indivíduos estão subordinados ao poder das coisas, Marx afirma que os proletários são presos por fios invisíveis, por necessidades que não existem, mas que pela ordem do capital são levados a crer que existem, são condicionados por mecanismos de dominação e exploração, estes se estabelecem e reproduzem na relação capital-trabalho; assim como são levados a negar sua natureza singular, na concepção histórico-social, o homem em sua singularidade, é síntese de múltiplas determinações (Marx, 2008). Neste prisma é que se faz imperar o fetichismo da mercadoria, introduzido pela via da opacidade das relações sociais, como explica Saviani (2019):

> A função de mascarar os objetivos reais por meio de objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista, o qual introduziu, pela via do "fetichismo da mercadoria", a opacidade das relações sociais. Com efeito, se nas sociedades escravista e feudal as relações sociais eram transparentes, já que o escravo era, no

> plano da realidade e no plano da concepção, de fato e de direito, propriedade do senhor e o servo, por sua vez, estava submetido ao senhor também de fato e de direito, real e conceitualmente, na sociedade capitalista defrontam-se no mercado proprietários aparentemente iguais, mas de fato desiguais, realizando, sob a aparência da liberdade, a escravização do trabalho ao capital. Instala-se a cisão entre a aparência e a essência, entre o direito e o fato, entre a forma e o conteúdo (Saviani, 2019, p. 111).

Na relação entre o indivíduo (o singular) e a sociedade (o particular) que se concretizam as relações entre o singular e o universal, entre o indivíduo e o gênero humano, "O homem é o mundo do homem, o Estado, a sociedade." (Marx, 2010, p. 145). Assim, a universalidade concretiza-se histórica e socialmente na atividade humana, que é social –, ou seja, no trabalho, como categorial ontológica, fundamento da existência do homem, do ser social, como afirma Marx que o que os homens são "[...] coincide [...] com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem" (Marx; Engels, 1987, p. 28).

A negação e a contradição se estabelecem a partir do surgimento da propriedade privada em todos seus matizes, à medida que separou, de um lado, aqueles que vivem da exploração do trabalho e, de outro, aqueles que produzem, pelo seu trabalho, o mais-valor para os expropriadores. Nesta lógica o trabalho, é destituído de seu valor de uso.

Quando alienado para o trabalhador, aliena a realização do ser humano duplamente em sua singularidade, e em sua universalidade, quando seu trabalho assume valor de troca no mundo das mercadorias; perde com isto a característica de trabalho humano capaz de gerar satisfação, e potencialidade para quem o executa. "A relação capital-trabalho pressupõe a separação entre os trabalhadores e a propriedade das condições da realização do trabalho" (Marx, 2013, p. 292). Desta forma, assume seu caráter abstrato, afasta o trabalhador de seu trabalho, dos produtos do seu trabalho e da sua condição humana.

Portanto, no intercâmbio e circulação das mercadorias, onde os homens se relacionam entre si, como iguais, livres, estão referendados os princípios da democracia, da democracia burguesa. Na esfera da circulação, a "lei interna" que rege a produção capitalista torna-se "invisível e incompreensível para os agentes individuais" (Marx, 2013, p. 296), na medida que não pertencem diretamente aos meios de produção, como os escravos, os servos etc., nem os meios de produção lhes pertencem, como por exemplo, ao camponês economicamente autônomo" (Marx, 2013, p. 262).

Assim, a liberdade do capital se revela mediante a análise do mercado e a circulação de mercadoria que exigem relações entre homens formalmente livres e iguais. A regulação e afirmação desta relação de liberdade e garantia das regras do jogo democrático se consolida pelo contrato, forma de relação jurídica estabelecida, que reflete a relação econômica.

A partir destas novas relações de produção, os indivíduos se consideram proprietários privados e novas relações indivíduo-Estado se estabelecem. O sujeito de direito, na sociedade burguesa, o cidadão, está vinculado a um modo de organização da subjetividade e objetividade humana. Desta forma, livres, autônomos, independentes e iguais que se encontram no mercado e trocam mercadorias equivalentes, em síntese, o desdobramento se dá na mercantilização de todas as esferas da vida social.

As diferentes classes sociais estão ocultadas, dentro desta lógica de Estado, e da cidadania, assim como, o aumento da produtividade e a intensidade do trabalho, não libertam a classe trabalhadora das relações coercitivas no interior do processo produtivo, apenas acentuam e desenvolvem as contradições; a conquista da "igualdade de direitos" apenas torna o cidadão um consumidor, partícipe do Estado Democrático, não alguém igualmente livre, ou sujeito emancipado.

Consumidor quando se faz incluído de alguma forma ao trabalhado assalariado ou outras formas de contratação subproletarizadas, sobretudo na conjuntura atual de hegemonia de capital financeiro, que traz consigo, como diz Virgínia Fontes, um possível "alijamento do tipo novo" (Fontes,2022, p.26), a constituição de imensos contingentes populacionais considerados desnecessários. Trata-se daqueles não absorvidos pela "inclusão forçada" e pela "exclusão interna" do capitalismo. São completamente empurrados para os extremos das margens:

> Com essa alteração ocorre simultaneamente às demais, com uma redução proporcional de mão-de-obra (industrial e de outros setores) assalariada e com a concorrência crescente no interior das empresas, o aumento do desemprego pode implicar um alijamento de novo tipo: incapazes de prover por outros meios sua própria subsistência (exclusão externa, fundadora do capitalismo), os 'novos desempregados', cuja vida depende inteiramente de relações mercantis, perdem seus pontos centrais de referência. Somam-se assim àqueles que já se encontravam "à margem" do mercado (subempregados, trabalhadores informais ou não assalariados) e aos jovens recém-chegados ao mercado de trabalho. Nos períodos anteriores, essa exclusão interna acompanhava-se de uma inclusão forçada à mercantilização da vida social. Na atualidade o crescimento da desigualdade e dessa exclusão (ainda interna) ocorre em paralelo a uma retração da própria inclusão no mercado. A tendência, e o novo risco, é um alijamento do mercado *tout court* (o termo mais equivalente e mais empregado é "os sem", que já conta com equivalente em quase todas as línguas: sem-terra, sem-teto, sem-comida etc.). O risco atual é o da constituição de populações desnecessárias, inclusive para a regulação capitalista (Fontes, 2022, p. 28 e 29).

Podemos inferir que nas revoluções burguesas foram reestruturadas as bases econômicas, políticas, e sociais, mas, foram mantidas desigualdades socioeconômicas, o que ocasiona desigualdade jurídica. Para os que defendem a igualdades de oportunidades e direitos:

o igual direito naturaliza a desigualdade. Reconhece tacitamente a desigualdade dos talentos individuais como privilégios naturais e, por conseguinte, a desigual capacidade dos trabalhadores; por conseguinte não reconhece nenhuma distinção de classe (Marx, 2012). Mesmo com um ordenamento social com liberdade política, e igualdade jurídica, no direito burguês, a estrutura de classes sociais, de diferenciação e exploração da sociedade continua e se atenua.

Nessa direção, desde 1840, Marx e Engels afirmavam que uma revolução operária estava em curso no continente europeu, que a tarefa política estabelecida no Séc. XIX rumo a "democracia verdadeira" estava por vir, e, teria momentos distintos: inicialmente combater o despotismo monárquico, o antigo regime, onde ainda permaneciam e as sujeições nacionais que impediam os povos de se estabelecerem como Estados nacionais, e, da mesma forma iniciar as transformações sociais e políticas que deveriam ser a revolução necessária do século, a revolução proletária (Texier, 2005).

Todavia a relação desse duplo processo da democracia com a revolução se dá de maneiras distintas, mas é referida como substância da transformação social, que varia apenas como conteúdo na qual ela se efetua, se como substância das repúblicas democráticas, ou, como substância da experiência do poder operário.

Nesse sentido, nos escritos de Marx e Engels, na obra Comuna de Paris tem destaque e análise especial, considerada como um governo realmente popular, resultado das ações de grupos revolucionários e do movimento político das massas, herdeira da Revolução Francesa e anunciadora das revoluções operárias do século XX, como descreve Boito Jr. (2001),

> Vinte e três anos antes da Comuna de Paris, Marx e Engels haviam prognosticado, no *Manifesto do Partido Comunista*, a iminência de uma revolução operária no continente europeu. Três anos depois de terem escrito *O Manifesto*, Marx e Engels, nas análises e balanços que fizeram das revoluções de 1848, prosseguiram afirmando que uma revolução operária estava em marcha. Na análise que Marx faz da Revolução de 1848 na França, em seus textos *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte* e *As lutas de classe na França*, o episódio da insurreição operária de junho de 1848 é interpretado como a primeira ação na qual o proletariado teria emergido como força política independente numa luta revolucionária contra a burguesia (Boito Jr., 2001, p. 47).

Importa pontuar, ainda, os argumentos de Texier (2005) com seu estudo sobre a revolução e democracia em Marx e Engels. Este autor afirma que para Marx e Engels a revolução deveria ser versada em suas múltiplas possibilidades temporais, e de historicidades reais, entendida como "revolução permanente", combinando a revolução democrática com

tarefas específicas como: a unificação nacional, o sufrágio universal a constituição de repúblicas democráticas, visto que o movimento dos trabalhadores é internacionalista, e a esfera nacional é o terreno imediato de sua luta, pois a luta de classe é nacional segundo a sua forma, não segundo o seu conteúdo, e o conteúdo da luta de classes é internacional (Marx, 2012).

E, como a passagem através da radicalização nas questões da democracia, através da maior participação política, aplicadas em maior número possível até revolução social, de caráter comunista, portanto, o Estado com a experiencia democrática durante a ditadura revolucionária do proletariado, viria contribuir com a sociedade comunista, ou seja, o princípio revolucionário era condutor do princípio democrático "Entre a sociedade capitalista e a comunista, situa-se o período da transformação revolucionária de uma na outra. A ele corresponde também um período político de transição, cujo Estado não pode ser senão a *ditadura revolucionária do proletariado*" (Marx, 2012, p. 43).

Lenin retoma os escritos de Marx e Engels, relacionando-os concomitantemente aos desdobramentos objetivos que podem ocorrer, e reafirma a república democrática como possível mediação de "uma organização revolucionária", pois a participação política do proletariado em momentos de luta, a ampliação dos direitos em relação a estados despóticos, e autoritários, tem sua importância histórica e de classe, todavia pesquisar as formas desse desenvolvimento, pô-las a prova na prática, devem ser tarefas essenciais da luta pela revolução social.

Mas, com a democracia republicana, estes direitos alicerçados nos preceitos burgueses de "igualdade" têm limites expressivos. Por consequência, evidencia os problemas contidos na democracia, visto que "não eliminando de modo algum o domínio do capital, e consequentemente a opressão das massas e a luta de classes, conduz inevitavelmente a tal alargamento, desenvolvimento, patentização, agravamento dessa luta" (Lenin, 2021, p. 94).

Essa ameaça imanente, estaria atrelada à acomodação que os direitos alicerçados nos preceitos jurídicos do direito burguês possibilitados pela democracia em sua forma republicana, poderiam ocasionar a "*violência sistemática* de uma classe sobre outra, de uma parte da população sobre a outra" (Lenin, 2021, p. 106, grifos do autor); o que estabeleceu sob a democracia um falseamento como destaca:

> A burguesia é obrigada a falsificar a verdade e chamar de "governo do povo", ou democracia em geral, ou democracia pura, a república democrática (burguesa), que representa, na prática, a ditadura da burguesia, a ditadura dos exploradores sobre as massas de trabalhadores (Lenin, 2021, p. 21).

Mesmo com a presença desta gama de contradições Lenin aponta que a democracia republicana seria a forma mais próxima da ditadura do proletariado, e da sociedade comunista, entendendo-a não como um conjunto de procedimentalismo, mas como uma unidade de conteúdo, parte de um conjunto que compõem a transformação e a revolução social, assim a revolução proletária entendida como radicalização da democracia em seu conteúdo e forma:

> O desenvolvimento da democracia até o fim, a procura de formas desse desenvolvimento, sua comprovação na prática, etc., tudo isso é uma das tarefas integrantes da luta pela revolução social. Tomado em separado, nenhum democratismo dá o socialismo, mas na vida o democratismo nunca será "tomado em separado"; antes, será "tomado juntamente com", exercerá sua influência também na economia, impelirá sua transformação, sofrerá a influência do desenvolvimento econômico, etc. Tal é a dialética da história viva (Lenin, 2021, p.103)

Viver a democracia até o fim, estaria atrelada a prerrogativa do definhamento do Estado, e definhamento da democracia em sua forma e conteúdo a partir da revolução social, e da ditadura do proletariado; ou seja, "extinção do Estado, é também extinção da democracia, definhamento do Estado é definhamento da democracia, ainda ao retomar Engels, Lênin incide que a nova geração, " crescida em condições sociais novas e livres", "capaz de remover de si todo esse entulho estatal" de qualquer Estado, incluindo o Estado democrático republicano (Lenin, 2021, p. 107).

Texier (2005) afirma que a ditadura do proletariado seria a forma de estabelecer a hegemonia proletária nos escritos e teorizações de Lênin, nos auxilia a entender as diferenças e aproximações deste autor com as de Gramsci, em relação a democracia. Iniciamos com as proximidades e destacamos a questão da hegemonia, a nomenclatura, ou categoria hegemonia não foi apresentada nos escritos diretos de Lenin, apenas como "direção" mas a ideia da "dominação política exclusiva da classe operária, era indispensável" (Texier, 2005, p. 182), nesse sentido que paira as reflexões deste autor de como na prática da Revolução de 1917, que Lenin, a classe operária e o partido bolchevique, atuaram na construção da hegemonia, pois a fala e a atuação não fora de uma ditadura do proletariado, com o poder exclusivo da classe operária e sim, da "ditadura democrática do proletariado e do campesinato" (Texier, 2005, p. 183). Pois foi necessário na conjuntura histórica o estabelecimento de alianças para conquistar a hegemonia, como explicitado por Lenin,

> [...] Tomar o poder (mesmo que seja de forma parcial, episódico, etc), pressupõem, evidentemente a participação de mais alguém além da social-democracia e do proletariado. Isso porque não é somente o proletariado que está interessado na

> revolução democrática e quem participa ativamente na mesma. Isso porque a insurreição é "popular", como se diz no princípio da resolução examinada. Também participam dela "grupos não-proletários" (expressão da resolução da Conferência sobre a insurreição), isto é, a burguesia (Lenin, 1975, p. 66).

Assim, destaca a necessidade das alianças, mas sem auferir o perigo dessas para as pautas da classe operária, por isso havia "unidade da vontade" (Lenin, 1975) como destacam as palavras de Lenin, sendo que o fim almeja, é a conquista do socialismo:

> Se na luta pela república e pela democracia, não nos fosse possível apoiarmo-nos nos camponeses, além do apoio no proletariado, então a "manutenção do poder" seria uma causa perdida. Porém, se isso não acontece, se "a vitória decisiva sobre o czarismo" abre semelhante possibilidade, então é nosso dever indicá-la e trabalhar ativamente para a sua transformação em realidade, dando palavras de ordem práticas não somente tendo em vista hipótese na revolução se alastrar à Europa, como também tendo em vista provocar a transformação desta hipótese em realidade.
> [...] Uma das objeções contra a palavra de ordem: "ditadura democrático-revolucionária do proletariado e dos camponeses" consiste em que a ditadura pressupõe "unidade da vontade" ("Iskra", n. 95), e a unidade de vontade entre proletariado e a pequena burguesia é impossível. Esta objeção é inconsistente por se basear na interpretação abstrata e "metafísica" da noção "unidade de vontade". Há unidade de vontade em um sentido e deixa de haver em outro. A ausência de unidade nas questões do socialismo e da luta pelo mesmo, não exclui a unidade de vontade nas questões da democracia e na luta pela república.
> [...] Na luta contra esse passado, no combate à contrarrevolução, é possível a "unidade da vontade" do proletariado e dos camponeses, pois há unidade de interesses (Lenin, 1975, p. 72 e 73).

Portanto, suas elaborações corroboravam para inúmeras tarefas e conquistas a serem feitas no terreno democrático rumo a revolução socialista, com a indicação da direção das massas trabalhadoras do campo e da cidade, a condução e efetivação da ditadura do proletariado. Ao resgatar o sentido da hegemonia de Lenin, Gramsci acresce considerações a democracia na vertente marxista, propondo a partir da conquista de uma nova hegemonia, que se tornara complexa como domínio ideológico, a partir da construção de visões de mundo, caracterizadas na "hegemonia cultural", "hegemonia política", "hegemonia político-intelectual", "hegemonia político-social"; que são compartilhadas com as classes que estão em disputa na sociedade, materializadas na direção cultural e ideológica, mas embasadas na estrutura econômica:

> O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode

> deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (Gramsci, 2007, p. 48).

O que aconteceu nas democracias modernas segundo Gramsci (2007), esteve atrelado apenas ao papel instrumentalista da democracia, pois esta servia como uma peça fictícia de atuação das massas subalternas no Estado, atingindo apenas fins de manutenção do poder estabelecido pelo bloco histórico hegemônico, como parte integrante destas acepções para manter os subalternos sob a hegemonia estabelecida:

> A estrutura maciça das democracias modernas, seja como organizações estatais, seja como conjunto de associações na vida civil, constitui para a arte política algo similar às "trincheiras" e às fortificações permanentes da frente de combate na guerra de posição: faz com que seja apenas "parcial" o elemento do movimento que antes constituía "toda" a guerra, etc. (Gramsci, 2007, p. 23).

Mas, como parte integrante da estratégia de elaboração de uma nova sociedade, a socialização da causa proletária entre os trabalhadores seria estabelecida com a política de alianças em prol de estabelecer uma nova direção e hegemonia, a democracia das massas, visto que esta direção deveria ser conduzida pelas classes subalternas.

Um dos destaques da elaboração gramsciniana para tal conquista, consiste na guerra de posição, como elemento importante de disputa, pois os elementos acrescidos na superestrutura tornavam complexa a determinação sobre a hegemonia e o poder, e consequentemente sobre os determinantes históricos dos países e da democracia como procedimentalismo, que resistiam nos espaços de poder. A mesma transformação deve ocorrer na arte e na ciência política, pelo menos no que se refere aos Estados mais avançados, onde a "sociedade civil tornou-se uma estrutura muito complexa e resistente às "irrupções" catastróficas do elemento econômico imediato (crises, depressões, etc.); as superestruturas da sociedade civil são como o sistema das trincheiras na guerra moderna" (Gramsci, 2007, p. 76).

A democracia não seria procedimental, ou como uma trincheira, por isso era necessário "estudar com profundidade quais são os elementos da sociedade civil que correspondem aos sistemas de defesa na guerra de posição" (Gramsi, 2007, p. 77), armadilhas que impedem a realização da democracia como um processo da práxis revolucionária, algo que exige aprendizado e experiência:

> Entre os muitos significados de democracia, parece-me que o mais realista e concreto se possa deduzir em conexão com o conceito de hegemonia. No sistema hegemônico, existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos na medida em que o

> desenvolvimento da economia e, por conseguinte, a legislação que expressa este desenvolvimento favorecem a passagem molecular dos grupos dirigidos para o grupo dirigente (Gramsci, 2007, p. 23).

Para Gramsci, o elemento fundamental era a autonomia real das classes subalternas em relação às classes dominantes, o que seria possível com a unidade entre as forças populares em prol de um mesmo projeto, organizada em seus instrumentos de lutas (partidos, sindicatos, movimentos populares, associações) e potencializada em diferentes ações estratégicas. Assim, a vitória da organização autônoma dos subalternos consiste na conquista de um novo Estado (sociedade civil mais sociedade política), e um dos princípios basilares do exercício democrático dessas organizações, assim como da conquista da nova sociedade estava no centralismo democrático:

> O centralismo democrático oferece uma fórmula elástica, que se presta a muitas encarnações; ela vive na medida em que é interpretada e adaptada continuamente às necessidades: ela consiste na pesquisa crítica do que é igual na aparente diversidade e, ao contrário, é diverso e até mesmo oposto na aparente uniformidade, para organizar e conectar estreitamente o que é semelhante, mas de modo que a organização e a conexão surjam como uma necessidade prática e "indutiva", experimental, e não como o resultado de um processo racionalista, dedutivo, abstrato, ou seja, próprio dos intelectuais puros (ou dos puros asnos). Este esforço contínuo para distinguir o elemento "internacional" e "unitário" na realidade nacional e local é, na verdade, a ação política concreta, a única atividade que produz o progresso histórico. Ele requer uma unidade orgânica entre teoria e prática, entre camadas intelectuais e massas populares, entre governantes e governados (Gramsci, 2007, p. 97).

O centralismo também contribuiria diretamente para superação do corporativismo entre as organizações, herança das experiências democráticas do projeto hegemônico burguês; de modo a adequar as necessidades a realidade histórica, levando ao aprendizado do grupo dirigente:

> A "organicidade" só pode ser a do centralismo democrático, que é um "centralismo" em movimento, por assim dizer, isto é, uma contínua adequação da organização ao movimento real, um modo de equilibrar os impulsos a partir de baixo com o comando pelo alto, uma contínua inserção dos elementos que brotam do mais fundo da massa na sólida moldura do aparelho de direção, que assegura a continuidade e a acumulação regular das experiências: ele é "orgânico" porque leva em conta o movimento, que é o modo orgânico de revelação da realidade histórica, e não se enrijece mecanicamente na burocracia; e, ao mesmo tempo, leva em conta o que é relativamente estável e permanente ou que, pelo menos, move-se numa direção fácil de prever, etc. Este elemento de estabilidade no Estado encarna-se no desenvolvimento orgânico do núcleo central do grupo dirigente, tal como ocorre em escala mais restrita na vida dos partidos (Gramsci, 2007, p. 96).

O centralismo democrático deve constituir-se como base organizativa das classes subalternas em todos os espaços de construção da hegemonia (partido, associações, fábricas, grupos culturais), possibilitando o vivenciar dos princípios elementares da democracia e organização coletiva em todos os espaços, e instituições.

Portanto, a democracia operária exercia a centralidade democrática; a democracia fabril de base, como experiência de democracia operária vivenciada nos conselhos de fábrica italianos e nos sovietes, poderia desenvolver através do aprendizado constante e efetivo, a base da consciência estratégica de poder necessárias às classes subalternas, essa experiência e sua capacidade são explicitadas por ele partindo da explanação das comissões:

> As comissões internas são órgãos de democracia operária que é necessário libertar das limitações impostas pelos empresários e para as quais ocorre infundir vida nova e energia. Hoje, as comissões internas limitam o poder do capitalista na fábrica e desempenham função de arbitragem e disciplina. Desenvolvidas e enriquecidas, deverão ser amanhã os órgãos do poder proletário que substituirá o capitalista em todas as suas funções úteis de direção e de administração. Desde já, os proletários deveriam proceder à eleição de amplas assembleias de delegados, escolhidos entre os melhores e mais conscientes companheiros, com base na palavra de ordem "Todo o poder da fábrica aos comitês de fábrica", coordenada com: "Todo poder de Estado aos conselhos operários e camponeses (Gramsci,1919, s/p).

A organização e ação direta destas comissões, dentro dos conselhos, nos mais variados espaços de existência e representação, elevaria a consciência política, cultural e, por fim subjetiva, das classes subalternas a agir no partido. Assim, a possibilidade de as classes subalternas conduzirem-se para um novo poder seria imanente.

Esse novo poder estaria vinculado a possibilidade de emancipação real da classe subalterna e a materialização da universalidade, como Carlos Nelson Coutinho nos detalha ao retomar o conceito de catarse em Gramsci, que seria o processo do ápice da superação da conquista no ramo da individualidade (particularista) na esfera da práxis política, para se situar no nível da "universalidade humana" (Coutinho, 1984, p. 74), como descreve a seguir:

> Para indicar o momento do salto entre o determinismo econômico e a liberdade política, Gramsci cunha o seu peculiar conceito de "catarse": a "catarse" é o processo pelo qual uma classe supera os seus interesses econômico-corporativos e se eleva a uma dimensão universal (através da mediação do nacional-popular); ou seja, é o momento no qual a classe deixa de ser puro fenômeno econômico para converter-se em sujeito consciente da história. A "catarse" é assim o equivalente gramsciano da passagem da "classe em si" à "classe para si" (Marx), ou da elevação da consciência trade-unioista à autêntica consciência universal-política-de classe (Lênin). Se não é capaz de realizar de realizar essa "catarse", uma classe social não pode se tornar classe nacional, representante dos interesses de um bloco histórico, e desse modo, não pode conquistar a hegemonia da sociedade (Coutinho, 1984, p. 75).

Gramsci amplia a compreensão marxiana de sociedade civil e propõem a recomposição da comunidade política, como espaço de governo, de elaboração e prática da vida social, onde para o último a democracia real, quando ocorrer, virá com a emancipação humana universal concretizada, que devolva o poder ao povo, as classes subalternas.

As experiências democráticas que tivemos até as primeiras décadas do Século XXI, foram majoritariamente da democracia representativa burguesa, mas as experiências vivenciadas na Comuna de Paris, na ditadura democrática do proletariado e do campesinato russo nos sovietes, e nos Conselhos de Fábrica italianos, nos apresentaram novas perspectivas sobre a democracia necessária e também possível à classe trabalhadora(subalterna), além dos aprendizados sobre a revolução permanente, a necessidade da emancipação ser internacional, e aí sim universal. Foram e são novas perspectivas na conquista da emancipação da classe trabalhadora, desta maneira, nos servem de aprendizado e inspiração para construirmos um presente mais democrático, como parte do processo da sociedade de transição socialista, e emancipatória.

3.3 A Gestão Democrática da Educação Brasileira

A partir daqui discorremos sobre o conceito-categorial da Gestão Democrática, assim como investigar, na ordem neoliberal, sua negação, ou transmutação. As reflexões realizadas lançam o conceito de Gestão Democrática em direção ao espaço da experiência e do que pode vir a ser, horizonte de expectativa, ou seja, a Gestão Democrática pensada a partir da sua importância, e seu significado para a sociedade. É necessário assim, compreender a gestão no campo de experiência do ser social, não apenas na formalidade do campo normativo, mas também, no campo da experiencia, onde é possível lutar e exercer a gestão de forma democrática, participativa, propositiva e realizadora das necessidades educacionais da população, em especial, da classe trabalhadora.

Nesse intuito, analisar a gestão da educação, em nível nacional, estadual, ou municipal, remeteu-nos tomar como referência em diversos momentos, as políticas de educação implantadas e implementadas no país, especialmente durante a década de 90 do século XX, devido a fatores já explicitados, como também ao discurso repetido intencionalmente da maior eficiência da esfera privada, sua gestão e produtividade, em detrimento aos serviços públicos, e seus respectivos órgãos, o que procurou desqualificar e legitimar a privatização de serviços educacionais. O que coaduna com a afirmação de Dourado:

> Assim, a análise da gestão educacional pode se realizar por meio de vários recortes e planos. Uma perspectiva importante implica não reduzir a análise das políticas e da gestão educacional à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou de execução, importando, sobremaneira, apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade (Dourado, 2007, p. 922).

Importante compreender as diferentes trajetórias do conceito e sua configuração na experiência, tendo em vista que categoria perpassa a origem etimológica do termo (palavra), conceito categorial de gestão, que se origina no verbo latino *gestio, gestum, gero, gegere* (Cury, 2001) e tem seu significado segundo o dicionário de língua portuguesa ligado a: ação de gerir, chamar a si, executar, gerar, exercer, uso planejado de recursos de uma pessoa ou organização (Larousse, 2008, p. 399). Assim, iniciamos nossas reflexões sobre seu significado, nas transformações que foram ocorrendo no âmbito da experiência e as características na atualidade, quando esta passa a ser entendida na perspectiva da educação pública, como gestão democrática da educação, ainda como democratização do acesso, permanência, dos conteúdos e métodos, da qualidade tanto para escolas urbanas, quanto das escolas denominadas como "escolas rurais".

Ao partir da compreensão da função social da educação, e do atual estágio do modo de produção capitalista, que determina e condiciona em grande parte a educação no mundo e no país, a gestão educacional precisa contemplar tais aspectos, e objetivar promover a organização, mobilização, e articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino.

A gestão se configura em: "tomada de decisões, organização, direção". O fim, ou os objetivos abarcam a promoção efetiva da aprendizagem dos estudantes, com intuito de prepará-los para enfrentar os desafios da sociedade complexa, globalizante, onde a economia atrela o desenvolvimento ao conhecimento.

Em relação ao significado chamar para si, executar, organizar a educação, pressupõem que tais ações não estejam relacionadas apenas com indivíduos particulares, como destaca Cury (2001), pois é algo que implica a participação do sujeito, mas que se materializa no desenvolver das ações e demandas coletivas, para que se caracterize como promoção coletiva de objetivos comuns "A comunidade deve ser o objetivo e principal motor da democratização da relação escolar, pois sem ela, a escola não passa de um arranjo de funcionários do Estado (Paro, 1997, p. 18).

A gestão democrática da educação refere-se à intenção de gestar, gerir, coordenar, organizar, e pensar a educação nacional, a partir da participação coletiva, e ou, comunitária. Com o princípio de compartilhamento, consideramos a gestão democrática um ato intencional, pois, para que esta possa existir é mister o exercício da vontade dos indivíduos, que munidos da premissa de autonomia e oportunidade de fazer parte de espaços decisórios, nesse caso referente à educação, decidem pela participação, diálogo, e compromisso ao tomar decisões e possíveis ações.

Estes indivíduos munidos de vontade, sobrepõem o interesse individual e têm, ou devem ter, interesses comuns relacionados ao avanço e bem-estar coletivos em relação à educação como função social, ou unem-se para resolver até pormenores como a resolução de pequenos conflitos, o que é descrito por Cury (2002, p. 165):

> A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialogar pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação segundo a justiça. Nessa perspectiva a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos.

Esta forma de organizar a gestão se apresenta como se estivesse fundamentada nos princípios da democracia, mas, efetivamente se sustenta na democracia representativa, com o indicativo da igualdade de direitos e a participação de todos os envolvidos. Como derivativa dos princípios democráticos, está permeada pelas contradições até aqui apresentadas e presentes na democracia moderna, entre estas a de que a participação seja ativa, direta e igualitária, mesmo estando sob a forma representativa. Desta maneira, uma variedade de situações e relações "situam a gestão educacional margeada por fatores intra e extraescolares" (Dourado, 2007, p. 05) e influenciam suas prerrogativas, tendências e efetividade.

Todavia, ela necessita envolver os diferentes aspectos da educação, sejam eles a elaboração da legislação, dos programas, planos, processos educativos, o financiamento, acompanhamento e gestão das redes de ensino e escolas, até a execução das políticas educacionais e seus desdobramentos. Perpassa os diferentes entes federados, seus órgão administrativos (MEC, SEDUC's, SMED's) e seus respectivos órgão consultivos, como argumentou Dourado (2007):

> Assim, a democratização dos processos de organização e gestão deve considerar as especificidades dos sistemas de ensino, bem como os graus progressivos de autonomia das unidades escolares a eles vinculados, e buscar a participação da sociedade civil organizada, especialmente o envolvimento de trabalhadores em educação, estudantes e pais (Dourado, 2007, p. 05).

Como pressuposto de administração escolar ampla, necessita valorizar a participação de todos os membros da comunidade escolar (estudantes, pais, professores, gestores e comunidade) nas decisões relacionadas ao funcionamento do sistema, entendido como todo social da educação, e da escola "logo, a gestão democrática só ou é mediante uma prática que articule a participação de todos o desempenho administrativo, traz o pedagógico e o compromisso sociopolítico" (Cury, 2002 p. 173).

Desta forma, a gestão da educação permeia a elaboração, proposição, efetivação e avaliação da política educacional, como já destacado, entendida como elaboração das diretrizes, estratégias e ações adotadas pelo governo ou autoridades responsáveis pela administração da educação em um determinado país, região ou instituição. O que requer:

> [...] a articulação e a rediscussão de diferentes ações e programas, direcionados à gestão educacional, devem ter por norte uma concepção ampla de gestão que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, balizados pelo resgate do direito social à educação e à escola, pela implementação da autonomia nesses espaços sociais e, ainda, pela efetiva articulação com os projetos de gestão do MEC , das secretarias, com os projetos político-pedagógicos das escolas e com o amplo envolvimento da sociedade civil organizada (Dourado, 2007, p. 04).

Devido à dinâmica de sua construção histórica e as determinações socioeconômicas pelas quais passou e ainda passa, o Brasil apresenta fragilidades na efetivação da gestão democrática da educação. Assim, é preciso superar os limites impostos pela estrutura burocrática e limitante da gestão nos moldes capitalistas empresariais, a qual representa hegemonia na atualidade do modo de produção, os interesses particulares (sem negá-los, no entanto), que muitas vezes são imediatistas e conflitantes com interesses de outros (Paro, 1992), para agir coletivamente na gestão educacional e na sociedade como um todo. Assim concordamos com Dourado (2007, p. 19), quando afirma:

> Dessa forma, assegurar condições políticas e de gestão para o envolvimento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação das ações e programas de universalização da educação básica, bem como a melhoria da educação nos diferentes níveis e modalidades, é tarefa dos poderes públicos. No Brasil, dada a natureza patrimonial do Estado, muito há que ser feito, a fim de garantir a participação da sociedade civil nas políticas públicas, especialmente na educação (Dourado, 2007, p. 19).

Para tanto, a política educacional, um dos focos de análise desta pesquisa, segundo Saviani (2008, p. 01) “diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. Nesse sentido, concebemos que ela é elemento “meio” da educação da classe trabalhadora camponesa maranhense, não sua conquista considerada como elemento fim em si, ou como objeto principal da luta de classes, mas apresenta as contradições e correlação de forças presentes e em disputa na sociedade brasileira.

As políticas educacionais procuram estabelecer e promover metas e objetivos relacionados ao sistema educacional, proporcionando diretrizes para o funcionamento das escolas, currículos, formação de professores, financiamento, gestão escolar, avaliação e outras áreas relativas à educação pois, como afirmam Shiroma; Moraes; Evangelista (2007):

> Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e à reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida. O processo educativo forma as aptidões e comportamentos que lhe são necessários, e a escola é um dos seus loci privilegiados (p. 08).

O Brasil passou por distintos momentos no que se refere às políticas públicas, em especial e com centralidade a educacional, momentos que caracterizam a tarefa de racionalizar pela educação os aspectos da gestão, organização, financiamento e funcionamento do ensino. Nesse prisma, as autoras acima citadas, destacam que:

> Pelo menos até os anos 1970 as políticas públicas para a educação sempre foram revestidas de uma forte motivação centralizadora, associada à discursos de “construção nacional” e a propostas de fortalecimento do Estado. Discursos abrangentes que sustentavam propostas de reformas na economia e na política, e para as quais a educação da população brasileira era considerada patamar fundamental. Foi o que ocorreu no período de 1930 a 1970 no desenrolar do Estado Novo, nos anos de construção do regime militar, entre 1964 e a crise econômica que caracterizou o fim do “milagre”. Tempos em que se conjecturou sobre a construção e/ou a redefinição da nacionalidade educada (Shiroma, Moraes; Evangelista, 2007, p. 12).

Na perspectiva de entender a historicidade da gestão educacional, em relação a constituir elemento parte da educação e das políticas educacionais, a maioria das produções teóricas acerca da gestão educacional é considerada como correlata, ou sinônimo de administração educacional, ou escolar (Paro, 1988), trataremos de elencar o percurso que a gestão/administração percorreu no país, até configurar-se no conceito-categoria gestão democrática explicitado na CF/88.

Os escritos e pesquisas acerca da administração escolar no país vão iniciar a partir da década de 1930 do século XX, com pensadores destacados no cenário educacional da época como: Anísio Teixeira, Antônio Carneiro Leão, Lourenço Filho, dentre outros, que trouxeram para administração educacional os princípios da administração científica (Drabach; Souza, 2016). O caráter de administração geral e científica estaria ligado a necessidade de superação da visão, ou experiência de senso comum com o "trato" das questões da educação, bem como a "neutralidade possível" por esta de administração geral[57], científica, este modelo perdurou até o final da década de 1970, mas permeava as contradições sociais e as contradições e divergentes forças dentre os teóricos da educação.

O debate em torno da gestão democrática da educação, também possui suas raízes no Brasil na luta dos educadores populares e revolucionários brasileiros, especialmente desde a década de 1930, lutando pela erradicação do analfabetismo; pela ampliação das escolarização das massas trabalhadoras, universalização do ensino público, gratuito, laico e de qualidade social. Não apenas reivindicaram e pleiteiam para si o acesso à educação sistematizada, mas disputam o controle popular das suas instituições escolares públicas, o combate a gestão/administração escolar cuja expressão é engendrada na categoria gestão democrática do ensino público.

Em 1932, destacou-se como principal expressão histórica da luta pela democratização escolar o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" que foi oriundo no movimento Escola Nova formado por vários educadores que defendiam os preceitos liberais, como também, a escola pública, laica, gratuita e obrigatória, novos métodos pedagógicos e a necessidade de elaboração de Plano Nacional de Educação. Embora tenha sido importante e influenciado várias legislações posteriores, Saviani (2011), revela que ocorrera tardiamente, pois em diversos países do mundo os sistemas nacionais de ensino já haviam sido criados no Século XX e problemas como o analfabetismo já haviam sido erradicados em muitos países da Europa e da América do Norte e do Sul.

Desde 1930 as disputas de interesses divergentes em torno dos textos constitucionais e demais legislações colocam-se no âmbito das lutas dos defensores da educação pública e dos que representam o setor privado, um dos centros da disputa é destinação dos recursos públicos

[57] A teoria geral da administração desenvolveu-se durante todo século XX, principalmente em três diferentes escolas teóricas, ou vertentes que são: a Escola Clássica, a Psicossocial e a Contemporânea. A escola clássica que deu sustentação a Revolução Industrial enquanto modelo de gestão, esteve presente como movimentos e desdobramentos desta teoria a administração científica de Taylor, com ênfase nas tarefas, nas atividade; administração geral de Fayol focada na estrutura, nas funções que eram executadas pelos administradores; e a administração burocrática originada na teoria da disfunção da racionalidade de Weber.

para a educação, contudo esse aspecto influencia a configuração da educação, sobretudo a gestão democrática.

Assim, a categoria gestão democrática da educação, foi constante espaço de elaboração e disputa, na legislação, assim como nos espaços de elaboração e normatização destas políticas, como os conselhos de educação, forças contrárias estiveram presentes, algumas afirmando o caráter conservador, elitista e, em alguns casos de privatização e liberalização da educação em relação ao financiamento, e outros respectivos representantes da ala progressista, engajados com a educação para todos(universalização), laica, democrática, como projeto de desenvolvimento nacional.

Estes princípios, entre eles a gestão democrática, foram referenciados, reafirmados, e debatidos nos eventos organizados pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e realizadas entre 1927 e 1967, contabilizando treze Conferências Nacionais de Educação (CNEs) antes do regime militar. Estas conferências aglutinaram não apenas organizações de cunho acadêmico e científico, mas também organizações sindicais, foram e são momentos ímpar de participação e diálogo entre diversos sujeitos do campo educacional; [...] "constituem um momento do processo de organização do campo educacional: o momento da consciência da especialidade da educação, em particular da educação escolar" (Cunha, 1981, p. 06).

Mesmo depois de tão profícuo debate e elaborações, o país entra em período de obscurantismo, restrições políticas e de debate social. A participação nos diferentes espaços institucionais e políticos que são garantidos no Estado Democrático de Direito, estão atrelados aos limites da sociedade impostos pelo modo de produção e reprodução da vida, no atual contexto, delimitados pela financeirização e mercantilização dos espaços, das mercadorias e das relações sociais. A gestão democrática da educação, foi um dos elementos que compuseram o conjunto das reivindicações da luta pela redemocratização do Estado, e da educação, perante o longo período de ditadura civil-militar (1964-1984). Nesse sentido, Saviani (2018, p. 02) afirma,

> A 'transição democrática' se fez, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica em consonância, portanto, com a visão dos grupos dominantes, à frente a burguesia, que interpretam a 'transição democrática' na linha da estratégia da conciliação, reduzindo-a a um mecanismo de preservação, numa forma que incorpora o consentimento dos dominados, dos próprios privilégios.

Desta maneira, entendermos que a retomada da democracia em vários países do mundo, em especial na América Latina, esteve submetida ao projeto político-econômico do

capital-imperialismo, que constitui o bloco no poder desde os 1970, constituído pelo capital financeiro, e sua ação em prol da manutenção da posição desigual e combinada dos países dependentes.

Atendendo aos ajustes político e econômicos neoliberais, e aos discursos da modernização e das reformas do Estado, presente em leis fundamentais, em domínios de regulamentação da ação política, a democratização da gestão e das ações em âmbito do Estado e da educação, permearam a seara dos discursos sobre as necessidades do capital mundializado. Nesse contexto, as reformas educacionais, assim como a do Estado, deram enfoque à redução dos gastos públicos- melhoria da gestão financeira-, produtividade e eficiência do ensino, adotaram novos conceitos – *accountability*[58], qualidade total – e ressignificaram outros: autonomia, avaliação e descentralização.

Sob os discursos de democratização, participação e autonomia estavam os fundamentos das perspectivas neotaylorianas[59] de organização e administração da educação e da gestão escolar, as quais continham novos discursos e práticas carregadas de ideologização neoliberal,

> As ideologias gestionárias informam o novo discurso e as novas políticas de modernização, com as palavras-chave "empresa", "capacidade", "competência", "partenariado", à cabeça [...] é essencial o crescimento do sistema com menores despesas, aumentar a qualidade (questão que se sucede ao problema do acesso) com menores investimentos, é imperioso aumentar a produtividade, quantificar os recursos e os resultados obtidos, aferir a qualidade. Em suma, torna-se indispensável racionalizar e otimizar, garantir a eficácia e a eficiência (Lima; Afonso, 2002, p. 341).

Ocorre que no Brasil, compondo a contradição de interesses, também de classe, a gestão democrática da educação pública, esteve no conjunto de reivindicações da luta política progressista e democrática que apresentava- se desde a década de 1980 no país. Esteve representada em movimentos sócio-políticos que contribuíram para a construção de uma concepção ampla de educação. Durante a década de 1980 até 1991, ocorreram seis Conferências Brasileiras de Educação (CBE's) a saber: I CBE, 1980 – em São Paulo; II CBE, 1982 – em

[58]Importante, conforme Menezes (2019), compreender que a *accountability* se apresenta "como mecanismo de transparência, responsabilização, prestação de contas, avaliação, dentre outras dimensões" e, "está envolta/imersa em elementos de caráter subjetivo – moralidade e imoralidade (Menezes, 2019, p. 51).

[59] Segundo Lima e Afonso, a tendência neotayloriana tem base no modelo taylorista da produção capitalista, e consiste na teoria organizacional que combina elementos das relações humanas com teoria da contingencia, e do desenvolvimento organizacional, caracterizada na educação com as teorias "neocientíficas", e na: " obsessão pela eficácia, pela eficiência e pela qualidade, ainda que recentes no universo educativo, é uma obsessão tipicamente tayloriana, presente de diversas formas na teoria da burocracia, na escola das relações humanas, nas perspectivas sistêmicas e contingencias, etc. (Lima; Afonso, 2002, p. 343).

Belo Horizonte; III CBE, 1984 – em Niterói; IV CBE, 1986 – em Goiânia; V CBE, 1988 – em Brasília e VI CBE, 1991 –em São Paulo. Estas foram espaços fundamentais de discussão da educação brasileira, com via primordial de destaque a luta pela educação democrática, e muitos de seus princípios foram aludidos na Constituição de 1988.

A conquista desta Constituição mostra um pequeno avanço ~~de alguns passos~~ na participação popular. Neste processo a atuação dos profissionais da educação foi pujante, pois segundo Cury:

> O movimento de contestação ao regime militar e sua derrubada contou com a ampla participação da população na qual o professorado esteve sempre presente ponto a mobilização geral foi capaz de derrubar a ordem autoritária e de criar um novo ordenamento jurídico nacional em bases democráticas (Cury, 2002 p. 166).

Mas, o processo de "redemocratização" contribuiu também com as estratégias do capital que se utiliza de demandas populares para estabelecer o consenso convertendo-o em: "neoliberalismo, globalização e reestruturação produtiva, que já estavam em curso no resto do mundo e vinham em sentido contrário nesse movimento" (Peroni, 2008, p. 195).

O neoliberalismo no país, marcou expressivamente um novo momento da superexploração e banalização da vida dos trabalhadores, pois o capital necessita de produção crescente de valor, e assim fragmenta cada vez mais o processo produtivo e o trabalho, precarizando estas relações. No caso brasileiro, teve como primeiro signatário o presidente Fernando Collor de Melo, com intensificação, a partir de 1995, com Fernando Henrique Cardoso.

Para Antunes (2005) o neoliberalismo instrumentalizado pelo governo Collor de Melo (1990-1992) caracterizou-se por medidas privatistas, que cumpriam as indicações do Fundo Monetário Internacional (FMI), a partir da execução da cartilha neoliberal que determinava redução do déficit público, a gestão modernizada do estado e possível privatização, que indicavam adequação ao ordenamento mundial. Ainda se destacaram o aumento das importações e a abertura ao investimento do capital estrangeiro, no qual o mercado foi responsável pela autorregulação das relações sociais. Para compreender o período Shiroma; Moraes; Evangelista destacam que:

> [...] iniciou a implementação do modelo inaugurado por Thatcher, pouco mais de dez anos antes. Collor fez irromper mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial, com amargas consequências aos brasileiros. Rapidamente se desfez a aura populista e moralizante que havia caracterizado a sua campanha, desmascarada pelo estilo modernizador e intervencionista que marcaria sua gestão até

> seu impedimento pelo Congresso Nacional em 1992 (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 46).

Por conseguinte, deveriam ser tomadas medidas para a melhoria da qualidade da administração, do sistema judicial e político. Para Saviani (2019) a defesa do novo pensamento hegemônico desencadeia: ataque ao estado regulador, retorno ao estado liberal idealizado pelos clássicos, elevação ao status de valor universal de políticas como equilíbrio fiscal, desregulação de mercados, abertura de economias nacionais e privatização de serviços públicos, e, no campo político, crítica às democracias de massas. Tais premissas foram ordenadas por meio do Consenso de Washington que repercutiu de maneira circunscrita na América Latina, nas palavras de Saviani:

> [...] No caso da América Latina essa orientação dita neoliberal foi introduzida por meio do 'Consenso de Washington'. Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Os resultados foram publicados em 1990. Williamson denominou de 'Consenso de Washington' o conjunto de recomendações, porque gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas, pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia. [...] O consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Esse segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária, visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como de trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram que ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perderam o caráter de imposição, pois são assumidas pelas elites econômicas e políticas dos países latino-americanos (Saviani, 2019, p. 286).

O objetivo foi realizar a discussão entre os organismos internacionais e intelectuais presentes, que atuavam nos diversos institutos de economia, para definir quais eram as reformas necessárias para a América Latina (Saviani, 2019). As reformas "sugeridas" eram "reclamadas" pelos organismos que as "recomendaram", a primeira forma de tais "falsas recomendações" foi atrelar o cumprimento desta agenda às chamadas "condicionalidades" impostas pelos organismos internacionais, ou seja, tornam-se direcionamentos, pois, logo as "condicionalidades" deixaram de ser exigidas pelos organismos internacionais, na medida que a agenda imperialista passou a ser executada diretamente pelas elites políticas e econômicas subalternas locais. Dessa forma, as implicações ainda, segundo Saviani, para a política educacional e educação escolar:

> Nesse contexto a política educacional assume o caráter de neoconservadorismo. Diante do moto do 'Estado Mínimo' passa-se a considerar a 'decadência da escola pública' como resultado do Estado de gerir o bem comum. Com isso advoga-se, também na educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. Essas proclamações ditas neoliberais continuam sendo difundidas na conjuntura atual, acentuando o entendimento do que o Estado atravessa uma crise profunda com perspectivas sombrias para a educação pública e para a própria democracia (Saviani, 2019, p. 286).

Portanto, as reformas tinham como objetivos reformular a legislação, a administração pública e a estrutura do governo central para imprimir maior governabilidade ao Estado, implementada no Brasil na década 90 do século XX. Estavam de acordo com a cartilha do Banco Mundial e de outros organismos internacionais, os quais condicionavam a concessão de empréstimos e investimentos ao cumprimento de metas e ajustes fiscais, além de orientações para áreas econômicas e consequentemente sociais, como saúde, educação, previdência social.

A partir do governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC – (1995-2002) a reforma do Estado, por nós entendida como contrarreforma de Estado, com aspectos que remetem à modernização conservadora como afirma (Behring, 2008)[60] operou-se de forma efetiva e tecnocrática, além de garantir os ajustes na política econômica, social e educacional exigidos pelo neoliberalismo, e o gerencialismo embasado nas experiências empresariais aplicadas no setor público e, no Estado,

> Por dentro das disputas de projetos societários de respostas para a crise econômica e o restabelecimento da democracia, vai se configurando a derrota de uma agenda progressista para o Brasil e a afirmação das chamas 'reformas orientadas para o mercado'. Se as classes dominantes estiveram fragmentadas durante algum tempo, a coalização em torno de Cardoso, após a aventura 'collorida', configurou uma recomposição burguesa duradoura no país, apesar das tensões e fissuras internas, que se tornaram públicas e evidentes no segundo mandato de Cardoso, e que estiveram na

[60] Concordamos com Bhering (2008) quando afirma que o que o Brasil realizou foram contrarreformas, pois o reformismo é um patrimônio da esquerda, principalmente uma construção da social-democracia em luta pelo interesse econômico e político das massas populares, pois "O eixo centro do convencimento repousa em que há uma nova ordem à qual todos devem se integrar, e que é inevitável se adaptar a ela. Estes são termos que compõem as justificativas do que estou caracterizando como uma contrarreforma do Estado. O discurso prossegue afirmando que outros projetos fracassaram, a exemplo das experiências socialistas e da social-democracia, do que se deduz mecanicamente uma relação entre crise capitalista/socialista e a intervenção maior ou menor do Estado. Uma espécie de satanização do Estado é central nesse argumento, tanto quanto a intensa exploração político-ideológica da implosão da União Soviética em 1991, como 'prova' de que há apenas um caminho a seguir" (Bhering, 2008, p. 70). Nesse sentido, entendida como o contrário de reforma, a autora ainda argumenta que: "a contrarreforma é a forma do Estado ocupa uma posição mais distante de mediador civilizatório vislumbrado pelos clássicos da política e de certa forma reeditado pela orientação keynesiana datada e geopoliticamente situada; assim "o foco do estado é cuidar prioritariamente das condições gerais de reprodução do capital e dos excessos cometidos, no cenário de barbárie que se instaura com o comando do mercado livre, a exemplo da violência endêmica a que somos testemunhas ou vítimas" (Behring, 2008, p. 23).

> base da vitória eleitoral de um projeto democrático-popular nas eleições gerais de 2002. O controle inflacionário, após anos de instabilidade, gerou a base econômica e ideológica para a legitimação política do novo núcleo de poder no país a partir de 1994, que vai desencadear o ajuste neoliberal de forma mais intensa e profunda que Collor, em especial com a autorreferida 'reforma de Estado (Behring, 2008, p. 27).

O governo de FHC durante os dois mandatos trabalhou continuamente em estabelecer "novas formas de controle, regulação e regimes administrativos" (Shiroma, Moraes; Evangelista, 2007, p. 13). Temos acordo com Behring (2008), que relaciona um conjunto de fatores que foram determinantes durante os mandatos de FHC e que caracterizaram e possibilitaram as reformas, como a política de altas taxas de juros para controlar a inflação, que serviu para atrair investidores estrangeiros do setor não produtivos interessados nos ativos, mas gerou queda do investimento produtivo brasileiro, desemprego e endividamento.

A criação do Plano Diretor da Reforma do Estado, por Bresser-Pereira, o qual defendia que o plano era uma medida social-liberal, diferente do neoliberalismo, e que conduziria o Estado à social-democracia, cuidando da área social através da crença no mercado e até mesmo contratando serviços do mercado para cuidar da área social, mas que na prática, a proposta feita e executada foi um pacto de modernização que se inicia com 1º) liberalização comercial; 2º) privatizações e o programa de estabilização monetária (Plano Real); 3º) reforma administrativa e 4º) reforma gerencial do Estado: assim nasce o Plano Diretor da Reforma do Estado do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (PDRE-Mare) (Behring, 2008, p. 174-176).

Segundo os "arautos da reforma"(Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 40), a justificativa reside na afirmação de que o Estado cresceu de forma distorcida em seu papel de garantir a ordem interna e a segurança externa, e por isso exige a necessidade da "reforma", assim o correto estaria em transferir para o setor privado atividades que podem ser controladas pelo mercado, e descentralizar para o "setor público não-estatal" (publicização) serviços que envolvem o exercício do poder do Estado, mas que devem ser subsidiados por ele (saúde, educação, cultura e pesquisa científica), além da desregulamentação das relações trabalhistas.

O papel do Estado seria então de regular e prover, não de exercer a governabilidade, mas de "*governance"* (Behring, 2008, p. 179*)*, ou seja, possuir a capacidade financeira e administrativa de governança, numa administração gerencial, flexível e eficiente. Como consequência destes ajustes e reformas, ainda segundo a autora, foram editados centenas de decretos e medidas provisórias como prova do déficit democrático, além do país ficar à

disposição dos especuladores; apesar do discurso, acompanhamos a ampliação dos gastos com a dívida pública externa e interna.

A reforma de estado necessitava da reformulação da política educacional, do currículo e da formação dos trabalhadores para que atendesse as necessidades impostas pelo atendimento a reestruturação produtiva, "a modernização" e adequação da educação do país aos ajustes internacionais pois, "Impõe-se, então, simultaneamente, uma tendência à qualificação e intelectualização dos trabalhadores centrais, de maneira paralela a desespecialização e desqualificação da maioria deste 'subproletariado moderno', embora existam também formas de inserção 'por conta própria' fortemente especializadas" (Behring, 2008, p. 36).

As reformas educacionais espalharem-se pelo mundo e incidiram de maneira decisiva na América Latina, tornando hegemônico o discurso e as orientações de que seriam inevitáveis, além de estarem entrelaçadas com as reivindicações da comunidade escolar e dos movimentos de educadores pela democratização da educação, qualidade, universalização e expansão de atendimento nos diferentes níveis e modalidades; foram atreladas também a necessidade de controle da sociedade civil aos gastos públicos do Estado numa relação de controle de qualidade nos investimentos. Nesse sentido, Nora Krawczyk (2000) argumenta que,

> As reformas nos diferentes países incidiram-se no quadro dos compromissos assumidos por seus governos e pelos organismos internacionais na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. A partir desse encontro, pode-se dizer que, a educação voltou a fazer parte das agendas internacionais como tema central das reformas políticas e econômicas.

Os resultados são questionáveis sobre vários aspectos, inicialmente essas reformas e as legislações derivadas delas, apresentam características homogeneizantes que vão da política de reforma curricular, para preparar o novo trabalhador necessário ao capital-imperialismo, perpassam a formação de professores, os matérias didáticos pedagógicos, e as elaborações científicas e pedagógicas, o que" anula a possibilidade de definir políticas que tenham como ponto de partida a sua realidade específica" (Krawczyk, 2000, p. 349).

O documento final produzido na conferência e socializado com os países membros da UNESCO e dependentes de financiamentos internacionais de órgãos como o FMI, afirma a necessidade de educação para todos, compromisso que deveria ser assumido pelos países dependentes, que teriam que seguir as orientações e atingir as metas estabelecidas pelos estados imperialistas, dessa forma a conferência funcionou como difusora do projeto de educação internacional. Não havia a congruência entre os órgãos proponentes desse evento de qual

educação para todos, visto o grande contingente de países e grupos humanos estabelecidos para serem “atingidos”. Seria a educação básica? Pois esta era compreendida de maneiras diversas pelos membros, e no Brasil a prerrogativa de educação foi entendida e levada para o ensino fundamental.

As já citadas autoras Shiroma; Moraes; Evangelista contemplam esses questionamentos denunciando o conceito de necessidades básicas especiais (NEBAS) a serem atendidas, pois por dúbia interpretação, e intencional descaso, a perpetuação dicotômica do ensino diferenciado para as classes sociais no país continuará,

> Um primeiro problema aqui enfrentado refere-se à expressão educação “para todos”, que sugeria uma universalização da educação básica, que no Brasil compreendia desde a educação infantil até o ensino médio, que a Conferência não pretendia. Em segundo lugar alguns autores compreendem o conceito de NEBA em sua função ideológica de indicar a natureza do ensino a ser ministrado. Isto é, para estratos sociais diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as mesmas. Reedita-se o dualismo da educação brasileira, partindo-se do suposto que, se as necessidades das amplas camadas empobrecidas eram peculiares, deveriam continuar tendo atendimento diverso do demandado por clientela mais seleta (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 52).

Seguindo as orientações da conferência o governo brasileiro focaria nas políticas de combate ao analfabetismo, conduzindo a ampliação da oferta de vagas no ensino fundamental, estabelecendo e criando políticas de assistência relacionadas à permanência dos estudantes. Ainda, segundo estas autoras, o esforço empreendido pelo governo brasileiro em estabelecer o consenso acerca da necessidade da reforma educacional perpassou a educação básica e universitária, e operou com diferentes mecanismos para propagar o discurso de implementação da educação como fator de desenvolvimento do país, entende-se como capacidade competitiva no mundo capitalista,

> O mesmo documento da CEPAL *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* foi sintetizado, em 1993, numa publicação do MEC para os educadores. Naquele momento, o MEC iniciava a publicação de *Textos básicos para a reforma educacional.* A Secretaria de Educação Fundamental publicou a série *Atualidades Pedagógicas*, tratando de temas como autonomia, gestão, avaliação, formação de professores, a série *Inovações*, para fomentar o intercâmbio de experiências bem-sucedidas na busca de melhoria da qualidade de políticas, diretrizes e demais produções de órgão gestores nacionais e internacionais.
> Na esteira da formação do consenso sobre a necessidade da reforma da educação, em 1995, o MEC, com apoio da UNESCO, promoveu um grande seminário internacional intitulado Professores: formação e profissão, organizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) e pelo Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior(NUPES). Desse evento, destinado à apresentação e à discussão de propostas de formação de professores em diversos países e de experiencias inovadoras de formação em alguns estados brasileiros, merecem atenção as intervenções de Eunice Durham, então

> secretária de Política Educacional do MEC, hoje conselheira do CNE, além de presidente do NUPES (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 70).

Neste âmbito, a tendência de colocar importantes decisões sobre os fins da educação à cargo do consenso (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007) nas mãos dos representantes do grande capital mundial foi se consolidando, contribuindo para a disseminação da concepção economicista de educação, tornando o conhecimento fragmentado, tácito, com a primazia do pragmatismo, do utilitarismo e da aprendizagem que supervaloriza o imediato e individualista, em detrimento do coletivo, reafirmando consideravelmente as bases ideológicas necessárias ao neoliberalismo e a reestruturação produtiva. Perpetuado no âmbito formativo tais entendimentos, corroboraram para que o indivíduo crie para si "uma narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com seus semelhantes [...] o livre mercado passa a ser a única possibilidade de que ele exercite a sua 'liberdade' de ser bem-sucedido" (Freitas, 2018, p. 24).

