

## UMA VISÃO SOBRE ESCOLA E DEMOCRACIA NO CENÁRIO AMAZÔNICO<sup>1</sup>

Fabiane Maia Garcia  
Universidade Federal do Amazonas  
[fgarcia@ufam.edu.br](mailto:fgarcia@ufam.edu.br)

Carlos Vilar Estêvão  
Universidade do Minho  
[cestevao@ie.uminho.pt](mailto:cestevao@ie.uminho.pt)

### RESUMO

O estudo corresponde a uma visão panorâmica de uma investigação de natureza qualitativa, num desenho de estudo de caso, empiricamente realizado em uma escola ficticiamente denominada *Ipanoré*. A técnica usada na sistematização dos dados foi a análise de conteúdo mediada pelo uso de dois *softwares* de apoio à análise de dados qualitativos, o *WebQDA* e o *Nvivo10*. A análise proposta se apresenta a partir de três contextos teóricos - *conformidade, contestação e conflagração* - que percorrem transversalmente a compreensão da temática e dos dados resultantes da pesquisa empírica. De maneira especial, a pesquisa empírica põe em evidência uma interpretação que conjuga os referenciais teóricos, as questões metodológicas e os resultados, alicerçados na formulação dos três contextos (*conformidade, contestação e conflagração*), de dois planos de análise (*plano da realidade e plano da idealidade*) e de quatro categorias (*democracia, autonomia, consenso e conflito*). Quanto às categorias importa mencionar que tradicionalmente são definidas como *pré-existentes* ou *emergentes*, mas neste estudo se apresentam numa lógica diferenciada, sendo resultantes de uma composição de sucessivas análises que as tornam representativas, tanto dos três contextos teóricos produzidos, quanto dos dois planos de análise revelados nos dados obtidos e, aí, podendo ser tipificadas como categorias *compostas*. A investigação, em suas análises e conclusões, expressa as opções políticas e metodológicas adotadas, mas não se esforça em perspetivar receituários e tão pouco se apresenta como avaliadora daquilo que pensam e/ou que fazem os sujeitos no cotidiano da escola *Ipanoré*.

**Palavras-Chave:** Escola, democracia, autonomia e política educativa

### INTRODUÇÃO

Em traços gerais, o estudo versou sobre as questões da escola, da democracia e da autonomia configuradas em uma análise das políticas e das práticas democráticas e participativas de uma escola estadual da Região Amazônica. A pesquisa se apresenta a partir de um processo de análise documental teórica, fundamentando quatro elementos principais,

---

<sup>1</sup> Estudo financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), apresentado na modalidade de Comunicação oral apresentada ao XV SEINPE na linha Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

nos quais se modelizam três contextos teóricos, nomeadamente a *conformidade*, a *contestação* e a *conflagração*, percorrendo transversalmente a temática proposta. A *conformidade* corresponde às teorias e às experiências tradicionalmente descritas como hegemónicas, com sucessivas adequações para assegurar o pleno funcionamento do capitalismo. A *contestação* representa as teorias responsáveis por evocar as principais demandas democráticas, a partir das lutas e da participação nas esferas formais de decisão. A *conflagração* dá nome às teorias vinculativas à ideia de democracia radical, em que o conflito e o indivíduo (organizado ou não) são necessários a uma sociedade diferente da que agora se apresenta.

O estudo se desenvolve a partir de duas realidades, paradoxalmente próximas e distintas (como a do Brasil e de Portugal), situado na relação histórica entre os dois países. Ao mesmo tempo, as indicações dos estudos quanto às vertentes da autonomia e da participação democrática apontaram Portugal como um *espaço* que possibilitaria análises distintas e contínuas em relação à temática. Assim, a pesquisa ocorreu como parte do acordo firmado entre a Universidade Federal do Amazonas com a Universidade do Minho (2011) para a formação de pesquisadores a partir do estímulo e da troca de experiências.

## **ASPECTOS METODOLÓGICOS ESTRUTURANTES DA PESQUISA**

Os processos e as experiências metodológicas desenvolvidas, integram de forma articulada a interpretação dos resultados e expressam os caminhos e as descobertas resultantes da análise de conteúdo com o uso de dois *softwares* de apoio à análise de dados qualitativos, nomeadamente o *WebQDA* e o *Nvivo10*. Desse modo, o uso das tecnologias, embora não tenha sido uma preocupação central, se faz presente e, de algum modo, ajudou a dar maior visibilidade às opções políticas e metodológicas adotadas.

