

**ESCOLA E COMUNIDADE NO CAMPO E NA CIDADE: UM ESTUDO
COMPARATIVO DE CASOS EM ARAQUARA-SP**

Fábio Monari Paiva¹

¹ Mestrando do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo / FFCLRP-USP. Endereço: fmonari@gmail.com

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) define como incumbências da escola: “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (inciso VI do Artigo 12). O artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) diz que “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. Os exemplos acima implicam em relações entre escola e comunidade², baseadas em práticas democráticas³ de ação e trabalho conjuntos. Considerando a importância do contexto social e das particularidades locais de cada escola e comunidade, o objetivo é observar essas relações, tendo como referencial teórico o “conceito amplo de política” desenvolvido por Paro (2002), atentando para os reflexos das mesmas na qualidade do ensino. Para isso, pretende-se, através de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995), analisar duas unidades escolares da cidade de Araraquara, sendo uma municipal, situada em um assentamento rural, e a outra estadual, localizada em uma área semi-periférica urbana. Após levantar as principais características das duas unidades, bem como ouvir os indivíduos que fazem parte do cotidiano escolar das mesmas, pretende-se desenvolver, através de um estudo comparativo de casos (TRIVIÑOS, 2009), uma reflexão crítica fundamentada na bibliografia relacionada, buscando, então, apontar as diferenças entre as relações escola-comunidade observadas nos dois contextos distintos, visando evidenciar as principais práticas e exemplos que podem viabilizar a boa qualidade do ensino, na concepção de Paro (2008).

O artigo 58 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, lei nº 8.069/90) diz que “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança”, o que, salvo possíveis relativizações na interpretação da lei, pressupõe a existência de uma relação entre a escola e o meio social no qual o aluno vive. Como conceber “contexto social da criança” sem passar pela idéia de relação entre escola e comunidade? Como conhecer esses diferentes “contextos” sem a escola estabelecer contato com aqueles que os constituem? Além dessas questões, no parágrafo único do Artigo 53 da referida lei, consta que “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”, ou seja, deve

² Embora existam definições que separam “alunos” de “escola”, bem como outras que diferenciam “comunidade escolar” de “comunidade local”, definimos, por enquanto, “escola” como sendo constituída por alunos, professores e funcionários, e “comunidade” como sendo constituída tanto pela família dos alunos quanto pela comunidade local e/ou vizinhança da unidade.

³ O termo “gestão democrática” aparece no parágrafo VI do artigo 206 da Constituição Federal e no Artigo 3 da LDB, como um dos princípios fundamentais da educação (pública) nacional.

haver, segundo a legislação, uma relação baseada em práticas democráticas de ação e trabalho conjuntos, envolvendo escola e comunidade.

Não obstante o respaldo legal, observado nos exemplos acima, poderíamos discorrer sobre diversos argumentos que mostram a importância de uma boa relação entre escola e comunidade, tais como, por exemplo, o de que “a participação da comunidade escolar e local no cotidiano da escola é um meio eficaz de redução da violência e da depredação escolar” (BRANCALEONI e PINTO, 2001, p. 152). No entanto, esse processo deve envolver vários elementos, pois “Mudar a cara da escola pública implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras” (FREIRE, 1991, p. 35-37). Porém, alguns fatores impedem que exista essa participação de maneira efetiva. Um deles é o autoritarismo e seus condicionantes materiais, institucionais e ideológicos (PARO, 2003) que prejudicam a viabilização de práticas democráticas na escola, influenciando alunos e pais, já que “não raras vezes, a relação dos pais com a escola é de certa submissão, achando que não entendem de escola; isso é com os professores” (HORA, 1994, apud SILVA, 2006, p. 25).