Foram vários decretos, atos normativos, resoluções, entre estes a LDB nº 9394/96, que formataram a educação nacional com destaque na perspectiva político-ideológica do capital-imperialismo, conduziram a elaboração da política educacional da educação escolar, a partir de 1990, o que foi denominado de "era das diretrizes"[61] (Ramos; Ciavatta, 2012). Retomando a reforma no aspecto relacionado a gestão da educação e da escola, representou um novo cenário educativo pois, "sob o fetiche da modernidade e da democratização, vivifica os fundamentos neoliberais que estão experimentando nossas sociedades" (Krawczyk, 2000, p. 348).

Acompanhando a lógica de racionalização de recursos, a descentralização da gestão das unidades escolares entre as unidades da federação (estados e municípios), constituiu "uma nova organização, em que localismo e comunitarismo convertem-se na contrapartida e na contraface da centralização e da privatização" (Krawczyk, 2000, p. 348).

Assim, na esteira da ambiguidade, relacionada à descentralização do Estado e democratização, a política educacional de municipalização do ensino foi sendo constituída, contribuindo com o tripé: autonomia, participação, (des) responsabilização; na qual a

[61] Segundo Ramos e Ciavata essas diretrizes são um conjunto de orientações para elaboração tanto de pensamento, quanto de ações, e contemplam as" Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil. CNE/CEB, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil. CNE/CEB, 1999), elaboradas no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), introduziram um discurso novo na educação brasileira: orientações explícitas de como deveria ser pensada e conduzida a ação educacional nas escolas. Seu complemento normativo são os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) para o Ensino Médio e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (2000) (Ramos; Ciavatta, 2012, p. 01).

autonomia estaria atrelada ao poder decisório em questões relativas à administração e projetos pedagógicos mais localizados e focais (no estado, município e escola). Segundo Lima e Afonso (2002, p. 340): "A organização e a administração escolares surgem progressivamente despolitizadas e desideologizadas, naturalizadas enquanto instrumentos técnico-racionais, justificadas e legitimadas na base dos imperativos de modernização e reforma educativa".

Ao mesmo tempo, defendia-se que a participação ocorreria em âmbitos formalizados que *a priori* viriam a democratizar e possibilitar a participação da sociedade civil nas tomadas de decisões. A contradição estava presente nas afirmações relativas ao momento histórico de maior acesso e produção de informações em tempo recorde, e a continuidade da exclusão educacional e desigualdade social exorbitante, em outros termos descrita por Krawczyk (2002),

> Apesar da retórica da importância da socialização do conhecimento e da informação em escala mundial, a política educacional está sofrendo um processo regressivo pelo qual o destino do direito à educação volta a estar cada vez mais confinado ao seu espaço de referência, coerente com as políticas econômicas e sociais de liberalização de privatização, e de desregulamentação das conquistas sociais e democráticas que vêm sendo aplicadas nas últimas décadas em quase todo Ocidente (Krawczyk, 2002, p. 62).

Em termos de pesquisa e produção teórica a respeito da gestão/administração escolar temos no país a predominância segundo Rosar (2012) da administração escolar clássica que vai adaptar-se aos movimentos históricos do modo de produção, pois:

> O que se pretende destacar do pensamento de alguns teóricos da Administração Escolar no Brasil, é que, ao assimilarem a perspectiva da administração empresarial, cujo aperfeiçoamento de métodos e técnicas resultam do imperativo do desenvolvimento do capitalismo, reforçam e legitimam a relação entre a Administração Escolar e a Administração de Empresas, relação esta que não é apenas teórica, pois que resulta de situação historicamente determinada, em que o modo de produção capitalista determina as relações sociais de produção, e a organização de instituições jurídico-políticas e culturais da sociedade de classes (Rosar, 2012, p. 72).

Somente a partir da década de 1980 do século XX, teremos destaque para a leitura crítica da gestão escolar e empresarial, que era tratada apenas como reprodutora das bases capitalistas (Souza,2007), para considerá-la possibilidade política, participativa e crítica, com destaque para trabalhos de Paro (1988), Rosar (1999), que afirmam ainda o caráter político e pedagógico da gestão/administração, a necessidade da gestão democrática da educação (Drabach, Souza, 2016), na perspectiva de superar o caráter técnico da gestão de viés privatizante e enfocar o seu aspecto político.

Contemplando as reinvindicações e disputas dos trabalhadores da educação pública em torno do projeto de formação da classe trabalhadora, e em relação à gestão democrática, em termos educacionais, permanecia a crítica à centralização, burocratização e hierarquização dos espaços e funções, o que limitava a participação dos profissionais que atuavam nas escolas em processos decisórios da gestão educacional, o que foi modificando-se em relação do uso e apropriação da terminologia recorrente, o que propriamente não modificava o conteúdo da participação dos agentes escolares na gestão da educação pública.

As ambiguidades e contradições da sociedade continuam ocorrendo na particularidade e na totalidade, e os aspectos da descentralização também foram inseridos no contexto das prescrições dos organismos internacionais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), segundo estes, a gestão educacional precisava seguir os princípios da descentralização e distribuição de responsabilidade entre os entes federados e a sociedade civil, mas de maneira totalmente enviesada e alinhada ao projeto neoliberal. Adrião (2006) enfatiza que:

> [...] com vistas à sua democratização, pressupunham a articulação de três mecanismos básicos: medidas voltadas para a descentralização político- administrativa das estruturas governamentais, para o aumento da participação de usuários e funcionários nos processos decisórios escolares e aumento da autonomia pedagógica e de gastos para as unidades escolares (Adrião, 2006, p. 58).

Estes princípios foram norteadores das legislações federais elaboradas no processo de redemocratização, tanto na Constituição Federal (CF/1988), quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96). De certa maneira, esses foram potencializadores da gestão democrática do ensino público e, por conseguinte, das instâncias com mecanismos democráticos (Adrião; Camargo, 2003, p. 29), sendo que dentre estes, destacaremos os Conselhos de Educação, que serão retomados ou fortalecidos

Ainda revelando a correlação de forças e a luta de classes, relacionado às reinvindicações da sociedade civil após o término do regime militar empresarial, o país teve momentos diversos de discussão em torno das questões educacionais, e dos “rumos” que a política educacional do país necessitava apresentar para atender a população, principalmente a da classe trabalhadora, o que foi amplamente debatido nas Conferências de Educação (Dublante, 2011). Uma das produções coletivas derivas dessas conferências foi a Carta de Goiânia de 1986, esse documento foi elaborado por muitos intelectuais, professores,

profissionais da educação e representantes comunitários, e algumas das demandas acerca da educação e da gestão democrática foram temáticas e parte atendida na Constituição Federal de 1988, como descreve Dublante;

> O conjunto de Conferências realizadas durante os anos de 1980 por educadores e segmentos ligados à educação, no processo de redemocratização do país e a realização de uma Assembleia Nacional Constituinte, foram, portanto, fundamentais para conceber os caminhos percorridos pela gestão escolar. Destaca-se nesse intuito, a "IV Conferência Brasileira de Educação", no ano de 1986 em Goiânia, cujo tema geral" A Educação e a Constituinte" teve como principal objetivo consolidar uma proposta de educadores conhecido como "Carta de Goiânia", para o Capítulo da Constituição brasileira referente à educação nacional. Essa iniciativa constituiu-se em uma tentativa de garantir a participação popular na redefinição de uma política educacional para atender os reais interesses da sociedade, daí o campo de disputa presente na sua elaboração e aprovação o que vai ser posteriormente repetido na tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n 9.394/96) e na consolidação do Plano de Educação Nacional (Lei n 10.172 de 2001) (Dublante, 2011, p. 76).

Portanto, a partir da pressão dos diferentes interesses em disputa, a CF/88, destaca a importância da Gestão Democrática como princípio da educação pública brasileira, e apresenta em relação a gestão do ensino os artigos 206 e 214, em foco o artigo 206 em seu inciso V afirma que: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei". Este indica que, a gestão democrática do ensino público fosse passível de execução, e um mecanismo de cobrança e organização da sociedade civil em favor da sua participação nos espaços educacionais.

Fica evidente que a referência se dá apenas no âmbito do ensino público, o que apresenta as contradições presentes nas concepções de democracia e gestão, o que referenda a já observada tendência de princípios de convivência e conivência da gestão com bases nos fundamentos do empresariamento, da mercantilização, da consolidação das exigências do neoliberalismo e da reestruturação produtiva.

Convém salientar, que espaços na legislação, e nas instituições que se nomeiam como democráticos, a priori, não garantem que haja uma maior adesão aos processos e aos mecanismos de participação, e que, uma parcela significativa e diversa da sociedade civil esteja neles representada. No que diz respeito à (des)responsabilização, refere-se ao Estado (federação) que deveria prover a garantia e manutenção das políticas educacionais, as quais foram transferidas aos outros entes federados que, por vezes, não têm estrutura e orçamento suficientes para garantir sua efetividade e funcionamento com qualidade, como o que podemos referendar na elaboração e aprovação final da LDB.

Tomando como referência Saviani (2011), esclarece esse teórico que a aprovação do texto da atual LDB resultou de um processo que se iniciou com uma proposta socialista apresentada pelo Deputado Otávio Elísio, expressamente comprometida com os interesses de elevação intelectual das massas, mas que logo foi resultou em um substitutivo Jorge Hage, que atendeu e incorporou pleitos que a converteram em um texto social-democrática, mas que acabaram pendendo para um novo processo de dedetização conservadora protagonizados por Ângela Amin e Eraldo Tinoco. Porém, não foi o projeto de um dos deputados e sim o de um Senador considerado progressista, Darcy Ribeiro, que se alinhou aos interesses neoliberais e conservadores do governo FHC e das elites empresariais e foi protagonista que fora aprovado. Trata-se de um texto da LDB que superou o da Câmara em termos de minimalismo, brechas para a privatização, e atendimento aos interesses dominantes.

Todo processo sintetizado levou a aprovação de um texto que fez valer "a precedência da democracia representativa sobre a participativa que se reflete em toda a organização da educação, o que é ilustrado pela secundarização dos conselhos escolares das unidades de ensino" (Saviani, 2011, p. 237), com efeito, embora com um caráter abstrato, assegurou-se no texto da lei a possibilidade da gestão democrática estatuída na primeira redação do artigo 14, que deixa sob a responsabilidade dos municípios e Estados definirem normas acerca da gestão democrática do ensino púbico de acordo com suas peculiaridades e em conformidade com os princípios da participação dos profissionais da educação no projeto pedagógica da escola e das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, mas que, a partir de 2023 integra o indicativo de Conselhos Escolares e em Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes. (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023), o que reconhece instancias mais amplas de participação, o que não garante deliberações efetivas e políticas educacionais que partem do interesse direto da população.

Se observadas as contradições circunscritas nas condições dadas desde a aprovação da LDB para o exercício real do direito a uma gestão democrática do ensino público fica claro que o atendimento desta lei é, em vários aspectos contraditórios à própria Constituição Federal, e, com efeito, propicia óbices à materialização da gestão democrática da escola pública. O que se afirma, desde ponto de partida, é que a própria democracia representativa é inviabilizada devida não somente aos antagonismos entre o texto da citada lei, e da Constituição Federal, mas das lacunas deixadas por ambos e das consequências práticas de tais equívocos. Dois exemplos são ilustrativos a este respeito: o caso do Conselho Nacional da Educação – CNE e a não regulamentação dos artigos 209 a 213 da Constituição Federal,

Saviani (2011) aponta que a posta da LDB que tramitava na Câmara contemplava a criação do CNE como um órgão que deveria ser secundado pelo Fórum Nacional de Educação, mas com o substitutivo Darcy Ribeiro esse dispositivo foi alterado e desapareceu da Lei o Fórum Nacional de Educação. o CNE teve uma breve menção pois argumentou-se pela inconstitucionalidade de incluir o CNE na referida lei. Os burocratas do Congresso Nacional invocaram a CF/1988, em seu artigo 61, parágrafo 1º, alínea *e* para enquadrar o CNE entre os conselhos que são de iniciativa do presidente da República a criação na forma de leis de "criação, estruturação e atribuições dos Ministérios e órgãos da administração pública".

Argumentaram também com base no artigo 84, VI e XXV da constituição que assevera competir privativamente ao presidente da República dispor sobre a organização e o funcionamento da administração federal, promover e extinguir os cargos públicos federais, todos na forma da lei. Com isso, Darcy Ribeiro conseguiu manter no texto que fora aprovado o interesse dominante do governo de poder manter o CNE como um **órgão subsumido** às políticas do MEC, e ainda pode indicar dez dos seus representantes, o que deixa a democracia representativa à serviço da pequena política dos governos que querem imprimir sua marca e trocam todos os conselheiros quando assumem o poder. E esse cenário se reproduz nos municípios e Estados, como garante o artigo 14 da LDB que compreender ser dever de tais entes federados definirem normas acerca da gestão democrática do ensino público. Desse modo,

> [...] cada governante quer imprimir a própria marca, quer fazer a *sua* reforma. Com isso interrompe o que havia sido iniciado na gestão anterior e a educação fica marcando passo, já que se trata de um assunto que só pode ser equacionado satisfatoriamente a médio e longo prazo, jamais a curto prazo. E as consequências recaem sobre a população que vê indefinidamente adiado o atendimento de suas necessidades educacionais (Saviani, 2011, p. 237).

A não regulamentação dos artigos 209 a 213 da Constituição Federal, pela LDB, deixou o capital financeiro muito satisfeito e a democracia mais fragilizada. Ainda de acordo com Saviani (2011, p. 236), esses artigos da CF "versam respectivamente sobre a liberdade de ensino conferida à iniciativa privada e a destinação de recursos públicos às instituições de ensino de caráter comunitário, confessional e filantrópico". Tem-se nessa época e com a assentir e condução do condutor da LDB, Darcy Ribeiro, a abertura da possibilidade de financeirização, da privatização e da entrega da gestão das escolas públicas e/ou do financiamento público sem critério específico para organizações sociais e para atuação desregulada e mais desregulamentada da iniciativa privada.

Esta movimentação também foi atrelada a reorganização dos sistemas de ensino, devido à complexidade de influências a que estavam submetidos, aos necessários ajustes econômicos, e derivados destes os novos perfis profissionais que deveriam ser formados, além da antiga centralização operada durante o regime militar. Todavia, como espaço de disputa permanente e da correlação de forças presente na sociedade, a gestão democrática, coaduna-se também com a CF/1998, a LDB nº 9.394/1996, quando reafirma a gestão democrática do ensino público, e enfatiza em seu Art.3, inciso VIII que: gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Nessa perspectiva, os artigos 14 e 15 apresentam os princípios fundamentais para o processo de democratização da gestão escolar, que estão expressos por exemplo, na afirmação da constituição dos conselhos nos sistemas de ensino em âmbito federal, estadual e municipal. Destarte também, o Artigo 56 e seu parágrafo único, no capítulo que trata da educação superior, quando dispõe que "as instituições de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional" (Brasil,1996).

Mesmo com as limitações da legislação acima expressas, os referidos artigos corroboram com a criação e estabelecimento de espaços de participação da sociedade civil nos órgãos colegiados com funções normativas, deliberativas, consultivas e propositivas. Desse modo, são referendados os Conselhos Estaduais de Educação, Conselhos Municipais de Educação, os Conselhos Escolares, e com a alteração pela Lei nº 14.644, de 2023, dos fóruns de educação. Estes também indiciam a preeminência do regime de colaboração, através do pacto federativo que implica em responsabilidades financeiras, políticas, administrativas, de gestão política e pedagógica, e suas prerrogativas para a elaboração e execução das políticas educacionais.

Os desdobramentos da gestão democrática a partir das já citadas legislações (CF/1998, LDB 9.394/96), vão ser temática constitutiva dos diferentes espaços de debate da educação brasileira, a partir de 1990, tendo destaque os quatro Congressos Nacionais de Educação (CONED), com participação de diversas entidades, profissionais da educação e representantes da sociedade civil. Eles foram importantes também para a elaboração do Planos Nacionais de Educação (PNE's) e das futuras conferências;

> [...] anos 1990 e a primeira década dos anos 2000 estão marcados pela realização dos Congressos Nacionais de Educação, denominados Coned, organizados por diversas entidades representativas do campo educacional que compunham o Fórum Nacional

> de Defesa da Escola Pública (Fndep), cujos temas abordaram o planejamento da educação nacional, direta ou indiretamente, no intuito de elaborar o PNE: I Coned, Belo Horizonte, 1996; II Coned, Belo Horizionte, 1997; III Coned, Porto Alegre, 1999; IV Coned, São Paulo, 2003; e V Coned, Recife, 2004 (Lagares; Almeida; Santos, 2018, p. 127).

Constituídos como espaços de diálogo, disputa, e projeção das demandas da sociedade civil acerca da educação nacional, os CONED,s reúnem reivindicação do planejamento democrático a médio e longo prazo, "tanto em âmbito nacional quanto municipal, distrital e estadual, possibilitando o planejamento da educação pelo Estado, (aqui concebido em uma concepção ampliada)" (Lagares; Almeida; Santos, 2018, p. 146). Entre os indicativos e proposições discutidos nesses encontros, estão o Plano Nacional de Educação (PNE), pois "é exatamente o instrumento que visa introduzir racionalidade na prática educativa como condição para se superar o espontaneísmo e as improvisações que são o oposto da educação sistematizada e de sua organização na forma de sistema" (Saviani, 2014, p. 82).

Ainda no intuito de contribuir e reafirmar as necessidades, especificidades e a gestão democrática da educação, a CONAE (2010) promoveu ampla discussão e democratização das temáticas relacionadas à educação do nosso país. Um dos desdobramentos esperados, seria que as suas reinvindicações e orientações fossem contempladas no Plano Nacional de Educação que foi elaborado sequencialmente. Esse plano firmado pela Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, o PNE, afirma as especificidades[62] educacionais no país, no entanto, não é fidedigno ao que havia sido definido na CONAE, pois existem divergências em aspectos como financiamento, por exemplo, onde é evidente o incentivo à iniciativa privada e a consequente privatização da educação.

Tantos estes, quanto as Conferências Nacionais de Educação (CNE's) que a partir de 2010, foram denominadas de CONAE, ocorriam no contexto da consolidação da Nova Gestão Pública (NPG), do Estado e dos serviços públicos e da tendência de hegemonizar o modelo de gestão gerencial na educação. É possível observar a disputa travada por diferentes projetos de nação, educação e gestão, entre o projeto educacional hegemônico do empresariado (internacional e nacional) de reformar a educação em perspectiva mercantilista, de modo de gestão com tendências gerenciais, seguindo o modelo empresarial, em conduzir e permear a

[62] O plano reconhece e destaca a diversidade étnico-racial e cultural existente no país e nas diferentes redes de ensino, pois, segundo Bragança, Zientarski, Freire (2018, p. 54): "No decorrer do texto da lei, em suas diferentes metas a educação do campo, indígena e quilombola são apresentadas com abordagens específicas. A lei orienta a universalização (gradual) do entendimento dessas populações nas diferentes etapas da educação básica em seus territórios, limitando a nucleação; orientando o não fechamento das escolas nesses espaços".

gestão democrática na configuração das legislações, na condução da composição dos conselhos, e na construção de consenso, mas, ao mesmo tempo, a resistência imposta por sujeitos da sociedade civil brasileira, majoritariamente composta por movimentos de educadores e sindicatos[63] , os quais lutaram e lutam pela administração conjunta das escolas públicas e na gestão democrática da educação.

O modelo de gestão gerencial fundamentado na gestão por resultados, e otimização dos recursos, foi responsável por estipular e estimular mecanismos de avaliação padronizados, no qual a qualidade de ensino é referenciada através de desempenhos elevados nos sistemas de avaliação censitários, com programas considerados "eficazes" para nivelação dos índices educativos; com a constante afirmação da descentralização como argumenta Castro (2008):

> Essa nova estratégia permitiria a participação dos agentes educativos (que deveriam assumir a responsabilidade pelos resultados), a concentração dos recursos nos setores mais necessitados da população e o desenvolvimento de responsabilidade e criatividade dos docentes. A descentralização é apontada como uma estratégia capaz de possibilitar o envolvimento dos atores educacionais na consecução dos objetivos educacionais (p. 393).

Essa descentralização operacionalizada acaba por repassar a gestão das unidades escolares para a administração de unidades da federação (estados e municípios), e acentua a desigualdade educacional e social entre os entes federados, o que acaba por compactuar com o fortalecimento da oferta educacional por entes privados, além de contribuir com a perpetuação da hegemonia do empresariado na educação brasileira. Quando submetidos e alinhados com a forma hegemônica da gestão gerencial, gestores (estaduais, municipais e escolares) que se apropriam da escola pública com interesses privatistas ao agirem em prol do consenso, perfazem a "cartilha do empresariado reformista" como mote de atuação no âmbito educacional. A educação é vista como um empreendimento, um negócio, os gestores escolares são responsabilizados por atingir "o sucesso", pela obtenção de bons resultados. Muitas vezes,

[63] No ano de 1993 ocorreu o XXIV Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação na cidade do Rio de Janeiro, onde a temática central debatida foi a Gestão democrática: participação popular, neste e em outro inúmeros encontros, as posições das centrais, em especial da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação(CNTE) tem discutido e pontuado a importância da gestão democrática das escolas públicas, como afirma Carvalho (2022): "Ao proceder com a análise do acervo histórico disponível, das teses teóricas, dos documentos e de entrevistas que continham os dados acerca desse conteúdo, foi possível notar forte engajamento da CNTE em todo o período histórico delimitado para este estudo (1990-2022) com relação à defesa da escola pública" (p. 46); para saber mais acerca do sindicalismo dos professores no Brasil consultar a tese intitulada: A disputa pelo currículo da educação básica no movimento sindical dos trabalhadores das escolas públicas no Brasil em tempos de hegemonia neoliberal (1990-2022).

isso significa que precisam enfrentar jornadas duplas ou triplas, mesmo com escassos recursos financeiros ou de pessoal, estabelecendo a prática de regulação constante.

A regulação aqui é entendida como forma de controle, e da tutela do Estado sob a égide do movimento histórico do capital e seus interesses privativos, o que acaba por interferir no relacionamento da sociedade civil com o Estado. Estas novas formas incluem a desresponsabilização do Estado de cumprir com o financiamento e manutenção da educação, transferindo a responsabilidade para a sociedade. Assim como contribuem significativamente, para a despolitização e passividade da classe trabalhadora ao negar os determinantes econômicos e sociais como condicionantes das desigualdades de condições de vida, rendimento e trabalho como acentua o autor Paro (2012):

> Embora, no plano do discurso, se defenda a eficiência e racionalidade na obtenção dos objetivos- constituindo isso, inclusive justificativa para aplicação da administração tipicamente capitalista na escola -, na esfera da ação, acabam por prevalecer apenas os mecanismos mais propriamente gerenciais, relacionados ao controle do trabalhador (p. 170).

Mediante ao contexto exposto, de extrema contradição imposta pelo capitalismo monopolista, e a necessidade de vida, participação e rompimento com a ordem vigente estabelecida, a classe trabalhadora (também entendida como classe subalterna), tem enfrentado diversas dificuldades para manter as conquistas educacionais já adquiridas através da experiência da luta e da correlação de forças. A gestão democrática, de participação de todos os segmentos ativamente nos diferentes espaços da gestão educacional, entre eles os conselhos de educação, necessita articular suas necessidades e conquistas nas políticas educacionais com o fortalecimento dos espaços democráticos possíveis na atual conjuntura.

Nesse ínterim, a classe trabalhadora/subalterna, pode vir vislumbrar a possibilidade de tomar suas decisões, construir alianças, exercer a direção, e assim, tornar-se dirigente da sociedade. Com uma nova hegemonia, de democracia efetiva, a partir da ruptura com o capitalismo, em um projeto de poder coletivo, voltado para a socialização das riquezas materiais e imateriais que são produzidas pelos humanos, efetivando o legado democrático, participativo e emancipatório.

3.4 A Gestão Democrática da Educação do Campo

Neste item, embora não pretendamos analisar aqui todos os mecanismos da gestão democrática da educação do campo, compreendemos que a escola é o lócus onde se materializam, ou devem se materializar, as ações, legislações e políticas educacionais que o Conselho Estadual de Educação propõe para a educação do campo maranhense. Portanto, discorremos sobre as características que constituem a singularidade da gestão democrática da escola do campo, em relação à universalidade da educação brasileira; ainda abordaremos com maior destaque o Projeto Político Pedagógico das escolas do campo e o conselho escolar.

A Educação do Campo – EdoC, enquanto política pública, é fruto de um conjunto de práticas, pesquisas, estudos e resistências de movimentos sociais unificados em torno de uma pauta camponesa, que protagonizaram articulações e a pressão necessária para que o Estado, enquanto poder executivo efetive a política educacional.

Quando referenciamos os pressupostos legais, tais como a LDB 9.394/96, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (Parecer n.º 06/2001), a Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação) e a resolução de número 02, de 28 de abril de 2008, as chamadas Diretrizes Complementares para Educação do Campo, que estão amparadas na lei maior, a Constituição Federal de 1988, observamos que nestas leis o aspecto da participação coletiva na gestão dos espaços escolares é fator fundamental, logo, a gestão escolar de uma escola do campo deve ter o compromisso original com a construção política ampla das decisões, alicerçadas no diálogo e na participação ativa de toda a comunidade. O que é estabelecido na Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que define, no Artigo 10:

> O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (Brasil, 2002, p. 02).

Tais prerrogativas vem ao encontro das reinvindicações dos movimentos sociais camponeses que reconhecem as especificidades da formação social do campo, e sua consequente sociabilidade, conforme destaca Gracindo (2006):

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

A abertura de espaços de socialização em que todas as pessoas sejam oportunizadas a participar, dando a elas direito de voz na tomada de decisões, opinando e atuando no dia a dia da escola, é ação de grande importância na prática da gestão democrática e participativa de qualquer escola, e educa o protagonismo da comunidade nos espaços públicos de educação, além de fortalecer os princípios democráticos, mesmo nos atenuados limites da sociedade capitalista.

Desta forma, os aspectos da gestão escolar também necessitam seguir estas premissas. Pensar na gestão escolar, é pensar no processo de democratização que as instituíram, conforme explicita Martins (2012):

> A democratização da gestão escolar é um fenômeno que, além de constar em todos os documentos que normatizam a ação educativa no Brasil (marco constitucional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), é reafirmada na totalidade dos projetos educativos das unidades escolares brasileiras. Ao menos formalmente, nos projetos políticos pedagógicos escolares, a gestão democrática da escola está presente (Martins, 2012, p. 113).

Entretanto, dado a singularidade das escolas do campo, é mister presumir que "uma gestão democrática da escola do campo pressupõe uma prática educativa que contribua efetivamente para o desenvolvimento das relações sociais do campo" (Martins, 2020, p. 118), já que no campo a escola é representativa de outras frentes de luta, por conseguinte contribuir com a realidade camponesa enquanto núcleo articulador de desenvolvimento de políticas sociais locais, como: saúde pública, luz elétrica, estradas pavimentadas, coleta de lixo, estradas em condições de rodagens; ou seja, condições estruturais que propiciem qualidade de vida a estas populações.

Esse desenvolvimento perpassa também pela consolidação de um novo modelo produtivo para o campo brasileiro, no qual a agroecologia seja uma das principais alternativas para uma agricultura mais autônoma e diversificada, além do que, a agroecologia possui relação intrínseca com a educação, pois valoriza as práticas e conhecimentos do campo.

Envolver a comunidade escolar do campo no planejamento e nas tomadas de decisões escolares é aproximar os sujeitos do campo de suas próprias lutas coletivas, mediadas por uma gestão democrática em torno do novo paradigma de educação do campo, que possibilite a aprendizagem do planejamento, das ações e responsabilidades coletivas da classe trabalhadora camponesa em prol dos seus interesses educacionais, sociais e produtivos. Conforme destacado no Artigo 11 das já mencionadas diretrizes,

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

Um dos mecanismos que compõem a gestão democrática segundo a legislação, que é destacado na LDB, e nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo, é o Projeto Político Pedagógico (PPP) , esse projeto, entendido como documento estratégico: É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente (Veiga, 1988, p. 12) e possibilita a comunidade escolar ter um referencial norteador, de seus princípios filosóficos, teóricos, didáticos e pedagógicos, onde a escola pode desenvolver: "a ideia tão reforçada no diálogo recém-abordado, de que o projeto, assim como seu significado indica, é uma proposta de direção, de concepções, de delineamento do que a escola quer ser (Costa, 2017, p. 216). No caso da escola do campo, esse projeto precisa apresentar singularidades e especificidades próprias da realidade camponesa, mas estar em consonância com a universalidade necessária ao projeto de emancipação da classe trabalhadora.

A multiplicidade dos sujeitos do campo, individuais e coletivos, na sua vivência cotidiana, defendem a terra enquanto dimensão da vida e do trabalho. Logo, ao questionarmos a sociedade que temos e a sociedade que queremos construir, um novo paradigma hegemônico de educação deve ser formado pela classe trabalhadora. Com esse intuito é primordial a participação de todos que fazem a comunidade do campo na construção deste projeto.

É necessário que se trate da construção coletiva de uma proposição de educação, de teoria pedagógica, e de sociedade que a comunidade do campo defende e quer construir. Para que isso aconteça, o PPP de uma escola do campo se configura como parte de um plano de vida da classe trabalhadora camponesa, visto que é na escola que os saberes historicamente acumulados são transmitidos às gerações futuras e o indivíduo se apropria dele para transformar sua realidade. O que é reiterado no Artigo 4º das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo, quando faz referência ao projeto das escolas do campo,

> O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de

> experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (Brasil, 2002, p. 02).

Assim, a forma de organização do modo de vida e trabalho do campo deve orientar a construção do PPP, o qual por sua vez para se consolidar deve, segundo Caldart (2004), se sustentar em três pilares: manter viva a memória da educação do campo pelos próprios sujeitos que a constituem; se fundamentar na luta política do povo campesino na atualidade e a própria construção do Projeto Político Pedagógico de forma coletiva.

Nessa perspectiva, segundo, Bicalho Macedo, Rodrigues (2021), os elementos fundamentais para a construção do Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo, devem articular: 1) Formação humana vinculada a uma concepção de campo; 2) Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação; 3) Projeto de educação dos e não para os camponeses; 4) Movimentos sociais como sujeitos da educação do campo; 5) Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura; 6) Valorização e formação dos educadores; 7) Escola como um dos objetos principais da educação do campo. Em todos os momentos a escola do campo, e seus participantes, precisam retomar e garantir estes elementos, como ponto de partida e chegada, dialeticamente. Pois, na construção do PPP das escolas do campo:

> Não se trata de propor algum modelo pedagógico para as escolas do campo, mas sim de construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo (Caldart, 2004, p. 23).

Os processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola do campo devem contribuir para construção do tipo de educação democrática e emancipatória que se almeja, é por esta razão que tais processos devem ser acompanhados constantemente pela escola. Os grandes desafios postos à comunidade escolar que nos façam caminhar na construção da educação do campo, de acordo com Caldart (2004) são esses: praticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da consciência humana nas pessoas; a compreensão e construção de uma visão de mundo capaz de fazer com que o estudante se perceba, perceba sua realidade campesina e, coletivamente, contribua para a construção de um ideário que oriente a vida das pessoas; construção da identidade de ser trabalhador, pertencente a um povo e a uma cultura e, por último, disseminar a produção dos saberes historicamente acumulados, para que

de posse desses diversos conhecimentos o estudante possa se movimentar e transformar a realidade em que vive.

É através do Projeto Político Pedagógico que se materializam coletivamente as concepções e os processos pedagógicos da escola que queremos, demanda constante elaboração, processos de síntese e reflexão acerca das necessidades e projetos da comunidade escolar. Em termos práticos, a sua construção deve responder continuamente às perguntas: Que escola do campo temos? Que escola do campo queremos? Portanto, a que projeto de escola a comunidade deve se aliar para construir sujeitos do campo emancipados?

Em suma, um Projeto Político Pedagógico de uma escola do campo precisa inicialmente, reconhecer os seus próprios sujeitos, seus interesses e sua relação com o sistema no qual está inserido, situando-os do projeto hegemônico que domina a educação e a sociedade na atualidade, e quem são em relação a este projeto, para que esses mesmos sujeitos se reconheçam, se posicionem, e envolvam com as questões sociais dentro e fora do sistema escolar. Assim, a escola do campo precisa possibilitar uma formação aos seus estudantes que estimule a compreender quais forças hegemônicas que tanto os aprisionam, alienam e excluem, para construírem alternativas de romper com estas.

Outro elemento importante da gestão democrática da escola do campo e da democratização da educação são os conselhos, sendo que na escola do campo, trata-se do conselho escolar. Cabe lembrar que o conselho escolar deve ser um órgão colegiado com a natureza deliberativa, consultiva, propositiva, mobilizadora, avaliativa e fiscalizadora, mas, seu fim último precisa ser a construção de espaços de aprendizagem da democracia horizontalizada.

No caso da escola do campo, como espaço de conquista da classe trabalhadora camponesa, este pode ser uma continuidade da experiencia desenvolvida nos núcleos de base dos movimentos sociais camponeses, ou ter esta como referência. Ao rememorar tais experiências de relações horizontais, que favorecem o envolvimento democrático e participativo, os sujeitos que farão parte destes conselhos poderão contribuir para promover a democratização das relações no interior da escola.

Pois como orientam ainda as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Campo em seu artigo 9 “As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente” (Brasil, 2002, p. 02). Entre as demandas dos movimentos sociais camponeses estão a conquista de direitos em seus diferentes aspectos, a democracia, e o protagonismo dos sujeitos do campo na sociedade como um todo.

Nesse sentido, o conselho escolar necessita aproximar os diferentes segmentos e sujeitos da comunidade escolar da realidade da escola, da comunidade, e das demandas dessa comunidade, o que será possível quando a escola for da comunidade, não apenas do município, ou do Estado, pois a prática da coletividade e da participação não é uma experiencia generalizada, em especial nos casos em que inexistem os movimentos sociais, ou estes estão "fora da escola", pois como evidência Paro (1992):

> Com respeito à diversidade de interesses dos grupos em relação no interior da escola, pode-se dizer que, "na escola pública, que atende às camadas populares, tanto diretor quanto professores, demais funcionários, alunos e pais possuem, em última análise, interesses sociais comuns, posto que são todos trabalhadores, no sentido de que estão todos desprovidos das condições objetivas de produção da existência material e social e têm de vender sua força de trabalho ao Estado ou aos detentores dos meios de produção para terem acesso a tais condições". Todavia, isto não significa que os atos e relações no interior da instituição escolar se dêem de forma harmoniosa e sem conflitos, já que a consciência de tais interesses mais amplos não se dá de forma frequente nem imediata (Paro, 1992, p. 42).

Concordamos com Paro (1992), na análise de que existem condicionantes internos, e externos, que limitam ou inibem[64] a participação, mas também compreendemos que, ao abrir a escola e torná-la um espaço coletivo, é preciso exercitar o aprendizado da democracia nas relações e decisões, o que não é algo simples, visto que o Brasil é um país de democracia recente. Além disso, o fato de termos, a partir da onda de desertificação neoliberal, a diminuição, ou perda, de bases tradicionais de convívio e aprendizado desse exercício democrático, com o processo de redução nas taxas de sindicalização, e o recrudescimento de comunidades de convívio comunitário, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo.

Além é claro, do fenômeno de administração/ gestão das escolas estar a partir da contrarreforma do estado, ligado ao modelo gerencial de administração, que trouxe para as escolas a tendência da qualidade total na educação, sob constante avaliação e intensificação do trabalho, o que auxilia e compromete a gestão democrática na escola, como descreve Oliveira:

> Contudo não é necessário ser um observador muito atento para perceber o quão distante de uma cultura democrática e autônoma envolvendo a participação de todos, estão as escolas públicas brasileiras. Caracterizadas pelo abandono e pela carência material, submetidas a uma carga de trabalho e obrigações que só têm aumentado nos

[64] Com uso de pesquisa empírica com relatos de gestores, professores, membros da comunidade, foi possível perceber a presença do autoritarismo nas escolas, e os limites para compreensão de até onde deveria ser aceita a participação dos pais e demais membros pela direção na escola. Assim como, em alguns momentos fica claro que a direção não almeja a fiscalização do seu trabalho, além da fragilidade do comprometimento dos pais em relação à mobilização para mudança na educação dos filhos, sendo esta entendida como tarefa do Estado (Paro, 1992).

> últimos anos, fica difícil esperar dos profissionais da educação e dos usuários destas escolas que tenham tempo e disposição para uma participação diferenciada e politizada no cotidiano da escola.
> As tarefas administrativas, como já mencionado, vêm absorvendo quase todo tempo do diretor, esvaziando de conteúdo crítico e analítico suas atitudes, reduzindo-o a função de gerente, de controlador da força de trabalho e de administrador de recursos escassos, em síntese: um funcionário da organização escolar. Ao contrário do que é alardeado como sendo seu principal papel e função (Oliveira, 2002, p. 141).

Todavia, ao mesmo tempo, a luta da classe trabalhadora camponesa, em particular a dos partícipes de movimentos sociais pela superação do sistema hegemônico vigente se dá, principalmente, através da elevação da capacidade teórica dos estudantes, mas não só isso. O professor também precisa participar de formações que os levem a desenvolver uma consciência crítica, capaz de combater as pedagogias do capital; além da necessidade constante da escola em assumir um programa educativo que tenha o trabalho como princípio educativo, e autonomia da gestão e administração escolar em resistir e lutar contra as pedagogias do capital, as quais defendem a manutenção da classe burguesa e seu modelo de exploração da classe trabalhadora. E este processo de construção e mudança, perpassa pela possibilidade de aprendizagem da construção social coletiva de espaços democráticos e democratizantes.

A questão da autonomia política, pedagógica e administrativa sempre foi muito cara e espaço constante de reinvindicação das lutas na escola pública:

> Malgrado essa autonomia política tenha sido, de certa forma, adulterada ao ser compartimentada, em autonomia administrativa, financeira e pedagógica pelas administrações públicas, o que provocou reducionismos nas interpretações e distorção no seu significado, implicou ainda, a possibilidade da participação dos segmentos que compõem a escola em sua gestão. A possibilidade de cada estabelecimento de ensino elaborar seu projeto pedagógico, seu calendário, eleger diretamente seu diretor, constituir colegiados, entre outras possibilidades criadas a partir das reformas iniciadas nos anos 80 e aprofundadas nos 90, representa grandes conquistas. Contudo, essa ainda não é uma realidade que atinge todo o universo das escolas públicas brasileiras, variando com as formas vigentes em cada sistema de ensino (Oliveira, 2002, p. 136).

Partindo deste posicionamento de Oliveira (2002), quando se observa a totalidade das escolas situadas na zona rural no Brasil, e no estado do Maranhão em particular, devido à maioria das matrículas situar-se na esfera municipal, no ensino fundamental, como já vimos anteriormente, estas, majoritariamente, estão sob a tutela e responsabilidade da administração municipal. Compreendemos, nessa lógica, que é a rede municipal que se apresenta com sérios déficits de mecanismos democráticos assegurados na legislação, como é o caso dos Conselhos Municipais de Educação, pois no ano de 2019, ainda tínhamos 15 municípios que não

possuíam[65] este órgão, o que aumenta consideravelmente quando abarca a questão da eleição de diretores, pois a função em sua maioria nos municípios maranhenses ainda é indicação direta da administração, e os conselhos escolares quando existem, estão alinhados às escolhas e administração dos diretores, o que pode comprometer muito a democratização dos espaços.

Em contrapartida, a concepção de educação camponesa precisa ser uma construção coletiva verdadeiramente democrática, a qual respeite às especificidades da comunidade escolar, de forma que atenda aos anseios e necessidades de uma escola do/no campo. Um currículo onde o trabalho e as raízes culturais sejam respeitados e valorizados, assim como os conhecimentos acumulados sobre a tecnologia e o mundo do trabalho, para que as crianças, adultos e jovens possam avançar na busca de melhorar e desenvolver sua força do trabalho, a arte e a cultura da comunidade em que vivem e, consequentemente, suas próprias vidas, "o proletariado precisa de muita educação política, de consciência de classe e de organização. Não se pode aprender tudo isso em folhetos ou panfletos, mas essa educação deve ser adquirida na escola política viva, na luta e pela luta, no curso da revolução em marcha" (Luxemburgo, 2011, p. 113)".

Portanto, conhecer como se efetivam as relações em mecanismos da gestão democrática nos conselhos é fundamental, desta feita, os conselhos de educação serão nosso próximo elemento de estudo, partindo da premissa que estes estão submetidos a órgãos de âmbito federal, estadual e municipal e possuem formações, organizações e funções específicas como veremos a seguir.

[65] Em entrevista, no dia 01 de outubro de 2019, para a mídia e rádio Tambor, o Presidente do Fórum Estadual dos Conselhos de Educação do Maranhão, professor Emerson Araújo, fez a declaração destes dados.

4 OS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL E A EXPERIÊNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

PANFLETAGEM
É grande
a pequena tarefa de hoje
é singela
é restrita
é silenciosa
é germinal.
é grande
a pequena tarefa de hoje
é precisa
é convicta
é constante
é fundamental.
é grande
a pequena tarefa de hoje
porque prepara as maiores
de amanhã (Ferreira, 2022).

A poesia em epígrafe, nos convida a refletir sobre as aparentemente pequenas, mas importantes tarefas que constituem o caminho a ser percorrido para conquistas coletivas, no caso brasileiro, as conquistas democráticas percorreram e percorrem longos e tortuosos caminhos para serem efetivadas, e a todo momento sofrem duros ataques. Aqui trataremos de reflexões acerca de alguns aspectos que envolvem a construção da democracia, mais especificamente, dentre seus órgãos constitutivos, os conselhos de educação, entendidos como construção social e, por assim dizer, lócus de contradições de interesses divergentes, e de possível efetivação da gestão democrática.

O movimento histórico de configuração dos conselhos de educação esteve perpetrado pela necessidade do Estado Nacional de estreitar relações e interações com os entes subnacionais, assim como, para atender a construção das políticas públicas educacionais. Eles tiveram o papel de estabelecer lócus de participação da sociedade civil e da ampliação da capacidade decisória na gestão das políticas e da educação. Em suas diferentes configurações

esses órgãos públicos, tiveram “diferentes papéis nesta longa trajetória, ora como uma dinâmica de protagonismo, ora como avalistas de políticas de governo” (Cury, 2020, p. 22).

Constituídos como lócus de participação da sociedade civil no que tange à democratização da gestão educacional nos órgãos públicos, os conselhos estão presentes na federação (Conselho Nacional de Educação), estados (Conselho Estadual de Educação), municípios (Conselho Municipal de Educação) e na escola (Conselhos Escolares). Segundo Bordignon e Gracindo (2000), a trajetória desses colegiados, marca a história dos sistemas educacionais no Brasil, tendo em vista que eles têm a competência de regulamentar diversas questões como: reconhecimento, autorização de funcionamento, criação de estabelecimentos de ensino estaduais e municipais, regulamentação de modalidades e níveis de ensino em relação a regimentos escolares, currículos e adaptação de estudos, mediante às normativas (Sobrinho, 2008, p. 16).

As análises que envolvem este trabalho se referem à educação formal escolar do campo, as políticas educacionais e os princípios da Gestão Democrática, segundo as prerrogativas legais e órgãos normativos. Desta forma, os Conselhos de Educação são considerados e tratados como órgão colegiados determinados, reconhecidos e compositores de sistemas de ensino públicos. Eles são formados por membros do executivo e da sociedade civil que representam diferentes interesses, assim como ressalta Cury (2006, p. 04): Estamos, pois, diante de um órgão público, permanente, criado por lei, integrante do poder executivo, com composição formalmente adequada, com finalidades claras e com abertura para o controle jurisdicional de suas decisões”. Esses, que, a priori, atendem os preceitos legislativos da Constituição Federal de 1988 e da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

Cabe a ressalva que a descentralização do Estado promovida pelas Reformas e Contrarreformas (Behring, 2008) efetivadas a partir década de 1990, pode ser observada e utilizada com diferentes matizes; por um lado, visaram a transferência de processos decisórios de caráter administrativo-político-pedagógico para a sociedade civil no que tange a educação; ampliando a lógica democrática na medida que amplia a negociação e exercício da política em mecanismos e órgãos democráticos. E por outro lado, a descentralização do Estado, serviu para isenção nas obrigações e compromissos sociais, como por exemplo, no financiamento da educação pública, e das políticas sociais como um todo.

Nessa perspectiva, se apresentam os Conselhos de Educação, como órgãos de possível estabelecimento da Gestão Democrática, como lócus de participação e de construção de

políticas educacionais democráticas. Por esta razão é fundamental conhecer suas trajetórias históricas de criação e atuação.

Os Conselhos de Educação no Brasil, surgiram no período do Segundo Reinado, até os primeiros 21 anos da República (1842-1911) como Conselhos de Instrução Pública (Bordignon, 2020), inicialmente sua atuação se deu em âmbito nacional, e vão configurando-se em Conselho Nacional de Educação (1931-1961), sendo este, posteriormente, substituído pelo Conselho Federal de Educação (1961-1994), o qual, a partir de 1995 passa a ser Conselho Nacional de Educação novamente devido a MP nº 661, de 18/10/94, convertida na Lei nº 9.131/95, e assim segue até esse momento (2024).

Também destacamos que a partir de 1961, com a pressão pela maior participação da sociedade civil nas decisões e necessidades da educação pública, muitos Conselhos Estaduais foram criados, entre eles o Conselho Estadual de Educação do Maranhão, que será tratado na sequência.

4.1 Os Conselhos de Educação no Brasil

Uma retomada dos conselhos de educação no Brasil perpassa pelo significado conceitual dos conselhos e seus desdobramentos nos diversos contextos históricos, assim como etimologia a palavra conselho segundo Cury (2020), teria sua procedência do latim *consillium,* sua base vem do verbo *consulo/consulere*, que pontuam o ato de fala e escuta, assim como, a deliberação após a reflexão realizada por um colegiado, onde os membros ao serem partícipes do colegiado, tem poderes idênticos em funções que são compartilhadas (Cury, 2020). Os conselhos fundam-se e garantem sua legitimidade nas deliberações coletivas, normatizam e buscam dirimir as leis dentro da sua especificidade de atuação, como define Bordignon:

> Os conselhos se situam no âmbito da gestão das organizações sociais e têm como conceito fundamental a deliberação coletiva, formulada a partir dos diferentes olhares da pluralidade social, dos diferentes pontos de vista, dos que fazem parte ou tem interesses em determinada área social ou organização que diz respeito à sua vida e da coletividade (Bordignon, 2020, p. 29).

Em se tratando de experiência histórica, os conselhos se constituem como a forma de gestão, discussão e deliberação comunitária que precedeu a organização do Estado Moderno, presente nas cidades- estado gregas, assim como, no Conselho de Anciãos Hebreus (Bordignon, 2020), e nas *comunnitas* italianas, conforme afirma Bordignon (2020), ao se amparar em

Bobbio (2000), ou conforme Gohn "[...] Alguns pesquisadores afirmam que os conselhos são uma invenção tão antiga quanto à própria democracia participativa e datam suas origens desde os clãs visigodos" (Gohn, 2011, p. 68); nesta feita, os conselhos são experiência comunitária colegiada, fundada sob égide da sociedade civil, mas, que configura-se como um órgão público voltado para garantir a jurisprudência, o direito constitucional no Estado Moderno. E os mais visibilizados historicamente foram:

> [....] a comuna de Paris, os conselhos dos sovietes russos, os conselhos operários de Turim-estudados por Gramsci-alguns conselhos na Alemanha nos anos 1920, conselhos na antiga Ioguslávia nos anos 1950, conselhos atuais na democracia americana, etc. Observa-se que, na modernidade, os conselhos irrompem em épocas de crises políticas e institucionais, conflitando com as organizações mais tradicionais. (Gohn, 2011, p. 69).

Nessa perspectiva, também são formas de participação, meios viabilizadores das ações concretas (Gohn, 2011). No decorrer do processo histórico, são entendidos como órgão público, com função específica na área de sua natureza constitutiva. No caso brasileiro, com o intuito de participar, compor, a gerência das políticas públicas, a criação e constituição destes conselhos seguem alguns preceitos, que segundo Bordignon (2020, p. 30 e 31) são: princípio republicano de participação da sociedade civil na gestão das políticas públicas, criados por lei pelo Estado, compostos por cidadãos com saber notório na área de atuação(indicados pelo poder público, e sociedade civil); fundamentados na gestão democrática da política pública e no controle social destas; espaços públicos de estrutura estatal propícia para exercício de autonomia nas funções; e, as decisões destes conselhos devem seguir as regras da gestão pública, em especial o Art. º37 da Constituição Federal de 1988.

Partindo destes fundamentos, os conselhos de educação se configuram como instituição que integram os sistemas educacionais, sendo um órgão público, submetido as legislações vigentes, de caráter permanente, criado por lei que integra o poder executivo, possuindo composição legítima, finalidades específicas e exercem o controle social de jurisdição de suas decisões (Cury, 2006). No caso dos Conselhos de Educação, são variadas as atribuições, perpassando aspectos, normativos, deliberativos, consultivos e de assessoramento (Cury, 2006), destacando-se a função normativa que versa sobre a interpretação da legislação e sua aplicabilidade em favor das finalidades educacionais maiores.

Nesse sentido, pareceres e resoluções, são elementos constitutivos da função normativa, se consolidam por atos normativos, tem "provisão legal e sua intencionalidade é a de executar o ordenamento jurídico que lhe dá fundamento", devendo ser compatíveis com a legislação vigente (Cury, 2006, p. 42 e 43). Assim, a função normativa deste colegiado é

derivada do poder legislativo em consonância com os outros poderes, e o conselheiro é um "intelectual da legislação da educação escolar para, em sua aplicação ponderada, garantir o direito da cidadania".

O estudo sobre a história da educação brasileira nos permitiu perceber que os conselhos de educação foram estabelecidos inicialmente como Conselho Geral de Instrução Pública no Império (1846), chegando a Conselho Superior de Instrução Pública (1870), (Bordignon, 2020), sendo que este conselho foi presidido pelo Ministro do Império, e seu vice-presidente era indicado pelo governo. A elite imperial incidia pela organização, centralização e inspiração europeia em relação às escolas de primeiras letras; mesmo com tal preceito, o que ocorreu foi uma organização precária, com predomínio de pouco, ou quase nenhum subsídio, além das descontinuidades nas reformas educacionais propostas (Saviani, 2008).

A historicidade presente nas complexas relações estabelecidas pela sociedade acarreta mudança social, cultural e política, as continuidades e as permanências, fazem parte do período histórico republicano; nesse ínterim reformas educacionais em nível nacional foram efetivadas durante todo o período da Primeira República (1889-1930). Destacamos a Reforma de Benjamim Constant (1890) realizada para romper com o modelo educacional do Brasil Colônia e com sua tradição humanista, adotando em sua reforma princípios positivistas, assim como, a instituição de um novo conselho em âmbito nacional como descreve Cury:

> Em 1891, com a Proclamação da República, os destinos da instrução pública ficaram a cargo do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos criado pelo decreto nº 346 de 19 de março de 1890, sendo Benjamin Constant seu primeiro titular. Em 2 de janeiro de 1891, o chefe do Governo Provisório, generalíssimo Manoel Deodoro da Fonseca, baixou o decreto nº 1232 G, criando o Conselho de Instrução Superior e aprovando o regulamento do referido Conselho (Cury, 2006, p .44 e 45).

A Reforma Rivadávia (1911) que contemplou um novo período de 1911 a 1931, em seu decreto instituiu o sistema de acesso ao ensino superior (vestibular), e buscou estabelecer a melhoria da qualidade do ensino e das instituições. Entre as iniciativas instigadas "para a melhoria da qualidade" estava a criação do Conselho Superior de Ensino, que deveria fazer transitar os cursos superiores do regime oficial para o de corporações autônomas, já em 1925 pelo decreto nº 16.782-A, o Conselho Superior de Ensino foi substituído pelo Conselho Nacional de Ensino, ficando a cargo deste responder as questões relativas ao ensino público do país

O conjunto de ações que almejavam essa melhoria, teve reverberação com a criação do Ministério da Educação e Saúde (1930) cujo ministro foi Francisco Campos, um educador entusiasta da escola nova, e promotor de uma reforma estrutural, ainda durante o governo provisório de Getúlio Vargas em 1931. Além destas reformas e da criação do ministério, foi instituído o Conselho Nacional de Educação, pelo decreto n º19.850, de 11 de abril de 1931 (Cury, 2000).

Este conselho esteve atrelado à necessidade de estender a base social de apoio, para fundamentar a mentalidade das novas gerações nos princípios da educação cívica, por meio de um programa educativo sistematicamente implementado e sustentado nesses princípios e, que contribuísse com a crescente urbanização e industrialização vivenciada no país, a estratégia foi que ensino primário, com destaque o secundário[66], como capazes de garantir as mudanças necessárias à situação econômica da época. A tarefa de "organizar" a educação nacional e avançar frente aos grandes desafios de déficit de ensino primário e secundário, foram elementos balizadores das reformas e da atuação dos conselhos deste momento, até 1961, como argumenta Saviani (2010):

> O Brasil ainda esperaria a década de 1930 para que o problema começasse a ser formulado com maior clareza. O tema já aparece no "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" de 1932 e, a partir da Constituição de 1934, a competência da União para legislar sobre as diretrizes da educação nacional marcou presença na viga mestra da nossa ordenação jurídica, a indicar a necessidade de normas comuns válidas para toda a nação, orientando a organização da educação em todo o país na forma de sistema (Saviani, 2010, p. 771).

A tarefa de estabelecer a união nacional, incluir a população na vida nacional, primordialmente na econômica, ficou a cargo da educação. Ainda, a retirada da população da condição "marginalizada" (Saviani, 2021) e a promoção do discurso e *ethos* desenvolvimentista, necessário ao preceito liberal instituído a partir do Estado Novo, perpetrados pelos modelos econômicos de nacional desenvolvimentismo, até a consolidação da

[66] Foram várias as reformas educacionais em âmbito nacional que incidiram sobre o ensino secundário, como destacamos: Benjamin Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Correa (1911), Carlos Maximiliano (1915) e João Luiz Alves (1925); Francisco Campos (1931), Gustavo Capanema (1942), Lei 4.024 (LDB) de 1961 e a Lei 5.692, de 1971, que uniu ensino primário e ensino secundário sob a denominação de Ensino de 1º e 2º graus, estas apresentavam a relação e a compreensão atrelada a educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho em cada um destes períodos históricos, em sua maioria estas reformas atenderam a necessidade do mercado, do modo de produção e a fase de desenvolvimento econômico ao qual o país estava inserido, tanto como mercado consumidor, quanto fornecedor de mão de obra qualificada.

primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024, promulgada em 1961, que delinearam propostas de progresso moral e intelectual da população brasileira, como discorre Sobrinho:

> [...] Igualmente teve os seus princípios democráticos, originalmente constantes da Constituição de 1934, resgatados -na medida em que retornaram ao texto da Lei Maior a educação como direito de todos; a obrigatoriedade e gratuidade da escola primária; o ensino médio gratuito para os comprovadamente necessitados; o ensino religioso segundo a confissão religiosa dos alunos; ensino livre a inciativa particular, dentro dos limites da lei [...] Nessa Constituição (1946), de conteúdo liberal-democrático como se disse, foi ratificado o direito á escola básica e explicitados os instrumentos legais e financeiros para sua efetiva viabilização, dentre eles, a determinação de se elaborar Diretrizes e Bases para Educação: Art. 5- Compete à União: [...] XV- legislar sobre: [...] d) diretrizes e bases da educação nacional (Sobrinho, 2008, p. 36 e 37).

Nesse período a característica predominante de atuação dos conselhos foi a de desempenhar papel técnico (Sobrinho, 2008), com princípios da administração científica, além de criar pareceres sobre questões técnicas de ensino, e regimentos, o conselho era consultado regularmente sobre normas e leis de ensino pelo ministro da educação (Bordignon, 2020).

O Conselho Nacional de Educação – CNE – (1931-1936), configurou-se como representação da organização e reorganização do sistema educacional brasileiro, não só assessorando a proposição de leis para a ensino, pois a Constituição de 1934, "previu, no artigo 152, um Conselho Nacional de Educação (CNE), cuja principal função seria a de elaborar o PNE" (Saviani, 2014, p. 75).

Mas, o caráter burocrático e autoritário do período político e governamental, frustrou a execução do plano, assim o conselho foi atuante fazendo cumprir as leis, considerado como um órgão complementar não deliberativo, mas consultivo. O que foi reiterado com a não aprovação do plano como descreve Saviani (2014):

> De fato, o Conselho Nacional de Educação, que havia sido criado em 1931, foi reorganizado em 1936, e nessa nova configuração foi instalado em 11 de fevereiro de 1937. Cumprindo a tarefa constitucional de elaboração do PNE, os conselheiros entregaram ao ministro o documento correspondente em 17 de maio de 1937 (HORTA, 1997, p. 148). O documento, denominado 'Plano de Educação Nacional' (BRASIL, 1949, pp. 210-320), era um minucioso texto com 504 artigos que começava por se denominar 'código de educação nacional' (artigo 1º). Encaminhado à Câmara de Deputados, o referido plano não chegou a ser aprovado, e, com o advento do Estado Novo em novembro de 1937, caiu no esquecimento (p. 75 e 76).

Como afirma Bordignon: "O CNE atravessou o período político turbulento de 1931 a 1961 mantendo intocada sua institucionalidade e autonomia, sem rupturas, quer no seu funcionamento, quer nos mandatos. (Bordignon, 2020, p. 77). Suas atividades foram encerradas

em 1961, sendo substituído pelo Conselho Federal de Educação em dezembro de 1961 e os respectivos Conselhos Estaduais de Educação (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961).

Já o Conselho Federal de Educação em sua atuação nos trinta e dois anos de funcionamento (1962-1994) foi marcado por oscilações entre atuação presente, principalmente durante o período de regulação e execução da primeira Lei de Diretrizes e Bases de 1961, seguido de colaboração com a elaboração, acompanhamento e regulação da política educacional brasileira, mas que, com o decorrer do tempo acabou descaracterizando-se e perdeu sua contribuição ativa como discorre Bordignon,

> A atuação do CFE, ao longo de sua trajetória, pode ser vista como um processo que vai progressivamente mudando de ênfase, tanto no exercício das diferentes atribuições, como, em parte, no perfil dos conselheiros. Esse processo, embora não tenha apresentado rupturas, foi desgastando sua concepção original e sua imagem perante a sociedade, razão explicitada de sua extinção por Medida Provisória em outubro de 1994 (Bordignon,2020, p. 85).