A interpretação dos dados possibilitou que a teoria constituída nos capítulos iniciais fosse integrada, complementada e ampliada. Assim, os três *corpus* teóricos (*conformidade*, *contestação* e *conflagração*) serviram de contextos, nos quais foi possível acomodar quatro categorias resultantes de um processo denominado nesse estudo de organização *composta* ou *mista*. Nesse processo de categorização houve esforço para seu aperfeiçoamento com encaixes, junção de termos, questões, conceitos e os dados que, paulatinamente, foram indicando a consolidação das categorias escolhidas, numa íntima relação com o quadro teórico e com os dados construídos. O processo de categorização e interpretação dos dados tornou evidente que a Escola *Ipanoré* possui um plano da *realidade* vivida que se acomodava

coerentemente na construção metodológica estabelecida. Porém havia excertos que mesmo significativos e parte das principais categorias construídas não se adequavam ao plano disposto, dando origem ao plano da *idealidade*. Desse modo, o plano da *realidade* é reflexo dos dados em que a escola manifesta as principais características de sua prática cotidiana, enquanto o plano da *idealidade* corresponde a um desejado motivador de práticas educativas rumo a uma escola diferente da que se apresenta. Como parte desse processo de organização dos dados, as categorias resultantes se fizeram presentes na organização dos três contextos (*conformidade*, *contestação* e *conflagração*) e dois planos de análises (plano da *realidade* e plano da *idealidade*) sendo representadas nesse estudo de caso pela *democracia*, *autonomia*, *consenso* e *conflito*.

O estudo revelou ainda algumas singularidades que contemplam a natureza pessoal de como se estruturou essa pesquisa. Nesse caso, o capítulo, que tradicionalmente apresenta a interpretação dos resultados da pesquisa, agregou os aspetos metodológicos. Assim, o estudo de natureza qualitativa e desenhado como estudo de caso, privilegiou a análise da informação recolhida através da técnica de análise de conteúdo, de modo que os fundamentos e os pressupostos epistemológicos fossem parte do desenvolvimento de um conjunto de práticas e de articulações próprias, direcionadas e resultantes da experiência construída no seu processo de interpretação.

## **REFERENCIAL TEÓRICO ADOTADO**

O desenvolvimento do estudo teve em consideração duas grandes preocupações: a primeira, pretendendo estabelecer parâmetros teóricos consistentes que pudessem dar conta da realidade escolar quando vista pelos ângulos da democracia e da autonomia; e a segunda relacionada com a clarificação das ideias contidas em tais conceitos, de modo que pudessem desvelar a intenção comunicativa, bem como as opções políticas e teóricas assumidas. Desse modo, ao longo do trabalho houve a preocupação revelada no constante diálogo estabelecido entre aquilo que está dito, aquilo que está sendo feito e aquilo que se pensou sobre as principais temáticas abordadas. Assim, se arquitetou uma coerência entre todas as etapas do estudo, focando três contextos teóricos, nomeadamente os relativos à *conformidade*, à *contestação* e à *conflagração*, e a partir dos quais foi possível dimensionar as concepções de educação, de democracia e de autonomia.

Como delineado na organização e no planejamento da pesquisa, a questão da democracia se revelou crucial para o entendimento da escola atual, visto ser esse o principal

mote que lhe subjaz. Por isso, foi necessário estabelecer os caminhos conceituais e históricos por si percorridos até suas manifestações cotidianas. Aqui, foram evocados um conjunto de autores que possibilitaram constituir um aporte teórico acerca dos princípios democráticos adequados ao tempo e aos interesses vigentes, com destaque para seus aspetos limitadores e excludentes. Assim, o conceito em causa se revelou em, pelo menos, três vertentes: a democracia clássica, representativa, onde a participação do indivíduo era inviabilizada por seus impulsos irracionais, favorecendo a sua manipulação e a democracia que, concebendo a complexidade da organização social, impossibilitava a participação direta do cidadão e, daí, a necessidade de sua representação. Nestas duas situações, a democracia representativa converge para contextos em que o cidadão está impossibilitado de decidir individualmente sobre sua vida e sobre os rumos da sociedade, compondo a teoria da *conformidade* e oferecendo as bases do sistema capitalista democrático. Por último, na terceira vertente, emerge o conflito entre a democracia e o capitalismo, com necessidade de gerir as exigências dos cidadãos e do capital, recorrendo a um conjunto de soluções que, gradualmente, foram atribuindo mais poder a este último. Inicialmente, o conflito foi mediado pela organização de uma economia política pautada pela ideia de que, para ser compatível com a democracia, o capitalismo deveria ser regulado. A partir daí, e com as sucessivas crises evidenciadas nessa relação, o capitalismo assumiu múltiplas formas, em todas persistindo o conflito que foi sendo integrado pelas vias formais das teorias da *contestação*, ao mesmo tempo que podia ser consecutivamente reconfigurado pela *conformidade*, para gerar novas acomodações e remodelações do capitalismo e da democracia, sem que isso significasse a concretização da promessa de um mundo melhor.