Embora existam também, na busca pela melhoria do ensino na escola pública, argumentos como, por exemplo, o da “prioridade dos conteúdos”, baseado na idéia de que “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam” (SAVIANI, 1986, p. 59) há, antes disso, a já citada adequação do currículo ao contexto social do aluno. Sabe-se, por exemplo, que a educação do campo (caso da Escola Municipal “Professor Hermínio Pagotto”, Assentamento Bela Vista, Araraquara – SP) tem como uma de suas principais características uma educação “para o campo”, que deve valorizar as particularidades do trabalho e da vida no campo, também garantida com o advento da LDB de 1996 em seu artigo 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à 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 às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDB, 1996)

Entretanto, é sabido que a formação do que se conhece como “rural” no Brasil é caracterizada por um modelo político e econômico adotado ainda no período colonial, que teve reflexos significativos na constituição da sociedade brasileira: “As relações de poder e produção do rural foram construídas sob a lógica de uma sociedade excludente, discriminatória, injusta que teve sua saga iniciada junto ao desequilibrado processo de divisão de terras do Brasil Colônia” (PRADO JÚNIOR, 1979; MARTINS, 1985; OLIVEIRA, 2001, apud CAVALCANTE, 2010). Assim, historicamente, a educação no meio rural⁴ teve, por décadas, traços arraigados aos propósitos político-econômicos que regiam as relações e desenhavam as características sociais que constituíam também o próprio “rural”:

A educação rural instituída no início do século XX tem sua história atrelada ao mundo da produção capitalista dos contextos urbanos. Tais “políticas”, quando chegaram em doses residuais, traziam em sua essência sócio-educacional o que restava de propostas do mundo dos escolarizados das cidades (CAVALCANTE, 2010, p. 554).

Ou seja, eram aplicados modelos “urbanocêntricos” de educação no ambiente rural e não havia a preocupação, nem o propósito, de se desenvolver práticas educacionais com formas e conteúdos adequados, condizentes com o trabalho e a vida no campo, o que muitas vezes pode ter resultado em um perfil de estudante “inadequado ao mundo urbano e despreparado para os potenciais do local.” (CAVALCANTE, 2010, p. 554). Esse cenário (não obstante as transformações ocorridas desde a gênese dos movimentos populares em fins dos anos 50 até as conquistas dos movimentos de trabalhadores politicamente organizados da atualidade) representa, exemplarmente, uma histórica desconexão entre “contexto social do aluno” e “conteúdo”.

A Escola Municipal do campo “Professor Hermínio Pagotto” representa, por outro lado, um exemplo bem sucedido, em diversos aspectos. Durante seu processo de municipalização, em 2001, pais, alunos, professores, funcionários, lideranças comunitárias, pesquisadores de universidades e representantes da secretaria Municipal de Educação, do Inkra e do Instituto de Terras do Estado de São Paulo foram chamados para participar da

⁴ Souza (2006) diferencia as expressões “educação rural” de “educação do campo” afirmando que “a concepção de educação rural expressa a ideologia governamental do início do século XX e a preocupação com o ensino técnico no meio rural, considerado como lugar de atraso. Já a educação do campo expressa a ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável”. (SOUZA, 2006, p.1098).

discussão de um novo projeto pedagógico. A partir desse projeto, algumas mudanças⁵ ocorreram. Entre elas, destacam-se a participação ativa da comunidade na escola e a aproximação do ensino com a realidade dos alunos, valorizando os saberes do campo. Tais iniciativas viabilizaram uma redução dos índices de evasão e reprovação. Em 2004, o projeto recebeu o Prêmio Gestão Pública e Cidadania da Fundação Getúlio Vargas. Houve, portanto, o empenho em promover a participação da comunidade no cotidiano escolar, através de uma estreita relação escola-comunidade que contribuiu, inclusive, para a elaboração de conteúdos e o desenvolvimento de práticas educativas condizentes com a vida e o trabalho no campo.

No caso da unidade estadual que se pretende analisar (Escola Estadual Profa. Lea de Freitas Monteiro), partindo da própria experiência docente diária, é possível observar uma série de problemas, tais como evasão, baixa frequência e aproveitamento insatisfatório dos alunos. Ao notar, pessoalmente, que as relações entre escola e comunidade, no caso dessa unidade, parecem ser quase unicamente “burocráticas”, ou mesmo, por vezes, de distanciamento, julga-se um tanto quanto provável o reflexo dessas relações nos problemas acima apontados. Daí a necessidade de se comprovar, também, essa possibilidade, através da pesquisa.