Entretanto, a realidade é que se observou a degradação de uma instituição que deveria ser exemplar na proteção dos interesses da educação brasileira. Essa degradação se deve, em grande medida, à insistência dessa instituição em manter atribuições que poderiam ter sido descentralizadas há muito tempo, assim como, o processo de criação de novos cursos e universidades passou a ser dominado por interesses privatistas e mercadológicos, transformando-se em um espaço constante de negociação, em vez de se concentrar nas necessidades educacionais e sociais; o que demonstra que justificar essa resistência apenas com obstáculos legais seria inconsistente.

A partir da década de 1980 do século XX especialmente no Brasil, e em alguns países da América Latina tivemos a reestruturação, ou abertura de conselhos, sempre na esteira da contradição, pois pelas lutas populares são reivindicados como espaços de democracia participativa, lócus de fortalecimento de integração da sociedade civil, de um lado (Gohn, 2011) e de outro, estão subordinados como órgãos do Estado, podendo a sociedade civil assumir apenas características de consulta e fiscalização, não deliberação, ou de caracterização de democratização direta.

No caso brasileiro, a União é responsável ainda pelo Conselho Nacional de Educação-CNE que possui um papel importante na sua concepção, por ser um instrumento pelo qual a sociedade civil pode e deve estar junto ao poder público nas deliberações acerca da normatização das políticas educacionais que são alteradas a cada novo governo, mas que, no entanto, não se materializa dessa forma:

> A questão, aí era o caráter deliberativo do CNE que, segundo a interpretação tanto do governo Collor como do governo Fernando Henrique Cardoso, secundarizaria o MEC na tarefa de formular a política nacional de educação. O que se pretendia, no entanto, era instituir uma instância com representação permanente da sociedade civil para compartilhar com o governo a formulação, acompanhamento e avaliação da política educacional. Tanto assim que, na versão aprovada pela Câmara, metade dos membros do CNE era escolhida pelo Presidente da República. Deve-se destacar que, com esse encaminhamento, se pretendia evitar a descontinuidade que tem marcado a política educacional, o que conduz ao fracasso das tentativas de mudança, pois tudo volta à estaca zero a cada troca de equipe de governo. Na verdade, cada governante quer imprimir a própria marca, quer fazer a *sua* reforma. Com isso, interrompe o que havia sido iniciado na gestão anterior e a educação fica marcando passo, já que se trata de um assunto que só pode ser equacionado satisfatoriamente nos médio e longo prazos, jamais no curto prazo as consequências recaem sobre a população, que vê indefinidamente adiado o atendimento de suas necessidades educacionais (Saviani, 2010, p. 774).

As prerrogativas consecutivas e as características assumidas por estes conselhos vão atender a conjuntura econômica, política e social de cada período histórico, e as premissas de organização da administração do estado brasileiro. No próximo item, discorreremos sobre o Conselho Estadual de Educação de Educação do Maranhão criado durante a década de 1960, os desdobramentos destes, dada às aproximações no que se relaciona às funções e atribuições entrelaçados a partir das premissas do pacto federativo.

4.2 O Conselho Estadual de Educação do Maranhão: funções e atribuições no processo da gestão da educação pública estadual

Recorremos a Cury (2007), para compreender a relação dos Conselhos aos aspectos que envolvem à Gestão Democrática, especialmente no que diz respeito aos Conselhos e seu papel que, segundo o autor está "voltada para o processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, [...] expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade democrática" (p. 494). Nesse ínterim, os Conselhos Estaduais de Educação em sua maioria foram criados entre 1962 e 1965, compondo o setor educacional brasileiro, sua configuração, abrangência e atribuições estavam atreladas a serem fóruns (*lócus*) de discussões na esfera da educação; sua condição de instrumento de democracia participativa regem-se pelos princípios democráticos. O que afirmam Bordignon e Gracindo:

> A criação dos sistemas estaduais e respectivos conselhos de educação foram a estratégia para a descentralização da gestão de ensino, introduzida na LDB de 1961. O espírito descentralizador da lei se fundamentava na Constituição de 1946 que, que superado o Estado Novo centralizador, preconizava uma nova ordem federativa. Nesse contexto, os conselhos de educação dos estados e do Distrito Federal, frente ao

> Conselho Federal de Educação, manteriam relações de articulação, não de subordinação (Bordignon & Gracindo, 2000, p. 32).

Assim como expresso na LDB de 1961, a prerrogativa incentivando a organização e legislação próprias aos estados e seus conselhos, o Conselho Federal de Educação, logo procurou cumprir sua função como afirma Bordignon (2010): [...]" articular-se com os sistemas estaduais na instalação se seus conselhos de educação. Em agosto de 1963, a Portaria n º8, estabelecia *normas de intercâmbio entre CFE e os Conselhos Estaduais"* [...] (Bordignon, 2020, p. 215, grifos da autora).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, foi responsável pelo disciplinamento, organização e reconhecimento dos sistemas de ensino, federal, estadual e municipal e seus respectivos conselhos de educação. Para elucidar esta afirmação, apresentaremos alguns trechos, artigos, incisos e atos da lei que se referem a temática dos sistemas e conselhos, e que se reproduzem como prerrogativas no Conselho Estadual de Educação do Maranhão, na primeira elaboração legislativa de fundação; como vemos nos artigos 8, 9 e 10 em parágrafos e incisos:

> Art. 8º O Conselho Federal de Educação será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação. § 1º Na escolha dos membros do Conselho, o Presidente da República levará em consideração a necessidade de neles serem devidamente representadas as diversas regiões do País, os diversos graus do ensino e o magistério oficial e particular. [...] § 4º O Conselho Federal de Educação será dividido em câmaras para deliberar sobre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior, e se reunirá em sessão plena para decidir sobre matéria de caráter geral. Art. 9º Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete:[...] I. promover e divulgar estudos sobre os sistemas estaduais de ensino; [...] Art. 10. Os Conselhos Estaduais de Educação organizados pelas leis estaduais, que se constituírem com membros nomeados pela autoridade competente, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência, em matéria de educação, exercerão as atribuições que esta lei lhes consigna (Brasil, 1961, p. 3 e 4).

Seguindo o previsto nas Diretrizes Nacionais, o Estado do Maranhão, em 28 de dezembro de 1962, durante o governo de Newton de Barros Mello, sancionou a Lei nº 2.235 que criou o Conselho Estadual de Educação do Maranhão e o Decreto de nº 2.356, de 28 de janeiro de 1963, o qual aprovou o seu Regimento. Assim, seu artigo primeiro define que: **"Art**. 1º – De acordo com o Art. 10 da Lei nº 4.021 de 20 de dezembro de 1961 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional fica criado o Conselho Estadual de Educação do Maranhão". (Maranhão, 1962, p. 01). O intuito de organizar o respectivo sistema de ensino no estado, suas

particularidades, sua estrutura, seu caráter fortemente normativos, merecem destaque, como ressalta Machado Filho:

> Assim, instalado enquanto órgão de vital importância, de estratégico e notório papel social, o Conselho de Educação do Estado do Maranhão iniciara um período em que a formalização organizacional das Redes Pública e Privada de Ensino deveria passar a observar determinadas normas impostas que então tinham e ainda têm o condão de regulamentar os instrumentos aplicadores da Educação em território maranhense àquilo que prevê a própria legislação reguladora do Sistema (Machado Filho, 2019, p. 147 e 148).

O Conselho Estadual de Educação do Maranhão esteve desde seu princípio vinculado à Secretaria de Educação do Estado, preconizando sugerir medidas para a organização e funcionamento do sistema estadual de ensino, assim como, sua ligação direta na primeira formação da Lei nº 2.235 de 21 de dezembro de 1962, ao governo(poder executivo) do estado, como podemos observar em relação a sua composição: ”A**rt. 2°:** O Conselho Estadual de Educação será constituído por 9(nove) membros nomeados pelo Governador do Estado, por seis anos, além do Secretário de Estado dos Negócios de Educação e Cultura, que será o Presidente’(Maranhão, 1962, p. 1)”.

Importa, ressaltar os artigos mencionados na LDB de 1961, que indicam a composição do Conselho Federal por nomeação do Presidente da República e indicações pelo seu órgão ministerial entre pessoas dos **diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência,** em matéria de educação, pressuposto que foi reproduzido no Conselho Estadual Maranhense. A justificativa estaria no fato de que era necessário conhecimento da legislação específica em se tratando de educação; como afirma Lisboa Filho (2019): “Portanto, ao elaborar Resoluções ou quaisquer outras peças normativas, ao Conselheiro cumprirá o papel de legislador – inevitavelmente” (Machado Filho,2019, p.152).

Nesse caso, os conselheiros necessitaram estudar, acompanhar, deliberar e normatizar, abrangendo um extenso leque de possibilidades e funções que estariam sob responsabilidade do conselho, o que levou a aprofundar tais conselheiros em matérias amplas da educação como discorre Machado Filho (2019):

> Sendo assim, percebe-se que é relativamente desejável algum conhecimento ou, no mínimo, sensível percepção dos termos e da simbologia aplicados à construção de peças normativas de competência dos órgãos regulatórios do campo da educação, como previsto na Lei 4.024/61 – até mesmo porque esse será o papel que haverão de cumprir: funcionar como instrumentos de regulação e orientação das atividades relacionadas com a Educação e isso, logicamente, passa pela elaboração de normas,

> materializadas, principalmente, nas Resoluções emanadas do CEE e dos Conselhos Municipais (CME's) (Machado Filho, 2019, p. 148).

Entretanto, nessa primeira composição, não eram tão amplas as participações das diferentes representações da sociedade civil, o que nos lava a questionar, até que ponto esse espaço não foi utilizado apenas como uma extensão da política de governo da época, e a tendência da gestão/administração educacional como administração empresarial, visto que, passávamos por um período de ditadura militar/empresarial (Freitas, 2008), no país, assumindo também a característica de uma educação de teor tecnicista (Saviani, 2021), nacionalmente. Assim, o aspecto burocrático e legalista, foi reproduzido pelo conselho no estado, repetindo orientações nacionais, com maioria de publicações em relação a pareceres e reconhecimento de instituições, com destaque instituições particulares e filantrópicas. As modificações do papel e importância dos conselhos vai reverberar na gestão nacional da educação, e consequentemente nos estados. Isto ocorreu em relação à reformulação do Conselho Federal de Educação (1961-1994), até tornar-se Conselho Nacional de Educação em 1995.

Segundo Gohn (2011) os conselhos estão atrelados à questão da participação/representação da sociedade civil e política, sendo as teorias sobre participação classicamente elaboradas na ciência política e sociologia em quatro tipificações a saber: "a liberal, a autoritária, a revolucionária, e a democrática" (Gohn, 2011, p. 17), o processo de desenvolvimento científico e histórico deram condições a subdivisões nessa classificação como ocorreu com ás concepções de democracia anteriormente elucidadas, estas tipificações são descritas pela autora como: "liberal/comunitária, liberal/corporativa; autoritária(de direita e de esquerda); revolucionária(gradual ou por ato de força); democrática/radical" (*ibidem*).

Nos interessa aqui a classificação liberal/comunitária por entendermos que essa enquadra e caracteriza a retomada e abertura de diversos conselhos que surgem a partir do século XX no Brasil e no mundo, apresentando-se como alternativa para melhorar a qualidade da democracia, mesmo que nos ditames das relações capitalistas, essa participação "concebe o fortalecimento da sociedade civil em termos de integração, dos órgãos representativos da sociedade, aos órgãos deliberativos e administrativos do Estado (Gohn, 2011, p. 19). O fenômeno de aumento quantitativo e representativo destes, no país, ocorre a partir de 1970, organizados em conselhos criados pelo executivo, em conselhos populares, e os conselhos institucionalizados, como descreve ainda a autora:

> No primeiro tipo, temos como exemplo os conselhos comunitários criados para atuar junto à administração municipal ao final dos anos 1970(Gohn,1990); no segundo, os conselhos populares ao final dos anos 1970 e parte dos anos 1980 (Urplan,1884; Gohn 1990); e no terceiro, os conselhos institucionalizados, a exemplo dos conselhos de representantes previsto na Lei Orgânica Municipal de São Paulo e os conselhos gestores institucionalizados setoriais (Gohn, 2011, p. 74).

No que tange às funções do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, ressalta-se a emissão e atualização de normas traduzidas em indicações orientadoras, pareceres, jurisprudências sobre assuntos suscitados pelos sistemas de ensino e pela sociedade civil, assim como, resoluções normativas, reguladoras da estrutura e do funcionamento da educação básica e da educação superior, ainda participando de ações conjuntas com a Secretaria de Estado da Educação, como argumenta Bastos Ramos:

> O Conselho Estadual de Educação do Maranhão vem ao longo dos anos acompanhando as mudanças que vêm ocorrendo no contexto da legislação educacional brasileira e procedendo às adequações necessárias ao seu cumprimento na esfera estadual, assim como no trabalho de formulação de políticas públicas educacionais que visam a melhoria da qualidade do ensino no Estado do Maranhão (Bastos Ramos, 2019, p. 31).

O conselho de 1962 até o ano de 2020, realizou sete reestruturações no que se relaciona à composição, funcionamento, organização e atribuições, respectivamente através das leis: **Lei nº 2.235 de 1962** (criou o Conselho Estadual de Educação do Maranhão), **Lei Delegada Estadual de 16 de maio de 1.969,** (que reorganiza a estrutura e o funcionamento do Conselho Estadual de Educação do Maranhão); **Lei Delegada nº 63 de 01 de agosto de 1972**, (regula a composição e funcionamento e amplia as atribuições do Conselho Estadual de Educação); pela **Lei Estadual nº3494 de 30 de abril de 1974**, (regula a composição, reorganiza a estrutura e estabelece as atribuições do Conselho de Educação e da outras providências); pela **Lei Delegada nº 186 de 18 de Julho de 1984** e pela **Lei nº 4830 de 9 de Dezembro de 1987**; substituídas pelo **Decreto Estadual nº 11.742 de 30 de janeiro de 1991**, (aprova o novo regimento interno do Conselho Estadual de Educação); e, a lei em **vigor Lei Estadual nº 8.720 de 29 de novembro de 2007.**

As atribuições do conselho estadual de educação foram definidas na lei delegada número 186/1984 e no regimento interno, entre outras atribuições destaca-se: estabelecer a legislação e normas para a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, e a educação superior do sistema estadual de ensino; autorizar o funcionamento e reconhecer cursos e estabelecimentos do sistema estadual; regular procedimentos dos serviços de inspeção e

supervisão de escolas mantidas pelo estado; emitir parecer ou baixar instruções, promover sindicâncias e determinar instalação de comissão de inquérito; determinar suspensão de atividades, desativação ou intervenção em estabelecimentos de ensino do sistema de educação que jurisdiciona; e realizar estudos por meio de Comissões Especiais.

Partindo desse levantamento, constatamos que o Conselho Estadual de Educação do Maranhão criado pelo poder executivo, passou por diferentes composições, pelo processo de luta e redemocratização do país, além da descentralização do Estado promovida pelas Reformas e contrarreformas a partir década de 1990, através das legislações vai aderir ao movimento da política educacional nacional paulatinamente, mas adequar-se à reforma administrativa e à contrarreforma de estado expressivamente ocorre mais tarde e se expressa no conselho estadual, ao atender às adequações a termos e conceitos da nova gestão pública explicitamente apenas a partir da nova legislação do ano de 2007.

Porém, somente em 2007 com a reformulação através da Lei Estadual nº 8.720 de 29 de novembro de 2007 (Maranhão, 2007), que: "Dispõe sobre a composição, estrutura e funcionamento do Conselho Estadual de Educação do Maranhão e dá outras providências", estabelecendo, assim normas de composição, funcionamento e atribuições mais delimitadas, com maior importância a paridade da composição relacionada à indicação e eleição, e a presidência passa a ser exercida por um conselheiro. Esta lei ainda faz referência ao Decreto Estadual nº 24.390 de 1º de agosto de 2008 (Maranhão, 2008), que: "Aprova o Regimento do Conselho Estadual de Educação e dá outras providências; que o CEE assume as características em sua estrutura e legislação da reestruturação e reforma do estado.

Com o intuito de observar diferenças no caminho histórico deste órgão através de sua legislação (lei de criação e regimento interno) elaboramos o quadro a seguir com algumas distinções observadas nas leis citadas.

Quadro 3 - Quadro síntese atos normativos de estrutura e funcionamento Conselho Estadual de Educação

ITENS	LEI nº 2235/1962	LEI nº 8720/2007	Decreto nº 24.390/2008
Função	Neste caso, foram elaborados 22 itens de A à Z, nos quais as funções perpassam caráter normativo, deliberativo, de assessoramento (consultivo), e	**Art. 1º** O Conselho Estadual de Educação, criado pela Lei nº 2.235, de 21 de dezembro de 1962, constitui-se de 22 (vinte e dois) membros, sendo 15 (quinze) titulares e 7 (sete) suplentes, nomeados pelo Governador do Estado, dentre pessoas de **notório saber** e	**Art. 1º** O Conselho Estadual de Educação do Maranhão - CEE/MA, criado pela Lei Estadual nº 2.235, de 28 de dezembro de 1962, alterada pela Lei nº 8.720, de 29 de novembro de 2007, é órgão colegiado de caráter normativo, consultivo, deliberativo e propositivo.

	propositivo, ainda sem tais nominatas. Mas podemos ver o texto na íntegra na nota de rodapé.[67]	experiência em matéria de educação, assegurada a representatividade consoante o estabelecido no parágrafo único do art. 226, da Constituição do Estado do Maranhão.	
Composição	Art. 2°: **O Conselho Estadual de Educação será constituído por 9(nove) membros nomeados pelo Governador do Estado, por seis anos, além do Secretário de Estado dos Negócios de Educação e Cultura, que será o Presidente.** **§ 4º** – O Conselho Estadual de Educação será dividido em Câmaras para deliberarem sobre	**Art. 1º** O Conselho Estadual de Educação, criado pela Lei nº 2.235, de 21 de dezembro de 1962, constitui-se de 22 (vinte e dois) membros, sendo 15 (quinze) titulares e 7 (sete) suplentes, nomeados pelo Governador do Estado, dentre pessoas de **notório saber e experiência em matéria de educação,** assegurada a representatividade consoante o estabelecido no parágrafo único do art. 226, da Constituição do Estado do Maranhão.	**Art. 3º** O Conselho Estadual de Educação compõe-se de quinze membros titulares e sete suplentes, nomeados pelo Governador do Estado, dentre pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação, assegurada a participação do poder público, das entidades mantenedoras dos estabelecimentos escolares, dos professores, dos pais de alunos e de representante de instituições de ensino superior públicas estaduais e municipais.

[67] Segue o **Art. 3º – Ao Conselho Estadual de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei,** Lei **N° 2235/1962 que compete: a)** Elaborar dentro de 180 dias a partir de sua instalação, a Lei de Ensino do Estado do Maranhão, adaptando-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; **b)** Decidir sobre o funcionamento das escolas de ensino primário e médio estaduais, municipais e particulares e sobre o reconhecimento de estabelecimentos de ensino médio mediante apresentação de seu regimento interno, depois de um prazo de funcionamento regular de no mínimo dois anos; **c)** Opinar sobre o funcionamento de escolas de nível superior, respeitada a legislação em vigor; **d)** Opinar sobre a incorporação de escolas de grau primário e médio ao sistema público estadual de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários; **e)** Fixar as disciplinas obrigatórias para o ensino primário e, nos termos do § 1º do art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, completar o número de disciplinas obrigatórias para cada um dos cursos do ensino médio, definindo lhes a amplitude e o desenvolvimento dos programas de cada ciclo, e relacionar as disciplinas optativas para a livre escolha pelos estabelecimentos; **f)** Promover sindicâncias, por meio de comissões especiais e quaisquer estabelecimentos de ensino de sistema estadual, sempre que julgar conveniente, tendo em vista o fiel do cumprimento da Lei; **g)** Elaborar seu regimento, a ser aprovado pelo Governador do Estado;
h) Conhecer dos recursos interpostos pelos candidatos ao magistério estadual; **i)** Sugerir medidas para a organização e funcionamento do sistema estadual de ensino, nos vários graus; **j)** Promover e divulgar estudos sobre sistemas de ensino; **l)** Adotar ou propor modificações e medidas que objetivem a expansão e o aperfeiçoamento do ensino ;**m)** Estimular a assistência social ao escolar; **n)** Emitir parecer sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa, que lhe sejam submetidas pelo Governador do Estado ou pelo Secretário de Educação e Cultura; **o)** Manter intercâmbio com os Conselhos Federal e Estadual de Educação; **p)** Analisar anualmente as estatísticas do Ensino no Estado e os dados complementares; **q)** Regulamentar os cursos técnicos de nível médio não especificados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; **r)** Opinar sobre as iniciativas privadas, relativas a educação de excepcionais, que pretendam dos poderes públicos tratamento especial, mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções; **s)** Exercer a competência cabível ao Conselho Universitário, em grau de recurso, quando se trate de estabelecimentos isolados do ensino superior, estadual e municipal; **t)** Aplicar através de planos os recursos estaduais a que se refere o artigo 169 da Constituição Federal observadas as recomendações dos artigos 93 e 94 § 3º da Lei de Diretrizes e Bases; **u)** Autorizar cursos e escolas experimentais do grau primário e médio; **v)** Examinar relatórios, acompanhados da prestação de contas de entidades responsáveis pelo Ensino Industrial e Comercial nos termos do artigo 106. Parágrafo Único da Lei de Diretrizes e Bases; **x)** Opinar nos casos de transferências de institutos do ensino superior de um para outro mantenedor, nos termos do artigo 114 da Lei de Diretrizes e Bases (MARANHÃO,1962).

	assuntos pertinentes aos diversos graus e ramos do ensino, reunindo-se em sessão plena para decidir sobre matérias de caráter geral.		
Escolha do(a) Presidente	**Art. 2 "Além do Secretário de Estado dos Negócios de Educação e Cultura, que será o Presidente.**	**Art.4º** O Presidente e o Vice-Presidente do Conselho serão eleitos, em escrutínio secreto, por seus pares, na forma prevista no Regimento Interno, e nomeados pelo Governador do Estado para um período de 2 (dois) anos, permitida a recondução.	**Art. 60**. O presidente e o vice-presidente do Conselho são eleitos pelos pares, em escrutínio secreto, por maioria absoluta de votos, e nomeados pelo Governador do Estado para um período de dois anos, permitida a recondução

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa documental (2023).

O quadro síntese das leis referente à função de presidente e composição do conselho, indica que, paulatinamente foram sendo ampliados o número de conselheiros, se comparada à lei promulgada em 1962, a lei de 2007, traz um avanço em relação à composição do seu quadro de conselheiros, ampliando-os em quantidade e representatividade, incorporando representantes de instituições estaduais, municipais de cunho público e privado. Cabe, entretanto, um questionamento no que se compreende por "**pessoas de notório saber e experiência**", embora este não seja o objetivo deste trabalho, visto que não se tem clareza sobre seu significado e objetivo, se existe interesse público/privado, ou político, nessa composição, mas ela segue a prerrogativa da lei do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Outro aspecto, diz respeito às funções, pois as leis anteriores, mesmo tendo períodos medianos de execução (5 até 10 anos), definiam, mas sem descrição ampliada e às vezes ambígua, a classificação das funções do conselho, assim como, não apresentava caráter deliberativo efetivo. O que pode ser considerado como fragilidade, como observado nas palavras de Bastos Ramos (2019, p. 26): "Os fatores que levaram a essa situação são históricos e complexos. Ao lado da falta de chamamento às decisões educacionais do Estado, outros fatores de ordem técnica e infraestrutural têm contribuído para a atuação tímida do CEE durante a sua existência".

Contudo, a que está em vigor atualmente, apresenta o órgão colegiado de caráter normativo, consultivo, deliberativo e propositivo, o que coaduna com o descrito no CNE, e segue as orientações do princípio norteador da descentralização da gestão pública. A partir desse momento, podemos observar que o CEE passa a ser considerado e denominado como

principal órgão responsável pela normatização e definição da política estadual de educação como define seu art. 2º:

> Ao CEE/MA cabe participar da definição das diretrizes da política educacional do Estado, realizar a mediação entre o governo e a sociedade e disciplinar a educação escolar no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, estimulando a autonomia da escola e garantindo os direitos educacionais do cidadão.

Quanto à escolha do presidente do CEE, a eleição é promulgada em 1969, mas efetivado a partir de 1972, o presidente nato do CEE/MA era o secretário de educação do estado prerrogativa assegurada pela Lei Delegada número 186/84, Art. 16, e no regimento interno, Art. 2; já a partir de 1991, o presidente nato do conselho era o Gerente de Estado de Desenvolvimento Humano o que se reproduziu até o ano de 2006, órgão que na reforma administrativa do estado, substituiu a Secretaria da Educação. Na verdade, as múltiplas atividades que desenvolvia o gerente por força do cargo que ocupava o impossibilitava de assumir de fato a presidência do CEE, cabendo assim, há um membro do conselho nomeado pelo governador do estado como vice-presidente exercer de modo quase permanente a presidência.

Tal prática inviabilizava a existência de um vice-presidente efetivo cabendo a substituição por rodízio a um dos presidentes das Câmaras, que não podiam acompanhar de perto e com prioridade todos os compromissos e ações em andamento da presidência. Partindo dessa problemática, uma comissão construída pelo conselho solicitou, que o conselho deveria ser presidido por um dos seus conselheiros, proposta essa respaldada no posicionamento favorável de secretários e gerentes anteriores, e manifestada pelo gerente de desenvolvimento humano no ano de 2002, a proposta ainda indicava que o presidente e o vice-presidente fossem eleitos por seus pares para um mandato de 2 anos, o que foi agraciado pela lei de 2007.

Desta feita, a eleição de presidente e vice-presidente do conselho, princípio basilar da prática democrática com maior representação entre os diferentes segmentos vai efetivar-se. Cabe, entretanto, salientar esses não podem ser tutelados, pois:

> Apesar dos limites históricos, o cenário político brasileiro avança numa perspectiva de democratização e tem, no processo constituinte e na aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF), processos de retomada do Estado Democrático de Direito, resultado de lutas históricas em prol da democracia e justiça social. A CF avança no alargamento formal da cidadania e dos direitos sociais, entre eles a educação. A dinâmica política segue, contudo, demarcando, para a maior parte da sociedade, uma cidadania tutelada, restrita e funcional ou de segunda ordem (Dourado, 2019, p. 07).

Compreendemos que a eleição por si, não garante todos os elementos de paridade e igualdade necessários a um conselho, para que ele seja considerado como possível agente de controle social, ou, estratégico espaço de ação da sociedade civil na elaboração, acompanhamento e controle social das políticas educacionais do estado. Partindo dessa especificação, fazemos uma breve explanação sobre a classificação das funções normativas, concordamos com Cury (2006) que as caracteriza como atos normativos, entre estes pareceres e resoluções, que apresentam "provisão legal e sua intencionalidade é a de executar o ordenamento jurídico que lhe dá fundamento", devendo ser compatíveis com a legislação vigente (Cury, 2006, p. 42 e 43). Esta função abarca a proposição e interpretação da legislação, e no conselho, a função normativa é derivada do poder legislativo em acordo com os outros poderes.

Possivelmente junto à função normativa, temos a função fiscalizadora, onde os conselhos orientam e acompanham o cumprimento das disposições constitucionais, legais e normativas em matéria de educação, podendo aplicar sanções, solicitar sindicâncias, e esclarecimentos ao identificar irregularidades, esta função é destacado como possibilidade de controle social dos assuntos da educação.

A função consultiva remete a responder as consultas realizadas ao conselho sobre as leis e questões educacionais e sua aplicação, que são submetidas por entidades da sociedade pública ou civil (Secretaria Municipal de Educação, escolas, universidades, sindicatos, Câmara Legislativa, Ministério Público), Movimentos Sociais, ou cidadão; também como afirma Cury (2006) pode desempenhar função de assessoria ao poder Executivo nas questões educacionais.

Já a função deliberativa é desempenhada apenas em relação a assuntos sobre os quais o conselho tenha poder de decisão, as atribuições relativas a essa função devem estar definidas na sua lei de criação, dentre essas pode estar veiculado o poder de apreciar e decidir sobre autorização de funcionamento, credenciamento, recredenciamento, reconhecimento, renovação de reconhecimento, descredenciamento, desativação de etapas e modalidades de educação básica das instituições públicas e privadas do estado, ou submetidas a ele. Assim como, aprovar regimentos e estatutos; credenciar escolas e autorizar cursos, séries ou ciclos; e deliberar sobre os currículos propostos pela secretaria de educação do estado.

Em relação à função propositiva considera-se proposições relativas: ações das políticas educacionais, apresentar e sugerir sistemas de avaliação de aprendizagem e institucional, orientação para melhoria do fluxo e do rendimento escolar, e propor formação continuada para os profissionais da educação.

Quadro 4 - Competências do CEE - Decreto 24.380/2008

COMPETÊNCIA	FUNÇÃO
I-Participar da definição das diretrizes da política educacional do Estado	Normativa/propositiva
II – Participar da elaboração do Plano Estadual de Educação e acompanhar e sua execução	Normativa/propositiva
a) Elaborar/normatizar- organização e funcionamento do sistema de ensino	Normativa
b) credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de instituições educacionais;	Normativa/ Fiscalizadora
c) autorização de funcionamento, reconhecimento, renovação de reconhecimento e desativação de cursos nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino;	Normativa/Deliberativa
d) diretrizes curriculares para o Sistema Estadual de Ensino	Normativa/Deliberativa
e) avaliação das instituições e dos cursos;	Normativa/Fiscalizadora
f) formalização, instrução e tramitação de processos no Conselho	Normativa
IV. interpretar e aplicar leis e normas de ensino;	Normativa/Deliberativa
a) credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de instituições educacionais;	Normativa/Deliberativa
b) autorização de funcionamento, reconhecimento, renovação de reconhecimento e desativação de etapas e modalidades da educação básica, de cursos de educação superior e de cursos de educação a distância;	Normativa/Deliberativa
c) em matérias educacionais, de caráter geral ou especial, que lhe forem encaminhadas;	Deliberativa/Propositiva
d) recursos interpostos e matérias submetidas em última instância ao Conselho Pleno	Deliberativa/Propositiva
VI. elaborar seu Regimento a ser aprovado pelo Governador do Estado	Normativa
VII. promover, realizar e divulgar estudos sobre assuntos de sua área de atuação;	Propositiva
VIII. manter intercâmbio com o Conselho Nacional, Conselhos Estaduais e Conselhos Municipais de Educação e com instituições educacionais do país e do exterior;	Propositiva
IX. delegar competências no âmbito de sua jurisdição.	Deliberativa

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa documental (2023).

A configuração da legislação_em vigor no CEE, conforme podemos observar na classificação do quadro 04 condiz com a prevalência da função reguladora, aqui descrita como normativa, e em alguns casos aliada a fiscalizadora; seguida da propositiva e por último temos a consultiva, que não é descrita na letra da lei, mas é realizada em relação a consultas feitas a este órgão em relação a documentação e orientação de processos de credenciamento,

recredenciamento, e descredenciamento de instituições, entre outros. Este resultado é referendado por Ramos,

> No espaço de 2012 a 2018, o Conselho Estadual de Educação, no desempenho de sua função reguladora, emitiu 320 Resoluções sobre Credenciamento e Renovação de Credenciamento de estabelecimentos de ensino públicos e privados de Educação Básica e profissional; 640 resoluções sobre Autorização de Funcionamento de cursos da Educação Básica; 1031 Resoluções de Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de cursos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, e 79 Desativações de escolas e cursos. O Conselho recredenciou a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e continua Reconhecendo ou Renovando o Reconhecimento de seus cursos em todo o Estado do Maranhão (MARANHÃO, 2012-2018) (Bastos Ramos, 2019, p. 30).

Durante o período analisado neste trabalho, os anos de 2010-2020, ocorreram adaptações graduais e um aumento considerável na promulgação das normativas do CEE em relação a política educacional maranhense, tanto em relação a educação básica quanto a superior, buscando atender as especificidades das modalidades de ensino, e as formulações orientadoras em nível nacional, e internacionais, como fica evidenciado por Bastos Ramos (2019):

> No início deste século (ano 2000), o conselho, preocupado com o exercício de suas funções de caráter normativo consultivo deliberativo, fiscalizador e propositivo, realizou um suas ações, promovendo estudos e pesquisas no sentido de atender com mais eficiência, eficácia e efetividade às demandas decorrentes do crescimento e do desenvolvimento da sociedade. Diante delas, tem discutido a proliferação de escolas de educação básica e da educação superior; a intensificação do ensino profissionalizante para atender às necessidades do mercado de trabalho; a necessidade de atendimento e regulamentação da educação indígena e quilombola; a institucionalização da descentralização, exigência de qualquer sistema administrativo; a educação especial demandando recursos mais especializados para atender ao princípio da inclusão nas redes pública e privada de ensino; as metodologias de ensino cada vez mais especializadas como a organização de currículos necessários ao atendimento de atividades funcionais e profissionais mais exigentes antes; a tecnologia que avança em descompasso com os modelos educacionais; a educação à distância, modalidade de educação na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação; instalação de escolas do campo nos sistemas de ensino; a difusão cada vez mais acentuada da educação de jovens e adultos; a necessidade de validação e revalidação de estudos realizados no exterior a exigência de formação em nível de graduação e pós-graduação a profissionais, para atuação eficiente nos diversos sistemas de ensino além de outros fatores e circunstâncias que têm imposto aos conselho de educação ações rápidas e inteligentes, na regulamentação e na resolução de problemas (Bastos Ramos, 2019, p. 26).

Partindo da argumentação até aqui realizada, constatamos indicativos de elaborações relativos as diferentes modalidades de ensino, prevalecendo a função reguladora em diferentes

matizes, seguiremos com a apresentação e análise do que foi proposto pelo CEE neste recorte temporal acerca da Educação do Campo no estado maranhense, assim como os princípios da gestão democrática para essa modalidade.

Sequencialmente apresentaremos e analisaremos o conjunto de elaborações que contemplam atos normativos, resoluções, pareceres e publicações elaborados pelos conselheiros e pelo conselho pleno (aos quais tivemos acesso), no período de 2010 a 2020, que apresentam relação com a educação do campo maranhense, com destaque para a temática da gestão democrática.

4.3 Atos normativos e proposições do Conselho Estadual de Educação de 2010-2020 referentes à Educação do Campo

A elaboração e análise deste tópico foi possível devido ao trabalho de pesquisa documental in loco, realizada no arquivo do CEE, durante o período de outubro de 2023 a junho de 2024. Iniciou com o protocolar de solicitação de trabalho de pesquisa e acesso aos conselheiros, endereçado a então presidente do conselho Soraia Raquel Alves da Silva, o qual foi atendido e encaminhado ao presidente interino Roberto Mauro Gurgel Rocha.

Durante o período referenciado foi disponibilizado acesso a 15 processos, o que não significa que apenas estes processos relacionaram-se com as resoluções e pareceres das escolas da zona rural[68] que tramitaram no CEE de 2010-2020, pois como um dos resultados da análise

[68] Infelizmente por limites de acesso, não tivemos a totalidade de resoluções e pareceres que foram expedidas pelo conselho durante esse período, observamos isso, durante a análise das atas do conselho pleno referente ao período contemplado na resolução de educação do campo, e no período dedicado ao plano estadual de educação. Foi possível encontrar referências à processos, resoluções e pareceres emitidos acerca de outras CFR, EFAS e uma escola pública, expedidos tanto no ano de 2011, quanto no ano de 2014. Encontramos referências a 7 destas instituições, das quais trazemos a transcrição das atas de 03 instituições mencionadas abaixo (Maranhão, CEE, Atas Conselho Pleno,2011, p. 65-178):Reunião 03 de Março/2011,processo n 502/2011 associação da Casa Familiar Rural de Morada Nova, Pindaré Mirim, voto positivo em função de credenciamento da CFR Morada Nova, do povoado Morada Nova em Pindaré Mirim/MA para funcionar somente nesse endereço, pelo prazo de cinco anos, autorização de funcionamento de ensino fundamental regular de 5 à 8 série, para fins unicamente de regularização de vida escolar dos alunos, devendo ser pedido o reconhecimento imediato de autorização de ensino fundamental de regular de 6 ao 9 ano da referida escola para funcionar somente no endereço indicado, pelo prazo de cinco anos. Cinco anos, com validação dos estudos realizados por alunos com frequência e aproveitamento nos referidos cursos. E as de 2014, (Maranhão, CEE, Atas Conselho Pleno,2014, p. 56-169): Reunião Conselho Plano, dia 3 de abril de 2014, processo 564-212, Escola Municipal Rui Barbosa e suas extensões, Zé Doca/MA. Vota no sentido de que seja reconhecido o ensino fundamental de 9 anos, oferecido pela Escola Municipal Rui Barbosa, estabelecimento integrante da Rede Pública Municipal de Ensino, localizada a Rua 10, núcleo A1, Zé Doca Maranhão, com validade somente para esse endereço pelo prazo de 5 anos. Seja reconhecido o ensino fundamental de 9 anos, 1 ao 5 ano, 1 ao 9 ano, localizado nos povoados, Núcleo BB, e Centro dos Paulinos, ambas extensões da Escola Municipal Rui Barbosa, somente para esse endereço e pelo prazo de cinco anos. Sejam convalidados os estudos realizados com frequência e aproveitamento por alunos matriculados nos mencionados cursos em períodos anteriores da data da resolução que acompanha esse parecer. Com relação à educação infantil pré-escola, o ensino fundamental de 1 a 8 série regular, e EJA da Escola Municipal Rui Barbosa e de 1 a 4 série das extensões da

proposta neste trabalho, podemos observar que não há diferenciação na discriminação e tramitação do processo quando se trata de uma escola rural, no campo, em relação as escolas da zona urbana, na cidade. Como explica-nos o conselheiro em trecho de entrevista: "quando comecei em 2008 ainda não tinha a diferenciação, sobre a questão de escola do campo, indígena, de EJA, depois com a resolução fomos adaptando, para melhorar" (Entrevista conselheiro 2, 2024). O trâmite utilizado segundo o conselheiro ocorre da seguinte forma:

> [...] o processo dá entrada na portaria, ele vai para a presidência, a presidência manda para assessoria, aí assessoria ela faz um *check list* para ver o que está correto, aí manda para a direção das câmeras, e as câmeras fazem a distribuição para um conselheiro. O conselheiro ele faz um estudo, considera o *check list* vê se tem mais alguma coisa se tiver alguma recomendação às vezes a assessoria já manda com uma diligência, então o conselheiro se ele vê necessidade, ele mesmo pede (Entrevista conselheiro 2, 2024).

Como a maioria dos processos foi encaminhado ainda sem as instruções de preenchimento da modalidade, ocorreu certa limitação dos arquivistas do CEE em selecionar, disponibilizar, e dar "vistas" ao trabalho de pesquisa[69] e análise que propomos, portanto tivemos acesso aos processos relativos às Casas Familiares Rurais, Escolas Famílias Agrícolas, Práticas Metodológicas componentes da Pedagogia da Alternância, Alteração da categoria da instituição de ensino de particular para comunitária, e a um processo referente à "Escola Sede" e suas sete extensões, os quais foram encontrados de forma relativamente simples.

Estes processos contemplam um *corpus* de documentos compostos por: solicitação da parte interessada, documentos comprobatórios (certidões, documentos das instituições e dos profissionais que a compõem, regimentos escolares, planos de curso e projetos políticos pedagógicos), possuem uma média de 150 a 350 páginas, e tiveram expediente médio de um ano e meio até cinco anos, com a culminância em forma normativa de parecer ou resolução.

---

referida escola, essas já são reconhecidas, defendo apenas o requerente, solicitar a renovação de reconhecimento da educação infantil pré-escola, uma vez que o ensino fundamental em 5 série se encontra em fase de extinção. Reunião de 3 de julho de 2014, conselheiro Roberto Mauro Gurgel Rocha, processo 186/ 2014. Associação da Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança de São João do Sóter/MA. Vota no sentido de reconhecimento do curso de educação profissional técnica de nível médio articulado ao ensino médio de forma integrada, com habilitação em agropecuária do eixo tecnológico agropecuária, da Casa Familiar Rural Vivendo a Esperança, localizada no povoado Pedras, São João do Sóter/MA. Para funcionar somente nesse endereço e pelo prazo de 5 anos. Convalidação dos estudos realizados por alunos, com frequência e aproveitamento no referido curso.

[69] No decorrer do trabalho, em conversas informais com conselheiros fomos informados que a Resolução 31/2018, que versa sobre Credenciamento e recredenciamento de instituições escolares e autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento para oferta de Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dá outras providências, apresentou um modelo de requerimento com "Nome da etapa e/ou modalidade da Educação Básica". Este elemento é um avanço notável no que se refere a descrição, encaminhamento, e afirmação das especificidades e identidade das comunidades escolar, além de facilitar enormemente a pesquisa e sistematização de dados relacionados a estas. Ressaltamos que mesmo os processos do ano de 2020 que tivemos acesso, não tinham este modelo de requerimento anexados.

Partindo deste material, realizamos a análise de 30 documentos oficiais relacionados à legislação educacional do campo, durante o período de 2010-2020, sendo 15 resoluções e 15 pareceres que se classificam em questão de tipificação da seguinte forma: Reconhecimento/Autorização de funcionamento, Credenciamento/Recredenciamento, Aprovação de regimento escolar único (CFAS, EFAS); além da Resolução específica do CEE que estabelece Normas para a Educação Básica e a Educação Profissional Técnica de nível Médio nas Escolas do Campo do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, as quais analisamos a partir da elaboração de uma ficha própria que faz parte dos anexos. Os dados foram dispostos para melhor visualização no quadro a seguir

Quadro 5 - Documentos Educação do Campo CEE/MA

Finalidade	Resoluções ou pareceres	Quantidade	Relatores	Função
Reconhecimento/Autorização de funcionamento	Resolução/Parecer	12	03	Normativa/Fiscalizadora
Credenciamento/ Recredenciamento	Resolução/Parecer	10	01	Normativa
Aprovação de regimento escolar único (CFAS, EFAS)	Resolução/Parecer	04	03	Normativa/Deliberativa
Práticas Metodológicas componentes da Pedagogia da Alternância	Parecer	01	01	Consultiva
Alteração da categoria da instituição de ensino de particular para comunitária	Resolução/Parecer	02	01	Normativa/Deliberativa
Normas para a Educação Básica e a Educação Profissional Técnica de nível Médio nas Escolas do Campo do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão	Resolução	01	03	Normativa/Deliberativa

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Constatamos que a maioria das legislações[70] produzidas no período constituem-se como normativa/fiscalizadora, os processos de Credenciamento/ Recredenciamento e Autorização de funcionamento das escolas das áreas rurais, predominantemente estendem-se pelo período de 1 ano e meio, chegando até 5 anos, e enfrentam várias diligências referentes à falta de documentação e problemas físicos e estruturais das escolas, o que corrobora com a afirmação de Bordignon (2020, p. 236 e 237) de que os conselhos tradicionalmente assumiram as funções normativas e consultivas.

O número de conselheiros envolvidos na elaboração das legislações varia de um até três, como no caso dos Regimentos das EFAS/CFRS, onde criou-se uma comissão de três participantes. Podemos observar que o conselho possuiu um conselheiro com "notório saber e experiência" na modalidade Educação do Campo, ao qual foi distribuído a maioria dos processos relativos a esta modalidade.

A partir desses resultados, em entrevista perguntamos sobre experiência e o encaminhamento dado aos processos, o conselheiro explica que:

> Eu mais trabalho com o movimento da Pedagogia da Alternância, aí o movimento também do MST eu tive alguns contatos, próximo mesmo com o pessoal da direção, e aí cheguei inclusive a trabalhar um pouco em função da escola do campo Roseli Nunes, eles têm outras escolas devem ter [...] Também outra coisa, que tem experiência no campo que não estão vinculadas a essas e aí, eu fui conhecendo porque eu viajei sempre pelo interior. Então o que é que aconteceu, eu fui sentindo que as experiências elas não tinham assim muita segurança e orientação, aí comecei internamente a tentar fazer assim a cabeça do pessoal, para a gente fazer uma diretriz de educação curricular da educação do campo ,aí começamos primeiramente a trabalhar na aceitação, depois da gente conseguiu um recurso financeiro externo para dar apoio nas visitas, nos encontros, passamos 2 anos trabalhando com o pessoal do campo, tanto visitando as escolas, como fazendo encontros, seminários, fizemos levantamento quase que escola por escola [...] Com esse trabalho, quase todos os processos sempre...em grande escala, ficam comigo, os de educação do campo (Entrevista conselheiro 2, 2024).

O desdobramento da experiência do professor resultou em sua participação como componente do CEE no Conselho Pleno, em todas as votações das resoluções e suas promulgações durante o período de 2010-2020, sendo relator de 88% dos pareceres analisados.

Em busca de entendimento entre as legislações promulgadas no período, e as categorias basilares desta tese, apresentamos a verificação de unidades de registro de quantidade e forma como se apresenta nas resoluções e pareceres, e as possíveis contradições

[70] As resoluções e pareceres são respectivamente dos anos: 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2017, 2018, 2019, 2020, sendo que apenas em 2016, não localizamos a expedição de nenhum documento relativo a legislação que se enquadra em legislação educacional do campo no CEE/MA.

encontradas. E estão dispostas em itens para compreensão e análise: *a) Estado, b) sociedade política, c) educação do campo, d) gestão democrática, e) conselho*.

O item *a) Estado* não está presente em todos ao pareceres e resoluções como unidade de registro, apenas em 12 destas, mas em todos aparece como regulador desses documentos nas ações normativas do CEE; em um dos documentos é quem reivindica na forma de governo municipal, e posteriormente quem promulga, destacamos seu papel na organização da burocracia estatal, entendidas como "questões técnicas", especialmente por formuladores das políticas públicas, no caso na organização da política educacional.

No tocante ao item *b) sociedade política*, consideramos a unidade política da sociedade civil representada de forma coletiva, dos 15 processos acessados, 14 eram de demandantes que estavam ligados à "sociedade política" e faziam parte dos pareceres, pois foram presidentes e representantes de associações comunitárias ligados a UAEFAMA, que indicaram a necessidade e o reconhecimento de suas práticas educativas. Foi possível aferir que a organização e à produção de vontades coletivas, implicaram em reinvindicações como forma de consciência social ao solicitar reconhecimento da especificidade da educação do campo e das práticas diferenciadas por eles realizada.

Em relação a categoria *c) educação do campo*, registramos sua presença em 11 Pareceres e apenas em 02 resoluções, também apareceu como parte dos processos em alguns Planos de Curso de CFRAS e EFAs, assim como, no Regimento Escolar Único das Casas Familiares Rurais do Maranhão. Compreendemos que nos pareceres as justificativas de aceite, ou rejeição, das solicitações apresentam maior aprofundamento e argumentação sobre a temática. Foi elaborado um quadro com excerto dos pareceres para elucidar os resultados:

Quadro 6 - Categoria Educação do Campo – Pareceres

Documento/data	**Educação do campo**
Parecer 73/ 2011	Trabalha em regime de alternância em trabalho interdisciplinar contextualizado com base no sistema de produção agroextrativista envolvendo os setores de olericultura, fruticultura, criação de aves, caprinos, peixes, abelhas, e horta medicinal
Parecer 205/2012	Vale salientar que a pedagogia da alternância praticada nas Casas Familiares Rurais coloca em prática a recomendação da lei n. 9394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; que em seu artigo 23, estabelece a organização da forma de oferta da educação básica, possibilitando alternância regular de períodos de estudos, seu artigo 28, define as adaptações necessárias que devem ser feitas para adequação do ensino às peculiaridades da vida rural e de cada região.

Parecer 233/2013	A escola pertence a rede privada na categoria comunitária, tem como proposta pedagógica a pedagogia da alternância e localiza se no povoado Centro do Lulu, na zona rural do município de Bela Vista do Maranhão".
Parecer 385/2014	A comissão tece considerações sobre a metodologia diferenciada aplicada que divide seus tempos entre escola e a comunidade com os estudantes alternando atividades na escola e no convívio familiar."
Parecer 120/2015	A valorização de uma formação cidadã com priorização de difusão de valores de solidariedade, humanitarismo fez com que houvesse a adoção do aprender ao aprender, da articulação permanente entre teoria e prática o que leva referida pedagogia a centrar o aprendizado não somente na sala de aula, mas igualmente na realidade, ou seja, nas comunidades de origem do estudante mediante a alternância entre os momentos de vivência na escola e na família, bem como na sociedade rural. A cultura do campo é eminentemente familiar e a aproximação entre a escola e a família é essencial. Além disso, na precariedade encontrada na grande maioria das escolas rurais do Maranhão experiências de pedagogia da alternância ainda são ilhas de excelência na medida que além de promover uma articulação efetiva entre teoria e prática é plenamente articulada as exigências do mercado de trabalho, sendo seus formandos absorvidos automaticamente por empresas rurais, ou mediante a criação de empreendimentos próprios.
Parecer 200/2017	Vale salientar que a Escola Família Agrícola Nossa Senhora de Fátima é uma escola do campo que cumpre o que estabelece o Art. 28 da Lei no n 9394 de 20/12/1996, que orienta o que se refere às necessidades e especificidades da Educação Básica do Campo, funcionando com base na pedagogia da alternância
Parecer 215/2017	Vale salientar que as Escolas Famílias Agrícolas atuam de acordo com a Pedagogia da Alternância, colocando em prática o que recomenda a Lei n 9394/1996, que em seu Art. 23 estabelece a organização da forma de oferta da educação básica possibilitando a alternância regular do período de estudo, e, em seu Art. 28, define as adaptações necessárias que devem ser feitas para adequação de ensino as particularidades de cada região e da vida no campo. As escolas têm como entidades mantenedoras as associações de pais, de ex-alunos, docentes e comunidades. Mais recentemente têm convênio firmado com o governo do Estado do Maranhão. A UEFAMA articula-se nacionalmente com a união nacional das escolas famílias agrícolas e articulação com a União Internacional das casas familiares rurais compondo uma rede de articulação Internacional. Merece destacar que a vivência da pedagogia da alternância permite uma interação entre os momentos de ensino/aprendizagem com a prática do conhecimento apreendido, na medida em que se alterna nos momentos de participação na escola com os de aplicação do aprendido na realidade.
Parecer 164/ 2018	As escolas familiares agrícolas desenvolvem uma proposta educativa que oportuniza aos jovens do campo acesso à educação de forma integral, aliando sua polarização a qualificação profissional atendendo a realidade em que vivem; objetivam formar e orientar os alunos para serem cidadãos comprometidos com a produção, preservação, sustentabilidade, o progresso da região e atender nas cidades das demandas orientei oriundas do campo
Parecer 24/2019	As Escolas Familiares Agrícolas desenvolvem uma proposta educativa que oportuniza aos jovens do campo acesso à educação de forma integral, aliando sua escolarização à qualificação profissional atendendo a realidade em que vivem. Objetivam formar e orientar os alunos para serem cidadãos comprometidos com a produção, preservação, sustentabilidade, o progresso da região e atender na cidade as demandas oriundas do campo

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Em decorrência da análise foi possível perceber diferentes contradições em relação a esta categoria nos documentos, ou na "não existência" nestes, pois estas não compõem a maioria das resoluções que incidem sobre as escolas rurais, e desta forma não apresentam o conceito, e as questões que compõem o paradigma; o que pode indiciar como a modalidade ainda não recebeu a devido destaque na legislação. Nos pareceres que abordam a educação do campo, foi possível constatar a indicação apenas da Pedagogia da Alternância como perspectiva, "salientar que as Escolas Famílias Agrícolas atuam de acordo com a Pedagogia da Alternância, colocando em prática o que recomenda a Lei nº 9.394/1996, que em seu Art. º 23 estabelece a organização da forma de oferta da educação básica possibilitando a alternância regular do período de estudo" (Maranhão, CEE, Parecer nº 215/2017, p. 01)[71].

Sendo o destaque majoritário de sua especificidade metodológica, o que é afirmado no Parecer n º 120/2015,

> A valorização de uma formação cidadã com priorização de difusão de valores de solidariedade, humanitarismo fez com que houvesse a adoção do aprender ao aprender, da articulação permanente entre teoria e prática o que leva referida pedagogia a centrar o aprendizado não somente na sala de aula, mas igualmente na realidade, ou seja, nas comunidades de origem do estudante mediante a alternância entre os momentos de vivência na escola e na família, bem como na sociedade rural. A cultura do campo é eminentemente familiar e a aproximação entre a escola e a família é essencial. Além disso, na precariedade encontrada na grande maioria das escolas rurais do Maranhão experiências de pedagogia da alternância ainda são ilhas de excelência na medida que além de promover uma articulação efetiva entre teoria e prática é plenamente articulada as exigências do mercado de trabalho, sendo seus formandos absorvidos automaticamente por empresas rurais, ou mediante a criação de empreendimentos próprios (Maranhão, CEE, Parecer n º 120/2015, p. 02).

O referido texto coaduna com Parecer nº 1/2006 do CNE/CEB que declara a Pedagogia da Alternância como a melhor alternativa para a Educação Básica no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola (Brasil, 2006).

Contudo, ao atrelar a teoria e prática as exigências do mercado de trabalho deixa evidente que esta perspectiva atende ao mercado e a agricultura nos moldes do mercado, bem

[71] Os Pareceres do Conselho Estadual de Educação referenciados nesta tese com a descrição: **Maranhão, CEE, Parecer** nº fazem parte do *corpus* dos processos oriundos de interessados externos como CFRs e EFAs, compõem o conjunto de normativas destes, e o arquivo interno do CEE. Por este motivo não são publicizados, podendo ser consultados in loco, desta forma não fazem parte de nosso compendio bibliográfico. Cabe a explicitação que são expedidos com numeração anual, podendo ocorrer, por exemplo, Parecer nº 215 em 2014, e Parecer nº 215 em 2017.

como ao utilizar o termo “empreendimento próprios” revela conceitos e ideias difundidos no neoliberalismo, o que também aparece no Parecer nº 104/2018(Maranhão,CEE,p.1) “objetivam formar e orientar os alunos para serem cidadãos comprometidos com a produção, preservação, sustentabilidade, o progresso da região e atender nas cidades das demandas oriundas do campo”, e causa diferentes dúvidas se esta pedagogia se ajusta à cultura campesina, ou ajusta os camponeses a cultura no modo de produzir e existir capitalista.

O que compreendemos que pode ser uma armadilha para classe trabalhadora camponesa como descreve o pesquisador Lamosa (2014, p,101) “amplos setores sociais que reproduzem o senso comum ambientalista, uma vez que o sentido de moderno posto pelo agronegócio indica ideologicamente uma associação direta com a urgência de se promover um tipo de desenvolvimento sustentável, que não é exequível, para o capital”.

Outra questão que se coloca tem relação com a concepção pedagógica do aprender ao aprender que foi defendido pelo escolanovismo e adquiriu novo vigor na retórica de várias concepções educacionais contemporâneas, conforme defende Duarte (2001, p. 35)

> As pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa- se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

Essas concepções estão ligadas à pós-modernidade com um “lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”, (Duarte, 2001, p. 38), não como uma possibilidade de transformação da realidade. Assim, à medida que os princípios da Educação do Campo se colocam na perspectiva de transformação, essa concepção teórica do aprender a aprender, não coaduna com o que se defende para os sujeitos que vivem no campo e dele retiram sua própria sobrevivência.

No que se refere à Pedagogia da Alternância concordamos que ela compõe o Paradigma da Educação do Campo, mas a metodologia apenas, não contempla todas as especificidades e as questões agrárias que compõem o contexto da educação do campo, em relação às tendências pedagógicas presentes nos documentos, algumas contradições foram encontradas e merecem visibilidade, como no Parecer nº 120/2015:

> [...] compreende-se que a pedagogia da alternância utiliza um método dialético de aprendizagem e teve o seu surgimento em decorrência da constatação de alguns

> agricultores franceses de que a educação formal não atendia as necessidades de seus filhos principalmente por priorizar valores próprios da cultura urbana inadequados ao processo formativo. "A valorização de uma formação cidadã com priorização de difusão de valores de solidariedade, humanitarismo fez com que houvesse a adoção do aprender ao aprender, da articulação permanente entre teoria e prática o que leva referida pedagogia a centrar o aprendizado não somente na sala de aula, mas igualmente na realidade, ou seja, nas comunidades de origem do estudante mediante a alternância entre os momentos de vivência na escola e na família, bem como na sociedade rural (Maranhão, CEE, 2015, p. 02).

O parecer afirma a alternância como um método dialético da aprendizagem, o que se pressupõem, pois, parte da relação teoria e prática, mas não indica o fundamento dialético da contradição e das mediações necessárias com a realidade, e específico com as questões agrárias, é imprescindível uma prática pedagógica de qualidade desde que esta seja inspirada por referenciais pedagógicos que busquem elevar os estudantes intelectualmente.

Foi possível observar a influência da pedagogia construtivista, da teoria do professor reflexivo e da pedagogia das competências, que compreendemos ao longo deste estudo, representam ameaças tão fortes quanto da reprodução da pedagogia tradicional, o que nos leva a afirmar a possibilidade de rebaixamento da qualidade e acesso ao ensino da classe trabalhadora camponesa, por isso concordamos com a afirmação de Saviani (2008, p. 25 e 26) "lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais".

Chamamos atenção ao reducionismo na perspectiva empirista que tem permeado a expressão "conhecer a realidade", que na maioria dos casos é entendida apenas como o "entorno", a comunidade, o aspecto da cultura do cotidiano, como podemos observar no Parecer nº 120/2015 "da articulação permanente entre teoria e prática o que leva referida pedagogia a centrar o aprendizado não somente na sala de aula, mas igualmente na realidade, ou seja, nas comunidades de origem do estudante", inspiradas nas teorias pós-críticas, multiculturalistas, amplamente compreendidas como progressistas, levam as instituições a um equívoco epistemológico e prático, pois ao não abarcar a luta de classes, as questões estruturais, e o entendimento que a realidade é complexa, uma rica totalidade de relações e determinações diversas, elas não só são consortes do neoliberalismo, como não atendem aos interesses da classe trabalhadora camponesa.

Como ponderado na maioria das legislações, a contradição está presente em diferentes aspectos, inicialmente não é possível identificar que se trata de processos referentes a escolas do campo, pois não possuem a descrição escola rural, ou escola do campo, a possibilidade de perceber que se trata desta modalidade se faz através da leitura dos endereços e localização das

escolas que pleitearam reconhecimento, também foi verificado a aproximação teórica das pedagogias hegemônicas já citadas.

No único caso analisado de uma escola pública municipal, a qual foi denominada como "escola sede" e das suas adjacências que são apresentadas como "7 extensões" que deveriam ser tratadas como escola anexo e não o são. Em nenhum momento durante o tramitar deste processo utiliza-se a nomenclatura multissérie, o que é possível perceber durante análise pois a inferência de agremiações de séries diferentes em turmas únicas nas referidas extensões, esta terminologia e metodologia didática faz parte da realidade das escolas rurais e do campo no Estado do Maranhão.

O processo é composto por várias inspeções e diligências solicitadas pelo Conselho Estadual de Educação para a Seduc, tanto nas extensões, quanto na escola sede, o que denota problemas estruturais sérios e de documentação destas instituições; cabe a ressalva que durante os 5 anos de tramitação deste processo a escola continuava atendendo estudantes das comunidades rurais, mesmo com todos problemas evidenciados, situação que afirma o alarmante descaso do poder público com a modalidade de ensino.