O resultado das três visões explanadas resultou em um conflito contínuo, acomodado em determinado tempo e espaço pela relação que a *conformidade* e a *contestação* consolidaram, tendo por base a liberdade e a igualdade de acesso aos bens sociais. Para Sousa Santos (2013), esta mudança alterava os termos do conflito distributivo, apesar de não o eliminar; pelo contrário, tinha todas as condições para potenciar, assim que abrandasse o crescimento econômico (o que acabou por suceder). Em consequência das manobras e da forte relação construída, o capitalismo e a democracia se desenvolveram com maior liberdade e se impuseram como único caminho num modelo vertical desenvolvimentista que deveria ser seguido pela sociedade, em especial pelas economias ocidentais. Nesse percurso se destacam a diversidade de definições e de formatos que a democracia e o capitalismo assumiram, de modo a acomodar ou a reativar o conflito existente entre si. Em 2008, a crise

econômica acentuou ainda mais a fissura, sendo os fatores econômicos - aliados à questão do terrorismo – a oferecerem novos campos de divergência, pois sob os auspícios da estabilidade econômica e da luta contra o terror, os princípios da liberdade e do acesso aos bens e serviços foram seriamente afetados. Essa realidade retomou os pressupostos das teorias da *conflagração*, os quais davam como quase incestuosa a relação edificada entre o capitalismo e a democracia, no sentido de se auto preservarem. Em contrapartida, também se acentuaram os riscos de que, divididos, estivessem mais vulneráveis e suscetíveis aos movimentos reacionários (e mesmo ditatoriais) amparados pela *conformidade*. Na verdade, se retomou a luta entre uma sociedade capitalista, marcada pela competição e pelo individualismo, e a procura de um caminho que tivesse como alicerce o teor coletivo e uma perspectiva radical de democracia.

As leituras e as análises conduziram, irremediavelmente, à constatação de que a democracia se efetiva vinculada às questões da formação do próprio Estado, pelo que foi necessária uma abordagem que atendesse à formulação desse conceito e do modo como esse se sustenta a partir das políticas sociais em andamento. Ao longo dessa construção teórica e histórica, emergiram, por assim dizer, dois tipos de Estado: o primeiro, designado de Estado liberal, característico dos sistemas capitalistas que o desejam neutro e potenciador da livre iniciativa e concorrência num cenário típico das teorias da *conformidade*; e o segundo, integrando as teorias da *conflagração* e representando o modelo de Estado proposto por Marx (1998), marcado pela defesa do proletário e dos interesses (igualmente de poder) com a superação do Estado burguês.

Outro ponto relevante na construção efetuada considerou que a noção tradicional de Estado, ligado à de território, se encontra ameaçada devido ao complexo processo de globalização. De outro modo, se evidenciou que o Estado persiste, embora sendo repensado e/ou compreendido a partir de questões que o contexto demanda, tais como a pressão do capitalismo para sua diminuição. Tradicionalmente, a ideia de Estado mínimo se relacionou com situações, nas quais o capital internacional (ou global) encontrava fortes regulações com o objetivo de impor normas para se auto legitimar na sua esfera de atuação local. De fato, as populações tendem a exigir um Estado presente que, além de responder às necessidades básicas do ser humano, possa também equilibrar o jogo de forças entre o trabalho e o capital.

Entre o global e o local, o Estado tende a conciliar as pressões com medidas que procuram responder às exigências das grandes empresas, mas que, em contra partida, também geram empregos e recursos para a economia local. Tal movimento concilia esses

interesses e concorre para a existência do Estado e dos benefícios para a elite local, a partir das premissas da *contestação*. Assim, o global e o local dividem espaço e condições para garantir o poder, mesmo que o Estado se apresente na configuração de Estado mínimo. Nesses casos, não ocorre a sua ausência ou a perda do poder dos grupos locais já posicionados; ao invés, essa prática lhe assegura, proporcionalmente, maior força e controle, passando a intervir como um grande fiscal da livre concorrência e iniciativa, além de ampliar seus mecanismos de controle e de atuação junto às camadas populares.

As características enunciadas não são capazes de fundamentar a uniformidade de ideia de Estado, dado que cada um se compõe e se desenvolve a partir de condições e de especificidades próprias, encarregues de criar condições para que a economia capitalista possa se desenvolver. Todavia, o modelo de Estado marxista ainda não foi capaz de se estabelecer e o Estado liberal foi superado (ou transformado) pela democracia. Por outro lado, o Estado precisou de criar novas políticas que traduzissem mecanismos eficientes para sua produção e reprodução, além de efetivarem a democracia. Assim, um Estado que não possui quantidade e eficiência em suas normas e políticas, pode facilmente ser contestado.