Em relação à análise proposta, nos dois contextos, a idéia de participação, quando relacionada à ação da comunidade na rotina escolar, deve ser observada de acordo com o conceito de política no qual a ação será fundamentada. Esse “conceito amplo” de política, que se pretende utilizar como elemento norteador da análise das relações escola-comunidade, tem sua gênese na idéia do homem como ser histórico:

Como ser histórico, o homem transcende a realidade meramente natural (...) pela produção de sua própria existência material (...) o ser humano afirma sua vontade criando valores que dão origem a objetivos os quais ele procura realizar pelo trabalho (...). Nesse processo ele se faz *sujeito* (...) no preciso sentido de autor, de quem atua sobre o *objeto* para realizar sua vontade, expressa nos valores por ele criados historicamente. Mas esse processo jamais pode ser concebido isoladamente, posto que o homem só se realiza, só pode

⁵ Foram priorizadas seis principais mudanças: a) aproximação do ensino com a realidade dos alunos; b) Valorização dos saberes do campo; c) Uso de espaços alternativos de ensino, como as plantações locais; d) Aprofundamento dos conhecimentos, relacionando-os com os produzidos fora do contexto rural; e) Abertura da escola para a participação ativa da comunidade; f) Contato com outras escolas rurais para a troca de experiências. (fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/ensino-cara-campo-448833.shtml>; Acessado em 11/01/2012).

produzir sua materialidade, a partir do contato com os demais seres humanos, ou seja, a produção de sua existência não se dá diretamente, mas mediada pela divisão social do trabalho. Disso resulta a condição de pluralidade do próprio conceito de homem histórico, que não pode ser pensado isolado, mas relacionando-se com outros sujeitos que, como ele, são portadores de vontade, característica intrínseca à condição de sujeito. Dessa situação contraditória do homem como sujeito (detentor de vontades, aspirações, anseios, pulsões, interesses, expectativas) que precisa, para realizar-se historicamente, relacionar-se com outros homens também portadores dessa condição de sujeito, é que deriva a necessidade do conceito *geral* de política. (PARO, 2002, p. 15).

O conceito “geral” de política, então, diz respeito às atividades humano-sociais que viabilizam a convivência entre grupos e pessoas, de forma a garantir sua própria existência em sociedade. Entretanto, essa convivência pode ocorrer, não só de forma conflituosa - predominante na sociedade capitalista - mas também de forma pacífica, baseada na idéia de política como prática democrática. A democracia, nesse contexto, também deve ser compreendida de maneira mais ampla:

Como se sabe, essa convivência tanto pode dar-se de forma pacífica e cooperativa quanto de maneira conflituosa e dominadora. Esta última forma é a que vigora na sociedade capitalista em que vivemos. Quando isso acontece, a força da estrutura econômica, fundada na opressão e no domínio de uns sobre os outros, leva a crer que esta seja a única forma de conceber a política (...) ocultando outras alternativas, como a de convivência cooperativa e pacífica, capaz de propiciar o desenvolver pleno das subjetividades. Por isso, na perspectiva da transformação social, visando a uma sociedade que supere a dominação humana, faz-se necessária a consideração de um conceito de política que dê conta da nova situação posta no horizonte. Dentro das amplas possibilidades abertas por uma noção ampla de política, destaca-se, no caso, já não mais o conceito de política como luta política, mas o de política como prática democrática. A democracia,

todavia, precisa ser entendida para além de seu sentido etimológico de governo do povo ou governo da maioria, para incluir todos os mecanismos, procedimentos, esforços e recursos que se utilizam, em termos individuais e coletivos, para promover o entendimento e a convivência social pacífica e cooperativa entre sujeitos históricos. (idem, *ibid*).

Esse “homem histórico” se constrói através de uma concepção histórica de educação, baseada na “apropriação da cultura humana, entendida esta como aquilo que o homem produz em termos de conhecimentos, crenças, valores, arte, ciência, tecnologia, tudo enfim que constitui o produzir-se histórico do homem” (PARO, 2002, p. 15). Considerando que esse homem histórico só existe convivendo com o outro – o que caracteriza o conceito amplo de política já mencionado – e que esse fazer-se homem histórico implica em educação, há, então, uma relação intrínseca entre o caráter político (amplo) e a ação educativa. É sob essa perspectiva que se pretende analisar as relações entre escola e comunidade. Com base, inicialmente, nas dúvidas sobre se e como as unidades escolares a serem analisadas realizam a sua incumbência de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”, se o direito dos pais ou responsáveis de “ter ciência do processo pedagógico e participar da definição das propostas educacionais da escola” é ou não respeitado, e considerando os argumentos anteriormente colocados que evidenciam a importância desses processos, julga-se relevante essa pesquisa.

Há de se ressaltar, primeiramente, que as duas unidades escolares em questão possuem algumas características distintas: A unidade localizada no bairro Vila Xavier, na zona urbana da cidade, pertence à rede estadual e possui, aproximadamente, 1200 alunos (Ensino Fundamental II e Ensino Médio), enquanto a unidade situada no Assentamento Bela Vista pertence à rede municipal e possui, aproximadamente, apenas 200 alunos (somente do Ensino Fundamental). Levando em conta essas diferenças, a singularidade dos contextos locais (vizinhanças das quais fazem parte, regiões nas quais se encontram) e dos indivíduos e grupos que os compõem, a relevância da pesquisa justifica-se, também, para que sejam respeitados o já citado “contexto social” e a idéia de “gestão democrática”, como diz a lei. Considera-se pertinente, então, a realização de um levantamento das dificuldades e dos procedimentos observados, juntamente com as opiniões e os discursos dos indivíduos envolvidos na rotina escolar, para que se faça uma análise comparativa reflexiva, visando a caracterização das relações entre as duas unidades escolares e as respectivas comunidades com as quais elas se

relacionam, para que se observem os principais reflexos dessas relações na qualidade do ensino⁶.

O foco da pesquisa se concentra nas relações que a escola deve estabelecer com a comunidade e na influência que essas relações podem exercer na qualidade do ensino. Para isso, serão comparados dois cenários distintos: Uma escola pública estadual, localizada em uma área urbana semi-periférica e uma escola pública municipal, localizada na área rural, em um assentamento – ambas na cidade de Araraquara. Levando em conta a importância de se atentar para as singularidades e as diferenças das duas unidades, dos contextos locais e dos indivíduos e grupos que as compõem, pretende-se, através de uma pesquisa qualitativa, fazer um levantamento das dificuldades e dos procedimentos observados, juntamente com as opiniões dos indivíduos envolvidos na rotina escolar, para que se faça uma análise comparativa reflexiva, buscando apontar, principalmente: 1) Quais características e práticas da e na escola, envolvendo relações com a comunidade, favorecem ou contribuem para uma boa qualidade de ensino; 2) Quais procedimentos viabilizam a efetiva participação dos pais e da comunidade na gestão escolar; Quais procedimentos, elementos ou características atrapalham essa participação; 3) Como a participação da comunidade na escola contribui para a melhoria do ensino; 4) Como as diferenças entre as duas escolas (campo versus cidade, rede municipal versus rede estadual, grande número de alunos versus número reduzido de alunos, etc.) podem apontar os exemplos e os caminhos a serem seguidos para a melhoria do ensino.

Observando os pontos da legislação (LDB, ECA e Constituição Federal) que tratam das relações que a escola deve estabelecer com a comunidade, pretende-se, inicialmente, elaborar um breve questionamento, buscando ressaltar a importância legal dessas relações. Concomitantemente, será feita uma reflexão crítica, com base na bibliografia relacionada, acerca das relações escola-comunidade. Serão, então, observadas as duas unidades escolares de Ensino Fundamental através de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, na qual será desenvolvido um trabalho de campo, para que seja feita a caracterização descritiva das unidades em questão, demonstrando suas particularidades, os procedimentos gerais adotados e, principalmente, como ocorrem as relações escola-comunidade nas mesmas. Nessa fase

⁶ Paro (2008) define “qualidade do ensino” considerando que a formação do aluno deve ocorrer em duas dimensões: “Individual”, que se refere à própria formação da personalidade do educando pela apropriação da cultura, proporcionando o seu bem-estar pelo usufruto dos bens sociais e culturais que os cidadãos de uma sociedade democrática têm direito; e “social”, que reside na condição de pluralidade do homem como ser histórico. Nesse sentido, não se trata apenas de educar para o bem viver individual, mas para que o indivíduo possa contribuir para o bem viver de todos. É sob essa perspectiva, considerando as duas dimensões citadas, que se pretende caracterizar a qualidade do ensino na pesquisa.

serão realizadas, também, entrevistas com diretores, professores, funcionários, alunos, pais de alunos, vizinhos das unidades, membros de órgãos colegiados (conselhos, APMs, etc.), lideranças comunitárias e demais sujeitos e/ou grupos que eventualmente possam vir a ser considerados participantes do cotidiano escolar ou estabelecer relações com as questões que envolvem o(s) encontro(s) entre escola e comunidade.

O trabalho de campo implicará em procedimentos próprios de uma pesquisa qualitativa, tais como: Observação, descrição, análise documental, aplicação de questionários abertos e entrevistas semi-estruturadas. Como suportes bibliográfico e metodológico, para essa fase da pesquisa, serão utilizados os livros “Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986) e “Etnografia da Prática Escolar” (ANDRÉ, 1995). Considerando a importância das singularidades e das diferenças entre as duas unidades escolares em questão, será realizada também uma comparação entre as informações obtidas nos dois cenários distintos, baseada no modelo de estudo comparativo de casos, tal como é descrito por Troviños (1987). O autor apresenta três tipos de estudo de caso:

1) Estudo de caso “histórico-organizacional”, no qual “o interesse do pesquisador recai sobre a vida de uma instituição (...) o pesquisador deve partir do conhecimento que existe sobre a organização que deseja examinar” (TROVIÑOS, 1987, p. 134);

2) Estudo de caso “observacional, categoria típica (...) de pesquisa qualitativa. A técnica de coleta de informações mais importante dela é a observação participante (...) Agora não é a organização como um todo o que interessa, senão uma parte dela”. (Ibidem, p. 135);

3) O Estudo de Caso denominado “História de Vida”, no qual predominam as entrevistas, especialmente as semi-estruturadas (Ibidem, ibid.);

Serão empregados, em certa medida, elementos dos três tipos citados acima, de acordo com a demanda de informações para suprir a análise, já que os três tipos são condizentes com as etapas de investigação que constituem a pesquisa. Não obstante, por se tratar da observação de dois contextos diferentes, utilizaremos também o conceito de “estudo comparativo de casos” (Ibidem, p. 136) para nortear a mesma:

Um aspecto interessante do Estudo de Caso é o de existir a possibilidade de estabelecer comparações entre dois ou mais enfoques específicos, o que dá origem aos Estudos Comparativos de Casos. O enfoque comparativo enriquece a pesquisa qualitativa (...) Em geral, esta linha de investigação segue os passos do método comparativo,

descrevendo, explicando e comparando, por justaposição e comparação propriamente dita, os fenômenos. Poderiam ser exemplos de Estudos Comparativos de Casos assuntos como (...) o comportamento de meninos, em relação ao sexo feminino, em escolas co-educacionais ou mistas e em escolas exclusivamente para homens. (Ibidem, ibid.)

A análise das principais características das relações escola-comunidade observadas nos dois exemplos distintos e a comparação entre os dois tipos de relações, terá como referencial teórico o conceito amplo de política baseado na idéia do homem como ser histórico, desenvolvido por Paro (2002), descrito anteriormente. Juntamente com o aporte da bibliografia relacionada, pretende-se construir uma reflexão apontando os principais caminhos e práticas que viabilizam um ensino de qualidade, considerando, como referência, a concepção de qualidade de ensino elaborada também por Paro (2008), na qual a formação do aluno deve ocorrer nas dimensões “individual”, através da apropriação da cultura, e “social”, que reside na condição de pluralidade do homem como ser histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado Escolar: espaço de participação da comunidade.** São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Citação: NBR-10520/ago - 2002.** Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

AZANHA, J.M.P. **Uma Reflexão sobre a Formação do Professor da Escola Básica.** *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 2, p. 363-368, mai/ago. 2004.

_____. **Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista.** *Educação e Pesquisa*, v.30, n.2, p. 335-344, mai/ago. 2004.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Participação Popular na Melhoria do Ensino Público.** *Revista Brasileira de Educação*, n. 1, p. 93-99, jan./abr., 1996.

BRANCALEONI, A.P.L. & PINTO, J.M.R. **Escola do campo:** o processo de reconstrução da escola e das práticas sociais em um assentamento rural. In: II Jornada de Estudos em Assentamentos Rurais, 2005, Campinas. Anais da II Jornada de Estudos em Assentamentos Rurais, 2005.

_____. **Um olhar acerca do processo de elaboração e implementação de um projeto político-pedagógico em uma escola do campo do município de Araraquara.** Tese (Doutorado em Psicologia) FFCLRP, Universidade de São Paulo, 2005.

_____. **Um olhar sobre diferentes formas de enfrentar a violência escolar.** *Cad.Educ.FaE/EFPEl.*, Pelotas, (16) p. 139-160. jan./jun. 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília – D.F.: Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. "**Democratização do ensino**" revisitado. *Educação e Pesquisa*, v.30, n.2, p. 327-334, mai/ago. 2004.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **Das políticas ao cotidiano:** entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* 2010, vol.18, n.68, pp. 549-564. ISSN 0104-4036.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. **Gestão Democrática:** desafios para a ação coletiva em uma escola pública de Diadema. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 1995.

GONDIM, L. M. P & LIMA, J. C. **A Pesquisa como Artesanato Intelectual:** considerações sobre método e bom senso. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola:** artes e ofícios da participação coletiva. Campinas: Papirus, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **A Democratização da Escola Pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1987.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, C. R. & TANCREDI, R. M. S. P. **A Relação Escola-Família no Contexto da Implantação da Progressão Continuada**: Um Estudo de Casos Múltiplos em Meios Populares. *In: Educação e Pesquisa*. São Carlos: Rima, 2004.

MARTINS, J. S. **A Militarização da Questão Agrária no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Administração e participação**: reflexões para a educação. *Educação e Pesquisa*, v.29, n.2, p. 369-373, jul./dez. 2003.

OLIVEIRA, A. U. **A geografia das lutas no campo**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

OLIVEIRA, L. H. da R. **Trabalho Coletivo em Educação**: os desafios para a construção de uma experiência fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, USP: São Paulo, 2006.

PAIER, Simone de Castro. **Da quebra das paredes à construção de uma nova escola**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, USP: São Paulo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **A Estrutura Didática e Administrativa da Escola e a Qualidade do Ensino Fundamental**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 24, p. 127-133, 2008.

_____. **Gestão Democrática da Escola Pública**. Ed. Ática, 2003.

_____. **Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública**. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

_____. **Participação da Comunidade na Gestão Democrática da Escola Pública**. *Idéias*, São Paulo: FDE, n.12, p. 39-47, 1992.

_____. **Qualidade do Ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PRADO JÚNIOR, C. **A questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. **Desafio à escola pública**: tomar em suas mãos seu próprio destino. Campinas, Cadernos Cedes, 2001, p. 92-107.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 10ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SILVA, N. R. G. **A Participação da Comunidade na Gestão Escolar**: dádiva ou conquista? *Revista de Educação*, v. 9, n. 9, p. 21-30, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Educação & Sociedade*, 2008, vol.29, n.105, pp. 1089-1111.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WHITAKER, D.C.A. **O urbano e o rural**: ensaio de interpretação sociológica. In. *Travessia*. v. 5 nº 12, p. 1992.