Referente ao item *d) gestão democrática* nas legislações promulgadas pelo CEE referentes à educação do campo esta não é sob nenhum aspecto elemento central, não encontrada no texto base de 14 resoluções, mas compõem como referência complementar a palavra associação em 07 Pareceres que contemplam o *corpus* dos processos que reivindicam Reconhecimento/ Autorização de Funcionamento e Credenciamento das Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais do Estado.

Mesmo nesses registros o conceito de gestão democrática não é desenvolvido em sua integralidade, também não aparece como indicativo, ou menção algumas prerrogativas apontadas na lei 9.394/96, relacionadas aos mecanismos dessa gestão como: conselho escolar, escolha de diretores, projeto político pedagógico, grêmio estudantil.

E quando é referida, está atrelada e transposta para as Associações, apresentada como garantidoras de amplos aspectos democráticos efetivos, o Parecer nº 120/2015 que não menciona gestão democrática, ressalva apenas participação comunitária "não se esquecendo a presença dos pais e das comunidades locais todos eles exercitando a condição de educadores com seus respectivos papéis" (Maranhão, CEE, Parecer nº 120,2015)

A presença e participação dos pais nas associações, seria a forma de exercer a democracia, e de gerir com princípios democráticos como aponta o Parecer nº 205/2012 "As casas são geridas por Associações formadas de pais, docentes e comunidade." (Maranhão, CEE,

Parecer nº 205, 2012). Concordamos na análise que alguns princípios democráticos da participação da comunidade do campo estão presentes nessas instituições, alguns são similares aos mecanismos da gestão democrática da educação pública, mas não necessariamente iguais, como observamos no *corpus* do Processo nº 297/2012, que remete ao Regimento Escolar Único das Casas Familiares Rurais do Maranhão, onde o parecer destaca "As casas são geridas por Associações formadas de pais, docentes e comunidade" (Maranhão, CEE, Parecer nº 205, 2012).

Já, no texto do Regimento consta "comunidade educativa não estatal de gestão e de participação coletiva democrática, comunitária, administração da casa familiar rural será exercida pelo coordenador geral e o conselho de administração eleitos e nomeados em Assembleia" (Maranhão, CEE, Processo nº 297, 2012), o que ocorre são similitudes com os conselhos escolares, o que não necessariamente garante democracia efetiva.

A elaboração do PPP com participação da comunidade escolar como mecanismo da gestão democrática foi um dos aspectos que nos causou estranhamento, visto que nos processos analisados o Regimento e Plano de Curso das instituições são padronizados, assim como seus PPP, elaborados pela UEFMA e Associação das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), estes foram aplicados nas 11 escolas que estavam em funcionamento, como referendado no Processo nº 273/2011:

> [...] registra-se que a CEB/CCE dispensou apresentação do parecer do especialista, haja vista que a Secretaria Estadual de Educação foi responsável pela elaboração do plano de curso da escola, fato confirmado quando a requerente compareceu para audiência orientadora promovida nesse conselho acompanhada por uma representante da Seduc/MA que confirmou a elaboração do plano de curso para esta e outras Escolas Famílias Agrícolas que ofertamos cursos da educação profissional integrados ao ensino médio neste estado (Maranhão, CEE, 2011, p. 145).

Um Regimento Escolar Único aponta elementos de convergência didática, pedagógica, de fundamentos e princípios da educação do campo em rede, mas o PPP de cada escola traria seus elementos de particularidade histórica, comunitária, econômica, de múltiplas relações e interrelações, o que pode fragilizar as especificidades de cada escola perante seus pilares de construção democrática e participativa, mesmo tendo mecanismos estabelecidos através do regimento.

O mesmo ocorre no caso da escola pública, o regimento é comum para as escolas do município, assim como, os projetos político pedagógicos são estabelecidos em rede, o que dificulta que a comunidade escolar possa ter direito a discutir, refletir e definir tomadas de

decisões para concretizar o processo de elaboração do PPP da escola do campo, tais fatores impossibilitam que a gestão democrática possa contribuir e estimular a transformação da realidade escolar.

Como posto no item *e) conselho* esteve presente em todas as resoluções e pareceres, como órgão regulador, normativo, consultivo, propositivo e fiscalizador. Na abertura dos processos pelos requerentes foi tratado como órgão ligado ao executivo, com autoridade sobre a legislação educacional, apenas no tramitar de 03 processos foi indicado como espaço de reunião, consulta, esclarecimento dos tramites e problemáticas dos conselheiros com as partes interessadas.

Foi salientado em 02 processos os convênios para funcionamento didático das CFR e EFAS, em que municípios (SMED) e Estado (SEDUC) através de contratos temporários, fornecem os professores dessas instituições como descrevem os pareceres: "informa ainda, que todos os profissionais de educação da CFR são mantidos com recursos oriundos de convênios firmados com a prefeitura municipal de Buriti, bem como, a Secretaria Estadual de Educação que contribuem com o compromisso e responsabilidade para a formação do estudante" (Maranhão, CEE, Parecer nº 384, 2014); e "Mais recentemente têm convênio firmado com o governo do Estado do Maranhão" (Maranhão, CEE, Parecer nº 215, 2017).

Esta parceria tem sido buscada por vários municípios e estados do país, o que salienta a importância dessas escolas para a formação da classe trabalhadora camponesa, mas ao mesmo tempo, reafirma a fragilidade do poder público na universalização da educação desses povos, e o acentuar da transferência de recursos públicos para iniciativas de caráter privado, mesmo que de tipo comunitário. Para buscar o entendimento dessa relação, é necessário retomar o processo de formação e ampliação das associações a partir da década de 1980 no país, pois estas tiveram suas questões circundadas na luta democrática, em nome da democracia, e em torno de direitos específicos, foram acompanhadas pelo movimento de ampliação das Organizações Não Governamentais (ONGs), e do movimento de ampliação do capital-imperialismo.

A reflexão aqui, vem no sentido referenciado por Gramsci relativo aos aparelhos privados de hegemonia (nesse caso sem objetivos lucrativos), que na medida que se tornam fruto da generalização, acabam por estabelecer relações estreitamente imbricadas no Estado, difundindo e estabelecendo o consenso, que reverberam como argumenta Fontes (2010, p. 15) "intensa atuação que objetivava reduzir a enorme riqueza dos movimentos populares a formas de consciência social de tipo corporativa e limitada"

Nessa perspectiva, muitas associações como as originadoras das Casas Familiares Rurais com apoio da Igreja Católica vão se desenvolver e ser influenciadas pelo crescimento das ONGs, com fortes financiamentos internacionais. As Ongs marcam a nova forma que envolveu a maneira de educar e formar as classes subalternas (classe trabalhadora), assumindo uma característica que tendenciava a distanciar os movimentos sociais e seus processos educativos da crítica e transformação social, "se instaurava uma nítida separação entre o "serviço" prestado e a população alvo, nas segundas iniciava-se um processo molecular de transformação dos movimentos sociais nascentes em direção à sua "onguização" (Fontes, 2010, p. 236).

Podemos estabelecer relações da influência das Ongs no delinear histórico das posições e pautas das associações, sua aproximação, ou afastamento a determinadas pautas, entre estas a luta pela terra, a transformação social em sua totalidade, e a luta de classes, aspecto delimitado por Fontes (*ibidem*).

> Ocorria uma transferência de militância para as áreas de assessoria e "serviço" que, conservando um horizonte vagamente rebelde – a "transformação social" – o fazia de maneira difusa. A influência religiosa provavelmente explica por que, embora atuando com sindicatos e com inúmeros grupos de trabalhadores, sobretudo rurais, priorizavam o termo "opressão", reduzindo-se as reflexões sobre a exploração (e suas diferentes modalidades) nas próprias organizações de trabalhadores.

Com o movimento internacional do capital, sua crise estrutural e fase neoliberal, a diminuição da transferência de recursos internacionais para as comunidades religiosas e consequentemente para as associações, além da diminuição e comprometimento da renda da classe trabalhadora camponesa, ocasionou a necessidade de modificação na relação que as associações prescreviam com o "Estado", deliberando novas contradições. Pois, a afirmação de sua autonomia didático- pedagógica e de gestão, começa a ser alijada na medida em que estas tem recorrido ao apoio, aporte financeiro, para a manutenção e financiamento, tal condição acarretou a interferência estatal em diferentes frentes dessas escolas, inclusive na sua regularização.

Ao mesmo tempo que, o estado brasileiro ao não universalizar a educação básica do ensino público como direito inalienável, não apenas no ensino fundamental como determina a CF/88, acaba por fragilizar ainda mais os povos do campo, este limite foi apresentado pelo conselheiro 2 em entrevista,

> [...] Antigamente se enfrentava um pouco lá no próprio conselho, essas próprias diferenças das práticas das escolas, com esses currículos diferenciados, dessa coisa toda... não era uma coisa muito aceita, principalmente nas escolas comunitárias, havia precariedade e muito preconceito de algumas pessoas, mas para mim a escola comunitária aqui no Maranhão se não fosse ela, não tínhamos a educação infantil, temos mais de 136 escolas comunitárias, e elas atendem populações carentes [...] (Entrevista conselheiro 2, 2024).

Essa debilidade, ocasiona por razões diversas, entre elas a busca por condições de governabilidade, a transferência de recursos públicos para as instituições privadas em formas de "coparticipação" financeira, recurso esse que não está previsto nas Leis de Diretrizes Orçamentárias Municipais, Estaduais e na esfera federal, e que acaba por vezes não sendo acompanhado e materializado em forma de políticas públicas educacionais efetivas e estabilizadoras.

O conselho possuía durante o período uma resolução específica da modalidade Educação do Campo, que até o ano de 2024 está em vigor, a já mencionada Resolução nº 104/2011, a qual estabelece Normas para a Educação Básica e a Educação Profissional Técnica de nível Médio nas Escolas do Campo do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão. O processo de elaboração desta resolução é visto como um resultado de intensa articulação entre movimentos sociais do campo, SEDUC supervisão de educação do campo, Comitê Estadual de Educação do Campo, e conselho estadual de educação, como argumenta Teixeira (2023, p. 11): No contexto dos anos de 2005 a 2011, diversos foram os eventos que marcaram a expansão da educação do campo nas instituições de ensino superior, na estrutura governamental estadual e nas áreas de reforma agrária do estado do Maranhão".

Para análise desta resolução utilizamos dois procedimentos, o preenchimento de ficha de análise conceitual e a busca por unidade de registros das categorias. Em relação à unidade de registros encontramos as seguintes categorias e seu respectivo número de registro: educação do campo (4), diretrizes (3), questão agrária (1), gestão democrática (1), estado (2), conselhos (1), escola do campo (5), resolução (5),

A resolução discorre sobre amplos aspectos da educação do campo e tem função normativa e propositiva, aborda caracterização de quem são os sujeitos do campo nesse estado, como descreve:" destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais diversasformas de produção da vida: indígenas, afrodescendentes, quilombolas, agricultores familiares, extrativistas, quebradeiras de coco, rendeiras, pescadores artesanais, ribeirinhos, ciganos, artesãos, assentados e acampados da Reforma Agrária, entre outros"(Maranhão, CEE, Resolução nº 104/2011), reconhecendo a multiplicidade étnica e cultural de povos do campo existentes no Maranhão.

Não menciona a sociedade civil, ou política, apenas as políticas públicas de educação do campo, especialmente Resolução CNE/CEB nº 1/2002 que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional nas escolas do campo, a qual segue como referência, inclusive na estruturação para o documento elaborado pelo conselho; o Estado é anunciado como ente promotor e regulador do direito à educação, e com papel no pacto federativo " É dever do Estado e dos Municípios, em regime de colaboração mútua e com a União, assegurar Educação Infantil e Ensino Fundamental às populações do campo, cabendo em especial ao Estado garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional" (Maranhão, CEE, Resolução nº 104/2011).

A questão agrária é abordada na lei, no que caracteriza os povos aos quais se destina, em algumas teorias pedagógicas indicadas que discutem a questão como a Pedagogia do Movimento, bem como nos indicativos das questões produtivas, pois afirma "a escola do campo deve respeitar as diversidades e peculiaridades regionais, dando suporte aos arranjos produtivos sociais e culturais locais" (Maranhão, CEE, Resolução nº 104/2011).Mas, não faz referência a luta pela terra, ou disputa por projetos produtivos de maneira expressa, ou direta.

Ao reconhecer os sujeitos e o campo, também aponta a experiência com as práticas educacionais da Pedagogia da Alternância, explicitando sua organização a modo de regularizá-la ao enfatizar "a escola adotar a alternância regular de período de estudo deve observar a divisão do período letivo em tempo escola e tempo comunidade" (Maranhão, CEE, Resolução nº 104/2011). As concepções teóricas presentes na educação do campo são indicadas para orientar o trabalho das escolas:

> a Pedagogia do Exemplo (dos Indígenas), a Pedagogia da Resistência (dos Quilombolas), a Pedagogia da Alternância (das Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais), a Pedagogia do Movimento (do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST), a Pedagogia Ativa (das Escolas Ativas), a Pedagogia da Resposta (da Escola Magnificat) (Maranhão, CEE, Resolução nº 104/2011).

A não alusão a Pedagogia do Oprimido, presente nos movimentos populares e em suas práticas pedagógicas causou certa estranheza, mas de certa forma coaduna com o que foi expresso nas resoluções de reconhecimento, certificação, e regimento das escolas, esta pedagogia e a pedagogia histórico-crítica não são mencionadas, e não fazem parte das tendências majoritárias na educação do campo do Estado, nem na educação maranhense como um todo.

Em relação à gestão democrática, a resolução reafirma os pressupostos da Lei 9.394/96, na gestão, seus mecanismos e a elaboração do PPP nas escolas com a participação de suas comunidades,

> A escola do campo deve adotar mecanismos de gestão democrática que possibilitem a consolidação da sua autonomia e o fortalecimento dos Conselhos nela instituídos, com vista à abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a auto-gestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação do seu projeto político-pedagógico (Maranhão, CEE, Resolução nº 104/2011).

Verificamos que mesmo após essa resolução, a maioria das instituições não seguiram as orientações no concernente aos conselhos, ao projeto político pedagógico próprio, e à autonomia em relação aos seus projetos educativos, e a temática foi secundarizada nas resoluções expedidas pelo CEE, o que acentua a fragilidade existente em relação ao processo de gestão democrática da educação no campo.

Evidenciamos as orientações das conferências internacionais que foram reproduzidas no estado brasileiro também na resolução da educação do campo no estado, em destaque a qual indica a formação de professores em serviço,

> A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à sua atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, que atendam às especificidades da educação do campo; A escola do campo deve proporcionar formação continuada do pessoal técnico- administrativo de apoio ao trabalho docente de forma a garantir seu aperfeiçoamento voltado às especificidades da cultura do campo) (Maranhão, CEE, Resolução nº 104/2011).

A formação continuada dos professores e profissionais da educação, adequada às especificidades é elemento importantíssimo para a elevação intelectual das massas trabalhadoras, o desafio é realizar com qualidade e aprofundamento necessário quando estes profissionais estão em exercício, sobrecarregados de trabalho, com um grande contingente destes em contratos de trabalho temporários nos municípios, ou no estado. O Estado do Maranhão, e seus 217 municípios não realizaram concurso específico para professores com formação em educação do campo até o ano de 2024, o que retarda a discussão desta modalidade e as proposições formativas de forma continuada, quiçá iniciaram a discussão de um plano de carreira diferenciado para estes profissionais tão importantes para a construção de um projeto produtivo diferenciado.

Encerramos o primeiro bloco de documentos com o estudo do Plano Estadual de Educação de 2014-2024, sua relação com o CEE e a Educação do Campo. A educação do

campo é mencionada 05 vezes no PEE, primeiramente no item 1. Diagnóstico da Educação no Maranhão, em item próprio: Educação do Campo no Maranhão. Este afirma que a educação em áreas rurais é marcada por ausência de políticas públicas, com oferta de currículos e experiências que reconheçam "as especificidades da realidade de crianças, jovens e adultos do campo (Maranhão, PEE 2014/2024, p. 12).

O texto retoma algumas orientações da Lei 9.394/96 acerca da educação, currículo, calendário e práticas pedagógicas nas áreas rurais; da Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002, posteriormente complementadas pela Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008. E sobre o diagnóstico até 2014 descreve:

> No que se refere à oferta de Ensino Fundamental e Médio em escolas localizadas em Áreas Quilombolas e em Áreas de Assentamentos, segundo o Censo (2012), há 332 escolas estaduais em áreas rurais, sendo que entre essas, existem 09 em Áreas Quilombolas, 16 em Áreas de Assentamento, 18 Casas Familiares Rurais e 18 Escolas Familiares Agrícolas com um atendimento baseado em metodologias específicas voltadas à realidade do homem do campo. As Escolas Familiares Agrícolas e as Casas Familiares Rurais matricularam em 2013 um total de 2.887 alunos. Concebe-se desse modo, a formação integral, na qual a alternância integra e articula os três agentes educativos: família, comunidade e escola. Com isso, a prática pedagógica da alternância, hoje reconhecida pelo Conselho Nacional de Educação, é uma estratégia adequada ao modo de vida do campo, respeitando as atividades produtivas da família, o seu tempo, as condições climáticas e a cultura da localidade, e ao mesmo tempo, contribui para repensar sua realidade. Partindo desse pressuposto, as escolas organizam o seu tempo educativo em dois momentos: tempo escola e tempo comunidade, dentro de um processo dinâmico, rico e significativo.

O plano acentua a alternância como prática pedagógica, o número de CFRAS e EFAs seus respectivos números de matrículas, indiretamente a importância dessas instituições na oferta da educação básica para as populações do campo. Esta lei também se refere à modalidade em suas metas, na meta 8 orienta a elaboração em parceria com municípios, de indicativos que avaliem a qualidade educacional a partir do desempenho dos alunos e do perfil dos profissionais que atuam nas escolas, considerando

> as condições de infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis, as características da gestão e outras dimensões relevantes, considerando indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, educação indígena, educação do campo e outras que contemplem as diversidades maranhenses. (Maranhão, PEE, 2014, p.21).

O documento não menciona como seriam elaborados tais indicadores e os pressupostos do que é qualidade educacional na referida modalidade; logo na meta 8.9. indica "Aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio,

participando dos exames aplicados pelo MEC nos anos finais das etapas da Educação Básica e assegurando a universalização do Exame Nacional de Ensino Médio" (Maranhão, PEE, 2014, p. 22), o que é reproduzido nas escolas do campo dos municípios com a Prova Brasil, e com o Enem para os estudantes que pretendem ingressar no Ensino Superior; o que não leva em consideração, ou contempla as diferentes dimensões estabelecidas na meta 8 descrita acima.

O reconhecimento das especificidades educacionais é declarado na meta 8.7. através da necessidade de consolidar a educação escolar no campo, de forma a respeitar" a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, e garantindo o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural, a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, considerada as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo" (Maranhão, PEE, 2014, p. 21), bem como a obrigatoriedade de transporte escolar gratuito para estudantes de faixa etária obrigatória, com frota regular e em bom estado de conservação.

Como já constatado, muitas escolas ainda não atendem tais premissas na sua legislação, nos seus documentos, e consequentemente nos pressupostos pedagógicos, o que revela o descaso e reforça a necessidade da luta contra o fechamento das escolas do campo, o que contribui para situações de precariedade no transporte e afasta as crianças de sua comunidade de origem.

Como meta também são referendadas e apoiadas as teorias pedagógicas apontadas pelo CEE na Resolução 104/2011, e as praticadas nas escolas do campo "experiências de Educação do Campo em função das etapas e modalidade da Educação Básica e da especificidade de seu corpo discente, adotando preferencialmente: as Pedagogias do Exemplo, da Resistência, da Alternância, do Movimento, Ativa, da Resposta, dentre outras conforme estabelece a Resolução nº 104/2011-CEE/MA" (Maranhão, PEE, 2014, p. 24), o que destaca a consideração dada as orientações prescritas pelo conselho para a educação do campo no Estado.

A gestão democrática é indicada no plano como um dos princípios do ensino público e das legislações dos sistemas de ensino, como processo a ser aprimorado com ênfase estabelecida na meta 8.1:

> Fortalecer a gestão escolar com aporte técnico e formativo nas dimensões de sua atuação - pedagógica, administrativa e financeira, para que possa gerir, a partir de planejamento estratégico, recursos financeiros da escola, garantindo a participação da comunidade escolar na definição de ações e aplicação dos recursos, visando o efetivo desenvolvimento da gestão democrática (Maranhão, PEE, 2014, p. 24).

Embora contemplada em diferentes metas do PEE, a gestão democrática ainda enfrenta diversos desafios para efetivar-se no estado, e nas escolas do campo, uma das orientações foi a eleição de diretores a ser estabelecida nos sistemas de ensino no prazo de 02 anos a contar da publicação da lei (2014), nos 15 processos tramitados no conselho e por nós analisados, não consta a eleição de diretores, no caso das CFRs e EFAs foram eleitos presidentes das associações, e no caso da escola pública do campo, a nomeação da direção estava a cargo da prefeitura.

Esta lei não destaca o papel do CEE na sua formulação, ou no âmbito da gestão estadual dos seus sistemas de ensino, seja, de modo mais específico, ou em relação à elaboração do próprio plano estadual PEE, nem tampouco no acompanhamento das proposições e estratégias firmadas neste. O que em nossa avaliação, desqualifica e não reconhece a importância deste conselho como órgão de atuação e proposição de políticas educacionais.

O processo de elaboração, discussão e possíveis desdobramentos da Resolução nº 104/2011, e da Lei nº 10.099 de 11 de junho de 2014 (PEE), dentro do órgão fazem parte de nossa próxima seção.

5 AS CONTRADIÇÕES ENTRE AS ELABORAÇÕES DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MARANHENSE E AS DEMANDAS EDUCACIONAIS DA CLASSE TRABALHADORA CAMPONESA

Até o Fim

Quando nasci veio um anjo safado
O chato do querubim
E decretou que eu estava predestinado
A ser errado assim
Já de saída a minha estrada entortou
Mas vou até o fim...
[...] Como já disse era um anjo safado
O chato dum querubim
Que decretou que eu estava predestinado
A ser todo ruim
Já de saída a minha estrada entortou
Mas vou até o fim (Chico Buarque, 1978).

O trecho da música em epígrafe ressalta a senda do que se coloca como predestinado na vida de muitos filhos e filhas da classe trabalhadora brasileira, que segue teimosamente lutando para construir uma história para além das predestinações, dos condicionantes e determinantes na complexa relação entre indivíduo e sociedade, entre consciência e existência social. Esta música foi cantada por nosso segundo conselheiro entrevistado que, ao refletir sobre sua atuação no conselho e sobre as questões que permeiam o conselho, destacou a contradição que envolve sua vida, os processos cotidianos da história dos indivíduos, da classe e do próprio conselho.

As afirmações dialogam profundamente com nossa temática e conteúdo deste capítulo, pois “eu digo a contradição está em mim desde o nascimento... eu acho que eu nasci num ambiente contraditório, fui educado como tal, e vivi a vida toda errado [...]” (Entrevista conselheiro 2, 2024), concordamos com o ponto de vista que a contradição é imanente à própria realidade. Pois a realidade é uma totalidade concreta, a realidade é essencialmente movimento, é essencialmente histórica, e na raiz desse movimento estão as contradições.

Para que possamos compreender as contradições que permearam as elaborações do CEE no período deste estudo e as demandas da classe trabalhadora camponesa de forma dialética, como teoria da unidade dos contrários, é fundamental conhecer a realidade do período, do ponto de vista político, social, e econômico em sua historicidade, com um delineamento aos aspectos relacionados à educação do campo do Maranhão.

Até aqui indicamos como foi organizando-se no Estado do Maranhão a projeção da exportação de produtos primários a partir de 1950, durante as décadas seguintes, a ampliação da base econômica foi ancorada com o desenvolvimento de projetos agropecuários, estimulados pela COMARCO e a promessa de desenvolvimento territorial.

A partir de 1980, o destaque produtivo ainda se fundamentava nos produtos primários, pairava sobre o arroz, o feijão, a soja, o babaçu proveniente do extrativismo. Ao mesmo tempo, a pecuária seguia em expansão de área ocupada, e o apoio aos projetos do agronegócio aumentava o volume de exportação. Concordamos com Carneiro (2015, p. 399) quando afirma que:

> Uma das consequências mais claras da expansão do agronegócio e da economia da soja para o leste maranhense é o agravamento da concentração da propriedade/ posse da terra com a diminuição do número de agricultores familiares e o aumento da área média das explorações agrícolas como mostram os dados preliminares do censo agropecuário de 2006.

A par e passo ocorre a grilagem, a invasão de terras, de remanescentes de quilombos, terras indígenas e de pequenos camponeses, bem como a compra irregular, por empresas e pela elite econômica em municípios, o que consequentemente contribui com a miséria no campo, “as franjas” que se instalam em municípios limítrofes, o inchaço e desestruturação das cidades e devastação do meio ambiente.

O tão anunciado projeto de desenvolvimento econômico a nível nacional era transposto pela plataforma política no estado, aliado aos interesses da burguesia nacional e transnacional. O Estado na indústria na transformação do alumínio em alumina, o beneficiamento de alimentos e madeira foram ganhando espaço e a instalação da Vale do Rio Doce em 1985 e operaram, em consonância com adequação da injeção do capital internacional na economia local, para a transferência de minérios a baixo custo para alimentar os lucros do capital internacional.

A adequação do Estado do Maranhão à reestruturação produtiva, deveria atender à modernização da máquina pública, que estava sendo imposta ao estado brasileiro, com as

contrarreformas de estado. Aliado à estratégia do governo nacional de FHC, o estado do Maranhão com a eleição de Roseana Sarney (1995-1988), promove a contrarreforma de estado, também classificada como Reforma Gerencial. O projeto do "Maranhão Novo" instaurado no governo de José Sarney em 1965, seria retomado com uma "nova roupagem", denominado de "Novo Tempo", e adequado as demandas neoliberais de Estado mínimo, focalizado, fundamentado na eficiência e eficácia.

O "Governo do Novo Tempo" concentrou-se em uma série de medidas econômicas, políticas, de cunho administrativo estratégico que apontavam para o fortalecimento do caráter democrático da administração pública, com racionalização dos recursos através do enxugamento da máquina, da regulação, monitoramento e avaliação das políticas públicas.

Mas, que essencialmente transpunha as políticas para o repertório do cidadão cliente, usuário, definido pelo poder do mercado, como consumidor/cliente, não como participante ativo do processo social. O incessante trabalho do governo do estado pela construção do consenso de um governo de caráter popular, acabou mascarando com a "roupa e o discurso novo" a perpetuação do projeto político oligárquico que seguia no poder, amparado largamente nas elites econômicas nacionais e internacionais, evidenciava uma aliança do estado com o capital privado.

A reforma de estado empreendida no Maranhão reorganizou o poder executivo, e destacou o governo local em ações de apoio ao governo central brasileiro, além de atrair investimentos e parcerias de organismos internacionais como o Banco Mundial, a reforma acentuou o poder centralizado nas gerências, como descreve Bastos (2012, p. 78):

> o Maranhão foi um dos primeiros a empreender uma política no sentido neoliberal que culminou na Reforma Administrativa materializada a partir da Lei nº 7.356 de 29 de dezembro de 1998, instituindo e implicando em ações concretas, cuja implantação se deu a partir de 1999, no primeiro ano do segundo governo de Roseana Sarney que estabeleceu uma nova estrutura administrativa no Estado, atingindo a administração direta e indireta, todas as secretarias, autarquias, fundações e empresas públicas, concentrando-se sobre novas atribuições, extinção, fusão e incorporação de órgãos e entidades públicas.

No Brasil a luta dos camponeses seguia organizada na década de 1990, ampliando as ocupações de terras em prol da Reforma Agrária, por direitos básicos como saúde, educação, moradia, luz elétrica, com políticas públicas que atendessem os interesses da classe trabalhadora camponesa. O que não ocorria de maneira diferente com os povos do campo no Maranhão, os elementos constitutivos da conjuntura que permeou a política educacional do campo no estado a partir desse momento, até o período de 2020, compõem este item. Com

enfoque direcionado a produção do CEE em relação a Educação do Campo, a normativa relacionada estabelecida em relação a temática, e a proposição do Plano Estadual de Educação no que tange a educação dos povos do campo.

No intuito de retomar e analisar as proposições do conselho utilizamos Atas das Reuniões do Conselho Pleno, organizadas em dois grupos documentais, que contemplam a Resolução nº 104/2011, e o PEE, Lei nº 10.099/2014. Para complementar, evidenciar, ou discordar com estes documentos, apresentamos a entrevista realizada com os conselheiros 1 e 2, que apresentam elementos constituintes do momento histórico, do trabalho realizado, os quais revelam à concepção de gestão democrática da educação vivenciada e predominante no período e as possíveis contradições presentes nas propostas para a Educação do Campo.

5.1 A concepção de gestão democrática da educação e a Nova Gestão Pública do Estado no Maranhão: estudo e análise sobre as discussões pertinentes nas atas e entrevistas dos conselheiros

No estado maranhense o movimento interno das redefinições de prioridades do gasto público, liberalização comercial, atração das aplicações de capital estrangeiro, privatização de empresas estatais, diretrizes e metas educacionais e econômicas esteve intimamente ligado com a totalidade dos preceitos nacionais e internacionais de reestruturação produtiva exigidos pelo modo de produção capitalista, em sua fase de neoliberalização e financeirização econômica, atendendo a reprodução do capital.

Teve como propulsor fundante a atuação dos governos ligados ao grupo político da "oligarquia Sarney"[72],que se instala no Estado com a proposta do "Maranhão Novo", na eleição de José Sarney (1966-1971). Sarney inicia sua carreira política ligado ao grupo político de Vitorino Freire, oligarquia hegemônica no estado durante mais de vinte anos, mas que ganha estofo político na oposição, ao filiar-se a UDN (União Democrática Nacional, e por esta, disputar eleições para deputado federal em 1958 e 1962.

O pano de fundo desta ascensão foi marcado externamente pela crise do capital mundialmente deflagrada pela segunda guerra mundial, no Brasil, acompanhada pela estagnação industrial, efervescência popular, precárias condições de vida e renda; no estado maranhense com a construção da necessidade do "moderno", pois ainda alicerçado na produção

[72] O termo oligarquia fundamenta-se em Costa (2015) o qual define o poder supremo está nas mãos de poucos, ligados a vínculos de sangue, que fazem o possível para conservá-lo, nesse caso, utilizam-se do patrimonial do Estado para manter-se no poder.

agrícola e industrial considerada como atrasada, arcaica, de relações sociais autoritárias, com acirrados conflitos no campo e na cidade, um projeto político capaz de "enfrentar a oligarquia vitoriana", mostrou-se como a plataforma política ideal, para compor a coligação necessária localmente, segundo Costa (2015, p. 191):

> [...] transparece como núcleo principal do discurso ideológico com que a oligarquia busca se legitimar perante a população; é um discurso claramente desenvolvimentista e modernizante, no qual a imagem do "novo", "do moderno" é fartamente explorada para indicar supostos benefícios trazidos para a região e sua população pela ação da oligarquia dominante.

A oposição maranhense unificou-se contra o "vitorinismo" e foi composta de divergentes forças políticas, com a presença de forças tradicionais moderadas, setores nacionalistas e populistas e de esquerda, presentes no cenário político local. Com o golpe e a tomada de poder pelos militares no país, a política local reflete a nacional, com a UDN extinta pela instituição do AI-2[73], José Sarney adaptou-se ao novo cenário político, em 1965 filiou-se à Aliança Renovadora Nacional (ARENA), por seu perfil moderado recebeu apoio nacional de Castelo Branco, e venceu a eleição para governador em 1965 com a promessa do "Maranhão Novo" (Costa, 2015).

O Conselho Estadual de Educação do Maranhão em funcionamento desde 1962, vivenciava a intervenção da ditadura civil-militar de diversas formas. Destacamos a mudança de presidência do órgão no ano de 1966, que passa a "função de Presidente do Conselho por haver assumido a Secretaria de Educação e Cultura do Estado o tenente-coronel José Sales de Andrade Souza" (Bastos Ramos, 2012, p. 03).

As características do governo tecnocrata nacional, de qualidade administrativa e suposta "neutralidade" são rapidamente reproduzidas localmente, bem como a afirmação do estado no modelo dependente de acumulação capitalista, e fortalecem o consenso amplamente estabelecido pelos meios de comunicação de massas, no qual a modernização seria possível com "implantação de um aparelho burocrático e com um quadro de funcionários de "reconhecida capacidade técnica", supostamente guiados pelos princípios da imparcialidade e pelo compromisso com a reconstrução do Maranhão (Silva, 2006, p. 05).

---

[73] O Ato Institucional nº 2, foi uma medida tomada durante a ditadura militar no Brasil, no dia 27 de outubro de 1965, o objetivo de ampliar os poderes do Presidente da República e reforçar o controle do regime militar sobre o país. Entre as principais medidas do AI-2, destacam-se a suspensão dos direitos políticos de diversos cidadãos, a possibilidade de intervenção federal nos estados e municípios, e a dissolução de partidos políticos.

A burocratização dos espaços administrativos como alternativa modernizante e adequada ao panorama nacional, convivia e contrastava com o aspecto tradicional da política local, de clientelismo, patrimonialismo já instaurado como característica elementar dos governos oligárquicos, quadro efetivo da modernização conservadora operada localmente. Do período de 1966/1978 a hegemonia da ARENA na política estadual, mesmo com disputas internas perpetradas pelo grupo político de Sarney e grupo de Victorino Freire, foram constituidoras fundantes das práticas políticas e das políticas públicas do Maranhão pré e pós ditadura civil-militar.

A supremacia do grupo político de Sarney confirmou sua aliança como um instrumento dos interesses das classes ou "grupos "dominantes–banqueiros, latifundiários, capital estrangeiro (Boito Jr., 1999, p. 136) reverbera no estado por longos anos. Concordamos com Costa (2015, p. 204),

> A primeira evidência dessa situação reside no controle da oligarquia sobre o processo sucessório estadual: João Castelo 1979/1982, Luís Rocha 1983/1986, Epitáfio Cafeteira 1987/1990, Edson lobão 1991/1994, Roseana Sarney 1995/1998; todos esses governadores ou saíram diretamente do grupo ou ganharam as eleições em aliança com a oligarquia.

O convívio deste par dicotômico na aparência, moderno x atrasado, com o secretariado técnico, intensa racionalidade, burocratismo, estavam aliados a práticas patrimonialistas, oligárquicas na essência, e atravessava as estruturas e órgão do estado, permeada por arranjos na estrutura do poder local. O legalismo afirmado no discurso, é permeado pelas permanências das figuras "ilustres" que seguiam nas cadeiras de poder no estado, fato consumado na fala de nosso entrevistado 1, relativa a seu primeiro mandato como conselheiro do CEE, em 1981, no governo de João Castelo,

> Entrei no conselho porque eu fui funcionário do estado durante algum tempo, como professor do estado, fui nomeado conselheiro no governo de João Castelo [...]
> [...] Me lembro que quando eu entrei em 1981, as reuniões do conselho eram para homenagear figuras ilustres, mostrar os feitos, para contar quem morreu, era um negócio assim... meio até complicado...gradativamente isso foi melhorando (Entrevista conselheiro 1, 2024).

Ao mesmo tempo, grande parte da população maranhense ainda ficava excluída das políticas básicas de educação, saúde, moradia, com condições de vida precária, o que gerou um movimento intenso de êxodo rural no estado, a partir de 1970 o fluxo migratório no estado se

intensifica em 59% relacionado a década antecedente (Gomes, 2015), mas os postos de trabalho, as condições de moradia, nas grandes cidades como São Luís, Imperatriz, Caxias, estava muito aquém do esperado.

As indicativas de que os grandes empreendimentos em consórcio com multinacionais, como o complexo industrial da Alumar, Projeto Ferro Carajás, instalação da Companhia Vale do Rio Doce, durante curtos períodos aumentaram os postos de trabalho no estado, mas massivamente geraram a mais valia absoluta aos países que beneficiaram e exploraram as *commodities* produzidos e exportados do Maranhão. O processo de modernização no estado, confirmava a tendência do modelo produtivo excludente para grande parte da população como discrimina Gomes (2015, p. 433)

> A concretização desse ideário efetivou se com a chegada massiva de investimentos capitalistas na Amazônia, sob a coordenação do governo federal e a participação de empresas multinacionais. Apesar das promessas feitas, passadas três décadas de implementação desses empreendimentos constituídos em enclaves, o mercado de trabalho maranhense foi, e é estruturalmente frágil, prisioneiro das vicissitudes do mercado de commodities e incapaz de absorver grande parte dos trabalhadores maranhenses que são repelidos, inexoravelmente, para fora do estado.

No campo o incentivo à pecuária, soja, celulose, minérios, às commodities, ampliava a privatização do acesso à terra, aumentando consideravelmente a violência, tornando ainda mais difícil a situação dos camponeses e pequenos produtores, em alguns locais do estado a renda das famílias concentrava-se apenas no extrativismo do babaçu, como descreve Andrade (2015, p. 444):

> Nos anos 1960 e 1970 tornou-se impossível exercer livremente o cálculo camponês, em função da pecuarização, da deterioração dos solos e da redução das áreas de plantio. Diante da impossibilidade de acumular alimentos de um ciclo agrícola a outro e, assim, de suprir, a dependência do extrativismo do babaçu tornou-se aguda até o início da década de 1990, processo que coincide em certo momento, com a expansão das indústrias de óleo vegetal.

Seguindo as orientações internacionais e nacionais, o governo do estado, pontuava a reforma na área educacional, para que esta conduza às condições de desenvolvimento pretendido, a descentralização tão anunciada como possibilidade de autonomia didática e pedagógica real as instituições escolares, através de um conjunto de mecanismos criados, incentivam e possibilitam que a educação esteja voltada para o mercado, ao mesmo tempo que, fragiliza o investimento público na educação. A educação atrelada à necessidade de preparar a instrumentalização de classe para o trabalho, atende a fase de desenvolvimento produtivo

internacional, nacional e local, com intencionalidade de melhorar a qualidade do "capital humano" (Frigotto, 2010).

Este intuito seria materializado no Estado com a candidatura de Roseana Sarney à governadora, a representatividade do projeto neoliberal estaria garantida, mesmo com a perda de hegemonia do grupo político de Sarney nos anos 1990, a estratégia de aplicação do projeto era visualizada, segundo Barbosa (2004, p. 07)

> A variante local do neoliberalismo, representada pela candidatura de Roseana Sarney ao governo do Estado esteve pela primeira vez ameaçada. De um lado, a oposição conservadora de Cafeteira (PPB) que se legitimou na política maranhense sustentado, principalmente, pela imagem de inimigo histórico de José Sarney. Do outro, o fortalecimento do campo democrático popular (PT e PDT). Contudo, Roseana conseguiu se eleger com 47% - numa vitória apertada no segundo turno. Em 1998, esse quadro foi modificado e, para seu segundo mandato, Roseana reelegeu-se com 70% dos votos válidos - numa vitória eleitoral que em grande medida foi responsável pelo deslanche de um novo ciclo de dominação política.

A continuidade da posição do Estado como mediador de interesses de grupos nacionais e transnacionais na economia local estava garantido, seguindo os preceitos do governo FHC e da contrarreforma de estado iniciada em âmbito nacional, o Maranhão implementa a Reforma Administrativa condicionando o crescimento econômico ao equilíbrio fiscal, e ajuste da máquina pública," via a criação das Agências Executivas e das Organizações Sociais que, por sua vez, substituiriam as autarquias e as fundações públicas (Silva, 2006, p.10).

A determinante orientada internacionalmente de políticas sociais de combate à pobreza foi amplamente aplicada, no campo o Projeto de Combate à Pobreza Rural(PCPR) teve amplo financiamento internacional, Cantanhede Silva (2005, p. 05) descreve" financiado com recursos do Banco Mundial, da ordem U$ 80 milhões, U$ 16 milhões do Governo Estadual e U$ 10,7 milhões dos chamados beneficiários"; funcionou com o aparato burocrático do estado, através da gerência de Estado do Planejamento e do ITERMA, da federação com atuação do INCRA, também alimentado pelo Projeto Cédula da Terra.

A vinculação do estado com as orientações internacionais de Combate à Pobreza em diferentes ações, foi uma das alternativas encontradas para aliar interesses locais e financiamentos internacionais, ampliar a plataforma política do grupo no poder e práticas políticas patrimonialistas e clientelistas já conhecidas e duramente criticadas, Cantanhede Silva (2005, p. 06) expõe: "O PCPR foi alvo de denúncias durante os últimos quatro anos de mandato da governadora em alusão, sob o argumento de não cumprimento dos objetivos propostos no contrato de financiamento com o Banco Mundial, qual seja: combater a pobreza rural".

No nível da reforma administrativa foram extintas as secretarias estaduais de governo, substituídas por oito gerências: Gerência de Administração e Modernização, Gerência de Planejamento e Desenvolvimento Econômico, Gerência de Justiça, Segurança Pública e Cidadania; Gerência de Desenvolvimento Humano, Gerência de Qualidade de Vida, Gerência de Infraestrutura e Gerência de Desenvolvimento Social (Maranhão,1998).

A reforma instaurada e amplamente divulgada, contrastava com a dura realidade vivenciada, em 1996 o IBGE divulga resultados alarmantes, pois" a taxa de alfabetização era de 66,88% competindo pelo último lugar com o Piauí que era de 65,58 %; no mesmo ano a taxa de mortalidade infantil alcançou os 65,9 por 1000 nascidos, a terceira mais alta do nordeste. (Silva, 2006, p. 12). Na educação, a SEDUC foi substituída pela Gerência de Desenvolvimento Humano (GDH), e uma Gerência Adjunta para a Educação (GAE), esta passou a formular, coordenar, monitorar e avaliar ações no setor educacional, assim como presidir a presidência do CEE; e a situação educacional, como nas demais áreas sociais era precária, exigindo a necessidade de o governo manifestar-se, segundo Bastos (2012, p. 87), que utiliza os documentos do Estado,

> [...] admitir a situação educacional, de fracasso educacional, de baixa eficiência do ensino ao longo dos anos que o Maranhão vinha apresentando, cujos indicadores expressavam um fracasso escolar traduzido, por exemplo, em altas taxas derepetência e abandono escolar. De acordo com os números explicitados pelo governo "a taxa de repetência no Estado em 1999 alcançou 14,2% no Ensino Fundamental e a de abandono 18,0% (Maranhão, 1999, p.18).

Portanto, as diretrizes e estratégias que materializaram a Política Educacional do Estado do Maranhão não davam conta da concretude arraigada à pobreza e à exclusão social, por conseguinte, da precária situação da educação materializada em analfabetismo, evasão, reprovação. O governo lança Diretrizes e Estratégias para a Política Educacional do Estado do Maranhão 1999-2002, esse documenta aponta os graves problemas do estado, entre estes um grande exercício do magistério por professores sem habilitação, e os problemas estruturais para além da formação.

Acontece que este documento apresentaria a introdução dos indicadores educacionais como parte do planejamento estratégico do projeto educacional, a fim de potencializar os indicadores educacionais de forma positiva. Estes vinham ao encontro das orientações de eficiência, eficácia, meritocracia, controle e avaliação, receituário estabelecido pelas necessidades criadas pelo neoliberalismo que formatam a educação nacional, e do estado, a partir da perspectiva político-ideológica subserviente ao capital-

imperialismo. Essas, que consequentemente, estavam alicerçadas na precarização do trabalho docente, com péssimas condições de trabalho e salariais, além da flexibilização possibilitada pelo apelo aos contratos temporários dos profissionais e docentes.

A estratégia organizativa da oposição em nível nacional, aliada à insatisfação com o governo anterior de Fernando Henrique Cardoso, com altas taxas de desemprego, estagnação econômica, situação de fome e miséria que assolavam o país, é propulsionada pela promessa de mudança e inclusão social feita por Lula e pelo Partido dos Trabalhadores. Seu governo retoma políticas para Reforma Agrária, e fomenta os projetos de EdoC, em vários estados brasileiros, especialmente com o PRONERA, o que contribuiu com a elaboração do referencial político-pedagógico, proposta e criação de políticas públicas de educação com esta orientação.

No Maranhão a precariedade da situação educacional do campo, embalada pela afirmação da luta e das demandas em nível nacional dos movimentos sociais do campo que estavam presentes no estado, foi decisiva para concretizar a luta por reconhecimento das necessidades dessa população, Teixeira (2023, p. 05) descreve o momento histórico:

> [...] mobilizados diante da precariedade da realidade educacional dos territórios rurais do Estado do Maranhão, o Movimento Sem Terra (MST), com a participação da Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras do Estado do Maranhão (FETAEMA), da Associação em Áreas de Assentamento do Maranhão (ASSEMA), de professores da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e educadores militantes, passaram a organizar eventos estaduais que visavam denunciar a condição histórica de abandono da educação rural e articular uma frente de luta que viria integrar o nascente movimento Por Uma Educação do Campo, que ganhava força no Brasil.

Então, foram promovidos projetos de EJA Alfabetização (1999 até 2001) e EJA Continuidade (2001 – 2004) e em formação docente, que ocorreram em consonância com a formação de professores de ensino fundamental com a devida formação pedagógica (Teixeira, 2023).Na conjuntura política local a eleição de José Reinaldo Tavares (2002-2007) estabeleceu, devido à pressão dos movimentos sociais, as experiências em curso desta modalidade no estado, uma abertura maior as demandas dos povos do campo, incluindo na estrutura uma pasta para tal, como descreve Teixeira (2023, p.10),

> Na oferta destes projetos, para além do envolvimento dos movimentos sociais camponeses, da igreja católica, dos sindicatos e das universidades, o referencial da educação do campo contava com a aproximação da Sociedade Maranhense de Direitos Humanos (SMDH) e do Conselho Indigenista Missionário (Cimi). Além disso, a partir do ano de 2003, passou a ocupar espaços na estrutura estadual de governo, com a criação do Grupo de Trabalho de Educação do campo, que deu origem à Coordenação de Educação do Campo, no âmbito da Secretaria de Educação (SEDUC) do Maranhão.

Ainda os dados da pesquisa nacional, referentes ao estado do Maranhão registraram a oferta de 20 cursos do PRONERA de 1998 até 2011 (Brasil, 2016, p. 23). Destas turmas, 14 foram de EJA Fundamental, e 6 de Ensino Médio; o que seria acrescido posteriormente com a proposta do curso superior de Pedagogia da Terra e da Pós-graduação" Curso de Especialização em Questão Agrária, Agroecologia e Educação do Campo (Residência Agrária), ofertado através do IFMA/Campus Maracanã (Rodrigues, 2014, p. 133).

Portanto, a demanda por políticas educacionais do campo no Maranhão até o ano de 2011, eram grandes na educação básica e ensino superior, com a atuação e envolvimento direto dos movimentos sociais iam sendo postas nas agendas governamentais nacionais, estaduais e municipais, o Comitê Executivo de Educação do Campo do Estado atuou como grande espaço articulador das entidades, e do governo, como descreve (Teixeira, 2023, p.12):

> a atuação do Comitê Executivo Estadual da Educação do Campo do Maranhão era ampliada em articulação com os movimentos sociais camponeses, por meio do desenvolvimento de debates sobre a construção de políticas de educação do campo no estado e de mobilização de aparelhos de hegemonia da classe trabalhadora, que viriam contribuir com o movimento em defesa do referencial popular. Em 2007, o comitê realizou, em articulação com as IES e os movimentos sociais camponeses, o II Seminário Estadual da Educação do Campo.

A importância do Comitê como articulador das entidades, dos movimentos sociais do campo com o Estado e seus respectivos órgão é destacada, é possível perceber seu papel mediador, entre os interesses da classe trabalhadora camponesa e o aparelho de estado, mas que nem sempre estabelecia consenso, o que pode ser elucidado com a fala do conselheiro 2 em relação a sua participação neste espaço,

> Participo do Comitê de Educação do Campo desde o início, pela UNEP, e pela educação infantil, me afastei por um momento, teve alguns conflitos, interesses divergentes.... ficou um tempo também desativado... depois foi recriado, e hoje está numa perspectiva, outra perspectiva...eu fui como representante do conselho em alguns momentos que as colegas não puderam participar (Conselheiro 2, 2024).

As contradições existiram, mas eram de ordem secundária, compunham os processos de reinvindicação e organização da classe trabalhadora camponesa na luta por seus direitos. Mesmo com as diferentes frentes de trabalho estabelecidas nas universidades, institutos, relativas à formação de professores como o PRONERA, as ações empreendidas pela Supervisão da EdoC na SEDUC, e as ações dos movimentos sociais do campo nas iniciativas articuladas de educação popular, não foi possível sanar os problemas históricos de exclusão e precariedade

relativos as questões educacionais das populações das áreas rurais, como indica o conselheiro 2,

> [...] uma coisa que ainda hoje existe, as experiências de educação do campo nos pareceres e resoluções, teve que ter muita concessão, porque as escolas não tinham estrutura, tem escola que chegou para eu ir lá, a escola não tinha janela, era uma cortina cobrindo o local da janela, outra coisa é o seguinte essas experiências elas não tem praticamente um grande recurso, são comunitárias, hoje em dia tem mais recurso pois tem convênio com a secretária de educação, mas nesse período de 2010, 2014, o recurso era todo de fora, e as condições apresentavam problemas e exigiam muitas diligências enviadas a SEDUC (Entrevista conselheiro 2, 2024).

Em meio às problemáticas, seguiam as iniciativas de oferta formativa em nível nacional, que eram gestadas localmente, através do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que desenvolveram respectivamente, o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra e o Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Como desdobramento dessas ações, surgiu um curso regular de Educação do Campo na UFMA (LEDOC/UFMA). A LEDOC/UFMA foi criada pela Resolução nº 111/2009 do Conselho Universitário, ofertando duas habilitações, uma em Ciências da Natureza e Matemática e outra em Ciências Agrárias, com o propósito de atender às demandas mais urgentes, de formação de professores(as) para as escolas básicas do campo, nas áreas das Ciências da Natureza e Matemática e na área das Ciências Agrárias.

No conselho a atuação de reconhecimento, autorização e regularização das escolas no campo, aumentava a relação com os sujeitos que faziam a educação escolar do campo e a necessidade de regularização destas. Para compreendermos como ocorreu o trabalho coletivo do conselho, entrelaçamos os acontecimentos que auxiliaram na produção da resolução, e para isso realizamos a escolha das Atas das Reuniões do Conselho Pleno que seriam examinadas. Definimos dois grupos documentais, o primeiro a partir da temática que referenciava diretamente a Educação do Campo Maranhense, concretizada na Resolução nº 104, de 25 de agosto de 2011, já o segundo grupo abrangeu as atas referentes a participação dos conselheiros na elaboração do Plano Estadual de Educação, Lei nº 10.099, 11 de junho de 2014.

Para tanto, delimitamos na primeira análise o espaço temporal de fevereiro a julho de 2011, o que ao todo contemplaram 25 atas, e destas, 09 (36%) mencionam a temática da educação do campo. Já as atas atreladas ao PEE são referentes aos meses de abril a junho de 2014, totalizaram 09 documentos e destas 4 (44%) mencionam o PEE e apenas 1 a educação do campo.

Ao analisar o **primeiro grupo** identificamos as unidades de registros relativas as categorias: educação do campo, questão agrária, estado, sociedade civil, gestão democrática e conselho, nos documentos analisados. Como resultado preliminar das intercorrências encontramos menções numeradas das categorias: Educação do campo (5), estado (9), conselho (18), questão agrária (0), gestão democrática (2), sociedade civil (0). Observamos que apenas a unidade de registro não era suficiente, foi necessário estabelecer a unidade de registro de contexto relacionado à temática, pois esta possuía maior sentido e favoreceu a análise na qual a resolução foi produzida.

Então, na compreensão do contexto algumas subcategorias foram encontradas, pois estavam presentes em diferentes atas de forma correlacionada, as quais são: escolas do campo (9), diretrizes operacionais (7) e resolução (20), conforme elucidado em destaque no quadro abaixo.

Quadro 7 - Unidades de referência: Subcategorias grupo 1

Tipo de documento e data	Extrato de texto com as subcategorias encontradas
Ata Conselho Pleno 17 de Fevereiro de 2011	conselheiro Roberto Mauro Gurgel Rocha propôs que fosse retomada a discussão das diretrizes operacionais para a educação nas escolas do campo (anteprojeto de resolução).
Ata Conselho Pleno 24 de fevereiro de 2011	o professor Roberto Mauro Gurgel rocha comunicou à plenária o resultado de sua participação na mesa redonda e como outra de educação do campo realizado na presente data no hotel Ponta da Areia, discorreu sobre as expectativas em relação à educação do campo maranhense, a partir das experiências que vivenciam em nosso estado.
Ata Conselho Pleno 12 de março de 2011	"foi iniciada a discussão das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo do estado do Maranhão
Ata Conselho Pleno 9 de junho de 2011	"Foi iniciada a discussão do anteprojeto de resolução que define diretrizes operacionais para a implementação nas escolas do campo do sistema estadual de ensino do Maranhão e dá outras providências
Ata Conselho Pleno 30 de junho de 2011	Foi iniciada a discussão do anteprojeto de resolução que define diretrizes operacionais para a implementação nas escolas do campo do sistema estadual de ensino do Maranhão e dá outras providências
Ata Conselho Pleno 07 de Julho de 2011	Em seguida foi reiniciada a discussão do anteprojeto de resolução que define diretrizes operacionais para implementação nas escolas do campo do sistema estadual de ensino do Maranhão e dá outras providências
Ata Conselho Pleno 11 de Agosto de 2011	Foi reiniciada a discussão do anteprojeto de resolução da educação do campo.

Ata Conselho Pleno 18 de Agosto de 2011.	Foi reiniciada a discussão do anteprojeto de resolução que estabelece normas para a oferta de educação básica nas escolas do campo do sistema estadual de educação
Ata Conselho Pleno 25 de Agosto de 2011	Foi aprovada a resolução que estabelece normas para educação básica e educação profissional de nível técnico nas escolas do campo do sistema estadual de ensino do Maranhão e dá outras providências

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Nas atas do primeiro grupo, a análise do contexto dessas unidades, indicou que a maioria delas tem mais proximidade com a função normativa, e são referendadas pela afluência das unidades de registro: educação do campo, conselho, diretrizes operacionais e resolução. A ênfase para a função de caráter normativo pode reforçar a disposição mais burocrática de compreender e organizar a educação do estado, o que também é confirmado na análise do regimento interno deste órgão. Estes resultados colocam em dúvida a afirmação de Bordignon (2009, p. 53) de que inicialmente, os conselhos de educação foram constituídos como "órgãos de assessoramento com caráter técnico", pois nessas circunstâncias esse caráter pareceu preservado no período.

Assim, como observado nos documentos (pareceres, resoluções) da legislação educacional do campo maranhense referente ao período de estudo feita neste trabalho, foi possível captar nas diversas atas, a predominância da atuação do conselheiro Roberto Mauro Gurgel Rocha no que tange à temática da Educação do Campo maranhense, inclusive nas inferências relativas à resolução específica.

A partir das atas do primeiro grupo documental, não é possível aferir o conteúdo proposto na resolução, a organização para sua elaboração, o caráter da discussão promovida neste espaço coletivo acerca do conteúdo desta, o posicionamento dos conselheiros acerca da educação do campo, bem como, suas colaborações e conhecimentos relativos à modalidade; o que deflagra a pouca participação dos outros conselheiros, e que é confirmada na fala do entrevistado 1, quando questionado se havia interesses divergentes em relação á educação do campo no conselho; afirma que: "não haviam...geralmente não se manifestavam em relação a educação do campo... demoraram a se interessar...e não discordavam das propostas" (Entrevista conselheiro 2, 2024)

Não há menção à participação de comissões, consultorias, e de outros atores da sociedade civil, como: movimentos sociais, secretários de educação dos municípios, ou secretários de estado nas atas das reuniões que mencionam a elaboração, discussão, e aprovação da resolução. Nesta situação, a reflexão de Bordignon (2009, p.70-71) torna-se pertinente pois:

> Quando predominam representantes do executivo, por vinculação a cargos ou livre nomeação, o conselho tende a expressar a voz do governo. Quanto mais a pluralidade das categorias de educadores e da comunidade estiver representada, mais os conselhos expressarão a voz e as aspirações da sociedade. A representação do conselho deve representar o Sistema de Ensino: dirigentes, profissionais da educação, familiares e estudantes [...]. O significado da representação nos conselhos de educação encerra tensões e polêmicas.

Tais resultados também levantam dúvidas acerca da possibilidade de as reuniões do conselho pleno serem espaços de discussões e proposições coletivas, na elaboração desta resolução de educação do campo, pois concordamos com Marcelino (2013, p. 57) que "são espaços importantes para impulsionar as discussões e alimentam mudanças na relação de poder", mas no caso estudado na medida que nos registros documentais tais procedimentos, e elementos que os caracterizariam não estão descritos, nem apresentam argumentação que as deslindem.

O que acaba por demonstrar fragilidade e existência de uma tendência prevalente ao tratar-se da temática da educação do campo, visto que não há manifestação de outros conselheiros, nem de considerações relativas ao paradigma da educação do campo e da amplitude da questão agrária; trazendo inclusive o imperativo da função de controle social, como descreve Bordignon (2009, p. 19) pois, " A função de controle social coloca o conselho na vigilância da boa gestão pública e na defesa do direito de todos à educação de qualidade", mas esse direito acaba por estabelecer uma tendência prevalente.

Podemos confirmar que a elaboração da referida resolução no conselho teve protagonismo, organização e sistematização do trabalho de um conselheiro, mas na sua fala este destacou a demanda, discussão e participação de atores da sociedade civil e política em seminários prévios organizados por diversas entidades, no comitê de educação do campo,

> [...] eu fui conhecendo porque eu viajei sempre pelo interior. Então o que é que aconteceu, eu fui sentindo que as experiências elas não tinham assim muita segurança e orientação, aí comecei internamente a tentar fazer assim a cabeça do pessoal para a gente fazer uma diretriz de educação curricular da educação do campo ,aí começamos primeiramente a trabalhar na aceitação, depois da gente conseguir um recurso financeiro externo para dar apoio nas visitas, nos encontros, passamos 2 anos trabalhando com o pessoal do campo, tanto visitando as escolas como fazendo encontros, seminários fizemos levantamento quase que a escola por escola. A comissão era do conselho e dos externos, durante 2 anos a gente fez essas consultas e fui conhecendo muita gente né, aí uma das pessoas que nos ajudou muito foi um rapaz que ele é agricultor, Franscisco Onofre, ele estava fazendo o curso lá na Casa Familiar Rural de Buriti, ai me procurou para gente conversar e me apresentou o pessoal de lá né eu sei que aí ele ficou me ajudando ele foi o que me ajudava fazendo alguns contatos (Conselheiro 2, 2024).