A configuração das políticas democráticas de legitimação do Estado parece ocorrer a partir de três parâmetros. No primeiro, o processo de globalização articula as ações e dispõe as políticas em uma espécie de rede global, independente do nome, do lugar e do espaço em que se desenvolvem, assumindo aspetos e interesses típicos do capitalismo globalmente disseminado. No segundo parâmetro, as políticas são enlaces e faces da dicotomia local/global, constituídas em pelo menos três etapas, nomeadamente a agenda, a elaboração e a execução. Por fim, o terceiro parâmetro situa a sua organização como parte do enfrentamento e da denúncia de sua uniformidade. Embora, como referido anteriormente, não exista somente um formato de Estado para todas as regiões. Por exemplo, em alguns países emergentes da América Latina, a promessa do Estado do Bem-Estar ainda não se cumpriu. Nesse cenário, se torna mais complexo pensar e propagar a teoria do Estado mínimo com políticas sociais reduzidas. Para esse contexto, o capitalismo se adaptou, sem que isso tenha significado o abandono de suas políticas e/ou a redução de seus interesses.

As questões elencadas sobre a democracia e o Estado se entrelaçam ao longo da pesquisa e encontram a escola como espaço privilegiado para a prossecução das suas políticas. Desse modo, na calha das teorias da *conformidade*, as políticas educativas tendem a se refletir nos campos sociais, culturais e de aprendizagem, ou seja, envolvendo o ambiente familiar, a sua situação econômica e a própria comunidade. Paralelamente, suscitam a

urgência da escola se modernizar técnica e pedagogicamente para atender as demandas pessoais e sociais dos estudantes. No caso merece realce a (cada vez mais precoce) retirada das crianças de seus lares para justificar e compor o projeto de sociedade democrática clamado pelo cidadão e pela própria expansão do capitalismo. Nessa linha de pensamento, a *contestação* situa sua análise na precariedade das formas de participação e nas decisões acerca das políticas educativas, nela ocorrendo a consolidação do aparato escolar como direito legalmente instituído, com prioridade aos princípios democráticos da inclusão e da participação, de modo que ambos propiciem um consenso em relação aos conflitos emergentes. Aí, pela participação política, a escola será uma exigência social que não depende do dever do Estado, pois ao ser reclamada pelo cidadão passa a constituir um bem e um direito subjetivo da pessoa, para o qual a família é (também) responsabilizada. As teorias da *conflagração* percebem a instituição escolar, a partir de seu caráter reprodutivista, transformador e mediador. Isto é, na perspectiva de reprodução, a escola representa em suas práticas a dominação e enquanto transformadora lhe é atribuído um poder, pelo qual é capaz de processar mudanças e transformações profundas na sociedade. Para essas teorias, ao se considerar a escola como reprodutora, se perdem processos e práticas de oposição aos valores dominantes, pois a reprodução social e cultural nunca é completa face ao confronto com elementos de oposição, mesmo que sejam, em alguns casos, pouco conscientes. Do mesmo modo, quando se considera a escola como transformadora (ou ingenuamente redentora) da sociedade lhe é atribuído um poder perante uma realidade que, para além de reproduzir, tem sido um dos agentes antigos em sua construção. Nos dois casos, é preciso considerar que a sociedade que sofre com a crise no sistema de educação é a mesma que a produz e reproduz. Assim, para a *conflagração* é essencial desconfiar da democracia, do Estado e de suas políticas, para que a educação possa desenvolver pensamentos e práticas não alienantes. De forma semelhante, informa que o foco da individualidade mercantilizada seja deslocado para uma concepção de classe, como forma de opressão central, sem que isso signifique o desprezo por questões de índole mais particular. Ora, para a *conflagração*, a lógica revolucionária da educação deve colocar as condições de realização da mudança sob constante escrutínio, para que não seja afetada pela constância ou pelo consenso que não seja revolucionário.

Percorridos os trilhos que entrelaçam a democracia, o Estado, as políticas e a escola foi necessário compor um referencial histórico e conceitual da autonomia. Desse modo, o conceito foi discutido a partir dos movimentos e/ou das correntes de *contestação* opositoras

à consolidação do capitalismo, acabando por ser incorporadas pela *conformidade* como parte dos mecanismos a si adstritos. De outro modo, a autonomia também pode ser percebida como parte das teorias da *conflagração* e, nesse caso, faz parte da insurgência em que se destacaram os pensamentos de Marx (1999): identificação da luta de classe, de Rousseau (1985): a questão da liberdade, de Kant (2008): as normas e valores sociais e de Proudhon (1975): a questão colaborativa e associativa tida como marginal pela *conformidade*. Assim, as ideias de autonomia também estiveram historicamente vinculadas às lutas dos trabalhadores pela defesa do alargamento das bases democráticas das relações sociais e políticas.