O Conselheiro destacou ainda que:

> Eu estava na comissão pelo conselho, era uma comissão anterior sobre as legislações das casas familiares, a presidente foi a Maria Vitória Bouças ela era coordenadora da Câmara, também ficou a Socorro Botelho que é do IFMA, eu, a professora Elizabeth Rodrigues. Por aí o que é que nós fizemos, primeiramente a gente fez um estudo, um estudo participativo construindo com o grupo aí nos aproximamos não só das experiências daqui, tanto as CFR, quanto as Escola Família Agrícola, como o próprio MST, como outras instituições que tinham, a própria igreja, tivemos contato com o arcebispo, tivemos contato com a própria Roseana, para conversar com ela. Aí foi aparecendo a ideia de a gente fazer essa diretriz. Lembro que fizemos o estudo das diretrizes nacionais né, fizemos também um estudo da própria história da educação do campo aqui no Maranhão, descobrindo assim quem tinham sido as pessoas chave..... então nós fizemos esse estudo durante 2 anos, visitando as experiências fomos a outros locais para saber o que é que tinha, para outros estados (Conselheiro 2, 2024).

Segundo o relato do conselheiro, a elaboração vem com a demanda, vivência da realidade através de processos internos do conselho, à necessidade de adequação à legislação da EdoC nacional, mas, sobretudo, com as reinvindicações dos movimentos sociais camponeses. Essa afirmação está em acordo com Teixeira (2023, p.12) "Isso ocorreu como resultado dos trabalhos articulados entre a Secretaria de Estado da Educação – por meio do Comitê Executivo de Educação do Campo –, os movimentos sociais camponeses e as IES envolvidas na oferta de projetos do PRONERA e PROCAMPO."

A ampliação das ações articuladas em diferentes instituições, nas universidades, nos Institutos Federais, na SEDUC, nos movimentos sociais do campo maranhense, leva à ação sistematizada no conselho através das Diretrizes, como explica o conselheiro 2:

> [...] Aí na educação do campo a gente passou a ter muito apoio, relação como o Acre, com o Pará, e da própria coordenação nacional, a partir disso a gente foi recebendo contribuições também do nacional, em função disso eu fui acumulando essas coisas todas e aí fui preparando o relatório das diretrizes e a gente achou que tinha que fazer uma prestação de contas á sociedade. Então a Socorro Botelho no IFMA ela internamente começou um trabalho lá no sentido de trazer um apoio maior, nós marcamos para fazer um grande seminário, fizemos um seminário com o pessoal do Amapá, do Pará, essa turma toda aí. O resultado desse encontro foi um momento de apresentar as diretrizes para toda sociedade.... porque eu fiz questão de que a gente fizesse isso né.... aí então o pessoal se entusiasmou porque foi uma coisa que movimentou tanto, tanta gente.... e aí o pessoal inclusive do conselho participou passou a participar também das coisas, a própria presidência participou (Entrevista conselheiro 2, 2024).

Além das questões estruturais, a problemática da defasagem educacional em 2014 ainda era condição alarmante vivenciada no Estado, fator evidenciado no diagnóstico da educação do Maranhão produzido no PEE (2014), o qual apontava que a taxa de analfabetismo da população

com 15 anos ou mais de idade estava em 21,6%. “Verificou-se que no meio rural concentrava-se a maior taxa de analfabetismo, uma vez que 41,3% de sua população de 15 anos ou mais não sabiam ler nem escrever” (Maranhão, PEE, 2014, p.9).

A situação de descaso histórico do poder público com a educação da população do campo foi escancarada na luta travada por movimentos sociais camponeses ao afirmar o paradigma da EdoC, e foi introduzindo-se nas demandas dos estados e municípios, o que se confirma na fala do conselheiro 1,

> A educação do campo na realidade é algo novo no Brasil inteiro... não é só no Brasil inteiro ...a educação no campo ela no conselho eu diria que começou a ser discutida na época que eu era presidente a partir de 2008, mas um trabalho pequeno poderíamos dizer assim... Nós fizemos a resolução de educação do campo[...] que precisa ser alterada, provavelmente precisa ser reformado, todas essas resoluções precisam. Porque a educação ela varia muito no tempo né, a educação é dinâmica (Conselheiro 1, 2024).

Concordamos que o paradigma era “novo” naquele momento, visto que estava fundamentado nas experiências concretas dos povos que o elaboraram e requeriam, mas a educação no espaço rural existia desde meados de 1950 no estado, com experiências destacadas a partir de 1952 com o CNER, uma educação “para” os sujeitos do campo, esparsa, precária, dualista e tendenciada a modernizar o campo. A fala do conselheiro indica esse novo na legislação e nos espaços das políticas educacionais, com avanços ainda pequenos quando vistas as necessidades educativas grandes destes povos.

Assim como o conselho reconhece a necessidade em dar visibilidade e regulamentar as especificidades, o Estado do Maranhão em suas ações de planejamento da educação, sem dúvida pressionado por a gentes sociais do campo e apoiadores durante reuniões, conferências, elabora no Plano Estadual de Educação o diagnóstico da educação do campo e compõem nosso **segundo grupo** de documentos, no qual estabelecemos a análise referente a participação dos conselheiros na elaboração, e os possíveis desdobramentos desta no conselho, na política de educação do campo, as unidades de registro e a frequência encontrada foram respectivamente: CNE (2), PNE (1), Educação do Campo (2), PEE (6), comissão (2), conselho(2).

Partindo dos registros encontrados nas atas observamos que o conselho estabeleceu um plano de ação 2014-2015, no qual estava destacada a participação na construção do PEE, em consonância com as participações e diálogos promovidos pelo CNE sobre “o PNE e a construção do Sistema Nacional da Educação” (Maranhão, CEE. Atas Conselho Pleno, 2014).

O Estado do Maranhão como evidenciado, agia par e passo com o governo federal na direção da contrarreforma de estado, focando na Reforma Administrativa, com a afirmativa de flexibilização, autonomia e "maior protagonismo" de estados e municípios em sua política educacional Então, a Lei nº 10.099/2014, foi considerado agenda prioritária pelo governo estadual, pois o planejamento e implementação da política educacional em médio e longo prazo, deveria considerar os princípios estruturantes da perspectiva neoliberal da eficiência, eficácia e dos recursos aplicados com retorno quantificável, quando o Estado fosse submetido aos indicadores sociais e educacionais exigidos pelo governo federal e organismos internacionais. Assim como ocorreu no PNE Lei nº 10.172/2011; o PEE também apresentou vinte metas a serem atingidas pelo governo do estado, e a educação do campo foi destacada em 4 diferentes metas.

No conselho não foi diferente, pois o estudo, a participação, e discussão foram prioritárias, seguiram uma metodologia, inicialmente ocorreu uma reunião de estudos no dia 11 de junho de 2014, para situarem-se nos trâmites e nas temáticas, na ocasião o conselheiro Sebastião Moreira Duarte sugeriu a formação de uma comissão" para visitar o presidente da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, com objetivo de firmar compromisso referente ao acompanhamento da discussão do Plano Estadual de Educação" (Maranhão, CEE. Atas Conselho Pleno, 2014), ficou constituída a seguinte comissão de conselheiros(as): Roberto Mauro Gurgel Rocha, Surama Cristina Serra Soares, Maria José Palhano Silva e Maria de Fátima Costa Teixeira.

Segundo nossos entrevistados, "o conselho constitui uma comissão de trabalho" (entrevista, conselheiro 1, 2024). Em pormenores, o entrevistado 2 relata que o trabalho aconteceu da seguinte forma:

> O plano foi muito mais iniciativa do estado, do executivo, mas na realidade eu participei mais pela UNEP e UNDIME, eu tive chance de participar também das conferências todas, participei das conferências estaduais, municipais. Foi nelas que a gente discutiu mais as questões, as indicações e necessidades[...] E eu tinha a experiência de ter atuado como parecerista do CNE anteriormente, e na contribuição dos planos municipais de educação, o que ajudou a entender a articulação com o Plano Nacional de Educação né (Entrevistado 2, 2024).

Como consta na fala do entrevistado, esta comissão participou da formulação do PEE em espaços onde as demandas do plano foram discutidas, mas a elaboração final ficou a cargo da SEDUC e do Legislativo, o conselho realizou a leitura e estudo como relatado em Ata do Conselho Pleno:

> Documento em cuja escrita o conselho teve a oportunidade de opinar por meio de análise produzida pelos conselheiros e encaminhada à Secretaria da Educação do Estado. O que justifica a leitura do documento final, tramitando na Assembleia Legislativa, é a apropriação não só do diagnóstico da educação do Maranhão, mas das metas e estratégias nele traçadas, para o diálogo com a política do Estado possa ocorrer concretamente. Tratou-se como objetivo geral da segunda reunião de estudos, nutrir o CEE com um ambiente para pensar a realidade educacional maranhense que se tem, e a que se quer conquistar. E citou os objetivos da reunião específica: discutir a realidade educacional do Maranhão, ler o plano estadual de educação, analisar o diagnóstico produzido pelo Estado por meio do plano, analisar como se dará o acompanhamento e avaliação do plano estadual de educação do Maranhão. E analisar as metas e estratégias contidas no plano nesta data" (Maranhão, CEE. Atas Conselho Pleno, 2014).

Na reunião, foram apresentados destaques, comentários, e ocorreu um debate referente ao diagnóstico da situação educacional maranhense nas diversas modalidades e aspectos, da educação básica e superior, com a condução dos temas sendo realizada pelos conselheiros que fizeram parte da comissão de elaboração, já "Em relação às metas e estratégias o conselheiro Roberto Mauro Gurgel ficou responsável pelas metas l, 2 e 18, conselheira Daíra José Neves Santos metas 13, 4; conselheira Sônia Maria Correia Pereira metas 5,6, 7, e conselheira Elizabeth Pereira Rodrigues meta 10,11,15.(Maranhão, CEE. Atas Conselho Pleno, 2014).

Quando nos deparamos com a citada avaliação e acompanhamento das metas, em entrevista solicitamos que os conselheiros indicassem como esta ocorreu no decorrer do período de análise,

> Sobre o acompanhamento e avaliação do conselho em relação às metas da educação do campo, se aconteceu não foi com minha participação, eu te digo eu não tive uma participação nesse acompanhamento, nem vi acontecer, participei de reuniões em outros espaços, inclusive tentei trazer as experiências do interior para o conselho, também trouxe para discutir bastante coisas sobre plano de educação, porque sempre achei o plano importante, participei da elaboração de planos municipais em vários municípios (Entrevistado 2, 2024).

O Conselheiro em sua fala revela ainda, que existem dificuldades para atingir as metas estabelecidas. Isto efetivamente tem sido confirmado no PNE e infelizmente nos planos estaduais também,

> [...] Assim como no plano nacional aconteceu no Estado, se alcançamos 20% do que estava nas metas foi muito. Agora para mim o plano nunca vai ser executado se não houver a criação do sistema nacional de educação. Porque nós temos um sistema quebrado, temos o sistema estadual educação, e o sistema municipal de ensino. Sobre o sistema municipal de ensino, nem lá no conselho conseguia discutir muito, porque o argumento era, há, mas está na lei, mas na prática a gente sabe que aprendizagem vai muito além do que apenas a concepção de ensino (Entrevistado 2, 2024).

Em consonância sobre os limites da execução das metas pelo estado, e não acompanhamento sistemático pelo conselho o entrevistado1 destaca:

> Aqui cabe dizer uma coisa, os planos nunca são totalmente cumpridos, nem plano o nacional, nem o plano estadual, passam os 10 anos e não foi efetivado pelo menos 50% do que se planejou..[...] agora em matéria de educação alguma coisa foi feita, não temos como negar, alguma coisa foi cumprida, o que está lá no plano, constou muita coisa do plano nas nossas atas, consta nas nossas resoluções normativas, porque sempre que se estuda na resolução normativa a gente vai no plano buscar alguma informação para saber se realmente nós estamos destoando do plano, se nós estamos deixando de cumprir o plano...mas de acompanhamento de plano não posso dizer assim, não posso dizer que eu acompanhei ele, que efetivamente acompanhei, nem o conselho... Para educação eu senti que alguma coisa foi feita... até quando eu estive lá no conselho, tive em reuniões que eu participei que alguma coisa foi feita e outras não.... considerando a situação econômica, financeira do país, ou do Maranhão, tem muita coisa do plano não foi feita... às vezes depende do contexto nacional financeiro que não dá condições, porque outras coisas aconteceram, outras prioridades né (Entrevista Conselheiro 1, 2024).

Foi possível observar uma diferença metodológica, de envolvimento e apropriação do conteúdo, em relação ao conjunto de conselheiros no que tange ao PEE e à resolução específica da educação do campo. Na temática da educação do campo não há detalhes sobre debates, estudos, nem comissões, apenas maior atuação do Conselheiro Roberto Mauro Gurgel Rocha e da Conselheira Maria do Socorro Coelho Botelho. O Conselheiro também esteve presente na comissão do CEE que contribuiu na formulação do PEE.

Não nos parece estranho um maior envolvimento do conselho nas questões relativas ao plano estadual, visto que está é uma das suas atribuições estabelecidas na legislação estadual e federal. Este atendeu as orientações da SEDUC, que foi relatora do projeto, uma política de ajuste do governo estadual às metas e estratégias estabelecidas por organismos internacionais, pela economia mundial e pelo capital em sua fase neoliberal, os quais foram expressamente seguidas na aplicação de planos estratégicos de médio e longo prazo na educação, constituindo indicadores, avaliação e monitoramento constante das redes de ensino. Mas, seu papel foi pormenorizado ao não envolver o trabalho de todos os conselheiros na discussão e elaboração deste planejamento, em relação ao executivo, assim como o acompanhamento foi comprometido, o que nos leva a questionar a importância que é dada a este órgão, no que tange às políticas educacionais e, a efetividade de um plano de educação como proposta de Estado e não de governo.

Com a eleição de Flávio Dino em 2014, filiado do PcdoB, pela coligação de oposição ao grupo Sarney, a conjuntura política local, em consonância com ações do governo nacional

da presidenta Dilma Rousseff, atua na ampliação da rede federal de ensino através dos institutos no Estado, que propõem colocar em prática a "macropolítica Escola Digna". Esta política educacional é indicada como proposta de Estado, por tratar-se de uma série de ações articuladas propostas pelo Estado do Maranhão, em pactuação com municípios, operacionalizada em rede pelo Estado e seu órgão administrativo na educação, SEDUC.

A Escola Digna tornou-se uma macropolítica educacional por meio da lei n° 10.995/2019, que definiu em seu Art. 1º "Fica instituída a Política Educacional "Escola Digna" que tem por objetivo institucionalizar as ações voltadas à promoção da aprendizagem e articulação com as redes públicas de ensino" (Maranhão, 2019). As ações definidas primavam por: liberdade de pensamento e manifestação no ambiente escolar; gestão democrática na educação pública; valorização dos profissionais da educação; respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental; articulação, colaboração e cooperação institucional entre as redes públicas de ensino (Maranhão, 2019, n.p).

Como ação estruturante esta política sinalizou a construção de escolas e a substituição massiva das escolas de taipa, palha, barracões e estruturas precarizadas, que em muitos casos atendiam os filhos da classe trabalhadora camponesa, segundo Ferreira, Gomes (2021, p. 08 e 09), a política promoveu,

> desde o início do Programa, em 2015, já foram construídas 10 escolas de Ensino Médio, um investimento de R$ 8.212.836,00 milhões e outras 26 escolas estão em construção. Dentre os municípios beneficiados, podemos citar Jenipapo dos Vieiras, João Lisboa, São João do Caru, Lagoa Grande, Amarante do Maranhão e Humberto de Campos. Em 2017, já tinham sido entregues mais de 100 escolas e ao fim de 2019, trezentas escolas, segundo levantamento da SEDUC/MA. Neste mesmo período, ainda de acordo com a SEDUC (2021), 85 escolas foram completamente reconstruídas e outras 31 estão, agora, passando pelo mesmo processo, o que totaliza um investimento de R$ 70 milhões.

Em relação à gestão democrática da educação, essa política retoma aspectos do PEE, ao instaurar momentos de diálogo e troca com professores. A SEDUC se pronunciou sobre momentos que recebeu e foi ao encontro destes nas escolas, para ouvir suas demandas e necessidades. A política também incidiu sobre as formas de escolha dos gestores escolares, problema que assolava o estado e contribuía com as práticas políticas clientelistas, ficando a eleição de diretores como indicativo a ser adotado em toda rede de ensino (Ferreira; Gomes, 2021).

A formação de professores no Estado também estava fragilizada, principalmente no que tange aos profissionais que atuam nas escolas do campo, indígenas e quilombolas, como

ação composta pela “macro política” ocorre um processo de ampliação da formação, visto que “em 2018, foram ofertadas 4.249 vagas para a UEMA e 645 para a UEMASUL, o que perfaz um total de 4894, um aumento médio de 23% de vagas se comparado com 2015”. (Ferreira; Gomes, 2012, p.11). Um destaque significativo foi o estabelecimento do Programa de Formação Docente para a Diversidade Étnica – Proetnos, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), em 2016, com a oferta de licenciaturas específicas e diferenciadas, a instituição promoveu a primeira turma de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena no Maranhão.

Nesse sentido, a educação do campo além de ser contemplada com aspectos da estrutura, com a construção e reforma de escolas, foi atendida em alguns aspectos relacionados ao transporte escolar, questão problemática devido às condições precárias das estradas e pontes do interior de municípios, que dependiam do funcionamento do pacto federativo, e da adesão dos municípios, conforme destacam (Ferreira; Gomes, 2012, p.10) o Estado promoveu:

> o aporte de R$ 11 milhões (SEDUC, 2019) para assegurar o transporte dos jovens nos municípios. Os recursos são repassados por meio do Peate/MA - Programa Estadual de Apoio ao Transporte Escolar do Estado do Maranhão. O programa beneficia mais de 50 mil estudantes residentes na zona rural dos municípios maranhenses, com adesão de 165 dos 217 municípios do estado (SEDUC, 2019)

Em relação à gestão democrática da educação do campo, depois de 10 anos foi retomado o evento estadual promovido pela SEDUC, em parceria com o Comitê Estadual de Educação do Campo, entidades, e movimentos sociais camponeses, o III Seminário Estadual de Educação do Campo no Maranhão, foi um espaço de diálogo, reinvindicação e elaboração de Carta em Defesa da Educação do Campo no Maranhão, com solicitações de ações e de implantação de políticas educacionais que beneficiassem a educação do campo no Estado. Mas, até o ano de 2020 muitos desafios ainda estavam presentes, reverberavam e permaneceram na educação do campo, consequentemente na efetivação da gestão democrática em sua totalidade, conforme veremos na sequência.

5.2 Considerações dos conselheiros acerca da gestão democrática do campo: limites e possibilidades

Retomamos alguns aspectos para compreendermos a conjuntura internacional, nacional e do estado maranhense, para interrelacionar estes aspectos a atuação do conselho, a

partir dos apontamentos dos conselheiros acerca de sua atuação individual, e do conselho enquanto coletivo, para demonstrar os limites e as possibilidades da gestão democrática da educação do campo durante o recorte temporal de 2010-2020, além de possíveis interpretações acerca da gestão democrática educacional e da democracia, no tempo histórico abordado, a partir das explanações dos entrevistados e do que foi coletado na análise documental.

A reforma do estado, especialmente no Brasil, ocorreu por meio de práticas gerenciais na administração pública, com o intuito de moderar a intervenção do Estado nas questões econômicas e sociais, o que operou a possibilidade de transferência gradual de parte das responsabilidades deste para instituições da iniciativa privada. Nessa relação, o Estado assume o papel de regulação, sobre as políticas públicas da área de educação, cultura, saúde, previdência social, como afirma Lima (2012, p. 72):

> As reformas do estado neoliberal enfatizam a função reguladora da eficácia e da eficiência das políticas públicas na perspectiva de ajustamento às demandas do modo de produção capitalista, de desenvolvimento da oferta de bens públicos pela iniciativa privada e de ocultar problemas sociais. Assim, a regulação realiza-se pela avaliação dos resultados.

A retração do Estado na oferta, planejamento e operacionalização das políticas sociais, passa a ser aspecto amplamente defendido e estendido pelos "movimentos reformistas de Estado" (Lima, 2012), e a regulação foi defendida como capacidade de congruência dos interesses de governos, empresas e setores organizados da sociedade, aspecto capaz de promover a necessária governança, aliada aos ditames do mercado.

O processo de descentralização, reivindicado pela sociedade civil em diversas lutas ao redor do mundo, em especial na América Latina e no Brasil nas lutas por redemocratização do país, é solapado pelo modo de produção capitalista em sua fase neoliberal, que delega ao local, e ao sujeito, à responsabilização por políticas e serviços de cunho estatal e público, com as premissas de eficiência e eficácia, e ao "[...] incorporar técnicas gerenciais que introduzam na cultura do trabalho público as noções indispensáveis de qualidade, produtividade, resultados, responsabilidade dos funcionários, entre outras" (Cardoso, 2006, p. 17); estimula a quantificação, avaliação e privatização.

Esta privatização, estimula e fomenta iniciativas que buscam tirar proveito econômico da educação, nessa direção os grupos empresariais da educação, bem como os aparelhos privados de hegemonia, captam recursos e organizam as demandas do mercado na formação, descaracterizando a "função social da educação". Estes passam a afirmar e alimentar o mercado

da educação, como produto comercializável, adaptando-a "educação do âmbito do 'direito social' e sua inserção como 'serviço' no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado" (Freitas, 2018, p. 42).

A contrarreforma de estado nas políticas educacionais, contribuiu significativamente com a ampliação e financiamento dos APHs brasileiros, sua tendência de gestão gerencial se estendeu no sistema educacional na perspectiva empresarial, estimulando o espaço educacional como espaço de negócio, com estudantes como clientes e professores como prestadores de serviço,

> A privatização intensiva quando possível ou, em alguns casos, a criação de um *vetor de privatização* progressivo, estão destinadas, igualmente, a transformar o "direito a educação" em um "serviço" a ser adquirido, em última instância, por *vouchers* (e suas variantes) de "provedores privados" de educação. (Freitas, 2018, p. 59, grifos da autora).

Nesse ínterim, a crise estrutural do capital e a crise do sistema educacional, poderia ser resolvida, segundo os asseclas do neoliberalismo, com "o desenvolvimento do mercado educacional, livre, flexível, competitivo e regulado com base em avaliação de mérito individual, com resultados manifestos em premiações ou castigos" (Lima, 2012, p. 68). Assim, poderiam encontrar a raiz do problema e sua solução na descentralização financeira e administrativa, nas avaliações externas de desempenho, na profissionalização docente e na premissa de "gestão democrática" como consequência da descentralização.

Nos aspectos relacionados à gestão, à adaptação ao modelo gerencial vinha ao encontro da substituição do burocrático, pois "[...] o controle hierárquico e formalista dos procedimentos" fazendo uso de estratégias consideradas "caras e ineficientes" com "excesso de quadros" (Bresser Pereira, 2006, p. 26 e 27). Sob essa justificativa, a estratégia adotada foi flexibilizar a burocracia instaurada, o que traria respostas mais eficientes, sendo que a forma encontrada para a operar foi a descentralização. Nesse sentido, a elaboração de indicadores foi a solução adotada para o controle rígido do desempenho, prioritariamente na área educacional, onde a qualidade estava condicionada à avaliação dos resultados e às políticas de accountability.

O processo de descentralização, no país, foi amparado na justificativa de maior autonomia administrativa-financeira para Estados e Municípios, o que afirmaria a dinâmica do federalismo brasileiro, que segundo Cury (2019, n.p):

> Trata-se de uma forma de estado que admite diversos polos autônomos de poder, sob a soberania do estado nacional, expresso internamente pelo poder da União. Esse

> conjunto múltiplo de poderes se reverte de atribuições que são privativas de cada polo de poder, outras que são comuns a todos os entes federativos, e aquelas que são compartilhadas ou concorrentes. De tais atribuições decorrem políticas públicas que são, pois, responsabilidade desses entes.

Portanto, existem regras e responsabilidades que podem ser comuns, e outras que prescindem de autonomia individual dos entes nacional e subnacionais, concomitantemente, tais responsabilidades emergem em políticas públicas, que quando incidem, ou dependem, da arrecadação destes entes federados, podem comprometer a qualidade da oferta, e aumentar a desigualdade nos territórios, assim o modelo federativo devido a questões de ocupação e desproporcionalidade territorial, pode gerar e enfrentar grandes entraves Cury (2002).

O modelo federativo é carregado de tensões e problemáticas de funcionamento, sendo que alguns estados e municípios estabelecem maior interdependência da união ao requererem com maior incidência a função complementar financeira, demonstrando fragilidades do modelo, e fragilidades históricas como descreve Cavalcanti (2009, p. 320):

> O modelo de divisão de competências administrativas, legislativas e tributárias tem se tornado complexo tanto pelas relações intergovernamentais quanto pelas desigualdades territoriais impondo desafios para os arranjos que vêm sendo desenvolvidos na direção de maior equidade, vertical e horizontal, entre os entes da federação, vez que estes afetam estruturas de poder historicamente enraizadas, a exemplo do papel tradicional dos governos estaduais como mediadores das políticas locais e a concentração dos serviços públicos em determinadas regiões.

Este fato é confirmado quando observamos as políticas de educação, a união realiza a regulação das políticas educacionais, os estados e municípios as implementam conforme sua organização e distribuição orçamentária, no território maranhense as diferenças territoriais em questão de orçamentária e de investimento geram entraves pois “as vezes a própria gestão atrapalha, as próprias experiências, digo lá no município acabam sendo comprometidas, tinha experiências magistrais ocorrendo, aí a experiência chega na gestão e emperra” (Entrevista conselheiro 2, 2024).

Estes limites orçamentários precarizavam as condições estruturais das escolas no espaço rural como destaca o conselheiro 1:

> Nós tivemos a oportunidade, eu me lembro que ainda quando eu era presidente do conselho, conversarmos com os secretários de educação, porque depende muito dos secretários e dos prefeitos, muito, muito[...] conversar com o secretário de educação no sentido dos recursos, para se instalar uma escola necessita-se de duas coisas: é recurso financeiro, e recursos de magistério, pedagógicos[...]. Muitas vezes a escola funcionava num casebre.[...] Aí vem a pergunta: Melhor não funcionar? Ou começar a funcionar ali? Fica a maior dúvida possível. [...]. Se não funcionar, até quando não

> vai funcionar? Se funcionar no ABC, as instituições oficiais podem dizer: não, mas já tem aquela escola, então deixa lá, mas é triste pensar. Eu acredito muito que a partir do século XXI pensou-se mais em melhorar a situação do campo, embora as ineficiências ainda existam, pensou- se mais nessa população, melhorar cada vez mais (Entrevista conselheiro 1, 2024).

O Estado ao diminuir sua responsabilidade nas políticas sociais, as repassa para os entes estaduais, municipais, e sobretudo aos gestores escolares, aos docentes e comunidades, que imbuídos com o discurso operante de eficiência e eficácia, consideraram em princípio, a descentralização com potencial administrativo e atendimento de reinvindicações históricas. Mas, a necessária qualidade educacional perpassa questões históricas e estruturais de descaso, que necessitam de investimento sólido e equitativo; com a desresponsabilização do Estado, passam a culpabilizar pelos resultados nos índices educacionais os gestores locais, escola, docentes e discentes, mascarando a contradição capital, trabalho, e a luta de classes inerentes ao modo de produção.

Desta forma, gestores, docentes e comunidade fazem um esforço para adequarem-se as novas diretrizes, a contrarreforma, ao modelo de ranqueamento, e eterna competição para alcançarem melhores posições, ou seja, garantindo que a escola seja adaptada às novas exigências do *status quo* sem sair de seus limites e sem gerar demandas 'indevidas' que pressionem o Estado econômica ou politicamente" (Freitas, 2018, p. 60). Os professores em formação continuada em serviço, aprendem técnicas pedagógicas para tornar suas aulas "atrativas, "dinâmicas" e com potencial para capacitar seus estudantes para responder aos testes e avaliações, e o estudante treinado, competitivo, estava pronto a atender ao mercado, ou fazer parte do grande exército de reserva (Marx, 2008).

Em relação à descentralização/ centralização autores como Dourado (2007) denominam de desconcentração, pois ainda permanece a centralização do poder no governo central, federal, pois regula através de planos, avaliações sistemáticas, programas, mas transfere responsabilidades administrativas e financeiras a outros entes:

> [...] Assim, diversas análises realçam que, no Brasil, houve a desconcentração de ações educacionais de forma muito mais efetiva do que a descentralização garantidora de autonomia aos entes federados. Ou seja, o que ocorre é a transferência de competências de um ente federado para outro, resultando na manutenção de ações pontuais e focalizadas de apoio técnico e financeiro, em detrimento de ampla política de planejamento, financiamento e gestão da educação básica. A despeito disso, predominam, no cenário educacional, vários processos de regulação que permeiam o cotidiano dos sistemas de ensino e das escolas públicas, sob a hegemonia da União, por meio da indução de políticas de financiamento de ações e programas governamentais (Dourado, 2007, p. 937).

A desconcentração é comumente, ou estrategicamente, confundida, com a descentralização, e seu aspecto aparente remete a democratização do poder entre os entes federados, e no caso da educação seria a possibilidade da comunidade educacional, de participar das decisões administrativas, financeiras e pedagógicas, o que acaba por estabelecer o consenso em torno da aparente descentralização, mas que no exercício real apresenta a real motivação de maiores responsabilidades, avaliações, metas a cumprir, práticas autoritárias e impositivas em âmbito local e nacional.

A descentralização/desconcentração nos moldes neoliberais, também acaba por cooptar outra pauta amplamente defendida na luta dos profissionais da educação a gestão democrática, atendida como princípio constitucional, mas também orientada por organismos internacionais, que intencionalmente pactuam com o modelo de gestão gerencial, "[...] vem alterando as formas de organização e gestão das escolas, tendo a ideia subjacente que a instituição educativa pública não é diferente dos empreendimentos que visam lucros" (Cária, 2016, p. 292).

Reforça-se assim, a ideia que é possível estabelecer nas instituições públicas a gestão democrática com fundamentos gerenciais. Escolas com larga preparação para provas externas, com gerentes de turmas, projetos de estímulo a "competências" das mais variáveis, e adaptadoras do necessário operário flexível, mas regidas por legislações que promulgam a gestão democrática, pois como afirmam Cardozo e Colares (2020, p. 06):

> Mesmo que o princípio da gestão democrática da educação pública esteja garantido nos instrumentos legais, considera-se que o seu processo de materialização é contraditório, lento e atravessado por conflitos, avanços e retrocessos, pois ainda se vivenciam práticas autoritárias e clientelistas do mandonismo local e regional e da hegemonia da elite sobre as classes populares.

Os princípios da gestão democrática fundamentam-se na democracia, participação, e diálogo com/da sociedade, que incidam nas decisões nos espaços públicos (Cury, 2002); isso torna primordial o envolvimento comunitário com as questões educacionais, aproxima a realidade educacional, seus planos, planejamentos, e objetivos do que é possível e necessário aos interesses comunitários, resgatando o potencial educativo do processo de gestão compartilhada.

Para operacionalizar estes princípios, faz-se necessário a organização de uma educação sistematizada, com condições de assegurar a gestão democrática de um sistema, o que perpassa

a construção de uma cultura democrática na rede escolar com condições de responder às situações problemáticas com intenção de resolvê-las, "é importante compreender a gestão democrática como espaço de descentralização do poder e de exercício da cidadania" (Cardozo, 2012, p. 173), mas com o objetivo no horizonte voltado ao fortalecimento da democracia em toda sociedade.

Nesse sentido, dentre os aspectos empregados na descentralização inicialmente, desconcentração sentido assumido no neoliberalismo posteriormente, cabe mencionarmos os aspectos relativos a políticas e mecanismos que foram implementados com intuito de democratizar espaços de decisões e poder, alguns em períodos históricos profícuos na luta por espaços populares, como as Conferências de Educação, os Conselhos de Educação e os Planos de Educação, tratados nesse texto anteriormente. Tais políticas e espaços, precisam vir ao encontro da garantia e funcionamento da educação, para que os profissionais e gestores locais possam exercer poder de decisão sobre como atender as demandas da população acerca do direito à educação de qualidade (Dublante, 2011), o que sob nenhum aspecto, exime o estado sobre a responsabilidade de provedor e promotor da educação nacional.

A exemplo desses espaços, temos os Conselhos de Educação, órgãos colegiados, que atuam na esfera pública, com o intuito de realizar a interação entre governo e sociedade, destinados a promover a participação, articulação e promoção da gestão democrática, pois "tem papel fundamental para garantir a continuidade das políticas educacionais do projeto nacional de educação, frente à transitoriedade dos governos, responsáveis pela implementação dessas políticas" (Bordignon, 2009, p. 66). Estes órgãos primordialmente deveriam representar os interesses coletivos da sociedade, que no processo de institucionalização, seriam legitimados em suas decisões, fruto de consenso, não apenas locais de elaboração de legislações e indicativos de políticas educacionais, (Bordignon, 2009), bem como, suas formulações legais necessitam estimular a participação e envolvimento da sociedade na educação.

Como devem ser órgãos de interlocução entre sociedade civil e Estado, os conselhos de educação são espaços públicos propícios para escuta, consulta, aprendizado, e aproximação dos anseios da população em relação à educação, locais onde os cidadãos teriam direito à participação na tomada de decisões (Bordignon, 2009) e que incidam sobre a melhoria de qualidade da educação.

Os conselhos de educação devido sua relação direta com a sociedade como possibilidade de democratização, podem representar espaços de resistência às relações de reprodução do neoliberalismo nas políticas educacionais, realizando oposição às posições de

autoritarismo governamental. São de certa forma, mecanismos de controle social das políticas educacionais do Estado regulador capitalista, que a partir do exercício de suas funções, podem colaborar de maneiras diversas com as demandas de uma educação emancipatória para a classe trabalhadora.

Acerca do desempenho das funções no CEE, em consonância com nossa análise, durante o período, o Conselheiro 1 ressalva:

> A que mais aconteceu, a que mais foi aplicada, foi a normativa, agora, a propositiva que foi muito grande, no sentido de, nas reuniões, nós levarmos ideias para compor [...] estas que constam das atas, pois essas funções, além de constarem nos documentos, resoluções, elas compõem a vida do conselho, além das resoluções de reconhecimento [...]. Outra documentação muito importante são as atas da Câmara de Educação Básica[...]. Atas da Câmara de Educação Superior [...]. Eu sempre atuei visando atingir essas funções no conselho, eu procurei sempre deixar gravado nas atas aquilo que o conselho pensava, pretendia executar, e muitas vezes foi executado. Dentro de sua função normativa, propositiva e deliberativa. Essa função é muito vivenciada porque o conselho realmente delibera quase tudo que gira em torno do sistema. Ele deverá inclusive deliberar sobre consulta, mas todas essas funções houve esforço no sentido de desempenhar.

Partindo desse pressuposto algumas considerações são importantes para composição de um conselho de educação, inicialmente acerca deste organismo ser caracterizado como órgão de Estado, ou de governo, pois essa dualidade falseada (Bordignon, 2009) existe devido à visão patrimonialista e clientelista implicada ao Estado, por gestores que utilizam o patrimônio público para perpetrar seus interesses particulares.

Como órgãos de Estado estes são representantes dos interesses dos cidadãos acerca da educação, priorizando o papel de mediação entre o governo e a sociedade, como define Bordignon (2009, p. 62)

> Assim, os conselhos são constituídos como órgãos de Estado quando representam e expressam a vontade nacional, formulando estrategicamente as políticas educacionais. Agem como órgãos de Estado quando se constituem em fóruns articuladores da diversidade social; quando falam ao Governo em nome da sociedade para apontar as suas intencionalidades; quando formulam políticas educacionais para além da transitoriedade dos governos e de suas vontades e preferências singulares.

Entendidos como órgãos de Estado, os quais possuem autonomia delegada a eles, não teriam que se submetem ao governo, assim os conselhos atuam para que as políticas, legislações proposições, perpassem os governos, e articulem os interesses coletivos da educação com qualidade para toda sociedade. Mas, conforme o processo histórico de formação política,

governamental de um país, estado, ou município, e do interesse da fração do bloco no poder que ocupa o governo, o conselho torna-se órgão de Governo "quando na sua composição e no exercício de suas funções expressam, traduzem, legitimam, junto à sociedade, a vontade de determinado Governo o poder decisório centralizado nas escolhas dos governos" (Bordignon, 2009, p. 61), portanto, este órgão passa a supervisionar, controlar e limitar ações dos indivíduos neste local.

A possibilidade de exercer a autonomia no processo de participação, elaboração e representação nos sistemas de educação -devido a esta falsa dicotomia e distanciamento dos elementos do sistema democrático, próprios da democracia burguesa-, pode variar conforme a conjuntura política vivida no tempo histórico e vai depender da relação que os componentes destes órgãos estabelecem com o governo, mais especificamente com o executivo materializado na figura do gestor, no caso maranhense, com o secretário (a) da educação, o que limita a autoridade e autonomia do conselho, como apontado pelo Conselheiro 1,

> Às vezes o executivo é inimigo do legislativo, nesse caso, do poder colegiado [...] Olha não tem realmente uma autoridade, desde que nós passamos a ter a presidência e a vice-presidência, passamos a ter uma autoridade maior, uma liberdade maior. Porque quando era o secretário da educação, nós praticamente não podíamos decidir determinadas coisas. Íamos conversar com o secretário de educação, se ele não concordasse ele era o presidente, ele podia até dizer sim e depois dependendo o motivo, pensar eu não concordo, e não se tornava documento legal.

Essa afirmação do Conselheiro deixa clara a interferência dos gestores no Conselho, dando a entender que ao conselho caberia apenas referendar os interesses dos gestores.

> Então era uma elaboração dessa, eu tinha que ter uma boa relação, porque naquela época tinha como manter o secretário como presidente, a força do poder do executivo é maior, poderia acabar continuando o secretário como esteve em alguns momentos anteriores, e se o secretário dissesse que tem que se sobressair, tem diversos interesses [...] sempre que a gente reivindica, sempre que a gente solicita é para o bom andar, o ideal. Então a partir de quando os conselheiros passaram a ser presidentes, quando da aprovação da lei 8.720, eu fui presidente porque eu fui realmente eleito presidente.

Novamente o conselheiro manifesta a importância de o Conselho não ser presidido pelo Secretário, pois explicitamente a autonomia era muito relativa.

> [...] Sobre essa situação eu continuei com essa situação, agora isso de ter dado certo, depende do relacionamento. Nós temos tido um relacionamento com os secretários bom. [...]. Assim, o Felipe é ainda secretário, foi na minha época de presidente [...] O Felipe eu considero um cara excepcional, muito bom, amigo dos conselheiros, nos ouvia, elogiava nossa maneira de trabalhar. Mas a autonomia é relativa, nós tínhamos

> tido apoio de todos eles, há falhas, há interesses políticos, mas até quando eu estive, eu estive sempre conversando com os secretários de educação e a gente aprende.

Conforme o relato acima, o papel que o conselho desempenha no processo de democratização da educação pode variar, de acordo com a posição governamental da fração do bloco no poder, o que contribui para fragilizar as representações da sociedade civil. Nesse sentido, para que se faça valer os interesses da maioria, depende em grande parte de sua resistência aos limites impostos nas relações interinstitucionais, através de um posicionamento crítico e não submisso aos desígnios da política de governos, o que potencializa possibilidades de participação na elaboração das políticas educacionais,

> [...] falei no meu período de vice- presidente, que o secretário deveria ter um expediente no conselho, porque antes de 2007 dependíamos da assinatura do secretário sempre e o conselho reagiu [...]. O conselho tem reagido com relação a esse poder de realizar, de fazer lei, chamemos assim lei no sentido amplo, fazer lei, diretrizes, e outras legislações e sempre que a Secretaria, o poder legislativo, emana diretrizes, até mesmo do Ministério da Educação, que elas sejam submetidas à apreciação, se possível antes de se tornarem decreto, lei, ou resolução, para que o conselho possa emitir sua opinião e posição acerca destas leis (Entrevista Conselheiro 1, 2024).

Em se tratando da participação nas elaborações acerca da educação, observamos grandes entraves da gestão democrática da educação tanto a nível federal, quanto estadual, pois espaços democratizados tendenciam a apontar as contradições evidentes ao modo de produção, e aumentar as possibilidades da classe trabalhadora incidir sobre suas necessidades educacionais, o que pode "tumultuar", afetar a hegemonia do bloco no poder. Evidencia-se, que em nível estadual no período abordado também não foi diferente, do federal, na medida que o poder executivo sobrepõe suas decisões e elaborações aos espaços colegiados o que acaba limitando seu espaço decisório, político e propositivo, como argumenta, em exemplo, o conselheiro 2,

> Eu penso que deveria ter mais autonomia em relação ao cumprimento de alguma legislação, por exemplo, a própria legislação, sempre cobram que as instituições teriam que se recredenciar depois de 5 anos de autorizada, de criação, e o que acontece, aí foi aprovado para 2023, essa obrigatoriedade, depois foi prorrogado agora para 2030, a flexibilidade, então a gente aprova o curso, mas não aprova a questão da instituição, fica sempre sob tutela (Entrevista conselheiro 2, 2024).

Tais conceções feitas pelo poder executivo, são visualizas também em nível federal desde a descaracterização perpetrada na LDB 9.394/96 quando foi atribuído ao CNE o papel de

órgão subordinado que assessora o Ministério da Educação, questão que incide diretamente nos outros órgãos colegiados, dificultando o trabalho e comprometendo o exercício da gestão democrática, como foi o caso da dissolução dos representantes do CNE no governo de Jair Bolsonaro pelo não reconhecimento da composição proposta pelo governo anterior, conforme declara o entrevistado 1:

> O conselho estadual de educação não é um órgão qualquer, e vou lhe dizer o exemplo está no federal, as decisões do Conselho Nacional de Educação precisam ser aprovadas pelo ministro, isso é uma humilhação [...] isso está completamente errado, isso aí acaba com autonomia, com o caráter colegiado [...] É um exemplo para que os conselhos estaduais de educação não sejam valorizados (Entrevista conselheiro 1, 2024).

Tais deturpações comprometem o CNE, e possibilitam que se torne, como afirmam Ramos e Ciavatta (2012, p. 19), "campo de disputa por hegemonia entre classes e frações de classe, sendo a política curricular o objeto específico dessa disputa", o que fragiliza substancialmente a possibilidade de eles serem espaços de resistência à mercantilização da educação e à reprodução das relações de exploração por meio da educação. Ainda, em relação às conceções do executivo que prejudicam o desempenho dos conselhos e colegiados, é visível quando da execução dos planos de educação, como na erradicação do analfabetismo, pois apontam para a incapacidade do Estado, seus entes componentes da federação, em atender à universalização de educação com garantia de qualidade à população, também podem apontar a pressão que instituições privadas operam para que seus interesses de mercado/capital prevaleçam sobre a legislação, sobre os espaços colegiados e nas políticas educacionais.

Todavia, oposições e resistências do colegiado do CEE, foram possíveis também conforme a situação política e governamental no país e no estado, ao longo dos anos buscaram demarcar suas posições, em relação à política educacional, segundo o Conselheiro 1,

> Quando saía uma diretriz no sistema federal, no sistema estadual, qualquer norma, qualquer orientação do poder executivo, da Secretaria da Educação, do Ministério da Educação e até do Conselho Nacional de Educação, a gente procurava se adaptar para não deixar de cumprir, porque tinha que cumprir, mas mesmo cumprindo fazia as nossas observações, encaminhava para o órgão, sugerindo que seja alterado, e quando ainda não era lei, o que nós fazíamos era, estudávamos, estudávamos nas comissões e encaminhávamos as sugestões (Entrevista conselheiro 1, 2024).

Ainda em relação ao desempenho das suas funções, o trabalho do conselho pressupõe autonomia, que para os conselheiros entrevistados é caracterizada como relativa, e às vezes tutelada, o que não descarta à necessidade constante do trabalho interinstitucional e permanente

com outros órgãos e colegiados, como: o Ministério Público, Conselho Tutelar, Prefeituras, Câmara de vereadores, questão destacada pelo entrevistado 1 quanto à operacionalização de seu trabalho como conselheiro e presidente,

> Mas é isso, o contato com o secretário de educação, como com os órgãos da justiça, com a promotoria é importante, eu quando era presidente, eu ia à promotoria, era grande a relação, nós nos sentávamos juntos, nós pensávamos juntos, às vezes problemas meio sérios. Porque no conselho tem também esse aspecto, o conselho vive muito em função de decisões judiciais [...] Necessário ter relações e contato com juizado, promotoria, conselho tutelar, precisávamos trabalhar juntos para funcionar da melhor maneira a educação do estado.

Mesmo com as iniciativas de trabalho compartilhadas em alguns momentos, o paradoxo autonomia/controle permeia as práticas de democratização do país, da educação pública, elementos constituintes da democracia, composta por contradições e desafios impostos pela própria dinâmica do capital e estão presentes no conselho. Tais elementos também fazem-se presentes internamente devido à composição destes colegiados, visto que devemos considerar a diversidade de perfis presentes no órgão, pois "todo o espaço é contraditório, e aí como tal o conselho é contraditório, dentro, nós temos figuras das origens mais variadas, também na minha ligação pelo conselho há uma diferença em termos de quem indicou dos outros, que é diferente da do sindicato, tem que ser diferente da própria indicação do movimento social" (Entrevista conselheiro 2, 2024).

Na composição dos conselhos de educação é necessário levar em consideração conhecimento dos conselheiros acerca da educação, das redes de ensino, sua experiência e entendimento das leis, normas, decretos, sua capacidade de propor, elaborar e deliberar sobre o funcionamento e organização educacional, no caso do CEE, podem compor o conselho "pessoas de notório saber e experiência em matéria de educação, assegurada à participação do Poder Público, das entidades mantenedoras dos estabelecimentos escolares, dos professores, dos pais de alunos e de representante de instituições de ensino superior públicas estaduais e municipais" (Maranhão, 2007).

Mesmo com a representatividade paritária dos segmentos indicada no regimento interno, prevaleceram durante o período as composições realizadas por indicação do executivo, ocorrendo aberturas maiores à paridade a partir de 2017, mas não contemplando até 2020 a paridade anunciada, como o conselheiro 1 declara, "nós temos a legislação que indica a questão da paridade na composição, mas em muitos momentos não foi cumprida, tendo maioria de

indicados pelo poder executivo" (Entrevista, conselheiro 1, 2024). Tal indicação pode comprometer a composição na medida contempla apenas o perfil técnico e burocrático no preenchimento de espaços de controle social, "a composição dos conselhos passa a requerer não somente o saber letrado, mas a expressão da pluralidade dos saberes da diversidade social" (Bordignon, 2009, p. 68), além de não contribuir com a ampliação dos diversos segmentos e sujeitos que compõe a educação, ensino, e aprendizagem do estado, fator abordado pelo conselheiro 2,

> Bom então eu acho assim, que realmente tem que existir a paridade, a gente tem que analisar nesse contexto da diversidade, e acho que uma coisa que a gente tem que começar a viver de fato é aprendizado tá, é da vivência diferenciada dentro desse plano da diversidade, porque eu acho que na diversidade a gente aprende também, até para a gente aprender que, a gente tem que ter a vivência, o conhecimento que precisa crescer [...].

Cabe a reflexão de que se a maioria dos conselheiros é indicado pelo executivo, não sendo escolhida através de eleições que partem da composição da paridade, deste modo a democratização fica comprometida, assim como, a autonomia de trabalho em relação ao que determina o governo, pois sua composição diz muito sobre quais interesses estão predominando, concordamos com Bordignon (2009, p. 71):

> A composição e a forma de escolha dos conselheiros revelam a concepção e a natureza do conselho. Isto porque, em boa medida, determina em nome de quem e para quem opinam e decidem. Quando predominam representantes do Executivo, por vinculação a cargos ou livre nomeação, o conselho tende a expressar a voz do Governo. Quanto mais pluralidade das categorias de educadores e da comunidade estiver representa mais os conselhos expressarão a voz e as aspirações da sociedade.

Outro aspecto a ser considerado na composição do colegiado, diz respeito ao trabalho a ser desempenhado por conselheiros, estes necessitam de conhecimentos e habilidades específicas no desempenho da função, pois na elaboração, acompanhamento e avalição de documentos, precisam conhecer e dominar a legislação educacional, e o funcionamento das redes de ensino. Além disso há o compromisso com instâncias que atuam articuladas ao conselho, o que pode ficar comprometido sem a devida paridade de representações, aliada ao conhecimento pois: "a questão da composição também tem o seguinte, tem conselheiro que entra e não sabe muita coisa sobre a função, tinha conselheiros que entraram e foram saber do Conselho Estadual de Educação há pouco tempo, mais nada, ali tinha conselheiro que alguns

até progrediram, alguns vão à frente, outros não tem interesse, complicado até de mencionar isso" (Entrevista conselheiro 1, 2024).

Sem a devida paridade de representações podem estar comprometidas as múltiplas demandas sociais por educação, possibilitando o esfacelamento do caráter democrático e coletivo destes mecanismos de gestão democrática. Desse modo, concordamos com Cardozo e Colares (2020, p. 07) pois "governantes que estimulem no âmbito do discurso a participação, mas não atendam às demandas da sociedade civil organizada, controlem os movimentos sociais e criem estratégias participativas tuteladas para legitimar as ações da administração pública" o que torna tais práticas de governos e de instituições alvos a serem veementemente combatidas.

A questão formativa dos conselheiros foi ponto destacado durante a análise dos documentos e na entrevista com os participantes, devido ao trabalho constante efetuado com legislações que são expedidas, e as que regem a educação brasileira, estes realizam o estudo de forma individual para responder aos processos que são a eles delegados, e coletivamente nas comissões de trabalho designadas para normativas do conselho. Sendo que as trocas e contribuições acontecem com maior intensidade nas câmaras as quais pertencem, estes estudos contribuem significativamente no desempenho da função propositiva, pois preparam os participantes para realizar proposições pertinentes às necessidades do momento, sem deixar de levar em consideração o que já foi produzido e acumulado em relação às temáticas a serem tratadas, pois:

> A função propositiva por exemplo, depende muito do corpo de conselheiros que está no momento, porque às vezes o conselheiro não tem domínio sobre o processo, sobre as funções dele, mas gradativamente foi melhorando e continua melhorando, deve continuar melhorando cada vez mais no sentido que o conselho realmente desempenhe seu papel[...]. Os conselhos no Brasil inteiro, inclusive os órgãos do sistema de ensino não têm a valorização que deveriam ter [...] (Entrevista Conselheiro 1, 2004).

Dois momentos distintos de estudo foram destacados nas atas e entrevistas com os conselheiros, durante o mandato de Maria do Perpetuo Socorro Azevedo Carneiro, e Soraia Raquel Alves da Silva respectivamente, o primeiro momento foi o estudo e discussão da proposta da Reforma do Ensino Médio orientada pela Lei nº 13.415/ 2017, foram realizadas 3 reuniões de estudo na câmara de educação básica, e estudos em grupo por meio da formação de comissões e rodas de diálogos, mais a discussão no conselho pleno, como descreve o conselheiro 2,

> [...] acho que o que precisaria assim em termos do trabalho seria um sentido de equipe, no sentido de estudar, está acontecendo tanta coisa assim, com tanta rapidez, que as vezes a gente perde até a noção do tempo [...]. Por exemplo, as próprias legislações, eu acho uma verdadeira loucura o que está acontecendo. [...] Essa reforma do ensino médio, nós estudamos ela aqui, a Soraia puxou essa discussão, a gente tem uma grande experiência em ensino médio na pedagogia da alternância que inclusive articula a profissionalização com a questão do aprendizado básico, e por que não aproveitar isso? Essa foi a proposta apresentada pela CNTE, mas lá a nível federal, o próprio conselho nacional, aí principalmente o Congresso né, o Congresso confunde as coisas de forma muito fácil, aí modifica, eu acho que a gente devia aproveitar as experiências que já tem sucesso para regulamentar leis que fossem realmente similares (Entrevista conselheiro 2, 2024).

O tempo de estudo, compartilhamento e discussão acerca das temáticas educativas, são considerados dentro do processo formativo, pois atualizam-se podendo contribuir com qualidade na interpretação das legislações, como as do CNE e do MEC e nas possíveis normas (Cury, 2006). Mesmo com este momento desenvolvido em 2018 e 2019, o conselheiro afirma a necessidade de ampliação do trabalho em equipe, para melhor andamento das atividades, assim como, estudos mais sistemáticos entre os partícipes do conselho, para potencializar a capacidade colegiada do grupo de conselheiros.

O outro momento destacado de estudo e formação, tanto interna, quanto externa, foi o Programa de "Formação de Conselheiros Municipais de Educação", este foi pensado e realizada pelo CEE, e envolveu diversas entidades e colegiados parceiros como: Fórum Estadual dos Conselhos de Educação do Maranhão (FECEMA), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), nos anos de 2020 a 2021, os conselheiros colaboraram com a SEDUC, na estruturação da plataforma virtual na qual foi promovida esta formação a distância para diferentes municípios, oportunizando gestores e conselheiros ao estudo das funções, normativas, funcionamento dos conselhos e os princípios da gestão democrática.

As referidas iniciativas de estudo e formação se remetem ao final do período temporal em questão, e destacam uma abertura maior do conselho às parcerias e de relação mais ampla com a sociedade, o que não foi regra durante os dez anos contemplados nesta pesquisa. Neste sentido, buscamos evidenciar a partir da entrevista as potencialidades apontadas pelos conselheiros na relação do conselho com a sociedade, no diálogo com os movimentos sociais e as diversas pautas que os sujeitos sociais apresentaram.

> nós tínhamos relacionamento com sindicatos, com conselhos municipais de educação, tanto da capital, como do interior, com os órgãos de professores, sindicatos de outras profissões. Nós fazíamos reuniões em diversos locais além do conselho, em outras instituições nós sempre fazíamos nos representar. Ainda hoje ocorrem também lá no conselho, marcava em outros locais, mantivemos o contato, não o ideal, confesso, é difícil, mas estivemos em contato muitas vezes com o sindicato de professores, com

> o a união dos gestores, tivemos oportunidade inclusive visitando (Entrevista, Conselheiro, 2, 2024).

Prevaleceram, portanto, as relações com as categorias e instituições já estabelecidas, o que reafirmou o caráter técnico-administrativo do conselho, mas a atuação do/da conselheiro/a como sujeito político ocorreram no cunho individual majoritariamente,(foram registrados nos processos reuniões constantes entre conselheiros e representante das associações, EFAS/ CRFs) com novas práticas políticas adotadas no Estado do Maranhão, o conselho tendenciou a um aumento de participação e diálogo com outras entidades e movimentos sociais partir do ano de 2017,

> Acho que o conselho era menor na relação até 2017,as próprias abordagem sociais não eram tão fortes como passou a ser depois, então a própria presidente ampliou a caminhada, ela era do Fórum Estadual de Educação também, e aí foi um momento assim que eu acho que houve já uma alteração nas relações, depois disso no tempo da sua sucessória como presidente, e eu vice, eu tentei como vice-presidente fazer o conselho como mediação, então a questão da mediação para mim é uma coisa básica do conselho tá, isso eu aprendi a partir do próprio conselho nacional porque lá em termos de articulação, eu cheguei a ter maior articulação com Mozar Ramos lá no CNE, então em função disso aí nós ampliamos a articulação (Entrevista conselheiro 1, 2024).

Como ainda enfrentavam dificuldades em relação a própria estrutura que poderia limitar a verdadeira participação democrática, a busca por maior abertura e espaços de diálogo com diferentes sujeitos, auxiliou no fortalecimento da gestão democrática da educação e no conselho, pois "representatividade social tem como fundamento a busca da visão de totalidade a partir dos olhares dos conselheiros desde os diferentes pontos de vista da sociedade." (Bordignon, 2009, p.68). Essa abertura contribui para que os sujeitos ao participarem, possam influenciar as decisões, apresentar as demandas advindas da sua realidade, consequentemente afirma seu compromisso com a legislação construída no fazer cumprir do Estado e de seus entes federativos.

A possibilidade de estabelecer espaços que viabilizem o aprofundamento de debates coletivos contribuiu nas diferentes frentes de trabalho do conselho conforme constatamos, a ampliação do diálogo com os movimentos, escolas, gestores, potencializa em partes, a gestão democrática da educação, questão observada por conselheiro 2, 2024:

> O conselho contribuiu com a gestão democrática dando orientação a supervisão escolar no sentido de que eles ajustem da melhor maneira o acompanhamento, nas reuniões com os professores, nas reuniões com os diretores, sempre nós mostrávamos

> a posição do conselho favorável a gestão democrática, tudo que estava acontecendo, mas acontecendo corretamente [...] Mas, ainda tem problemas né, de conhecimento, de formação, muitos desconhecem os mecanismos da gestão democrática.

Quando abordamos com maior profundidade a gestão democrática da educação do campo a partir do conselho estadual, ficaram evidentes os problemas estruturais das escolas que vão desde as questões físicas, quanto de financiamento, os quais comprometem o funcionamento das escolas. Tais problemáticas também se referem às questões normativas, enfatizadas nos documentos e nas entrevistas com conselheiros, visto que ainda falta,

> [...] uma certa orientação em termos do trabalho das escolas no sentido de que elas tenham mais comprimento em termos das próprias normatizações, eu acho que as escolas ainda poderiam ter a tramitação do processo muito mais rápido se ela estivesse o cumprimento e a própria documentação correta. Muitos processos chegam aqui sem que atendam os requisitos básicos das resoluções que orientam o reconhecimento, credenciamento, e aí vai tornando um processo relativamente simples algo demorado. A gente chama os representantes das associações, os presidentes, reúne, orienta, coisas simples que poderiam ser evitadas (Entrevista conselheiro 2, 2024).

Para além das fragilidades normativas, que acabam por dificultar o andamento dos processos das escolas e respectivamente seu funcionamento, a perspectiva formativa das escolas do campo, conforme evidenciamos nos documentos analisados, é apontada como um elemento que contribuiu com a debilidade da gestão democrática, segundo o conselheiro 2,

> Então nos estruturais e administrativos temos limites. E outra coisa também eu acho que deveria haver mais encontros assim, é de conhecimento de conjuntura, o MST faz por questões ideológicas, mas teria que ser para o pessoal todo, a lógica da atualização da situação do campo hoje, está ocorrendo essa formação lentamente, essa troca, a Sandra, ela tá trazendo muita coisa, inclusive atualização de legislações nacionais, eu acho que precisa ser reconhecido, isso melhorou muito, a partir de 2019 (Entrevista Conselheiro 2, 2024).

A abordagem da formação dos educadores e gestores compromete em vários aspectos o desenvolvimento da educação do campo e da sua gestão democrática, no caso específico relatado, há o reconhecimento de que o MST realiza formações com aspectos amplos, relacionados a conjuntura e o campo como elemento constitutivo desta totalidade, mas este trabalho educativo com perspectiva ampliada não é regra em todas as escolas que compõe a educação do campo, motivo que nos leva a coadunar com a ampliação deste trabalho, conforme afirmam D'Agostini, Vendramini (2014, p.318) com "outros movimentos sociais organizados, tendo como base um projeto político com caráter de classe e as lutas pela terra e pela reforma agrária".

Ao longo do período em estudo ficou evidenciado a ampliação da oferta de ensino fundamental e médio nas escolas do campo no Maranhão, devido aos processos e os registros nas atas, sobre autorização, credenciamento, reconhecimento, o que junto à organização dos movimentos sociais no estado, leva à realização da normativa específica dentro do conselho em 2011, acompanhando o movimento nacional de afirmação e ampliação das políticas educacionais da educação do campo até o ano de 2013.

Em termos normativos e de participação dos movimentos sociais do campo nas atividades e proposições do conselho, ocorreu um período de retração, de 2014 até 2017, retomado a partir de 2017, na rearticulação das pautas dos movimentos sociais como o governo do estado, consequentemente realizando a articulação com o conselho,

> Houve uma retomada nos seminários, nos seminários estaduais de educação do campo promovidos pela SEDUC....realmente aí, um momento muito bom, que retomamos, que foi quando a Sandra Bambratti até o final da gestão passada em 2019, esteve conosco no conselho, a Sandra é uma figura da educação do campo, ela participa do comitê nacional, nós temos um diálogo muito fluido, e com Jeferson, pessoas que articulam a questão das CEFAS, EFAS. E por conta disso, eu acho que a gente tem assim uma visão e discute bastante.... então o último contato que a gente está tendo, é em função da alfabetização ecológica porque eu acho que as escolas precisam ter a questão ecológica não como um trabalho disciplinar, mas como questão de orientação geral do trabalho [...] E no ano de 2023 concretizamos com a UAEFAMA, IRCOA, MST, ARCAFAR, as orientações para as normas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, foi um momento de reabertura e relação maior com as representações da educação do campo, quando o conselho discutiu junto para propor as elaborações (Entrevista conselheiro 2, 2024).

Mesmo extrapolando o período de análise, a fala do conselheiro contribuiu para apontar conexões importantes, observamos que em nível federal a ofensiva neoliberal operacionalizada no golpe institucional em 2016, o qual operou o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, retrai consideravelmente os investimentos na educação do país. Na cronologia feita pelo conselheiro, ocorreu uma reaproximação do conselho com a educação do campo a partir de 2017, maior envolvimento a partir de 2019, com a entrada de uma nova conselheira, que atuava diretamente com as pautas da educação do campo.

No Maranhão, esse era o momento do segundo governo de Flávio Dino, no qual ocorreram ampliações de políticas estruturantes que contemplaram a modalidade educacional, o que de certa forma, contrapôs a política do governo federal, que operava o estrangulamento das pautas sociais reduzidas à questões ideológicas, entre elas a da EdoC, pelo então presidente Jair Bolsonaro, quadro enfatizado por Santos (2020, p. 415)

> No primeiro ano de governo Bolsonaro, internamente ao MEC, verificou-se a desconstrução dos instrumentos de gestão das políticas com atenção à diversidade, construída com as populações do campo, populações negras, povos indígenas e LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queers...). A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), que agregava todas as pautas dos sujeitos supramencionados foi extinta e substituída por uma Secretaria de Modalidades Especiais (SEMESP), comprometendo definitivamente a continuidade daquelas políticas.

Isso não significa que as iniciativas do PRONERA no estado, as LEDOCs já instituídas, não estiveram passando por dificuldades e penúria no mencionado período, pois eram iniciativas operadas nacionalmente, assim como, no governo do estado ainda persistiam problemas nas escolas do campo; mas mesmo com os ataques frequentes aos movimentos sociais, suas necessidades e especificidades educacionais, ocorria a resistência e a busca constante por articulações dentro do estado, que aconteceram também no CEE.

Conforme destacamos, tais acontecimentos promoveram a necessária articulação, proposição, estabelecimento da Resolução nº 106/2023 que versa sobre Normas para oferta de etapas e/ou modalidades da Educação Básica e/ou de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. É importante reconhecer e estimular no conselho oportunidades de trabalho participativo que "permitam aos sujeitos envolvidos perceberem a necessidade de ruptura de práticas que considerem as decisões individuais e não coletivas", conforme Cardozo, Colares (2020, p. 07). Algo possível a partir da ampliação dos diálogos com diferentes coletivos, sem dúvida essa articulação foi possível com a reafirmação democrática do Governo Federal possível com a eleição do governo Lula, e a continuidade das políticas educacionais estaduais possibilitados pela sequência implementada no governo anterior.

Nessa direção, podemos compreender que a gestão democrática da educação está complemente ancorada e embricada com a democracia brasileira, "é um princípio do estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito, e nele se espelha postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas dos governos. (Cury, 2002b, p. 172). O mesmo autor ainda afirma que a gestão democrática é uma maneira de "democratizar a própria democracia" o que a torna um elemento crucial de fortalecimento, inclusive de aprendizado, de como podem constituir-se processos colegiados de decisões; estes precisam versar sobre: o que é educação? Qual a função da educação e da escola? Para quem é a educação? Qual o objetivo dela? Como faremos para promover a educação que queremos na sociedade que almejamos? (*ibidem*).

Portanto, a gestão democrática da educação é instrumento para fortalecer a luta de classes, da classe trabalhadora, e a burguesia empresarial, detentora do capital, tenta conter,

incidir na formação das massas populares, porque esse é terreno de disputa, e por este motivo é preciso desarmar essa luta o mais rápido possível, porque a luta dessas massas é contra o capital.

Esta relação direta entre democracia e gestão democrática, é expressa no relato:

> Gestão democrática é difícil, em um país existem determinados momentos em que a gestão democrática está mais democrática, em outros não é gestão democrática[...] no próprio país não é gestão democrática em momentos, existe não apenas em determinados momentos, mas existem também determinados locais, existe às vezes em determinadas pessoas, são os sentido de democracia[...] hoje em 2024, vivemos um momento democrático, mas estivemos sob ameaça, por isso eu considero a gestão democrática importante, nós primamos pela democracia, até porque é um direito do ser humano participar, da pessoa humana. [..]Eu falo é particularmente, pessoalmente, eu sou um democrata, por exemplo eu dirigi o conselho estadual de educação com democracia, com respeito a todos, mas com uma certa ordem, porque tem que ter ordem, a desordem cria o contrário da democracia (Entrevista conselheiro 1, 2024).

Em num país de democracia relativamente jovem, de capitalismo dependente, onde as frações do bloco no poder, podem "ter uma política econômica nacionalista ou entreguista, intervencionista ou neoliberal, políticas essas que refletirão composições e arranjos distintos dos blocos no poder vigentes" (Boito Jr., 2020, p. 95) não necessariamente vão respeitar os processos democráticos, é fundamental afirmar que **sob** o atual modo capital-imperialismo a democracia, ou seja, o regime político formalmente democrático, ainda é a melhor alternativa para a classe trabalhadora fortalecer a sua luta contra hegemônica .

De forma intensificada na contemporaneidade o Estado ampliado coloca as reivindicações dos subalternos (da massa trabalhadora) sob a tutela do capital, há um o esforço jurídico-político para impor limites ao processo democrático, capaz de [...] controlar o duplo excesso de atividade coletiva ou de retração individual inerente à vida democrática" (Rancière, 2014, p. 17), os diversos mecanismos de dominação perpetrados na superestrutura, buscam o consenso, e coíbem condutas contrárias os interesses do bloco no poder por meio dos conluios das classes dominantes, encolhendo cada vez mais o processo democrático, assim como, expropriando os direitos duramente conquistados.

Ademais, a estrutura de reivindicações é muito mais ampla, o que na democracia atual, permite atendimento de algumas necessidades, ao mesmo tempo, a castração da igualdade, pois a desigualdade é fundamental, e muito maior que as conceções reivindicatórias, consequência direta da centralização e concentração do capital, deslocando o exercício democrático para ao atendimento das necessidades criadas pelo capital, fundadas no egoísmo, superexploração, consumo, descrito por Rancière (2014, p. 30):

> Basta uma série de ínfimos deslocamentos para dar aos indivíduos egoístas uma afeição completamente diferente. Em primeiro lugar, substituímos "indivíduos egoístas" por "consumidores ávidos", o que não deverá causar estranheza. Identificamos esses consumidores ávidos a uma espécie social histórica, o homem democrático. Lembremos, por fim, que a democracia é o regime da igualdade. E podemos concluir: os indivíduos egoístas são os homens democráticos.

Para enfrentar o capital é preciso entender onde está o capital, essa percepção é fundamental, no campo, na cidade, na fábrica, no sindicato, no conselho, na escola, por todas e todos trabalhadores e trabalhadoras, pois as diferentes frentes de quem detém o capital atuam para alienar totalmente a nossa capacidade de transformação do mundo, na democracia sob a égide do capital há uma "ode" aos interesses privatistas e individuais, recorremos a música Perfeição, de Renato Russo em parceria com Marcelo Bonfá e Dado Villa Lobos escrita em 1990, para refletirmos sobre visões acerca do mundo na atualidade:

[...] Vamos festejar a inveja
A intolerância, a incompreensão
Vamos festejar a violência
E esquecer a nossa gente
Que trabalhou honestamente a vida inteira
E agora não tem mais direito a nada
Vamos celebrar a aberração
De toda a nossa falta de bom senso
Nosso descaso por educação
Vamos celebrar o horror de tudo isto
Com festa, velório e caixão
Tá tudo morto e enterrado agora
Já que também podemos celebrar [...] (Renato Russo,1993).

Este trecho da referida música, ironicamente nos convida a celebrar a problemática que vivemos, desvendar a aparência perfeita que nos é ofertada, na qual o capital aliena concretamente a nossa forma de transformação do mundo, que é a transformação do mundo do trabalho, procura aniquilar qualquer possibilidade de superação do modo de produção, indicando-o como única forma de produzir, reproduzir a vida, e a sociedade. Para isso, utiliza

a democracia em seu aspecto formal, efetivada nas eleições como expressão máxima possível, assim descrita por Lenin (2019, p. 20)

> Eleições produzidas em tais condições, a burguesia gosta de chamar -é compreensível -de “livres”, “igualitárias”, “democráticas”, “universais “, pois essas palavras servem para encobrir a verdade, para encobrir o fato de que a propriedade dos meios de produção e o poder político continuam a permanecer com exploradores; é por isso que em igualdade para os explorados, ou seja, para a imensa maioria da população, não se pode sequer falar.

Lenin, ao expressar os evidentes limites dessa democracia, aponta para a crítica superadora, de que somente o enfrentamento das massas trabalhadoras poderá, deverá, e conseguirá,” libertar a humanidade da opressão do capital, da mentira, da falsificação, da hipocrisia da democracia burguesa, dessa democracia para os ricos; será capaz de estabelecer a democracia para os pobres; ou seja, tornar os bens da democracia acessíveis de fato para trabalhadores e camponeses pobres” (Lenin, 2019, p. 21), por fim, eliminar o risco da barbárie imanente em congruência com o atual estágio do capitalismo.

Dessa forma, precisamos compreender a questão da democracia, não de forma simplista, como um sistema político fechado, uma única forma histórica, a democracia não é liberal, a democracia não é burguesa, nesse momento ela está, mas em diferentes momentos históricos, foi fruto de luta, conquista popular, e por isso, precisa ser compreendida como democratização, como forma de expressão de luta pela igualdade, e pela liberdade das massas trabalhadoras.

Durante o período analisado o Conselho Estadual de Educação do Maranhão, contribuiu de formas esparsas na correlação de forças, pois esteve em alguns momentos submetido às políticas do governo do estado, assim como, incidiram como órgão de estado emanando normativas e decisões que contribuíram na efetivação da gestão democrática da educação. O conselho se apresentou como importante espaço de resistências na luta por educação pública, e por democracia. Ao longo dos anos tem ampliado diálogos e trocas que fortalecem o caráter colegiado deste órgão, apoiando as conquistas necessidades e especificidades do povo camponês, o que não está no plano do ideal, mas que vislumbra possibilidades.

Nos últimos anos da década (2010-2020) ocorreu uma movimentação interiormente no sentido de aprofundar estudos, reflexões, e posições mais alinhadas com as pautas populares na educação, com pautas da educação indígena, quilombola, do campo, especial, discussões acerca da Reforma do Ensino Médio; não necessariamente uníssonas, ou em forma de consenso

com a perspectiva crítica revolucionária, como possibilidade de alinhar apoio a nova hegemonia dos subalternos, mas que não deixaram de representar resistência aos aparelhos privados de hegemonia dentro do espaço colegiado.

Estas evidencias nos levam a considerar que os conselhos podem sim, vir a ser, espaços de resistência e formação de enfrentamento da hegemonia, assim coadunamos com Gramsci apud Semeraro (2000, p. 18)

> A hegemonia vigente, de fato, para não alterar as relações de desigualdade, tudo faz para ocultar as contradições, manipulando consenso que se torna indireto e passivo. A hegemonia da democracia popular, ao contrário, 'não é um instrumento da dominação das classes subalternas', constitui-se, entretanto, como uma relação pedagógica entre grupos que, 'querem educar a si mesmos para a arte do governo e tem interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis'

Esta capacidade pode ocorrer com o aprendizado das experiencias históricas dos conselhos operários, na efetividade da luta de classes, quando, e se, munidos da práxis revolucionária atuarem no sentido de educar e educar-se, estabelecendo a guerra de posição, para alcançar a democracia efetiva, verdadeira, e, ou, radical (Gramsci, 2002), educar para uma "formação ampla e integral que prepare os jovens a tornar-se "dirigentes" da própria sociedade" (Gramsci, 2003, p. 50)

Assim, o pensamento de Gramsci ressalta o caráter pedagógico da disputa por hegemonia, que se traduz em termos pedagógicos devido sua condição contínua e permanente, de mudanças nas correlações de forças e disputas cada vez mais complexas, como destaca Semeraro:

> Este problema pode e deve ser aproximado da configuração moderna da doutrina e da prática pedagógicas, de acordo com as quais **a relação entre mestre e aluno é uma relação ativa**, **de reciprocidade,** onde, portanto, todo mestre é sempre aluno e todo aluno mestre. **Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente "escolares"** [...] **Esta relação existe em toda sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos**, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (Gramsci, 2011, p. 28 *apud* Semeraro, 2000, p 28, grifos da autora).

Como possibilidade histórica e pedagógica existente, pois os conselheiros que compunham o conselho durante o período, e os que irão compor os próximos, são trabalhadores, como tais explorados, munidos da capacidade histórica de classe, a de trabalhar, realizar,

contribuir com a transformação, revolução, e o socialismo, única saída histórica possível à classe trabalhadora.

Partindo desta perspectiva, nosso próximo item retoma algumas considerações relacionadas aos conselhos operários como experiências de democracia efetiva, verdadeira, radical, e como lócus de mobilização, articulação e planejamento da classe operária em busca de tornar-se, ou quando torna-se, classe dirigente, com o intuito deste acúmulo nos auxiliar enquanto educadores, gestores, camponeses, trabalhadores, para estabelecer a **guerra de posição**, alicerçar nossa capacidade criativa e transformadora no Estado ampliado, com estabelecimento de espaços colegiados realmente democráticos, para a partir deles, tornar a classe trabalhadora, classe dirigente.

5.3 Rumo a uma crítica superadora nos Conselhos de Educação

Algumas experiências democráticas acumuladas pela classe operária são fundamentais para elucidar o potencial dos conselhos, como organismos colegiados, capazes de gerir, organizar e coordenar as atividades da classe trabalhadora, tanto de operários, quanto de camponeses. Desta feita, ao tratarmos nesta tese sobre o Conselho Estadual do Maranhão, após analisarmos as configurações, as contradições, mediações e, em alguns momentos, a correlação de forças presentes na construção, elaboração e socialização da política educacional estadual para o campo maranhense, urge discutirmos sobre possibilidades de rompimento com a lógica da manutenção do tecido e das relações sociais.

Nesse sentido, Lenin tem uma grande contribuição em “Que fazer”, especialmente em relação ao movimento dos trabalhadores do campo e da cidade, tendo em vista que a “emancipação dos trabalhadores só pode ser obra dos próprios trabalhadores” (Lenin, 2015, p. 33). Ao discutirmos as legislações e ações do Conselho Estadual de Educação, no âmbito das suas atribuições, no contexto das contradições que marcam as políticas educacionais na sociedade capitalista, compreendemos que é o momento de avançar efetivamente na defesa dos conselhos como instrumento, mecanismo e potencial organismo colegiado de caráter revolucionário.

Assim, dentre as experiencias democráticas que tem esse potencial, destacamos a Comuna de Paris, os Sovietes e os Conselhos de Fábrica. A partir da Comuna de Paris, a organização autônoma da classe operária, demonstrou a capacidade política e econômica dos trabalhadores quando estão submetidos a total condição de flagelo.

A Comuna de Paris foi um movimento revolucionário que possibilitou e edificação do *primeiro governo operário da história*[74]. A Comuna governou Paris de 18 de março a 28 de maio de 1871. Surgiu no contexto das tensões políticas e sociais após a derrota da França na Guerra Franco-Prussiana (1870-1871) e a queda do Segundo Império francês de Napoleão III. A insurreição começou com a resistência ao governo provisório sediado em Versalhes, que era visto como conservador e contrário aos interesses dos trabalhadores e da população de Paris.

A congruência de fatores contribuíra para a Comuna, entre estes fatores destacamos: a própria Guerra Franco-Prussiana, mencionada há pouco, que foi provocada pela política francesa, que buscava impedir a formação da unidade alemã; as tradições da Revolução Francesa, na qual a municipalidade de Paris como importante espaço político e progressos significativos realizados pela Internacional em Paris e nas principais cidades das províncias, juntamente com o desenvolvimento das ideias socialistas em geral.

A Comuna foi um governo de coalizão, instituída por eleição regular, composta por aspirações diversas, desde republicanos burgueses, blanquistas, patriotas, proudhonianos, camponeses, membros da internacional, uma grande massa operária socialista. Pela gama de interesses divergentes vai se enfraquecendo, sem conseguir estender a revolução para outras regiões da França, mas efetiva-se como um marco histórico de classe. Sobre a fidelidade e obstinação do operariado, de viver ou morrer pela Comuna, até seus momentos finais de sua existência, Lenin (2019, p. 188) argumentou:

> Só os operários se mantiveram fiéis à comuna até o fim. Os republicanos burgueses e os pequenos burgueses rapidamente se afastaram dela: uns assustados pelo caráter proletário, socialista e revolucionária do movimento; outros se afastaram quando viram que ele estava condenado a uma derrota inevitável. Só os proletários franceses apoiaram sem medo e incansavelmente seu governo. Só eles se abateram e morreram por ele, ou seja, pela causa da emancipação da classe operária. Por um futuro melhor para todos os trabalhadores.

[74] Tal classificação é oriunda da própria tradição socialista, que, de acordo com Armando Boito Jr. (2001, p. 47) "apresentou a Comuna de Paris como o primeiro governo operário da História. Ainda segundo o este autor, tal "caracterização fora feita pelo próprio Karl Marx no calor dos acontecimentos, em textos reunidos posteriormente num livro intitulado: *A guerra civil na França*, que se tornou célebre. Marx era teórico e dirigente da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), cuja seção francesa teve papel destacado na revolução e no governo da Comuna de Paris" (Boito Jr., 2001, p. 47).

As mudanças propostas pela Comuna ao estabelecer: a elegibilidade dos cargos do governo por sufrágio universal e revogável, para garantir que os representantes fossem verdadeiramente responsáveis pelas demandas coletivas; a dissolução do exército permanente, substituído por destacamentos armados do povo; a separação da Igreja do Estado; a prerrogativa do ensino laico, gratuito, obrigatório e profissional; as indústrias passaram a ser dirigidas pelos próprios trabalhadores, ações que fundamentalmente visavam a substituição da democracia burguesa para a democracia operária:

> Vale a pena arrolar as medidas que configuraram essa democracia de tipo novo: eleição, não só para os cargos governamentais, como também para os cargos militares, administrativos e judiciários do Estado; Mandato imperativo, revogável a qualquer momento pelos eleitores; dissolução do Exército permanente e criação de uma milícia operária; transferência de inúmeras outras tarefas do Estado para a população trabalhadora organizada; salário dos funcionários públicos não superior ao salário médio dos operários (a Comuna foi o 'governo mais barato' da história). São essas e outras medidas que configuravam a democracia de tipo novo, que combinava democracia representativa com democracia direta, e representava o início do processo e extinção da burocracia e do próprio aparelho do Estado, como aparelho especial colocado acima da sociedade (Boito Jr., 2001, p. 62).

Entretanto, essas transformações profundas e a própria existência de um governo de trabalhadores alarmaram a burguesia, pois viram "com bastante clareza que a comuna constituía um perigo mortal para o Velho Mundo, assentado na escravização e na exploração. Por isso, a sociedade burguesa não pôde dormir em paz enquanto no edifício do município de Paris agitava-se à bandeira vermelha do proletariado" (Lenin, 2019, p. 190). A reação da classe dominante foi inevitável, culminando em um cerco brutal à Comuna e, finalmente, ocasionando sua derrocada.

Em que pese à carnificina perpetrada pelas classes dominantes, a fim de esmagar a Comuna, a história do primeiro governo operário que se tem registro, deixa-nos um importante legado que ensina a capacidade organizativa da classe trabalhadora[75]. Nesta perspectiva destacamos os conselhos, bem como a forma como os representantes eram escolhidos democraticamente, para compô-los e assim deliberarem sobre as questões produtivas, culturais, estratégicas, educativas e militares.

[75] A efetividade da Comuna, especialmente nos seus primeiros momentos, ficou marcada para além da organização das classes dominadas da disputa pela tomada do poder do Estado em si. Os *Communards* foram exemplares na condução de políticas robustas para atender à população: "No que respeita aos grandes serviços públicos e de infraestrutura, foram operários organizados nos sindicatos ou na Internacional que administravam a Imprensa Nacional (Debock), a Cada da Moeda (Camélinat) e os Correios (Theisz). Theisz foi um exemplo de talento e dinamismo, tendo garantido o bom funcionamento do serviço de correio em plena revolução e a despeito do boicote da direção dos correios, que fugiu de Vesalhes, e de parte de seus funcionários" (Boito Jr., 2001, p. 58). Outras ações políticas significativas que pautavam reformas, como a da educação, começaram a objetivar-se no período, antes da derrota da Comuna, em maio de 1871.

Os conselhos da Comuna eram compostos por membros titulares eleitos por sufrágio universal. Quando não cumprissem suas funções, os conselheiros eram substituídos, a qualquer momento (Marx, 2011). Os eventos ocorridos na Comuna de Paris apontaram para mudanças no poder social, que passavam a demonstrar a força política da classe operária, havia uma classe "nova" com poder de aglutinação para disputar o poder político, uma nova configuração importante, pois, a partir do Estado ampliado[76], das novas dinâmicas de poder, e desse no ator político o caráter de "guerra de movimento" passaria a "guerra de posição" (Gramsci, 2002), consistiam, portanto, como estratégias de guerra de conquista, sem que uma anulasse a possibilidade da outra existir quando da conquista da hegemonia.

É preciso problematizar, porém, que não foi a Comuna um governo socialista. Como expõe Boito Jr., o "próprio Karl Marx, [...] cerca de dez anos após os acontecimentos de Paris, observou, em carta a um correspondente, que a maioria dos dirigentes da Comuna de Paris sequer era socialista". Completa o autor que inexiste em *A guerra civil na França*, de Marx qualquer indicativo de ter sido aquela uma experiência de governo socialista, mas "a Comuna foi a primeira experiência de um governo operário" e o "máximo que Marx afirma é que a comuna 'trazia em si' o socialismo, caminhava tendencialmente para ele" (2001, p. 60).

A história confirmou esta observação feita por Marx! A tendência ao socialismo não pode ser continuada pelos *communards* sobreviventes ao massacre da Semana Sangrenta findada em 18 de maio de 1871. "A derrota da Comuna interrompeu um caminho já iniciado" (Boito Jr. 2001, p. 65). Foi este acontecimento histórico uma das principais fontes de inspiração e conhecimento - a ser utilizado para fins práticos no desenvolvimento de estratégias de luta contra a dominação aristocrática e burguesa, e na organização política, capacidade organizativa e construção da democracia socialista - para revolucionar a história. 1917 foi o ano que consolidou este caminho da revolução socialista iniciada pela Comuna de Paris, só que nesta nova fase de organização na qual a classe trabalhadora tornou-se hegemônica por derrotar as forças

[76] Utilizamo-nos do conceito de Estado Ampliado, cunhado por Gramsci, na forma que explica, magistralmente, Rodrigo Lamosa (2020, p. 7 e 8), isto é: "enquanto ferramenta teórico-metodológica que possibilita compreender a atuação das classes sociais no interior do tecido social, tanto na sociedade civil, quanto na sociedade política, onde estas inserem seus projetos e interesses nas agências estatais.
De acordo com Mendonça (2010), esse percurso metodológico, afasta a análise das compreensões que confundem o Estado Moderno com um 'sujeito' que paira sobre a luta de classes ou com um 'objeto' que o restringe a mero instrumento da classe social dominante" (*ibidem*).

contrarrevolucionárias aristocráticas e burguesas, que aparentemente eram intocáveis, desta vez, na Rússia de 1917, sucumbiram.

Podemos, diante do exposto, confirmar o papel de importância ímpar, legado à Comuna de Paris, que serviu para que o advento da Revolução Russa elevasse os trabalhadoras e trabalhadoras daquele país à conquista do poder político, a experienciar as primeiras formas de organização produtiva não capitalistas no interior de um Estado do tipo soviético. Foi a Comuna de Paris a principal referência prática para inspiração dos sovietes, que foram importantes órgãos, surgidos ainda na Rússia czarista, durante a Revolução de 1905, e que se tornaram elementos centrais antes e durante a Revolução de 1917.

A inspiração está na própria forma de organização do Conselho da Comuna de Paris, tido como o órgão político maior. O Conselho da Comuna foi a Assembleia Municipal eleita pelos habitantes de Paris, oito dias após a insurreição de 18 de março e "era composto por uma maioria de operários e de filiados à Associação Internacional dos Trabalhadores e às Câmaras Sindicais" (Boito Jr., 2001, p. 55). Integrava-o "79 membros, dos quais apenas cerca de 50 compareciam às sessões. Nada menos que 33 dos conselheiros eleitos eram operários, os restantes eram intelectuais, pequenos proprietários e profissionais liberais [...] O conselho da Comuna era um conselho de trabalhadores" (Boito Jr., 2001, p. 56).

Foi no interior do Conselho da Comuna que o "braço executivo" da revolução atuava. Estamos nos referindo aqui às Comissões, "que poderíamos denominar de comissões ministeriais, responsável para condução de grandes serviços públicos de infraestrutura:

> Trabalhadores assalariados manuais, membros da AIT e das Câmaras Sindicais, dirigiram as comissões ministeriais de finanças e das subsistências (Varlin), do trabalho (Frankel) e do ensino (Vaillant). Vaillant apoiou-se na atuação dos membros da AIT que ocupavam subprefeituras do distrito na cidade de Paris para iniciar a implantação do sistema de ensino público, gratuito, laico, obrigatório e aberto a ambos os sexos – as meninas encontravam-se, até então, excluídas do sistema escolar" (Boito Jr., 2001, p. 56).

Destarte, notamos que o Conselho de trabalhadores e seu "braço executivo", isto é, suas Comissões "ministeriais", não podem ser historicamente compreendidas como subordinadas às fábricas. É necessário, quando o assunto é a própria capacidade organizativa da classe trabalhadora, referenciar-se numa visão ampliada destas formas de organização. O que parametriza, isto é, constitui-se como referência desta visão ampliada pode ser o aforismo: "dirigir [a sociedade] ou controlar quem dirige" (Gramsci, 2001, p. 49, *complementos nossos*).

Na experiência russa (1917-1923), os sovietes se organizavam para representar os interesses das classes populares e dos conselhos emanavam as decisões e o sustentáculo da revolução, a coordenação das atividades, além da necessária garantia política e militar necessária para enfrentar os inimigos externos e internos (os reacionários do Exército Branco, que resistiram por um prazo necessário para causar fortes danos às conquistas da Revolução e impediu o avanço eficiente da transição socialista, no plano político e econômico).

Pontos fundamentais merecem destaque acerca dos sovietes: eram compostos por representantes eleitos de diferentes grupos sociais; cada soviete era organizado em nível local, muitas vezes em fábricas, quartéis ou vilarejos, promoviam uma forma de democracia direta, onde as decisões eram tomadas em assembleias e, frequentemente, por votação entre os membros; estavam frequentemente associados a partidos políticos, no processo revolucionário aos bolcheviques; tornaram-se um órgão de poder oficial, estrutura do governo soviético, onde o soviete supremo representava a autoridade central, ou seja, "Todo o poder aos sovietes". Segundo Arthur Lehning (1929, n.p), sobre o Estado Bolchevique, os sovietes e o significado desta afirmação:

> Os Conselhos eram a expressão da Revolução popular, os organismos criados por ela e instrumentos da sua vitória. Para eles, a Revolução realizaria seu programa social. E se na reivindicação "todo poder aos Sovietes" se vê a palavra de ordem característica da Revolução em sua marcha, então a frase significativa de Lênin sobre a tomada do poder resume a posição do partido bolchevique em relação aos Sovietes e à Revolução [...] Desde o início, Lênin julgou corretamente a situação histórica e compreendeu que a Revolução de fevereiro não era apenas democrática e política, mas marcava ao mesmo tempo o começo de uma reviravolta social. Ademais, Lênin compreendeu que tal Revolução social se exprimia pelos Conselhos e que, consequentemente, só se podia lutar contra o governo burguês por meio deles. Os bolcheviques não os criaram nem organizaram. Eles jamais poderiam ter lançado a palavra de ordem da tomada do poder pelos Conselhos — criações espontâneas da população trabalhadora — já que o programa do seu partido nunca teve outro objetivo que aquele do marxismo: a conquista do poder do Estado por um partido político. Mas, não sendo os Sovietes organizações como os partidos políticos, eles não poderiam lutar para assumir o poder do Estado. Conforme se estendia a Revolução, mais os operários e camponeses revolucionários se separavam do governo democrático burguês, mais a Revolução social se apartava da Revolução política, mais os Sovietes obtinham influência e mais se manifestava com evidência seu caráter antiestatal. Quanto mais a situação insustentável da "dualidade do poder" se aproximava da sua solução decisiva, mais a luta revolucionária deixava de ser apenas dirigida contra o governo, e se tornava um combate de morte contra o Estado e pela entrega da totalidade do poder aos Conselhos.

A característica intrínseca à organização dos sovietes, sua gênese e modo de operar, significou a democracia popular, novas classes revolucionárias, tornaram-se as classes dirigentes e dominantes no país, por meio da ditadura do proletariado e do campesinato

revolucionário. Para tornar explícita estas premissas Lehning (1929, n.p), retoma as palavras de Lenin, nas suas teses e texto, sobre as milícias operárias:

> O marxismo se distingue do anarquismo no que reconhece a necessidade do Estado e de um poder estatal durante o período revolucionário em geral, e durante a época de transição do capitalismo ao socialismo em particular.
> O marxismo se distingue do 'social-democratismo' pequeno burguês e oportunista dos Plekhânov, Kautsky e cia. no que reconhece a necessidade, nos mesmos períodos, de um Estado que não seja uma república parlamentar burguesa ordinária, mas sim como foi o da Comuna de Paris [...] Retornar da república parlamentar burguesa à monarquia é fácil, pois todo o aparelho de repressão — exército, polícia, democracia — continua intacto. A Comuna e os Sovietes de deputados operários, soldados, camponeses etc. rompem e suprimem tal aparelho. A república parlamentar burguesa dificulta e sufoca a vida política própria das massas, a sua participação direta na organização democrática de toda a vida do Estado, da base ao topo. Os Sovietes de deputados operários e soldados fazem o contrário.

Como se observa nas afirmações acima, os sovietes foram elemento fundante e indispensável na Revolução, tendo em vista que para os sovietes, a perspectiva era a Revolução Russa como componente de uma revolução mundial, era uma lógica inerente ao movimento revolucionário. Nesse sentido, o partido bolchevique liderado por Lenin, afirmava a ditadura do proletariado e dos camponeses revolucionários, uma bússola aos partidos revolucionários e aos proletários do mundo. Para eles, proteger o estado soviético significava também apoiar uma revolução mundial, e essa relação era mutuamente necessária.

Nesse sentido, a experiência da Revolução Russa, suas contribuições na organização dos trabalhadores internacionalmente, Gramsci, foi um dos intelectuais que incidiram sobre tais contribuições, como destaca Semeraro (2011, p. 52):

> Surpreendente e impressionante pelas proporções gigantescas de movimento de massa, Gramsci descreve a Revolução russa como "o fenômeno mais grandioso até agora produzido pela ação humana", uma "revolução proletária" organizada por sovietes (o poder popular dos conselhos de operários, camponeses e soldados), uma "fábrica incandescente" que, com seu poder "destruidor e criador", irá mudar profundamente a Rússia e ter uma repercussão incalculável na Europa e na história mundial (Semeraro, 2011, p. 52).

Com a perspectiva ampliada a partir do que presenciou na "União Soviética", Gramsci se empenhou em destacar a importância de criar uma nova cultura, promover uma intensa imersão cultural, visando estabelecer as condições subjetivas necessárias para a transformação da realidade pelo viés revolucionário. Compreendendo que a luta de classes, é luta por hegemonia, que isso implica uma batalha ideológica que tem como objetivo colocar a cultura e

o conhecimento como centros de controle e influência, através da estratégia da guerra de posição.

Nesse sentido, Gramsci aprofundou suas elaborações sobre os conselhos de fábrica através de publicações periódicas do L'Ordine Nuovo, na experiência do Biênio Vermelho[77] em Turim, indiciando sobre a necessária identidade política própria da classe operária. Os conselhos apontaram para a relevância do poder social do proletariado enquanto classe, com a indispensável consciência de classe, e organização de forças capaz de exercer efetivamente a função de classe dirigente.

A grandiosidade dos conselhos residia na excelência da prática do trabalho, do domínio sobre o processo produtivo fabril, onde todos setores e ramos de trabalho estão envolvidos; não em algo provisório, como a luta por salários, ou questões de ordem puramente econômica, o que para Gramsci (2018, p. 41) melhora a qualidade produtiva pois:

> A massa operária deve preparar-se efetivamente e a fim de adquirir um completo controle de si; o primeiro passo a dar nessa jornada consiste em ser mais solidamente disciplinada no interior da fábrica, e fazê-lo de modo autônomo, espontâneo e livre. Seguramente não se pode negar que a disciplina que será instaurada pelo novo sistema conduzirá a uma melhoria da produção, e isso nada mais é do que a confirmação da tese socialista, segundo a qual, quanto mais as forças humanas produtivas se emancipam da escravatura a qual o capitalismo as prendia, as pretendia prender para sempre, quanto mais tomam consciência de si mesmos, quanto mais se libertam e se organizam livremente, mais as modalidades da sua organização tendem a melhorar: o homem trabalhará sempre melhor do que o escravo.

Gramsci apontava para os limites do sindicato como um órgão burocratizado na Itália, e no Ocidente, ligado a conceções e a colisões de interesse majoritários da burguesia, com supremacia de seu caráter concorrencial (Gramsci, 2018). Por tal motivo, o conselho de fábrica exercia papel fundante, como explica Semeraro (2011, p. 55),

> [...] observar que se os sovietes (órgãos coordenadores de poder popular) foram a fonte de inspiração, os Conselhos de Fábrica de Turim não são a reprodução mecânica da experiência russa. Para Gramsci, conforme ocorreu particularmente durante a ocupação das fábricas em Turim no "biênio vermelho" (1919-20), o sujeito revolucionário não é constituído por nenhum comitê ou órgão coordenador, mas forja-

[77] O Biênio Vermelho em Turim foi um período histórico que ocorreu durante os anos de 1919 a 1920, caracterizado por um intenso movimento socialista na cidade italiana de Turim, devido a organização dos conselhos de fábrica, do sindicato, que ocorreu devido à prevalência de ideias socialistas, comunistas, alicerçadas na classe trabalhadora. Turim, naquela época, era um importante centro industrial, com uma concentração significativa de fábricas e operários, que imbuídos das insatisfações ocasionadas pelas péssimas condições de vida, de trabalho, das perdas com a guerra, promoveram uma grande agitação política e social, com uma série de greves e manifestações que buscavam melhores condições de trabalho, e a transformação social.

> se essencialmente na experiência concreta da "fábrica, no âmbito da produção, onde as relações são entre opressor e oprimido, explorador e explorado, onde não existe liberdade para o operário, onde não existe democracia". A revolução efetiva deve, portanto, fazer do "território nacional", 'do autogoverno operário' o lugar fundamental a partir do qual plasmar toda a sociedade.

Esse autogoverno residia na capacidade da classe operária mediante os conselhos, operarem a coesão da classe, com capacidade de organizar a massa e a sociedade, partindo da experiência possível de aprendizado no trabalho, na troca exercida durante a produção, e do caráter educativo dos conselhos visto que:

> O Conselho é o organismo mais adaptado à educação recíproca e ao desenvolvimento do novo estado de espírito social que o proletariado conseguiu extrair da experiência viva e fecunda da comunidade de trabalho. A solidariedade operária que se desenvolvia no seio do sindicato, na luta contra o capitalismo, no sofrimento e no sacrifício, é no seio do Conselho um valor positivo permanente. Ela penetra até o mais mínimo momento da produção industrial e pode ser encontrada na alegria que se experimenta de ser consciente, de constituir um todo orgânico, um sistema desinteressado à riqueza social, afirma a sua soberania, afirma o seu poder e a sua liberdade, criadora da história (Gramsci, 2018, p. 49).

Portanto, o papel da educação política foi, e é essencial para estruturar, fortalecer e orientar a classe proletária na sua luta pela substituição do Estado burguês. Essa educação precisa proporcionar a conscientização necessária para que os trabalhadores compreendam suas condições e lutem coletivamente por mudança, desenvolvendo uma visão crítica e revolucionária sobre a sociedade, suas relações de poder. Além disso, deve promover a formação de uma nova hegemonia de dirigentes, a construção de uma identidade coletiva que é fundamental para a mobilização, a efetivação de transformações sociais e o exercício da democracia efetiva pois,

> Na democracia radical desenhada nos escritos de Gramsci não se trata de um gerenciamento mais ou menos eficiente da "coisa" pública, de uma administração meramente jurídica e da preservação das "regras do jogo". Os "dirigentes" da nova "hegemonia"- para usar uma terminologia totalmente ressignificada por Gramsci – agora, são aqueles que trabalham para destruir a atávica relação de poder fundada no binômio superior-inferior, orientam toda a ação política para superar a estrutura ancestral que se cristalizou na forma de governante-governado, dirigente-dirigido, comando-obediência (Semeraro, 2006, p. 60).

Através da educação política, a classe proletária se arma teoricamente, estrategicamente para enfrentar as opressões e construir um novo modo de organização social que atenda às suas necessidades e interesses, solidificando o alicerce de um novo Estado, Semeraro sobre as elaborações de Gramsci (2017, p. 55) destaca:

> Os Conselhos de Fábrica, de fato, não desempenham apenas uma função política, cultural e pedagógica, mas constituem a célula base do Estado proletário pelo aprendizado que os operários fazem ao ensaiar um novo modo de produção mostrando de saber produzir mais e melhor que a burguesia: 'A revolução proletária é tal quando dá vida e se encarna em um Estado tipicamente proletário, que garanta o direito proletário, que desempenhe suas funções essenciais como emanação da vida e da potência proletária'.

Acerca dos conselhos de fábrica reforçamos sua evidencia de democracia direta, verdadeira e radical , que na história italiana, não conseguiram manter a hegemonia por questões diversas, entre elas, a falta de condições de manter a hegemonia no, e com o Partido Comunista Italiano, além das fragilidades dos sindicatos dos trabalhadores, mas sua contribuição ao demonstrar que não se pode conceber uma "reforma intelectual e moral" dissociada de um plano de transformação econômica não é possível; pois é por meio da nova forma de produção, sua forma concreta, que se manifesta toda reforma intelectual e moral.

Nesse sentido, para que uma classe conquiste a hegemonia, necessariamente precisa alcançar a hegemonia política, econômica e cultural, na guerra de posição, alcançar essa hegemonia e, de classe dirigente, tornar-se classe dominante, permeia por dentro desta classe, o desempenho dos intelectuais, a mediação destes coma teoria (abstração) e as condições objetivas da materialidade, para Gramsci essa é a premissa: "Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais" (Gramsci, 1982, p. 06). Desta forma, a necessidade educativa da nova hegemonia de classe dos subalternos (da classe trabalhadora), permeia todos os espaços sociais, primordialmente os de educação.

A reestruturação de uma dinâmica social, especialmente no que diz respeito às classes, está intrinsecamente ligada às relações de forças produtivas existentes. Essas relações determinam, em grande medida, a organização econômica de uma sociedade e, consequentemente, a formação de classes sociais. Por outro lado, a superestrutura ideológica e política emerge como um reflexo e um sustentáculo dessa base econômica, criando um sistema de valores, crenças e normas que legitimam e perpetuam as relações de poder e produção.

A interconexão orgânica entre a estrutura econômica e a superestrutura molda a composição de grupos sociais específicos, cuja atuação se dá predominantemente no nível superestrutural. Esses grupos, identificados como intelectuais, desempenham um papel fundamental na interpretação, disseminação e, em muitos casos, na contestação das ideologias dominantes. Sua função não se limita ao âmbito econômico; eles atuam como mediadores entre

as experiências concretas da vida social e as abstrações teóricas que sustentam as ideologias políticas e culturais de uma época.

Assim, a relação entre os intelectuais e o mundo da produção é "mediatizada", em diversos graus, por todo o contexto social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os "funcionários", mas influenciam e modelam a consciência coletiva, contribuindo para a manutenção ou transformação das estruturas sociais vigentes. A sua capacidade de produzir e disseminar ideias torna-os essenciais para a compreensão das dinâmicas de poder e da luta de classes, situando-se no campo da luta ideológica que permeia a sociedade.

Ademais, quando uma classe conquista hegemonia, para tornar-se dirigente, mobiliza seus intelectuais, com maior intensidade os ligados ao aparelho estatal, viabilizando um programa pedagógico para tornar-se dominante. É nesse interim que compreendemos que os conselhos de educação, como o CEE, munidos de poder de intervenção na legislação educacional, consequentemente nas políticas educacionais, são espaços para conceber:

> [...] o sentido unitário do sistema de educação tem que compor sistematicamente todos os campos de organização da sociedade. 'O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo' (Gramsci, 2003, p. 40).

A atuação dos componentes do conselho, uma categoria de intelectuais, que se munida da compreensão da importância de sua posição de classe, ao desempenhar seu trabalho pode promover conteúdos de resistência, enfrentamento, aprendizado coletivo da experiência democrática, maior participação popular, fundamentados em posições contra hegemônicas, e aliados ao projeto de estabelecer a crítica superadora da escola capitalista, podem contribuir com " a forma pela qual a sociedade, em seu conjunto, estará cuidando da educação é reforçando seu caráter público e cobrando do Estado a efetiva priorização da educação" (Saviani, 2010, p. 385).

A crítica aponta para superação de uma conduta "moderada, "conciliatória" para adoção de uma conduta "combativa" nos conselhos, na articulação com um todo orgânico, no sentido unitário da sociedade brasileira, sua base produtiva, e do sistema educacional, o que requer uma **integração sistemática de todos os setores da sociedade**. Em termos normativos, e estruturais na educação brasileira, os conselhos necessitam exigir a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), público, unitário, no qual

> [...] sistema não é uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade; ao contrário, participam do todo, integram o sistema na forma de suas respectivas especificidades (Saviani, 2010, p. 382).

Esta integração precisa alinhar estratégias, ações e espaços formativos com sindicatos das diferentes categorias profissionais; que embora seja uma forma menos desenvolvida da organização proletária, ainda é um espaço de construção da hegemonia; com o partido revolucionário, contribuindo com a formação do próprio partido e de seus quadros, com a nítida tarefa histórica de organização das classes trabalhadoras; com os movimentos sociais incidir na formação dos intelectuais orgânicos camponeses, para que exerçam papel de especialista, organizadores, atuantes nos espaços colegiados defendendo suas demandas, perspectivas de produção e reprodução da vida em comunidade.

Construir "a luta por dentro" do conselho, ainda como um órgão vinculado ao Estado, não significa aderir tranquilamente, ao contrário, não aderir a perspectiva "reformista de estado", portanto, os conselheiros que pertencem à categoria dos professores, precisam veementemente denunciar as condições de precariedade das redes escolares, para que seja contemplada a melhoria das condições do trabalho educativo nas escolas, exigir o cumprimento da universalização da educação com qualidade para as escolas do campo do país, do Estado do Maranhão e de seus respectivos municípios. Aderir ao enfrentamento das classes dominantes que promovem a ofensiva neoliberal, que possuem objetivo de implementar reformas empresariais na educação.

Para além, das estratégias sugeridas, que visam a melhora acentuada das condições educacionais atuais dos filhos, filhas, dos trabalhadores e trabalhadoras, e dos próprios trabalhadores, aqui entendidos como classe social que vive do seu trabalho, coadunamos a ampliação da participação popular, e com a superação da escola capitalista, na perspectiva elaborada por Gramsci. Da unidade possível a partir da escola unitária, com fundamentos na formação omnilateral, que visa a emancipação do conjunto das classes trabalhadoras, "Escola Unitária não é algo voluntarista ou garantida exclusivamente pela lei, mas um processo abrangente a ser construído coletivamente, não só no âmbito da escola, mas também do trabalho da ciência, da economia, da cultura e da política" (Semeraro, 2020, p. 125), o que depende de um trabalho coletivo, colegiado e sistêmico como projeto de classe na educação.

No Brasil, as formulações da Escola Unitária são entrelaçadas a pedagogia histórico crítica, teoria pedagógica por nós já apontada como coerente com as necessidades históricas da classe trabalhadora camponesa, “a pedagogia histórico-crítica é a concepção teórica e prática da escola unitária” (Carvalho, 2022, p. 448) pois é evidente as conexões teóricas e conceituais entre as duas teorias no âmbito da didática, além do elemento fundante ser o trabalho como princípio educativo.

Estas concepções de escola, formação, teoria pedagógica, pode constituir elementos sustentadores dos conselhos educacionais, suas propostas, indicativos, e práticas, tendo em vista que, seus fundamentos são formulados a partir do materialismo histórico-dialético; que podem ser alicerces na importante tarefa formativa na perspectiva contra- hegemônica e revolucionária. Ao reconhecer, organizar, formar quadros, a partir de uma crítica superadora, podem de diferentes formas incidir na transformação dos contextos de atuação dos colegiados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tratou sobre a Gestão Democrática da educação pública do campo maranhense, tendo como objeto as ações e publicações do Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE/MA), no contexto das suas atribuições normativas, consultivas, deliberativas e propositivas, como órgão que regulamenta as políticas educacionais do sistema estadual de educação.

Neste sentido, longe de concluir, o que pretendemos ao findar essa pesquisa, é provocar o debate, estabelecer diálogo com a academia, com os movimentos sociais e com órgãos colegiados de caráter democrático, com o intuito de analisar como se apresentam as configurações, as contradições, mediações, correlação de forças presentes na construção, elaboração e socialização da política educacional estadual para o campo maranhense, um estado que durante muitos anos sofreu as consequências de governos que contribuíram para a negação da democracia. Para tanto, o debate se assenta também no sentido de provocar uma análise-critica-superadora das contradições presentes na construção, elaboração e socialização da política educacional estadual para o campo do Maranhão, amparando-se nas legislações e ações do Conselho Estadual de Educação no contexto da luta de classes no campo.

Neste prisma, analisamos as legislações e ações do Conselho Estadual de Educação, no âmbito das suas atribuições, tendo como categoria de análise as contradições que marcam as políticas educacionais na sociedade capitalista. Procuramos elucidar o objeto, bem como as

inúmeras determinações que o envolve, analisando a legislação, os documentos e atas emanadas do próprio conselho e dialogamos com pesquisadores, teóricos e autores uma vez que nos propusemos realizar uma pesquisa amparada no materialismo histórico-dialético.

Realizamos entrevistas semiestruturadas com dois conselheiros que fizeram parte do CEE/MA, no período de 2010 a 2020, como espaço/tempo em que se materializaram ações que envolvem a educação do campo no Maranhão e justificamos a escolha, bem como o fato de serem apenas dois sujeitos, tendo em vista, o conhecimento, a legitimidade dos referidos conselheiros, bem como a densidade de suas respostas, pois efetivamente, contribuíram para a elucidação do objeto. Além disso, tínhamos como pressuposto para a análise que os entrevistados deveriam ser, ao mesmo tempo, conselheiros e membros do Comitê Estadual de Educação do Campo.

Partimos da premissa de que os Conselhos de Educação, em decorrência das determinações da economia política capitalista, do Estado Capitalista, situam-se muito mais no âmbito dos interesses educacionais da classe dominante do que com os interesses educacionais da classe trabalhadora do/no campo e que seria necessário um rompimento efetivo, radical, com essa lógica para a superação do que está posto.

No início, bem como no decorrer do trabalho, tínhamos uma problemática que permanece atual, mas que consubstanciou nossa tese, qual seja: considerando a problemática vital do uso, posse e propriedade da terra e a especificidade da educação do campo, questiona-se: Como vem se dando as relações, correlação de forças, contradições e possibilidades de superação dos limites, considerando as forças hegemônicas no interior do Conselho Estadual de Educação? Compreendemos que depois dos estudos realizados, temos respostas, mas também persistem alguns questionamentos, que exigem a continuidade dos estudos, bem como a necessidade da formação das bases. que incluem os representantes da sociedade civil nos conselhos, assim como os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora.

Sinalizamos que podemos inspirar a luta por espaços de resistência da classe trabalhadora camponesa partindo dos exemplos históricos vivenciados em vários territórios brasileiros, na luta por reforma agrária popular, pelo reconhecimento, certificação das terras indígenas e quilombolas, com apoio e condições para retomar a sua terra, terra que lhes garanta o bem viver. Terra que não sirva de espaço natural e social de reprodução da sociabilidade capitalista, mas espaço social de construção das novas relações que contribuam para a construção de uma democracia verdadeira.

Procuramos no decorrer da nossa escrita, considerar os elementos artísticos que estimulam a criatividade e crítica inerentes aos seres sociais, o momento de retomada dos pontos centrais dessa tese leva-nos ao uso de trecho da obra “Mutirão do Novo Sol", peça teatral escrita pelo “Coletivo Arena”, na qual Nelson Xavier, Augusto Boal, Hamilton Trevisan, Modesto Carone e Benedito M. Araújo utilizam o teatro como ferramenta política, para abordar questões sociais, políticas e a luta por justiça; essa peça traz os camponeses e seu conjunto de lutas para a centralidade das discussões, e apontam as ações criminosas do Estado em decorrência de manter a ordem, a propriedade privada, e os interesses do capital privatista,

> (Tribunal)
> JUIZ- Esse tribunal considera as provas de culpabilidade do réu como decisivas e finais, que todos se levantem para ouvir a sentença. O réu, Roque Santelmo Filho, é condenado à prisão por tempo indeterminado até que, em processo ordinário, seja apurado por sua inteira responsabilidade. Entretanto, os poderes especiais desse tribunal oferecem ao réu o direito de reconquistar a liberdade. Para isso, Roque Santelmo Filho, como líder dos revoltosos, terá que convencer os lavadores a suspenderem a arranca do capim e abandonarem as terras da Cova das Antas. O réu prefere a prisão ou a liberdade?
> ROQUE- A liberdade, mas não aceito barganha. Eu já fui condenado, mas não perdemos a luta. Os lavradores sabem que a terra é deles e de mais ninguém. Eu sei o que é a cadeia, sei quanta pancada vou levar; sei quanta fome vou passar; sei quanta sede vou sentir. Eu sei de tudo, e os lavradores também sabem que estão juntos e que juntos ninguém pode com eles. Você sabe que não podem destruí-los. São eles os que trabalham. E se eles não existissem, vocês tinham que trabalhar. Tinha que pegar no cabo do guantamu. E o juiz tem mãos finas, o delegado e o coronel têm mãos por demais finas. Vocês sabem que sem nós vocês não existiam. A lei me condenou, e a lei é certa e justa; mas é certa e justa para quem a faz. Nós ainda não fizemos a nossa lei, e quando fizermos, a nossa lei também será certa e justa. Mas as duas não são iguais. A de vocês é a lei de quem explora, a nossa é a lei de quem trabalha. A de vocês me condena, a nossa há de me libertar, a nossa lei há de libertar todos os trabalhadores do mundo. Senhor juiz, senhor representante, essa gente não para nunca mais (Xavier, 2025, p. 79 e 80).

Este fragmento da peça teatral, de grande significado, perpassa todo nosso trabalho, à medida que na segunda seção, ao tratarmos sobre a natureza e especificidade da educação do campo, sobre o uso, posse, propriedade da terra, procuramos entrelaçar a discussão com as questões que envolvem a reforma agraria, a agroecologia e o trabalho como categoria fundante do camponês, bem como, sua capacidade de resistência coletiva. Discorremos sobre a Educação em seu conjunto e a especificidade da Educação do Campo, compreendendo que ambas estão imersas nas contradições do modo de produção capitalista.

Para compreender a natureza da educação do campo, foi necessário mergulhar na questão agrária, no que se estabelece para os trabalhadores a partir da propriedade privada e

principalmente, houve a necessidade de investigar os conflitos que envolvem o campo e que constituem fundamento da construção do paradigma da Educação do Campo.

Ao tratarmos, portanto, sobre a Educação do Campo, nesta tese, compreendemos a importância de analisar o Estado, sociedade civil e sociedade política, com ênfase ao Estado no capitalismo contemporâneo, tendo em vista que a luta, bem como os paradigmas que envolvem a esta modalidade não estão descolados, nem apartados das questões que envolvem as relações entre conjuntura a estrutura e a superestrutura no modo capitalista de produção.

Nos aspectos relativos ao estudo do Estado, foi preciso sustentar o debate na perspectiva dialética, dada à natureza das relações que envolvem essas categorias. Rosa Luxemburgo auxiliou na análise compreendendo que o Estado é "Estado de classe" e, justamente pelo fato de se tratar da sociedade capitalista, não poderia ser tratada de modo rígido, absoluto, porém, dialeticamente, considerando as contradições e mediações que se estabelecem.

Agora, no contexto do capitalismo contemporâneo, prevalece a atuação dos indicativos neoliberais sobre o Estado, com o mercado livre da tutela estatal, à crescente tendência de transformar diversas esferas da interação humana e das relações sociais em atividades comerciais, onde tudo, pode ser monetizado.

Este conjunto de receituários foi materializado a partir da reforma gerencial fundamentada na profissionalização em todas as áreas, em especial nos serviços públicos, elencando padrões de desempenho e medidas de avaliação, ênfase no controle e nos resultados, privatização e regulação. O destaque e reverência à disciplina, como também a fiscalização e eficácia na utilização dos recursos, além disso, o incentivo à assimilação dos estilos e práticas de gestão privada.

Ao tratarmos sobre a Educação do Campo procuramos evidenciar que ela está envolta nas contradições produzidas pelo modo de produção capitalista, que são materializadas nas relações entre capital e trabalho, expropriação, mas também, na perspectiva da emancipação e autonomia. Atentamos para a luta de classes com os conflitos por terra, propriedade privada, agronegócio exploração e expropriação, defendendo a Educação do Campo como um projeto educativo para a classe trabalhadora camponesa de resistência ativa, com caráter propositivo, propondo novas relações de produção e reprodução, com um projeto socialista de educação e sociedade.

No que se relaciona à Educação do Campo no Maranhão, compreendemos que assim como no restante do País, como um paradigma contra- hegemônico, ainda não conquistou a hegemonia necessária, devido aos limites impostos pelo sistema, aliado às questões que

envolvem a estrutura, às condições de trabalho docente, às dificuldades enfrentadas pelos educandos, bem como as teorias advindas do próprio movimento contrarrevolucionário da burguesia. Cabe destacar, no entanto, que a luta continua, pois desde o início, e como paradigma dos movimentos sociais, há mais de 25 anos, persiste em busca de políticas públicas específicas, como um caminho possível aos trabalhadores do campo.

Assim, reafirmamos, que a Educação do campo é fruto da luta de classes, das classes subalternas do campo, que ela foi embrionária dos movimentos sociais de luta, gestada e socializada por intelectuais forjados nos movimentos sociais e pode, a partir de sua práxis, apontar para uma proposta educativa revolucionária da classe trabalha camponesa (classes subalternas).

Problematizamos ao longo desta tese a tríade: Democracia, Gestão Democrática e Conselhos de Educação, envoltas em reflexões acerca das políticas educacionais, compreendendo-as como totalidade, complementaridade, contradição, decorrências de mediações, essência e fenômeno, no que tange à busca pela compreensão da sociedade e da realidade, diante do modo de produção capitalista e necessidade de avanços na educação escolar em seu conjunto e, no caso dessa pesquisa, a ênfase na Educação do Campo. Procuramos discutir as implicações das questões que envolvem o estado, a sociedade civil, as políticas educacionais em intrínseca relação com a Gestão Democrática da Escola do Campo, como uma possibilidade existente na Democracia Representativa e os Conselhos Educacionais.

Com a pesquisa bibliográfica sobre a democracia, voltamos, de uma maneira geral, aos trabalhos já elaborados, que em sua maioria estão atreladas à etimologia da palavra grega "*demos* (povo), *kratos* (poder)", ou seja o poder do povo, remontando à Grécia Antiga. Com relação à democracia, como categoria histórica, identificamos que em sua constituição, ela está ligada ao contexto da superestrutura e estrutura social, ao modo de produzir e reproduzir a vida e as relações em determinada sociedade.

Tratamos, ainda, sobre a Democracia Representativa, Participativa e Deliberativa e como se dá a formação do consenso na contemporaneidade. Tivemos o cuidado de dialogar com os pensadores que estudam essas vertentes da Democracia e concluímos que a Democracia Representativa como idealização de uma forma de governo, deveria favorecer o avanço das sociedades, tendo em vista que a inclinação para a aceitar seria afirmação necessária e comprobatória da "civilidade" da nação e do povo.

A Democracia Participativa, inicialmente denunciava a falta de igualdade material inexistente no modo de produção capitalista, onde os cidadãos não seriam meros consumidores,

tornando-se mais ativos. Propunha, ainda, alavancar o debate em torno das questões sociais, onde os cidadãos atuam nos partidos e os partidos tornam-se competitivos. De toda forma, buscava orientar para criação de mecanismos de democracia direta, para ampliar espaços de participação.

A Democracia Deliberativa defende a importância e a grandiosidade dos mecanismos da prática política, sendo de caráter normativo, defende a participação por meio do diálogo desenvolvido na esfera pública, apresentando, ao mesmo tempo, a necessidade de preservar as individualidades e, ao mesmo tempo, o bem-estar coletivo. Afirmamos, ainda que a Democracia Deliberativa, envolve o processo de decisão do governo se dá por meio da deliberação dos indivíduos em fóruns amplos de debate e negociação, que conduz a um novo status de participar dos procedimentos.