Como parte dos referenciais para análise da Escola *Ipanoré*, enquanto organização educativa, foram evocados dois modelos tradicionalmente usados para tais contextos, nomeadamente o burocrático e o político. No modelo burocrático, a autonomia é tida como um processo de dominação, uma luta de poder e de interesses económicos, sendo entendida substancialmente como uma disfunção burocrática. A partir daí, a ideia de autonomia é normativa e burocraticamente centralizada, chegando às escolas devidamente validada e orientada em seu processo constitutivo pelo poder central. Assim, os instrumentos de controle são claros e servem de apoio e/ou de justificação ao desenvolvimento de práticas burocráticas no interior da escola. No que concerne ao modelo político, a autonomia é compreendida como responsável pelos conflitos e pelas perspectivas de mudança política e social, com questionamentos sobre as relações de poder, de dominação e de controle, se manifestando politicamente de forma desconcentrada e pactuada. Enquanto política desconcentrada, a autonomia é a base dos questionamentos, mas também representativa de como os poderes locais estabelecem um controle acirrado e perverso em relação às estruturas (que permanecem burocráticas e centralizadas). Na autonomia política pactuada há uma espécie de “livre adesão” aos pactos e aos acordos, sejam de âmbito local, nacional e/ou global, apesar de pelo uso de recursos financeiros e menor burocratização, a organização escolar procure, dependendo dos referenciais adotados, criar espaços e processos mais autênticos de autonomia. De fato, nos dois modelos sobressai que, dependendo do momento e dos referenciais adotados, a autonomia pode ser justificada ou evocada a partir de racionalidades distintas, próximas, distantes ou simultaneamente presentes nas concepções da *conformidade*, da *contestação* e da *conflagração*.

As questões da democracia, da autonomia e da educação foram também revistas no contexto da educação brasileira em suas vertentes conceituais, históricas e normativas

presentes nas políticas educativas. Nesse esforço, as principais fases históricas foram retratadas, de modo que ficassem explícitas as manifestações das teorias da *conformidade*, da *contestação* e da *conflagração*. No contexto brasileiro, a educação e a autonomia foram associadas às lutas pela liberdade, pela democracia e pelas garantias dos direitos fundamentais da população. Assim, ambas podem ser circunscritas ao processo histórico, o qual contemplou os principais fatos ocorridos da colonização até à busca por garantias e por direitos fundamentais do cidadão nos últimos anos.

Para tornar a análise mais inteligível, a educação e a autonomia foram dispostas em três grandes momentos da história brasileira, nomeadamente o processo colonial, o período ditatorial e a redemocratização do país. De modo geral, o primeiro período retratado é caracterizado pelas lutas políticas pela libertação e pela autonomia, seja na representação Coroa-Colônia ou internamente entre regiões econômica e geograficamente distintas. Assim, se tornaram evidentes os conflitos, merecendo destaque o fato de algumas regiões (como a Amazônia) serem espaços políticos e geográficos de profunda exploração, de condições precárias de sobrevivência, de recrutamento militar forçado, de pouca visualização política no cenário nacional e de diversas tensões que, de forma geral, se ligavam ao caótico contexto socioeconômico regional. Nacionalmente, o Brasil viveu vários momentos de crise e de acomodação dos interesses da *conformidade*, a partir de acordos que manobravam os interesses da *contestação*. Na Amazônia, a extrema condição de pobreza originou movimentos radicais (como a “Cabanagem”) e, de modo geral, no cenário nacional as revoltas acabavam sendo contornadas por acordos e por reordenação das estruturas de poder; mas na Amazônia, os “cabanos” destruíam as estruturas de poder e de exploração por várias regiões do sertão, além de recusarem qualquer tipo de acordo e, por conta disso, são considerados sanguinários, ignorantes e radicais. No campo educacional brasileiro, se destaca a presença e a saída dos Jesuítas, a responsabilização local pela escolarização e os primeiros esforços para a oferta de ensino público. No campo normativo, a primeira constituição de 1824 possui um *status* avançado para seu tempo, prevendo garantias legais para a gratuidade da instrução primária, além da criação de colégios e de universidades. Nesse cenário, grande parte da população é desprovida da posse da terra e de títulos de nobreza, embora convictos de que a escola lhes dará o prestígio social e algum poder político.

O segundo momento (histórico e político) do Brasil pode ser compreendido entre 1930 e 1984 e caracterizado pela introdução da produção capitalista, pelos debates acerca do ensino público e privado e pelo recrudescimento político com um regime ditatorial. No

campo da educação surgiram, antes do recrudescimento da ditadura, experiências populares com a educação de adultos (e muitas outras) motivadas pelo ideário escolanovista com apelo para a educação pública. Concretamente no Amazonas, a presença do capitalismo ocorreu em duas vertentes, uma com a política de industrialização da Zona Franca de Manaus e a outra com a exploração dos seus recursos naturais. Por seu lado, o campo educativo continuou precário, sob total responsabilidade do poder local e de ações filantrópicas.

O terceiro momento retratado evidencia a democratização das estruturas sociais e políticas e a ampliação e a desconcentração da rede pública escolar. Politicamente, houve uma transição pacífica com a eleição indireta de Tancredo Neves e com a eleição direta de quatro outros presidentes, nomeadamente Fernando Collor (que sofreu impeachment em 1992), dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e o primeiro governo de Dilma Rousseff (2010-2014). O percurso evidenciado configurou poderes partidários e ideológicos distintos, embora organizados a partir da mesma concepção hegemônica, presente até nas políticas sociais e inclusivas e voltadas para o neoliberalismo. Desse modo, os sucessivos governos democráticos asseguram um processo importante de inclusão econômica, política e social aos mais pobres e marginalizados. Ao mesmo tempo, os governos mantiveram sua legitimação econômica pela estabilização e pela proteção das grandes fortunas e do capital. Normativamente, a educação sofreu mudanças profundas com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. Nas duas últimas décadas, os programas educativos foram sendo associados a programas sociais que, pela presença das crianças e jovens nas escolas, permitem assegurar outros (e mais) benefícios. No caso do Amazonas, a política assistiu à criação de um bloco que alterna seus representantes no poder e que, nos períodos eleitorais, são oposição entre si e, para além de representarem um único projeto, tão logo se encerre o processo eleitoral se reorganizam e fortalecem suas alianças. Apesar dessa constatação, o campo educativo registra uma ampliação significativa da rede física escolar em áreas afastadas da capital do Estado.

## **RESULTADOS ALCANÇADOS**

Em relação aos dados obtidos, estes permitiram novas perspetivas que se revelaram vinculativas e sequenciais ao campo teórico, resultando dos processos democráticos e de autonomia vivenciados pela escola. Desse modo, as categorias construídas são parte de uma experiência combinada daquilo que tradicionalmente se consideram categorias emergentes

e daquelas que são predeterminadas. Ou seja, são parte do que se considerou significativo nos excertos, ao mesmo tempo que revelam ligações com as principais temáticas da pesquisa se configurando no que se denominou de processo composto ou misto de formulação de categorias. Do mesmo modo, é pertinente afirmar que os resultados obtidos foram trabalhados a partir de duas experiências significativas. A primeira constituída na validação de dados que, para além da exigência formal, representou um exercício e uma experimentação de um processo visível e possível de aperfeiçoamento em futuros estudos. A segunda foi o uso de dois *softwares* tipo QDA (*webQDA* e *NVivo10*) que assegurou praticidade, visibilidade e rapidez nas constantes reordenações e reconstruções das categorias de análise e, nos dois casos, também trouxeram evidentes contribuições para o exercício profissional do pesquisador e da própria pesquisa na área da política educativa.

Na organização dos dados emergiu a necessidade de uma configuração que fosse capaz de contemplar aquilo que a escola vive e desenvolve, com o que deseja ou busca. Desse modo, no processo de interpretação ficaram evidenciados dois planos de análise, nomeadamente os planos da *realidade e da idealidade*. O primeiro plano se estruturou a partir dos aspetos teóricos e metodológicos, com os quais a democracia e a autonomia se apresentam no cotidiano da escola. O plano da realidade acentuou as teorias da *conformidade* e da *contestação* com a tênue manifestação da *conflagração*. Nesse caso, foi possível indicar que a instabilidade política e a crise económica fortaleceram as teorias da *conformidade* que procuram absorver e obscurecer as teorias da *contestação*. O segundo plano, o *plano da idealidade*, está amparado na existência de uma intencionalidade consciente que busca a inversão das lógicas empíricas e racionais. Essa intencionalidade pode ser facilmente identificada no que os docentes, os estudantes e os demais profissionais expressaram como desejo ou como motivação para sua própria permanência na escola. Ao expressar uma intencionalidade que se opõe à realidade vivida, o plano da *idealidade* demonstra certa adequação ao que foi atribuído como característica para a *conflagração*, pois procura pela rutura e pela mudança nos contextos e nos modelos vigentes. Os dois planos percebidos nas fontes de dados também puderam ser contemplados por um referencial teórico consistente que, em parte, integrava os capítulos desenvolvidos. Assim, mereceram realce as obras de Husserl (1990), de Freire (1982), de Jackson (2001) e de Lima (2011), pois os autores demonstram, a partir de fundamentos e de práticas, a existência e a demarcação dos dois planos identificados.