Aprofundamos a categoria Gestão Democrática da Educação, para compreender sua negação, afirmação, ou cooptação no contexto neoliberal. Nesse sentido, é possível promover uma gestão que seja democrática, participativa e propositiva, capaz de atender às necessidades educacionais da população, especialmente da classe trabalhadora, se ocorrer a estruturação e gestão da educação nacional com a participação ativa da comunidade. Para que a gestão democrática se concretize, é fundamental que os indivíduos exerçam sua vontade, pois a autonomia e a oportunidade de integrar espaços de decisão são essenciais.

Enfatizamos que a forma e conteúdo da Gestão Democrática estão ancorados nos princípios democráticos, mas, na realidade, são referenciados na democracia representativa, com suas contradições e limitações já destacados. Em virtude da complexa trajetória histórica e das condições socioeconômicas que o Brasil enfrentou, e continua enfrentando, o país demonstra vulnerabilidades na implementação de uma gestão democrática na educação. Portanto, é fundamental superar as barreiras impostas pela estrutura burocrática e restritiva que caracteriza a gestão no contexto capitalista atual, de modelo gerencial, que ainda é predominante. Isso envolve a necessidade de lidar com interesses particulares, predominantemente privatistas, que expressam o conflito com os interesses coletivos.

A reforma do Estado perpetrada com proeminência a partir da década de 1990, exigiu a competência financeira e administrativa para uma governança eficiente, executada de forma gerencial; a reestruturação da política educacional, do currículo, da gestão, da formação dos trabalhadores, de modo a responder às demandas geradas pela reestruturação produtiva. O que promoveu o alinhamento da educação com as exigências do contexto internacional, assim a

gestão da educação que envolve a formulação, proposição, implementação, e avaliação das políticas educacionais, majoritariamente seguiu essas premissas.

Em termos de forma, a descentralização/desconcentração da gestão da educação entre as diferentes esferas de governo (estados e municípios) estabeleceu uma nova estrutura organizacional, que priorizou a descentralização de recursos e administração, mas centralizou a avaliação e o controle dos resultados. A interação entre esses elementos estabelece um cenário complexo, em que os princípios de convivência e conivência na gestão são constantemente negociados; de um lado o empresariamento da educação enfatiza a necessidade de uma gestão eficiente e orientada para resultados, promovendo espaços que incentivam a competitividade, a transformação da formação em produtos e serviços; e do outro, a reivindicação histórica dos educadores progressistas brasileiros em incidir sobre a gestão de forma democrática e participativa.

Tais contradições acompanham a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 que afirma a gestão democrática do ensino público, por meio de conselhos escolares, conferências e outros espaços de participação visam promover o protagonismo da comunidade escolar no processo educacional, garantindo que pais, alunos e profissionais da educação tenham voz ativa nas decisões que impactam a qualidade do ensino.

Discorremos sobre Os Conselhos de Educação no Brasil e a experiência da gestão democrática**,** fizemos um breve histórico sobre os conselhos do Brasil, como órgão normativos, consultivos, deliberativos e propositivos, enfocamos o Conselho Estadual do Maranhão, para compreender seu funcionamento. Buscamos investigar de que forma a educação do campo se apresenta nos documentos emitidos pelo CEE, seu espaço de representatividade, bem como a concepção de gestão.

Ressaltamos que os conselhos se constituem como lócus de participação da sociedade civil no que tange à democratização da gestão educacional nos órgãos públicos, se fazendo presentes na federação, nos estados, nos municípios e nas escolas, com a competência para regulamentar o reconhecimento, a autorização de funcionamento, a criação de estabelecimentos de ensino estaduais e municipais, a regulamentação de modalidades e níveis de ensino, no que se relaciona aos regimentos escolares, aos currículos e adaptação de estudos, mediante às normativas estabelecidas. Eles possuem várias atribuições: normativas, deliberativas, consultivas e de assessoramento, destacando-se a função normativa que versa sobre a interpretação da legislação e sua aplicabilidade em favor das finalidades educacionais maiores.

Sobre o Conselho Estadual de Educação do Maranhão, considerando as suas funções e atribuições no processo da gestão da educação pública estadual, constatamos por meio da análise de documentos, revisão bibliográfica, das atas analisadas e entrevistas, que ele vem ao longo dos anos acompanhando as alterações que envolvem a legislação educacional emanada pelo governo federal para normatizar a sua implantação no estado, bem como, tem avançado na formulação de políticas públicas educacionais.

Identificamos que o Conselho Estadual de Educação do Maranhão passou por diferentes composições, vivenciou o processo de lutas pela democratização do país e na sequência foi se adaptando às reformas e contrarreformas do Estado. Em relação às competências e atribuições, elas são: normativa, consultiva, deliberativa e propositiva (Maranhão, 2008). No desenvolvimento da tese tivemos condições de compreender como estas atribuições se fazem presentes e identificar, inclusive a partir das leis elaboradas- que envolvem a Educação do campo-, por este conselho, a sua classificação.

Constatamos que a representatividade paritária dos segmentos, embora indicada no regimento interno, durante muito tempo não se efetivou, pois as composições foram indicação do executivo, ocorrendo aberturas maiores à paridade a partir de 2017, mas não contemplando até 2020 a paridade anunciada. Nesse sentido, a democratização do processo ficou comprometida, bem como a autonomia na realização do trabalho dos conselheiros.

Um dos pontos de destaque que identificamos com esta pesquisa, diz respeito à formação dos conselheiros, devido á exigência de conhecimento das legislações expedidas e as que regem a educação brasileira. Os conselheiros realizam estudos de forma individual para responder aos processos que são a eles delegados, e coletivamente nas comissões de trabalho designadas para normativas do conselho.

Neste prisma, sobre a formação destacou-se o Programa de "Formação de Conselheiros Municipais de Educação", realizado pelo CEE, e envolveu diversas entidades e colegiados parceiros, oportunizando aos gestores e conselheiros um estudo das funções, normativas, funcionamento dos conselhos e os princípios da gestão democrática.

Um aspecto relevante que identificamos, envolve a participação democrática e a busca por maior abertura e espaços de diálogo com diferentes sujeitos, que foi se dando nos últimos anos, com algumas alterações no próprio conselho, o que auxiliou no fortalecimento da gestão democrática da educação e no conselho.

No que se relaciona à gestão democrática da educação do campo a partir do CEE, foi perceptível a partir da nossa análise, evidenciar os problemas que dizem respeito às questões

físicas e estruturais das escolas, o financiamento e outras dificuldades que comprometem o funcionamento das instituições escolares. Tais problemáticas também se referem às questões normativas, pois as próprias escolas têm dificuldade ao encaminhar os processos, dado que não tem uma assessoria e desconhecem em muitos casos, os requisitos básicos das resoluções que orientam o reconhecimento, credenciamento, e aí vai tornando um processo relativamente simples algo demorado.

A falta da formação dos educadores e gestores compromete em vários aspectos o desenvolvimento da educação do campo e da sua gestão democrática. Nesse sentido, defendemos que a formação dos professores do campo precisa ser densa, é necessário que haja a compreensão da totalidade das relações de produção no modo capitalista, relacionados à conjuntura e o campo como elemento constitutivo desta totalidade. Trata-se, neste caso, de um trabalho educativo que tenha como base um projeto político com caráter de classe, as lutas pela terra e pela reforma agrária popular.

Convém destacar, em relação às ações do Conselho para a Educação do Campo, a ampliação da oferta de ensino fundamental e médio nas escolas do campo no Maranhão, devido aos processos e os registros nas atas, sobre autorização, credenciamento, reconhecimento, sinalizou para a pretendida universalização da educação aos sujeitos do campo, e a contribuição que a organização dos movimentos sociais no estado teve no período.

No que se relaciona ao problema da pesquisa, cuja resposta, pensamos ser a tese que defendemos: Considerando a problemática vital do uso, posse e propriedade da terra e a especificidade da educação do campo o problema de pesquisa consiste em questionar: quais as contradições, mediações, tendências e possibilidades critico-superadoras, dos rumos da gestão democrática da educação no campo, em meio ao acirramento da luta de classes, tendo como referência as ações e publicações do Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE/MA), no contexto das suas atribuições normativas, consultivas, deliberativas e propositivas, como órgão que regulamenta as políticas educacionais do sistema estadual de educação?

De uma maneira geral, podemos afirmar que durante o período analisado, o Conselho Estadual de Educação do Maranhão, contribuiu em alguns momentos na correlação de forças, à medida que as ações e normativas o colocaram como órgão importante na definição de políticas de estado, emanando normativas e decisões que contribuíram na efetivação da gestão democrática da educação. Em outros momentos atendeu às políticas de governo, especialmente quando a presidência estava atrelada ao governo, coadunando com a tendência hegemônica da

Gestão Democrática da Educação, que favorecem os interesses dos latifundiários e do agronegócio

Lenin nos ajudou a interpretar os dados obtidos na pesquisa, ao expressar os evidentes limites da democracia sob o modo de produção capitalista, em que as forças hegemônicas se materializam, inclusive no CEE de Educação do Maranhão, tanto no interior, quanto nas relações estabelecidas com outros órgãos do estado e do governo e aponta para a crítica superadora. Assim depreende-se que somente o enfrentamento das massas trabalhadoras poderá, deverá, e conseguirá libertar a humanidade da opressão do capital, da mentira, da falsificação, da hipocrisia da democracia formal.

No sentido de apresentarmos uma crítica superadora em relação ao que foi constatado, nos amparamos nos conselhos operários. Buscamos considerá-los como experiências de democracia efetiva, verdadeira, radical, e como espaço e lugar de mobilização, articulação e planejamento da classe operária. Defendemos que o acúmulo teórico, obtido com essas experiências históricas, de caráter revolucionário, contribuem no sentido de a classe trabalhadora estabelecer uma guerra de posição, utilizando-se de e se instalando em espaços colegiados realmente democráticos, para a partir deles, tornando-se classe dirigente.

Apontamos para a superação de uma conduta "moderada, "conciliatória" para adoção de uma conduta "combativa" nos conselhos, nas organizações da sociedade civil, nos movimentos sociais de caráter popular, na base produtiva e no sistema educacional por meio da integração sistemática de todos os setores da sociedade, pois "trabalhadores, uni-vos" na defesa dos conselhos como instrumento, mecanismo e **potencial** organismo colegiado de caráter revolucionário.

Acima de tudo, ao concluir esta tese, defendemos a necessidade da revolução, da superação do modo de produção e a perspectiva de uma sociedade sem classes. Para tanto, é fundamental que a classe em si se reconheça como classe, e isso só acontece na luta de classes. Portanto, os organismos de classe, os instrumentos de classe, como os conselhos, os sindicatos, os movimentos sociais são imprescindíveis.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. **Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado.** São Paulo: Xamã, 2006.

ADRIÃO, T. & CAMARGO, B, R. Princípios e processos da gestão democrática do ensino: implicações para os Conselhos Escolares. **Revista Chão Da Escola,** *2*(1), 28–33.2003. Disponível em: https://chaodaescola.com.br/rce/article/view/12. Acesso em: 15 jul. 2023.

ADRIÃO, T. A privatização dos processos pedagógicos: Grupos editoriais e os negócios na educação básica In: Maringoni, G. (org). **O negócio da Educação.** São Paulo: Olho D'água e Fepesp. 2017. P. 129-144.

AFONSO, A. J. Estado, políticas e gestão da educação: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social. **RBPAE** - v. 36, n. 2, p. 403 - 428, mai./ago. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932020000200403. Acesso em: 20 mar. 2021.

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. Câmara instala CPIs para investigar o MST, possível fraude na Americanas e manipulação no futebol. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/962841-camara-instala-cpis-para-investigar-o-mst-possivel-fraude-na-americanas-e-manipulacao-no-futebo. Acesso em: 20 jun. 2023.

AGUIAR, M, A, S. **Políticas de educação em questão**: retrocessos, desafios e perspectivas. (2021). Retratos Da Escola, 14(30), 618–620. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1255. Acesso em: 20 ago. 2022.

ALKMIM, A, C. **O paradoxo do conceito de representação política**. Teoria & Pesquisa, v. 22, n. 1, pp. 56-71, 2013.

ALBUQUERQUE, J. DE O.; TAFFAREL, C. N. Z.; GAMA, C. N. Bases epistemológicas da educação do campo: projeto histórico e teoria pedagógica em disputa. **Filosofia E Educação,** 14(1), 222–239, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.20396/rfe.v14i1.8668593. Acesso em: 20 ago. 2023.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (org). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de janeiro, Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, B, M. **O discurso educacional do Maranhão na primeira República.** São Luis: UFMA, 1984.

ANDRADE, M. P. Conflitos Agrários e Memória Camponesa no Maranhão. In: Antônio Evaldo Almeida Barros; Cidinalva Silva Camara Neris; Reinaldo dos Santos Barroso Júnior; Tatiane da Silva Sales; Viviane de Oliveira Barbosa; Wheriston Silva Ner. (Org.). **Histórias do Maranhão em tempos de República**. 1ed.São Luís: EDUFMA/FAPEMA, 2015, v.1, pp. 439-455.

ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009a.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez 2011.

ARAUJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação Em Questão,** *52*(38), 61–80.20015. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956. Acesso em: 18 jul. 2022.

ARAÚJO, H, A. **Estado e movimentos sociais no campo: a trama da construção conjunta de uma política pública no Maranhão**. 2010. 173f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

ARROYO, M. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes,** Campinas, v. 27, n. 72, maio-ago. 2007.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

AZAR, Z. S. A **Concentração Fundiária como Centralidade da Questão Agrária no Maranhão.** V Jornada Internacional de Políticas Públicas. UFMA: São Lúis,2011. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/QUESTAO_AGRICOLA_E_AGRARIA_SEGURANCA_E_POLITICAS/A_CONCENTRACAO_FUNDIARIA_COMO_CENTRALIDADE_DA_QUESTAO_AGRARIA_NO_MARANHAO.pdf. Acesso em: 20 de set.2021.

BARBOSA, Z. M. As temporalidades da Política no Maranhão. **Lutas Sociais**, São Paulo, n.9-10, p. 19-26, janeiro- julho de 2003. Disponível em: https://www4.pucsp.br/neils/downloads/v9_artigo_zulene.pdf.Acesso em: 18 jul. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRACLOUGH, S. A reforma agrária nos países em desenvolvimento: o papel do Estado e de outros agentes. In. TEÓFILO, E. (Ed.) **A economia da reforma agrária: evidências internacionais**. Brasília: NEAD/MDA. 2001.

BARROS, A. E. A Escola da Terra no Maranhão: educação do campo e formação de professores através da extensão universitária. In: BARROS, A. E; NERIS, W (org.). **Escola da Terra:** educação política e inclusão. Curitiba: CRV, 2018, pp. 17-28.

BASTOS, D. B. J. **A política de educação pública básica no estado do Maranhão -** 1995 a 2002; Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

BASTOS RAMOS, J. R. Cinquenta e oito anos de Conselho Estadual de Educação no Maranhão: trajetória de um colegiado a serviço da educação (período de 2012 a 2018). In: MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Educação básica e superior no Maranhão:** resoluções normativas e discussões pertinentes/Conselho Estadual de Educação do Maranhão. — São Luís: EDUFMA, 2019, pp. 25-37.

BEHRING, E. R. **Brasil em contrarreforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2008.

BERINGH, E. BOSCHETTI, I. **Política Social:** fundamentos e história. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009 (Biblioteca básica de Serviço Social).

BEZERRA NETO, L. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma Educação do Campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

BICALHO, R.; MACEDO, P. C. S.; RODRIGUES, G. G. em defesa da educação do campo: enfrentando o desmonte das políticas públicas. **Periferia**, v. 13, n. 1, p. 39-59, jan./abr. 2021. Disponível em: file:///C:/Users/yukil/Downloads/hectorscalixto,+02+55211.pdf. Acesso em: 19 mai. 2023.

BOBBIO, N. **Estado, governo e sociedade.** Para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOBBIO, N. **O tempo da memória.** De senectute. Rio de Janeiro: Campus, 1997 .

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Uma Introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

BOITO JR., A. **Estado, política e classes sociais.** São Paulo: Editora Unesp, 2007.

BOITO JR., A. Comuna republicana ou operária? A tese de Marx posta à prova. *In*: BOITO JR. Armando Boito (Org.). **A Comuna de Paris na história**. São Paulo: Xamã, 2001.

BOITO JR., A. **Dilma, Temer e Bolsonaro:** crise, ruptura e tendências na política brasileira. Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2020.

BOITO JR., A.; GALVÃO, A. (orgs.). **Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000**. São Paulo: Alameda Editorial, 2012.

BORDIGNON, G. Natureza dos conselhos de educação. In: **Pró-Conselho. MEC**. Brasília, 2004.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município:** sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BORDIGNON, G. **Conselhos de Educação no Brasil (1842-2020**): Trajetórias nos cenários da história. Curitiba. Editora CRV: 2020.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R, V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2000.

BORON, A. **Filosofia Política Marxista**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Corteza; Buenos Aires: CLACSO, 2003.

BORON, A. A questão do imperialismo. In: BORON, A; AMADEO, J;GONZÁLEZ, S (org.). **A teoria marxista hoje:** problemas e perspectivas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006.

BOTTOMORE, T. B. **Dicionário do Pensamento Marxista**. São Paulo: Ed. Zahar, 2013.

BOGO, M. N. A. Terra e educação em disputa: um estudo das ações educacionais da Fibria/Veracel papel e celulose no extremo sul da Bahia. **Revista NERA,** vol. 21, n. 45, p. 32-49, dez. 2018. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/5848/4596. Acesso em: 07 de mai. 2023.

BRAGANÇA, Z. S.; ZIENTARSKI, C.; FREIRE, A. P. A Educação do Campo e as Políticas Educacionais: uma abordagem à lei 13.005/2014. In: (org.). OLIVEIRA, Oséias Santos *et al*. (org.) **Diálogos sobre políticas públicas e formação docente**. Fortaleza: INESP, 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/////LEIS/L4024.htm. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo. Acesso em: 16 mai. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01, 3 de abril de 2002.** Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13200:resolucaoceb-2002&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008.** Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://6ccr.pgr.mpf.mp.br/documentos-

epublicacoes/docs_outros_documentos/resolucao_02_2008_CNE.pdf/view. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União.** Poder Executivo, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 out. 2019.

BRASIL. **LEI Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em:14 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/ CEB n° 01/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação**. Parecer CNE/CEB nº 1/2006.** Aprovado em 1º de fevereiro de 2006 - Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em: 17 jul.2023.

BRASIL. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf. Acesso em: 23 de jun,2022.

BRASIL. **Lei nº 14.644 de 02 de agosto de 2023.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14644&ano=2023&ato=b01g3YE50MZpWT1fb. Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. INCRA. **II Pesquisa Nacional sobre Educação na reforma Agrária – II PNERA.** Disponível em: http:/www.incra.gov.br, Acesso em: 30 ago. 2021.

BRESSER PEREIRA, L. C. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter Kevin (Org.).

Reformado Estado e administração pública gerencial. Tradução: Carolina Andrade. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BUAINAIM, M. A, *et al*. **Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil**. São Paulo: Editora Unicamp, 2008.

BUENO, R. A democracia e seus fundamentos em Norberto Bobbio. **Eidos [online].** 2010, n. 12, pp. 88-118. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-88572010000100005 Acesso em: jun. 2022.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento sem Terra: escola é mais do que Escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Dossiê Desenvolvimento Rural**, Estud. av. 15 (43), São Paulo,2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/C8CTZbGZp5t8tH7Mh8gK68y/. Acesso em: 06 jan. 2022.

CALDART. E. S. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras,** v.3, n.1, pp. 60-81, Jan/Jun 2003. Rio de Janeiro: (online). Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em: 07 mar. 2022.

CALDART, R. S. **Educação do Campo:** traços de uma identidade em construção. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 jan. 2021.

CALDART, R. S. Desafios à transformação da forma escolar. In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2010. v. 1. 248 p.

CALDART, R. S.; STÉDILE, M. E.; DAROS, D. **Caminhos para transformação da escola 2:** agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: T HERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (org.). **Educação e escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993.

CAMACHO, R. Paradigmas em disputa, educação do campo e a formação de educadores-geógrafos/militantes/camponeses. In: BARROS, Antonio Evaldo; NERIS, Wheriston (org.). **Escola da Terra:** educação política e inclusão. Curitiba: CRV, 2018.

CAMARGO, R. B. **Gestão democrática e nova qualidade do ensino: o conselho de escola e o projeto da interdisciplinaridade nas escolas municipais da cidade de São Paulo(1989-19992).** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CANTANHEDE SILVA, J. D. A construção do PCPR no Maranhão. In: **Anais da II Jornada Internacional de Políticas Públicas,** v. 1. p. 1-8**,** São Luís, 2005.

CARDOZO, M. J. P. B.; COLARES, M, L, I, S. Gestão democrática na mesorregião Oeste Maranhense: enfoques e destaques nas leis dos SistemasMunicipais de Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020, p. 1-17.

CARDOZO, M, J, P. A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O CONSELHO ESCOLAR: tutela ou participação autônoma? In: Francisca das Chagas Silva Lima; Lucinete Marques Lima; Maria José Pires Barros Cardozo. (Org.). **Políticas educacionais e gestão escolar:** os desafios da democratização. 1 ed. São Luís: Edufma, 2012, v. 1, pp. 57-85.

CÁRIA, N. P. O. S. G. Profissionalização do magistériono contexto de uma nova gestão da educação pública: a administração gerencial. In: SANFELICE, José Luís; SIQUELLI, Sônia Aparecida (Orgs.). **Desafios à democratização daeducação no Brasil contemporâneo.** Uberlândia: Navegando publicações, 2016, p. 257-297.

CARTER, M. Desigualdade social, democracia e reforma agrária no Brasil. In: M, C. (org.) **Combatendo a desigualdade social** – o MST e a Reforma Agrária no Brasil. São Paulo: Editora Unesp, Centre for Brazilian Studies, Universidade de Oxford, NEAD, MDA, 2010, p.27-78.

CARVALHO, J. M. **Revisitando o Conceito de Representação Política em Hanna Pitkin.**2015. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)- Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2015.

CARVALHO, A, P. **A disputa pelo currículo da educação básica no movimento sindical dos trabalhadores das escolas públicas no Brasil em tempos de hegemonia neoliberal (1990-2022)**, 2022. 581 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

CASALDÁLIGA, P. **Uma Igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social.** São Félix do Araguaia, 10 out. 1971. Carta Pastoral

CASTRO. A. M. D. A. Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. **RBPAE** – v. 24, n. 3, pp. 389-406, set./dez., 2008. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19265. Acesso em: 10 out. 2022.

CAVALCANTI, C. R. O movimento pela educação do campo e os desafios da construção de uma política pública de educação do campo no Maranhão. In: Neoliberalismo e lutas sociais: perspectiva para as políticas públicas. **Anais da IV Jornada Internacional de Políticas Públicas,** 2009, São Luís-MA. 2009.

CAVALCANTI, C. R. **Federalismo e Financiamento da Educação Básica no Brasil:** A assistência técnica e financeira da União aos entes federados subnacionais. Curitiba: Appris, 2019.

Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores Familiares. **Revista 40 anos,** Editoração Eletrônica e Capa: Versal Design Fotolito e Impressão, 2003. Disponível em: http://www.contag.org.br/imagens/CONTAG-Revista40anos.pdf. Acesso em: 05 mar. 2021.

COSTA, W. C. Do 'Maranhão Novo' ao 'Novo Tempo': a trajetória da oligarquia Sarney no Maranhão. In: Barros, Antonio Evaldo Almeida; Neris, Cidinalva Silva Câmara; Barroso Júnior, Reinaldo dos Santos; Barbosa, Viviane de Oliveira; Sales, Tatiane da Silva; Neris, Wheriston Silva. (Org.). **Histórias do Maranhão em Tempos de República**. 1ed. São Luís/MA; Jundiaí/SP: EDUFMA; Paco Editorial, 2015, v. 1, p. 189-235.

COSTA, D, M. Projeto Político-Pedagógico: uma possibilidade de gestão democrática. **Revista Exitus**, v. 7, n. 1, jan./abr., 2017, p. 200-221. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/191. Acesso em: 15 jul. 2022.

COSTA, F. L. **Reforma do Estado e contexto brasileiro**: crítica do paradigma gerencialista. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

CHAGAS, E. F. O método dialético em Marx: investigação e exposição crítica do objeto. **Síntese,** Belo Horizonte, v. 38, nº 120, 2011, p. 55 a 70.

CHAUI, M. **Cultura e democracia.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

CHRISTÓFFOLI, P. Produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais. In: MOLINA, M. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília, MDA, 2006. p. 94-102.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1982.

COUTINHO, C, N. **A democracia como valor universal.** 2. ed. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

COUTINHO, C, N. **Notas sobre cidadania e modernidade.** Praia Vermelha, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1: set. 1997.

COUTINHO, C, N. **Gramsci, estudo sobre seu pensamento político.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA**. Conflitos no Campo Brasil 2022. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino (Cedoc-CPT). Goiânia: CPT Nacional, 2023.**

CUNHA, L. A. A organização do campo educacional: as conferências de educação. **Educação e Sociedade**, n. 9, p. 5-48, maio de 1981.

CURY, C. R. J. Os Conselhos de Educação e a Gestão dos Sistemas. In: **Gestão da Educação:** Impasses, Perspectivas e Compromissos. São Paulo: Cortez-BBE, 2000.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002a, p. 168-200. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/abstract/?lang=pt Acesso em: 13 de nov. 2022.

CURY. C. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C. (org). **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **RBPAE**, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002b, p. 163-174.

CURY, C. R. J. Conselhos de educação: fundamentos e funções. **RBPAE** – v. 22, n. 1, p. 41-67, Jan./jun. 2006.

CURY, C. R. J. **Conselhos gestores e gestão pública.** Ciências Sociais Unisinos, v. 42, n. 1, p. 5-11, 2006. Disponível em: http://www.revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/6008. Acesso em: 18 de out de 2022

CURY, C. R. J. **O princípio da gestão democrática na educação.** Salto para o futuro. TV Escola 22/07/2007. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto. Acesso em: 12 out. 2021.

CURY, C. R. J. Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino. In: OLIVEIRA, M. A. M. (org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens.** 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CURY, C. R. J. **A Gestão Democrática na Escola e o Direito à Educação**. RBPAE, = Minas Gerais, v. 23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em: de https://www.passeidireto.com/arquivo/18973158/a-gestao-democratica-na-escola-e-o-direito-a-educacao/5> Acesso em: 19 out. 2021.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez Editora, 1985.

CURY, C. R. J **Educação e contradição.** São Paulo: Cortez,2000

CURY. C. R. J. Prefácio. In: CAVALCANTI, R. C. **Federalismo e Financiamento da Educação Básica no Brasil:** A assistência técnica e financeira da União aos entes federados subnacionais. Curitiba: Appris, 2019.

CURY. C. R. J. Apresentação. In: BORDIGNON, G. **Conselhos de Educação no Brasil (1842-2020):** Trajetórias nos cenários da história. Curitiba. Editora CRV: 2020. pp.21-25.

DAHL, R. A. **Um Prefácio à Teoria Democrática**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1988.

D'AGOSTINI, A. A Educação do Campo na educação brasileira: contradições e perspectivas. Educação. **Revista do Centro de Educação,** Santa Maria. vol. 37, n. 3, septiembre-diciembre, 2012, p. 453-467.

D'AGOSTINI, A. A importância e a necessidade da teoria para a construção da escola do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira. (Org.) **Escola e Movimento Sociais:** experiência em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

D'AGOSTINI, A.; VENDRAMINI, C. R. Educação do campo ou educação da classe trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do estado e dos movimentos sociais organizados. **Revista Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 299-322, jul./dez.2014. Disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index. Acesso em: mar. 2023.

DALMAGRO, S, L. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira. (Org.) **Escola e Movimento Sociais: experiência em curso no campo brasileiro.** São Paulo: Expressão Popular, 2011. pp.43-77.

DEL ROIO, M. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

DINIZ, C, D. **A formação de professores para o ensino de ciências da natureza e matemática em escolas do campo [recurso eletrônico]: reflexões e críticas a partir da experiência do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMA.** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, 2021.

DOURADO, L. F. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: AGUIAR, Marcia A. de S. (Org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional.** Campinas, 2007 (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 15 jul. 2022.

DOURADO, L. F. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc**, Campinas, v. 40, e0224639, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 set. 2023.

DRABACH, N.; SOUZA, A. R. Leituras sobre a gestão democrática e o gerencialismo na/da gestão da educação no Brasil. In: OLIVEIRA, O. S.; PEREIRA, M. S.; DRABACH, P. N. (Org.). **Políticas e gestão da educação: olhares críticos em tempos sombrios.** Curitiba: UTFPR Editora, 2016.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos.** Campinas, Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação.** 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 jul. 2024.

DUBLANTE, C. **Gestão escolar:** fundamentos e práticas no contexto das escolas públicas. São Luís: EDUFMA,2011.

ENGELS, F. O problema camponês na França e na Alemanha. In: SILVA, J, G, da & STOLCKE, V. (Orgs.). **A questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ENGELS, F. A **Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 3 ed. Tradução de Leandro Konder. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

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

FÁVERO, O. **Uma pedagogia da participação popular:** análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966). Campinas: Autores Associados, 2006.

FAZENDA, I. C. A. **Educação no Brasil anos 60.** O pacto do silêncio. São Paulo. Loyola, 1985.

FERREIRA, F. S.; GOMES, A. O. Política educacional escola digna: a macropolítica de Estado como instrumento de transformação social (contradições, limitações e potencialidades). In: X Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2021, São Luís. **Anais da X Jornada Internacional de Políticas Públicas.** São Luís: EdiUFMA, 2021. v. Único. p. 1.

FERNANDES, B. M. Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: Antônio Márcio Buainain (Editor). **Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil**. Editora da Unicamp, 2005.

FERNANDES, B. M. **Políticas públicas, questão agrária e desenvolvimento territorial rural no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015, v.1, p. 381-400.

FERNANDES, F. Introdução. In: **K.Marx e F. Engels:** história. Organizador [da coletânea] FERNANDES, F. SP: Ática, 1983.

FONTES, V. **O Brasil e o capital imperialismo:** teoria e história. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FONTES, V. **Reflexões im-pertinentes:** história e capitalismo contemporâneo. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2022.

FRANCO, A, J, H**. A noção de via prussiana e via colonial e seu impacto na construção histórica de Carlos Nelson Coutinho e José Chasin sobre a formação social brasileira.** [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-graduação em História, R.S, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Editora Cortez, 1996.

FREIRE, P. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

FREITAS, L. C. **Apresentação da obra Ensaios sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade.** Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed., 5. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2020.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FURTADO, C. **O Brasil "Pós-Milagre".** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GENTILE. P. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? NEOLIBERALlSMO, TRABALHO E EDUCAÇAO. **Educação e Realidade.** 20(1):191-202 jan./jun. 1995. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71754/40691. Acesso em: 03 jan. 2023.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição da reforma educacional do neoliberalismo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GIRARDI, E. P.; FERNANDES, B. M. Luta pela Terra e a Política de Assentamentos Rurais no Brasil: a Reforma Agrária Conservadora. **Agrária,** São Paulo, nº 8, pp. 1-3, 2008. Disponível em www.geografia.fflch.usp.br/revistaagraria/revistas/8/Texto5_girardi.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

GOHN, M. G. **Movimentos Sociais e Educação.** São Paulo: Cortez, 1998.

GOHN, M. G. **Teorias dos Movimentos Sociais**: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2000.

GOHN, M. G. **Conselhos Gestores e participação sociopolítica**. São Paulo. Cortez, 2011.

GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ**. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, M. G. **Manifestações de junho de 2013 no Brasil e praças dos indignados no mundo.** Rio de Janeiro, Vozes, 2013.

GOHN, M. G. Movimentos sociais e lutas pela educação no Brasil: experiências e desafios na atualidade. In M. A. T. Campos, & M. R. da Silva (Orgs.). **Educação, movimentos sociais e políticas governamentais.** São Paulo, Appris Editora, 2017.

GOMES, A. M. Notas sobre o processo de formação do Mercado de Trabalho no Maranhão: da grande lavoura aos grandes empreendimentos. In: Antonio Evaldo Almeida Barros; Reinaldo dos Santos Barroso Júnior; Viviane de Oliveira Barbosa; Cidinalva Silva Camara Neris; Tatiane da Silva Sales; Wheriston Silva Neris (Org.). **Histórias do Maranhão em Tempos de República**. Jundiaí: Paço Editorial, 2015.

GRACINDO, R. V. **Conselho Escolar e Educação do Campo**. Brasília: Secad. MEC, 2006.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da história**. 5. ed. - Tradução Carlos Nelson Coutinho. Editora Civilização Brasileira – Rio de Janeiro, 1984.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos.** Vol. 1 / organização e tradução Carlos Nelson Coutinho. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. **Maquiavel a política e o Estado moderno**. São Paulo, Civilização brasileira, 4ª edição, 1980.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 5.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos.** Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v.2.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 1.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere,** v. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 4.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. v. 3

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª ed. Trad. Carlos N. Coutinho. R.J.: Civilização Brasileira, 1982. (Coleção: Perspectivas do Homem, n. 48).

GRAMSCI. A. Democracia operária. L'Ordine Nuovo, 21 de junho de 1919. In: **Biblioteca Marxista**, arquivo marxismo na internet. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1919/06/21.htm. Acesso em: 27 nov. 2022.

GRAMSCI, A. **Conselhos de Fábrica e revolução socialista**. [Antologia: textos 1919-1920]. São Paulo: Edições Iskra, v. 2018.

GUHUR, D.; SILVA, N. R. Agroecologia. In: DIAS, A. P.; STAUFFER, A. B.; MOURA, L. H. G.; VARGAS, M. C. **Dicionário de agroecologia e educação**. São Paulo: Expressão popular, 2021.

HABERMAS, J. Três Modelos Normativos de Democracia. In: HABERMAS, J. **A Inclusão do Outro.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

HAYEK, F. A. **O Caminho da Servidão**. Tradução de Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Morais Ribeiro. 6ª edição. São Paulo: Instituto Ludwig Von Misses, 2010.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2003

HARVEY. D. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo. 2011.

HEGEL, G. W. F. **Linhas fundamentais da filosofia do direito ou direito natural e ciência do Estado em compêndio.** O Estado. Trad. Marcos Lutz Müller. Textos Didáticos. Campinas: n. 32, 1998.

HOBBES, T. **Diálogo entre um filósofo e um jurista.** Editora Landy, 2001.

HOLANDA, C. B. Tem mais samba. Rio de Janeiro: RGE, 1966.

HOLANDA, C. B. Até o fim. Rio de Janeiro: PolyGram, 1978.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatística Educação,** 2019. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em: 01 set. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste.** Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste. Acesso em: 15 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Dados educacionais,** 2019. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br Acesso em: 10 jan. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Dados educacionais 2021**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 29 de jun. 2021.

INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL. **Análise do programa nacional de apoio à agricultura familiar - Pronaf 2020.** Universidade Federal da Fronteira Sul, 2021. Disponível em: https://thetricontinental.org/wp-content/uploads/2021/12/pronaf_regioes_artigo.docx2.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

INWOOD, M. **Dicionário Hegel**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KAUTSKY, K. **A Questão Agrária**. Os Economistas, São Paulo: Nova Cultural, 1986.

KOLLING, E. J. Nery-FSC; MOLINA, M. C. (Orgs.) **Por uma Educação Básica do Campo: memória.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999 (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº1).

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOLLING, E.; NERY, I. J.; MOLINA, C. M. **Por uma Educação Básica do Campo** – texto base. Brasília: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 1999,2004 Coleção Por uma Educação Básica do Campo

KONDER, L. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, N. R. A construção social das políticas Educacionais no Brasil e na América Latina. In: **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

KRAWCZYK, N. R. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, D.A.; R OSAR , M.F.F. **Política e gestão da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002

KUENZER, A, Z. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, A. Z.; OLIVEIRA, M. A. Trabalho e educação no campo: novos desafios. In: BASSA, J, D; SANTOS NETO, J, L; BEZERRA, M, C, dos S. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais.** São Carlos: Pedro e João Editores e Navegando, 2016. pp. 272-303.

KUENZER, A. Z. **Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. In:** Educação & Sociedade. Campinas, vol. 38, n.139, apr./jun. 2017.

LAGARES, R.; ALMEIDA, G. Q. M; SANTOS, J. S. CONGRESSOS E CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO: espaços sociais democráticos de interlocução e planejamento. **Revista Signos,** Lajeado, ano 39, n. 1, 2018. Disponível em: http://www.univates.br/revistas. Acesso em: 20 jan. 2023.

LAMOSA, R. A. C. Fundamentos históricos da atuação do partido do capital na defesa do direito à educação na América Latina In: VIEIRA, Nívea Silva; LAMOSA, Rodrigo (org.). **Todos pela educação?** Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. (Educação, tecnologias e transdisciplinaridades).

LAROUSSE. **Dicionário Larousse francês/português – português/francês**: mini. 2 edição. São Paulo: Larousse do Brasil, 2008.

LEFEBVRE, H. **A Re-Produção das Relações Sociais de Produção.** Porto: Publicações Escorpião, 1973.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal / lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LENIN, V. I. **O Estado e a revolução**. 1. Ed- São Paulo: Boitempo, 2017.

LENIN, V, I. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

LENIN, V, I. **Duas táticas - da social-democracia na revolução democrática.** São Paulo: Editora Livramento,1975.

LENIN, V, I. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2021.

LENIN, V, I. **A Revolução Proletária e o Renegado Kautsky**. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/lenin/1918/renegado/cap02.htm. Acesso em 22 mai. 2023.

LENIN, V, I. Sobre democracia e ditadura. In: **Democracia e luta de classes:** textos escolhidos. São Paulo: Boitempo, 2019.

LENIN, V, I. Em memória da comuna. In: **Democracia e luta de classes:** textos escolhidos. São Paulo: Boitempo, 2019a.

LEHNING, A. **Anarquismo e marxismo na Revolução Russa.** Tradução: Bernardo Tavares dos Santos. Disponível em: http://archivesautonomies.org/IMG/pdf/spartacus/spartacus/cahiersmensuels/cahiersmensuels-lehning-anarch.pdf e revisado pelo Passa Palavra. Acesso em: 15 jun. 2024.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIGUORI, G.; VOZA, P. (Orgs.). **Dicionário gramsciano** (1926-1937). - 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, L. M. Estado, regulação e democratização. In: Francisca das Chagas Silva Lima; Lucinete Marques Lima; Maria José Pires Barros Cardozo. (Org.). **Políticas educacionais e gestão escolar:** os desafios da democratização. 1ed.São Luís: Edufma, 2012, v. 1, pp. 57-85.

LIMA, L. C.; AFONSO, A. J. **Reformas da Educação Pública**: Democratização, Modernização, Neoliberalismo. Porto: Afrontamento, 2002.

LOCKE, J. **Dois tratados sobre o governo.** São Paulo. Martins Fontes, 2005.

LOSURDO, D. A. G. **Do Liberalismo ao "comunismo crítico**". Rio de Janeiro: Revan, 2 ed., 2011.

LOSURDO, D. **Antonio Gramsci:** do liberalismo ao comunismo crítico. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

LOWY, M. **Método dialético e teoria política**. Tradução de Reginaldo Di Piero. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LOWY. M. Prefácio. In: MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: UFRJ, Ed, 2009.

LUXEMBURGO, R. **A Revolução Russa.** Rio de Janeiro: Vozes, 1991.

LUXEMBURGO, R. **Reforma ou revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

MACHADO FILHO, A. L. Os conselhos de educação enquanto elaboradores de normas e as regras da técnica legislativa. In: MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Educação básica e superior no Maranhão:** resoluções normativas e discussões pertinentes/Conselho Estadual de Educação do Maranhão. — São Luís: EDUFMA, 2019, pp.147-155.

MACPHERSON, C. B. **A Democracia liberal:** origens e evoluções. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MALANCHEN, J. Pedagogia histórico-crítica e saber objetivo Versus Multiculturalismo e o relativismo no debate curricular atual. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7**, n. 1, pp. 58-67, jun. 2015).

MARANHÃO. **Lei Estadual nº 2.235 de 28 de dezembro de 1962**. Cria o Conselho Estadual de Educação do Maranhão e dá outras providências. Assembleia Legislativa / Governo do Estado, 1962.

MARANHÃO. **Lei nº 7.356, de 29 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre a reforma e reorganização administrativa do Estado e das outras providências. São Luiz, 1998.

MARANHÃO. **Resolução nº 104/2011**- CEE. Estabelece normas para a Educação Básica e a Educação Profissional Técnica de nível Médio nas Escolas do Campo do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, e dá outras providências. Disponível em: https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2017/01/RESOLU%C3%87%C3%83O-2011-104.pdf. Acesso em: 15 mai. 2021.

MARANHÃO. **Diretrizes e Estratégias para a Política Educacional do Estado do Maranhão**, **1999 a 2002**, São Luís, 1999. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 abr. de 2024.

MARANHÃO. **Lei Estadual nº 8720 de 29 de novembro de 2007.** Dispõe sobre a composição, estrutura e funcionamento do Conselho Estadual de Educação do Maranhão e dá outras providências. Assembleia Legislativa / Governo do Estado. 2007.

MARANHÃO. **Decreto Estadual nº 24.390 de 1º de agosto de 2008**. Aprova o Regimento do Conselho Estadual de Educação e dá outras providências. Governo do Estado. 2008.

MARANHÃO. **Resolução Nº 104/2011- CEE**. Estabelece normas para a Educação Básica e a Educação Profissional Técnica de nível Médio nas Escolas do Campo do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, e dá outras providências. Disponível em: https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2017/01/RESOLU%C3%87%C3%83O-2011-104.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

MARANHÃO. **Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014**. Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão/PPE MA. 111. ed. São Luís, MA, 11 jun. 2014.

MARANHÃO. **Produção Agrícola Municipal. Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos-IMESC**. (18./Outubro. 2019). – São Luís: IMESC, 2019. Disponível em: https://sigite.sagrima.ma.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Perfil-da-Agropecu%C3%A1ria-Maranhense-2018-1.pdf. Acesso em: 22 ago. 2021.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Educação básica e superior no Maranhão: resoluções normativas e discussões pertinentes** / Conselho Estadual de Educação do Maranhão. — São Luís: EDUFMA, 2019.

MARANHÃO. **Resolução Nº 106/2023** – CEE/MA. Dispõe sobre credenciamento e recredenciamento de instituições de ensino e autorização de funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento para oferta de etapas e/ou modalidades da Educação Básica e/ou de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dá outras providências. Disponível em: https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2023/06/RESOLUCAO-No-106-2023-CEE-MA-com-anexos-em-pdf.pdf. Acesso em: 10 de mar. 2024.

MARCONDES DE MORAES, M. C. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. Portugal: **Revista Portuguesa de Educação,** Universidade do Minho, v. 14, n. 1, 2001.

MASCARO, A. L. A crítica do Estado e do Direito: a forma política e a forma jurídica In: NETTO, P. J. (Org.) **Curso livre Marx-Engels:** a criação destruidora. São Paulo: Boitempo, 2015.

MASCARO, A. L. **Estado e forma política.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. A estrutura de Classes na Alemanha. In: IANNI, Octavio (org.). **Marx.** São Paulo: Ática, 1988.

MARX, K. Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K. **Miséria da filosofia**: resposta à Filosofia da miséria, do Sr. Proudhon. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Trad. De Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo, Expressão Popular,2008

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política. São** Paulo: Civilização Brasileira, 2001. Livro I. (18ª ed.).

MARX, K. **O capital.** Vol. I. Tomo II. Coleção Os Economistas. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1988ª

MARX, K. **O capital.** Volume III, São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**; São Paulo: Editorial Boitempo, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**; tradução Jesus Ranieri- [4 reimpr.]- São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista** 1848. Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2006.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** Tradução e notas de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. Carta de Marx à Engels, em 27/06/1867. In: HOBSBAWM, E. *et al.* (orgs). **Marx e Engels**: collected works, Volume 42. Letters 1864-68. Great Britain, USA, USSR: Lawrence & Wishart. 2010.

MARTINS, F. J. Gestão Democrática e Educação do Campo. **RBPAE**, [S. l.], v. 28, n.1, p. 112-128, 2012.

MARTINS, F. J. **A escola e a educação do campo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

MARTINS, J, S. **Os camponeses e a política no Brasil.** Petrópolis, RJ. Vozes, 1981.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239,set./out. 2018.

MASSON, G. **Políticas de formação de professores:** as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. 2009, 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MATIAS-PEREIRA, J. **Curso de Administração Pública:** foco nas instituições e ações governamentais. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

MENEZES, He Claudio Mendonça. **A accountability educacional – arquétipo do Estado Gerencial e Avaliador: os des(caminhos) da democracia e a preservação do *establishment*.** Dissertação – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MILL, J. S. **Utilitarismo.** Porto: Porto Editora, 2008.Disponível em: https://www.utilitarianism.com/utilitarismo.pdf. Acesso em: 12 de mai. 2022.

MILL, J. S. On Liberty. In: **On Liberty and Other Essays.** Edição e notas de J. Gray. Oxford: Oxford University Press. 2008 [1867]. Disponível em: https://asdfiles.com/26yv4~pdfviewer. Acesso em: 13 de jun. 2022.

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**: Um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. São Paulo: Atlas, 2005.

MOLINA, M. C. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista,** Curitiba, v. 55, p. 145-166, 2015.

MOLINA. M. C. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015ª. Disponível em: file:///C:/Users/yukil/Downloads/editor,+Artigo+9.pdf. Acesso em: 29 set. 2022.

MOLINA, M. C. (orgs). **Educação do campo e pesquisa II:** questões para reflexão. MDA/MEC, 2010.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Educação em Questão,** Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MOLINA, M.C.; SÁ, L.M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In:

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Registros e reflexões a partir das experiências-piloto** (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-62.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional, 2004.

MOLINA SARRUGUE. R. **Escola Agrícola Prática "Luiz de Queiroz" (ESALQ/USP):** sua gênese, projetos e primeiras experiências - 1881 a 1903. Campinas:: 2011. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.

MOREIRA, C. F. N. O debate sobre a democratização da educação pública e a tese da gestão democrática radical da escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, 2021, p. 1-18. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186957. Acesso em: set. 2022.

MONTORO, X. A. **Capitalismo y economía mundial**. Madrid: Instituto Marxista de Economía – IME, 2016.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. **A educação no MST:** desafios e diretrizes para superá-los. Síntese da discussão da Coordenação Nacional. Goiânia, junho de 2005.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. **Dossiê MST Escola:** Documentos de Estudos 1990 – 2001. Caderno de Educação n. 13. Edição Especial. São Paulo, 2005a.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. Setor de Educação - **Subsídios para A Compreensão Da Questão Agrária No Brasil Atual.** Jornada Universitária em Defesa de Reforma Agrária, 2023.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. **Nota pública do MST sobre titulação nos assentamentos de Reforma agrária.** Brasília: [2021]. Disponível em: https://mst.org.br/wp-content/uploads/2022/05/Titulacao-nos-Assentamentos.pdf. Acesso em: 20 de mar. 2022.

MOVIMENTO SEM TERRA.MST. **O que é o Programa de Reforma Agrária Popular do MST?** [2021]. Disponível em: https://mst.org.br/2021/07/16/o-que-e-o-programa-de-reforma-agraria-popular-do-mst/. Acesso em: 22 mar .2022.

MOVIMENTO SEM TERRA. MST. Notícias. **Agronegócio**. [2023]. Disponível em: http://www.mst.org.br/agronegocio/. Acesso em: ago. 2023.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação.** Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008.

NASCIMENTO, R. C. G. **Estado Novo e Educação rural no Maranhão:** O projeto de ruralização das escolas municipais, em São Luís. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P. **Introdução ao Método da Teoria Social.** Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. UNB: Editora: CFESS e ABEPSS, 2009. pp. 667-700.

NETTO, J. P. **Economia política uma introdução crítica.** São Paulo Cortez, 2012.

NOBRE, M. Participação e deliberação na teoria democrática: uma introdução. In: COELHO, V. S. P.; NOBRE, M. (orgs**.**). **Participação e deliberação.** São Paulo: Editora 34, 2004.

NOSELLA, P. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil.** Vitória: EDUFES, 2013.

OLIVEIRA, G. Trabalho flexibilizado na universidade. **Universidade & Sociedade,** Brasília, DF, v. 6, n. 11, p. 48-56, jun., 1996.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D; ROSAR, M. F. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, M.; DALMAGRO, S. L. A questão agrária, a Educação do Campo e os projetos em disputa. **Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 94-119, jul./dez. 2014.

PARO V. H. Gestão da escola pública: a participação da comunidade. **Revista de estudos pedagógicos,** Brasília, v.73, n.174, p.255-290, maio/ago. 1992. Disponível em: https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Gestao-da-escola-publica-a-participacao-da-comunidade.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

PARO, V. H. **Parem de preparar para o trabalho!!!** Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão escolar e sobre o papel da escola básica. São Paulo: USP, 1998.

PARO V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

PARO V. H. **Administração Escolar: introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PATEMAN, C. Teorias recentes da democracia e o "mito clássico". In: **Participação e teoria democrática.** Tio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PENA, A. A. P.; ZIENTARSKI, C. Cristianismo de libertação, teologia da prosperidade e as perspectivas da luta de classes no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 27, pp. 1-25, 2022.

PENA, A.; ZIENTARSKI, C; BRAGANÇA, S. Propostas Pedagógicas para as classes multisseriadas do campo: disputas entre projetos educativos para os trabalhadores. **Ideação - Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde**, [S. l.], v. 21, n. 2, n.p., 2019.

PITKIN, H. Representação: Palavras, instituições e ideias. **Revista Lua Nova.** São Paulo: nº 67, 2006.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

PERONI, V. M. V. Conselhos municipais em tempos de redefinição do conceito democracia. In: SOUZA, D. B. (org.). **Conselhos municipais e controle social da educação:** descentralização, participação e cidadania. São Paulo: Xamã, 2008, p.191-209.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. Tradução de Maria Leonor F. R. Loureiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

PRADO JÚNIOR, C. **Questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

QUEIROZ, S. G.; TAFFAREL, C. N. Z.; ALBUQUERQUE, J. de O. EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: REALIDADE E POSSIBILIDADES . **Revista Educação e Ciências Sociais**, [S. l.], v. 5, n. 8, pp. 10–27, 2022. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/cienciassociais/article/view/13742. Acesso em: 10 set. 2023.

RAMOS. M.; CIAVATTA, M. A era das diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** .v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 de jun. 2023.

RANCIÈRE, J. O Ódio à Democracia. São Paulo: Boitempo, 2014.

RIBEIRO, I, O. **Agricultura, democracia e socialismo.** São Paulo: Paz e Terra,1988.

RIBEIRO; M.; Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 54 jul.-set. 2013a.

RIBEIRO; M. **Movimento camponês, trabalho e educação - liberdade, autonomia**, **emancipação**: princípios/fins da formação humana. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013b.

RODRIGUES, V. R. L. A Educação do campo no contexto histórico-político do PRONERA no maranhão: limites e desafios. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.

ROSAR. M. F. F. A dialética entra a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, volume 20, n. 69.P.165-176, dez. 1999.

ROSAR. M. F.F. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial**? 5 ed., Campinas, S. P: Autores Associados, 2012. (coleção educação contemporânea).

ROUSSEAU. J. J. **O contrato social.** Tradução de Antonio de Pádua Danesi. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

RUSSO, R. **Perfeição.** In: O descobrimento do Brasil: Rio de Janeiro, EMI Music do Brasil, 1993.

SADER, E.; GENTILI, P. (org). **Pós-neoliberalismo II** – que Estado para que Democracia? Petrópolis, RJ, 1999.

SAGRIMA. **Perfil da agricultura maranhense.** São Luís, dezembro/2016. Disponível em: https://sagrima.ma.gov.br/uploads/sagrima/docs/BOLETIM.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

SANTOS, C. E. F. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador:** uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo / Universidade Federal da Bahia. Tese de doutorado. 2011.

SANTOS, C, A. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil:** a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação. 2009. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2009.

SANTOS, C, A. Educação do Campo no contexto da ofensiva bolsonarista à educação brasileira. **Revista Da ANPEGE,** *16*(29), 393–425, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5418/ra2020.v16i29.11926. Acesso em: 20 mai. 2024.

SANTOS, I. P.; CARNEIRO, M. S.; *et al.* Agricultura familiar no Maranhão: uma breve análise do censo agropecuário 2017. **Revista Econômica Do Nordeste**, 51(Suplemento Especial), 55–70. Disponível em: https://doi.org/10.61673/ren.2020.1262. Acesso em: 24 jan. 2021.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação,** [S. l.], v.12, n.34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D**. Escola e democracia**. 40 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. – (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Rev Faz.** Cienc. 2010, pp. 13-36.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil:** história e teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação**.** In: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas / SP: Autores Associados, 2013. p. 11- 20

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica na Educação do Campo. In: BASSA, J, D; SANTOS NETO, J, L; BEZERRA, M, C, dos S. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais.** São Carlos: Pedro e João Editores e Navegando, 2016. pp. 16-43.

SAVIANI, D. Panorama histórico do processo de construção da pedagogia socialista no Brasil. In: CALDART, Roseli; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin (org.). **Pedagogia socialista**: legado da revolução de 1917 e desafios atuais. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017. pp. 103-125.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 291–304, 2018. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795. Acesso em: 10 mai. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. – (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. História, trabalho e educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes:** a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. pp. 199-216.

SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, socialismo e democracia.** São Paulo: Editora da Unesp, 2017.

SEMERARO, G. Gramsci educador de “relações hegemônicas”, p.143**. Revista ECS – Educação, Cultura e Sociedade,** Sinop, v.1,n.1, p.143-156, fev./jun. 2011.

SEMERARO, G. Intelectuais "orgânicos" em tempos de pós-modernidade. **Cadernos do CEDES** (UNICAMP), v. 26, p. 373-391, 2006.

SEMERARO, G. **Libertação e Hegemonia:** Realizar a América Latina pelos Movimentos Populares. Aparecida, SP. Ideias & Letras, 2009.

SEMERARO, G. A democracia que vem do “outro”. Movimento **– Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense,** n°1. Niterói: EDUFF, 2000.

SHIROMA E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** 4.ed. RJ: Lamparina, 2007.

SILVA, J, G**. A Modernização Dolorosa:** Estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil. 2. ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1982.

SILVA I. G. ENTRE O LOCAL E O NACIONAL: a “reforma” do aparelho de Estado no Maranhão**. Caderno CRH,** 14 (35), 2006. Disponível em: https://doi.org/10.9771/ccrh.v14i35.18597. Acesso em: 20 mai. 2024.

SOARES, E. L.; CARDOZO, M. A gestão democrática nos marcos legais de municípios do estado do Maranhão: uma análise das leis dos Conselhos Municipais de Educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 181-201, jan./abr. 2018 Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: out. 2020.

SOARES NETO, J. J. S.; JESUS, G. R.; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, D. F. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Est. Aval. Educ.,** São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

SOBRINHO, E. S. **Conselho Estadual de Educação da Paraíba:** protagonismo e atuação- 1962/2002.- João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 2008

SODRÉ, R, B. **O Maranhão agrário:** dinâmicas e conflitos territoriais. / Ronaldo Barros Sodré. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2017.

STÉDILE, J, P. História da Questão Agrária do Brasil. In: STÉDILE, J. P. (Org.). **A Questão Agrária no Brasil:** história e natureza das Ligas Camponesas – 1954-1964. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012, pp. 09-16.

STÉDILE, J. P. (org.); Douglas, E. **A questão agrária no Brasil:** o debate na esquerda – 1960- 1980. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

STÉDILE, J. P. Questão Agrária. In: DIAS, A. P; STAUFFER, A. B; MOURA, L. H. G; VARGAS, M. C. **Dicionário de agroecologia e educação**. São Paulo: Expressão popular, 2021.

TAFFAREL, C. N. Z. Marxismo e educação: contribuição ao debate sobre a teoria educacional e a transição. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, número especial, p. 257-270, abr. 2011.

TAFFAREL, C.; SANTOS JÚNIOR, C. Diretrizes curriculares para educação do campo: contribuição ao debate página. In VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (Org.). **Escola e movimentos sociais:** experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo, Expressão Popular, 2011. pp. 183-216.

TEIXEIRA, A. Educação não é Privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. 26, n. 63, p. 3-31, jul.-set., 1956.

TEIXEIRA, F. M. Movimento histórico de construção da Educação do campo no Maranhão. In: XI Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2023, São Luís. **Anais da X Jornada Internacional de Políticas Públicas.** São Luís. Disponível em: https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2023/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_1969_196964908fc205e02.pdf. Acesso em: 28 set. 2023.

TEXIER, J. **Revolução e democracia em Marx e Engels**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TOCQUEVILLE, A. **A democracia na América** – Edição Integral. São Paulo: Edipro, 2019.

URBINATI, N. O que torna a representação democrática? Lua Nova: **Revista de Cultura e Política,** São Paulo, n. 67, p. 191-228, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452006000200007. Acesso em: jun. 2022.

VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 23. ed. São Paulo: Papirus, 1988.

VENDRAMINI, C, R. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. In: COUTINHO, A. **Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do campo**. São Luís: Edufma, 2009

VENDRAMINI, C, R. A contribuição de E. P. Thompson para a apreensão dos saberes produzidos do/no trabalho. **Educação Unisinos:** 123-129, mai./ago., 2006. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6051. Acesso em: 05 jan. 2021.

VENDRAMINI, C, R.; MACHADO, I. F. A relação trabalho e educação nas experiências do MST. In VENDRAMINI, C, R; MACHADO, I. F. (Org.). **Escola e movimentos sociais:** experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo, Expressão Popular, 2011. pp.79-107.

XAVIER, N. **Mutirão em Novo Sol**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

WOOD, E. M. Introdução: O que é a agenda pós-moderna? *In:* WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Org.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. pp. 7-22.

WOOD, E. M. Trabalho, classe e Estado no capitalismo global. In: LEHER, R; SETÚBAL, M. (Organizadores). **Pensamento crítico e movimentos sociais:** diálogos para uma nova práxis. São Paulo: Cortez, 2005.