No imbricamento já exposto, entre o campo teórico e os dados obtidos, a organização da matriz de análise contemplou quatro categorias que, pelos objetivos e pelas hipóteses construídas para o estudo, necessitavam ser parte dos dois planos de análise (também construídos). Os excertos presentes nas categorias revelam uma coerência em relação aos princípios e aos interesses que a escola adota, mas muitos momentos chegam a ser redundantes pela frequência, pela constância e pela similaridade daquilo que é dito. Desse modo, as categorias *democracia*, *autonomia*, *consenso* e *conflito* revelam uma escola que valoriza a inclusão, mas que deseja o exercício do poder coercitivo em relação ao aluno e à comunidade. Por outro lado, pelos mesmos mecanismos, se questionam as condições de dominação que lhes são impostas, tornando os conceitos e as categorias manobráveis em função dos contextos. Assim, as quatro categorias construídas refletem e são refletidas pelos excertos presentes nos dois planos e, em cada um, se dispõem os três contextos - *conformidade*, *contestação* e *conflagração*. Como dito, em cada plano e contexto, as categorias revelaram realidade e peculiaridades, ao mesmo tempo que contemplaram as intencionalidades e as finalidades contidas nos excertos, sem desconsiderar os referenciais que foram evocados para sustentar e para ajudar a interpretação dos dados.

De maneira geral, a interpretação dos resultados nos dois planos, três contextos e quatro categorias pode ser assim revista. O plano da *realidade* apresentou dados significativos que indicaram a prevalência da *conformidade* e da *contestação* (cf. Tabela 01), se ressalvando ainda que esta última possui muitas de suas conquistas paulatinamente incorporadas e reordenadas para os objetivos da *conformidade*. Exposta nesse plano, a *conflagração* é uma visualização concreta das possibilidades de mudança, isto é, não representa práticas ou experiências alternativas ao modelo capitalista, mas somente formas que os sujeitos encontram de perceber os seus mecanismos de dominação e de procurar soluções, deixando evidente que a força de sua dominação não impede que se pense alternativas, para além daquilo que se apresenta e que oprime. O plano da *idealidade* se evidenciou tenuemente nos dados obtidos, mas sua força foi tão significativa que *saltava aos olhos*, pois a realidade vivida era distinta da diversidade de desejos e de necessidades que os sujeitos expressaram em suas falas ou nos documentos construídos coletivamente no interior da escola. Do mesmo modo, o plano da *idealidade* apresenta em seus resultados uma espécie de equilíbrio, se considerarmos os percentuais dos excertos apresentados em cada contexto (cf. Tabela 01).

**Tabela 01 Comparativo entre os planos de análise**

	Excertos	%	Contextos	Excertos	%
Plano da realidade	644	89%	Conformidade	245	38%
			Contestação	305	47%
			Conflagração	94	15%
Plano da Idealidade	81	11%	Conformidade	30	37%
			Contestação	26	32%
			Conflagração	25	31%
Totais	725	100%			

De modo geral foi possível perceber que a organização escolar concentra “sobre si” múltiplos olhares e práticas relativamente às questões representadas pelas categorias, pois (na realidade) não são isoláveis, mesmo que as marcações indiquem maior ou menor regularidade nas categorias, contextos e planos. De fato, é possível perceber um processo interativo que, dependendo das condições objetivas e dos referenciais adotados, se aproxima, negocia e incorpora características típicas de um ou de outro, em espaços e em tempos diferentes, alternados e mesmo concomitantes. Assim, é possível afirmar que a dinâmica existente no interior da organização escolar obedece à lógica descrita por Friedberg (1993, pp. 94-95), como sendo o resultado de um processo concreto de interação. Para o autor, nessas circunstâncias há a presença de mecanismos de troca e de influência recíprocos, dado que uma organização define os problemas, respondendo-lhes, sendo por eles influenciada (porque lhes dá resposta). Nesse sentido, ao tecer relações privilegiadas com interlocutores externos, a organização estrutura o seu meio ambiente, abrindo-se-lhe (ao mesmo tempo e seletivamente).

Do mesmo modo a *conflagração* última interpretação suscitou a urgência de uma transformação que deve ter em conta que o capitalismo não vai desaparecer, simplesmente por sermos pacientes. Para Mouffe (2013) precisamos nos envolver numa estratégia de engajamento agonístico que marque nossas convicções em uma verdadeira “guerra de posição”. Ao declaramos nossas posições é possível que os sujeitos em seu cotidiano também percebam mecanismos de mudança e de transformação vinculasivas ao contexto de *conflagração*, sendo que, para esta pesquisadora, é possível que a escola perceba que a palavra que ora oprime, é parte do seu verbo que liberta.

A pesquisa desenvolvida não teve como objetivo criar receitas ou estabelecer juízos de valor sobre o que a escola faz ou deixa de fazer. De certo modo, procuramos responder às indagações que nos inquietam e nos motivam a buscar respostas e alternativas para a compreensão de nosso cotidiano. Por outro lado, não foi possível impedir que a força das práticas sociais, pessoalmente desenvolvidas, não fossem contaminadas pelos enfoques teóricos adotados e que colocassem em evidência aquilo que se pensa e se deseja para a educação. Nesse sentido, a situação de *Ipanoré* (e de muitas outras escolas) e a própria realidade vivenciada nos apresentam certo temor, pois conjugam indícios de que a *conformidade*, amplamente manifesta no plano da *realidade*, se apresenta reforçada no plano da *idealidade*, o que, de certo modo, torna as práticas cotidianas da *contestação* minadas pelos interesses conformistas, mascarando-as e manobrando-as com o uso do corolário da democracia e da autonomia.

De tudo o que foi dito, pensado e vivido ao longo da pesquisa e da interação com a temática escolhida, consideramos que o posicionamento em relação aquilo em que acreditamos, é a forma mais clara de construir hoje a sociedade que queremos. O que acabamos de dizer significa que fazer ciência não é isento de valores dado que até a própria escolha da problemática contém em si uma valorização, um posicionamento do investigador ou da investigadora.

A força com que a *conformidade* avança em todos os campos, especialmente no educativo, é em parte resultado de uma intimidação ou neutralidade que os pesquisadores têm adotado em suas pesquisas e condutas, pois ao não nos posicionarmos, abrimos terreno para aquilo que a *conformidade* teórica cotidianamente já instituiu. Desse modo, é necessário estabelecer uma visão viável de democracia radical que esteja pautada na realidade, mas radicada no campo dos nossos desejos e aspirações, pois sem o campo da crença se torna inviável a construção de um discurso crítico ou de possibilidade utópica. Logo, enquanto a realidade persiste é necessário que se impeça que a *conformidade* ganhe força e incorpore as conquistas da *contestação* e que ameace o direito que temos de pensar e de agir em prol da construção de uma sociedade diferente e, se possível, melhor para todos.

## **A VISION ABOUT THE SCHOOL AND DEMOCRACY IN THE AMAZON SCENARIO**

**ABSTRACT** - The study corresponds to a panoramic view of an investigation of a qualitative nature, in a case study drawing, empirically carried out in a school fictitiously called *Ipanoré*. The technique used in data systematization was content analysis, mediated by the use of two qualitative data analysis *software*, *WebQDA* and *Nvivo10*. The proposed analysis is based on three theoretical contexts - *conformity*, *contestation* and *conflagration* - that cross transversally the understanding of the theme and the data resulting from the empirical research. In a special way, the empirical research highlights an interpretation that combines theoretical references, methodological questions and results, based on the formulation of the three contexts (*conformity*, *contestation* and *conflagration*), of two plans of analysis (*reality* plane and *ideality* plane) and of four categories (*democracy*, *autonomy*, *consensus* and *conflict*). As for the categories, it is important to mention that they are traditionally defined as *pre-existing* or emerging, but in this study they are presented under the view of a differentiated logic, resulting from a composition of successive analyzes that make them representative of both the theoretical contexts produced and the two analysis plans revealed in the obtained data and, therefore, can be typified as *composite* categories. The research, in its analyzes and conclusions, expresses the political and methodological options adopted, but it does not make an effort to prospect for prescriptions and does not present itself as an evaluator of what the subjects think and/or do in the daily life of the *Ipanoré* school.

**Key-words:** School, democracy, autonomy and educational policy

## REFERÊNCIAS

- Freire, P. (1982). “Educação: o sonho possível”. Em C. R. (org.), **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal.
- Friedberg, E. (1993). **O poder e a regra**. Lisboa: Instituto Piaget.
- Husserl, E. (1990). **A ideia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70.
- Jackson, P. (2001). **La vida en las aulas**. Madrid: Morata.
- Kant, I. (2008). **A Paz Perpétua. Um Projecto Filosófico**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, [www.lusosofia.net](http://www.lusosofia.net).
- Lima, L. (2011). **A escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez.
- Marx, K., & Engels, F. (1998). **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes.
- Marx, K., & Engels, F. (1999). **O manifesto comunista**. (e. [www.jahr.org](http://www.jahr.org), Ed.) Edição Ridendo Castigat Mores.
- Mouffe, C. (2013). **A vibrant democracy needs agonistic confrontation**. (B. Đorđević, Entrevistador) Zagreb: Citizenship in South-East Europe.
- Proudhon. (1975). **O que é a propriedade**. 2ª ed.. Lisboa: Editora Estampa.
- Rousseau, J.-J. (1985). El contrato Social. (E. e. [www.jahr.org](http://www.jahr.org)), Ed., & R. R. Silva, Trad.) Madrid: P.P.P Ediciones.
- Sousa Santos, B. (2013). **Democracia ou capitalismo?** Obtido de Outras palavras: <http://outraspalavras.net/posts/democracia-ou-capitalismo/>