WOOD, E. M. **Democracia contra o capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Análise documental

FICHA DE ANÁLISE	
Itens gerais	
Documento	**Resolução N 299/2010**
Origem/ano	Associação da Escola família agrícola João Evangelista de Brito, Município de Pio XII
Finalidade/Intenção	Reconhecimento do Ensino Fundamental, regular, em fase de extinção, e do ensino fundamental na modalidade educação de jovens e adultos da escola família agrícola João Evangelista de Brito
Marcos legais a qual cita	Processo nº 804/2008; Parecer nº 365/2010
Itens de caracterização da legislação	
Conceito de gestão democrática	Parecer, nem resolução mencionam a gestão democrática.
Do Objetivo da lei	Reconhecer o ensino fundamental de 1 a 8 série, regular, em fase de extinção; Reconhecer o Ensino Fundamental 1 a 8 série, na modalidade de educação de jovens e adultos; Convalidar os estudos realizados com frequência e aproveitamento, por alunos matriculados no ensino fundamental de 1 a 8 série na modalidade de educação de jovens e adultos no período anterior à resolução
Do período de vigência	11 de novembro de 2010 (válida por cinco anos)
Dos artigos sobre Educação do Campo	No parecer que compõem o corpus do Processo consta" A entidade mantenedora é afiliada da união das associações das escolas famílias agrícolas do Maranhão, cujo regimento único foi aprovado pela resolução n. 277/ 2005 de 3/11/2005. A escola utiliza- se da metodologia da pedagogia da alternância
Concepção de gestão Democrática e educação do campo	No PPP incluso no corpus do processo, não consta a palavra e conceito da gestão democrática, apenas da Associação
Qual ente federado é elaborador?	Estado do Maranhão-CEE

Qual ente federado é executor?	Município de Bela Vista do Maranhão
Em relação aos artigos da educação do campo, se classifica de qual tipo? Deliberativa, consultiva, normativa, propositiva.	Normativa/Fiscalizadora
Concepção de educação do campo	No parecer e na resolução não há menção, apenas a metodologia da pedagogia da alternância
Itens do referencial teórico	
Estado	Não destacado
Sociedade política	Apenas ao reivindicar o reconhecimento
Contradição	A contradição se expressa na gestão democrática transposta para associação como análogas, sendo que alguns princípios são similares, mas não necessariamente iguais e garantidores de amplos aspectos democráticos efetivos. Não há menção no conjunto das normativas mencionadas e elaboradas pelo CEE, referência a gestão democrática da educação enquanto conceito, de modo que não há conceituação acerca da educação do campo
Sociedade Civil	Reconhecimento da importância da escola para populações no campo-
Gestão Democrática	Não apresenta
Conselho Estadual	Órgão Normativo
Educação do Campo	Apenas destaque a especificidade metodológica.
Outras informações	
Referência do documento	Maranhão, CEE. Resolução nº 299/2010
FICHA DE ANÁLISE	
Itens gerais	
Documento	Resolução nº 57/2011

Origem/ano	Escola Família Agrícola Senhora Maria Rosa Mística
Finalidade/Intenção	Revoga os artigos da resolução nº 73/2010 para alterar a categoria da Escola Família Agrícola Nossa Senhora Maria Rosa Mística, localizada em Sucupira do Norte/MA
Marcos legais a qual cita	Resolução nº 73/2010; Parecer nº 73/ 2011; Processo nº 273/ 2011
Itens de caracterização da legislação	
Conceito de gestão democrática	Apenas menciona a associação comunitária no texto.
Do Objetivo da lei	Alteração da categoria da instituição de ensino de particular para comunitária autorizar o funcionamento do curso de educação profissional técnica de nível médio habilitação em agropecuária, do eixo tecnológico recursos naturais na forma integrada ao ensino médio da escola
Do período de vigência	09 de Junho de 2011 (período indeterminado)
Dos artigos sobre Educação do Campo	No parecer anexado ao corpus do processo consta:" que trabalha em regime de alternância em trabalho interdisciplinar contextualizado com base no sistema de produção agroextrativista envolvendo os setores de olericultura, fruticultura, criação de aves, caprinos, peixes, abelhas, e horta medicinal.
Concepção de gestão Democrática e educação do campo	Há um destaque no parecer" registra-se que a CEB/CCE dispensou apresentação do parecer do especialista, haja vista que a Secretaria Estadual de Educação foi responsável pela elaboração do plano de curso da escola, fato confirmado quando a requerente compareceu para audiência orientadora promovida nesse conselho acompanhada por uma representante da Seduc/MA que confirmou a elaboração do plano de curso para esta e outras Escolas Famílias Agrícolas que ofertamos cursos da educação profissional integrados ao ensino médio neste estado" (CEE, 2011).
Qual ente federado é elaborador?	Estado do Maranhão-CEE
Qual ente federado é executor?	Município de Sucupira do Norte/ SEDUC
Em relação aos artigos da educação do campo, se classifica de qual tipo? Deliberativa, consultiva, normativa, propositiva.	Consultiva, Deliberativa

Concepção de educação do campo	Trabalha em regime de alternância, em trabalho interdisciplinar contextualizado com base no sistema de produção agroextrativista envolvendo os setores de olericultura, fruticultura, criação de aves e caprinos, ovinos, peixes, abelhas e horta medicinal.
Itens do referencial teórico	
Estado	Ente regulador
Sociedade política	Representada na associação
Contradição	A Secretaria Estadual de Educação foi responsável pela elaboração do plano de curso da escola, fato confirmado quando a requerente compareceu para audiência orientadora promovida nesse conselho acompanhada por uma representante da Seduc/MA que confirmou a elaboração do plano de curso para esta e outras Escolas Famílias Agrícolas que ofertamos cursos da educação profissional integrados ao ensino médio neste estado.”
Sociedade Civil	Demandante do reconhecimento e especificidade
Gestão Democrática	Não mencionada, a não ser como associação.
Conselho Estadual	Órgão Normativo
Educação do Campo	Maior destaque para pedagogia da alternância
Outras informações	
Referência do documento	Maranhão, CEE. Resolução nº 57 de 2011
FICHA DE ANÁLISE	
Itens gerais	
Documento	Resolução nº 087/2012
Origem/ano	Unidade Integrada Dr. Juvenal Nascimento (Itapecuru Mirim/MA)
Finalidade/Intenção	Reconhecimento do Ensino Fundamental de 5 a 8 série, Regular da sede de 7 (extensões)
Marcos legais a qual cita	Parecer nº 114/2012; Processo nº 545/2007; Resolução nº 146/2007
Itens de caracterização da legislação	
Conceito de gestão democrática	Não há menção à gestão democrática

Do Objetivo da lei	Reconhecer o ensino fundamental regular de 5 a 8 série oferecido pela Unidade Integrada Dr. Juvenal Nascimento, e sete extensões, instituição municipal do ensino, povoado Entroncamento no município de Itapecuru-Mirim; convalidar os estudos realizados pelos estudantes, com frequência aproveitamento, no período que antecedeu aos presentes reconhecimento
Do período de vigência	26 de abril de 2012 (5 anos)
Dos artigos sobre Educação do Campo	Não há menção à educação do campo, apenas no parecer o indício que esta é uma escola sede que consta com extensões que pleiteiam reconhecimento, como consta no Parecer: seja reconhecido o ensino fundamental regular de quinta a oitava série oferecido pela Unidade Integrada Dr. Juvenal Nascimento, instituição oficial municipal de ensino, localizada na BR 222, povoado Entroncamento no município de Itapecuru-Mirim neste estado, e de suas extensões localizadas nos povoados de Jaibara dos Nogueiras, Teixeira do Isidório, Cachoeira, Fazenda Guaraci, Cantagalo e Sumaúma, pelo prazo de 5 anos e somente para os endereços mencionados
Concepção de gestão Democrática e educação do campo	Não são mencionadas no parecer, nem na resolução. Como parte do processo observa-se que o regimento é comum para as escolas do município, assim como os projetos político pedagógicos
Qual ente federado é elaborador?	Município de Itapecuru Mirim/MA.
Qual ente federado é executor?	Itapecuru Mirim
Em relação aos artigos da educação do campo, se classifica de qual tipo? Deliberativa, consultiva, normativa, propositiva.	Normativa/Fiscalizadora
Concepção de educação do campo	Não há menção a educação do campo na resolução nem no parecer
Itens do referencial teórico	
Estado	O estado é o ente elaborador e regulador desses documentos inicialmente na forma municipal e posteriormente através do conselho estadual de educação
Sociedade política	Não há menção à sociedade política
Contradição	A contradição está presente em diferentes aspectos nesta legislação, inicialmente não é possível identificar que se trata de um processo referente a uma escola do campo,

	pois em nenhuma das legislações possui a descrição escola rural, ou escola do campo, a possibilidade de perceber que se trata desta modalidade se faz através da leitura dos endereços e localização da escola que pleiteou reconhecimento que é denominada como "escola sede" e das referências às "7 extensões" que deveriam ser tratadas como escola anexo e não o são; em nenhum momento durante o tramitar do processo utiliza-se a nomenclatura multissérie o que é possível perceber durante análise das agremiações de séries diferentes em turmas únicas nas referidas extensões, este termo faz parte da realidade das escolas rurais e do campo. O processo é composto por várias inspeções e diligências solicitadas pelo Conselho Estadual de Educação tanto nas extensões, quanto na escola sede, o que denota problemas estruturais e de documentação destas instituições; ainda cabe a ressalva que durante os 5 anos de tramitação deste processo a escola continuava atendendo estudantes das comunidades rurais, mesmo com problemas estruturais; ainda é possível perceber a padronização da gestão democrática visto que o município adotou um projeto político pedagógico padrão para todas suas escolas da rede, sem considerar as particularidades das escolas do campo.
Sociedade Civil	Não há menção em relação com a sociedade civil nos documentos
Gestão Democrática	A gestão democrática da educação não é mencionada nos documentos
Conselho Estadual	O conselho estadual de educação é o órgão regulador e normativo na documentação analisada
Educação do Campo	Não é mencionada no documento analisado
Outras informações	
Referência do documento	Maranhão, CEE. Resolução nº 087/2012

FICHA DE ANÁLISE	
Itens gerais	
Documento	Resolução nº 162/2012
Origem/ano	Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Norte e Nordeste do Brasil-ARCAFAR
Finalidade/Intenção	Aprovação do Regimento Escolar Único das Casas Familiares Rurais do Maranhão
Marcos legais a qual cita	- Processo nº 297/2012, Parecer nº 205/2012

Itens de caracterização da legislação	
Conceito de gestão democrática	O parecer destaca “As casas são geridas por Associações formadas de pais, docentes e comunidade.” Já o Regimento consta” comunidade educativa não estatal de gestão e de participação coletiva democrática, comunitária, administração da casa familiar rural será exercida pelo coordenador geral e o conselho de administração eleitos e nomeados em Assembleia”
Do Objetivo da lei	Aprovação do Regimento Escolar Único das Casas Familiares Rurais do Maranhão
Do período de vigência	30 de Agosto de 2012 (4 anos)
Dos artigos sobre Educação do Campo	No parecer do relator consta, vale salientar, que a pedagogia da alternância praticada nas Casas Familiares Rurais coloca em prática a recomendação da lei nº 9394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; que em seu artigo 23, estabelece a organização da forma de oferta da educação básica, possibilitando alternância regular de períodos de estudos, seu artigo 28, define as adaptações necessárias que devem ser feitas para adequação do ensino às peculiaridades da vida rural e de cada região
Concepção de gestão Democrática e educação do campo	No parecer consta” as casas são geridas por associações formadas de pais, docente e comunidade. Alternância possibilita tempos de frequência na escola com tempos na comunidade de origem dos alunos, permitindo uma interação entre os momentos de estudo/ensino e de prática de conhecimento aprendido. No Maranhão existem 17 casas familiares rurais em funcionamento, uma em reforma, uma desativada, de acordo com os dados observados (CEE, 2012).
Qual ente federado é elaborador?	Estado do Maranhão-CEE
Qual ente federado é executor?	Não se aplica
Em relação aos artigos da educação do campo, se classifica de qual tipo? Deliberativa, consultiva, normativa, propositiva.	Normativa/Deliberativa

Concepção de educação do campo	Destaque para Pedagogia da Alternância e LDB como marco normativo. No parecer ainda consta: à guisa de sugestão gostaria de sugerir a este colendo conselho que fossem retomadas as atividades referentes à comissão de educação do campo, considerando-se a situação específica das escolas do meio rural e as exigências feitas pela própria lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
Itens do referencial teórico	
Estado	Órgão que legisla
Sociedade política	Demandante do reconhecimento de suas práticas educativas.
Contradição	A contradição se expressa na indicação apenas da metodologia da alternância.
Sociedade Civil	Demandante da especificidade e da proposta para educação do campo.
Gestão Democrática	Como princípio já intrínseco na associação.
Conselho Estadual	Como órgão normativo
Educação do Campo	Fundamentado na pedagogia da alternância, mas sem referências mais amplas inclusive em tendências pedagógicas
Outras informações	
Referência do documento	Maranhão, CEE. Resolução nº 162/2012
FICHA DE ANÁLISE	
Itens gerais	
Documento	Resolução nº 189/2013
Origem/ano	Escola Família Agrícola Raimundo Araújo da Silva- Bela Vista do Maranhão
Finalidade/Intenção	Credenciamento da Escola Família Agrícola e autorização de funcionamento do ensino fundamental da 1ª à 8ª série regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Marcos legais a qual cita	Processo nº 221/2009; Parecer nº 233/2013
Itens de caracterização da legislação	
Conceito de gestão democrática	Não consta na resolução, nem no parecer.
Do Objetivo da lei	Renovar o credenciamento da Escola Família Agrícola

Do período de vigência	30 de outubro de 2013 até 30 de outubro de 2018
Dos artigos sobre Educação do Campo	No parecer consta "a escola pertence a rede privada na categoria comunitária, tem como proposta pedagógica a pedagogia da alternância e localiza se no povoado Centro do Lulu, na zona rural do município de Bela Vista do Maranhão"
Concepção de gestão Democrática e educação do campo	No parecer e na resolução não consta
Qual ente federado é elaborador?	Estado do Maranhão-CEE
Qual ente federado é executor?	Município Bela Vista do Maranhão
Em relação aos artigos da educação do campo, se classifica de qual tipo? Deliberativa, consultiva, normativa, propositiva.	Normativa
Concepção de educação do campo	Não destacado
Itens do referencial teórico	
Estado	Regulador
Sociedade política	Quem reivindica através da associação
Contradição	Observada quando considera apenas a Pedagogia da Alternância
Sociedade Civil	Reivindica a regularização.
Gestão Democrática	Não consta nenhuma especificação.
Conselho Estadual	Órgão ligado ao executivo, fiscalizador

Educação do Campo	Ligado a concepção da pedagogia da alternância
Outras informações	
Referência do documento	Maranhão, CEE. Resolução nº 189/2013
FICHA DE ANÁLISE	
Itens gerais	
Documento	**Resolução nº 321/2014**
Origem/ano	Associação da Casa Familiar Rural de Buriti
Finalidade/Intenção	Credenciamento da Casa Familiar Rural de Buriti, Autoriza o funcionamento de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária
Marcos legais a qual cita	Processo nº 92/2013; Parecer nº 384 de 2014
Itens de caracterização da legislação	
Conceito de gestão democrática	Parecer nem resolução mencionam a gestão democrática.
Do Objetivo da lei	Credenciamento da Casa Familiar Rural de Buriti, Autoriza o funcionamento de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Agropecuária
Do período de vigência	14 de Dezembro de 2014 - válida por cinco anos
Dos artigos sobre Educação do Campo	No parecer apenas apresenta a "metodologia" diferenciada pois: "a comissão tece considerações sobre a metodologia diferenciada aplicada que divide seus tempos entre escola e a comunidade com os estudantes alternando atividades na escola e no convívio familiar" (p. 333). Já no PPP da escola consta contribuir a casa familiar rural contribuirá consistentemente para a superação de alguns problemas gerados pela saída dos jovens do campo para estudar nos centros urbanos, dentro deles: de desagregação familiar desestruturação do processo de produção agrícola em regime de economia familiar e rompimento dos laços dos jovens com o meio social de origem; a clientela suficiente o futuro da escola é promissor pois a organização do ensino em alternância facilita o acesso à escola e possibilita que os estudantes da comunidade rural mas distante possam vir estudar sem um problema do transporte diário nos casos das escolas convencionais e nucleares ponto as escolas em regime de alternância representam uma das alternativas mais viáveis educação do campo e para a nossa realidade é uma demanda que se faz necessária e peça fundamental no desenvolvimento sustentável

Concepção de gestão Democrática e educação do campo	No PPP incluso no *corpus* do processo, não consta a palavra e conceito da gestão democrática, apenas da Associação
Qual ente federado é elaborador?	Estado do Maranhão-CEE
Qual ente federado é executor?	Município de Buriti, no parecer consta e informa ainda que todos os profissionais de educação da CFR são mantidos com recursos oriundos de convênios firmados com a prefeitura Municipal de Buriti, bem como, a Secretaria Estadual de Educação que contribuem com o compromisso e responsabilidade para a formação do estudante
Em relação aos artigos da educação do campo, se classifica de qual tipo? Deliberativa, consultiva, normativa, propositiva.	Normativa/Fiscalizadora
Concepção de educação do campo	No parecer e na resolução não há menção, apenas a metodologia da pedagogia da alternância
Itens do referencial teórico	
Estado	Não destacado
Sociedade política	Apenas ao reivindicar o reconhecimento
Contradição	Não há menção no conjunto das normativas mencionadas e elaboradas pelo CEE, referência a gestão democrática da educação enquanto conceito, de modo que não há conceituação acerca da educação do campo
Sociedade Civil	Reconhecimento da importância da escola para populações no campo-
Gestão Democrática	Não apresenta
Conselho Estadual	Órgão Normativo
Educação do Campo	Apenas destaque a especificidade metodológica
Outras informações	

Referência do documento	Maranhão, CEE. Resolução nº 321/2014

FICHA DE ANÁLISE	
Itens gerais	
Documento	**Resolução nº 322/2014**
Origem/ano	Associação da Casa Familiar Rural do Município de Buriti e Região/MA
Finalidade/Intenção	Autorizar o funcionamento do Ensino Fundamental, de 5 a 8 série, regular, curso extinto, com fim único e exclusivo de regularização da vida escolar dos que concluíram; Autorizar o funcionamento do Ensino Fundamental, go 6 ao 9 ano, regular, da Escola Familiar Rural de Buriti estabelecimento de ensino integrante da rede privada na categoria comunitária; convalidar os estudos realizados por estudantes matriculados na c de Buriti in período anterior à resolução
Marcos legais a qual cita	Processo nº 92/2013; Parecer nº 385/2014
Itens de caracterização da legislação	
Conceito de gestão democrática	Parecer nem resolução mencionam a gestão democrática
Do Objetivo da lei	Autorizar o funcionamento do Ensino Fundamental, da 5ª à 8ª série, regular, curso extinto, com fim único e exclusivo de regularização da vida escolar dos que concluíram; Autorizar o funcionamento do Ensino Fundamental, go 6 ao 9 ano, regular, da Escola Familiar Rural de Buriti estabelecimento de ensino integrante da rede privada na categoria comunitária; convalidar os estudos realizados por estudantes matriculados na c de Buriti in período anterior à resolução
Do período de vigência	15 de dezembro de 2014 - válido por cinco anos
Dos artigos sobre Educação do Campo	No parecer apenas apresenta a "metodologia" diferenciada, pois "a comissão tece considerações sobre a metodologia diferenciada aplicada que divide seus tempos entre escola e a comunidade com os estudantes alternando atividades na escola e no convívio familiar" (p. 333). Já no PPP da escola consta" contribuir a casa familiar rural contribuirá consistentemente para a superação de alguns problemas gerados pela saída dos jovens do campo para estudar nos centros urbanos, dentro deles: de desagregação familiar desestruturação do processo de produção agrícola em regime de economia familiar e o rompimento dos laços dos jovens com o meio social de origem bom a clientela suficiente o futuro da escola é promissor pois a organização do ensino em alternância facilita o acesso à escola e possibilita que os estudantes da comunidade rural mas distante possam vir estudar sem um problema do transporte diário nos casos das escolas convencionais e nucleares. As escolas em regime de

	alternância representam uma das alternativas mais viáveis educação do campo e para a nossa realidade é uma demanda que se faz necessária e peça fundamental no desenvolvimento sustentável
Concepção de gestão Democrática e educação do campo	No PPP incluso no corpus do processo, não consta a palavra e conceito da gestão democrática, apenas da Associação
Qual ente federado é elaborador?	Estado do Maranhão-CEE
Qual ente federado é executor?	Município de Buriti, no parecer consta informa ainda, que todos os profissionais de educação da CFR são mantidos com recursos oriundos de convênios firmados com a prefeitura municipal de Buriti, bem como, a Secretaria Estadual de Educação que contribuem com o compromisso e responsabilidade para a formação do estudante
Em relação aos artigos da educação do campo, se classifica de qual tipo? Deliberativa, consultiva, normativa, propositiva.	Normativa/Fiscalizadora
Concepção de educação do campo	No parecer e na resolução não há menção, apenas a metodologia da pedagogia da alternância.
Itens do referencial teórico	
Estado	Não destacado
Sociedade política	Apenas ao reivindicar o reconhecimento
Contradição	Não há menção no conjunto das normativas mencionadas e elaboradas pelo CEE, referência a gestão democrática da educação enquanto conceito, de modo que não há conceituação acerca da educação do campo
Sociedade Civil	Reconhecimento da importância da escola para populações no campo
Gestão Democrática	Não apresenta, apenas associação
Conselho Estadual	Órgão Normativo
Educação do Campo	Apenas destaque a especificidade metodológica, com menção no PPP da escola em relação à especificidade, “As escolas em regime de alternância representam uma das alternativas mais viáveis educação do campo e para a nossa realidade é uma demanda

	que se faz necessária e peça fundamental no desenvolvimento sustentável" (PPP, s.d, p. 333).
Outras informações	
Referência do documento	Maranhão, CEE. Resolução nº 321/2014
FICHA DE ANÁLISE	
Itens gerais	
Documento	Resolução nº 136/2014
Origem/ano	Casa Familiar Rural de Amarante do Maranhão
Finalidade/Intenção	Reconhece os Cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio integrado ao ensino médio, de forma articulada com habilitação em Agropecuária e do ensino fundamental da 5ª a 8ª série (em fase de extinção) da Casa familiar rural de Amarante do Maranhão
Marcos legais a qual cita	Parecer nº 161/2014; Processo nº 518/2011
Itens de caracterização da legislação	
Conceito de gestão democrática	Não consta no parecer e resolução, apenas compõem o corpus do processo em relação ao plano de curso das CASAS FAMILIARES RURAIS DO MARANHÃO
Do Objetivo da lei	Autorização do curso de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio de forma articulada com habilitação em agropecuária da casa familiar rural de Amarante do Maranhão
Do período de vigência	15 de Maio 2014 (5 anos)
Dos artigos sobre Educação do Campo	Não faz referência na resolução e parecer, apenas nas diligências que compõem o corpus do processo com referências as debilidades em relação a instalação. Já o plano de curso é o das CASAS FAMILIARES RURAIS DO MARANHÃO, que destacam" oportunizar aos jovens do campo o acesso à educação, que proporcione uma formação integral, conjugando desenvolvimento humano inserção na realidade, escolarização e profissionalização qualificada; fortalecer a agricultura familiar, com base agroecológica através da ação multiplicadora dos jovens estudantes; contribuir para o desenvolvimento sustentável e solidário no campo (ARCAFAR, 2012).
Concepção de gestão Democrática e educação do campo	Destaque para associação comunitária

Qual ente federado é elaborador?	Estado do Maranhão-CEE
Qual ente federado é executor?	Município de Amarante, Seduc
Em relação aos artigos da educação do campo, se classifica de qual tipo? Deliberativa, consultiva, normativa, propositiva.	Normativa/ Fiscalizadora
Concepção de educação do campo	Apenas no plano de curso da CFR que compõem o corpus do processo
Itens do referencial teórico	
Estado	Ente regulador
Sociedade política	Representada pela associação
Contradição	O plano de curso é o das CASAS FAMILIARES RURAIS DO MARANHÃO, segue o modelo padronizado desta rede, além de destacar apenas a Pedagogia da Alternância
Sociedade Civil	Demandante do reconhecimento e especificidade
Gestão Democrática	Não mencionada, a não ser como associação
Conselho Estadual	Órgão Normativo
Educação do Campo	Maior destaque para pedagogia da alternância, e a escola encontra-se como componente da ARCAFAR NORDESTE
Outras informações	
Referência do documento	Maranhão, CEE. Resolução nº 136, de 2014
FICHA DE ANÁLISE	
Itens gerais	
Documento	Parecer nº 120/2015
Origem/ano	Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Nordeste e Norte do Brasil

Finalidade/Intenção	Exposição de motivos sobre a prática metodológica desenvolvida nas casas familiares rurais do estado do Maranhão
Marcos legais a qual cita	Parecer n 120/2015, Processo nº 526/2013
Itens de caracterização da legislação	
Conceito de gestão democrática	Não há menção à gestão democrática no parecer, apenas "não se esquecendo a presença dos pais e das comunidades locais vê todos eles exercitando a condição de educadores com seus respectivos papéis"
Do Objetivo da lei	Exposição de motivos sobre a prática metodológica desenvolvida nas casas familiares rurais do estado do Maranhão
Do período de vigência	25 de junho de 2015
Dos artigos sobre Educação do Campo	A valorização de uma formação cidadã com priorização de difusão de valores de solidariedade, humanitarismo fez com que houvesse a adoção do aprender ao aprender, da articulação permanente entre teoria e prática o que leva referida pedagogia a centrar o aprendizado não somente na sala de aula mas igualmente na realidade, ou seja, nas comunidades de origem do estudante mediante a alternância entre os momentos de vivência na escola e na família, bem como na sociedade rural A cultura do campo é eminentemente familiar e a aproximação entre a escola e a família é essencial. Além disso, na precariedade encontrada na grande maioria das escolas rurais do Maranhão experiências de pedagogia da alternância ainda são ilhas de excelência na medida que além de promover uma articulação efetiva entre teoria e prática é plenamente articulada as exigências do mercado de trabalho, sendo seus formandos absorvidos automaticamente por empresas rurais, ou mediante a criação de empreendimentos próprios
Concepção de gestão Democrática e educação do campo	A gestão democrática não está declarada, apenas a participação da comunidade do campo
Qual ente federado é elaborador?	CEE
Qual ente federado é executor?	Nesse caso não se aplica
Em relação aos artigos da educação do campo, se classifica de qual tipo? Deliberativa,	Consultiva/Propositiva

consultiva, normativa, propositiva.	
Concepção de educação do campo	
Itens do referencial teórico	
Estado	Ente regulador
Sociedade política	Representada pela unidade em torno da UAEFAMA
Contradição	Pode ser observada em distintos momentos, inicialmente em divergentes concepções teóricas "compreende-se que a pedagogia da alternância utiliza um método dialético de aprendizagem e teve o seu surgimento em decorrência da constatação de alguns agricultores franceses de que a educação formal não atendia as necessidades de seus filhos principalmente por priorizar valores próprios da cultura urbana inadequados ao processo formativo, e " a valorização de uma formação cidadã com priorização de difusão de valores de solidariedade, humanitarismo fez com que houvesse a adoção do aprender ao aprender, da articulação permanente entre teoria e prática o que leva referida pedagogia a centrar o aprendizado não somente na sala de aula mas igualmente na realidade, ou seja, nas comunidades de origem do estudante mediante a alternância entre os momentos de vivência na escola e na família, bem como na sociedade rural. Depois em relação a concepção de como deve ser a formação para as escolas do campo: Os relatores consideram que é a referida pedagogia demonstra ser a forma mais apropriada de atendimento a estudantes do ensino médio e fundamental do meio rural, na medida que além de promover uma articulação efetiva entre teoria e prática é plenamente articulada as exigências do mercado de trabalho, sendo seus formandos absorvidos automaticamente por empresas rurais, ou mediante a criação de empreendimentos próprios. Trata-se de uma pedagogia inteiramente ajustada a cultura campesina
Sociedade Civil	Quem reivindica a especificidade da prática específica
Gestão Democrática	Parece estar "intrínseca" na forma de organização da pedagogia da alternância.
Conselho Estadual	Órgão Normativo
Educação do Campo	Ressaltada em sua especificidade em relação ao espaço rural "A cultura do campo é eminentemente familiar e é por aproximação entre a escola e a família é essencial. Além disso, na precariedade encontrada na grande maioria das escolas rurais do Maranhão experiências de pedagogia da alternância ainda são ilhas de excelência
Outras informações	

Referência do documento	Maranhão, CEE. Parecer nº 115
FICHA DE ANÁLISE	
Itens gerais	
Documento	Resolução nº 192/2017
Origem/ano	Escola Família Agrícola Nossa Senhora de Fátima
Finalidade/Intenção	Renovação de Credenciamento da Escola família Agrícola Nossa Senhora de Fátima; autorização de funcionamento do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano regular
Marcos legais a qual cita	Processo nº 05/2017; Parecer nº 200/2017
Itens de caracterização da legislação	
Conceito de gestão democrática	Não declarado no parecer
Do Objetivo da lei	Renovação de Credenciamento da Escola família Agrícola e autorização de funcionamento ensino fundamental regular
Do período de vigência	23 de Novembro de 2017 (4 anos)
Dos artigos sobre Educação do Campo	No parecer consta: "Vale salientar que a Escola Família Agrícola Nossa Senhora de Fátima é uma escola do campo que cumpre o que estabelece o Art. 28 da Lei no n 9.394, de 20/12/1996, que orienta o que se refere às necessidades e especificidades da Educação Básica do Campo, funcionando com base na pedagogia da alternância. Conforme observa o relatório da supervisão escolar acionada por diligência: "os docentes da escola família agrícola Nossa Senhora de Fátima discutem saberes que partem da realidade concreta do aluno, das suas experiências de vida, que façam despertar a curiosidade epistemológica e a capacidade de reflexão. Saberes que garantam a promoção integral do aluno e possibilitem sua intervenção no contexto em que vivem, com habilidade para propor mudanças que visem a transformação social"
Concepção de gestão Democrática e educação do campo	No parecer e na resolução não consta gestão democrática, apenas menção à pedagogia da alternância; no PPP anexo ao processo consta;" conforme orientam as diretrizes operacionais da educação básica nas escolas do campo no art. 10 "o projeto institucional das escolas do campo garantirá a gestão democrática e no artigo 11 inciso 1 e 2 apontam para a autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo de maneira a buscar um projeto de desenvolvimento que torne possível a população do campo viver com dignidade" (PPP, s.d, n.p)

Qual ente federado é elaborador?	Estado do Maranhão-CEE
Qual ente federado é executor?	Escola Comunitária, Município de Vitorino Freire.
Em relação aos artigos da educação do campo, se classifica de qual tipo? Deliberativa, consultiva, normativa, propositiva.	Normativa/Fiscalizadora
Concepção de educação do campo	Vale salientar que a Escola Família Agrícola Nossa Senhora de Fátima é uma escola do campo que cumpre o que estabelece o Art. 28 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que orienta o que se refere às necessidades e especificidades da Educação Básica do Campo, funcionando com base na pedagogia da alternância
Itens do referencial teórico	
Estado	Como órgão legislador através do conselho
Sociedade política	A escola como parte de uma associação comunitária
Contradição	No parecer e na resolução não consta gestão democrática, apenas menção à pedagogia da alternância.
Sociedade Civil	Ente que solicita a regularização
Gestão Democrática	No parecer: Vale salientar que a Escola Família Agrícola Nossa Senhora de Fátima é uma escola do campo que cumpre o que estabelece o Art. 28 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que orienta o que se refere às necessidades e especificidades da Educação Básica do Campo, mas não explica quais são estas
Conselho Estadual	Órgão Normativo
Educação do. Campo	Apresenta a legislação acerca da educação do campo, mas não discorre elementos do Paradigma além de citar a pedagogia da alternância, como elemento que "garante as especificidades dessa modalidade Conforme observa o relatório da supervisão escolar acionada por diligência: "os docentes da escola família agrícola Nossa Senhora de Fátima discutem saberes que partem da realidade concreta do aluno, das suas experiências de vida, que façam despertar a curiosidade epistemológica e a capacidade de reflexão. Saberes que garantam a promoção integral do aluno e possibilitem sua intervenção no contexto em que vivem, com habilidade para propor mudanças que visem a transformação social"
Outras informações	

Referência do documento	Maranhão, CEE. Resolução nº 192/2017
FICHA DE ANÁLISE	
Itens gerais	
Documento	**Resolução n 198/2017**- Aprova o Regimento Escolar da União das Associações das Escolas famílias agrícolas do Maranhão/Bacabal com devidas alterações
Origem/ano	UAEFAMA - 2017
Finalidade/Intenção	Regimento escolar da união das associações das escolas famílias agrícolas do Maranhão
Marcos legais a qual cita	Processo nº 135/2016; Parecer nº 215/2017
Itens de caracterização da legislação	
Conceito de gestão democrática	No regimento escolar único que compõem o corpus do processo consta: "A partir dos órgãos colegiados: associações, diretoria, conselhos de classe e de professores monitores, a organização na reconstrução e aplicabilidade prática do projeto político pedagógico e dos instrumentos pedagógicos em suas especificidades para a pedagogia da alternância (UEFAMA, 2016)
Do Objetivo da lei	Aprovar o regimento escolar das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão e Centro Familiar de Formação por Alternância, das instituições articuladas pela união das associações das escolas famílias agrícolas do Maranhão.
Do período de vigência	A partir de 07 de Dezembro de 2017
Dos artigos sobre Educação do Campo	No Parecer nº 215/2017: Vale salientar que as Escolas Famílias Agrícolas atuam de acordo com a Pedagogia da Alternância, colocando em prática o que recomenda a Lei nº 9.394/1996, que em seu Art. 23 estabelece a organização da forma de oferta da educação básica possibilitando a alternância regular do período de estudo, e, em seu Art. 28, define as adaptações necessárias que devem ser feitas para adequação de ensino as particularidades de cada região e da vida no campo. As escolas têm como entidades mantenedoras as associações de pais, de ex-alunos, docentes e comunidades. Mais recentemente têm convênio firmado com o governo do Estado do Maranhão. A UEFAMA articula-se nacionalmente com a união nacional das escolas famílias agrícolas e articulação com a União Internacional das casas familiares rurais compondo uma rede de articulação Internacional. Merece destacar que a vivência da pedagogia da alternância permite uma interação entre os momentos de ensino/aprendizagem com a prática do conhecimento apreendido, na medida em que se alterna nos momentos de participação na escola com os de aplicação do aprendido na realidade.

Concepção de gestão Democrática e educação do campo	Vale salientar que as Escolas Famílias Agrícolas atuam de acordo com a Pedagogia da Alternância, colocando em prática o que recomenda a Lei nº 9.394/1996, que em seu Art. 23 estabelece a organização da forma de oferta da educação básica possibilitando a alternância regular do período de estudo, e, em seu Art. 28, define as adaptações necessárias que devem ser feitas para adequação de ensino as particularidades de cada região e da vida no campo. As escolas têm como entidades mantenedoras as associações de pais, de ex-alunos, docentes e comunidades. Mais recentemente têm convênio firmado com o governo do Estado do Maranhão. Ainda temos o destaque no regimento que apresenta: "estimular o resgate da cultura camponesa e a integração do estudante no meio familiar e comunitário através da aplicação dos instrumentos pedagógicos da autonomia da pedagogia da alternância" (Referência)
Qual ente federado é elaborador?	CEE, Estadual
Qual ente federado é executor?	Municípios e estado
Em relação aos artigos da educação do campo, se classifica de qual tipo? Deliberativa, consultiva, normativa, propositiva.	Consultivo/Deliberativo
Concepção de educação do campo	As referências e conceituações giram em torno da Pedagogia da Alternância e seus fundamentos: associação, conselhos de classe
Itens do referencial teórico	
Estado	Como órgão legislador através do conselho
Sociedade política	A UAEFAMA como entidade representativa e articuladora das forças políticas da educação do campo
Contradição	Apresenta a legislação acerca da educação do campo, mas não discorre elementos do Paradigma além de citar a pedagogia da alternância, como elemento que "garante as especificidades dessa modalidade".
Sociedade Civil	Quem reivindica o reconhecimento de seu regimento e de sua organização.
Gestão Democrática	No Parecer: As escolas têm como entidades mantenedoras as associações de pais, de ex-alunos, docentes e comunidades [...] "A partir dos órgãos colegiados: associações, diretoria, conselhos de classe e de professores monitores, a organização na reconstrução e aplicabilidade prática do projeto político pedagógico e dos

	instrumentos pedagógicos em suas especificidades para a pedagogia da alternância (UEFAMA, 2016)
Conselho Estadual	Quem reconhece, legisla e fiscaliza.
Educação do Campo	Define as adaptações necessárias que devem ser feitas para adequação de ensino as particularidades de cada região e da vida no campo. As escolas têm como entidades mantenedoras as associações de pais, de ex-alunos, docentes e comunidades. Mais recentemente têm convênio firmado com o governo do Estado do Maranhão. Ainda temos o destaque no regimento que apresenta: "estimular o resgate da cultura camponesa e a integração do estudante no meio familiar e comunitário através da aplicação dos instrumentos pedagógicos da autonomia da pedagogia da alternância
Outras informações	
Referência do documento	Maranhão, CEE, Resolução nº 198/2017
FICHA DE ANÁLISE	
Itens gerais	
Documento	**Resolução nº 156/2018 -** Renovação do credenciamento da escola e autorização de funcionamento do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional-habilitação em agropecuária
Origem/ano	Escola Família Agrícola Rio do Peixe
Finalidade/Intenção	Renovar o credenciamento da Escola Família Agrícola, autorizar Ensino Médio Integrado à Educação Profissional técnica com habilitação em agropecuária como lidar distante os estudos realizados com aproveitamento de frequência no período anterior a resolução.
Marcos legais a qual cita	Processo nº 295/ 2017; Parecer nº 164/ 2018
Itens de caracterização da legislação	
Conceito de gestão democrática	Parecer, nem resolução mencionam a gestão democrática
Do Objetivo da lei	Renovar o credenciamento da Escola Família Agrícola, autorizar Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica; convalidar os estudos realizados com aproveitamento no período anterior a resolução
Do período de vigência	12/07/2018 a 12/06/2023

Dos artigos sobre Educação do Campo	No parecer consta: "As escolas familiares agrícolas desenvolvem uma proposta educativa que oportuniza aos jovens do campo acesso à educação de forma integral, aliando sua polarização a qualificação profissional atendendo a realidade em que vivem; objetivam formar e orientar os alunos para serem cidadãos comprometidos com a produção, preservação, sustentabilidade, o progresso da região e atender nas cidades das demandas orientei oriundas do campo"
Concepção de gestão Democrática e educação do campo	No PPP incluso no processo consta
Qual ente federado é elaborador?	Estado do Maranhão-CEE
Qual ente federado é executor?	Município de Balsas/MA
Em relação aos artigos da educação do campo, se classifica de qual tipo? Deliberativa, consultiva, normativa, propositiva.	Normativa/Fiscalizadora
Concepção de educação do campo	No parecer consta: As Escolas Familiares Agrícolas desenvolvem uma proposta educativa que oportuniza aos jovens do campo acesso à educação de forma integral, aliando sua escolarização á qualificação profissional atendendo a realidade em que vivem. Objetivam formar e orientar os alunos para serem cidadãos comprometidos com a produção, preservação, sustentabilidade, o progresso da região e atender na cidade as demandas oriundas do campo
Itens do referencial teórico	
Estado	Não destacado/ apenas política educacional
Sociedade política	Ente que reivindica a regularização
Contradição	Observar o PPP, apenas o projeto da escola que compõem o processo menciona contradições entre diferentes projetos agrícolas; Não há menção no conjunto das normativas elaboradas pelo CEE, referência a gestão democrática da educação enquanto indicativo, sem conceituá-la, ou descrevê-la, de modo que também não há conceituação acerca da educação do campo
Sociedade Civil	Reconhecimento da importância da escola para populações no campo-

Gestão Democrática	Não apresenta
Conselho Estadual	Órgão Normativo
Educação do Campo	A resolução e o parecer fazem breve menção a importância da formação integral e atendimento das famílias que vivem no campo, destacando a produção, preservação, sustentabilidade e o progresso
Outras informações	
Referência do documento	Maranhão, CEE. Resolução nº 156
FICHA DE ANÁLISE	
Itens gerais	
Documento	**Resolução nº 194/2018**
Origem/ano	Escola Família Agrícola Raimundo Araújo da Silva
Finalidade/Intenção	Reconhece o Ensino Fundamental de 1 a 8 ano Regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, da Escola Família Agrícola Raimundo Araújo da Silva, apenas para expedição de certificados aos alunos aprovados até o ano de 2011
Marcos legais a qual cita	Processo nº 522/2014; Parecer nº 206/2018
Itens de caracterização da legislação	
Conceito de gestão democrática	Não consta na resolução e no parecer
Do Objetivo da lei	Reconhece o Ensino Fundamental de 1 a 8 ano Regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, apenas para expedição de certificados aos alunos aprovados até o ano de 2011
Do período de vigência	11 de setembro de 2018 até 11 de setembro de 2023
Dos artigos sobre Educação do Campo	Não possui referência
Concepção de gestão Democrática	Não possui referência na resolução nem parecer acerca da gestão democrática e de educação do campo como conceitos. Apenas consta no corpus do processo o PPP da escola" Missão da escola proporcionar as crianças, jovens e adultos uma formação de qualidade que lhes permita descobrir a sua vocação e desenvolver o seu projeto

e educação do campo	profissional, projeto de vida, junto com as famílias e as comunidades abrindo perspectivas para a formação promoção e desenvolvimento local sustentável; contribuir para o avanço das lutas populares sobretudo a reforma agrária e preservação ambiental; racionalizar as atividades agropecuárias desenvolvendo uma agricultura apropriada de convivência com solo e clima da região; desenvolver uma ação educativa voltada para a realidade do meio rural com participação das famílias e comunidades, mantendo vivos os princípios da escola família agrícola
Qual ente federado é elaborador?	Estado do Maranhão-CEE
Qual ente federado é executor?	Associação Comunitária/ Município
Em relação aos artigos da educação do campo, se classifica de qual tipo? Deliberativa, consultiva, normativa, propositiva.	Normativa e Fiscalizadora
Concepção de educação do campo	Consta no *corpus* do processo o PPP da escola: "Missão da escola proporcionar as crianças, jovens e adultos uma formação de qualidade que lhes permita descobrir a sua vocação e desenvolver o seu projeto profissional, projeto de vida, junto com as famílias e as comunidades abrindo perspectivas para a formação promoção e desenvolvimento local sustentável; contribuir para o avanço das lutas populares sobretudo a reforma agrária e preservação ambiental; racionalizar as atividades agropecuárias desenvolvendo uma agricultura apropriada de convivência com solo e clima da região; desenvolver uma ação educativa voltada para a realidade do meio rural com participação das famílias e comunidades, mantendo vivos os princípios da escola família agrícola"
Itens do referencial teórico	
Estado	Como órgão de regulação
Sociedade política	Reivindica a regularização
Contradição	Não encontrada
Sociedade Civil	Associação comunitária como "ente de reivindicação".
Gestão Democrática	Não apresenta
Conselho Estadual	Órgão Normativo

Educação do Campo	No *corpus* do processo o PPP da escola destaca: "Missão da escola proporcionar as crianças, jovens e adultos uma formação de qualidade que lhes permita descobrir a sua vocação e desenvolver o seu projeto profissional, projeto de vida, junto com as famílias e as comunidades abrindo perspectivas para a formação promoção e desenvolvimento local sustentável; contribuir para o avanço das lutas populares sobretudo a reforma agrária e preservação ambiental; racionalizar as atividades agropecuárias desenvolvendo uma agricultura apropriada de convivência com solo e clima da região; desenvolver uma ação educativa voltada para a realidade do meio rural com participação das famílias e comunidades, mantendo vivos os princípios da escola família agrícola"
Outras informações	
Referência do documento	Maranhão, CEE. Resolução nº 194/2018
FICHA DE ANÁLISE	
Itens gerais	
Documento	**Resolução nº 17/2019**
Origem/ano	Escola Família Agrícola Nossa Senhora do Rosário Morros/2019
Finalidade/Intenção	**Reconhecimento** do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnico com Habilitação Agropecuária com Regime de Alternância/ Câmara da Educação Básica Renovar o credenciamento da Escola Família Agrícola, autorizar Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica; convalidar os estudos realizados com aproveitamento no período anterior a resolução
Marcos legais a qual cita	Processo nº 178/2017; Parecer nº 24/2019
Itens de caracterização da legislação	
Conceito de gestão democrática	Parecer nem resolução mencionam a gestão democrática
Do Objetivo da lei	Renovar o credenciamento da Escola Família Agrícola, autorizar Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica; convalidar os estudos realizados com aproveitamento no período anterior a resolução
Do período de vigência	31 de janeiro de 2019 a 31 de janeiro de 2024

Dos artigos sobre Educação do Campo	No parecer nº 24/2019 consta: As Escolas Familiares Agrícolas desenvolvem uma proposta educativa que oportuniza aos jovens do campo acesso á educação de forma integral, aliando sua escolarização á qualificação profissional atendendo a realidade em que vivem. Objetivam formar e orientar os alunos para serem cidadãos comprometidos com a produção, preservação, sustentabilidade, o progresso da região e atender na cidade as demandas oriundas do campo
Concepção de gestão Democrática e educação do campo	No PPP incluso no processo consta: Associação: garantia dos princípios de participação e envolvimento das famílias com a formação dos jovens no desenvolvimento sustentável, responsabilizando-se pelo Plano de Formação da Escola e gestão; indicada como procedimento metodológico, não como concepção
Qual ente federado é elaborador?	Estado do Maranhão-CEE
Qual ente federado é executor?	Município de Morros
Em relação aos artigos da educação do campo, se classifica de qual tipo? Deliberativa, consultiva, normativa, propositiva.	Normativa/Fiscalizadora
Concepção de educação do campo	No parecer 24/2019 consta: As Escolas Familiares Agrícolas desenvolvem uma proposta educativa que oportuniza aos jovens do campo acesso à educação de forma integral, aliando sua escolarização à qualificação profissional atendendo a realidade em que vivem. Objetivam formar e orientar os alunos para serem cidadãos comprometidos com a produção, preservação, sustentabilidade, o progresso da região e atender na cidade as demandas oriundas do campo
Itens do referencial teórico	
Estado	Não destacado
Sociedade política	Quem reivindica a regularização.
Contradição	Há contradição está expressa quando a importância da formação integral e atendimento das famílias que vivem no campo, destacando a produção, preservação, sustentabilidade e o progresso; visto que este progresso não está designado. Não há menção no conjunto das normativas mencionadas e elaboradas pelo CEE, referência a gestão democrática da educação enquanto conceito, de modo que a conceituação

	acerca da educação do campo apenas ligada a produção, preservação, sustentabilidade e o progresso
Sociedade Civil	Reconhecimento da importância da escola para populações no campo
Gestão Democrática	Não apresenta
Conselho Estadual	Órgão Normativo
Educação do Campo	A resolução e o parecer fazem breve menção a importância da formação integral e atendimento das famílias que vivem no campo, destacando a produção, preservação, sustentabilidade e o progresso
Outras informações	
Referência do documento	Maranhão, CEE. Resolução nº 17/2019
FICHA DE ANÁLISE	
Itens gerais	
Documento	Resolução nº 118/2020
Origem/ano	Escola Família Agrícola João Evangelista do Brito
Finalidade/Intenção	Renovação de Credenciamento da Escola família Agrícola João Evangelista de Brito; autorização de funcionamento do Ensino Fundamental de 1 ao 9 ano regular, convalidar estudos com frequência e aproveitamento de estudos.
Marcos legais a qual cita	Processo nº 277/2018; Parecer nº 118/2020
Itens de caracterização da legislação	
Conceito de gestão democrática	No parecer e na resolução não há menção a gestão democrática, apenas a menção: "a escola pertence à categoria comunitária vivo tem como entidade mantenedora a associação comunitária Escola Família Agrícola João Evangelista de Brito"
Do Objetivo da lei	Renovação de Credenciamento da Escola família Agrícola João Evangelista de Brito; autorização de funcionamento do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano regular
Do período de vigência	03/04/2020 a 03/04/2024
Dos artigos sobre Educação do Campo	Como parte do processo consta o PPP da escola no qual: "a) a educação deve estar associada ao desenvolvimento sustentável do campo, b) considerar a pessoa nas diferentes dimensões na sua trajetória de vida no seu meio ambiente, c) considerar também a multiplicidade e diversidade das fontes do saber e seus meios de difusão; d) colocar estudante como produtor de seu saber, concede ao formador um estatuto

	em funções de acompanhador, facilitador, a educação é desenvolvida em diferentes momentos (PPP, 2019, p. 16)
Concepção de gestão Democrática e educação do campo	No PPP incluso no processo consta: "Para organizar e trabalhar de forma democrática e participativa compreende-se o desenvolvimento das atividades com participação de toda a comunidade escolar dos espaços, dos processos de ações que viabilizam o trabalho de todos, valorizando as diferenças e pluralidade. A realização da gestão democrática é um princípio estabelecido no artigo 3 inciso VII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação; a lei também define as normas de gestão democrática em seu artigo 14: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e, participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (PPP, 2019, p. 22)
Qual ente federado é elaborador?	Estado do Maranhão-CEE
Qual ente federado é executor?	PIO XII/MA- Associação Comunitária Escola Família Agrícola
Em relação aos artigos da educação do campo, se classifica de qual tipo? Deliberativa, consultiva, normativa, propositiva.	Normativa/Fiscalizadora
Concepção de educação do campo	Não há menção no parecer, nem na resolução. Como parte do processo consta o PPP da escola no qual: "a) a educação deve estar associada ao desenvolvimento sustentável do campo, b) considerar a pessoa nas diferentes dimensões na sua trajetória de vida no seu meio ambiente, c) considerar também a multiplicidade e diversidade das fontes do saber e seus meios de difusão; d) colocar estudante como produtor de seu saber, concede ao formador um estatuto em funções de acompanhador, facilitador, a educação é desenvolvida em diferentes momentos (PPP, 2019, p. 16)
Itens do referencial teórico	
Estado	Como órgão legislador através do conselho
Sociedade política	Reivindica a regularização
Contradição	Não fica evidenciada

Sociedade Civil	Referenciada na caracterização da escola apenas "a escola pertence à categoria comunitária visto tem como entidade mantenedora a associação comunitária Escola Família Agrícola João Evangelista de Brito"
Gestão Democrática	Apenas referenciada no Corpus de documentos incluso no processo
Conselho Estadual	Órgão Normativo
Educação do Campo	Não mencionada
Outras informações	
Síntese	No parecer e na resolução não há menção a gestão democrática, apenas a menção "a escola pertence à categoria comunitária vivo tem como entidade mantenedora a associação comunitária Escola Família Agrícola João Evangelista de Brito"
Referência do documento	Maranhão, CEE. Resolução nº 118/2020
FICHA DE ANÁLISE	
Itens gerais	
Documento	**Resolução** nº 104/2011
Origem/ano	Conselho Estadual de Educação
Finalidade/Intenção	Estabelece normas para a Educação Básica e aEducação Profissional Técnica de nível Médio nas Escolas do Campo do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, e dá outras providências
Marcos legais a qual cita	Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer nº 147/2011
Itens de caracterização da legislação	
Conceito de gestão democrática	A escola do campo deve adotar mecanismos de gestão democrática que possibilitem a consolidação da sua autonomia e o fortalecimento dos Conselhos nela instituídos, com vista à abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a auto-gestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação do seu projeto político-pedagógico
Do Objetivo da lei	Estabelece normas para a Educação Básica e aEducação Profissional Técnica de nível Médio nas Escolas do Campo do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão
Do período de vigência	25 de agosto de 2011 (período de término indeterminado)

Dos artigos sobre Educação do Campo	Destaque para : "destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais diversas formas de produção da vida: indígenas, afrodescendentes, quilombolas, agricultores familiares, extrativistas, quebradeiras de coco, rendeiras, pescadores artesanais, ribeirinhos, ciganos, artesãos, assentados e acampados da Reforma Agrária, entre outros; A oferta Educação Profissional Técnica de nível Médio da escola do campo deve respeitar as diversidades e peculiaridades regionais, dando suporte aos arranjos produtivos sociais e culturais locais; Quando a escola adotar a alternância regular de período de estudo deve observar a divisão do período letivo em tempo escola e tempo comunidade"
Concepção de gestão Democrática e educação do campo	A escola do campo deve adotar mecanismos de gestão democrática que possibilitem a consolidação da sua autonomia e o fortalecimento dos Conselhos nela instituídos, com vista à abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a auto-gestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação do seu projeto político-pedagógico
Qual ente federado é elaborador?	CEE, Estado do Maranhão
Qual ente federado é executor?	Estado e municípios
Em relação aos artigos da educação do campo, se classifica de qual tipo? Deliberativa, consultiva, normativa, propositiva.	Normativa, Propositiva
Concepção de educação do campo	Em relação às teorias pedagógicas: As Escolas do Campo, em função da etapa ou modalidade da Educação Básica e da Educação Profissional Técnica de nível Médio ofertadas e da especificidade do seu corpo discente, devem adotar preferencialmente: a Pedagogia do Exemplo (dos Indígenas), a Pedagogia da Resistência (dos Quilombolas), a Pedagogia da Alternância (das Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais), a Pedagogia do Movimento (do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST), a Pedagogia Ativa (das Escolas Ativas), a Pedagogia da Resposta (da Escola Magnificat)
Itens do referencial teórico	
Estado	Estado como promotor do direito a educação e com papel no pacto federativo "É dever do Estado e dos Municípios, em regime de colaboração mútua e com a União, assegurar Educação Infantil e Ensino Fundamental às populações do campo, cabendo em especial ao Estado garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e àEducação Profissional"
Sociedade política	Não mencionada

Contradição	Fica evidente aos orientações das conferências internacionais que forma reproduzidas no estado brasileiro de formação de professores em serviço. "A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à sua atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, que atendam às especificidades da educação do campo; A escola do campo deve proporcionar formação continuada do pessoal técnico- administrativo de apoio ao trabalho docente de forma a garantir seu aperfeiçoamento voltado às especificidades da cultura do campo
Sociedade Civil	Não está presente enquanto requerente, apenas como quem será contemplada pela resolução
Gestão Democrática	A escola do campo deve adotar mecanismos de gestão democrática que possibilitem a consolidação da sua autonomia e o fortalecimento dos Conselhos nela instituídos, com vista à abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a auto-gestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação do seu projeto político-pedagógico
Conselho Estadual	Quem propõem a normativa e regulação
Educação do Campo	Caracteriza os sujeitos da educação do campo, reconhece a especificidade da educação tanto na tarefa educacional, quanto na teoria pois "a escola do campo deve respeitar as diversidades e peculiaridades regionais, dando suporte aos arranjos produtivos sociais e culturais locais
Outras informações	
Referência do documento	Maranhão, CEE. Resolução nº 104/2011

APÊNDICE B – Protocolo Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONSELHOS DE EDUCAÇÃO NO ESTADO DO MARANHÃO

Pesquisador: MARIA JOSÉ PIRES BARROS CARDOZO

Versão: 1

CAAE: 76681923.9.0000.5087

Instituição Proponente: Universidade Federal do Maranhão

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 148608/2023

Patrocionador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto CONSELHOS DE EDUCAÇÃO NO ESTADO DO MARANHÃO que tem como pesquisador responsável MARIA JOSÉ PIRES BARROS CARDOZO, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Federal do Maranhão - UFMA em 26/12/2023 às 13:55.

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O (A) Sr.(a) ROBERTO MAURO ..... está sendo convidado(a) a participar da pesquisa cujo tema é **" CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E GESTÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO CAMPO MARANHENSE:** realidade, contradições, possibilidades e tendências ", que tem como objetivo: Analisar as configurações, as contradições, mediações, correlação de forças presentes na construção, elaboração e socialização **da política educacional estadual para o campo maranhense**, a partir das legislações e ações do Conselho Estadual de Educação, no âmbito das suas atribuições no contexto das contradições que marcam as políticas educacionais na sociedade capitalista. Para tanto, será utilizada a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados, que poderá ser gravada se o(a) Sr.(a) concordar.

Dessa forma, pedimos sua colaboração, com a garantia de que a pesquisa não trará nenhuma forma de prejuízo, dano ou transtorno para aqueles(as) que participarem. Todas as informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e sua identidade não será revelada. Vale ressaltar que sua participação é voluntária e o (a) Sr.(a) poderá a qualquer momento deixar de participar, sem qualquer prejuízo ou dano. Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos e revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sempre resguardando sua identificação.

Todos(as) os(as) participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca da pesquisa e, ressaltando novamente, terão liberdade para não participarem quando assim acharem mais conveniente.

R. Mauro

Ressaltamos que este estudo é vinculado ao doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), localizado na rua

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido terá duas vias, uma delas ficará com a pesquisadora e a outra com o(a) Sr(a), participante. Caso necessite de esclarecimentos ou tenha dúvidas sobre este estudo, você poderá entrar em contato com as responsáveis: Sabrina Zientarski de Bragança email. sabrina.braganca@ufma.br,Tel:98981062004; Dra. Maria José Pires Barros Cardozo, Email: maria.cardozo@ufma.br

Eu, ROBERTO MAURO GURGEL ROCHA, portador(a) do RG_____, confirmo que Sabrina Zientarski de Bragança explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Declaro estar ciente do exposto neste Termo de Consentimento e concordo em colaborar como voluntário(a) desta pesquisa.

São Luis, 10 de JUNHO de 2024.

Roberto Mauro Gurgel Rocha

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O (A) Sr.(a) ..JOSÉ RIBAMAR..está sendo convidado(a) a participar da pesquisa cujo tema é **" CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E GESTÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO CAMPO MARANHENSE:** realidade, contradições, possibilidades e tendências ", que tem como objetivo: Analisar as configurações, as contradições, mediações, correlação de forças presentes na construção, elaboração e socialização **da política educacional estadual para o campo maranhense**, a partir das legislações e ações do Conselho Estadual de Educação, no âmbito das suas atribuições no contexto das contradições que marcam as políticas educacionais na sociedade capitalista. Para tanto, será utilizada a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados, que poderá ser gravada se o(a) Sr.(a) concordar.

Dessa forma, pedimos sua colaboração, com a garantia de que a pesquisa não trará nenhuma forma de prejuízo, dano ou transtorno para aqueles(as) que participarem. Todas as informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e sua identidade não será revelada. Vale ressaltar que sua participação é voluntária e o (a) Sr.(a) poderá a qualquer momento deixar de participar, sem qualquer prejuízo ou dano. Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos e revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sempre resguardando sua identificação.

Todos(as) os(as) participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca da pesquisa e, ressaltando novamente, terão liberdade para não participarem quando assim acharem mais conveniente.

Ressaltamos que este estudo é vinculado ao doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), localizado na rua

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido terá duas vias, uma delas ficará com a pesquisadora e a outra com o(a) Sr(a), participante. Caso necessite de esclarecimentos ou tenha dúvidas sobre este estudo, você poderá entrar em contato com as responsáveis: Sabrina Zientarski de Bragança email. sabrina.braganca@ufma.br,Tel:98981062004; Dra. Maria José Pires Barros Cardozo, Email: maria.cardozo@ufma.br

Eu, JOSÉ RIBAMAR BASTOS RAMOS, portador(a) do RG_____, confirmo que Sabrina Zientarski de Bragança explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Declaro estar ciente do exposto neste Termo de Consentimento e concordo em colaborar como voluntário(a) desta pesquisa.

São Luis, 15 de JUNHO de 2024

José Ribamar Bastos Ramos.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora