

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA POLÍTICAS EDUCACIONAIS

MARCIA LUSTOSA FELIX GUEDES

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:
APROXIMAÇÕES NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA
- PB**

João Pessoa – PB

2018

MARCIA LUSTOSA FELIX GUEDES

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:
APROXIMAÇÕES NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA
- PB**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação–PPGE, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, na linha de pesquisa “Políticas Educacionais”, como requisito institucional para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues

João Pessoa – PB

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

G924g Guedes, Márcia Lustosa Felix.

Gestão Democrática e Projeto Político Pedagógico:
aproximações nas escolas públicas no município de João
Pessoa - PB / Márcia Lustosa Felix Guedes. - João
Pessoa, 2018.

179 f. : il.

Orientação: Janine Marta Coelho Rodrigues.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Gestão Democrática. 2. Autonomia. 3. Projeto
Político Pedagógico. I. Rodrigues, Janine Marta Coelho.
II. Título.

UFPB/BC

MÁRCIA LUSTOSA FELIX GUEDES

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO:
APROXIMAÇÕES NAS ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA
– PB

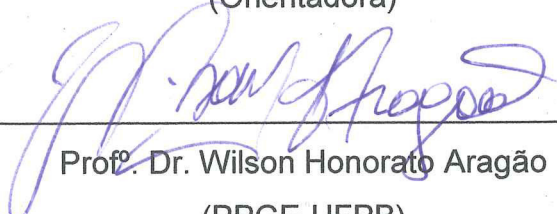
Tese aprovada em: 18/05/2018

BANCA EXAMINADORA

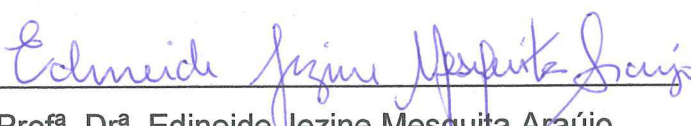

Prof^a. Dr^a. Janine Marta Coelho Rodrigues

(PPGE-UEPB)

(Orientadora)


Prof^o. Dr. Wilson Honorato Aragão

(PPGE-UEPB)


Prof^a. Dr^a. Edineide Jezine Mesquita Araújo

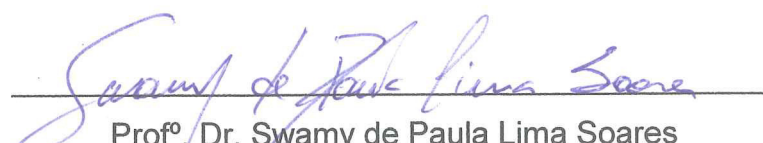
(PPGE-UEPB)

(Titular Interno)

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Ramos Meneses

(PPGSS-UEPB)

(Titular Externo)


Prof^o. Dr. Swamy de Paula Lima Soares

(MPPGAV-UEPB)

(Titular Externo)

João Pessoa-PB

2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a memória dos meus pais, razão da minha existência, que com carinho, amor, dedicação e sabedoria, educaram-me e ensinaram-me a agir com respeito e determinação nas diversas situações impostas e que escolhi realizar. Foram exemplares condutores na minha trajetória de vida em todos os sentidos; inspirando-me pelo exemplo de vida e persistência de sempre acreditar que é possível sempre começar e recomeçar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, eterno e soberano acima de todas as coisas. Pela minha existência, pelo dom da vida, da perseverança e coragem de sempre recomeçar.

Ao meu querido esposo, companheiro em todos os momentos: alegres e tristes, colaborador paciente e incansável, estimulando-me a prosseguir, com gestos e palavras enaltecedoras para que eu pudesse acreditar que o sol brilha todas as manhãs, e eu chegasse até aqui.

Aos meus queridos filhos que são dádivas divinas: Marielle e Matheus, por todos os momentos das minhas ausências, dedicadas aos estudos, renunciando aos momentos de carinho, escuta e atenção, finais de semana, dedicados ao lazer em família.

Aos meus queridos irmãos, juntos, sempre me apoiando e motivando nos momentos difíceis da vida pessoal e acadêmica. Obrigada queridos.

Especialmente a minha orientadora, por quem tenho grande admiração, gratidão, Prof^a. Dr^a. Janine Marta Coelho Rodrigues, razão inspiradora de exemplo acadêmico e pessoal, presente sempre nos momentos difíceis e alegres, compartilhando, com autenticidade, segurança e carinho, respeito e dedicação em tudo que faz. Terei sempre a Professora Janine como parâmetro na competência, no afeto, sobretudo, profissional e amiga. Obrigada grande mestra.

Agradeço ao Prof^o. Dr. Otávio Machado Lopes de Mendonça, meu orientador no Mestrado, que continua acreditando e me incentivando a prosseguir sempre, há quem muito admiro.

Ao Prof^o. Dr. Wilson Honorato Aragão, contribuições acadêmicas e motivadoras.

Ao amigo, irmão do coração Elmano, inseparável companheiro de luta e de incentivo sempre acreditando que eu chegaria aqui. Companheiro incansável, ao meu lado do mestrado ao doutorado apoiando e colaborando em todo que lhe pedia.

As Professoras Doutoras, Ariane de Sá, Glória Escarião e Inês Caminha, juntas estiveram sempre ao meu lado no período que trabalhei na Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa, apoiando-me na realização do trabalho, e motivando-me com palavras de incentivo para que eu voltasse para a academia com o propósito de fazer mestrado e doutorado. Aqui estou!

Aos Gestores, ao Diretor da Diretoria de Gestão Curricular – DGC, aos Professores, e, demais colaboradores do Sistema de Ensino Municipal de João Pessoa.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, principalmente a Cleomar sempre disponível a atender e bem.

A todos que fazem parte do grupo de pesquisa em Formação Docente, especialmente: Anne Clarck; Ana Cristina; Ana Raquel; Aureliana; Priscila; Wellington; Stefany e Romário.

Aos professores que diretos ou indiretamente, contribuíram com minha jornada acadêmica.

Enfim, a todas as pessoas que, contribuíram para que este trabalho fosse realizado.

Muito obrigada!

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Educação centrada no aluno, com perspectiva internacional, estadual e local.....	91
Figura 2 – Relacionamento entre as dimensões de organização da gestão.....	95
Figura 3 – Mapa dos bairros de João Pessoa	131
Quadro 1 – Demonstrativo IDEB observado: anos e notas	130
Quadro 2 – Demonstrativo de metas projetadas (IDEB 2015)	130
Quadro 3 – Demonstrativo de entrevistas com os gestores das escolas	139
Quadro 4 – Demonstrativo das entrevistas com os professores das escolas.	146
Quadro 5 – Demonstrativo da entrevista com o diretor da DGC (Questão 1)..	151
Quadro 6 – Demonstrativo da entrevista com o diretor da DGC (Questão 2)..	157
Quadro 7 – Demonstrativo da entrevista com o diretor da DGC (Questão 3)..	159
Quadro 8 – Demonstrativo da entrevista com o diretor da DGC (Questão 4)..	160

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 – Gênero dos Sujeitos da Pesquisa	136
Tabela 2 – Formação dos Sujeitos da Pesquisa	137
Tabela 3 – Experiência na Função de Gestor	138

LISTA DAS SIGLAS

ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO.

BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

CF – CONSTITUIÇÃO FEDERAL

CE – CENTRO DE EDUCAÇÃO

CE – CONSELHO ESCOLAR

CME – CONSELHO MUNICIPAL DE ENSINO

CONAE – CONSTRUINDO O SISTEMA NACIONAL ARTICULADO DE EDUCAÇÃO

CP – CURRÍCULOS E PROGRAMAS

CRP - CONSELHO DE REPRESENTANTES DOS PROFESSORES

CEPAL - COMISSÃO ECONÔMICA DAS NAÇÕES UNIDAS

CGN - COMITÊ GESTOR NACIONAL

CAM - CENTRO ADMINISTRATIVO MUNICIPAL

CREIS - CENTROS DE REFERENCIAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

DGC – DIRETORIA DE GESTÃO CURRICULAR

DAF – DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA

DTIC – DIRETORIA DE TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

FNDE - FÓRUM NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO

FHC – FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

FUNDEF - FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO
FUNDAMENTAL E VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

FUNDEB - FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

GE – GRÊMIO ESTUDANTIL

GD - GESTÃO DEMOCRÁTICA

JP – JOÃO PESSOA

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANISIO TEXEIRA

IEP - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA

LDBEN – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

NMS – NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS

PABAE – PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA BRASILEIRO AMERICANO AO
ENSINO ELEMENTAR

PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PDE – PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PEE – PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
PPGE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PME – PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PB – PARAIBA
PPP – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
TJPB – TRIBUNAL DE JUSTIÇA DA PARAIBA
SEMJP – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA
SEDEC – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA MUNICIPAL
SNE – SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
SASE - SECRETARIA DE ARTICULAÇÃO COM OS SISTEMAS DE ENSINO
SME - SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO
UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar o processo do gestor escolar escolhido de forma democrática e as relações com o projeto político-pedagógico contribui para a melhoria da Escola Pública do Município de João Pessoa–PB, e que são previstos por lei (Constituição Federal de 1988 e Lei de nº. 9.394/96). Essa pesquisa de caráter qualitativo, descritivo e exploratório, onde utilizamos entrevistas aplicadas a quatro gestores, quatro professores de quatro escolas municipais distintas, e com o Diretor da DGC, realizamos e anotamos sobre o processo de gestão democrática na visão desses profissionais. Para a abordagem teórica, nos fundamentamos com as ideias de Rousseau, Gramsci; Boaventura de Sousa Santos; Luiz Fernandes Dourado, Paulo Freire, Ilma Passos Veiga e outros. Os dados foram discutidos a luz da Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados revelaram que o processo de gestão democrática contribui substancialmente para a melhoria das dinâmicas das escolas públicas municipais, embora, no contexto atual o gestor seja indicação dos órgãos externos, ainda demande luta, experiência e vivência da comunidade escolar principalmente na participação do PPP, para construir uma prática permanente de reflexão sobre as ações educativas e a formação voltada para a participação, envolvimento e formação crítica dos atores escolares.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Projeto Político-Pedagógico. participação. Comunidade Escolar

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the process of the democratically chosen school manager and the relationship with the political-pedagogical project contributes to the improvement of the Public School of the Municipality of João Pessoa-PB, and which are provided by law (Federal Constitution of 1988 and Law No. 9,394 / 96). This qualitative, descriptive and exploratory research, where we used interviews applied to four managers, four teachers from four distinct municipal schools, and the Director of the DGC, we carried out and recorded about the process of democratic management in the view of these professionals. For the theoretical approach, we base ourselves on the ideas of Rousseau, Gramsci; Boaventura de Sousa Santos; Luiz Fernandes Dourado, Paulo Freire, Ilma Passos Veiga and others. The data were discussed in light of Bardin's Content Analysis. The results showed that the process of democratic management contributes substantially to the improvement of the dynamics of the municipal public schools, although in the current context the manager is an indication of the external organs, still demands struggle, experience and experience of the school community mainly in the participation of the PPP, to construct a permanent practice of reflection on the educational actions and the formation directed to the participation, involvement and critical formation of the school actors.

Key words: Democratic Management. Political-Pedagogical Project. participation. School Community

RESUMEN

El propósito de este estudio fue analizar el proceso de la escuela de idiomas elegido y la relación con el tema político-político sobre las mejoras de la escuela pública de la municipalidad de João Pessoa-PB, y que se proporcionan por ley Constitución de 1988 y Ley No. 9,394 / 96). En la mayoría de los casos, la mayoría de las personas que se dedican a la enseñanza de la enseñanza primaria y secundaria, a las personas con discapacidad, Para el enfoque del enfoque, se basan en las ideas de Rousseau, Gramsci; Boaventura de Sousa Santos; Luiz Fernandes Oro, Paulo Freie, Ilma Passos Veiga y otros. La fecha fue discutida en el contexto de Bardin's Content Analysis. Los resultados muestran que el proceso de gestión de la gestión de los recursos relacionados con las mejoras de la dinámica de las municipalidades públicas públicas, aunque en el contexto actual el administrador es una indicación de las externalidades, la situación, la experiencia y la experiencia de la comunidad de la comunidad en la participación del PPP, a construir una práctica permanente de reflexión sobre las iniciativas y la formación dirigidas a la participación, la participación y la crítica de la escuela.

Key words: Democratic Management. Político-Pedagogical Project. la participación. School Community

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. ESTADO E EDUCAÇÃO	23
2.1. Estado: evolução e algumas fundamentações teóricas	23
2.2. Gestão democrática no contexto escolar	36
2.3. A autonomia princípio do projeto político-pedagógico	48
2.4. Breves considerações do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 - 2024)	62
2.4.1. Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015 – 2025).....	71
2.5. Mobilização da escola instrumento da gestão democrática	73
3 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA	79
3.1. Algumas fundamentações teóricas	79
3.2. A formação do gestor democrático.....	88
3.3. A gestão escolar: novos desafios.....	98
3.4. O docente e as implicações na prática educativa	105
4. OS MECANISMOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA NO CONTEXTO DO SISTEMA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA-PB	124
4.1. Sistema Educacional da Prefeitura Municipal de João Pessoa.....	124
4.2. O Conselho Municipal de Educação (CME)	126
4.3. Plano Municipal de Educação (PME)	128
4.4. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, (IDEB) do Sistema Municipal de João Pessoa.	129
4.4.1. O Campo da Pesquisa	131
4.4.2. Sujeitos da Pesquisa.....	133
5. PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS GESTORES DA ESCOLA PÚBLICA DE JOÃO PESSOA – PB	134
5.1. Análise dos Dados	134
5.2.1. O Perfil Acadêmico dos Gestores	135

CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERÊNCIAS.....	166
APÊNDICES.....	166

1. INTRODUÇÃO

A escolha do tema *Gestão Democrática e Projeto Político-Pedagógico: aproximações nas escolas públicas no Município de João Pessoa – PB*, se coaduna com a própria trajetória profissional e acadêmica ao cursar concomitantemente o ensino Científico de nomenclatura atual Ensino Médio e o curso de nível médio - Magistério, no Instituto de Educação da Paraíba (IEP). A experiência com a docência instigou a enveredar pela procura de cursos relacionados com o Magistério.

Em 1992, foi concluído o curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Federal da Paraíba – (UFPB). Concursada para o cargo do magistério pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba – PB, designada como professora polivalente, trabalhando durante três anos, após concluir especialização em Educação Básica pela UFPB e migrando para a escola de Formação do Magistério Professora Maria do Carmo de Miranda, adquirindo experiência, atuando nas didáticas específicas e no estágio supervisionado docente. A partir desta experiência, surgiu a inquietude de compreender a participação dos mecanismos de gestão democrática na escola.

Em 2007, surgiu o convite para trabalhar na Diretoria de Gestão Curricular (DGC) da Secretaria de Educação Municipal de João Pessoa. E em 2008, designada para ocupar o cargo de Presidente da Divisão Gestão Escolar, onde junto à equipe conduziu-se o trabalho de orientação, acompanhamento e avaliação dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) das Unidades de Ensino e dos Centros de Referências de Educação Infantil (CREIs) do Sistema Educacional do Município de João Pessoa. Desta experiência aumentou-se o interesse para compreender as nuances envolvendo a gestão escolar e projeto político-pedagógico escolar.

Em 2009, com intuito de potencializar o trabalho realizado, integrou-se à equipe um representante de cada escola, para discutir a construção de um manual referencial sobre o Projeto Político-Pedagógico, intitulado *Construindo O Projeto Politico-Pedagógico: conceituação, princípios e procedimentos teóricos e metodológicos*. O trabalho realizado diretamente com gestores e equipe pedagógica escolar oportunizou conhecer de perto a realidade e a tamanha complexidade inerente em cada escola. Este fato instigou e tornou-se crescente, a curiosidade de

investigar o gestor escolar democrático e implicações com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

Um momento relevante, que contribuiu para o ingresso no mestrado em Ciências das Religiões, foi a participação e envolvimento no Grupo de Pesquisa em Formação Docente do Centro de Educação (CE), fundado no ano de 2007 pela Prof^a. Dra^a. Janine Marta Coelho Rodrigues.

No ano de 2009, relatando as aproximações com o estudo da gestão democrática e relações com o projeto político-pedagógico, elaborou-se um manual referencial *Construindo o Projeto Político-Pedagógico: Conceituação, princípios e procedimentos teóricos e metodológicos*, pela Prefeitura Municipal de João Pessoa, Secretaria de Educação e Cultura-SEDEC, Diretoria de Gestão Curricular–DGC.

Em 2013, com participação de um capítulo intitulado de “Formação Docente de Ensino Religioso: implicações no Projeto Político-Pedagógico”, do livro *Globalização Diversidade e Religiosidade*, pelo grupo de pesquisa do Departamento de Ciências das Religiões, Editora Universitária da UFPB.

Concomitante, participando como autora do capítulo “Os Desafios da Prática Docente”, do livro *Dimensões Teóricas e Avaliativas na Construção da Formação Docente: desafios para o século XXI*, produção acadêmica do grupo de Pesquisa Formação Docente, editado pela Editora Mídia gráfica.

Em 2015, com participação de outra produção de capítulo “A Educação em Grupo”, Maria Montessori, no livro *Um Passado Sempre Presente no Fazer Pedagógico*, Editora Fox.

Em 2016, participação como autora de um capítulo “Retratando Lourenço Filho Sobre Educação”, contemplado no livro *Contribuições das Ideias de Educadores Brasileiros Para a Formação Docente*, Editora do CCTA.

Em 2011, com ingresso na vida acadêmica, cursando mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões pela UFPB, objetivando investigar, *O Projeto Político-Pedagógico: reconstrução e implicações a partir dos enunciados dos docentes de ensino religioso das escolas municipais de João Pessoa-PB*.

Em 2013, cresce a curiosidade em volta da participação e envolvimento do gestor democrático em todos os segmentos da escola, sobretudo no chamamento e acolhimento da comunidade escolar para participar da construção do Projeto Político-Pedagógico.

Atendendo ao artigo 24 da Lei 12.215 de 25 de outubro de 2011, o Sistema de Ensino Municipal de João Pessoa ofereceu no Centro de Capacitação de Formação dos Profissionais de Educação (CECAPRO), o curso preparatório para futuros candidatos a cargos de direção das unidades de ensino. Esse curso cumpriu a jornada organizada em 80 (oitenta) horas e pedagogicamente se estruturou com base em quatro (04) unidades curriculares: Planejamento Estratégico Participativo; Educação Básica e Legislação; Gestão Democrática Participativa; Políticas Públicas de Gestão Voltadas Para a Educação; com 20 (vinte) horas para cada unidade trabalhada. O curso exigiu aferição de frequência e ofereceu certificação aos participantes. Tendo a participação como formadora deste curso que perdurou entre os anos de 2011 a 2013, trabalhando com a unidade curricular que tratou da Gestão Democrática Participativa.

As experiências profissionais e acadêmicas aguçaram a curiosidade e o interesse em investigar a amplitude do papel do gestor democrático e sua relação com o PPP, no processo educativo na escola pública do município de João Pessoa-PB. Em 2016, se consolidou com o ingresso no doutorado em Educação, na linha de pesquisa em Políticas Educacionais pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). E nos últimos anos, expressa dedicação a esse campo de estudo, pela relevância e importância para a escola e a sociedade, sobretudo, no entendimento do fenômeno que provocou curiosidade: a pouca participação e envolvimento do gestor escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico como espaço democrático, tema hoje, dessa pesquisa.

Delineando o objeto de pesquisa: problematização e objetivos

Considerou-se como problema de pesquisa o gestor democrático escolhido pelo voto direto. Contribui para a melhoria da Escola Pública do Município de João Pessoa na perspectiva das políticas educacionais que perpassam pelo Projeto Político-Pedagógico? Elencou-se então como hipótese desta pesquisa: A relação entre o gestor democrático e o projeto político-pedagógico contribui para o fortalecimento da escola participativa e autônoma.

Para Veiga (2001), o processo educativo democrático em sua prática pedagógica exige postura e atitude coletivas em prol de um projeto maior, educativo emancipatório. Para Guedes (2009), a prática educacional democrática, autônoma e

descentralizada ressalta a importância de uma educação que seja uma referência ao longo de toda a vida, e que seja capaz de abrir um canal para a exploração do potencial educativo dos discentes. Nesse aspecto, a escola é uma instituição social e por isto, dentro dela existe um jogo de forças (marcado pela competitividade, individualismo, entre outros), muitas vezes implícito, mas determinante de seus rumos e objetivos.

Souza (2010) diz que para enfrentar esse jogo de forças é necessário que a escola contemple, em suas reflexões, a questão da educação de qualidade, através da qual é possível conseguir resultados duradouros e positivos. A gestão da escola torna-se mais condizente com as necessidades de uma escola que precisa propiciar uma conjunção das dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras.

Com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de nº 9.394/96, surgiram novos paradigmas em relação à educação e a possibilidade de conquista da autonomia pela comunidade escolar. A gestão não é concebida como um modelo hierarquizado pelo princípio da racionalidade, mas como um processo de construção coletiva a partir dos princípios democráticos e compartilhados, que nortearão e vão garantir a autonomia dos agentes escolares.

Nesse cenário, a gestão é colocada como ponto central no processo de mudança democrática dos sistemas educacionais. Todavia, a centralidade dada à gestão não se refere apenas às esferas organizadoras do sistema educacional, mas também ao interior de cada unidade de ensino em que são elaboradas propostas em prol da autonomia e da descentralização (BRASIL, 2013).

Até os fins dos anos 1980, o modelo vigente na escola pública de escolha do gestor era a partir dos interesses e das necessidades dos poderes hierárquicos do Estado. Cabia ao administrador escolar, cumprir as obrigações advindas do sistema; sua função era repassar as informações, fiscalizar e garantir que a escola abraçasse as normas propostas pelas políticas educacionais em voga na época.

É válido lembrar ainda, que na década de 1980, havia um processo de homogeneização dos alunos, já que o perfil da escola era de caráter elitista. Com isso, eram comuns punições e práticas corretivas que serviam para dar sustentáculo ao sistema educacional praticado e, ao mesmo tempo, banir quem não se adequasse as suas prerrogativas.

Na discussão da gestão democrática e implicações com o projeto político-pedagógico, organizou-se os temas que serão abordados nos capítulos da tese. As

concepções que embasam a tese foram possíveis devido a experiência realizada no exercício profissional e acadêmico que possibilitou o contato direto com as escolas do sistema municipal de educação de João Pessoa-PB. Decorreram também das leituras que possibilitaram a reflexão sobre o pensamento de alguns teóricos envolvidos com os temas; dialogou-se com a gestão e o projeto político-pedagógico numa perspectiva que sinaliza no caminho das concepções, princípios filosóficos e sociológico voltados para o campo das ciências sociais; num esforço de relacioná-los com o tema da pesquisa *Gestão Democrática e Projeto Político-Pedagógico: aproximações nas escolas públicas no município de João Pessoa – PB*, resultando em proposições plausíveis para o enfrentamento aos desafios postos para a gestão da escola. Entre os pensadores que deram sustentação a tese estão: Antônio Gramsci; Boaventura de Sousa Santos; Heloísa Luck; Ilma Passos Alencastro Veiga; Luiz Fernandes Dourado; Laurence Bardin; Rousseau; Paulo Freire; Moacir Gadotti; entre outros.

O objetivo geral foi analisar o processo do gestor escolar escolhido de forma democrática e sua relação com o projeto político-pedagógico, que contribui para a melhoria da escola pública do Município de João Pessoa - PB.

Quanto aos objetivos específicos: verificar as mudanças causadas nas dimensões administrativas e pedagógicas da escola, a partir da escolha dos gestores pelo viés democrático; identificar e analisar os limites e possibilidades do gestor democrático na escola pública atual; caracterizar as práticas pedagógicas voltadas para a construção dos PPPs, que adotaram mecanismos de gestão democrática participativa.

A proposta de estudo ancora-se na tese, que tem como cerne o gestor educacional, escolhido de forma democrática, que contribui para a melhoria da escola pública do município de João Pessoa – PB

O trabalho está assim estruturado. No primeiro capítulo a introdução.

No capítulo segundo, cujo título é *Estado e Educação*, discutiu-se como as concepções de Estado vinculadas ao princípio da democracia participativa, a partir das abordagens referentes ao sistema Teocrático, sistema da Grécia Antiga, perpassando pela concepção dos Contratualistas, por fim chegando ao período Moderno, com um olhar numa perspectiva filosófica e sociológica em contextos histórico-político distintos, estudando pensadores que fundamentam o Estado e suas implicações diretamente para com a gestão democrática participativa, com viés para

o projeto político-pedagógico da escola sob o signo histórico da democracia, impasses e contradições. O novo PNE (2014-2024), enquanto política pública resultante das lutas oriundas das classes sociais a favor da democratização da educação.

No terceiro capítulo denominado *A Organização do Trabalho na Escola e a Gestão Democrática*, decorrentes das políticas educacionais brasileiras no decorrer dos séculos XX e XXI, e da formação do gestor democrático, da gestão escolar, compreendendo o projeto político-pedagógico como instrumento de participação coletiva e autônoma dos sujeitos envolvidos no processo da gestão democrática cidadã, e seus efeitos na contemporaneidade. No tocante a um olhar para o docente e implicações na prática educativa que tange para uma reflexão do currículo Brasileiro.

No capítulo 4, temos como título *Os Mecanismos de Gestão Democrática Enquanto Política Pública no Contexto do Sistema Municipal de João Pessoa-PB*. Descreveu-se no tocante sobre o PME, o CME e o IDEB, enquanto princípios da gestão nas escolas que servirão de campo de estudo.

Finalizamos o último capítulo com os gestores e professores da escola pública do município de João Pessoa – PB, com a análise crítica e evidenciado os principais momentos da instauração do viés democrático nas escolas, os pontos positivos e os pontos negativos e que mudanças ocorreram na escola a partir do escopo democrático. Considera-se ainda a necessidade de compreender as contradições e as dificuldades pertinentes entre os diversos segmentos da escola, sob o lume da mudança de gestão escolar.

Percurso Metodológico

Para tanto, a pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, conforme Costa (2002, p. 154), “Pesquisa é uma atividade que exige reflexão, rigor, método e ousadia”. A atividade de pesquisa requer profundo pensar sobre qual método que guiará a pesquisa, que de certa forma exige leituras, além de que requer do pesquisador grau intensivo de leitura relacionada com o tema.

Segundo Minayo (2008), a metodologia supõe o caminho do pensamento e da prática, exercida na abordagem da realidade entendendo-se assim a inter-relação entre a teoria e a prática. A metodologia utilizada facilita o desenvolvimento da

pesquisa, oferece uma melhor compreensão aos leitores e faz com que os objetivos propostos sejam atingidos.

A pesquisa de campo foi realizada em quatro (04) escolas do município de João Pessoa. Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa foram a observação, o caderno de registro e as entrevistas. Estes recursos metodológicos consistem no recolhimento de informações advindas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Enfatiza-se que a entrevista é o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. Para Rodrigues (2017, p. 1), a entrevista “é um diálogo de natureza profissional, utilizada na investigação social, para coleta de dados, ou para ajudar no diagnóstico de um determinado problema [...] sua precisão e variedade são garantidas desde que estas sejam realizadas obedecendo-se a um método”.

De natureza estruturada, a entrevista tomou como tópico de referência a análise sobre a gestão democrática e o projeto político-pedagógico escolar a partir do estabelecimento de indicação do gestor escolar pelos órgãos externos. A entrevista “é aquela em que o entrevistador segue um roteiro pré-estabelecido, é realizada de acordo com um formulário e é direcionada a alguns indivíduos”. (RODRIGUES, 2017, p. 1).

Esta pesquisa adotou para análise dos dados coletados a Análise de Conteúdo, considera-se um procedimento analítico que se propõe a realizar uma desestruturação do discurso a partir de um modelo baseado em uma “hermenêutica controlada” (BARDIN, 2010, p 11).

Conforme Costa (2002, p. 85), “a hermenêutica se apresenta como um frutífero campo de inspiração na busca de caminhos investigativos em educação”. Isso quer dizer que a análise do conteúdo “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2007, p. 38).

Em outros termos, Bardin (2010) assume que a análise de conteúdo é uma técnica que permite a apropriação dos sentidos do texto a partir da exploração e da descoberta desses sentidos. Para isso, utiliza como recursos uma soma significativa de técnicas de análises para desconstruir e construir as possibilidades anunciativas e significativas do texto.

O foco e a análise do conteúdo da pesquisa levaram em conta as referências de três eixos temáticos – os limites e as possibilidades da gestão democrática; as

mudanças administrativas e pedagógicas ocorridas na escola; e verificando o envolvimento dos gestores na escola pública do município de João Pessoa.

O universo da pesquisa envolveu quatro (04) escolas municipais e para preservar os nomes das escolas, identificou-se com o nome dos bairros onde as escolas estão inseridas: a escola Bairros dos Estados; a escola do Cristo; a escola de Cruz das Armas; e a escola do Bessa. As escolas foram selecionadas considerando em seu entorno o seu contexto sócioeconômico. A escola considerada de pequeno porte são as que atendem aos dois turnos, contendo um (01) gestor e um (01) adjunto; no caso da escola de grande porte, que atende aos três turnos, conta com um (01) gestor e dois (02) adjuntos (para cada turno a escola conta com o gestor ou adjunto). Assim, a pesquisa contou com quatro (04) gestores e quatro (04) professores. Somados, tive-se nove (09) sujeitos envolvidos na pesquisa, contando com a participação do Diretor da Gestão Curricular (DGC). Preservou-se as identidades dos sujeitos e para identificá-los foram denominados com o nome dos numerais. Os gestores e professores, e o Diretor da (DGC), contribuíram para as discussões e análises do estudo em pauta para a conclusão da tese.

Em seguida apresentamos nossas considerações e referenciais.

2. ESTADO E EDUCAÇÃO

Neste segundo capítulo, procurou-se conceituar concepções do Estado e formas de organização política numa perspectiva filosófica e sociológica em contextos históricos distintos, considerando alguns teóricos clássicos e contemporâneos, que caracterizam o Estado moderno e o neoliberalismo, enquanto políticas exercidas, através de alguns instrumentos, o poder. Compreender à luz de alguns conceitos e princípios pontuais que discutem concepções de Estado, em contextos diferentes, e como essas mudanças interferem na estrutura da sociedade que se organiza e estabelecem políticas sociais, sobretudo àquelas voltadas para a educação, pontuando modos de organizar e operacionalizar o espaço escolar.

A presença da gestão participativa nos ambientes escolares supõe-se a importância de representar vivências no decorrer do processo com prática formativa participativa intencional de gestão, no entanto, o Estado que por sua vez, define uma agenda com concepções de política hegemônica, através dos programas educacionais. A partir daqui, surge o debate sobre a gestão escolar representativa numa concepção democrática e participativa no ambiente escolar, com respaldo da política pública do novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), embasada na visão de alguns teóricos que abordam a temática educação e suas implicações no campo político-social e econômico.

As reflexões neste capítulo 2, apontam para concepções do Estado Democrático e suas implicações com a gestão democrática escolar, tendo respaldo nos estudos apontados pelos autores nacionais e internacionais, entre os quais: Jean Jacques Rousseau, Antônio Gramsci, Boaventura de Sousa Santos, Luiz Fernandes Dourado, Paulo Freire e outros.

2.1. Estado: evolução e algumas fundamentações teóricas

No intuito de facilitar o estudo procurou-se abordar as relações implicadas na educação que demandam do poder econômico, fundamental para compreender a dimensão das ações que fazem parte da sociedade. Descreveu-se algumas categorias consideradas determinantes para o entendimento da função do Estado,

da Educação e da Gestão escolar, e das mudanças advindas das relações econômicas que estabelecem as regras dos acordos educacionais.

Escolheu-se algumas abordagens que interessa, pelo fato de se coadunarem com o estudo. Iniciando com a teoria contratual, que representa a passagem do estado de natureza do ser humano, para o estado da sociedade civil. O contrato social é resultado da vontade e da decisão tomada pelos próprios indivíduos, dando origem a organização do Estado. Dito de outra maneira, a princípio, a estrutura do “Estado” foi criada e pensada teoricamente para representar o povo. Neste caso, entende-se que o Estado de Natureza do homem, antecede o Estado Nação.

O Estado foi criado a partir de um processo que envolveu três fases. Na primeira fase, o Estado de Natureza do homem era considerado um tempo dotado de instabilidade e medo em virtude da presença da Guerra de todos contra todos. Em outro momento, o Contrato Social, estabelecia um decreto que constitui o Estado e a Sociedade Civil. Por último, o Estado e a Sociedade Civil acompanham a sociedade.

Como anunciado, o contrato social será tratado, a partir da análise dos três contratualistas: Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau; com intenção de trazer melhor compreensão do tema em pauta “Estado”.

Thomas Hobbes, filósofo contratualista, segundo Ribeiro (2006), configurou a estrutura Estado como sendo soberano e autônomo perante os homens. Ou seja, para Hobbes, citado por Ribeiro (2006, p. 53), antes “Os homens viveriam, naturalmente, sem poder e sem organização – que somente surgiriam depois de um pacto firmado por eles, estabelecendo as regras de convívio social e de subordinação política”.

A filosofia de Hobbes, citado por Ribeiro (2006, p. 71), traduz o contrato social em três aspectos. No primeiro aspecto, a concepção do Estado de Hobbes “O leviatã não aterroriza [...] Terror existe no estado de natureza, quando vivo no pavor de que meu suposto amigo me mate”. No segundo caso, “Já o poder soberano apenas mantém temerosos aos súditos, que agora conhecem as linhas gerais do que devem seguir para não incorrer na ira do governante”. Por último, “O indivíduo bem comportado dificilmente terá problemas com o soberano”.

O Estado soberano, na concepção de Hobbes, se apresenta com feição de poder absoluto perante os homens, ou seja, o Estado é único, capaz de estabelecer e manter a segurança e a garantia social, em decorrência, do homem que por

natureza é considerado incapaz de conviver sem o espírito da maldade, portanto, convém submeter-se a todas as formas do poder regido pelo soberano, enquanto representante do Estado sobre sua vida.

Nesta concepção, a política de Estado, o poder soberano é total. Neste caso, é pertinente a seguinte indagação: Até que ponto, a submissão total do homem perante o Estado soberano é válida e benéfica? Convém questionar, se a liberdade não é algo prazeroso? Ao contrário, será que ser subordinado ao soberano dá mais prazer? Ao invés do prazer, da própria liberdade do homem.

Na segunda abordagem irá trazer, John Locke, contratualista, reconhecido fundador do liberalismo. No entanto, Locke se distancia da concepção de Estado de Hobbes. Descreve Mello (2006, p.87), na concepção de Locke “A propriedade já existe no Estado de natureza e, a propriedade sendo uma instituição anterior à sociedade, é um direito natural do indivíduo que não pode ser violado pelo Estado”. Conforme o autor, “O estabelecimento da sociedade, o livre consentimento da comunidade para a formação do governo, a proteção dos direitos de propriedade pelo governo, o controle do executivo, pelo legislativo e o controle do governo pela sociedade”, perfazendo Locke, “são os principais fundamentos do estado civil”.

Nesta segunda concepção, transcreve que a defesa e a garantia do direito do indivíduo, é assegurado através do Estado. Quanto ao governo, este é responsável pelos direitos do indivíduo, suas ações são controladas pelo executivo, caso o governante, por alguma razão, não corresponda aos anseios da sociedade civil, torna-se um governo impopular e indesejado por todos.

Embora Locke seja considerado um liberal que defende a propriedade privada individual, deixou contribuição relevante, em razão de questionar naquela época as ideias advindas da concepção teocrática, de origem dogmática. Na concepção de Mello (2006), Locke contrar-argumentava a relação existente entre a política e a religião, frente tal postura, contribuiu para o surgimento da pesquisa empírica, em razão de contestar a tolerância política religiosa instaurada na época.

Descreveu-se dois aspectos característicos da filosofia de Locke. Primeiro, defendeu a liberdade da propriedade que antecede a sociedade. Por outro, quanto ao Estado, seu poder deve ser limitado, em razão dos direitos naturais se sobrepor ao Estado.

Enfim, subentende que Locke deixou no campo da ciência empírica, uma contribuição relevante, pelo fato, de fortalecer as pesquisas no campo das ciências sociais e humana.

Em suma, concluí-se que o homem em seu estado natural é considerado tanto na concepção de Hobbes quanto na concepção de Locke, um ser dotado de características possessivas, denominação justamente atribuída ao período burguês. Nesse entendimento, se descreve:

Não é casual que essa concepção do homem como um ser orientado “naturalmente” por seus interesses singulares e egoístas (como um ser que de Hobbes, quer “poder e mais poder”) esteja na origem da concepção liberal de sociedade, uma concepção que – malgrado o absolutismo político defendido pelo autor do Leviatã – forma a essência da teoria de sociedade tanto nele como no liberal Locke. Possessivos e autocentrados, os indivíduos se organizariam em sociedade apenas para melhor garantir sua segurança pessoal e suas propriedades, ameaçada no “estado de natureza”; o estado ou o governo, ao “regulamentar” os conflitos fornecia o quadro no qual os indivíduos poderiam explicitar do melhor modo possível sua “possessividade” natural. Mesmo vivendo em sociedade, portanto, os indivíduos não perderiam os atributos que tinham em “estado de natureza”. (COUTINHO, 2011, p. 18).

Evidencia-se nesta citação: tanto na concepção de Hobbes quanto na concepção de Locke, a estrutura da natureza humana é egoísta e individualista, isto é, a possessividade é inerente à própria natureza humana desde o princípio do estado de natureza. Dito de outra forma, para estes pensadores a organização da estrutural do Estado e do governo, surge pela necessidade de combater as discórdias, ambições, principalmente a possessividade, considerada algo impregnada na própria natureza humana.

Por último, descreveu-se o contratualista Rousseau, filósofo que viveu no século XVIII, citado por Coutinho (2011), considerado o século das luzes, em decorrência das ideias iluministas e filosóficas, que deu visibilidade à razão científica, prevalecendo no campo da área da ciência social, da política, da economia, sobretudo, redesenha o campo educacional, com intuito de ajustá-lo a nova configuração do cientificismo.

A postura filosófica de Rousseau é totalmente antagônica em relação aos demais contratualistas. Enquanto Hobbes e Locke defendem a necessidade do contrato social, para combater a possessividade impulsiva da natureza humana,

para Rousseau o homem não é “o lobo do seu semelhante”, e sim, um ser dotado de razão e piedade. Fato que para Coutinho (2011), coloca Rousseau numa concepção diferenciada dos demais, “Sua crença na possibilidade de transformação do homem, ou seja, em sua perfectibilidade, que resultaria precisamente dessa sua plasticidade, transformação que lhe coloca de maneira explícita com condição para o êxito da sociedade livre e igualitária proposta no contrato”. (COUTINHO, p. 20).

Rousseau foi simpatizante das ideias de Montesquieu, Rousseau é o único e o primeiro contratualista a considerar a princípio a historicidade humana como sendo o cerne das questões problemáticas referentes ao contrato, à medida que:

Enquanto os demais contratualistas temos uma sequência lógica (não necessariamente cronológica) que leva do estado de natureza a sociedade civil através de um único tipo de contrato, aparece em Rousseau uma dinâmica bem mais complexa: depois do estado natural e antes do contrato, ocorre um longo processo histórico de socialização, através do qual o desenvolvimento das forças produtivas gera várias formações sociais, preparando assim as condições de possibilidades para dois tipos alternativos de contrato, um que perpetua a sociedade injusta, outro que gera uma sociedade livre e igualitária. E essa historicidade rousseauiana não envolve apenas as formações e os regimes políticos, que se transformam ao longo do processo de socialização, mas se refere também ao próprio homem, que modifica seus atributos no curso da evolução histórica. (COUTINHO, 2011, p. 20 - 21).

Portanto, o cerne da questão para Rousseau referente ao contrato relaciona-se entre o indivíduo e a sociedade, considerando o fato de que o indivíduo é dotado de dinamismo histórico, com capacidade e atributo de transformações, o que para os demais contratualistas, esta tese não se confirma.

A linha de pensamento filosófico de Rousseau se antecipa bem antes do ser histórico social de Hegel, principalmente de Marx, que “O homem enquanto tal (enquanto ser racional dispõe de linguagem e age moralmente) é produto de seu próprio trabalho, de sua história, de sua práxis social”. (COUTINHO, 2011, p.21).

Ressalva-se o fato de que Rousseau viveu durante um período de grandes transformações, no âmbito político, social e econômico, e mediante tal cenário, Rousseau se posicionava contra as ideais vigentes da época, o avanço da ciência e da arte, razão pela qual Rousseau foi contra. Nascimento (2006, p.189) cita Rousseau, “Se nossas ciências são inúteis no objeto que se propõem são ainda mais perigosas pelos efeitos que produzem.”

Rousseau argumentava que o universo da ciência e o universo da arte, não deveriam estar a serviço da vaidade e do orgulho de poucos homens, abrindo caminhos para a corrupção que imperava na era moderna. Ao contrário, Rousseau defende que a ciência e a arte deveriam ser instrumentos em prol da virtude humana, colaborando com a mudança da sociedade, sobretudo, no combate contra a corrupção instalada pelos homens.

Ademais, a filosofia de Rousseau tinha como base a virtude, a favor da soberania do povo, além do mais, arbitrava a favor de combater os males da humanidade. Esta maneira de pensar concede a Rousseau o título de inspirador da Revolução Francesa, em prol da luta a favor da igualdade e da solidariedade humana.

Segundo Nascimento (2006, p.196), o contrato social representava na teoria de Rousseau, “As condições de possibilidade de um pacto legítimo, através do qual os homens, depois de terem perdido sua liberdade natural, ganhem, em troca, a liberdade civil”. Prossegue o autor, onde Rousseau impõe-se a definir que “O governo, é o corpo administrativo do Estado, como funcionário do soberano, como um órgão limitado pelo o poder do povo, e não como um corpo autônomo ou então como o próprio poder máximo, confundindo-se neste caso, com o soberano do povo”. O que já naquela época para Rousseau:

Reconheceria a necessidade de representantes em nível de governo. E, se já era necessária uma grande vigilância em relação ao executivo, por sua tendência a agir contra a autoridade soberana, não se deve descuidar dos representantes, cuja tendência é a de agirem em nome de si mesmos e não em nome daqueles que representam. Para não se perpetuarem em suas funções, seria conveniente que fossem trocados com certa frequência. (NASCIMENTO, 2006, p. 198).

A ideologia de Rousseau continua atual, filósofo à frente do seu tempo, comprometido com a causa primeira em defesa dos direitos do ser humano, considerado por ele dotado de bondade e absolutamente livre em seu estado de natureza.

Outrossim, o contrato social expresso na forma do pensamento de Rousseau, requer vigilância atenta em decorrência da possibilidade existente no contrato de promover desigualdade entre as classes sociais, considerando justamente o período onde a classe representante da burguesia se encontra em plena ascensão e assume

o poder dos bens materiais, técnico e científico, reconfigurando o contexto social, econômico e político. O domínio da classe burguesa no poder contribui para o surgimento da era moderna, que traz consigo fortes assimetrias entre as classes sociais.

A concepção do contrato social na ótica de Rousseau, nos remete a refletir se é possível a criação de um Estado, construído com bases sólidas inspirado pelo princípio da democracia participativo, onde nela o povo impera de todas as formas de poder? Ou talvez, o Estado de feição *rousseauiana* é pura ficção, incapaz de traduzir em tempos atuais a que veio, onde o povo é soberano, o Estado e o governo concomitantemente são funcionários do povo?

Tudo converge a crer o quanto o povo ainda não é suficientemente potencializado democraticamente, capaz de lutar contra as formas de injustiças que sangram nas dimensões: social, econômico e político, para poder transformar a si e a sociedade.

O que nos leva a refletir sobre o conceito da palavra democracia. De origem grega, *demokratía* composta por *demos* (que significa povo) e *kratos* (que significa poder). Ou seja, democracia é poder do povo. Este conceito se coaduna com a concepção de Rousseau

A democracia é um dos regimes de governo que existe no sistema presidencialista e sistema parlamentarista, no primeiro caso, o presidente é o maior representante do povo, no segundo caso, o sistema parlamentarista, embora, o presidente seja eleito pelo povo, é o primeiro ministro quem toma as principais decisões políticas. Sadek ao se reportar a Nicolau Maquiavel adverte:

O governante não é, pois, simplesmente o mais forte – já que este tem condições de conquistar, mas não de si manter no poder -, mas, sobretudo o que demonstra possuir virtú, sendo assim capaz de manter o domínio adquirido e se não o amor, pelo menos o respeito dos governados. (SADEK, 2006, p. 22).

A virtude é considerada princípio básico da democracia desde Aristóteles na Grécia antiga, perpassando pela concepção de Rousseau que viveu na era moderna. Maquiavel, citada no livro o Príncipe por Nicolau lembra “um príncipe deve ter a conspiração em pouca conta, quando o povo lhe é benéfico; porém, quando lhe é inimigo e lhe tem ódio, deve temer a tudo e a todos” (MAQUIAVEL, 1513, p. 83, 84).

O principal expoente filosófico de Rousseau se baseia no princípio da virtude. Para ele, é condição determinante presente na pessoa do governo a serviço do Estado, para bem servir as necessidades do povo.

Com a modernidade do século XVIII, se instaura uma nova estrutura política econômica de denominação liberal, que traduz a concepção de Locke, esta política é responsável pela configuração do Estado, que assegura e garante o direito individual, sem interferência nas esferas da vida pública do Estado, principalmente, na esfera econômica da sociedade.

Por outro lado, contrariando essa ideia inauguram-se as políticas sociais recorrentes das lutas dos movimentos sociais de ideias divergentes entre o capital e o trabalho, tendo como causa primária o desenvolvimento tecnológico científico, responsáveis pelas primeiras revoluções industriais.

Para clarear a compreensão, trazemos brevemente a ideia central de Marx, que culmina neste período e se difere da concepção de Rousseau. Uma nova sociedade se constitui com base nos meios de produção, “Marx não critica o modelo democrático de Rousseau por este ser democrático, mas sim, por ser utópico, ou seja, por não contemplar as condições materiais que tornam possível a realização de uma ordem efetivamente democrática”. (COUTINHO, 2011, p. 62).

Para Marx, o Estado representa a classe burguesa, detentora do poder através dos meios de produção materiais e do domínio do saber. No pensamento de Marx:

A possibilidade de constituição da “vontade geral” não estaria, para nossos dois autores, nem na consciência dos indivíduos “virtuoso” (como supõem Rousseau e os jacobinos) nem na cinzenta burocracia governamental (como diz Hegel), mas sim nesse tipo de produto de “sociedade civil-burguesa” moderna, ou seja, no proletariado”. (COUTINHO, 2011, p. 65)

Baseada nos estudos de Marx que desenvolve sua teoria numa concepção atrelada na divisão da sociedade moderna, em duas classes sociais bem distintas: a sociedade burguesa e o proletariado. Onde a primeira detém o poder perante a segunda, que vende sua força de trabalho, onde prevalece a mais valia que corresponde ao excedente, daí resulta a estrutura política econômica vigente da época.

A partir daqui, tentamos entender a concepção de Estado à luz do livro de Boaventura de Sousa Santos intitulado *Pela Mão de Alice o Social e o Político na Pós-Modernidade*, que transcorre entre os séculos XIX e XX.

Santos (2013) nos fala de três períodos históricos distintos transcorridos no capitalismo que definem claramente o projeto da modernidade.

A modernidade traz consigo decadência da concepção que defende o princípio da comunidade soberana que para Rousseau citado por Santos, “Uma comunidade concreta de cidadãos tal como a soberania era efetivamente do povo, reduziu-se a um composto de dois elementos abstratos: a sociedade civil, concebida como agregação competitiva de interesses particulares,” prossegue o autor “suporte da esfera pública, e o indivíduo, formalmente livre e igual, suporte da esfera privada e elemento constitutivo básico da sociedade civil” (SANTOS, 2013, p. 105).

O primeiro período do capitalismo liberal para Santos se caracteriza entre o dualismo Estado-sociedade civil, fruto do pensamento político moderno.

Este dualismo e a sua articulação com o princípio do laissez-faire explica a ambiguidade da forma política e da atuação do Estado neste período. É que a ligação orgânica – pressuposta pela matriz política do Estado liberal – entre a lógica da dominação política e as exigências da acumulação do capital, ao longo do século XIX, concretizam-se e fortalecem-se através de múltiplas e sucessivamente mais profundas intervenções do Estado. Paradoxalmente, muitas destas intervenções do Estado são justificadas em nome do princípio do laissez-faire, um princípio que preconiza o mínimo de Estado. (SANTOS, 2013, p.105).

Nesse sentido, o enfraquecimento da sociedade civil é decorrente do desenvolvimento do mercado de caráter liberal, responsável pelo crescimento das novas cidades industriais, consolidando a ideia da harmonia do Estado regulador, do mercado e da comunidade, contraditoriamente, causando estrangulamento pelo dualismo Estado-sociedade civil, ou seja, o slogan que prevalece: “menos Estado e mais mercado”. O que significa para Habermas (1984, p.14), “quanto o poder público responsável pela promoção do bem público”. Esta lógica, ao que parece, implica para a necessidade de reavaliar postura ativa da sociedade civil composta por sujeito de direito? Neste ponto é importante refletir sobre a capacidade do empoderamento coletivo, de poder decidir sobre as políticas sociais advindas do Estado, perante a sociedade.

O segundo momento se destaca vertiginosamente pelo desenvolvimento industrial capitalista que sucessivamente promove a expansão do operariado, que para Santos:

O alargamento do sufrágio universal, na lógica abstrata da sociedade civil e do cidadão formalmente livre e igual, por outro, contribuem para a materialização da comunidade através da emergência das práticas de classes e da tradução destas em políticas de classes [...] São os sindicatos e associações patronais, a negociação coletiva, partidos operários a disputar do espaço político anteriormente negociado entre partidos burgueses e oligárquicos. (SANTOS, 2014, p. 109).

Este período culmina na reordenação social e política frente às transformações resultando das classes trabalhadoras, mediante as mudanças dos setores produtivos privilegiados. Segundo o autor, “pela lógica da acumulação do capital, a importância progressiva do setor dos serviços e a consequente ampliação e fortalecimento social e político das classes médias”. (SANTOS, 2014, p. 109).

Nesta segunda fase, o Estado assume função ativa mediante as transformações ocorridas concomitantemente na comunidade e no mercado, sobretudo, aumenta sua participação na gestão dos espaços sociais como: educação, saúde e habitação, assume feição do Estado-providência.

Por último, o terceiro período considerado difícil em decorrência do capitalismo desorganizado:

O impacto das transformações no mercado e na comunidade sobre o princípio do Estado tem sido enorme, embora se deva salientar que as transformações do Estado ocorrem em parte, segundo uma lógica autônoma, próprias do Estado [...] O Estado nacional parece ter perdido em parte a vontade política para continuar a regular as esferas da produção (privatização, desregulação da economia) e da produção social (retratação das políticas sociais) (SANTOS, 2013, p.115).

Este cenário generaliza a crise do Estado-providência, numa análise de decadência absoluta, sobretudo, afeta os países considerados periféricos e semiperiféricos, não excluindo os países centrais. Por outro lado para Santos, “Esta fraqueza externa do Estado é compensada pelo o aumento do autoritarismo do Estado que é produzido pela própria congestão institucional da burocracia de Estado” segundo o autor “pelas próprias políticas do Estado no sentido de devolver a

sociedade civil competências e funções que assumiu no segundo período e agora parece estruturalmente incapaz de exercer e desempenhar”. (SANTOS, 2013, p.115).

São notórias as fortes contradições na função do Estado perante as políticas sociais, pela ótica de Santos, que perpassam a era moderna, sobretudo as contradições pontuais das políticas do projeto capitalista que impõem ao Estado configurações específicas, em cada fase distinta do projeto tanto relativa à comunidade quanto ao mercado, que para Santos torna-se difícil analisar em decorrência de:

No campo da regulação as transformações têm sido profundas e vertiginosas ou, pelo menos, assim nos surgem dado o curto espaço de tempo em que ocorreram. O princípio do mercado adquiriu pujança sem precedentes é tanto que extravasou do econômico e procurou colonizar, tanto o princípio do estado, como o princípio da comunidade, um processo levado ao extremo pelo credo Neoliberal. (SANTOS, 2013, p.113).

Posto este cenário, nos parece relevante pensar em novas formas de participação política dos atores sociais, no combate as desigualdades sociais? Refletir sob a possibilidade do empoderamento social, que fortalece as práticas sociais, contaminando com a participação do tecido social, poderá ressurgir alternâncias a favor dos direitos sociais.

O neoliberalismo é uma política do qual o poder da força econômica, atua junto aos países que se encontram em fase de desenvolvimento, tornando-os dependentes mais e mais dos países desenvolvidos, os quais atuam com superioridade, promovendo assimetrias profundas de caráter vigente de sistema colonial, perante o tecido da ordem social como bem diz Santos de “uma determinada comunidade”.

Conforme Lyotard (2016, p.106), desde os primeiros momentos a “modernidade esteve ocupada em ‘desmanchar ou fundir todos os sólidos’, mas ela não o fez por alguma aversão inerente a solidez, mas porque achava que os ‘sólidos’ sobreviventes não eram sólidos bastante estavam em fase de putrefação”.

Esta reflexão parece atual e sinaliza um olhar mirado para a sociedade política, ao que parece se encontra numa crise profunda de miopia que a impede de enxergar, como pensou Rousseau, o compromisso e responsabilidade do Estado

deveriam ser exclusivamente voltados tão somente para as necessidades da sociedade civil? No entanto, desde o princípio os fatos comprovam que o Estado existe tão somente para atender anseios advindos dos organismos internacionais, todavia, nos leva a crer que o problema da sociedade política nos parece ser de profunda cognição seguida de crueldade.

Ao analisar os marxismos, Santos (2013) questiona: tudo o que é sólido se desfaz no ar, o marxismo também? O autor descreve que durante o século XIX, o mundo viveu perdas irreparáveis em toda sua solidez, submergindo fatalmente todo um estilo de vida ancestral em detrimento da ciência e da tecnologia, segundo o autor, contribuiu para o processo de regulação econômica, social e político.

Não obstante, Rodrigues (2012) acrescenta que “a sociedade vive uma transformação radical, fortemente influenciada pela mundialização”. A autora afirma “como uma das suas consequências, uma situação de políticas públicas voltadas para o setor econômico e tecnológico, que tem sido considerado prioritário para o desenvolvimento dos países”. (RODRIGUES, p. 89).

A supervalorização do setor econômico tem causado consequências desastrosas desencadeando risco de tornar as pessoas insensíveis perante umas às outras, ou seja, o que Hobbes e Locke denunciam de possessividade invadidas pela crise das ideologias, tornando-as petrificadas mediante aos problemas alheios, sucumbidas pelo próprio destino do consumo.

A culpabilidade atribuída ao Estado como um sendo responsável pelo enfraquecimento democrático, impossibilitado de agir enquanto agente protagonizador, bravo e determinante na condução processual das políticas sociais, contrariando e, assumindo papel de agente potencializador da economia, como vetor de segurança para a população.

Doravante, o projeto sociocultural da modernidade é rico, porém, adequa-se apenas aos países capitalistas centrais pela capacidade de desenvolverem contradições fundamentadas nos dois pilares. O primeiro pilar é o da regulação representado pelo Estado, cuja inspiração vem do conceito do Estado de Hobbes defensor do princípio regido pela lei do mercado dominante; já o segundo pilar, defensor do princípio democrático regido pela vontade do povo, ou seja, o povo é soberano, ideais baseados pelo princípio da comunidade, segundo denominação filosófica de Rousseau (SANTOS, 2013).

Daí resulta que a fragilidade dos poderes públicos gera sensação de insegurança, temor e medo, sobretudo a classe média; penalizada pelas medidas restritas, sinalizadas pela política neoliberal, resultando em privatização e enfraquecimento do Estado de bem-estar social.

Para Hobsbawm (2016, p. 42), a separação entre política e poder resulta “a tragédia do Estado moderno reside em sua incapacidade de programar no âmbito global decisões tomadas localmente”.

Neste aspecto, discutir o campo de ação, nos parece impossível a prática do processo emancipatório dos direitos sociais, bem como da igualdade social.

Com a estabilidade do projeto neoliberal no continente da América do Sul, o discurso hegemônico da ordem, contradiz que a crise da inflação resulta da ineficiência do Estado, e para combatê-la necessariamente requer atacar o campo das conquistas sociais, responsabilizando pela crise da dívida, e para superá-la precisa desmontar o campo das conquistas adquiridas no âmbito dos movimentos sociais.

Brennand (2006, p.34), sugere que é preciso “uma forma de democracia, através da qual os cidadãos sejam capazes de ações coletivas”. Brennand cita Habermas ao estabelecer uma democracia procedimental que:

Parte do princípio de que uma sociologia da democracia que visualize uma proposta de reconstrução devere fundamentar seus conceitos [...] A partir da identificação dos fragmentos da razão existente em formas já encarnadas de práticas políticas.
(HABERMAS, 2006, p. 35)

Literalmente a lógica do neoliberalismo que atua nos países do Continente da América Latina é perversa, a função do Estado perde sua autonomia, cumprindo os ditames da ordem econômica do mercado, a nível nacional quanto em nível internacional, concomitantemente, enfraquece o direito político social democrático, à medida que fortalece os espaços de direitos tão somente ocupados pela classe que concentra uma minoria no poder, tanto a nível econômico quanto a nível social, tanto no âmbito nacional quanto no âmbito internacional.

O que para Habermas, novamente citado por Brennand (2006, p. 42), descreve que a atividade “comunicacional institucionalizada pelo Estado de direito pode, no interior da sociedade, desenvolver os espaços públicos autônomos, alargando os espaços abertos e permitindo a formação da opinião e da vontade

democrática”. Pode-se dizer, que educação do século XX, trouxe a marca do receituário neoliberal que estabelece para o indivíduo o ajustamento para atender as necessidades da globalização, daí a escola vivencia a mercantilização que afeta diretamente a classe desfavorecida.

Bem como a burguesia industrial nas palavras de Arroyo:

Sempre teve um projeto educativo específico para as classes subalternas, para delas fazer cidadãos e trabalhadores submissos a seus interesses. Esse projeto, bem mais amplo que o de educação, escolar, nunca foi igual, nem poderia ser, ao projeto educativo de formação da própria burguesia, seu co-gestores e teóricos. Não foi o mesmo rico para uns e pobre para outros. Se pretendermos construir a escola possível para as classes subalternas, temos que partir da destruição do projeto educativo da burguesia e de seus pedagogos, feito para a constituição de cidadãos trabalhadores formados a imagem de seus interesses de classe, e para mantê-los nessa condição de classe. (ARROYO, 1986, p.17-18)

Todavia, a preocupação com a educação dos mais pobres, nos remete para o fato de que a educação pública nas políticas neoliberais significou o abandono do Estado? Contribuindo para as desigualdades acentuadas pelas políticas públicas de caracteres excludente.

Em síntese, o continente que compõe o bloco da América latina, principalmente o Brasil, se encontra submerso pela onda do neoliberalismo, se arrasta às perspectivas de lutas ao longo dos anos pelas classes populares, evidenciam-se os ditames ideológicos usurpando uma ditadora camuflada, invadindo o cenário econômico, bem como na política social, sobretudo, no campo educacional.

A política educacional, com as ações pontuais, que exigem certo grau de eficiência e eficácia voltadas para o processo de aprendizagem, da gestão escolar, e da aplicação de recursos, nos parece, de certa forma, são inviáveis para promoção sociais, sobretudo, no âmbito educacional. Faz-se necessário a participação efetiva dos envolvidos nas tomadas de decisões que diz respeito, ao processo de política de estado educacional.

2.2. Gestão democrática no contexto escolar

Oliveira (2010) assevera que não se pode mencionar o projeto político-pedagógico sem se considerar, em primeira instância, a questão da gestão democrática, cujo estudo na escola, sugere um repensar sobre os sistemas de ensino e as condições de autonomia para a elaboração do projeto político-pedagógico, visando à qualidade, à eficiência e à equidade do sistema de educação. A equidade referente à educação significa oportunidades educacionais iguais para todos os cidadãos, sem a existência de critérios discriminatórios, como renda, sexo, raça ou religião. De modo que a Constituição Federal de 1988 traduz em seu inciso IV do art. 3º “o bem-estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Oliveira (2010) entende que, do ponto de vista teórico, o processo de gestão está ligado aos processos e objetivos econômicos. Por essa razão, a construção do processo de gestão democrática requer que cada escola reformule conceitualmente as referências necessárias para a construção do seu processo de gestão.

Neste sentido, a democracia é um desafio permanente e a expressão mais viva da sua natureza; pauta-se pelo grau de participação e envolvimento coletivo de todos em prol de uma causa comum.

Compete ao gestor educativo a capacidade de planejamento, liderança, iniciativa de criação de espaços e clima de reflexão e experimentação, pois a gestão escolar consiste num espaço de mobilização da competência e do envolvimento das pessoas coletivamente para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização dos objetivos educacionais.

Promover a gestão democrática da escola exige dedicar tempo para concretização do processo participativo de discussão e decisão. Para tanto, “isso significa um ônus, pois torna mais pesada uma carga de trabalho já sobrecarregada, que tenderá a diminuir se mais pessoas se envolverem” (BRASIL, 2013, p.16).

A transformação da escola acontece com maior frequência em situações nas quais gestor e comunidade escolar (funcionários, professores, alunos e pais) se envolvem diretamente no trabalho realizado em seu interior. A valorização do trabalho coletivo é ação primordial da gestão democrática.

Para Procópio (2007), a gestão democrática deverá se materializar pela tomada de decisões de forma deliberada pelo contexto escolar, através do conselho escolar, do conselho de pais e mestres, e do grêmio estudantil. Em relação à gestão pedagógica, ela é concebida pela ação intencional do contexto escolar, a partir dos

processos pedagógicos que garantam a apropriação dos saberes indispensáveis à construção do conhecimento de forma coletiva. Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº. 9.394/96, assegura a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas voltadas para a produção dos conhecimentos dentro e fora da escola.

Para conceber uma gestão democrática capaz de questionar e fomentar ações alternativas condizentes com os princípios da identidade escolar exige-se a participação e envolvimento dos segmentos: pedagógicos e administrativos inerentes à organização educacional. Além de que, a gestão, nos limites da escola, deve assumir um caráter ideologicamente democrático. Supõe-se que através desse caminho se pode alcançar um projeto político-pedagógico capaz de impulsionar práticas efetivas na elaboração e construção do projeto, que suscitará um ensino educacional, centrado na participação de todos a favor da equidade social.

Constata-se, então, que o termo gestão alcança um lugar de destaque no meio acadêmico, nos movimentos sociais, no interior das escolas e no discurso governamental. Sob o ponto de vista escolar, a gestão aparece ligada à figura do gestor, sujeito que é responsável pela condução dos processos administrativos e pela filosofia pedagógica da escola. O seu papel é articular um processo criativo, autônomo e democrático para a construção de um ambiente escolar que amplie as perspectivas dos professores e dos alunos.

Assim, ao falarmos de uma gestão democrática, o currículo também assume um papel determinante com expressão no projeto político-pedagógico. Na nova concepção do conhecimento, a gestão do currículo está presente no contexto da vida acadêmica uma vez que o currículo representa os saberes culturalmente acumulados, hábitos, atitudes e valores no sentido axiológico, desde o planejamento participativo até as mais diversas formas de inter-relações dos agentes educativos (VEIGA, 2001).

Nessa perspectiva, convém assinalar que a valorização de conceitos como democracia e descentralização de poder, sobretudo do gestor no âmbito escolar surgiu como fortes componentes na escola de caráter social atual.

Desse modo, é possível evidenciar a relevância da democracia e sua influência na escola, com olhar nas relações sociais e educativas sob o viés da participação e do debate.

A democratização, por suas características e legado histórico, assume na escola um caráter mais amplo, no sentido de promover o acesso e permanência aos benefícios do conhecimento escolar e, ao mesmo tempo, favorece a participação da comunidade escolar no processo de escolha e de gestão das políticas educacionais e administrativas que serão implantadas na escola. Assim argumenta Moraes que:

A Carta de 1988, instrumento normativo supremo da democracia brasileira, trouxe ao campo político uma perspectiva da participação completamente distinta das imposições perpetradas no período ditatorial. A partir de sua promulgação os canais democráticos se multiplicaram, pois além da democracia indireta ou representativa a Carta Magna propõe um modelo inédito de interferência nos comandos políticos, concretizado na participação direta através da possibilidade de instituição de plebiscitos, referendo e iniciativa popular para a implementação de leis, ambos definidos no artigo 14 da Lei Magna de 1988. (MORAES, 2015, p.16).

O processo educativo democrático em sua prática pedagógica exige postura e atitude coletivas em prol de projeto maior, educativo emancipatório.

Com isso, é possível perceber as diferenças entre uma gestão de caráter democrática que se opõe a um modelo anterior, baseado em escolhas políticas. No primeiro caso, há clara tendência de se escutar todas as instâncias antes de se desenvolver qualquer trabalho na escola; no segundo, as proposições não eram discutidas, mas impostas como diretrizes do Sistema de Educação.

A educação brasileira, neste século XXI, enfrenta alguns desafios que exigem da escola um repensar em torno de suas funções administrativa, pedagógica e relacional requer dos protagonizadores da escola, não desistirem da luta contra os ditames advindos do âmbito da produtividade capitalista, que ainda insistem em advogarem nos contextos educativos escolares.

A escola apresenta problemas de dimensões diversas das quais requer atenção por parte dos que atuam nela, de assumir posturas de viés democrático.

Paulo Freire (1996) evoca de maneira clara a necessidade de uma postura genuinamente democrática no interior da escola. Entre as suas diversas propostas para educação, o gerenciamento da democracia, como uma vertente essencial para a formação do aluno, é um dos pontos para o fortalecimento da escola. Por isso, para ele, a democracia se constrói a partir do diálogo; e o diálogo entre os participantes do ambiente escolar se clarifica a partir da postura e da reflexão pela ação em volta do anseio pela mudança social no âmbito escolar.

O diálogo *freireano* (1996), significa, em educação, o fomento à transformação, pelo engajamento de todos em prol das necessidades sociais subsidiadas por uma prática dialética, através da qual se problematiza não apenas o dizer mas, sobretudo, o fazer pedagógico educacional.

O postulado da democracia na escola evoca um repensar na postura do gestor, do professor e dos demais, no sentido de articularem na prática pedagógica experiências enriquecedoras e motivadoras em volta do processo de ensino e aprendizagem, ademais, a gestão enquanto organização social deve incentivar a comunidade escolar para participar e se envolver com os problemas existentes.

Subentende-se que incentivar a participação de todos no processo constituinte do projeto político-pedagógico, possibilitara definir linhas pedagógicas-administrativa e financeira para a escola, bem como, delinear os papéis dos sujeitos da educação, considerando as singularidades específicas.

A escola comprometida com o princípio da prática democrática social deve conduzir ações coletivas nas atividades para os discentes sem desconsiderar o contexto do qual a escola esta inserida. O diálogo reverbera na direção de atividades que ligam, de maneira efetiva, a escola com o mundo, com suas significâncias e referências.

Assim, acredita-se que a escola passa a ser um canal de comunicação que captura o mundo e permite que os processos pedagógicos se tornem uma via de formação crítica dos sujeitos escolares. A escola conforme Machado:

Enquanto no mundo das empresas os projetos costumam ser muito bem delimitado, abrangendo apenas uma fatia pequena do universo dos valores, quando não se restringem apenas ao valor econômico, no caso de projetos educacionais, mesmo num de uma única escola, é muito amplo e complexo o espectro de valores envolvidos. Quando se lida com seres humanos em formação, com seus sonhos, suas fantasias, seus projetos de vida, aumenta muito a responsabilidade pela escolha das metas, pela articulação entre as múltiplas aspirações individuais e o interesse coletivo. (MACHADO, 2016, p. 85).

É mister, o quanto a conexão com o mundo é essencial para que o diálogo dialético se intercruze nas vivências e práticas culturais assegurando o compromisso político-educacional. Tais práticas, devem se conectar a favor do processo educativo, e o papel do gestor escolar é imprescindível para oferecer a ampliação do saber educacional.

Nesse pensamento, a escola pública brasileira para se situar em seu tempo e modernizar-se, deve pautar-se sobre três eixos: a democratização dos fazeres pedagógico-administrativos, financeiro e a descentralização das práticas políticas escolares.

Sabendo que a adoção desses eixos pela escola não é exclusividade dos poderes políticos do Estado, envolve, principalmente, a participação ativa dos profissionais em educação e da comunidade escolar. Esses três eixos procuram oferecer oportunidades à população a ter acesso a uma escola pública, gratuita e de qualidade, e de outro, oferecer opção de maior participação dos sujeitos da educação no processo de gestão escolar.

Para Neri e Santos (2001), a construção da gestão democrática revela o reconhecimento da educação como um direito da cidadania, cujo enfoque se contrapõe ao centralismo, à burocratização, ao conservadorismo e à representação do poder dominante no contexto da educação.

A gestão democrática tem como base duas dimensões: a dimensão exógena, trata da função social da escola, significa o processo de socialização do conhecimento; enquanto a dimensão endógena, é responsável pela organização interna pedagógica da escola e, envolve o segmento administrativo em prol da construção e da participação da comunidade com o projeto escolar.

Para avançar pela via da possibilidade inerente à construção desse processo, requer qualificar a gestão escolar. Acredita-se que o ponto de partida para alcançar o processo de gestão democrática se configura mediante a ação interativa envolvendo escola e a comunidade. Essa conjunção tende a se fortalecer mediante a realização do planejamento participativo.

A proposta do planejamento participativo nem sempre gera interesse, à medida que o planejamento participativo descortina às relações de poder existentes na escola, abre-se um leque de discussões em volta das dificuldades existentes na organização interna da escola, que tendem melhorar.

Nessa perspectiva, a autonomia da escola ganha relevância ao tratar das questões política e pedagógica, em prol de estratégias e procedimentos beneficiários para o ensino de qualidade com significância duradoura.

Os parâmetros da gestão e da participação, outorgados em seu artigo 206 citados na constituição de 1988, normatizados na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu art. 214, definem a gestão democrática e

autonomia da escola de entendimentos complexos e exigem mudanças para a melhoria da qualidade do ensino. Nessa perspectiva, a autonomia não é utópica, viabiliza a democratização dos saberes culturais de um projeto emancipador.

Do ponto de vista operacional, a competência ético-profissional relaciona-se à capacidade de elaborar, executar e avaliar o projeto da escola como um todo. Nessa direção, o gestor é a representação maior em convocar o coordenador, o supervisor, os docentes e o corpo técnico pelo compromisso ético de tomar para si a responsabilidade na condução desse processo.

Outro aspecto considerado imprescindível na elaboração e implementação do projeto, são as características singular e específica de cada escola, bem como todos, vivenciarem no dia a dia a participação, a responsabilidade, que são vistas como fundamentais para que a família venha tornar-se parceira da escola. O que para Freire:

Era preciso, pois, democratizar a secretaria. Descentralizar decisões. Era necessário inaugurar um governo colegiado que limitasse o poder do secretário. Era preciso reorientar a política de formação dos docentes, superando os tradicionais cursos de férias em que se insiste no discurso sobre a teoria, pensando-se em que, depois, as educadoras põem em prática a teoria de que se falou no curso pela prática de discutir a prática. O que quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis a mudanças, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental. (FREIRE, 2001, p. 31).

Nesse sentido, o envolvimento do poder governamental, com a melhoria do ensino e imprescindível, requer o compromisso político de gestão. Por outro lado, a gestão pública, por sua vez, exige um olhar crítico sobre o currículo. Em outras palavras, não se pode pensar uma escola democrática sem se reavaliar o currículo e a formação dos professores.

Para Cury, a questão da democracia relacionada à escola, é vista por diferentes ângulos “impõe-se frente a uma sociedade impregnada de várias formas de seletividade social. Mesmo na correlação com os currículos, várias são as teorias que os confrontam com os problemas de seletividade”. (CURY 2014, p. 52).

O sistema de ensino, enquanto instituição relativamente autônoma, não deve permitir a reprodução da cultura dominante, mas infelizmente, a reprodução da

cultura dominante ainda atua enquanto poder simbólico continua agindo para a reprodução das relações de força no seio da sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Embora esses elementos estejam associados de forma não linear, por isso, existem conflitos constantes que geram diversas disparidades, e por outro lado, mostra tratamentos desiguais relativos ao tema.

Embora com a instauração da Constituição Federal Brasileira de 1988, trouxe a nação brasileira, a esperança de rever os males cometidos ao longo da história, pelas injustiças sociais e políticas, por isso, redimensionar esperança à sociedade, a partir do princípio democrático é justo.

Antônio Gramsci, citado por Manacorda (1991), é considerado pensador marxista, reconhecido e respeitado pelo mundo inteiro. Além de seu patrimônio cultural ser estudado com profundidade e amplitude, de modo que, não somente os intelectuais envolvidos com partidos de esquerda se apropriam da sua obra mas, diversos intelectuais ligados a outros campos sociais do conhecimento, sobretudo a educação, em virtude das convergências de ideia e da luta pelas mesmas causas, ou seja, da luta em favor dos grupos sociais submersos às condições de exploração e dominação.

Gramsci, já dizia que “todos os homens são intelectuais, pode-se dizer então; mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais”. Gramsci (1982, p.7). Para o autor, “se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não intelectuais”. A reconstrução do seu pensamento é uma tarefa desafiadora, inexoravelmente, apaixonante, pois ao se debruçar sobre as suas ideias, o estudante se depara com a atual análise da sociedade, e lhe permite fazer inter-relações com as questões contemporâneas, no tocante, questões educacionais. Sua abordagem nos convida para repensar na possibilidade de construir um sistema escolar capaz de promover a autonomia do ser humano. No livro de Gramsci, “os Intelectuais Orgânicos e a cultura” para usar a célebre expressão *marxiana*, afirma que: o papel do intelectual consiste em transformar uma classe “em-si” numa classe “para-si” (1982). A partir dessa assertiva, subentende-se que a função específica do intelectual é fundamental na construção histórico-social e cultural de uma determinada comunidade. Para tanto, abre-se à seguinte reflexão: Qual é a real função social da instituição escolar? Nesta assertiva, é possível refletir as inter-relações entre educação, a história e a linguagem, atividades humanas que

sedimentam a educação escolar – institucionalizada e fundada no trabalho e na produção – como um processo historicamente cultural. Na visão de Gramsci:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a área escolar e quanto mais numerosa forem os graus “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização de um determinado estado da formação do homem (GRAMSCI, 1982, p. 9).

As categorias escola e hegemonia se entrecruzam, em pontos comuns, em nome da atividade humana considerada transformadora e criativa, subentende-se que o processo educativo transforma o sujeito, e neste processo político forma-se e educa-se no mundo, estabelece troca mútua de experiência mediante as relações sociais.

Para Freire (1996, p.136), “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma com inquietação e curiosidade, como inconcluso em permanente movimento na História”. Neste exemplo, o ato educativo deve constituir-se, tendo como base os princípios crítico-criativo, que possibilite a liberdade e autonomia como direito primário da necessidade humana.

A convivência dos sujeitos que compõem o tecido social, não se constitui de sujeitos que pensam e agem igualmente em todos os segmentos sociais e políticos da vida, e sim, de sujeitos que são possuidores de singularidades ímpares. Considera-se que educar é um ato intencional e, portanto, político, “o fato de que tal clima e tal modo de vida tenham entrado em agonia e que a escola se tenha separado da vida determinou a crise da escola” (GRAMSCI, 1982, p. 132).

Decorrente desta perspectiva almeja-se por uma escola atuante na construção do conhecimento voltada para as necessidades da conduta humana cultural, uma escola, capaz de romper com a fragmentação do saber elitizado que através de prática contraditória revela postura autoritária e reprodutora de determinada cultura conservadora dominante.

O sistema educacional atua com práticas didático-pedagógicas que tendem a reproduzir uma cultura predominante excludente, com concepções ideológicas,

vigentes para atenderem a cada momento histórico é, por vezes, fragmentando-a para serem absorvidas naturalmente no interior da escola.

O caráter educativo, conforme explicitado na obra *Marx e a Pedagogia Moderna*, nos dá a ideia de que “A estrutura educativa, consolidada em milênios, se estende das classes privilegiadas (e se degrada) às classes subalternas, levando-lhes seu tipo de organização, suas tradições e seus métodos” (Manacorda, 1991, p. 121).

Como lidar com as complexidades existentes dentro da escola? Perante a hegemonia da classe opressora, a escola precisa acreditar na possibilidade de que ainda é capaz de ser protagonizadora de sua própria história.

Gramsci, citado por Manacorda (1991), diz que a escola, constitui-se no seu âmbito contradições, contrapondo-se em relação à formação humana: se por um lado, contempla a negação do homem, desde sua concepção, por outro, a emancipação social, condição fundamental para a transformação das relações de produção.

A história retrata o poder disfarçado nas relações sociais, centrado nas mãos de poucos que utilizam o saber como ganho político para moldar a sociedade de acordo com seus anseios e interesses, contribuindo para o aumento da desigualdade social. E o espaço ideal para esse fim é a escola, que utiliza elementos simbólicos, acentua a divisão de classe e de trabalho em relação à produção de bens. Comumente, o jogo do poder utiliza o sistema educacional, indicando o gestor, como elemento de influência para realizar manobras a seu favor. Tal prática, impossibilita a condução do processo de gestão democrática e a construção da própria identidade escolar, comprometendo anseios da comunidade.

É válido repensar, se na escola, no espaço do currículo, onde perpassa o ideário burguês, que controla e seleciona o saber, é possível transformar a realidade social? Evitando que se ampliem as possibilidades de formar uma sociedade positivamente submissa, sem sequer adotar postura autônoma e crítica.

Para Freire, a consciência crítica é:

A representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica; nas suas correlações causais e circunstanciais [...] A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada. (FREIRE, 2007, p. 113)

Até que ponto a função política e social da escola está atrelada aos interesses das classes sociais dominantes? Neste caso é viável o debate que trata da função e finalidade da educação escolar, a serviço da necessidade da comunidade a qual a escola atende.

Segundo Saviani (2013, p. 392), “estudos empenhados em fazer a crítica da educação dominante, pondo em evidência as funções reais da política educacional que, entretanto, era acobertada pelo discurso político-pedagógico oficial.” Para este autor, a cultura dominante perpassa e amplia os percursos da reprodução social, perpetuando as desigualdades, e estas alcançam a educação.

Acredita-se que a escola deve ser o espaço de interação e construção do conhecimento, de convívio de conduta e de cultura, embora, nem sempre ocorre tal prática, visto que perpassa na escola um discurso autoritário que contradiz os elementos normativos, político e filosófico posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/1996, que nos convida a refletirmos sobre a razão da educação, da qual suas ações sejam capazes de envolver toda comunidade escolar nesta mudança.

Mediante o exposto, é possível definir espaço para os docentes discutirem e proporem sugestões favoráveis ao processo educativo, num campo de convivência social democrático, aberto ao diálogo entre seus pares? E, sobretudo, neste mesmo espaço favorecer aos alunos condições de exercerem sua cidadania, atuando nas diversas instâncias, que compõem a estrutura escolar, como: o grêmio estudantil, o conselho de pais e mestres.

Os mecanismos do processo de gestão democrática, como grêmio estudantil, conselho de pais e mestres, se expressam tanto no projeto político-pedagógico como no processo eleitoral para escolha do gestor escolar, são mecanismos e função da escola, que atravessam as relações sociais. Estas instâncias se reconfiguram em espaço discursivo democrático da escola que almeja por mudança significativa no processo de ensino e aprendizagem.

Durante o exercício de cidadania, a escola torna-se palco destas relações sociais, onde o sujeito se reconhece em si e, no outro ao mesmo tempo em que, partilha sua vivência, afirmando sua identidade ao passo que são chamados a reconhecer as particularidades do outro. Embora nem sempre estas relações sejam de reciprocidade, ainda encontram-se no ato pedagógico atividades sistematizadas que visam reforçar posturas elitistas que procuram delimitar claramente o lugar de

cada sujeito na sociedade, privando-o de (re)escrever sua história no seio da sociedade, discriminando uma minoria relativa em detrimento da maioria, definindo estilos, perfil de raça, cor, sexo e religião.

Subentende-se a escola como o espaço que desempenha função fundamental na sociedade, como instituição educacional, embora, nem sempre sua atuação prima e pela imparcialidade de suas ações, por diversas ocasiões assume postura determinista e autoritária. Por outro lado, é inegável, em sua trajetória histórica e social que a escola, tem galgado outros horizontes, rumo a uma atuação mais participativa, democrática perante a sociedade. Para trabalhar a relação que envolva escola, comunidade e a sociedade requerem no âmbito dela, sujeitos que atuem nesta fase transitória, como por exemplo o professor, sujeito capaz de propiciar o diálogo contínuo entre o saber que o aluno traz e o saber construído na escola, mediado pelo o conhecimento prévio. E para que se consolide essa tomada de consciência é necessário, que a educação trilhe rumo a sua finalidade; contribuir para a emancipação do humano é condição possível que faz parte do universo social de cada um.

Apesar de algumas conquistas, a escola ainda se depara com um sistema funcionalista, voltado para o interesse de uma dada sociedade ou classe social que, por sua vez, determina o que deve ser ensinado, como se deve ensinar e para quem. Daí os desafios estão postos, exigem professores ousados, encorajados pelas circunstâncias para encarar o tempo vivido, que requer discernimentos em sua volta, frente às perspectivas e à realização de um horizonte da aquisição e disseminação do conhecimento.

O mundo moderno foi responsável pelo surgimento das categorias e das funções intelectuais, neste contexto entram em cena as especializações e ao mesmo tempo aperfeiçoá-las para ampliar a intelectualidade dos indivíduos, o que para Gramsci (1982) significa à medida que um grupo de intelectuais elabora as ideologias e conceitos, se tornam detentores do pensamento de sua época, e formam as superestruturas com base puramente ideológica.

Neste cenário, é possível a escola superar a dicotomia entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e técnico? Supõe-se que uma das alternativas possível para efetivar estas intenções, seja a construção de um projeto-político-pedagógico de sociedade verdadeiramente democrático, que lute contra todas as formas de desigualdades sociais. Para Mouffe (2015, p. 17), “toda ordem é política e se baseia

em alguma forma de exclusão”. Para a autora, sempre existem possibilidades que outrora foram inibidas, mas que podem ressurgir a favor dos sentenciados a silenciarem. Assim:

As práticas de articulações por meio das quais se estabelece uma determinada ordem e se determina o significado das instituições sociais são “práticas hegemônicas”. Toda ordem hegemônica é passível de ser desafiada por práticas anti-hegemônicas, isto é, práticas que tentaram desarticular a ordem existente para instalar outra forma de hegemonia, (MOUFFE, 2015, p. 17).

Mediante este fato, a escola enquanto instituição é capaz de assumir a competência e a responsabilidade de formar/educar cidadãos que pensem criticamente e saibam se relacionar consigo, com o outro, e com o mundo, de forma livre, com respeito à alteridade e à diversidade.

A escola enquanto visão específica do processo educativo, em sua “totalidade”, isto é, nas inter-relações cotidianas que compartilha, com o mundo, as experiências de pensar, de viver e de criar uma sociedade concretamente igualitária, não alienada, sobretudo, que respeite o processo de construção das identidades e dos conhecimentos partilhados.

2.3. A autonomia princípio do projeto político-pedagógico

A educação abrange um campo muito vasto. Educar implica numa formação ampla voltada para o crescimento psicossocial-histórico do ser humano. Não se restringe a um mero transmitir conhecimento, não se trata também de fazer uma educação modeladora, no sentido de criar modelos para a sociedade. A escola deve ser um local onde o aluno se sinta bem, tenha prazer em estudar. Em razão de ser inerente ao ser humano a capacidade de aprender e a curiosidade por descobrir coisas novas. A escola deve ser também, o local onde a educação satisfaça desejo e curiosidade.

É provável que a escolarização, tal como ela é feita, desempenhe um papel mais importante no auxílio à aquisição dos conteúdos e funções aos quais as crianças possam aplicar o raciocínio e o conhecimento (esquemas), do que de fato auxilie no desenvolvimento das estruturas e do conhecimento lógico-matemático (WADSWORTH, 2003, p. 162).

A escola deve ser o lócus onde o aluno aprende a sistematizar o conhecimento. Ademais tem o poder legítimo de ajudar o aluno a alcançar seus objetivos, por meio de uma prática educativa embasada no diálogo que intercruzem o questionamento das informações.

O papel da escola inspirado nas ideias de Oliveira (2008), como processo educativo, é de facilitar e sistematizar os conteúdos formais e, por isso, o seu compromisso, é com o desenvolvimento de práticas educativas que favoreçam substancialmente o processo de ensino e aprendizagem que assegure o respaldo necessário aos alunos e aos professores.

A autonomia, no universo escolar, se constitui uma preocupação corrente nos debates que giram em torno desse tema e procuram associá-lo à competência do aluno. A necessidade de encontrar alternativas para a escola, diante das necessidades impostas pela sociedade moderna, aliada às mudanças no campo do trabalho, da economia e das relações entre nações, faz com que a escola passe a ser vista como elemento central indispensável para o desenvolvimento social.

Gadotti (1997) descreve que o maior foco na escola - sua valorização - demanda uma reavaliação de seus princípios, de sua metodologia e dos objetivos educacionais. Exigem a apropriação de um modelo que já vem gestado desde a década de 1970, voltado para o desenvolvimento de habilidades cognitivas que reforcem a escola como um lugar ideal para o processo de transmissão e apropriação do conhecimento sistematizado.

Por outro lado, a dinâmica interna da escola é mais valorizada, considerando sua competência e sua qualidade a partir de um modelo no qual a autonomia é entendida como um processo de valorização e independência da escola, com base em pressupostos responsáveis e ligados à melhoria de ensino e à competência do professor e do aluno (GADOTTI, 1997).

O termo autonomia na escola assume diversos matizes e significados, de acordo com o interesse político envolvido. Por isso, nesta tese, o sentido considerado com mais pertinência, será o de base para a formação do indivíduo consciente de seu papel na sociedade. Por causa disso, nos deteremos à gestão escolar, processo pelo qual a escola transita. Porém a nossa especificidade será na direção de uma prática autônoma do indivíduo como sujeito de seu saber e fazer no mundo em que vive. No livro *A Sombra desta Mangueira*, Freire nos fala sobre a ética “a luta de seu sonho contra a perversidade de uma sociedade desigual como a

nossa, faz tudo o que pode para mobilizar e organizar as classes populares e outros segmentos sociais para que democraticamente se instaure uma sociedade mais justa". (1995, p.44).

A construção de uma prática educativa, centrada na aquisição de conhecimentos, pode ocorrer em vários níveis. Atualmente, o processo educacional, em particular, nas escolas públicas, se ressentem de uma prática mais abrangente que considere a autonomia e a capacidade de aprender do aluno como ponto de partida para o processo de aprendizagem.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº. 9.394/96 transcreve sobre a criação de processo de ensino único no Brasil, bem como modificação na estrutura da escola. Com isso, buscou-se desenvolver atividades que fossem capazes de fazer um resgate de valores mais democráticos e participativos da comunidade escolar. Neste caso, em parte o Estado, deu mais autonomia financeira, administrativa e pedagógica.

A autonomia aparece ligada à mudança na escola. Mudança de gestão administrativa como também autonomia pedagógica na formação da própria metodologia escolar. Como prevê a LDBEN:

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores (Art. 22, LDBEN - Lei 9.394/96).

Com as normas da LDBEN, houve mudança no processo educativo. Mudou-se a ênfase, portanto, espera-se que a escola trabalhe com a ideia do direito de aprender do aluno. Com a autonomia pedagógica, se supõe que o professor trabalhe uma prática de ensino voltada mais diretamente para os interesses dos alunos, o que possibilita a formação de um cidadão que saiba agir, conhecer e, sobretudo, seja capaz de se inserir no mundo em que vive.

De acordo com o Dicionário de Houaiss (2001), o termo autonomia é uma palavra cuja raiz grega significa direito de reger-se segundo leis próprias. Sua construção é fruto de uma mudança de paradigma dentro da escola, que nasce do questionamento de educação numa sociedade globalizada e pós-moderna. A exigência de participação, de ter direito de escolha, de alternativa para a formação de seu próprio processo educativo instiga a escola a encarar a questão da

autonomia como um projeto afirmativo de sua independência, como entende (OLIVEIRA, 2008).

O debate em torno da autonomia está presente na escola. Há uma preocupação com o processo de aquisição do conhecimento e com o papel da escola na formação intelectual dos alunos. A preocupação com a autonomia “tem-se traduzido, sobretudo, pela reivindicação de um projeto político-pedagógico próprio específico de cada escola”. (GADOTTI, 1997, p. 15).

Assim também Freire nos adverte, sobre as estruturas administrativas “A serviço do poder centralizado não favorecem procedimentos democráticos”. Freire nos fala que “um dos papéis das lideranças democráticas é precisamente, superar os esquemas autoritários e propiciar tomadas de decisões de natureza dialógica”. (1995, p.45).

A pedagogia moderna assinala que o aluno aprende por meio de sua emancipação como sujeito do processo de aprendizagem. A aprendizagem é fruto de sua vivência, de seu olhar sobre o mundo, de sua relação com o outro. Sua participação no meio social é importante, pois amplia o suporte de sua aprendizagem e, nesse ponto, a autonomia e a participação aparece como condutoras de seu *affaire*. Nesse sentido acrescenta Procópio que:

Se a autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir, ela não se confunde com independência. A autonomia é um conceito relacional. Sua ação se exerce sempre em um contexto de interdependências e em um sistema de relações. Ela exprime um grau de relatividade, de ser mais ou menos autônomos, ser autônomos em relação a uma ou mais coisas e não a outras. A autonomia é uma maneira de gerir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis (PROCÓPIO, 2007, p. 20-21).

O sentido que aqui nos interessa é a autonomia como um processo de reestruturação que conduza para a apropriação do objeto do conhecimento, por meio de uma prática baseada na vivência, no fazer e refazer do saber, que assume, continuamente, uma postura crítica sobre esse mesmo saber. Nesse sentido, a autonomia não é mais filha do senso comum, ou de uma ‘curiosidade ingênua’ (FREIRE, 1996), que conduz o indivíduo a um círculo vicioso que não consegue ultrapassar.

Ao contrário, a autonomia como processo formativo, exige um despertar para a consciência crítica, dos fatos e acontecimentos que circundam o sujeito, sempre instigado pela necessidade e curiosidade, para além do que se apresenta.

Para Procópio (2007), o saber tem que ser derivado de uma visão crítica e, ao criticar esse conhecimento, o indivíduo se torna sujeito de seu próprio discurso. É preciso compreender que a autonomia assume um valor de mudança, ou, quando muito, um suporte para a problematização do processo de aprendizagem. Martins considera que:

Pode-se afirmar que o conceito de autonomia – ressignificado pelas políticas educacionais vigentes a partir dos anos de 1980 – passou a ser utilizado, algumas vezes, como sinônimo de descentralização e desconcentração e, outras, como a etapa subsequente de processos descentralizadores, a partir dos quais a unidade escolar estaria finalmente livre para elaborar seu próprio plano de voo (MARTINS, 2002, p. 230).

Essa liberdade, entretanto, não resultou, em parte, em mudanças significativas na escola brasileira. A realidade ainda se encontra impregnada de procedimentos e abordagens estigmatizadas pelo tradicionalismo e formalismo do processo de ensino e aprendizagem. Não se pode argumentar que a escola contemporânea esteja à altura das necessidades dos alunos. Ainda não. Os procedimentos educativos utilizados têm ainda com frequência referências e pressupostos convencionais de educação tradicional.

Gadotti (1997) assinala que o compromisso social e de responsabilidade da escola ainda não se concretizou em parte. Ela ainda não demonstrou o melhor de sua capacidade para formar alunos conscientes e críticos do saber e do viver em uma sociedade contemporânea. O que para Procópio (2007), a autonomia, sob esse prisma, deve caminhar na direção de uma tomada de posição frente às necessidades históricas da escola. Desse modo, a estratégia adequada para o enfrentamento é fazer a escola, junto aos alunos e professores, caminharem num processo de mudança considerando um novo olhar no repensar sobre o dizer e o fazer da prática pedagógica na convicção de formar sujeito crítico, competente, emancipado, que perpassa por um ensino sintonizado com as exigências do mundo em processo globalizado do saber.

A autonomia está ligada à questão de gestão da escola e a novos procedimentos pedagógicos. Com a redemocratização do país, pressupõe a participação da sociedade e o reconhecimento de que mudanças são necessárias para promover a melhoria das classes sociais menos abastadas, dando-lhes maior oportunidade de competência e competitividade, para tanto, exige-se da escola, assumir novos parâmetros e novos rumos, não deve se restringir apenas a um espaço de transmissão do conhecimento. É necessário ir além, dar oportunidade para que os alunos vivenciem um modelo mais rico e significado de aprendizagem. Uma escola voltada para os interesses dos alunos, que lhes propiciem condições de aprenderem a partir de uma visão crítica da realidade.

Para isso, requer uma gestão democrática participativa envolvendo a todos, pelo compromisso e desempenho favorável ao processo de ensino e aprendizagem, que corresponda aos anseios da comunidade escolar, tendo como foco os problemas de dimensões: pedagógicas, administrativas e relacionais, para enfrentar os desafios. Acrescenta-se que a autonomia dos agentes protagonistas no processo de construção do projeto político-pedagógico, é função da gestão escolar, bem como viabilizar a concretude do processo formativo.

A autonomia política e pedagógica da escola está respaldada no processo democrático, como o direito de escolher o gestor; isto não significa que a escola deva eximir-se de acatar as orientações advindas do sistema de ensino, mas trabalhar juntas, harmonicamente, na perspectiva de obter resultados significativos a favor do aluno.

Na escola, a gestão, a participação e a autonomia de seus atores são ações imprescindíveis. A sociedade, de certa forma, atende a esse apelo, e a LDBEN promulgou as bases necessárias para a autonomia gestora, financeira e pedagógica da escola.

Ressalva-se, que ao falar em autonomia, seu significado restringe-se à noção de autogestão, de poder escolher livremente os dirigentes da escola. No plano pedagógico, reporta-se ao processo de emancipação e diversidade dos conteúdos, numa proposta aberta que considere os saberes dos alunos, de modo interdisciplinar capaz de gerar projeto maior de aprender e fazer, aprender a respeitar o outro, sobretudo, a ética e a cidadania. Segundo Freire (1996, p. 33), “a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza”. O autor acrescenta: “educar é formar”.

Eis a essência da escola: formar com decência, com ética e com respeito; só será possível na prática vivenciada pela autonomia do ensinar e do saber aprender com respeito. Escola autônoma conhece seu presente e sabe definir seu horizonte, sem negar os limites, mas seguir enfrente convicta nas possibilidades das realizações possíveis.

A escola do saber compartilha, discute e exige a participação do outro, da comunidade, com pretensão de construir projeto cooperativo, que contribua para a formação crítica do aluno, sob uma concepção de mundo que enxerga o ser humano como sujeito do seu saber. O saber, entretanto, não basta a si mesmo, porque é um saber que reclama o outro, nesse processo, nos fala Freire (1995), aprende-se ao ensinar e se ensina ao aprender.

A grandeza da autonomia e da participação democrática da escola, passa pela possibilidade de escolher o gestor, que defende um projeto único voltado para a formação do aluno, numa perspectiva de visão de mundo, do saber da visão do outro, ou seja, um saber compartilhado.

Sob o ponto de vista de Freire (1996), ao se falar de autonomia, se pensa criticamente a presença na escola. Pautada pela experiência criativa do saber do aluno, a autonomia não se manifesta na escola atual como variável permanente, para a contribuição do saber escolar. A escola, sobretudo a pública, comporta-se muitas vezes ainda com postura conservadora, e sua prática, não raramente, utiliza procedimentos coercitivos de repressão frente ao pensamento do aluno.

Nessa perspectiva, é preciso trabalhar as dimensões do universo escolar para que a escola mude sua postura filosófica, assuma o projeto de uma pedagogia libertadora do pensar e fazer educativo, segundo argumento de Freire (1996). O aluno não pode ficar a mercê de procedimentos escolares acríticos. O ato pedagógico deve incorporar-se à vivência do aluno e do professor. O modelo consequente dessa prática é o respeito mútuo e moral do indivíduo como sujeito da sua história.

A conservação de valores acríticos na escola, de acordo com Freire (1996), é resultado do modelo concentrador e hierarquicamente dominador de sociedade ainda presente no Brasil. À escola conservadora e mantedora de valores sociais e filosóficos da burguesia não se manifestam na direção de uma escola democrática de múltiplas inserções culturais.

Na proposta educativa de base autônoma, professores e alunos são atores, socialmente ativos. A autoridade que lhes é imanente, deriva do seu conhecimento, de seu saber, que ultrapasse a estrutura do senso comum e, ao mesmo tempo, é crítico à sua superficialidade e assume uma postura indagadora e de curiosidade, a respeito do mundo e dos homens (FREIRE, 1996).

A autonomia pensada criticamente na escola vincula-se, à natureza do ser humano como responsável pelo seu saber, ou melhor, como dotado de um saber. A escola, sob esse princípio, é o espaço para a confluência, a contradição, o conflito e a crítica do saber de seus participantes – a comunidade escolar por natureza, não deve ser descontextualizada das demais esferas da sociedade. A sua voz está intimamente ligada às vozes de milhares de indivíduos que constituem o saber coletivo do povo.

O diálogo como base de formação filosófica, de respeito pelo saber do outro, é a ancoragem que respeita a criatividade e a liberdade de pensar dos alunos. A exigência é a convivência crítica com o discurso, com o outro e consigo mesmo. O saber é transitivo, vai de mim para ti, de ti para mim, num processo contínuo (FREIRE, 1996).

A postura crítica é exigência do discurso escolar dialógico, pois nele estão presentes os elementos essenciais para a constituição da autonomia do sujeito como autor de seu discurso e de seu saber. Entende-se que:

O diálogo assim entendido representa um embate constante entre a autoridade, não autoritária, advinda do conhecimento e a liberdade para o desenvolvimento crítico e a criação de novos saberes, tanto dos aprendizes como dos professores (FERNANDES e VIOLA, 2004, p. 123).

Nesse caso o fulcro do aprender através da autonomia e do diálogo entre os atores do discurso escolar, consiste na formação de uma prática baseada no respeito e na liberdade de expressão do aluno e do professor. O conhecimento traz o sentimento crítico e a necessária afirmação do estar no mundo como sujeito de um saber. A escola não pode obstruir essa afirmação, pois, nesse caso, está trabalhando contra o desenvolvimento da autonomia do aluno como um ser capaz dotado de uma vivência e de uma prática no mundo.

Na visão de Freire (1996), é preciso propor uma pedagogia dialógica entre os atores da escola para se construir um processo educativo baseado no respeito

mútuo, na autonomia e na dignidade de serem indivíduos competentes e responsáveis pelo saber. O respeito pelo outro, seu saber é a base para uma pedagogia democrática participativa. Os seus princípios constitutivos são de ordem ética e moral e se baseiam na consciência de que o fazer e o saber é interligado na prática do professor e do aluno, que por sua vez, são vozes ativas do discurso escolar.

A autonomia, na prática escolar, aparece como uma possibilidade pedagógica de se alcançar um discurso que desmistifique as valorações dominantes e a pertinência de um saber massificado. O saber autônomo reside na concepção de que o saber escolar é um discurso libertário e procura superar as concepções dominantes de determinada sociedade opressora.

A dignidade e a ética, são parâmetros essenciais na relação professor e aluno, entre o sujeito e o mundo. Falar de autonomia é falar no respeito pelo discurso do outro, o que está ao meu lado, parceiro de discurso. O saber do professor não é superior ao do aluno, pode ser mais complexo, mas é um saber relativo.

Por isso, Freire (1996, p. 59) aponta o discurso autônomo como necessário à prática educativa. Ele afirma “É o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando”, que exerce sua autonomia quando é reconhecido como parceiro na viagem do saber, que se relativiza com o do professor e com o da sociedade. Nisso consiste que:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão (FREIRE, 1996, p. 59).

Como se observa, existe o perigo do discurso e da ação do professor e do aluno resvalarem para a transgressão do respeito mútuo, fugirem dos domínios da ética e parecerem dotados de sutilezas de segundas intenções. Esse risco precisa ser combatido.

A escola e seus atores precisam estar atentos à sedução de certos discursos que emergem na sala de aula, para a transgressão ética que pode se realizar pela coerção sobre a curiosidade do aluno, sobre a prática inovadora do professor. O Estado, muitas vezes, na escola pública, atua nesse sentido. Cria condições desfavoráveis de insatisfação, de negação aos direitos dos professores e dos

alunos, para manter a ação dos professores e dos alunos dentro dos limites e do controle de suas intenções e necessidades. A escola pode pensar o que o Estado quer que ela pense. A autonomia do professor e do aluno é limitada, mediante o discurso burocrático e impessoal do Estado.

Atuar com propósito inovador na escola, exige coragem e postura ética de respeito pelo saber do outro. O trabalho do professor e do aluno, nesse aspecto, pode ser transgressor, pois recusa o discurso dominador do Estado e cria condições para uma pedagogia libertária, baseada na autonomia e no diálogo entre os participantes da comunidade escolar. Freire argumenta:

É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 1996, p. 60).

É nisso que se fundamenta a pedagogia inovadora, que busca exercer o discurso autônomo do ser humano, como aprendiz e produtor do saber. A ética é o princípio sobre o qual se eleva a plataforma do aprender dialogado. Sentir o respeito pelo outro, ter atitudes de respeito mútuo é saber ser sujeito de seu próprio devir.

Não há prática educativa criativa e inventiva, que possa ser instaurada sobre alicerces transgressores dos valores e da ética humana. O saber do aluno e o do professor se realizam, em sua autonomia, quando não há práticas discriminatórias. Como enfatiza Freire (1996, p. 60), “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar”.

O sentido da autonomia reside nessa afirmação. Ser autônomo significa ser dono de seu discurso mas, ao mesmo tempo, ser responsável pelo discurso do outro. As bases do seu relacionamento serão o diálogo, a troca de saberes, o estar com o outro e manifestar seu reconhecimento de que deve respeitar a autonomia e a identidade do outro seja professor, seja aluno, seja gente.

Nesse sentido, pode-se dizer que o conceito de autonomia vai muito além do seu limite linguístico. A escola, nesse processo, é o espaço de troca de informações entre o professor e o aluno, espaço ideal para o aluno aprender a governar a si mesmo e ao processo de aprendizagem, em consonância com a cooperação do professor.

A autonomia, assim entendida, seria um processo contínuo de formação. Nas palavras de Demo (2004), estamos autoformando, para construir a nossa identidade, responsabilizando-nos pela prática do pensar, do agir, do dirigir a nossa formação intelectual e sermos mais humanizados. O aprender exige experiência, compartilhamento de informações, reflexão sobre leituras e sobre o mundo, transgredindo e transformando a nossa prática cotidiana.

Demo (2004) nos adverte, para um olhar entre autonomia e pesquisa. A pesquisa, aqui, é compreendida como um ‘princípio educativo’, que serve de suporte para “a construção de uma metodologia do aprender *a aprender*” (2004, p. 2) a partir de uma postura intelectual: sempre questionar “de modo crítico e criativo”. A feição metodológica que se ergue sobre esse pilar é o caminho para a emancipação intelectual do aluno. É o processo real de aquisição do conhecimento. Nesse processo, ele aprende a partir de bases sólidas derivadas de sua experiência de vida e de sua vivência com o conhecimento.

A autonomia é a liberdade que o aluno tem de aprender mediante a vivência crítica da realidade. É preciso questionar o aprendido para saber aprender o não ainda aprendido. Nisso consiste questionar, se reside a fundamentação do processo de autonomia na escola? Na perspectiva de aprender sem estar preso a procedimentos mnemônicos ou de transmissão de conhecimento vindos exclusivamente do professor para o aluno.

Martins (2002) aponta que a autonomia tem sua base filosófica na Grécia. Os filósofos gregos defendiam o ponto de vista de que a escola era capaz de governar a si mesma. Nela, o aluno aprendia por meio de sua convivência com o preceptor, em contato com o objeto do conhecimento, mediado pelas discussões em torno do objeto de estudo, ou seja, a escola grega favorecia para que “O educando fosse buscar respostas às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma” (MARTINS, 2002, p. 18).

Nesse sentido, a escola contemporânea trabalha na perspectiva de formar aluno autônomo? Ela é preparada para valorizar a capacidade do aluno de aprender e apreender tudo que o cerca e geram curiosidade e interesse? Nessa condição, exige que a escola esteja orquestrada com intenções propositivas e específicas para atender as demandas inerentes a comunidade.

Conforme postulado, a autonomia está mais ligada à ideia de conduta e de regras propostas a si mesmo pelo sujeito, através da qual estabelece modos de conduzir-se no mundo, frente às coisas e às pessoas (MARTINS, 2002).

Não se pode falar de autonomia sem lembrar que está ligada à ideia de liberdade. Ser autônomo é ter liberdade de escolher as leis da ética e da moral, como afirma Martins (2002).

A associação entre autonomia e projeto político-pedagógico se revela numa condição essencial para a formulação de propostas educativas coerentes com as necessidades dos alunos.

O projeto político-pedagógico é uma via dinâmica cujo objetivo é oferecer definições para a prática educativa escolar. Ele é pensado coletivamente. Sua feição está ligada ao diálogo, à democracia e à autonomia entre os participantes e a escola, no sentido de realizar interesse comum dos gestores, dos alunos, dos professores e da comunidade escolar.

O caráter da autonomia é imprescindível para uma prática comprometida com a mudança rumo a novas possibilidades. Por isso, o projeto político-pedagógico expressa liberdade de escolha para a escola traçar suas diretrizes, princípios e ações. Para Veiga, o PPP é:

Um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Essa ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente (VEIGA, 2001, p. 110).

A constituição de 1988 contempla o início do processo da gestão democrática na escola. Em seu capítulo dedicado à educação, no artigo 206, incisos III e VI, estabelece os princípios orientadores da gestão democrática dos sistemas de ensino públicos: a igualdade de condições de acesso à escola e a garantia de padrões de qualidade. Esse discurso posto na lei institui às escolas mudanças na forma de gerir os processos e as tomadas de decisões

Promulgada a (LDBEN 9.394/96), que regulamenta o projeto político-pedagógico em seus artigos:

Artigo 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitados as normas comuns e a do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica.

Artigo 13 – Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Artigo 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme princípios:

I – participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação da comunidade escolar e local em conselhos ou equivalentes.

O projeto político-pedagógico constitui uma aliança entre escola e a comunidade, embora, comumente sua construção fica sob a responsabilidade de alguns técnicos da escola, comprometendo a essência da proposta pedagógica, principalmente, o processo da gestão democrática.

Para Caetano e Diógenes (2011), o processo de construção do PPP deve se filiar a uma prática coletiva em torno da qual se estabelece diretrizes do fazer pedagógico. Nesse sentido, é necessário haver uma compreensão sobre esse fazer pedagógico para que a construção do PPP seja coerente com as necessidades da escola e não fragmentada.

Ciente de que o PPP da escola é instrumento consciente de luta que fortalece o processo democrático, o que impede a realização do processo de construção do documento de modo coletivo?

A escola para alcançar sua autonomia e liberdade deve repensar o seu currículo, que orienta a prática educativa, não desconsiderando o tempo e espaço histórico transitório, considerando e valorizando as diversas diferenças individuais e culturais.

Nesta perspectiva, Veiga (2001), para descrever como instituição autônoma, a escola deve optar por um referencial teórico-metodológico que permita o exercício de seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação na construção de sua identidade. O PPP como um ato deliberado dos

sujeitos envolvidos com o processo educativo, expressa ações de inovação a favor do trabalho coletivo.

É fato o argumento de que a construção do PPP, por si só, não representa mudança? O documento se configura na sua estrutura basilar pelo comprometimento com uma pedagogia dialógica e democrática, que exige envolvimento de todos. O projeto político-pedagógico é espaço de contradição, de discórdia, de embates teóricos e, por isso, sofre pressão de diversas forças sociais que atuam na escola, desde a direção aos interesses do estado.

Na visão de Vasconcellos (2002), o projeto político-pedagógico supõe atitudes para se opor à desmotivação e à descrença de se realizar um trabalho coletivo capaz de modificar o destino da escola ao propor uma visão emancipatória da prática educativa. Nesse sentido, pode a prática educativa emancipatória se coadunar com os procedimentos da autonomia e poder escolher que opção seguir? No que concerne à construção de um currículo cuja base pedagógica seja o diálogo e emancipação.

Freire aponta que “o sujeito se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconcluso em permanente movimento histórico” (FREIRE, 1996, p.136). A opção por um projeto que trata de viabilizar a emancipação humana, a partir do conhecimento, é o caminho através do qual se pode edificar uma escola autônoma e democrática.

Neri e Santos (2001) concebem que a função da escola é de valorizar o indivíduo como sujeito de seu discurso. Por isso, ela se contrapõe às injustiças sociais e pelo respeito ético e moral da condição humana. Para Freire (1996), a escola deve prezar a decência, a liberdade de expressão, assegurar um lugar no qual o indivíduo seja sujeito ativo de seu saber. Ser sujeito do discurso “a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais” (FREIRE, 1996, p. 103).

As mudanças na escola devem ter por princípio a ordem inclusiva. Incluir significa abrir espaço para o diálogo, para a discussão entre os sujeitos que fazem a educação, pelo compromisso com a transformação tendo como horizonte a formação da cidadania participativa inclusiva. .

O ensino e a aprendizagem circunscritos apenas na transmissão de conhecimentos fazem com que a prática pedagógica fique alienada da realidade e

da necessidade dos sujeitos do discurso, de aprender e apreender com sentido. Nesse sentido, “se tornar capaz de saber pensar, de avaliar processos, de criticar e criar” (DEMO, 2004, p. 212).

Em suma, é possível proporcionar aos sujeitos do discurso educacional a oportunidade de aprender a aprender e resgatar a sua autonomia, enquanto articulador de seu próprio saber? A autonomia se reflete na sua liberdade de aprender e de saber como aprender. O diálogo que mantém com o saber justifica-se na sua prática crítica da realidade. “Ao saber como aprender, o sujeito do discurso pedagógico sabe como fazer e refazer seu discurso, que se torna, então, curiosidade epistemológica”, nas palavras de Freire (1996, p. 31). “Essa curiosidade sobre o aprender desemboca, portanto, no desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (FREIRE, 1996, p. 32).

Para Neri e Santos (2001), o sujeito está integrado ao meio, no espaço histórico de sua existência, daí urge a necessidade de o indivíduo se colocar como protagonista de sua ação.

A escola, muitas vezes, atua com caráter instrucionista centrada na ideia de transferência de informações. Compreender o aluno como sujeito de sua própria educação, como ser emancipador de sua prática exige mudanças significativas na escola. É necessário construir uma escola democrática, aberta às ideias, e um currículo respaldado numa proposta estratégico que viabilize a cooperação e a integração dos interesses dos alunos e da própria escola no processo de formação integral.

No intuito de que a prática formal de ensino da escola não favoreça a promoção da aprendizagem como tarefa colaboracionista, mas invista na prática autônoma do aluno, possibilitando no ambiente escolar, um espaço criativo de aquisição de conhecimentos. Casos contrariam seu postulado é fazer com que os alunos adquiram habilidades, sem a possibilidade de intervir no objeto de conhecimento.

2.4. Breves considerações do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 - 2024), Política Pública de Viés Democrático

A análise deste subcapítulo tem como expoente principal Luiz Fernandes Dourado, responsável pelas discussões em pauta sobre o tema em evidencia: novo

Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024); palco relevante das discussões no âmbito educacional.

A relevância do poder da ação governamental, sob as decisões frente às políticas educacionais, sempre estiveram atuante agindo com postura centralizadora, desconsiderando as reivindicações advindas da sociedade civil e dos movimentos sociais, representantes das ações e das políticas de Estado.

Apesar da Constituição Federal de 1988 arbitrar a favor dos direitos que antes eram negados à sociedade civil, ainda há muito a ser feito nesse sentido, para redimir as distorções cometidas ao longo da história. Dourado ratifica que:

É importante situar que na esteira das deliberações da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, sob os auspícios da UNESCO, tendo o Brasil como um dos signatários da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, foi construído o Plano Nacional de Educação para Todos, que, embora aprovado pelo governo Itamar Franco, não foi considerado como referência para as políticas e gestão do governo FHC. (DOURADO, 2011, p. 24).

A trajetória no âmbito da história da sociedade brasileira ao que parece a presença do poder executivo, esteve na frente das decisões e deliberações no que tange as questões referentes a educação brasileira, agindo e ignorando aspirações e vontade dos representantes da sociedade civil.

Um fato histórico que demarcou o processo democrático foi a realização da Conferência Nacional da Educação (CONAE), realizada em 2010, conferências estas realizadas no âmbito estadual e municipal, resultando em proposições exitosas para o campo das políticas de estado. As conferências pautaram-se numa metodologia a fim de atender aos objetivos deliberados para contribuir com o novo Plano Nacional de Educação. A sociedade educadora não pode eximir-se de naturalizar a participação da sociedade civil, em volta do debate que trata do novo PNE. Ressaltamos que durante o processo de construção do PNE, consolida-se o fortalecimento do processo da gestão democrática no âmbito de política de estado, fato este que ocorreu na gestão do governo Lula, do ano de 2003 a 2011 (DOURADO, 2011).

Em 2008, foi publicada a Portaria Ministerial de nº. 10, deliberando a constituição da Comissão Nacional Organizadora da (CONAE- 2010) – Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação.

Em ampla parceria, os Sistemas de Ensino, os Órgãos Educacionais, Congresso Nacional e a Sociedade Civil, decidem que a Comissão Nacional da CONAE seria realizada em Brasília, em abril de 2010, e as Conferências Municipais foram realizadas no primeiro semestre de 2009, enquanto as Conferências Estaduais e Distrito Federal, com datas previstas para o segundo semestre de 2009 (CONAE, 2010). Nas conferências, os debates foram realizadas com base nas concepções de cunho democrático, voltados para atender aos anseios da escola pública.

O documento construído durante a CONAE contempla finalidades e diretrizes, que apontam um novo horizonte para a educação brasileira, e se estende as esferas Municipais, Estaduais e Distrito Federal.

O documento referencial apresenta estruturação ordenada em cinco (05) eixos, que apontam parâmetros norteadores para o ensino da escola pública brasileira, a saber:

O Eixo I – reforça a função do Estado na garantia do Direito à educação de qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional.

- A participação dos profissionais da educação nos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino;
- Articular a construção de projetos político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais, sintonizados com a realidade e as necessidades locais.

O eixo trata do fortalecimento do princípio da conquista da gestão democrática, legitimando a autonomia na escola, com a participação efetiva dos atores envolvidos nas tomadas das decisões política, administrativa e pedagógica, concomitante com a comunidade onde a escola se localiza, pelo compromisso de ofertar oportunidades iguais de ensino de qualidade capaz de emancipar a todos.

O Eixo II – debate a qualidade da educação, gestão democrática e a avaliação.

- Considerando a gestão democrática, nessa direção, situam-se como espaço de definição de políticas de Estado o Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Municipal de Educação (PME) e o Plano Estadual de Educação (PEE), no âmbito das instituições educativas, a construção coletiva de plano de desenvolvimento institucional e de projeto político-pedagógico.

Neste caso, a ênfase é para que a escola possa avançar no processo de gestão democrática, fortalecendo o mecanismo de participação coletiva, através dos conselhos estaduais e municipais, do grêmio estudantil, do conselho de pais e metres. Sobretudo, na escolha do gestor escolar pelo processo eleitoral, oportunizando vivências na estrutura política pedagógica, no intuito de fortalecer decisões no ambiente escolar.

O Eixo III – discute a democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar.

- O reconhecimento das práticas culturais e sociais, dos estudantes e da comunidade local, deverá ser considerado na elaboração dos projetos político-pedagógicos, na organização e na gestão de currículo, nas instâncias de participação das escolas e na produção cotidiana do trabalho escolar;
- A formulação, a implementação e o acompanhamento de política pública e de projeto político-pedagógico para a expansão da escola em tempo integral;
- É preciso uma concepção de escola com um projeto político-pedagógico inovadora, que faça com que essa ampliação seja significativa para o direito à educação.

No compromisso que tem a escola de envolver todos em prol de um único projeto, amplo capaz de oferecer ao aluno não apenas a porta de entrada, mas o acesso e o direito ao ensino de qualidade, pelo comprometimento de potencializar em tempo integral, o aluno, durante o processo de suas aprendizagens formativas e integradoras.

O Eixo IV – argumenta a formação e valorização dos profissionais da Educação.

- Assegurar conteúdos que propiciem a compreensão do papel e a inserção da escola no sistema educacional. O processo de construção da gestão democrática, na escola e no sistema de ensino, o financiamento da educação no Brasil, a gestão financeira na escola, o processo de construção do projeto político-pedagógico e a possibilidade de participar dos diversos segmentos escolares devem estar presentes nesses conteúdos.

Para propiciar oportunidades aos professores, principalmente, condições favoráveis e dignas de trabalho, e respeito profissional é preciso investir em formação inicial e continuada coadunada às necessidades dos docentes, para que possam oferecer o ensino capaz de transformar a realidade dos alunos da escola pública marcada pela desigualdade social presente na sociedade; e a valorização salarial dos profissionais da educação com ponto relevante. Acreditamos que estes preceitos farão a diferença na condução do processo de ensino e aprendizagem oferecida a escola pública brasileira.

O Eixo V – Fala do financiamento da educação e controle social.

- Estabelecer mecanismo democrático de gestão que assegure a divulgação, a participação e a socialização, na elaboração e na implementação de planos estaduais e municipais de educação, bem como de projetos político- pedagógicos escolares. Dourado (2011).

Espera-se que o financiamento da educação não continue a adotar estratégia que prioriza o repasse da verba do benefício de custo por aluno, destinado para as regiões do sul, sudeste e centro oeste, onde o repasse do benefício do aluno é maior, comparado com as regiões do norte e nordeste, onde o repasse do benefício é menor, gerando alto grau de discrepâncias no âmbito educacional, além do mais, contribui para política de exclusão e precarização social entre as regiões. Neste caso:

A questão democrática visa construir a igualdade pela redução das desigualdades sociais, tendo em vista maior participação de todos no

bem de todos. O sentido da igualdade com norte da própria república implica, por sua vez, a redução das disparidades regionais. Essas, por seu lado, têm a ver com a questão federativa em que se postula maior equilíbrio entre as regiões e as unidades federativas. (CURY, 2014, p. 53).

A educação brasileira, no governo de Lula, passou por mudanças significativas, como bem nos fala Dourado (2011, p. 51) “Nos processos de gestão e financiamento das políticas direcionadas a educação básica e a educação superior, como também as políticas para as modalidades educativas”. Embora o autor nos lembre de que este mesmo governo deu continuidade às políticas de governo: “secundarizou o PNE, aprovando, em seu lugar o PDE”. Esta postura representa para a educação brasileira mais uma das manobras dos governantes que comungam das mesmas práticas políticas revestidas de caráter abusivo e, expressam desrespeito as políticas de estado, em detrimento das políticas a favor da concepção de um governo.

O novo Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal 2014 – 2024, em sua estrutura contemplam 20 metas e 170 estratégias. Dourado descreve que o novo PNE entra em “consonância com o artigo 14 da Constituição Federal de 1988 (EC 59/2009), e definem dez diretrizes para o PNE”, a saber:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades sociais;
- IV – melhoria da qualidade de ensino;
- V – formação para o trabalho;
- VI – promoção da sustentabilidade socioambiental;
- VII – promoção humanística científica e tecnológica do país;
- VIII – estabelecimento de metas de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX – valorização dos profissionais em educação;
- X – difusão dos princípios de equidade, do respeito a diversidade e a gestão democrática da educação. (DOURADO, 2011, p. 39).

Para Dourado (2011), é preciso a inserção da educação enquanto política pública, considerada fator imprescindível para o crescimento da nação, bem como as demais políticas nacionais, precisam ser resultado da prática de uma política de

estado, sobretudo, as políticas voltadas para garantir planejamento e gestão educacional.

Em cada conjuntura histórica, política e econômica é notório o quanto a política educacional brasileira esteve sempre à mercê dos ditames de determinado governo, porém, é tempo de revisitar este cenário e tentar reverter, na esperança de fortalecer democraticamente as aspirações advindas da sociedade civil, que deve lutar com postura política junto aos demais atores sociais.

Na avaliação realizada pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte reunida em debate para avaliar o novo PNE, conclui-se que durante os três primeiros anos de vigência do PNE, os indicadores apontam para o fato de que ainda não conseguiu obter resultados pontuais nas metas que propõem melhoria para a educação. Atribui-se que em decorrência de tantas necessidades, as metas não conseguiram atingir expectativas esperadas.

Argumenta a comissão de que é preciso focar primeiro naquilo que é fundamental, ou seja, atingir o que é mínimo, para poder chegar ao patamar de desenvolvimento no âmbito educacional.

A avaliação final conclui que é impossível o gestor público atuar sem uma formação adequada, ou seja, é impossível pensar em educação sem oferecer sequer o mínimo.

É preciso focar urgentemente no que realmente é fundamental, o projeto de um país perpassa pela educação. Não só basta detectar os problemas mas, sobretudo, focar nas dificuldades, estabelecer políticas públicas que possam oferecer resultados positivos.

Outro aspecto trata da formação do professor como sendo um problema que precisa ser resolvido urgentemente com política pública. É possível ainda que os nossos representantes assumam que a educação é prioridade? Ou vamos chegar a vinte (20) anos com uma desigualdade em relação aos demais países? É preciso criar condições para que as metas contempladas no PNE sejam potencialmente capazes de atingir objetivos esperados. Para tanto se espera contar com gestores competentes e comprometidos com resultados favoráveis das metas.

Retoma-se mais uma vez o tema com um recorte que trata da Gestão Democrática presente na meta (19) do (PNE), referendada no livro *Plano Nacional de Educação: o Epicentro das Políticas de Estado para a Educação Brasileira*, de

Luiz Fernandes Dourado, o qual nos convida para uma reflexão sobre a educação brasileira enquanto um direito social.

A meta 19, que se encontra no novo PNE, 2014/2024, que trata da gestão democrática participativa educacional, em virtude de algumas discussões em volta do tema, alguns aspectos sofreram alterações.

A constituição de 1988, em seu art. 206 normatiza a gestão democrática participativa, que passa a ser considerado o eixo potencializador da estruturação do Sistema Nacional de Educação (SNE), trazendo o debate favorável para os conselhos, fóruns e as conferências no âmbito municipal, estadual e Distrital de educação, enquanto espaços potencializador do processo participativo da democracia.

Assevera Dourado (2017) a importância de “Garantir os processos de efetiva participação decisão a serem definidos nos marcos da regulamentação dos sistemas de ensino e nos projetos pedagógicos das instituições educacionais, instituindo e consolidando os mecanismos na gestão”. (DOURADO, 2017, p. 156).

O princípio dos mecanismos da gestão pontuada na meta 19 representa para a comunidade educacional, avanços significativos que trata dos rumos que a educação brasileira seguira, ou pelo menos, deveria seguir.

Outro aspecto relevante que se encontra destacado na meta 19 trata das discussões envolvendo fóruns, conferências e o Conselho Nacional de Educação, com o propósito de juntos, pela luta em prol do debate, para a construção das diretrizes voltadas exclusivamente à gestão democrática escolar.

Dourado (2017) assevera que a comissão Bicameral já discute normas infraconstitucionais para instituir as Diretrizes Nacionais de Gestão Democrática do Ensino Público destinado para atender ao ensino básico e ao ensino superior. Este debate foi realizado no ano de 2015, e se afirma pela participação do Sistema Nacional de Educação (SNE) e Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – (SASE) 2015.

Essa discussão pontual na meta 19, significa avanços relevantes no âmbito da democracia participativa. Muito embora, a gestão democrática brasileira, em alguns casos, é paradoxo, por exemplo: em 06 de novembro de 2016, o Tribunal de Justiça da Paraíba (TJPB) acatou duas ações do Ministério Público Estadual e julgou como inconstitucionais as leis do estado da Paraíba e do município de João

Pessoa que tratam de eleições diretas para diretores e vice-diretores das escolas estaduais e municipais.

A decisão proferida pelo Tribunal de Justiça torna inconstitucionais a Lei Estadual de nº 7.983/2006 e a Lei Municipal nº 11.091/2007, por subtraírem o direito, assegurado na Constituição Estadual, atribuído ao governador e ao prefeito, em relação à escolha dos dirigentes dos estabelecimentos públicos de ensino.

Neste universo, impressiona a falta de resistência a essa decisão de levar a discussão aos sistemas escolares públicos, muito menos a sociedade. Por quê? O que nos impede de irmos mais a fundo, para entender as questões nucleares vinculadas as possibilidades e limites da luta pelo direito à democracia?

Ao que parece, para compreender a construção do sistema de educação é preciso politizar os parâmetros de produção cultural da sociedade. A estratégia de refletir a ordem da educação nacional diz respeito a aprovação de leis específicas voltadas para a gestão democrática. Segundo Dourado:

Do Sistema Nacional de Educação, conforme propugnada pela Sase/MEC, em 2015, pela via da estruturação de uma rede de assistência técnica para adequação das leis que organizam os sistemas estaduais, Distrital e municipal de ensino deve conferir centralidade a regulamentação da gestão democrática no bojo da organização de cada sistema de educação. Isso implica a consideração do processo de escolha de dirigentes e instituições notadamente, diretores de instituições educativas, de nível básico e superior, mas, também, outros processos participativos amplos, fóruns, conselhos e grêmios e instancias colegiadas democraticas e representativas, além da participação continuada e consciente da comunidade como eixo. (Dourado, 2017, p. 157-158).

Embora em alguns casos, verificou-se que apesar do gestor ser escolhido pela comunidade, os resultados esperados não foram os melhores, pelo fato de existir certo grau de conivência entre os pares que acabam interferindo nos resultados positivos.

Neste caso, para Luck (2009), a prática da gestão democrática é fundamentada pela competência advinda do gestor escolar escolhido pela comunidade, para que possa organizar e liderar os processos que irão contribuir para a aprendizagem e formação do aluno. De acordo com a legislação vigente, para LUCK:

Uma nova estratégia tem sido acrescentada, a qual seja a escolha de diretores pela comunidade escolar, a partir dos pressupostos de que na medida em que a comunidade escolhe o seu diretor, compromete-se em apoiar a implementação do projeto político-pedagógico construído coletivamente, e passa assentir-se parte atuante desse processo e da comunidade escolar. (LUCK, 2009, p. 9).

Disso decorre, no que se refere à lei, admite-se que algo mudou, embora muitas leis ainda precisem sair do papel. Por exemplo, a gestão democrática que atualmente se encontra em crise, embora haja uma luta a seu favor, acredita-se que é possível a prática de gestão democrática escolar. É necessário que os sujeitos ocupantes dos espaços escolares não percam a esperança.

Enfim, a sociedade brasileira sempre negou a educação básica. Pois sonhar com uma educação transformadora e, acima de tudo, prover educação de qualidade, sobretudo, para todos, é assim que se deve enxergar o que realmente é função do novo PNE 2014-2024.

2.4.1. Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015 – 2025)

O novo Plano Estadual de Educação do Estado da Paraíba, com vigência (2015 – 2025). A gestão democrática da educação tem sido tema de grandes discussões nos diversos espaços, principalmente, nos sistemas de ensino público municipais e estaduais.

A Comissão de Sistematização, coordenada pelo Presidente da Comissão Estadual de Acompanhamento e Avaliação do Plano Estadual de Educação da Paraíba, Flávio Romero Guimarães, contava com a presença e atuação efetiva dos membros: Janine Marta Coelho Rodrigues (Presidente do Conselho Estadual de Educação-CEE), Giselda Freire Diniz, Inácio de Araújo Macêdo, Maria de Fátima Rocha Quirino, Roziane Marinho Ribeiro, substituída nas faltas e impedimentos por Jerusa Andrade. A Comissão de Sistematização foi secretariada por Ednalva Alves de Aguiar. O Documento-Base foi referendado, por unanimidade, pelo CEE/PB em reunião realizada em 16 de abril de 2015 (PEEPB, 2015-2025).

O Plano Estadual de Educação da Paraíba (PEEPB, 2015–2025) foi construído em consonância com o novo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), principalmente, no que tange as questões democráticas da educação, paralelamente, apresentam os argumentos citados no PNE, em prol do processo

democrático no âmbito escolar, representado através dos mecanismos da gestão democrática, do conselho escolar (CE) e do grêmio estudantil (GE).

No Estado da Paraíba, o Sistema Estadual de Ensino foi criado em 22 de julho de 1971, por meio de Decreto Governamental. Sendo a legislação anterior à Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), por essa razão, o texto não contemplou os princípios democráticos preceituados (PEEPB, 2015-2025, p. 136).

Considera-se como sendo um dos mecanismos de gestão democrática, as eleições diretas, para ocupar cargos de diretores. O processo de escolha dos diretores das unidades escolares do Sistema Estadual do Estado da Paraíba encontra-se normatizado na Lei de nº. 7.983, de 10 de abril de 2006, complementada pela Lei 8.294, de 16 de agosto de 2007, asseguram a nomeação para os cargos de provimento em comissão de diretor e vice-diretor escolar pelo Chefe do Poder Executivo, após escolha realizada pela comunidade escolar, mediante o processo eletivo, a Lei se estende, no âmbito das escolas situadas nas sedes das gerências regionais de ensino, nos municípios com mais de vinte e cinco mil habitantes e nas escolas indígenas pertencentes à rede estadual (PEEPB, 2015-2025).

No Plano Estadual de Educação a meta 27, se coaduna com a meta 19, do PNE, que estabelece no prazo de dois (02) anos, as condições para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito, desempenho e a consulta pública na comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, e com apoio técnico e financeiro da União, do Estado e dos municípios (PEEPB, 2015-2025).

As estratégias 27.1; 27.6; 27.7 e 27.8; contempladas na meta 27 do Plano Estadual de Educação (PEEPB), estabelecem:

- Na estratégia 27.1, garantir que o Estado e os municípios aprovelem legislação específica que regulamente a gestão democrática da educação considerando, conjuntamente, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar, mediante consulta pública.

- Na estratégia 27.6, estimular a implantação e o fortalecimento dos grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas, e fomentar a articulação destes com os Conselhos Escolares e outros órgãos colegiados;

- Na estratégia 27.7, garantir a constituição e o fortalecimento de conselhos municipais de educação e de conselhos escolares, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, por meio de programas de formação de conselheiros e atualização da legislação pertinente, assegurando condições de funcionamento autônomo durante a vigência do (PEEPB);

- Na estratégia 27.8, estimular a participação dos profissionais da educação, de estudantes e familiares na formulação dos PPPs, nos planos de gestão escolar e na elaboração dos regimentos escolares.

De acordo com a meta 27, e suas respectivas estratégias 27.1, 27.6, 27.7 e 27.8, estabelecidas no novo (PEEPB), que tratam da gestão democrática participativa, é dada ênfase: zelar pelo compromisso no prazo de dois anos efetivarem as metas estabelecidas no novo plano.

Sabemos que a democracia é tema complexo e interfere diretamente na vida das pessoas, contudo, esperamos que o novo Plano Nacional de Educação (PNE), e o novo Plano Estadual (PEE), sejam caminhos para garantir os direitos educacionais, enquanto políticas públicas.

Embora, muitas vezes, as coisas neste país frequentemente só acontecem, de fato, quando as forças sociais se unem na luta para reivindicarem direitos negados ao longo da trajetória histórica, marcada pelo domínio do poder, representado pela classe burguesa instalada aqui a partir do período da modernidade, trabalha muitas vezes a favor de induzir a classe trabalhadora a noção do que realmente significam as políticas públicas.

Neste contexto, renasce a esperança de que é possível, por meio da política pública, anunciada nos novos planos educacionais, traduzido nas suas metas e estratégias que tratam da questão da gestão democrática no ambiente escolar, daí surge a esperança de que é possível acreditar na possibilidade de construir a escola democrática inclusiva cidadã.

2.5. Mobilização da escola instrumento da gestão democrática

Na década de 1980, pode-se perceber o quanto o continente da América latina avançou de modo significativo em prol das lutas a favor da democracia, em decorrência de um longo período vivenciado na história por um sistema de regime político de feição militar.

Segundo Gramsci no mundo moderno, a categoria dos “intelectuais, assim entendidas, ampliou-se de modo inaudito”. O autor diz: “foram elaboradas pelo sistema social democrático-burocrático, imponentes massas de intelectuais nem todas justificadas pelas necessidades sociais da produção, ainda que justificadas pelas necessidades políticas do grupo fundamental dominante”. (GRAMSCI, 1937, p. 99-100). Por outro lado, nos fala Aragão de que:

Um primeiro elemento que está intervindo no cenário da educação brasileira é o novo estilo de trabalhador exigido pelo mercado de trabalho, com capacidade de comunicação, de decisão, de solução de problemas e principalmente de compreensão do processo produtivo como um todo, em função das mudanças gerenciais e tecnológicas que se operam nos meios de produção, advindas da III revolução industrial. (ARAGÃO, 2013, p. 25).

Daí surge a necessidade da escola se reestruturar e em decorrência deste fato passa a exigir da escola postura inovadora, que nem sempre está preparada para corresponder aos anseios e avanços tecnológicos, que frequentemente na operacionalização do processo faltam condições de caráter operante e técnica.

Neste cenário, se exige da instituição escola novas configurações, numa perspectiva de redimensionar estratégias de políticas sociais canalizadas para uma nova gestão, para atender a formação de um novo sujeito ético e humano (ALMEIDA; TELLO, 2015).

Não obstante, esta prática na escola, nem sempre condiz com a realidade. Em alguns casos, a escola e a equipe gestora é forçada a agir, de certo modo, com uma conduta impregnada de valor e prática condizente com o modelo burocrático autoritário, dificultando o trabalho, que insiste em conviver com resquícios do fantasma da política tecnicista neoliberal. Além de que:

Esse é um elemento central do contexto que esta trazendo para a educação um novo desafio, qual seja, o de modificar a sua função social, deixando de ter como objetivo formar o cidadão para atender apenas as novas demandas de formação do trabalhador, de acordo com as novas bases materiais de produção, como desejam os empresários (ARAGÃO, 2013, p. 29).

Embora nessa perspectiva, não se descarta a ordem advinda do modelo empresarial. Neste caso, é possível a escola tomar decisões partilhadas com seus pares? A probabilidade viável pela prática na tomada de decisão compartilhada na

escola, exige dela, desprezar a prática numa perspectiva de gestão burocrática que significa em uma prática de responsabilidade individualizada, para satisfazer o modelo de gestão empresarial.

Almeida e Tello (2015) argumentam que para romper com a hegemonia da sociedade de mercado, se faz necessário “buscar uma contra hegemonia”, “mas para que isso se dê na prática é premente que se desenvolva uma consciência crítica através da teoria, reflexão-ação, que propague uma “nova cultura”, para os autores “em contraposição à hegemonia das classes dominantes”. (p. 27).

Esta nova independência se coaduna com princípios da gestão escolar, tendo em vista a gestão escolar assumir responsabilidade e compromisso com as áreas afins para realizar o planejamento, a organização, a liderança, e a orientação para organizar efetivamente o processo pedagógico do ensino.

Para esta atribuição, o projeto político-pedagógico assume lugar singular na escola. O projeto constitui-se pela síntese da construção do processo coletivo. Por ser representação legítima dos desejos da comunidade escolar, no sentido de definir princípio e propostas de ações para a organização do percurso didático-pedagógico da escola, sua prática é uma práxis criadora, porque requer em particular, a participação da comunidade escolar e a sua autonomia.

Dessa perspectiva, o PPP implica numa prática emancipatória, traduzindo possibilidade efetiva na tomada de decisões conduzidas pelo processo coletivamente a favor dos destinos da escola. Ou seja, a corresponsabilidade implica a participação do outro. A gestão empresarial responde a favor das demandas do mercado da política neoliberal.

Por outro lado, a transferência da gestão da educação do Estado para a escola, segundo Almeida e Tello (2015, p. 28), “trouxe no seu bojo uma série de mudanças, um dos implicadores é a discussão em torno do gerenciamento desse sistema”. Delegando a gestão escolar um cabedal de funções, a exemplo: a função administrativa do diretor escolar ação primeira, de quem lhe é exigido um perfil de gerenciamento para atender as empresas. Este paradoxo contraria o princípio da gestão democrática, por perceber de que agindo disfarçadamente em defesa da exigência do mercado capitalista, atuando com postura administrativa condizente com a ideologia dominante. Nesta perspectiva, Luck nos adverte para a importância do caráter da gestão escolar neste cenário:

A gestão escolar engloba de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola. Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos. (LUCK, 2009, p. 23).

Quando a gestão da escola atua em prol do mercado empresarial, contraria a gestão democrática, é possível realizar o trabalho administrativo e pedagógico na escola mediado por uma gestão democrática envolvendo a comunidade? A gestão democrática da escola subentende-se que se realiza numa prática cotidiana baseada nas tomadas das decisões coletivas a partir do interesse comum. A partir do princípio da gestão democrática é possível estabelecer condições efetivas rumo à democratização da escola cidadã?

Consoante com estas ideias, o diretor escolar é a representação maior de liderança dentro e fora da escola. Nisso, a visão de Luck nos fala:

O diretor é mentor, coordenador e orientador principalmente da vida da escola e todo seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada. Portanto, além do sentido abrangente, a gestão escolar constitui, em caráter delimitado, a responsabilidade principal do diretor escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão. (LUCK, 2009, p. 23).

Ao que parece, nem sempre o processo democrático acontece de modo satisfatório na escola, sobretudo, na tomada de decisões envolvendo o coletivo, ouvindo os protagonizadores e executores da prática cotidiana. Neste caso, é pertinente o pensamento de Almeida e Tello:

Muitas gestões, situações semelhantes que nos remetem a concordar que, em alguns educandários, distante esta a implantação da social democracia, e a descentralização das decisões, da compreensão de que os sujeitos que convivem no espaço escolar são humanos, e, por conseguinte são passíveis de erros falhas, por conta da fragilidade e subjetividade da ação humana. O que caracteriza constantemente a retomada das ações, dos planejamentos, das propostas, caso o trabalho esteja pautado no contexto social que se automodifica cotidianamente por conta das atitudes dos indivíduos. (ALMEIDA; TELLO, 2015, p. 31).

Nesse aspecto, ressalva-se a importância do PPP como procedimento educativo capaz de envolver toda a comunidade escolar, sobretudo, por entender que ao transformar os indivíduos, transformam o seu contexto e a sociedade.

O projeto político-pedagógico é um documento essencial para direcionar a ação pedagógica da escola. Mas ao que parece, desconfiamos de que nem sempre o seu processo de elaboração se pauta pelos princípios das ações coletivas democraticamente? O projeto político-pedagógico representa um dos mecanismos da gestão escolar democrática. O pensamento de Luck (2013) nos adverte: o processo participativo se incide em cinco modalidades distintas, a saber:

- a) a participação como presença; b) a participação como expressão verbal e discussão; c) a participação como representação política; d) a participação como tomada de discussão; e) a participação como engajamento. (LUCK, p. 29).

O processo de mobilização na escola é fundamental, condiz com a prática da participação democrática. Outrossim, subentende-se que a gestão participativa se fundamenta pela tomada de decisão consciente, onde os envolvidos da escola admitem a influência de poder decidir os rumos que a escola irá seguir. Dito de outra forma, no contexto escolar, mobilizar significa colocar em ação as energias da comunidade para benefício de procedimento pedagógico e, ao mesmo tempo, valorizar professor e aluno considerando-os acima de tudo, seres singulares dotados de sonhos.

Daí nasce a conscientização. Isso é possível porque a mobilização é um processo de feição educativa, que envolve a participação da comunidade escolar com os problemas e dificuldades existentes, pela busca de alternativas que possam gerar resultados pretendidos.

A mobilização não ocorre de maneira espontânea, ela nasce das necessidades das pessoas, das insatisfações e do desejo de gerar mudanças na escola. Por isso, é mister, que o gestor tenha competência e sabedoria pedagógica para tomar iniciativas, perante as precariedades que impedem avanços pontuais no processo educativo da escola. Que seja capaz de abrir um diálogo; instituir debate com vistas nos objetivos pretendidos. O que para Freire uma educação:

Significava então colaborar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição. Posições integradas com as exigências da Democratização fundamental, por isso mesmo, combatendo a in experiência democrática. (FREIRE, 2007, p.114).

A mobilização implica conscientização e participação. Não pode ser ação de um indivíduo isoladamente. Exige a presença do grupo, da manifestação dos diversos segmentos escolares, na pretensão de um objetivo comum. Para tanto, todos devem ser responsáveis pelos procedimentos de mobilização, pela definição de suas estratégias, ações e objetivos. Todos mediados, como nos fala Freire, “há mais. Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa”. (FREIRE, 2007, p.116).

A atuação do processo de mobilização envolvendo toda a escola: a gestão, equipe pedagógica e administrativa, pais, alunos e comunidade; evocam a escola para discutir a partir de suas necessidades mediadas sempre pelo diálogo. Para realização e a definição de suas estratégias, requer que todos comunguem do mesmo desejo de mudar para transformar a realidade que os impede de alçarem de um universo para outro, que se denomina de democracia participativa.

3. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Neste terceiro capítulo, denominado decorrentes da política educacional brasileira no decorrer dos séculos XX e XXI, e da formação do gestor democrático, perpassando pelo projeto político-pedagógico como instrumento de participação coletiva e autônoma dos sujeitos envolvidos no processo da gestão democrática na escola cidadã, e seus efeitos na contemporaneidade. No tocante a um olhar para o docente e implicações na prática educativa que tange para uma reflexão do currículo Brasileiro. Neste caso, apoiou-se nos estudos dos seguintes autores: Peroni, Arroyo, Gentile, Sader, Gadotti, Libâneo, Lück, Coutinho, Cury e outros.

3.1. Algumas fundamentações teóricas

A história da educação brasileira, a partir do império foi uma educação pensada nos parâmetros dual elitista. Com a intenção de formar a classe intelectual orgânica seletiva se apropriando do ensino propedêutico. Enquanto do outro lado, a escola para ensinar aos filhos dos pobres, com função exclusivamente de cunho religioso propagada pela fé crista, ensinado pelos jesuítas. Pensando em um modelo de escola democrática, visando à diminuição das desigualdades sociais estruturais perpetuadas por meio do desenvolvimento sócio e econômico, nos inspiramos no pensamento de Gramsci citado por Coutinho ao se reportar a escola:

A escola unitária requer que o estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca a manutenção dos escolares isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se publica, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da uma enorme ampliação da organização pratica da escola, isto é, dos prédios do material científico, atividade escolar, do corpo docente, etc. (COUTINHO, 2004, p.36).

Já no século XX, o cenário se modifica totalmente, surge uma nova reconfiguração política social em decorrência da vinda do homem do campo para trabalhar nas fábricas, dando origem a estruturação das cidades.

Com a revolução industrial na Inglaterra, surgem duas classes sociais bem distintas denominadas: a burguesia e a classe do operariado. Com a ascensão da burguesia no poder, detentora dos meios de produção com propósito da mais valia, surgem a revolução dos trabalhadores que vendem sua força de trabalho ao patrão, resultando as disparidades acentuadas entre a economia e o poder. Daí surge a necessidade da escola formar mão de obra barata para atender as necessidades do mercado em ascensão.

O ano de 1980, na história política do Brasil, é demarcado por um período de lutas entre as classes sociais, sobretudo, os representantes da classe dos trabalhadores, em prol da redemocratização e da “Nova República”, contrariando o sistema vigente da época: o regime militar.

No campo da educação, não foi diferente, concomitantemente, de acordo com Peroni (2003), no âmbito da educação as lutas alavancaram em nome da democracia. Sucedem-se debates realizados no Fórum Nacional de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito (FNDEP).

O FNDEP, luta contra a escola excludente onde nela o aluno tinha acesso, mas não com a qualidade esperada. Nesse contexto, a rede particular aumenta a sua demanda, ganhando espaço nas classes média e alta, em decorrência, a escola pública passou a atender somente a população de baixa renda.

Acena cada vez mais as lutas no Fórum Nacional de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, atuante em campos opostos, ideias divergentes em nome da democracia, representantes da sociedade civil juntos aos educadores argumentam em defesa do repasse da verba pública federal, que seja exclusivamente destinada às escolas de ensino público. Do outro lado, argumentam os defensores dos sistemas privado e confessional de ensino, que o repasse da verba pública, não seja exclusividade somente destinada ao sistema de ensino público, e se estenda ao ensino privado e confessional. Este debate divergente envolvendo o ensino público e o ensino privado, e confessional, perdura ainda nos dias atuais. Para tanto, Arroyo argumenta que:

A luta pela escola pública, pela esfera pública, pelo fundo-renda públicas, passa pela luta contra os mecanismos brutais e contra as estruturas, os padrões de trabalho, de terra, de renda, privatizados em nossa história. Passa por destruir esses mecanismos de socialização, interiorização subalternização. A instituição pública o Estado e suas políticas não avançam na sua configuração como

esfera pública, de direitos, porque a indistinação entre público e privado e mais, a destruição do público, continuam uma constante da política brasileira. Com a destruição do público anulam-se o dever do Estado na garantia dos direitos. Dispensa-se a construção de um sistema escolar de socialização. (ARROYO, 2013, p. 666-667).

Apesar da constituição de 1988 garantir o debate na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nos lembra Peroni, o projeto desta Lei que foi coordenado pelo deputado “Florestan Fernandes, a comissão organizou audiências públicas de abril a julho de 1989, que contou com a participação da sociedade; para isso”, reafirma a autora: foram ouvidas “cerca de 40 entidades, havendo dentre elas, representantes do ensino público, confessional e privado, que eram os grupos que apresentavam entre si os interesses mais conflitivos durante o processo.” (PERONI, 2003, p. 79)

A luta a favor da escola pública, perpassa pela luta contra os mecanismos cruéis advindas da estrutura, desde a forma de trabalho, como também de renda privatizados da nossa história. Trata-se do que Arroyo nos confere:

A chegada dos setores populares à escola pública vem mostrando que a construção de um sistema público não passa apenas pela democratização do seu acesso, mas por construí-lo na lógica do público e não na lógica do acesso os valores privados do mérito ou da concorrência, da reprovação da segregação. Como não passa também, por condenar essas infâncias ao simples aprendizado de competências elementaríssimas para trabalhos precaríssimos ou para uma sobrevivência imprevisível. O problema não está em não termos um sistema, mas em que os coletivos socializados na lógica do privado e nela sejam socializados. Os processos seletivos de reprovadores de milhões de adolescentes e jovens e até de crianças ao chegarem às escolas públicas, são um atestado de que a democratização de seu acesso não representa a consolidação de um sistema público. As lógicas hierarquizantes, ranqueadoras dos educandos e de seus coletivos sociais, não são lógicas públicas. (ARROYO, 2013, p. 668).

Refletir a ação coletiva supõe vivenciar relações potentes capaz de afirmar que os empecilhos não se constituam em comodismo, onde as diferenças não sejam encaradas como obstáculos da ação educativa coerente, responsável e transformadora.

A deputada Sandra Cavalcante (PFL – RJ), que, segundo a autora, era reconhecidamente representante dos confessionais, tendo apresentado uma emenda constitucional (EC 36/89) que propunha

desobrigar-se o Congresso de elaborar a nova LDB, com o objetivo de esvaziar o processo que vinha correndo na comissão de Educação. (PERONI, 2003, p. 80).

No contexto político do ano de 1990, a educação brasileira representada pelas classes sociais, ergue a bandeira de luta a favor da educação, destacou-se em três aspectos: pela democratização do ensino; pela melhoria e a valorização do profissional da educação; e pela descentralização do poder no âmbito da escola pública contemplados na LDBEN em processo de aprovação. Nesse contexto:

No caso da descentralização, é fundamental que sejam consideradas a visão e os interesses dos agentes e atores em condições de interferir no processo, nas instâncias regionais e locais. Ou seja, qual a expectativa desses agentes e atores quanto ao que se deseja *strictu sensu* com a descentralização, e em termos mais amplos, com a educação. (GENTILINI, 2001, p. 89).

Nesse sentido, a gestão da escola, sobretudo, a atuação do gestor escolar passou a ser alvo de discussão entre os segmentos sociais. As discussões, embora não coaduna na perspectiva teórica e política, convergem sob um olhar para a importância atribuída à gestão da escola como meio para atingir a promoção da qualidade na educação.

Na década de 1992, o país enfrenta a crise referente ao processo de corrupção do Presidente Fernando Collor de Melo, fato este, ironicamente desvia o foco do processo que se encontrava em tramitação da (LDBEN), a partir deste cenário, o Congresso se volta exclusivamente para o processo de cassação do Presidente.

E no ano de 1995, assume a presidência da república Fernando Henrique Cardoso, logo, bem acolhido pelos poderes do Congresso Nacional, imediatamente, adota medidas provisórias voltadas para o campo educacional. Segundo Peroni a LDB-9.394/96, traz na sua essência:

O CNE era parte da proposta de gestão democrática do projeto da Lei de Diretrizes e Bases aprovado na câmara dos deputados. Naquela proposta, o Conselho Nacional de Educação, e o Fórum Nacional de Educação eram instancias máximas de deliberação da política educacional brasileira, passando por fóruns e conselhos nas unidades escolares e por municípios e Estados. Este projeto foi derrotado e o CNE passou a ser apenas um órgão com funções normativas e de supervisão, não sendo mais deliberativo, como na proposta inicial. O fórum Nacional de Educação, que é um órgão

representativo dos setores sociais envolvidos com a educação, não está contemplado na representação do CNE, como estava previsto na proposta ideal. (PERONI, 2003, p. 85).

Esta iniciativa enfraquece o processo de gestão democrática, referente à política do CNE. Por outro lado, torna-se visível o retrocesso das conquistas advindas das lutas das classes sociais, em decorrência do surgimento de medidas advindas da política do governo FHC, responsável pela descaracterização da política de Estado advinda do desejo da classe social.

Mediante o contexto acima fazemos a seguinte indagação: As escolas são capazes de assegurar o processo democrático, para além dos seus muros, garantir discussões no espaço público e democrático?

Sob a ótica da avaliação do Fórum Nacional de Desenvolvimento da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº. 9.394/96 resultou de uma política de governo, perfilado pela concepção neoliberal, e desencadeou forte retrocesso no processo histórico democrático da educação brasileira conquistado na década de 80.

No cenário educacional, idealizando efetivar políticas educacionais, executadas através do Instituto Herbert Levy, são ideais concatenadas com o capital internacional, e alinhado ao MEC, objetivando fortalecer a lógica da produtividade do mercado, orientado pelo princípio da competitividade.

No caso do Brasil, a década de 1990, era do Governo FHC, decorre a implantação das políticas disfarçadas advindas dos órgãos internacionais, sobretudo, do Instituto Herbert Levy e do Banco Mundial. Este modelo de educação transplantada, resulta da era do governo de FHC, de caráter internacionalizado, e perduram nos dias atuais. No entanto, tal postura continua atual em Gramsci, citado por Coutinho:

O empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual): ele deve possuir certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas também em outras esferas, pelo menos nas próximas da produção econômica (deve se rum organizador de massas de homens, deve ser um organizador da confiança dos que investem em sua empresa dos compradores e de suas mercadorias, etc.). (COUTINHO, 2004, p. 15).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, para Peroni (2003), desencadeou as políticas dos anos 90, cristalizando-se pelos órgãos internacionais com manobras de concepção cidadã, voltada para equidade e competitividade, enquanto princípios formativos, seguindo ordem da Comissão Econômica das Nações Unidas (CEPAL), e sob estas circunstâncias viveu o país a influência da política internacional dos anos 90.

Além do mais, os órgãos internacionais estabeleceram uma agenda de exigências, entre elas: contemplava a descentralização do Estado nacional, transferindo responsabilidades educativas que antes eram suas, para o setor privado, descaracterizando as funções do Estado.

No ano de 1990, disseminou por todo o continente da América Latina, ideais de cunho neoliberais. Coincidentemente, neste período, foram implantadas as políticas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no país.

Transportando essa ideia para o Brasil, ao contrário, a escola assumiu, segundo Freire, “Um caráter mais mecânico do que a própria teoria deles na origem”. Prossegue o autor, “Mas, indiscutivelmente, o que se observa é que a educação sistemática tem uma tarefa fundamental que é a de reproduzir a ideologia de quem tem o poder no poder, evidentemente é isso”. (FREIRE, 1997, p. 44).

Neste contexto, não sendo pessimista, pensar a escola como um pacto social arbitrando a favor sempre da soberania do povo será que é pura ilusão?

A escola vive suas tensões, de um lado arbitrar através de uma prática pedagógica desfarçada quase sempre a favor da ideologia da classe dominante, por outro, a escola arbitrar com uma prática pedagógica transformadora contra a ideologia da classe dominante, e é neste jogo de arbitragem, que se compreende a verdadeira função da escola.

Embora, contrário a esta tese, durante o período de construção da proposta dos PCN, o foco seria o processo democrático, no entanto, os autores da educação, pesquisadores e professores e demais envolvidos com as causas democráticas, não tiveram oportunidade de participarem ativamente do processo de modo democrático, em virtude da forte presença decisiva das ideias importadas dos organismos internacionais.

Evidencia-se que a proposta dos PCN, em parte, não atende aos anseios da sociedade educativa vigente da época. Segundo Peroni (2003) “a formulação e implementação das políticas curriculares não são neutras, ou meramente técnicas”,

concorda-se com a autora “são, na realidade, resultantes da luta entre posicionamentos, interesses, e projetos sociais, políticos, culturais e pedagógicos”. (PERONI, p. 109).

A luz das reflexões do tempo e espaço recentemente emerge um período cheio de dúvida e incerteza, no que tange as questões referentes às políticas públicas destinadas à educação. Sob a pena de perda de direitos e vitórias adquiridos ao longo da história. Apesar de que já no século XVIII propagavam a democracia, Gadotti assevera que:

Nunca anteriormente se havia discutido tanto a formação do cidadão através das escolas como durante os seis anos de vida da revolução Francesa. A escola pública é filha dessa revolução burguesa. Os grandes teóricos iluministas pregavam uma educação cívica e patriótica inspirada nos princípios da democracia, uma educação laica, gratuitamente oferecida pelo Estado para todos. Tem início com ela a ideia da unificação do ensino público em todos os graus. Mais ainda eram elitistas os mais capazes podiam prosseguir até a universidade. (GADOTTI, 2002, p.88).

A constituição Federal de 1988, normatizou a construção do Plano Nacional de Educação (PNE), se efetivou em 2001 e estabeleceu metas requerendo elevação de recursos financeiros para a educação (DOURADO, 2011).

A proposta enviada pela sociedade civil, ao congresso nacional, de acordo com Dourado, defendia que os recursos:

Deveriam atingir o montante equivalente a 10% do PIB; a proposta do Executivo Federal, aprovada pelo parlamento, definiu que apenas 7% do PIB, além do mais o Presidente Fernando Henrique Cardoso, vetou nove metas, entre elas, a que definia esse percentual do PIB para a educação (DOURADO, 2011, p.285).

Não obstante, o campo da política educacional, sempre esteve em meia disputa entre a sociedade civil e o poder executivo. Enquanto a primeira defende uma política educacional emancipadora, inclusiva para todos, à medida que a segunda aspira um conjunto de ideias favoráveis à política de intervenções econômicas.

No campo das políticas voltadas para a educação, o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, no seu primeiro mandato com vigência do ano de 2003 até 2006, e no segundo mandato do ano de 2007 até 2011, posteriormente, assume a

presidente Dilma Rousseff, durante os anos de 2011 a 2016, com base no governo de Lula, argumenta Sader que:

Uma operação de reestruturação de sua campanha, incorporando a estabilidade monetária – um tema de consenso nacional naquele momento, a proteção contra a inflação – e o respeito aos compromissos com o capital financeiro. A imagem de Lula, tradicionalmente associada a denúncia contra a situação política e econômica, uma imagem, portanto com teor negativo, foi alterada e surgiu o “Lula, paz e amor”. A combinação de mudança de discurso e imagem permitiu que Lula triunfasse, nas complexas condições dessas eleições. (SADER, 2013, p.139).

Reafirma Lula em seu governo, durante os períodos das duas gestões dos anos de 2003 até 2006, do ano de 2007 até 2011, que agindo pela veia frágil do neoliberalismo “deu prioridade as políticas sociais e aos projetos de integração regional, e a criação inovadora de políticas sociais”. (SADER, 2013, p. 139).

Sob a ótica educacional, não se pode negar algumas mudanças no governo de Lula voltado para políticas educacionais, sobretudo no que tange as questões de financiamento da educação básica. Por exemplo: A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), assegurado na Lei de nº. 9424/96. Embora o FUNDEF, sofra críticas advindas de alguns profissionais da educação, em virtude do programa não se estender a todo o ensino da educação básica, o programa foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB), garantido na Lei de nº. 11. 494/07.

Embora não se deve obscurecer de que em certos aspectos, o governo Lula seguiu a mesma linhagem do continuísmo em nome das políticas de governo, por exemplo: o governo Lula instaura, enquanto política de governo, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), esta política, ocupa em primeiro plano, enquanto o Plano Nacional de Educação (PNE), ocupa segundo plano; com essa medida reforça o continuísmo a favor da política de governo em detrimento da política de estado (DOURADO, 2011).

Repensar em construir uma concepção de democracia social contra hegemônica é preciso. Neste sentido, inspirando em Gramsci:

A educação é um campo no qual a teoria e a prática, a cultura e a política, inevitavelmente, se confundem; em que a pesquisa e a descoberta teórica se misturam com a ação social e política. Frequentemente, se faz uma distinção, quando não uma oposição, entre esses dois aspectos da educação. A utilização ideológica da cultura e da ciência, muitas vezes, leva à “neutralização” dos efeitos educativos e políticos do desenvolvimento cultural e à “justificativa” do poder político por meio de teorias domesticadas que, por isso, podem ser definidas como “ideologias.” (GRAMSCI, 1891-1937, p. 12).

Neste aspecto, o processo da gestão democrática no novo PNE 2014- 2024, traz uma política de avaliação do sistema educacional diferente. Dourado (2017, p. 26) sinaliza que entender esse contexto, “Seus limites e paradoxos e buscar alternativas de luta é papel fundamental da sociedade civil, em especial dos movimentos populares, comprometidos com a democratização do Estado Brasileiro e de suas políticas”. O novo PNE 2014- 2024, assegura na Constituição Federal de 1988, políticas públicas voltadas para garantir educação de qualidade social enquanto uma política de Estado. Outrossim, reafirma o quanto a postura do gestor viabilizar o processo de condução democrático social para além do universo burocrático do Estado.

É importante reconhecer que no caso do Brasil, segundo Dourado, nesse contexto representa:

O estado ampliado (integral) não se reduz ao governo, constituindo-se, ele mesmo, na expressão das relações sociais contraditórias, por meio de atividades e ações políticas (práticas e teóricas), em que, de um lado, as classes dirigentes se mantêm e se justificam e, de outro, servem de espaço e força efetiva para a consciência e organização das classes sociais. (DOURADO, 2017, p. 41-42).

Nesta conjuntura, nos adverte compreender tamanho desafio posto, envolvendo educação e política, perceber que se faz necessário articular o legado prático-teórico, de base pedagogia *freiriana*, sobretudo respaldado epistemologicamente pela pedagogia da autonomia, da esperança, de que é possível transformar quando acredita.

Acreditando que as ideias de Freire, cristalizadas do século XX, continuam vivas e atuais no século XXI, como uma pedagogia de possibilidades concretas, a favor da emancipação das classes oprimidas.

3.2. A formação do gestor democrático

A partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu art.206, se normatiza discussões resultantes das lutas dos diversos segmentos da sociedade civil em prol do princípio da gestão democrática em diversos segmentos sociais, sobretudo a gestão democrática escolar e a partir da década de 1980, começa a se reconfigurar politicamente a função do gestor escolar.

É através da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº. 9.394/96, onde se estabelece as diretrizes para os sistemas de ensino em cumprimento ao art. 214 da Constituição Federal, que define também o Plano Nacional de Educação (PNE), e a Gestão Democrática (GD).

É sabido que todo processo de mudança demanda tempo, assim, como ocorreu nos sistemas de ensino, mudanças em cumprimento a Lei de nº. 214, tendo sido implantado em sua maioria nas unidades de ensino, o processo de eleições para a escolha do gestor escolar, revela ou um momento de grande relevância na trajetória da educação, embora se considere que tal avanço não tenha assegurado totalmente o processo democrático de modo esperado, mas representa um salto significativo na história da educação.

Assim, a relação entre qualidade da formação do gestor e do docente escolar é imprescindível valorizar o conhecimento, e é essencial para validar a formação. É necessário que se compreenda que a formação do gestor e do docente é resultado de uma política educacional voltada para o desenvolvimento educacional, que a sociedade compreende como estrategicamente necessária para a garantia de uma educação de qualidade, que para Machado significa:

Educar para a cidadania deve significar também, pois, semear um conjunto de valores universais, que se realizam com o tom e a cor de cada cultura, sem pressupor um relativismo ético radical francamente inaceitável; deve significar ainda a negociação de uma compreensão adequada dos valores acordados, sem o que as mais legítimas bandeiras podem reduzir-se a meros slogans e o remédio pode transformar-se em um veneno. Essa tarefa de negociação, sem, duvida, é bastante complexa; enfrenta-lo, no entanto, não é uma opção a ser considerada, é o único caminho que se oferece para as ações educativas. (MACHADO, 2016, p. 23).

Nesse sentido, a formação do gestor escolar, deve atender uma concepção de trabalho educativo pautado para a organização escolar. O trabalho educativo

exige fundamentar-se em princípios de gestão organizacional, a partir do cotidiano escolar na perspectiva de mudança do paradigma educacional.

Pressupõe-se que a gestão escolar, se insira, numa relação baseada em pressuposto que orienta a organização do trabalho pedagógico, a partir dos resultados e do caráter democrático que se espera obter.

Libâneo (2001) apresenta características imprescindíveis ao gestor durante o cumprimento de suas funções, destacando a capacidade de incentivar o trabalho em equipe, de gerenciar ambientes cada vez mais complexos, criar novos significados para implementar um ambiente inclusivo e ter visão de longo prazo. Comenta a habilidade de comunicação, o comprometimento com a emancipação e autonomia intelectual dos atores escolares, a visão pluralística das situações, a conscientização das oportunidades e manejo de tecnologias emergentes.

Outro aspecto relevante da escola democrática e autônoma é considerar a necessidade da formação dos gestores para conduzir bem o trabalho desenvolvido na escola. A formação do gestor escolar compreende a relação entre o trabalho educativo e os processos de constituição política e educativa da escola. Constitui-se um procedimento educativo que visa à melhoria da formação do gestor, para este bem servir a comunidade escolar. Trata-se de uma exigência da própria escola democrática e autônoma em demanda de ampliar o desempenho do gestor a partir do debate e o acesso a diversos saberes escolares.

A descentralização, por outro lado, delineia-se pela possibilidade de troca e da transferência de poderes que se encontram presentes na escola. Entretanto, há alguns fatores que podem tornar mais difícil a fluência desse processo: O primeiro refere-se às condições materiais e técnicas que os setores dispõem para assumir novos atributos; a segunda relaciona-se à capacidade e à competência técnica que o profissional responsável pela gestão escolar dispõe para lidar com novas possibilidades e atributos contemporâneos. Mesmo assim, o processo de descentralização busca incentivar no âmbito da escola, a promoção de maior autonomia e maior participação da comunidade escolar nos destinos da escola. Para isso, não se pode esquecer que o processo de descentralização do ambiente escolar torna-se mais eficiente quando ocorre na própria unidade escolar, pois assim, é possível realizar com mais prontidão as mudanças necessárias para transformar a escola em um ambiente de poder descentralizado e de feição democrática e autônoma.

Do ponto de vista da formação do gestor escolar, considera-se fundamental uma prática educativa que busque estabelecer processo de qualidade para a relação de ensino e aprendizagem. Na perspectiva de Dourado:

É possível afirmar que as diretrizes do plano sinalizam políticas educacionais de visão ampla que articulam a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade, à formação para o trabalho e, também, uma concepção abrangente de formação, respeito à diversidade e promoção da sustentabilidade socioambiental, reafirmando o princípio da gestão democrática e acenando, claramente, como princípio, para a valorização dos profissionais da educação. (DOURADO, 2011, p. 40).

As novas exigências da sociedade contemporânea e da própria comunidade escolar produzem, ao mesmo tempo, novas configurações para o trabalho do gestor escolar.

Não obstante comumente a escolha do gestor escolar na prática cotidiana se efetiva por via de quatro dimensões:

A – O gestor livremente é indicado pelo poder público; neste caso, o processo de indicação do gestor para a escola pública, implica na presença do poder público autoritário dentro da escola, provavelmente, esta modalidade se sobrepõe aos interesses da comunidade escolar.

B – O gestor de carreira; implica na escolha do gestor da escola pelo grau de merecimento relacionado ao tempo de serviço prestado ou pela competência, neste exemplo, implica na concepção da meritocracia.

C – Já no caso, do gestor ser aprovado em concurso público para escola, pressupõe-se um forte indício para a ocorrência de indicação política, além do mais, a grande probabilidade que afasta as possibilidades de se efetivar no âmbito escolar da prática pedagógica de cunho político.

D – No caso da eleição direta para gestor da escola; ocorre grande possibilidade da escola enveredar numa perspectiva propositiva capaz de conduzir o processo democrático participativo, de modo a promover o envolvimento de todos os segmentos formadores da escola. (CAMPOS, 2010; LUCK, 2011).

A favor da qualidade esperada da aprendizagem oferecida ao aluno, toda a atenção deve ser voltada para a construção do currículo abrigado no projeto político-pedagógico da escola, prever o envolvendo da comunidade e aumenta a

possibilidade do aluno ser o centro do processo de ensino e aprendizagem. Para realçar este entendimento trazemos a gravura explicitada por Luck (2009).

Figura 1 – Educação centrada no aluno, com perspectiva internacional, estadual e local.



Fonte: LÜCK, Heloisa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009 (p. 16).

Tomando este exemplo, inserindo o gestor escolar no envolvimento diretamente com a realidade concreta, torna-se salutar o caminho para o alcance dos objetivos propostos, com a intenção de que todos participem e se evolvam ativamente com o projeto político-pedagógico da escola, para que a partir daí possam nortear a função social dela. (CAMPOS; 2010; LUCK; 2011).

Outras condições são exigidas no curso da escola democrática, além daquelas advindas do estatuto legal, que estabelece para a formação do aluno um bom desempenho de competência adquirida ao longo do processo de formação, capaz de prepará-lo para o enfrentamento aos desafios presentes no cotidiano da

realidade contemporânea, sobretudo o fortalecimento para se autoafirmar como sujeitos de direito.

Contrário a esses ideais, comumente o contexto econômico, político e autoritário, sempre se fizeram presentes nos destinos da educação brasileira, utilizando um discurso autoritário, ao que parece, convivemos ainda hoje com os mesmos fantasmas do período colonial. O que leva a lembrar de Gadotti:

A escola que temos hoje nasceu com a hierarquização e a desigualdade econômica gerada por aqueles que se apoderam do excedente produzido pela comunidade primitiva. A história da educação desde então, constitui-se num prolongamento da história das desigualdades econômicas. A educação primitiva era única, igual para todos; com a divisão social do trabalho aparece também a desigualdade das educações: uma para os exploradores e outra para os explorados, uma para os ricos e outra para os pobres. (GADOTTI, 2002, p.23).

De acordo com o citado acima, de lá para cá muita coisa mudou, embora, referentes à escola igual para todos, democrática, de qualidade e inclusiva ainda muita coisa precisa ser feita. Bem como Gadotti (2002) cita Gramsci:

Propõe a superação desta divisão; uma escola crítica e criativa deve ser ao mesmo tempo “clássica”, intelectual e profissional. Para ele, “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, refletir-se-á em todos os organismos da cultura, transformando-se e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GADOTTI, 2002, p.125).

A escola unitária na concepção de Gramsci é a escola para todos sem distinção de classe social, capaz de transformar as desigualdades sociais presentes na sociedade, ou seja, o dualismo presente na escola que teve seu início desde o período colonial, e perpetua em alguns casos, até hoje, reforçando mais e mais o vácuo entre os que dominam e aqueles que são dominados.

Por outro lado, é possível acreditar na escola comprometida com a qualidade da educação oferecida, onde nela atuem profissionais competentes e comprometidos em formar cidadão? Almejamos que a escola prepare aluno para atuar num universo complexo, que lhe é cobrado as devidas competências impostas pelas mudanças tecnológica e científica. Nesta perspectiva trazemos a contribuição de Luck:

Nem o ensino pode ser democrático, isto é, de qualidade para todos, caso não se assente sobre padrões de qualidade e competências profissionais básicas que sustentem essa qualidade. A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino. (LUCK, 2009, p. 12).

Subentende-se que os padrões de competências perpassam pelo processo de ensino oferecido com qualidade, para tanto, requer dos profissionais uma formação sólida tanto a nível inicial quanto a nível continuado, para que possam atuar com mais segurança, sobretudo, convictos de que farão toda diferença em tudo que ensinarem, na certeza de que contribuirão para obter bons resultados na formação oferecida para a comunidade.

Para a adoção de competências voltadas para a realização do trabalho oferecido na escola e que almeja um bom desempenho do aluno, nela portanto, é pertinente da parte do gestor seguir três passos básicos:

I – O primeiro passo, diz respeito ao gestor ter uma visão abrangente do seu trabalho e do conjunto das competências necessárias para o seu desempenho;

2 – Deve o gestor estabelecer um programa para o desenvolvimento das competências necessárias para fazer frente aos desafios em cada uma das dimensões presentes na escola que são: a dimensão administrativa, a dimensão financeira e, principalmente, a dimensão pedagógica.

3 – No caso de o gestor já estar atuando, cabe-lhe definir uma lista específica de competências para avaliar diariamente o seu desempenho, atuando com estratégia de automonitoramento, seguido de avaliação. (LUCK, 2009, p.13).

Neste caso, é abrangente a função atribuída ao gestor da escola, e imprescindível em primeira instância, um trabalho voltado para a construção de vínculos dele com a comunidade a fim de que possa realizar transformações tanto no âmbito micro (escola) quanto no âmbito macro (sociedade).

Em consonância com o art. 206, da Constituição Federal, que ressalta os sistemas de ensino terão a incumbência de efetivar os princípios explicitados na Lei:

I – Igualdade de condição para o acesso e permanência na escola;

II – Liberdade de aprender, e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – Valorização dos profissionais da educação escolar, garantindo na forma da lei plano de carreira, com ingresso no serviço público de provas e títulos aos das redes públicas;

VI – Gestão do ensino público na forma da lei;

VII – Garantia de Padrão de qualidade;

VIII – Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação. (Art. 206).

A norma legal que advoga a favor da gestão democrática escolar, precisa rever e incorporar na prática cotidiana atitude a favor do princípio emancipador. Deve inserir no processo da escola todos sem distinção de qualquer que seja o tipo de diferença, ou de qualquer natureza. Ou seja, enveredar no sentido da gestão participativa democrática, significa ouvir, discutir e promover o debater rumo aos desafios que assolam o universo escolar, principalmente, os obstáculos tangentes das dimensões afetiva e relacional que muitas vezes atuam com feição autoritária. Nesse sentido, parece existir ainda um vácuo profundo, contribuindo para a separação entre o princípio normativo preconizador presente na lei, e do fazer da prática pedagógica.

Diante do exposto, novos desafios são exigidos da escola, como bem diz Luck, a escola recebe “O estatuto legal de formar cidadãos com capacidade de não só enfrentar esses desafios, mas também de superá-los” (LUCK, 2009, p. 16). Nesse universo, complexo, atuar de modo para atender as necessidades inerentes de cada escola, requer dos profissionais que atuam nela, não medirem esforço para conhecer o contexto de perto onde o aluno se inserir.

É mister, que o ambiente da escola se torna mais atrativo à medida que seus pares convivem em comunidade harmonicamente, são capazes de recriar espaço pedagógico envolvendo, professor, aluno e gestor. Neste caso, para Luck significa:

O conhecimento da realidade ganha novas perspectiva a organização do projeto político-pedagógico da escola e o seu currículo; o papel da escola e o desempenho de seus profissionais, que devem renovar-se e melhorara sua qualidade continuamente, tendo o aluno como centro de toda a sua atuação. (LUCK, 2009, p. 16).

Além do mais, dentre tantas e outras atribuições do gestor, nos parece imprescindível instigar a equipe responsável pelo bom desempenho da equipe escolar, atuante e mobilizando mudanças na qual se espera uma nova cultura relacional, distante da prática pedagógica tradicional. É importante lutar contra as práticas arraigadas que fundamentam muitas vezes o processo de construção do conhecimento do aluno. Nesta assertiva, acreditam-se que as características inerentes ao gestor escolar, devem se pautar, em promover a convivência entre todos, considerando o empoderamento social enquanto viés de emancipação. Neste caso, afirma a gravura de Luck (2009), para a importância do trabalho respaldado rumo à gestão de resultados.

Figura 2 – Relacionamento entre as dimensões de organização da gestão.



Fonte: LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009. (p. 27)

Para enfrentar os desafios constantes da sociedade contemporânea informatizada, consiste em primeira instância, que o gestor escolar dê a devida importância à cultura do planejamento participativo, mediado pelo processo

avaliativo, que possibilita redimensionar o trabalho numa perspectiva de resultados esperados. Para a função do gestor competente são atribuídas algumas indagações pertinentes, a saber:

- Qual o sentido da educação, seus fundamentos, princípios, diretrizes e os objetivos propostos pela teoria educacional e pela legislação?
- Qual o sentido da educação na sociedade atual?
- Como se organiza o processo educacional nos diferentes níveis e modalidades de ensino para atender as novas demandas?
- Qual o papel da escola e de seus profissionais segundo as proposições legais e as demandas sociais?
- Que princípios e diretrizes constituem uma escola efetiva?
- Quem são os alunos a quem a escola deve atender? Quais suas necessidades?
- Quais suas características pessoais e orientações para a vida?
- Quais suas necessidades educacionais e humanas, em relação ao seu estágio de desenvolvimento e seus desafios sociais?
- Em que condições aprendem melhor?
- Como se pode organizar a escola para oferecer ao aluno condições educacionais favoráveis para sua formação e aprendizagem efetiva? (LUCK, 2009, p. 17).

Tais questões, uma vez respondidas, configuram a função do gestor escolar que, se antes concentrava tão somente pela via da dimensão administrativa, quanto à dimensão pedagógica, era exclusivamente da competência da coordenação pedagógica. Hoje, a partir da Lei de nº. 9.394/96, que alterou o papel do gestor escolar, como aquele possuidor da competência que viabiliza as condições para que todos, inclusive ele, serão capazes de avançar em todos os aspectos? Espera-se do gestor escolar, disposição, liderança e coragem para enfrentar os desafios da realidade posta, das quais exigem competência e compromisso com a mudança. Ademais, é preciso para que o gestor escolar atenda as demandas da função, se exige dele, formação sólida e preparação, para realizar as transformações esperada no amente escolar.

Conforme sinaliza Luck, para a necessidade de capacidades conceituais do gestor escolar para orientar o trabalho educacional requer:

A superação de tais desafios torna-se possível pelo recurso de competências específicas, de acordo com as dimensões de gestão envolvidas, mas, sobretudo, em qualquer caso e situação, demanda do diretor capacidade conceitual sobre a educação, a gestão escolar e seu trabalho, mediante visão de conjunto e perspectiva aberta e sólida sobre a natureza da educação; o papel educacional da escola e dos profissionais que nela atuam a natureza e as demandas psicossociais educacionais dos alunos, a relação da escola com a comunidade, dentre outros aspectos, incluindo por certo, uma fundamentação sobre as dimensões de gestão escolar. (LUCK, 2009, p. 17).

Ressaltamos que enxergar a escola, além do que aparenta, faz parte do arcabouço da função do gestor escolar, é imprescindível observar as relações e interações que ocorrem no dia a dia dentro dela, para identificar desejos que almejam, objetivando caracterizar a presença do poder nos modos de estruturar a escola, observando atentamente a postura de cada profissional nesse contexto complexo que se denomina escola.

Outro aspecto relevante à função do gestor escolar, trata do interesse de conhecer o contexto onde a escola está inserida, para daí fomentar as interações entre escola e a comunidade que atende, num esforço para identificar as interferências presentes nos aspectos econômico, sobretudo, cultural.

Neste contexto, para construir seu projeto é necessário que a escola reconheça e se aproprie da sua história, dada a importância para a organização do trabalho pedagógico. Veiga (1998) recomenda atenção para certas características inerentes à concepção de um projeto pedagógico de qualidade que são:

- A) ser um processo participativo-decisão;
 - B) preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e contradições;
 - C) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
 - D) conter ações explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
 - E) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.
- (VEIGA, 1998, p. 11).

Em síntese, o trabalho do gestor escolar numa ação educativa abrangente, perpassa pelo princípio da gestão democrática, sucinta a participação e a autonomia dos seus professores, alunos e comunidade, onde a escola se insere. Além do mais requer do gestor escolar agir sempre com olhar acurado para o currículo e o projeto político-pedagógico da escola, sempre atento a atender necessidades locais, sem descortinar os limites e possibilidades, inerentes ao processo de desenvolvimento das aprendizagens significativas.

A missão do gestor democrático se entende muito além do compromisso com a dimensão administrativa. Ressaltamos que para atender as necessidades inerentes ao contexto social contemporâneo, dotado de mudanças emergentes no espaço da nova tecnologia da informação e da comunicação, é necessário que prospere o diálogo para despertar sobre a concepção de educação e sua implicação com a sociedade e a escola, o que significa, um olhar sobre o homem a ser formado com base nos princípios da cidadania e da consciência crítica.

3.3. A gestão escolar: novos desafios

O contexto atual nos remete para um novo olhar voltado para abordagens e práticas realizadas no âmbito educacional, sobretudo, um olhar da gestão escolar que se denomina como sendo o espaço destinado à prática efetiva de planejamento, de organização, de liderança, de orientação, de mediação, de coordenação, de monitoramento e avaliação dos processos fundamentais para o alcance das ações propositivas a favor da aprendizagem significativa para a promoção do aluno. O que para Cury significa:

A gestão democrática do ensino público não anula, mas convive com certas especificidades hierárquicas da escola. Por princípio, o professor detém o conhecimento cujo conteúdo - presume-se - não é dominado pelo estudante. A transmissão de conhecimentos não é igual à venda de mercadorias postas à disposição de clientes no mercado. A relação posta na transmissão de conhecimento implica a hierarquia de funções (mestre/aluno) e isto não quer dizer que o aluno jamais chegue à condição de mestre. Pelo contrário, a relação de conhecimento existente na transmissão pedagógica tem como fim, não a perpetuação da diferença de saberes, mas a parceria entre sujeitos. Além disso, a relação de conhecimento quanto mais serve (não se esquecer da natureza de serviço público inerente à transmissão do conhecimento) mais se multiplica e, ao contrário de uma apropriação privada, mais se socializa. (CURY, 2002, p. 205)

Desta forma, esperamos que o gestor democrático comprometido com o processo democrático deve juntar-se aos professores e técnicos pedagógicos, para juntos, acompanharem e avaliarem as ações presentes do projeto político-pedagógico em concomitância com as políticas na escola, por exemplo, conselho escolar, grêmio estudantil, objetivando a melhoria do processo de formação do aluno, de modo que favoreça sua atuação ativa enquanto sujeito dotado de potencial em prol de si mesmo.

Na perspectiva da gestão democrática participativa, talvez seja o antídoto contra a qualquer forma de prática educativa escolar de postura autoritária, com procedência particular de não considerar na tomada de decisões, a participação dos envolvidos no processo da prática escolar, agindo de modo autoritário e burocrático, quase sempre pelo cumprimento das demandas advindas do sistema estadual ou municipal, ou muitas vezes vigente de determinado governo. Neste caso, escreve Veiga:

As palavras de ordem passam a serem eficiência e custo, deslocando-se o eixo da discussão dos fins para os meios, propiciando a desqualificação do magistério, atrelamento da escola aos interesses empresariais e do capital e o desvinculamento dos seus determinantes sociopolítico. Trata-se, portanto, de um projeto político-pedagógico inserido no contexto de reestruturação do capitalismo. (VEIGA, 2001, p. 48).

Nestes moldes, a participação dos envolvidos no processo formativo (os professores, os alunos, a comunidade, e os demais profissionais), não se envolvem ativamente de modo colaborativo e participativo no rumo das decisões a serem tomadas, na expressão da prática pedagógica. Concorde-se com Santos, ao referendar:

O pilar da regulação, por sua vez, assentou-se sobre três princípios: o Estado (ou a soberania indivisa, que impõe a obrigação política vertical entre os cidadãos), o mercado (que impõe a obrigação horizontal individualista e antagônica) e a comunidade (ou a obrigação política horizontal solidária entre seus membros). O pilar da emancipação, por seu turno, foi constituído por três logicas de autonomia racional: a racionalidade expressiva das artes, a racionalidade cognitiva e instrumental da ciência e técnica, e a racionalidade prática da ética e do direito. (SANTOS, 2013, p. 25 - 26).

Contrária a esta ideia, a política de valorização da educação sinaliza o caminho para efetivar no âmbito escolar, discussões coletivas, no intuito de conduzir

para uma educação crítica emancipadora, na esperança de formar alunos para atuar no mundo, serem capazes de se apropriar de forma abrangente de diversos repertórios que trate de questões sociais em sua volta. Segundo Veiga:

A gestão administrativa escolar verdadeiramente democrática, todos os envolvidos direto ou indiretamente no processo participam das decisões que dizem respeito à organização e ao funcionamento escolar. Em termos práticos, o registro implica uma forma de administrar que abandona o tradicional modelo de concentração da B autoridade nas mãos de uma só pessoa, em geral o diretor., evoluindo para formas coletivas que propiciam a socialização do poder de maneira a atingir-lhe os objetivos. (VEIGA, 1998, p. 59)

Neste caso, uma das competências do gestor escolar é buscar conquistar os participantes do processo formativo, para se envolverem com a gestão escolar. Segundo Veiga, “É algo a ser conquistado historicamente”. Para ela, “A escola que se pretenda cidadã precisa construir uma gestão democrática que qualifique os atores como de uma práxis histórica de expressão e impulso produtivo de uma educação verdadeiramente pública”. Veiga (1998, p. 59).

Desta mesma forma, a realidade contemporânea, atinge o campo da educação e ao mesmo tempo sinaliza para a necessidade da prática de formação do gestor escolar, na perspectiva da diversidade e da abrangência, considerando a vasta complexidade inerente ao processo educativo.

O projeto político-pedagógico não pode ser compreendido de forma abstrata, isolado da realidade. Pela própria natureza do projeto, exige ser compreendido de forma real, isto é, bem articulado com as demandas e com os envolvidos, sobretudo a comunidade, aumenta a possibilidade de se identificar as dificuldades no interior da escola, principalmente, no caso de evasão escolar, repetência e outros, posteriormente, o projeto aponta caminhos condutores que sinalizam para as metas e ações pedagógicas educativas. Neste caso, Luck afirma a gestão escolar:

Como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, princípios, diretrizes, e objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais co qualidade social, isto é, atendendo bem a toda a população, respeitando e considerando as diferenças de todos os seus alunos, promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de praticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se

tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural e econômico. (LUCK, 2009, p. 23).

Em suma, subentende-se que a gestão escolar engloba a função do gestor escolar, da coordenação e da equipe de apoio, juntos aos demais agentes escolares, ou seja, todos compõem a gestão escolar. Neste caso, a condição representativa é imprescindível e apoia-se então na ideia de Luck:

A representação é considerada como uma forma significativa de participação, nossas expectativas, nossos valores, nossos direitos, são manifestados e levados em considerações por meio de um representante acolhido como pessoa capaz de traduzi-los em um contexto organizado para esse fim, essa concepção é necessária em grupos grandes, que não permitem a participação direta de todos, e se festiva pela instituição de organizações formais em que o caráter representativo é garantido pelo voto. (LUCK, 2013, p. 41).

Desta forma, como a autora se expressa, comunga-se dos mesmos ideais, dos quais definem a participação e o envolvimento de todos, como condição básica da reflexão crítica, com a participação do diálogo envolta de todos que fazem a escola. Com base neste pressuposto concordamos com Pinheiro ao pronunciar:

A reflexão sobre esse eixo de organização do trabalho escolar não pretende polarizar as formas de estruturação da escola. Pretende-se, com base no referencial teórico já construído, possibilitar a análise da realidade encontrada na escola, em diferentes combinações, comparando-as com preposições que tem como alvo uma escola que possibilite a efetivação de propostas democráticas de ensino. (PINHEIRO, 2010, p.79).

Tratar da gestão escolar, em primeira instância se faz necessário compreender sua abrangência que envolve a estrutura escolar, contendo sua missão, intenção e função, compreende as dimensões administrativa e pedagógica, ademais contempla os mecanismos de decisões coletivas. Para Luck, é responsabilidade da gestão escolar e:

Compete, pois a gestão escolar estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, para realizar ações conjuntas associadas e articuladas, sem as quais todos os esforços e gastos são despendidos sem muito resultado, o que, no entanto, tem acontecido na educação brasileira, uma vez que se tem adotado, até recentemente, a prática de buscar soluções

tópicas, localizadas, quando, de fato, os problemas são globais e inter-relacionados. (LUCK, 2009, p. 24).

A partir desta reflexão, a função da gestão escolar nos remete para compreender o tamanho da sua dimensão tal qual a sua importância para o êxito da escola bem sucedida, considerando, que a gestão escolar deve olhar para os problemas que afligem seu interior mas, sobretudo, a possibilidade de olhar para além dos muros dela, para entender interferências advindas do contexto macro, tanto a nível nacional quanto internacional, compreendendo as interfases que assolam diretamente o contexto local onde se encontra a escola.

Neste caso, Dourado argumenta “A avaliação do sistema educacional vem adquirindo centralidade como estratégica imprescindível para gerar novas atitudes e práticas, bem como para acompanhar os resultados das novas competências atribuídas à gestão”. Conforme o autor “a garantia da qualidade, enfatizada nos dispositivos legais da (Constituição Federal/ 1988), na Lei de Diretrizes e Bases LDB - 9.394/96 e o PNE/ 2001” indica que a “base para a melhoria dos processos educativos estabelece a competência dos entes federativos, especialmente a união, assegurar um processo nacional de avaliação” (DOURADO, 2013, p.287).

Nesta conjuntura, evidencia-se uma política de gestão gerencial para dentro da escola, voltada para resultados do processo avaliativo aplicado a nível nacional, que muitas vezes, sucumbe o proceder pedagógico vinculado ao currículo que de modo implícito estabelece parâmetros de viés competitivos para atender a gestão de gerenciamento.

Conforme Santos, “Tal como para Marx a alienação assentava, sobretudo na estúpida “compulsão do Trabalho”, talvez a nossa assente, mais do que em qualquer inculcação ideológica, na estúpida compulsão do consumo”. (SANTOS, 2013, p.143).

Entretanto, é importante suscitar o interesse da gestão democrática escolar, no sentido de fortalecer as relações interativas e participativas na tomada de decisões, sobretudo, criar meios que preconize à escola pensar de forma consciente sobre as concepções de teórica e prática, de avaliação institucional, como alternativa contrária que atenda aos anseios de aspectos sociais.

Esta concepção traduz para Bauman (2004), a liquidez do profissional da educação, em defasa de que não deve apenas direcionar o trabalho para os

conhecimentos vinculados à dimensão pedagógica, ressalvada ainda para a necessidade de se envolver na conjuntura abrangente de saberes imbricado que vão além da perspectiva pedagógica.

Reitera Dourado (2011) para a necessidade da democratização da gestão da educação nas instituições públicas e privadas, faz jus priorizar o envolvimento da comunidade, dos estudantes, pais e mestres, na discussão das políticas educacionais, enquanto políticas de estado, com o propósito de fortalecer os conselhos e órgãos colegiados de deliberação coletiva, com a participação da sociedade civil.

Ademais, assegurar os anseios em prol da política de estado, principalmente os que tratam do PNE, os planos municipais e estaduais, voltados para atender as instituições educativas, bem como, a garantia da construção coletiva de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e do Projeto Político- Pedagógico.

Convém considerar que o projeto politico-pedagógico da escola é a maior expressão vista enquanto instrumento potencializado de uma proposta de escola democrática, por outro lado, nos adverte para a importância da participação e do envolvimento ativa dos professores, em virtude de sua participação refletir diretamente na sua prática pedagógica. (PINHEIRO, 2010). A visão do autor chama a atenção no que diz respeito à gestão escolar:

A proposta encaminha sua ação com base em referencias de participação coletiva. Da discussão efetivada emerge a formação de conselhos, representativa das diferentes instancia envolvida no processo professores, pais, alunos – sendo o Conselho representativo de Professores, o colegiado que se organiza de forma sistemática em relação ao cotidiano escolar. Percebe-se, ainda, uma participação significativa dos pais e alunos, embora expressa em movimento pontual ao longo do processo. (PINHEIRO, 2010, p.87).

O grêmio estudantil na escola, se caracteriza como sendo um dos mecanismos da gestão democrática de direito representativo da classe estudantil. O grêmio estudantil revoga o direito dos alunos se envolverem e participarem ativamente das decisões tomadas no âmbito escolar, bem como, nas dimensões administrativas e pedagógica. A escola que compartilha desta ação contribui para a formação do futuro aluno cidadão. Porque, em alguns casos, a escola ainda não foi capaz de vislumbrar a atuação do grêmio estudantil como sendo algo positivo da participação democrática nas decisões do destino da escola? Reafirma-se que

envolver alunos diretamente com os problemas e desafios da escola, resulta prepará-los para um amanhã próximo.

Desta forma, supõe-se que as mudanças ocorridas tornam aptos para encarar a vida com postura autônoma e independente no interior da escola, têm implicações diretamente com o projeto maior da escola, que implica no envolvimento e na responsabilidade em volta da ação propositiva para implementação e implantação do projeto.

Por outro lado, a gestão escolar fomenta para a dimensão fundamental da educação, o que para Luck (2013, p.24) significa “Uma vez que, por meio dela, se observa a escola e os problemas educacionais globalmente e se busca, pela visão estratégica e as ações interligadas, abranger tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam e se mantem em rede.”

Com base nos preceitos de Luck, enfatizamos que o processo democrático participativo dentro da escola, ainda não conseguiu se concretizar de modo significativo, no que tange às questões da participação efetiva e coletiva. Ou talvez, quem sabe se essa não participação dos envolvidos não ocorra em razão das práticas autoritárias que perseguem as decisões pedagógicas e administrativas da escola? Mediante tal indagação, confiantes nas mudanças advindas de uma gestão escolar comprometida, espera-se superar as mazelas deixadas pelos modos ditatoriais de poder deixado ao longo da história, assim espera-se o progresso do processo democrático participativo na gestão da escola pública que dependerá de uma visão dinâmica e processual do engajamento de todos pelo compromisso singular capaz de transformar a realidade.

Em pleno século XXI, parece que a sociedade e a escola não mais desejam gestores subordinados aos órgãos centrais, mas uma pessoa dinâmica, capaz de gerir eficazmente a instituição. Gestão é compromisso de todos com o mesmo projeto escolar. Por isso, a comunidade escolar deve participar ativamente na tomada de decisões.

Assim, acredita-se que é possível promover uma gestão democrática, na qual seu viés principal seja valorização, acima de tudo, da melhor qualidade da educação tendo como referência a formação, a autonomia, a democracia e a descentralização das suas atividades administrativas, pedagógicas e financeiras.

3.4. O docente e as implicações na prática educativa

Educar é uma prática abrangente que envolve saberes filosóficos, sociológicos e psicológicos, ademais, exige reflexão sobre os saberes implícitos no conhecimento construído ou por se construir. É a possibilidade de intervir, de maneira concreta na realidade e modificá-la, contribuindo, assim, para a construção de vínculos que ampliem as trocas sociais e o processo de aprendizagem.

Para Machado (2016, p.27), “Na aula o professor precisa cuidadosamente, preparar-se para alçar voo [...] Conforme o autor uma boa aula é sempre como um voo”. Uma boa aula deve ter como foco o aluno, pensada em desenvolver as competências necessárias para seu crescimento, atreladas às experiências trazidas do contexto.

Nesse sentido, pensar sobre o Projeto Político-Pedagógico da escola significa conceber:

O processo de construção da identidade do sujeito, no contexto da modernidade reflexiva, e sua relação com a questão educacional demandam a reflexão crítica de dois pressupostos fundamentais. O primeiro deles refere-se ao fato de que toda identidade é relacional, na medida em que sempre toma outras como referência o que equivale a dizer que sua constituição ocorre com base nas relações das teias sociais. O segundo diz respeito à constituição da identidade do sujeito em suas dimensões sociais, éticas e políticas, tendo como referência a identidade da escola – o seu projeto pedagógico. Esse segundo ponto apresenta um grande desafio ao processo educacional: promover a formação de um indivíduo autônomo e reflexivo sem perda dos laços de solidariedade social. (SOUZA, 2001, p. 215-216).

Muitos são os investimentos apontados como necessários na área de políticas públicas, acadêmicas e pedagógicas de propostas pedagógicas de formação, amparadas por eixos curriculares interdisciplinares. Assim, Silva diz que:

O professor de uma maneira geral, está em formação e autoformação a partir de uma fenomenologia do tempo vivido, ou seja, das marcas das experiências construídas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e discontinuidades. No entanto, com base nesse processo formativo, os professores demonstram a necessidade de maiores investimentos na formação inicial e continuada. (SILVA, 2010, p.65).

Nesse sentido, no novo Plano Nacional de Educação com vigência 2014/2024, estabelece a valorização dos profissionais da educação, como também dos profissionais do magistério com formação técnico-pedagógica em cumprimento aos preceitos da LDB. Nessa direção, a meta 15 trata da formação do profissional da educação e garante:

Em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de 01 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação tem sido objetivo de luta e reivindicação pelos segmentos acadêmicos e sindicais e se articulam as deliberações da cona. São indicadores do Inep, propostos para monitorar a meta. (DOURADO, 2017, p. 136).

Na perspectiva de realizar o acompanhamento do desempenho e funcionalidade da meta 15, se faz necessário a atuação permanente do Comitê Gestor Nacional (CGN) e dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a Formação dos Profissionais da Educação Básica, com intuito de acompanhar, avaliar e analisar o caminhar das ações vinculadas à meta. A prerrogativa que assegura o Comitê Gestor nos certifica Dourados (2017), “É responsável pelo Planejamento Estratégico Nacional, por articular planos estratégicos dos estados e definir normas e procedimentos para o funcionamento dos fóruns, acompanhando-os”. (p. 140).

Nesse sentido, o art. 7º, atribui a incumbência aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a formação, definindo as seguintes competências, a saber:

I – elaborar e propor plano estratégico estadual ou distrital, conforme o caso, para formação do profissional da educação, com base no Planejamento Estratégico Nacional;

II – acompanhamento à execução do referido plano, avaliar e propor eventuais ajustes, com vistas ao aperfeiçoamento contínuo das ações integradas e colaborativas por ele propostas;

III – manter agenda permanente de debates para o aperfeiçoamento da política nacional e de sua integração com as ações locais de formação. (DOURADO, 2017, p. 141).

Em síntese, os fóruns são representações sociais e colegiadas das esferas: federal, estadual e municipal, da educação e outras, e devem trabalhar

conjuntamente fortalecendo o regime de colaboração e ao cumprimento da finalidade da política pública.

Considera-se que o docente é um sujeito social e cultural, detentor de subjetividade, e se coaduna consigo mesmo, e com o outro, mediado pela diversidade social existencial, pelo convívio das relações interpessoais presente no contexto social escolar, e neste contexto, supõe que a interação ocorre durante o processo de ensino mediado pela prática, com ações catalizadoras entre trocas de experiência individual e coletiva, sem desconsiderar a diversidade condição inerente ao processo educativo. Além do mais, adverte Luck, o quanto o professor é determinante na formação do aluno:

Os professores são profissionais que influem diretamente na formação dos alunos, a partir de seu desempenho baseado em conhecimento, habilidades e atitudes e, sobretudo por seus horizontes pessoais, profissionais e culturais. De sua postura diante da vida, dos desafios, da educação e das dificuldades do dia a dia depende a qualidade de seu trabalho. Professores bem informados e bem formados são fundamentais para a orientação competente de seus alunos. Sua atuação junto de seus alunos deve ser aberta, com forte liderança e perspectivas positivas orientadas para o sucesso. Professores com elevadas expectativas no sentido de fazer diferença na aprendizagem de todos e cada aluno são aqueles que mais contribuem para a formação desses. (LUCK, 2009, p.21).

Nessa direção, o PPP, ao se colocar como espaço de construção coletiva, direciona sua constituição para consolidar a vontade de acertar, no sentido de educar bem e de cumprir o seu papel na socialização do conhecimento. Assim, o PPP deve expressar qual o seu cerne, o eixo e a finalidade da produção do trabalho escolar (OLIVEIRA, 2010).

Por isso, o Projeto Político-Pedagógico é uma prática permanente de reflexão crítica acerca dos problemas da escola e da atuação dos docentes que nela atuam. Como observa Gadotti (1995), que o projeto político-pedagógico é um salto adiante, uma antevisão do futuro. Enfatiza a LDB, segundo Luck:

Conforme a LDB define, compete aos professores, dentre e outros aspectos: i) participar efetivamente da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; ii) elaborar e cumprir planos de trabalho, segundo proposta pedagógica elaborada; iii) Zelar pela aprendizagem dos alunos; iv) Estabelecer estratégias de dias letivos a horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, a avaliação

e ao desenvolvimento nacional; vi) Colaborar com as atividades de articulação da escola com as família comunidade. (LUCK, 2009, p.21)

Sua finalidade é, em princípio, sistematizar saberes e práticas pedagógicas de maneira racional e consciente da identidade educativa da escola. O processo pedagógico oferece possibilidades de se pensar e construir de forma multidisciplinar os saberes culturais conectados à realidade concreta da clientela à qual a escola recebe, e ser capaz de projetar ações e projetos pedagógicos, para serem executados durante o processo de formação do aluno, que tenham intenções bem definidas. Daí qual a importância de verificar as implicações que esse projeto tem para escola, na qualidade do ensino oferecido e no exercício das funções docentes?

A escola e o docente devem oportunizar ao aluno, vivenciar experiência com prática pedagógica de projetos tencionando contribuir para a formação do sujeito ativo participativo do processo formativo, além de contemplar as determinações advindas das normas constituintes.

Nóvoa (1992, p.32) enfatiza que “falar de cultura organizacional é falar dos projetos de escola”. Consiste em considerar que cada escola é única, assim como os sujeitos, que transitam cotidianamente nela, daí, é fundamental perceber as influências advinda do meio externo, por serem, determinantes das práticas escolares. Comenta Souza (2001, p.233), a cultura organizacional da escola pode indicar valores, crenças e ideologias que os sujeitos dessa instituição partilham e que, nem sempre, são explicados para aqueles que os produzem.

A partir deste contexto, é pertinente pensar o Projeto Político-Pedagógico como sendo o caminho que possibilita repensar e refazer as práticas pedagógicas no contexto institucional atual, conforme a especificidade e a complexidade dos envolvidos, com o objetivo de se refletir sobre a identidade dos docentes, como sujeitos sociais, éticos e políticos que participam dessa construção. Além de que nessa conjuntura é bom pensar o currículo a partir do fortalecimento do PPP:

Em relação ao currículo, o conjunto de profissionais envolvidos no trabalho propõe alterações significativas na organização das relações do ensino: reestruturam-se o tempo de aula e a distribuição das disciplinas curriculares, definem-se formas e instrumentos para o acompanhamento dos alunos, criam-se canais de comunicação com os pais e alunos, além do estabelecimento de momentos regulares de estudo e discussão sobre a rotina e o trabalho docente. (PINHEIRO, 1998, p. 87).

Assim o sentido do currículo globalizado, assevera Pinheiro, significa:

Interdisciplinaridade, qualidade do ensino público, participação, trabalho em equipe, formações continuadas deixam de caracterizar apenas os discursos progressistas daqueles que vislumbram a concretização de um sistema de ensino que efetivamente contribui para correção das distorções resultante do grave desequilíbrio a que hoje o país está amarrado. (PINHEIRO, 1998, p. 76).

Ao analisar concepções que definem o projeto político-pedagógico, sinaliza-se o caminho para as discussões coletivas dos envolvidos, que sonham com uma educação crítica e emancipadora. Significa direcionar práticas efetivas de formação do docente na perspectiva da diversidade racial, religiosa, sexual e inclusiva, já que o Projeto Político-Pedagógico não pode ser compreendido de forma abstrata, isolado da realidade. É preciso compreendê-lo como um conjunto de diretrizes que formam a identidade da escola e da comunidade escolar.

Considerando o enfoque da participação democrática, enfatiza O Conselho de Representantes dos Professores (CRP): este espaço é a representação maior da entidade dos professores. Para Pinheiro (1998), representa “O espaço para discussões e tomada das decisões sobre os mais diferentes aspectos de organização da escola”. Retoma a autora “O exercício de proposição e a expressão de diferentes posicionamentos fazem dessa instância o campo de encaminhamento de rumos da escola”. (PINHEIRO, 1998, p. 88).

Na atual conjuntura da sociedade, que tem como base estruturante princípios competitivos e excludentes, advindos das determinações políticas do universo capitalista, frente a tal realidade, indaga-se se é possível promover à formação docente, partindo do princípio que respalde promover a emancipação e a inclusão de todos, em uma sociedade desigual e excludente? Para tanto, requer um olhar desafiador e indagador acerca dos princípios e pressupostos norteadores do processo formador realizados nas atividades formadoras. Acredita-se que o poder do debate contribuirá para a construção de uma sociedade inclusiva para todos os envolvidos.

Para Oliveira (2008), a realização do ato educativo exige como requisito básico o respeito e a responsabilidade de todos os envolvidos nesse processo. É preciso aprender a escutar, a falar e a refletir sobre os saberes disponíveis na

escola. É fundamental, no processo educativo, a não ingerência, no ato de partilhar o conhecimento sem considerar o outro como diferente.

Segundo Freire (1996), o compromisso do educador reside no outro, na história do aluno e na sua própria vivência. Não se pode fazer educação sem a cumplicidade de todos os envolvidos. A paixão está em aprender e saber compartilhar o que se aprendeu. Assim, o processo educativo não deve valorizar as diferenças de gênero, de classes sociais, de raça, de sexo, de religião. Partimos do pressuposto de que a educação se realiza com o respeito entre educador e educando. Por isso Oliveira afirma:

Todos tinham uma crença religiosa e, de acordo com as suas necessidades iam mudando ou não de religião. Isto causava divergência entre os vizinhos e, obviamente, a reação final era concentrada na escola. O que percebemos é que há uma luta de poder entre as diversas denominações religiosas e não acontece o conhecimento do diferente. Acreditamos que a escola pode e deve iniciar esse trabalho de integração, conhecimento e aceitação do outro. É de fundamental importância que esses assuntos sejam tratados com propriedade e conhecimento. Não se trata de acrescentar meramente conteúdos sobre diversidade cultural religiosa no currículo escolar ou formador de docentes, ou seja, incluir algumas perspectivas visando suprimir e ou minimizar certos estereótipos em função de algumas situações delicadas a integrar o cotidiano educativo (OLIVEIRA, 2008, p. 32-33).

Portanto, é preciso desenvolver práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar e projetos de formação de docentes que viabilizem o conhecimento, a reflexão e a discussão, para que a partir daí, surjam encaminhamentos inovadores de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão e a formação do aluno.

No discurso de Rodrigues:

O professor tem sido foco de muitas análises quanto o seu exercício profissional que permite ao docente adotar diferentes modelos pedagógicos, cristalizados não só pelo aspecto fragmentado de sua formação como fragilidade teórica de sua prática profissional (RODRIGUES *et al.*, 2013 p. 7).

Entendemos que o discurso da prática puramente pela prática esvazia-se num discurso respaldado tão somente pelo senso comum, ao contrário, indubitavelmente, uma base teórica bem fundamentada, transforma de modo eficaz a prática cotidiana escolar, subsidiada com uma base estruturante decorrente do

processual de formação inicial e continuada. Concorde-se com as autoras no significado da palavra profissão:

Emprego, mister, modo de vida, ato ou efeito de exercer qualquer das atividades especializadas, de caráter permanente, em que se desdobra o trabalho total realizado em uma sociedade. Entende-se como profissional a pessoa que faz uma coisa por ofício. Relativo ou pertencente à certa profissão. (RODRIGUES *et al.*, 2013, p.7).

Historicamente a discussão em volta da designação do professor, só veio à tona na década de oitenta, resultando das insatisfações dos professores da sua atuação nas escolas, consequentemente, ressurgiu um novo pensar que trata sobre o papel e desempenho da atuação do professor. Em razão de uma política de Estado regulada pelo lucro, Segundo Martins:

O Estado surge de uma relação entre iguais, como se emanasse da vontade e dos interesses individuais e não de classe, como poder materializado no direito e nas instituições, constituído, por todos os sujeitos sociais, indistintamente. Apresentando-se com elemento neutro, bem feitor/protetor das classes sociais, passa a ser a garantia do trabalhador assalariado e não apenas da burguesia. (MARTINS, 1998, p. 51):

No campo da educação não é diferente, o Estado fortemente disfarça uma política paradoxal, estabelece igualdade de oportunidade, comportando-se com postura de neutralidade no campo das políticas sociais, que ao contrário, se conectam ao movimento da economia do mercado.

Historicamente, a trajetória da educação, perpassou sempre por questões de dimensões sociológica, filosófica e, sobretudo ética, os dilemas são os mesmos e continuam: a educação sujeita a condição econômica que requer em cada fase histórica, um perfil do trabalhador dotado de certas capacidades ajustadas para as necessidades do mercado. Neste cenário, é possível a escola formar homens éticos, para atuar numa sociedade ética? Nesta conjuntura, o debate a favor da cidadania, perpassa pelo processo de conscientização tanto na condição pessoal como pela condição social, em prol dos direitos e deveres cidadãos.

De acordo com Rodrigues *et al.* (2013), infelizmente, o sistema educacional brasileiro resulta das decisões normativas técnicas, em prol das reformas que

atendem as dimensões administrativas e tecnológicas da educação e ainda não obtiveram avanços satisfatórios, comparados às demais áreas profissionais.

Por outro lado, o incentivo no âmbito das políticas de incentivo a valorização da profissão na área educacional não tem sido nada atrativo, no que tange a política de efeito salarial, bem como à política de formação e valorização do professor, contribuindo para a baixa procura pela profissão docente.

Concorda-se com a apresentação de Rodrigues *et al.* (2013), ao anunciar que:

É preciso que se reconheça a característica dinâmica e provisória da formação, em que a produção do conhecimento, emerge da transformação social. O profissional da educação é assim entendido como um ser dinâmico e interativo que se envolve no processo de transformação do mundo no qual ele é agente deste. Entendemos ser o processo de formação docente, um movimento de caráter não absoluto. (RODRIGUES *et al.*, p. 9).

A esse respeito, Dourado (2011) descreve que as deliberações sugeridas na CONAE para o novo PNE 2014-2024, consideram “A consolidação de políticas e programas de formação, desenvolvimento profissional e valorização dos trabalhadores da educação, inclusive planos de carreira e remuneração compatíveis”. (2011, p. 52).

Finalmente, num país como o Brasil, de vasta extensão territorial e demográfica, de um povo altamente marcado pela heterogeneidade, caracterizado de profunda carência social, subte-se que compete à educação a missão de fortalecer esforços para coibir a sociedade e fazê-la entender a energia colaborativa que poderá a educação trazer a depender do valor e da vontade do investimento na qualidade do ensino, para poder a sociedade avançar.

3.5. Currículo: uma reflexão no Brasil

Historicamente a transição da Idade Média para a Idade Moderna, caracteriza-se um marco de divisor de águas na história da humanidade em consequência das grandes transformações operante da época. A primeira mudança ocorrida foi no campo das ideias de cunho religioso, causando incertezas nas pessoas, em detrimento da laicização e dos valores de emancipação, sob as

influências advindas dos ideários da classe burguesa, ocupante e detentora do poder econômico ideológico legitimado pela razão científica que lhe foi conferida a capacidade de resposta as indagações vigentes da época.

Concomitante estas mudanças, provocaram transformações radicais no campo da educação, sobretudo, no campo da pedagogia, incorporando ao comportamento humano novos paradigmas, o que para Foucault, citado em CAMBI (1999, p. 207), neste novo cenário “a escola moderna instaura um poder sobre o sujeito produzindo-o segundo as instâncias do poder” desta maneira:

Cria um corpo dócil e um sujeito normativo, que é antropológicamente algo de novo, um novo sujeito que interiorizou o poder e se foi conformando segundo o seu modelo. Isso significa também que a escola foi atribuída um papel e um perfil decididamente ideológicos: ela se torna agente da reprodução social e, em particular, da ideologia dominante, do poder e seus objetivos, seus ideais e sua lógica. A escola se torna como dirá Althusser, “aparato ideológico de Estado” que conforme reproduzindo a força de trabalho, mas, sobretudo, ideológica. Certamente, a escola moderna foi também outra coisa; foi igualmente uma etapa da emancipação dos indivíduos (do folclore, como viu Gramsci) e das classes, sobretudo populares (elevando-as da condição de governadas a de potenciais governantes) foi um “lugar” social complexo e ambíguo, onde ideologia enfrentaram e se opõem, dando vida a processos que, sobretudo nos anos Novecentos, ampliaram sua identidade e seu projeto (pondo-a ora como escola libertadora, ora como escola da conformação). (CAMBI, 1999, p. 207).

Neste novo cenário, a sociedade moderna imbuída pela ânsia de pedagogização, impõe uma nova cultura radical escolar, onde seu ideário de proposta ideológica parte da classe burguesa, incorporando o domínio da sua cultura e do poder econômico, causando transformações radicais no âmbito escolar. Dai a estrutura organizacional escolar vai se acomodando profundamente ao novo modelo gestado da ordem do poder, segundo Cambi (1999):

Matemática e ciência, política e religião universal, ou tolerância, compreensão, diálogo, começaram a fazer parte do currículo formativo ideal, pelo menos dos grupos sociais privilegiados e destinados a um papel de direção política. Tanto Locke como Rousseau, tanto Comenius como os mestres Porty-Royal ou Fénelon delineiam propostas curriculares mais ricos e complexos do que os da escola humanística e vão esboçando os conteúdos culturais da escola moderna que, retomados pelos propagandistas do iluminismo europeu, se tornaram o modelo e o itinerário formativo da escola burguesa. (CAMBI, 1999, p. 209).

Embora, este formato de educação não tenha perdurado por muito tempo, provocando um novo repensar deste modelo de educação que chegava ao caos. Este fato ocorre entre os séculos XIX e XX, e abre espaços para repensar uma nova concepção de teoria pedagógica da educação. Nesta direção, surge o embate ao modelo tradicional, surge uma nova organização social e pedagógica, o que significa que para Cambi (1999), nasce uma nova reorganização que “Pretende formar um homem social (ativo e útil a sociedade, e não para a “outra vida”), delinear uma cultura socialmente engajada, caracterizar a sociedade sob o aspecto da eficiência, de produção e de governo”. Prossegue o autor, “Onde também se coloca a instância religiosa, mas como funcional às necessidades do homem e não legitimada no sentido ontológico-teológica” (CAMBI, 1999, p. 214). Este novo paradigma social se reconstitui com uma força que ainda não conseguiu se libertar das amarras da modernidade que não conseguiu descobrir seu próprio caminho.

Segundo Sacristán (2013, p. 21), “o pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utilizam como é realizada essa natureza, e que consequências podem advir de seu funcionamento”.

Obviamente a forma do ensino, depende da organização do currículo escolar, o qual sofre alterações contínuas e profundas, advindas das necessidades da sociedade que impõe ao currículo, parâmetros de escola e de homem que atenda a nova ordem de cunho político voltado para os anseios da classe detentora do poder econômico. Portanto, se evidencia o que está posto no currículo, não é algo neutro. Para Sacristán:

É preciso insistir que os significados dos objetivos educacionais não podem estar circunscritos aos conteúdos dos limites estabelecidos pelas tradições acumuladas nas disciplinas escolares. Da mesma maneira consideramos que tanto essas quanto seus conteúdos são

resultados de certas tradições que podem e devem ser revisadas e modificadas (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Qualquer reflexão feita em torno da questão curricular, implica em primeiro momento um olhar crítico do ponto de vista de sua concepção técnica, sociológica e política, embora durante algum tempo, as duas últimas não tenham sido consideradas relevantes, em razão do currículo somente ter sido visto como um modelo de regras e diretrizes, e não como à sua relação entre a escola e a sociedade, ou seja, considerando que existe um currículo de significação íntima entre trabalho e instrução.

Dada às circunstâncias, enfatiza-se que o currículo não deve ser encarado como mero instrumento técnico, desprovido de abordagens das diversas ciências sociológica, antropóloga e filosófica, as quais subsidiam o contexto social, tendo em visto de que o currículo é uma reflexão da conduta histórica e cultural que perpassa o universo micro (escolar), para tingir o universo macro social.

Pressupõe-se que o currículo tem função de contribuir para a emancipação do fazer educativo, no sentido de categorizar pensamentos dos (professores, alunos e comunidade escolar), na direção de uma prática coletiva, inclusiva, capaz de oferecer um caminho, um rumo ao processo de ensino e aprendizagem. Portanto, Morgado acrescenta que:

O currículo pode ser compreendido como um (dê) constructo organizado em função de pressupostos sociais, econômicos, políticos e culturais, vinculando um determinado conjunto de interesses, valores e princípios extraídos e selecionados da própria sociedade (MORGADO, 2010, p. 202).

Neste caso, demonstra que o currículo escolar não surge por acaso. Ele é fruto de um projeto cultural mais amplo, que reflete a cultura de um dado momento histórico. O currículo é mais do que isso. É procedimento educativo, que representa o conhecimento a ser transmitido sob a forma de conteúdo de ensino. A ideologia contida no currículo representa ideias do contexto social transmitida através da cultura. Por isso, requer do professor e do corpo técnico pedagógico refletir com responsabilidades o espaço formativo, para promover ações pedagógicas dinâmicas de significados das experiências dos educandos para transformar em conhecimentos válidos.

Nesse sentido, nomea-se o currículo como um artefato sociocultural, na medida em que ele é a expressão maior da filosofia da escola, por que:

Produce identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal, ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA, 1994, p. 8).

O currículo é o espaço pedagógico criticado, visado e analisado sob a ótica das mais diversas tendências pedagógicas. Em todas elas, um aspecto sempre é comum: sua relação com as categorias de controle e de eficiência social. Neste caso, indaga-se se a função do currículo expressa as relações sociais de poder, se a representação é definição da ordem do poder?

Por outro lado, Sacristán (2013) atribui outro sentido ao currículo escolar, que “O currículo seja expresso em um contexto que contemple toda a complexidade dos fins da educação, e desenvolva uma ação holística capaz de despertar nos sujeitos processos que sejam propício para o alcance desses objetivos”. (SACRISTÁN, p. 24).

O currículo como expressão da prática coletiva escolar, significa a troca de informações, de vivências e de modos de ver o mundo tal qual se apresenta perante os participantes. Por essa razão, o currículo, muitas vezes, constitui-se a reprodução social das diferenças culturais e sociais da escola.

O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular (VEIGA, 2001, p. 27).

A primeira reação oficial contra o currículo foi resultado dos estudos da teoria crítica do currículo, surgiu nos Estados Unidos e na Inglaterra, num dado momento histórico do contexto educacional, que na época, almejavam desenvolver processo de base pedagógico no intuito de anular a ordem vigente, que não atendia mais às necessidades das classes menos favorecidas, impondo um currículo escolar com parâmetros legalmente aceito para o desenvolvimento cognitivo dos jovens.

O contexto econômico do final do Século XIX, descreve que nos Estados Unidos e na Europa, crescem o aumento da industrialização, daí desencadeia

crescente processo de urbanização da sociedade, neste contexto, ressurgiu uma corrente de educadores preocupados com os problemas tangentes às questões do currículo escolar. Fato este resulta em decorrência da nova sociedade que se instaura balizada por uma concepção derivada do modelo industrial emergente. A partir dessa nova concepção a escola passa a ser tida como instrumento o qual possibilita a ascensão e o status social.

O currículo escolar, que até então desempenhava função controladora da eficiência social, nessa nova conjuntura social econômica, se reconfigura para atender às novas tendências, é visto como instrumento de controle social, concomitantemente, surge os trabalhos de Dewey e Kilpatrick (escola novista) e de Bobbit (tecnicismo). Esses autores argumentavam que a escola se vale do currículo para exercer uma prática de exceção, à medida que prioriza o formalismo técnico em detrimento de uma prática direcionada para atender às necessidades de aprendizagens, da formação ética e cultural dos educandos.

As duas tendências, juntamente com vestígios e revalorizações de uma perspectiva mais tradicional de escola e de currículo, dominaram o pensamento curricular dos anos vinte ao final da década de sessenta e início da década seguinte (MOREIRA, 1994, p. 12).

Nesse jogo do poder, o currículo se mostra contraditório. De um lado, as forças conservadoras apontavam a escola como responsável pela decadência dos valores tradicionais e pelo desarranjo da estrutura social; por outro, as forças progressistas criticam a política conservadora da direita praticada pelos Estados Unidos, em defesa de uma sociedade baseada em relações harmônicas entre as pessoas, destituídas do paradigma de controle social, por uma determinada camada da sociedade.

A partir do século XX, o cenário se apresenta com as novas concepções com base nas análises sociais globalizados, surge nova concepção de currículo, segundo Santiago, “fundamentado na visão pós-estruturalista e nos estudos culturais”. (SANTIAGO, 2001, p. 141).

Contraditoriamente neste período, a concepção que lutava em defesa de um currículo voltado para a formação ética e cultural dos educandos, foi abalada pelos ideais do mundo globalizado com a política excludente marcante no ambiente

escolar, aferindo o princípio democrático do propósito do Projeto político-pedagógico escolar. Segundo Santiago, significa:

Porém, na sua essencialidade um projeto político-pedagógico opera com relação de conhecimento de poder, são as discussões em torno de uma mudança paradigmática que centralizam as preocupações dos educadores no processo de reestruturação curricular demandado pela exigência do próprio projeto em construção e pelas atuais políticas (SANTIAGO, 2001, p. 142).

Nestes moldes, a crítica relacionada ao paradigma da modernidade, aponta o controle da racionalidade científica como sendo responsável pelo enfraquecimento da proposta pedagógica curricular de viés democrático libertador.

Assim sendo, pressupõe que uma proposta pedagógica escolar bem organizada, estruturada contemplada por um currículo que vislumbre os conhecimentos compatíveis com a realidade social. Em razão de:

Na dinamicidade das praticas escolares, os professores são agentes históricos (determinados também pelos processos de subjetividade), isto é, são profissionais com responsabilidades de relevância social que, para entender os apelos por mudança atende-los, precisam manter-se constantemente atualizados, não somente assimilando inovações teórico-mitológicas sugeridas por teorias produzidas em contextos estranhos a sua pratica, mas, sobretudo fazendo-se, eles mesmos, pesquisadores, estudiosos e produtores de conhecimentos na reflexão permanente e coletiva sobre as ações educativas e o desenvolvimento curricular. (SANTIAGO, 2001, p. 150).

Nesse contexto, não podemos compreender o currículo como algo neutro, apenas com a função organizador das especificidades de cada componente curricular de ensino. O currículo deve ser compreendido como algo mais, por sua própria natureza, eminentemente politizado, o currículo sempre esteve em função dos ideais políticos da classe dominante. Partindo do pressuposto de que para transformar esta realidade é necessário promover debates no interior da escola, discutir as implicações que envolvem o currículo escolar, espaço de conhecimento, onde surgem as possibilidades de ensinar e aprender para a vida.

Por meio desse mecanismo, transforma seus principais atores (professor e aluno), que muitas vezes, à mercê de um projeto curricular direcionado para atender determinada visão de mundo. Será que é valido o pressuposto de que a diferença está na relação política com que o currículo trata a questão da cultura?

A cultura é única, não importa a máscara social a qual utilize. Sua representação simbólica sabrecai em todos os níveis sociais. A relação entre cultura e currículo não se realiza como intercâmbio transmissor de representações sociais específicas, são “partes integrantes e ativas de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 27). A ideologia e a cultura são elementos do ambiente escolar, inseridos no currículo disfarçadamente através dos conteúdos.

O poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero, etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder (MOREIRA e SILVA, 1994, p. 29).

Decerto, o determinante entre as formas sociais de poder no embate permanente, não conduz de fato a relação entre essas forças a um lugar de equilíbrio, onde seja possível estabelecer um padrão que não seja preciso requerer.

A imposição de padrões e conceitos, que nos tornem a todos ‘culturalmente letrados’, mas sim, e essencialmente, a criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem da formulação e reformulação de conceitos e valores. Requer um processo democrático em que todos — e não apenas aqueles que são os guardiões intelectuais da ‘tradição ocidental’ - possam envolver-se nas deliberações acerca do que é importante. Desnecessário dizer que, para isso, é preciso remover os verdadeiros obstáculos materiais que impedem tal participação — desigualdade de poder, recursos e tempo para a reflexão (APPLE, 2002, p. 50).

A sociedade civil precisa num esforço de reflexão, detectar as forças sociais que se encontram divorciadas pelo abismo das desigualdades políticas, econômicas e existenciais. Essa ideia converge para o ponto de vista de Sacristán:

Do ponto de vista da pedagogia prática (da perspectiva dos docentes), nos interessa, sobretudo, a capacidade de influir nos aspectos do campo do estruturado, como orientar a ação para uma direção que consideramos correta. Todavia, uma vez que trabalhamos no vácuo nem atuamos sem a existência de uma base, nos encontramos imersos em contextos fortemente marcados pelas opções cristalizadas (por que ou por quem?) nas dimensões estruturantes que predetermina o que nos parece ser normal a fazer. (SACRISTÁN, 2013, p.22).

O currículo escolar é o espaço que abriga o conhecimento construído ao longo da história da humanidade, portanto, entendemos que a escola não é empresa que busca resultados, a escola é, sobretudo, o berço condutor da humanidade rumo às realizações plenas, a partir do domínio do conhecimento por ela mesma produzido.

A marca da exclusão deixada pelos colonizadores europeus ainda perpetua nos dias atuais. Porto (2010) refere que a predominância legitimada herdada pelos portugueses define a cor branca, o sexo, os heterossexuais, gênero masculino, religião católica, enquanto padrão social determinante da sociedade brasileira. “A religião e os sistemas educacionais foram fundamentais na justificação das diferenças e no reforço aos processos de exclusão” (PORTO, 2010, p. 259). Essa autora assegura que “o livro-texto se tornou sagrado para a transmissão dos valores dominantes, e os processos de formação de docentes silenciavam as exclusões educacionais e sociais” (PORTO, 2010, p. 259 - 260).

No Brasil, na década de 80, no contexto marcado pela concepção de educação crítica, imprimia-se à educação brasileira as condições de assumir uma prática educacional de caráter emancipador, respaldando princípios de respeito à liberdade e à diversidade presente na sociedade brasileira (PEREIRA, 2010).

Fazendo uma retrospectiva histórica do currículo no Brasil, observa-se a influência americana em sua concepção teórica.

As origens do pensamento curricular podem ser localizadas nos anos vinte e trinta, quando importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas se processaram em nosso país. A literatura pedagógica da época reflete as ideias propostas por autores americanos associados ao pragmatismo e às teorias elaboradas por diversos autores europeus (BERMAN, 1975, p. 45).

Convém observar que o contexto econômico no final do Século XIX, nos Estados Unidos e na Europa, foi marcado por uma onda de industrialização que resultou em um processo acelerado de urbanização da sociedade. Tal fenômeno favoreceu o surgimento de uma corrente de educadores, cuja preocupação básica era a sistematização de problemas que dizem respeito ao currículo escolar. Na época, essa preocupação era bastante pertinente, aconteceram em um momento em que surgia também uma nova concepção de sociedade referendada por práticas

e valores considerados reforçadores do modelo industrial emergente. Moreira e Silva diz que:

Cooperação e especialização ao invés de competição configuram os núcleos de uma nova ideologia. O sucesso na vida profissional passou a requerer evidências de mérito na trajetória escolar. (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 10).

Dos elementos definidores dessa nova concepção que surgiu, depreende-se que a escola passou a ser vista como um mecanismo de ascensão social. Para Sperb:

O currículo é toda experiência proporcionada à criança, sob a orientação da escola. Trata-se de um complexo de condições mais ou menos planejadas e controladas sob as quais o educando aprende a comportar. O currículo prevê a aprendizagem de novos comportamentos, a modificação de comportamentos existentes, a conservação de alguns e a delimitação de outros (SPERB, 1979, p.62).

Posto isso, fica fácil compreender a relação biunívoca que se estabelece entre a influência que a escola exerce sobre a sociedade e que sempre houve currículos que podem ser considerados tradicionais e os que podem ser considerados progressistas.

No Brasil, o currículo nem sempre foi desenvolvido a partir de bases progressistas, pois surgiu no contexto da escola nova, cujas ideias são tidas como reacionárias, visto que criticavam toda a prática docente tradicionalista, até então vigente. Segundo Sperb:

Quando os pioneiros começaram a organizar reformas nos sistemas educacionais de alguns estados brasileiros, não se havia difundido, no Brasil, uma proposta sistemática de abordagem de questões curriculares. Existem, no entanto, tradições curriculares fundamentadas em uma base filosófica híbrida que combinava os princípios do positivismo de Herbart, de Pestalozzi e dos jesuítas (SPERB, 1979, p. 62).

Na década de 50, o desenvolvimento do currículo foi amplamente influenciado pelo Programa de Assistência Brasileiro-americana ao Ensino Elementar (PABAE), que foi pioneiro na área do currículo no Brasil, e recebeu estagiários de vários estados que defendiam as técnicas e as ideias que aprendiam com os americanos. Neste caso, considerando a ideia de que a escola é o espaço onde se experiencia

prática fundamentalmente relacionada ao conhecimento, neste caso, parece provavelmente que o currículo compreendido desta forma: como foi influenciado pela proposta americanizada, limitou o conhecimento enquanto forma de ascensão social, impossibilitou o aluno de ascender socialmente.

Já na década de 60 e 70, no Brasil, o currículo é amplamente favorecido pela LDBEN, onde se observam as seguintes evidências:

Em 1962, currículos e programas (CP) foi introduzido no curso de pedagogia, embora como disciplina seletiva. Em 1969, passou a ser estudado compulsoriamente pelos futuros supervisores escolar, também no Curso de Pedagogia, tendo, nesse momento, garantido, de fato, seu lugar em nossas faculdades de educação. E, em seguida, nos anos setenta, surgiram os primeiros mestrados em currículo (SPERB, 1979, p. 68).

Convém salientar que, na década de setenta, os currículos e os programas eram organizados segundo a ótica da tendência tecnicista da educação, para atender às necessidades de consolidação do processo de capitalismo.

No final da década de oitenta, a preocupação dos teóricos da educação foi fundamentada na pedagogia dos conteúdos, que vem se configurando como uma tendência crítica de educação, em cujo contexto a preocupação com a educação, em seu sentido mais amplo do conhecimento objetivo, deve ser de todos.

Essa atenção voltada para o currículo escolar ganha forças, em 2018, momento em que se discute uma reformulação da lei de ensino e a ideia de adotar um currículo único para toda a federação brasileira.

Pressupõe-se que o currículo escolar, deve ser pensado, construído e implementado indubitavelmente, a partir do projeto político-pedagógico da escola, que possibilita a sua execução partindo do princípio das suas ações, dos seus projetos, sobretudo das atividades pedagógicas que convergem para o horizonte das finalidades. Por isso acrescenta Sacristán:

A importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação que iram desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que considera adequado. Por meio desse projeto institucional, são expressas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinado setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc. (SACRISTÁN, 2013, p.24).

De nosso ponto de vista, é preciso cuidado para que o currículo seja adequado à realidade de cada escola e de cada comunidade que atende, porque ele é a expressão máxima da ideologia que a escola transmite razão pela qual voltamos à questão apresentada inicialmente: o currículo não é neutro. Como chama a atenção Veiga (2001), ele define o tipo de homem que a sociedade precisa formar.

É concebível pensar que todo ato da prática pedagógica, resulta no ato político, assim bem como no espaço do currículo não cabe neutralidade, em virtude dele se afirmar enquanto espaço político, capaz de conduzir transformações de aspectos democráticos em nome da cidadania emancipada.

4. OS MECANISMOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA NO CONTEXTO DO SISTEMA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA-PB

Neste capítulo, aponta-se as principais particularidades da política educacional da Prefeitura Municipal de João Pessoa, considerando, em primeiro lugar, as implicações e as pertinências da gestão democrática no âmbito escolar e em segundo lugar, conferir as implicações deste Plano sobre a construção das práticas pedagógicas, a partir das referências emanadas do Projeto Político-Pedagógico.

O Sistema Educacional Municipal de João Pessoa–PB, normatizado, em 27 de dezembro de 1999, pela Lei de nº. 8.996, promulga a constituição e organicidade da Secretaria de Educação e Cultura Municipal (SEDEC), e os mecanismos de gestão democrática, presentes, no Conselho Municipal de Educação (CME) e o Plano Municipal de Educação (PME).

O Plano Municipal de Educação (PME), do município de João Pessoa, promulgado em 19 de junho de 2015, Lei de nº 13.035/2015, estimula a prática democrática e enfatiza a necessidade de uma escola de qualidade, situada na formação e valorização da prática democrática, na gestão e na valorização dos profissionais da educação.

4.1. Sistema Educacional da Prefeitura Municipal de João Pessoa

O Estado da Paraíba encontra-se situado no leste da região Nordeste. Sua área é de 56 469,778 km², e conta com uma população que gira em torno de 3,944 milhões. A capital do estado, a cidade de João Pessoa, por sua vez, tem uma população estimada em 791.438 habitantes¹.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME), o município de João Pessoa atende demandas advindas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA. O Ensino Infantil contempla 79 creches, 02 escolas em tempo integral (I) e 42 escolas com pré-escolas em tempo integral parcial (IP). As crianças ingressam na creche a partir da idade de 06 meses a três anos, sendo, entretanto, a matrícula voluntária. E a matrícula na Pré-escola ocorre a partir dos quatro a cinco anos de

¹ Dados referentes ao ano de 2010, de acordo com IBGE.

idade, sendo, também, por sua vez, opcionais para os pais e os estabelecimentos de ensino.

O Ensino Fundamental, com duração de nove (09) anos, foi implantado na Rede Municipal de Ensino no ano de 2010, conforme orienta a Resolução do (CNE) de nº. 07, com base na Lei Federal 11.274/2006. Por sua vez, o Conselho Municipal de Educação (CME) instituiu, de acordo com a Resolução de nº. 001/2011, o Ciclo de Aprendizagem, constituído pelos três anos iniciais do Ensino Fundamental, mediante o qual a classificação dos estudantes nos dois primeiros anos se dará de forma processual, sem retenção e, no final do terceiro ano, caso não tenham atingido os objetivos propostos, serão então retidos.

A oferta do Ensino Fundamental engloba não apenas o município, mas também a esfera estadual, federal e privada. As escolas estão assim distribuídas: O sistema Municipal Educacional possui noventa e oito (98) escolas, e oitenta e dois (82) Centros de Referências de Educação Infantil (CREIS), dentre estas, treze (13), funcionam em tempo integral (I), e oito (08), em tempo integral parcial (IP). Com uma (01) escola federal, noventa e nove (99) escolas estaduais e 172 escolas privadas, o que dá um total de 452 escolas.

As atribuições do sistema de ensino municipal estão voltadas para a educação dos segmentos: Fundamental e Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; e para as modalidades de Educação Profissional, Educação Especial e Educação à Distância, em articulação com os Governos Federal e Estadual. É competência da Secretaria de Educação e Cultura Municipal (SEDEC), estruturar, organizar e acompanhar as Escolas e os Centros de Referências de Educação Infantil (CREIS).

Por sua vez, o Conselho Municipal de Educação cuida da fiscalização das escolas municipais, ao passo que, o Conselho Estadual de Educação (CEE), fiscaliza as escolas estaduais e privadas.²

O Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, outorgado pela Lei de nº. 8.996/99, com o objetivo de organizar, executar, manter, orientar, coordenar e controlar as atividades do poder público ligado à educação municipal, consubstanciadas no Plano Municipal de Educação, velando pela observância da

² Dados colhidos no Plano Municipal de Educação.

Legislação educacional, das deliberações das Conferências Municipais de Educação e das decisões do Conselho Municipal ligado à Educação.

A equipe da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) está instalada no Centro Administrativo Municipal (CAM), situado na Rua: Diógenes Chianca, de nº. 1777, em Água Fria, João Pessoa - PB. A SEDEC é formada pela equipe da Secretaria que compõem: Secretária adjunta; Gabinete constituído pela Chefe de Gabinete; Secretária Particular da Secretária; Assessoria de Comunicação; Assessoria Jurídica.

A estrutura organizacional da SEDEC se constituiu pelas diretorias: Diretoria de Gestão Curricular (DGC); Diretoria de Administração Financeira (DAF); Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (DTIC); Centro de Formação dos Profissionais em Educação (CECAPRO).

A SEDEC agrega outros setores, como: Alimentação Escolar; Assessoria Técnica de Engenharia; Centro Cultural de Mangabeira; Centro de Referência de Inclusão para Pessoas com Deficiência; Estação Ciências; Licitação; Manutenção; Patrimônio; Recursos Humanos; e Transporte.

As ações coordenadas pela SEDEC são: Planejamento, execução, supervisão, inspeção, orientação, assistência social escolar e psicológica, controle da ação do governo do Município relativa aos níveis de educação exigidos na Constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº. 9,394/96. Além disso, a SEDEC é responsável pela Instalação, manutenção, administração e controle do funcionamento das unidades de ensino.

A administração dos recursos transferidos ao Município de João Pessoa se destina para a aplicação em programas de educação e transportes escolares; programas suplementares de alimentação escolar; apoio e assistência ao estudante economicamente desfavorecido; medidas de valorização do magistério público do Município de João Pessoa; articulação com a Secretaria da Saúde visando à execução dos programas de assistência técnica e de saúde, para a população escolar da Rede Oficial do Sistema Municipal de Ensino.

4.2. O Conselho Municipal de Educação (CME)

O Conselho Municipal de Educação (CME), órgão representativo da comunidade, desenvolve funções propositivas, consultivas, fiscalizadoras,

mobilizadoras, deliberativas, e normativas. Mediador entre a Sociedade Civil e o Poder Municipal na discussão, elaboração e implementação das políticas municipais de educação, da gestão democrática do ensino público e da defesa da educação de qualidade para todos. O Conselho de Educação do Município de João Pessoa foi, instituído pelos decretos de nº. 519, de 08 de janeiro de 1974, com a promulgação da Lei de nº. 8.996, de 27 de dezembro de 1999, que passa a integrar o Sistema Municipal de Ensino (SME). O Conselho Municipal de Educação é reconhecido pelo decreto de nº. 5.227/2004 de 14 de Dezembro, e é composto de 106 artigos.

É da responsabilidade do Conselho Municipal de Educação estabelecer normas para a organização da parte diversificada do currículo escolar, autorizar o funcionamento e credenciar as instituições de ensino integrante do Sistema, subsidiar a elaboração, acompanhar a execução e a avaliação do Plano Municipal de Educação e conceder autorização de funcionamento e credenciamento das Instituições de Educação Infantil mantidas pela Rede Municipal e pela Iniciativa Privada do Município de João Pessoa, e das Instituições de Ensino Fundamental mantidas pela Rede Pública Municipal, mediante a apresentação de seu projeto político-pedagógico (PPP) e Regimento Escolar. O CME é constituído por 12 membros e respectivos suplentes nomeados pelo Prefeito, incluindo representantes do poder público e da sociedade civil: câmara de educação infantil; câmara de ensino fundamental.

A Lei Municipal de nº. 8.996/99, em seu art.10, parágrafos I e II, garantem a implantação dos Conselhos Escolares na Rede de Ensino Público Municipal, enfatizando a estruturação e composição de seus membros ou Conselheiros (as), a escolha do presidente e as reuniões. Em seu art. 11, determina as atribuições do Conselho Deliberativo Escolar e no art. 12, coloca a Assembleia Geral da Escola como instância máxima de congregação da Comunidade Escolar. (PME, 2015 - 2025).

Todas as escolas do sistema educacional municipal têm seus conselhos escolares constituídos, onde se reúnem a cada bimestre com uma pauta previamente distribuída aos conselheiros para deliberação das ações pedagógicas, administrativas e financeiras.

Para atuarem nas escolas, são exigidas a qualificação/formação dos professores (com formação em consonância com a LDB). Professores de arte e educação física, e de monitores: Ensino fundamental incompleto e médio. Monitores

com formação em nível médio ou magistério e que participem de formações na área de atuação. Berçaristas (Ensino fundamental incompleto e médio), ou com formação em nível médio ou magistério e que participem de formações na área de atuação. Cuidadores (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior), ou cuidadores (Ensino Médio ou Magistério que participem de formações na área de atuação). Apoio: auxiliares de serviços, lavadeiras, cozinheiras e lactaristas, (fundamental incompleto e médio).

Vigilante exige-se: fundamental incompleto e médio. Vigilante: Ensino Fundamental e Ensino Médio com curso específico na área.

4.3. Plano Municipal de Educação (PME)

O Plano Municipal de Educação (PME), de João Pessoa com vigência 2015-2025, trata do conjunto da educação no contexto municipal, expressando uma política educacional voltada para o atendimento das etapas e modalidades de educação de ensino. Sua elaboração está preconizada no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei de nº. 13.005/2014. Em seu art. 8º declara: Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus respectivos planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no novo (PNE), no prazo de um (01) contado da publicação desta Lei. (PME, 2015-2025).

O princípio da gestão democrática é mencionada nos Conselhos Escolares, que tem origem na própria Legislação Educacional Brasileira. Em seu art.14, inciso II, a LDBEN se apropria dos princípios colocados na Constituição Brasileira de 1988, em seu art. 206, que promulga o princípio da Gestão Democrática (PME, 2015 - 2025).

Os avanços pontuais no processo de gestão democrática são percebidos através da eleição direta para escolha de diretores (as) e vice-diretores (as) das escolas municipais, com a Lei de nº. 11.091, de 12 de julho de 2007, e suas alterações na Lei de nº. 12.215, de 25 de outubro de 2011, e Lei de nº. 12.442, de 31 de agosto de 2012.

A Rede Municipal Pública de Ensino de João Pessoa, conta com 343 gestores eleitos pela comunidade escolar. O processo de eleição para diretores é um

exercício de educação política e cidadania, prioriza um trabalho coletivo pela busca de uma escola democrática cidadã (PME, 2015 -2025).

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, criado em 2004, através da Portaria Ministerial de nº. 2.896/2004, objetiva desenvolver ações de fomento à implantação e fortalecimento dos conselhos escolares nas escolas públicas. Contudo, a ação dos conselheiros no curso de formação oferecido pelo Ministério da Educação através da plataforma virtual interativa (EAD/ Ensino a Distância), com carga horária de 20 horas, representa um ganho significativo pela luta da democratização no espaço escolar público (PME, 2015 -2025).

Fato relevante tratado na meta 16 do (PME): assegurar condições, no prazo de dois (02) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União e do Estado (PME, 2015 -2025).

Entre outras, a estratégia de número 16.1, assegurar junto à categoria dos Professores (as), Especialistas e Sindicato, discussão e reformulação de artigos da Legislação que dispõe sobre a escolha de Diretores (as) e de Vice Diretores (as) dos Estabelecimentos Escolares, com inclusão dos Centros de Referência em Educação Infantil (CREIS) da Rede Municipal de Ensino, a partir do primeiro ano de vigência do (PME); quanto à estratégia de número 16.2, garantir a permanência da oferta do Curso Preparatório para Candidatos ao Cargo de Direção de Estabelecimento Escolar e de (CREIs), com carga horária de 80 horas/aula. A estratégia de número 16.6, estimular e apoiar em todas as unidades de ensino reuniões do Conselho de Classe, enquanto espaço legitimador de discussão e avaliação do processo ensino aprendizagem do estudante; e a estratégia 16.7, garantir a participação da comunidade escolar, no acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PME, 2015 -2025).

4.4. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, (IDEB) do Sistema Municipal de João Pessoa.

O IDEB é aplicado nas redes públicas e privado de ensino, através da realização de provas para obter resultados compatíveis com o índice. O MEC realiza o processamento, com base no cálculo da relação entre rendimento escolar (taxas

de aprovação, reprovação e abandono, e o desempenho em português e matemática com a realização da Prova Brasil, aplicada para jovens do 5º e 9º ano do fundamental e do 3º ano do ensino médio. O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e é divulgado a cada dois anos os resultados obtidos.

No ano de 2015, segundo o Ministério de Educação e Cultura (MEC), o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no país, resultou da seguinte maneira: Do primeiro (1º) ao quinto (5º) ano, considerados anos iniciais do Ensino Fundamental, para esta modalidade a meta idealizada era alcançar o valor de 5,2, neste caso, o resultado foi satisfatório, obtendo nota 5,5. No Ensino Fundamental, considerado anos finais, do 6º ao 9º ano, ao contrário, a meta era atingir a nota 4,7, e o resultado não foi o esperado, obtendo a nota 4,5, abaixo do nível desejado.

Quadro representativo com as notas resultantes das provas realizadas no Sistema Educacional Municipal de João Pessoa-PB, referentes aos anos definidos pelo IDEB, com as metas projetadas.

QUADRO 1: Demonstrativo IDEB observado: Anos e Notas

ANOS					
2005	2007	2009	2011	2013	2015
2,9	3,5	4,0	4,6	4,5	4,6

Fonte: Site do Inep/MEC/IDEB, 2017.

QUADRO 2: Demonstrativo de Metas Projetadas (IDEB 2015)

ANOS					
2007	2009	2011	2013	2015	2017
3,0	3,3	3,7	4,0	4,3	4,6

Fonte: Site do Inep/MEC/IDEB, 2017.

Contextualizando nosso foco de pesquisa nos centramos nas unidades de ensino do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa - PB, que conta atualmente com 98 escolas e 82 Centros de Referências de educação Infantil – CREIS, (DIRETRIZES, 2012, p. 16).

As unidades de ensino e os CREIS são contemplados com programas, projetos e convênios, que são acompanhados e assessorados pelo Departamento de Programas, Projetos e Convênios (DPPC), que tem o objetivo de planejar, articular e avaliar as unidades e os CREIS, de modo a incentivar o processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva democrática (DIRETRIZES 2012) - SEDEC. Os Programas e Projetos são: Agenda 21; ano Cultural; Apoio Pedagógico; Cordel; Dança nas Escolas; Bandas; Ciranda Curricular; Diversidade Sexual; Escola Aberta; Gênero; Mais Educação; Meio Ambiente; Projeto Elos; Protagonismo Juvenil; Se liga e Acelera; Segundo tempo; Trânsito e Xadrez.

É mister ressaltar brevemente o “Programa Mais Educação”, que foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral (O Programa Mais educação passo a passo, 2007). Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, que contribui tanto para diminuir as desigualdades educacionais e valorizar a diversidade cultural brasileira (O Programa Mais Educação Passo a Passo 2007).

Confiante na proposta do programa, o Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, no mês de julho de 2008, aderiu ao “Programa Mais Educação” e, a partir dessa data, iniciou os encontros pedagógicos nas escolas, a fim de prepará-las para se adequarem às práticas estabelecidas pela modalidade exigida pelo programa. No final do mês de julho do mesmo ano, com a aprovação dos órgãos superiores, iniciaram-se as práticas pedagógicas nas escolas inerentes ao programa, para sua implantação e implementação. Atualmente, quase todas as unidades de ensino desse sistema já são beneficiadas pelo programa.

Em 2009, foi lançado o Programa Prêmio Escola Nota 10, em cuja essência está “a valorização do desempenho da aprendizagem e da gestão escolar, com a finalidade de avaliar o grau de desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos e dos trabalhadores da educação que atuam nas Escolas e nos CREIS do

município” (DIRETRIZES, 2012, p.40). Nessa proposta da Escola Nota 10, entre as metas a serem atingidas, uma diz respeito às ações contempladas no PPP, por entender que o trabalho realizado numa perspectiva interdisciplinar envolve a diversidade de linguagens e de experiências, com vistas a pensar e promover ações pedagógicas com a participação efetiva da família, com a intenção de fortalecer os laços efetivos e afetivos entre escola e família, objetivando o desenvolvimento do processo educativo integral dos alunos.

Neste universo de 98 unidades de ensino, foram selecionadas quatro (04) unidades de ensino, para cada uma denominamos com o nome do bairro onde se insere. Para a realização da pesquisa de campo e a fim de preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, seus nomes e características foram preservados. Para nominá-los, foram substituídos os nomes pelos números.

4.4.2 Sujeitos da Pesquisa

Considerando o pensamento de Gil (2002, p. 130), de que “a preservação da identidade dos respondentes constitui problema de alta relevância ética”, os nomes dos participantes desta pesquisa foram preservados. São quatro (04) professores que atendem a alunos do ensino fundamental I e II, e quatro (04) gestores. Eles foram selecionados considerando-se a participação no trabalho realizado, sob orientação de acompanhamento e avaliação dos PPPs das unidades de ensino, e pelo interesse imediato de todos em colaborar com a pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada no início do primeiro semestre letivo, de dezembro de 2017 à fevereiro de 2018. Durante esse período, trabalhou-se com as escolas pesquisadas e a primeira visita à escola, teve uma conversa com a gestora sobre a permissão para realizar a pesquisa.

Num segundo momento, obtive o contato direto com os professores participantes da pesquisa, logo, informou-se como seria o procedimento do trabalho.

5. PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS GESTORES DA ESCOLA PÚBLICA DE JOÃO PESSOA – PB

5.1. Análise dos Dados

Em consonância com a metodologia, adotou-se os seguintes procedimentos: coleta de dados, pesquisa bibliográfica e documental, a fim de obter uma visão teórica ampla da produção do tema nos últimos anos e à luz desses procedimentos que foram embasados parte das considerações finais.

Os dados foram analisados com base nas informações coletadas na pesquisa de campo. O resultado da análise considerou os gestores democráticos na perspectiva das políticas educacionais frente ao projeto político-pedagógico da escola, aspecto investigativo dessa tese.

Por isso, elaborou-se o roteiro da entrevista considerando, de um lado, os gestores democráticos, e de outro as perspectivas políticas e a condução do Projeto Político-Pedagógico na escola.

Em relação aos gestores, foi focado, de início, a questão nos postulados pessoal e educativo, e na segunda, a entrevista, sobre sua ação e formação como gestor e relação com o projeto político-pedagógico.

Para essa análise dos dados, recorreu-se à análise do conteúdo de Bardin (2010). Segundo o autor, essa técnica é empregada para analisar textos e mensagens de maneira a ter uma visão detalhada dos diversos sentidos dos elementos linguísticos presentes nas mensagens das respostas dadas à entrevista.

Estudou-se também Triviños (1999, p.161), na utilização da análise de conteúdo, devendo priorizar os seguintes elementos: pró-análise (organização do material), descrição analítica dos dados (codificação, classificação, categorização) e interpretação referencial (tratamento e reflexão).

A análise de conteúdo se caracteriza por buscar legitimar, de maneira objetiva, as possíveis descobertas. Para Severino (2007, p.121), “é uma metodologia de tratamento e análise de informação constante de um documento, sob as formas de informação constante de um documento, sob as formas de discursos pronunciados em diferentes linguagens”.

Assim, na análise de conteúdo, intenciona-se vislumbrar “o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc., por meio de um

mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagem particular” (BARDIN 2010, p. 46). Nessa técnica, o ponto de partida é a mensagem, mas devem ser consideradas as condições contextuais de seus produtores e assenta-se na concepção crítica e dinâmica da linguagem. Para Bardin (2010, p.46), “é de suma importância perceber o contexto social, histórico e sociológico dos envolvidos na pesquisa para, mediante tal realidade, poder descortinar valores e ideologia imbuídos no sujeito para, a partir destes, inferir juízo de valores”. Assim, clarifica-se na concepção teórica apontada pelos estudos referentes à pesquisa de campo, respaldada pelos princípios da análise de conteúdo.

Ressalta-se que esta etapa conclusiva do trabalho, posterior à análise e à interpretação dos dados, não representa um pensamento acabado e final, mas o resultado e a divulgação de uma pesquisa analítica, na perspectiva de ser socializada e ampliada por outros pesquisadores interessados no tema em pauta.

5.2.1. O Perfil Acadêmico dos Gestores

Realizou-se a entrevista com quatro (04) gestores e quatro (04) professores das escolas, assim denominadas pelo bairro⁴ Bairros dos Estados; Bairro do Cristo; Bairro de Cruz das Armas e o Bairro do Bessa. A seguir, apresentamos o perfil dos entrevistados.

Os dados que foram escolhidos para traçar o perfil dos gestores foram os que fazem referência ao nível de formação, ao sexo e ao tempo de experiência na função de gestor educacional.

Esses dados foram necessários porque nos ajudaram ter uma visão mais ampla e profunda, das qualidades e vivências do gestor. Como comenta Gil (2002), traçar o perfil dos sujeitos, que participam da pesquisa, permite também que estabeleçamos diretrizes através das quais é possível generalizar os resultados obtidos. De modo geral, a partir dessa generalização, pode-se, fazer as inferências necessárias para determinar a relevância das respostas para o problema proposto.

⁴ As escolas estão com nomes fictícios (bairros..)

Tabela 1 – Gênero dos Sujeitos da Pesquisa

Sujeito	Sexo
Masculino	-
Feminino	04

Fonte: Autora, 2018

Ao analisar a tabela 1, que se refere ao sexo dos sujeitos da pesquisa, observa-se que há uma prevalência do gênero feminino em relação ao masculino. Essa constatação implica em compreender que o universo escolar tem como maioria as profissionais da educação. Uma das razões para isso, confirmam alguns autores, são os baixos salários que afastam os homens, já que eles podem usufruir salários melhores explorando outras oportunidades empregatícias, e atraem as mulheres, já que elas não dispõem de alternativas trabalhistas melhores, se submetem a receber salários inferiores, pelo excesso de tarefas que desempenham sem poderem dedicar-se apenas ao trabalho.

Tal fato, por sua vez, consubstancializa uma imagem de que a educação não é uma profissão de ponta, mas uma profissão menos importante. Em outras palavras, isso reflete o formato tradicional da família brasileira, na qual o gênero masculino se ocupa dos “grandes fazeres laborais”, restando ao gênero feminino às sobras de profissões pouco remuneradas e pouco reconhecidas pelo mercado.

Além disso, argumentam-se ainda de que a prevalência do gênero feminino no campo escolar também deriva da questão vocacional. A mulher, em razão de sua natureza voltada mais para o cuidar (vide família, filhos e marido) é mais propensa a se engajar num trabalho educativo, já que a “natureza” dela se ajusta à profissão de ensinar.

Uma realidade que vem sendo aos poucos transformada pelas exigências sociais de complemento ao orçamento doméstico.

Evidente que tal visão é limitadora e inconsequente. São ideias advindas de uma visão naturalista das relações sociais, muito em voga no século passado. Atualmente há de não se considerar tal argumento como promotor do papel social da mulher no campo educativo.

Por fim, é preciso ainda dizer, como afirma Carvalho (1999), que essas práticas não podem ser consideradas limitadoras do papel da mulher na

educação, tendo em vista, em particular, as mudanças drásticas que fizeram com que houvesse maior reconhecimento das mulheres, em consequência das lutas em prol da igualdade de gêneros nos últimos tempos tanto no mundo quanto no Brasil.

Tabela 2 – Formação dos Sujeitos da Pesquisa

Sujeito	Formação
Ensino Médio	-
Graduação	04
Pós-Graduação	-
Outro	-

Fonte: Autora, 2018

Como bem se observa na tabela 2, formação dos sujeitos da pesquisa, prepondera à participação massiva no âmbito do nível superior. Demonstrando com isso, uma formação intelectual educacional mais sofisticada, o que favorece um melhor entendimento sobre as práticas sociais de gestão no seio da escola pública.

A formação dos profissionais da educação é, atualmente, uma necessidade. A escola exige gestores e professores críticos, participantes, com mais consciência profissional, que sejam capazes de promover mudanças significativas nos hábitos de aprendizagens dos alunos. Em outras palavras, cabe ao gestor oferecer condições educativas e um ambiente escolar capaz de estimular procedimentos sociais igualitários e democráticos que fomentem uma vivência pessoal e social bem mais criativa e crítica de toda a comunidade escolar.

Lacerda (2011), ao se referir à questão do papel e da formação do gestor, deixa transparecer que é fundamental torná-la uma prática que estimule o trabalho em equipe, fazer com que os diversos segmentos escolares possam trabalhar de maneira eficiente, além estimular a criatividade e a promoção da aprendizagem. O papel do gestor é, assim, de condutor, cujas competências devem estar mais voltadas para o propósito educacional do que propriamente burocrático.

Nesse contexto, o gestor tem que pautar sua atividade diária, para estimular uma prática docente significativa. Deve se preocupar com práticas laborais que valorizem o compartilhamento de saberes e fazeres que ajudem a ampliar as

proposituras escolares e, ao mesmo tempo, estimulem o trabalho em conjunto para dirimir os problemas que permeiam as práticas docentes e administrativas da escola.

Na visão de Silva (2009), é fundamental que o gestor educacional desenvolva sua prática laboral orientada para a articulação. Com isso, é possível criar um ambiente participativo, dialógico, por meio do qual é possível maior amplitude do trabalho dos profissionais de educação. A consequência imediata é uma melhoria significativa tanto nas relações sociais quanto educacionais. Haverá, então, a participação de todos, principalmente se as atividades da gestão decorrer de uma prática integrada, alinhada a um propósito comum.

Tabela – 3 – Experiência na Função de Gestor

Sujeito	Experiência na Função de Gestor
0 a 05 anos	04
06 a 10 anos	-
11 a 15 anos	-
16 a 20 anos	-
Acima de 20 anos	-

Fonte: Autora, 2018

A tabela 3, experiência na função de gestor, preocupa-se em definir o grau de relação do gestor com a prática gestora da escola. Observa-se na pesquisa que a experiência na função de gestor gira em torno de quatro anos. Isso implica que os gestores já estão bem adaptados à área de trabalho.

A experiência se torna um vetor importante, para que o gestor possa tomar atitudes mais integradas ao projeto didático-pedagógico e aos processos ligados as competências administrativas.

Por fim, não há como levar a bom termo uma prática de gestão sem se considerar a pertinência de negociar as atividades não só educativas, como também as burocráticas.

A escola é um mundo cheio de tensões, de conflitos, de posturas individualistas e práticas educativas desassociadas da realidade devido à sua complexidade e a multiplicidades de interesses.

Diante desse cenário, o gestor bem formado, ligado às necessidades da escola, tem que fazer que todos se envolvam em um mesmo projeto educacional para alcançar uma prática que responda às questões mais prementes da escola.

Assim, o diálogo aparece como um fator determinante para a construção de ambientes educativos claros, onde as tensões possam ser compreendidas e aprendidas em benefício de todos.

Em relação ao procedimento metodológico de inquirir os sujeitos da pesquisa, utilizou-se como recurso a entrevista composta por quatro questões. O foco das questões gira em torno da vivência do gestor na escola, como também das políticas educacionais que estipulam as regras para a ordenação das tarefas a serem realizadas no ambiente escolar.

QUADRO 3 – Demonstrativo das Entrevistas dos Gestores Escolares

Gestor de nº. 1	
A escolha do Gestor	Através do voto direto
Docentes e equipe técnica participam da gestão?	Sim. Na organização do PPP, nas reuniões com os pais e comunidade e reuniões de planejamentos.
Encontrou apoio junto à SEDEC?	Sim. Por que nossa escola tem demandado alta no resultado esperado. Sempre estamos presentes na escola nota 10. Em 2017 fomos premiados em 100%.
Como está o debate a respeito do processo para a escolha do gestor da escola?	Foi suspensa a eleição. A SEDEC informou que não poderia mais realizar eleições diretas, e então orientou que continuássemos na gestão. Só depois resolveriam a questão.
Gestor de nº. 2	
A escolha do Gestor	Houve um movimento para o diretor passado saísse. A comunidade solicitou outra direção e disseram que iria lutar. A DGC disse que iria resolver e escolheram outra gestão.
Docentes e equipe técnica participam da gestão?	Sim. Apoio nas atividades desenvolvidas na escola.
Encontrou apoio junto à SEDEC?	Sim. Quem vai mais a secretaria é o diretor, por isso não sei informar.
Como está o debate a respeito do processo para a escolha do gestor da escola?	Acho que só agora melhoraram um pouco. Os alunos estão mais calmos. Antes jogavam bombas e tudo mais, é...
Gestor de nº. 3	
A escolha do Gestor	Através do voto direto. Pela comunidade.

Docentes e equipe técnica participam da gestão?	Sim. Temos três técnicos que são concursados. Contamos com o apoio deles.
Encontrou apoio junto à SEDEC?	Sim. No que solicitamos, na medida do possível, mas, às vezes, não é possível.
Como está o debate a respeito do processo para a escolha do gestor da escola?	Trabalhamos o projeto com o PPP e passamos a ideia pra comunidade. Tentamos seguir o regime do PPP.
Gestor de nº. 4	
A escolha do Gestor	Por indicação da prefeitura.
Docentes e equipe técnica participam da gestão?	Não. Por que teve um decreto e agora o diretor é por indicação. Eu não fazia parte da gestão antes da mudança.
Encontrou apoio junto à SEDEC?	Sim. Qualquer dúvida que tenho procuro a Diretoria de Gestão Curricular (DGC).
Como está o debate a respeito do processo para a escolha do gestor da escola?	Na escola o número de funcionários aumentou e o número de alunos aumentou. Recebemos mais de 323. Também acho que os funcionários são frequentes e responsáveis.

Fonte: Autora, 2018

Os gestores 1 e 3, ao serem inquiridos a respeito de como realizou-se a escolha do gestor escolar, informou que o processo transcorreu de acordo com o viés democrático. A seleção do gestor foi fruto da escolha da comunidade através do voto livre e direto.

A eleição para a escolha de gestores no município de João Pessoa foi outorgada no ano de 1992, através da lei nº 8999⁵.

Assim reza esta lei:

Art. 1º A nomeação para o exercício de cargos de provimento em comissão de Diretor e de Vice-diretores dos Estabelecimentos Escolares, da rede municipal de ensino será efetuada pelo Chefe do Poder Executivo Municipal, após escolha realizada mediante eleição direta e secreta pela Comunidade Escolar.

⁵ O prefeito Ricardo Coutinho, no ano de 2007, revogou a Lei nº 8999 e instituiu a Lei nº 11091, e, entre as mudanças incorporadas ao texto, manteve a escolha livre democrática para a direção da escola feita pela comunidade escolar.

Nesse ponto, a lei de nº 8999 é clara ao afirmar que a escolha para provimento do cargo de diretor e vice-diretor transcorrerá a partir da indicação da comunidade escolar.

A escolha livre e democrática da direção da escola, decorreu de uma necessidade de democratizar não apenas o acesso à escola, como também favorecer a participação da sociedade civil nas escolhas das diretrizes mais adequadas para dar suporte à escola e ao próprio processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, cabe ainda assinalar que nesse período, a década de 1980 do século passado, o Brasil experimentou um processo de transição política que efetivou em definitivo a democracia como estofa político e social da nação.

Essa mudança quebrou, como bem lembra Xavier (1995), a prática tradicional do país e afetou a escola profundamente, porque inseriu, na sua prática, a valorização pedagógica e organizacional a partir do viés democrático.

Ainda se pode frisar, que o processo de democratização da escola, de acordo com argumento de Aguiar (2011), trouxe avanços relevantes, em decorrência de um longo período de ditadura histórica, crescem as lutas sociais em prol dos direitos sociais, sobretudo, relativo a instituição escolar, atribui-se como sendo o espaço responsável pela formação do cidadão. Crescem as lutas em prol de políticas públicas, sobretudo, em defesa da formação e valorização dos profissionais da educação, eixo centralizador das políticas.

Nesse sentido, percebe-se o profissional da educação como sujeito social e cultural, detentor de subjetividade, que interage e estabelece vínculos com o outro, na diversidade social existencial e nas relações interpessoais, especificamente, no contexto social escolar, na interação e no processo vivido em sua prática cotidiana. Neste caso, atribui-se à escola trabalhar ações capazes de fortalecer as trocas de experiência, na identidade individual e coletiva presente na diversidade inerente ao processo educativo. Considera-se que as reflexões que diz respeito à formação e valorização dos profissionais da educação se fortaleça, numa determinada conjuntura histórica.

A eleição direta para os diretores da escola pública foi uma conquista fundamental para a perspectiva política e social do aluno, ampliou significativamente a percepção sobre a realidade, temas e tabus passaram a ser discutidos em sala de aula, e os profissionais de educação tiveram mais oportunidades em não só se

capacitar como também tornar o processo ensino-aprendizagem mais rico e significativo para os alunos.

A segunda questão – o grupo de docentes e equipe técnica participou de sua gestão – todos os gestores entrevistados asseguraram que esses grupos participaram ativamente na organização pedagógico-metodológica dos conteúdos escolares.

O gestor 1 diz que a equipe técnica e os professores participaram na organização do projeto político-pedagógico, na reunião com os pais e a comunidade, e nas reuniões de planejamento.

Percebe-se que a escola pública oferece um leque de opções pedagógicas à comunidade escolar. Vale salientar, em particular, a menção ao Projeto Político-Pedagógico. É através deste projeto que a escola cumpre o seu papel e função pedagógica de maneira interdisciplinar, porque um dos vieses educativo é manter um diálogo permanente entre as disciplinas.

Em outras palavras, o diálogo, base de formação filosófica de responsabilidade e respeito pelo saber do outro, constitui-se a ancoragem na qual a criatividade e a liberdade de pensar dos alunos passam a ser mais considerada e respeitada. A exigência é a convivência crítica com o discurso, com o outro e consigo mesmo. O saber é transitivo, “vai de mim para ti, de ti para mim”, num processo contínuo, segundo Freire (1996).

Outro ponto a destacar é que com a democratização da escola, ela passa a valorizar um discurso mais voltado aos interesses da sociedade e da comunidade na qual está inserida. A noção de autonomia passa a fazer parte da prática educativa da escola, embora esta esteja manifestada por diversos fatores de ordem social, político e educacional.

Freire (1996) diz que ao se falar de autonomia deve-se pensar criticamente na sua presença na escola. Pautada como uma experiência criativa do saber do aluno, a autonomia não se manifesta na escola atual como uma variável, permanente para a contribuição do saber escolar. A escola comporta-se de maneira tradicional e conservadora, especialmente a escola pública brasileira. A sua prática, não raramente, utiliza procedimentos coercitivos e de repressão ao pensamento do aluno.

É preciso fazer com que a escola mude a sua constituição filosófica. Assuma um projeto de uma pedagogia libertadora do pensar e fazer educativo, segundo

argumento de Freire (1996). O aluno não pode ficar à mercê de procedimentos escolares acríticos. O ato pedagógico deve incorporar-se à vivência do aluno e do professor. O modelo consequente dessa prática é o respeito mútuo e moral do indivíduo enquanto sujeito da sua história, como assinala Piaget, quando se refere à autonomia da criança.

A conservação de valores acríticos na escola é consequência do modelo concentrador e hierarquicamente dominador de sociedade ainda presente no Brasil. À escola conservadora e mantenedora de valores sociais e filosóficos da alta burguesia, não se manifesta na direção de uma escola democrática de múltiplas inserções culturais. O seu desejo é manter e conservar o *status quo* adquirido e os benefícios oriundos para parcela minoritária da sociedade.

A autonomia pensada criticamente na escola vincula-se à natureza do ser humano como responsável pelo seu saber, ou melhor, como dotado de um saber. A escola, sob esse princípio, é o espaço para a confluência, a contradição, o conflito e a crítica do saber de seus participantes – a comunidade escolar. Esta, por sua natureza, não pode ser encarada descontextualizada das demais esferas da sociedade. A sua voz está intimamente ligada às vozes de milhares de indivíduos que constituem o saber coletivo do povo.

Veiga (1995) considera que o Projeto Político-Pedagógico constrói a espinha dorsal da escola. Ele é um passo fundamental para a qualidade educativa da escola. Exige reflexão, crítica e vontade de mudar. Em sua perspectiva, ele deriva das necessidades da escola, de sua finalidade e de seu lugar. A escola não é uma ilha cercada por muros e grades, é um espaço privilegiado de interações sociais e educativas. O Projeto Político-Pedagógico assume a competência de tornar a escola diferenciada, ativa em sua ação pedagógica, e de fazê-la assumir um novo papel na comunidade escolar e na sociedade.

A terceira questão da entrevista – encontrou apoio em suas ações administrativas junto à Secretaria de Educação do Município – confirmou o que já era esperado. Todos os gestores afirmaram que, dentro dos limites da prefeitura, as aquisições e necessidades são consideradas, embora, muitas vezes sejam recusados.

O gestor 2 respondeu que não tem as informações necessárias para informar, porque, geralmente, quem realiza o contato com a Secretaria é o Gestor principal.

Nesse caso, percebe-se que há um problema de comunicação entre os gestores da escola.

Para a gestão se tornar uma prática mais eficiente, o diálogo, a conversa, a discussão sobre os problemas da escola e como resolvê-los é fundamental.

A competência do gestor escolar é promover, no âmbito da gestão democrática, práticas efetivas e abrangentes que envolva indivíduos escolares: professores, alunos e demais funcionários.

A sua atuação deve ter como foco, sobretudo, o aluno, o currículo, a organização escolar e o conhecimento veiculado dentro e fora dela. Por isso, a comunicação se torna um paradigma essencial para a condução das práticas pedagógicas e administrativas.

O gestor deve ter em mente que a educação é um processo extremamente complexo, que se materializa na escola enquanto ambiente cultural. O diretor deve ser o indivíduo que esteja ligado ao que acontece na escola e deve ter capacidade para mobilizá-la no momento adequado, para que todos possam participar desse ambiente cultural e compartilhe também a responsabilidade devida.

A democratização da gestão da educação nas instituições públicas deve envolver no processo a comunidade, os estudantes, pais e mestres, na discussão das políticas educacionais, enquanto paradigma para a melhoria educacional, com o propósito de fortalecer a escola e a comunidade escolar (DOURADO, 2013).

A quarta questão da entrevista – como se encontra atualmente o debate a respeito do processo para a escolha do gestor da escola –, apenas um entrevistado deu uma resposta condizente com o tema do questionamento.

O gestor 1 afirmou que foi suspensa a eleição, que seria agora. A SEDEC informou que não poderia mais realizar eleições diretas, então a SEDEC orientou que continuássemos na gestão.

O gestor 2 disse: “eu acho que só agora melhoraram um pouco, os alunos estão mais calmos, antes jogavam bombas e tudo mais, é...”

O gestor 3 afirmou que trabalhamos no PPP com projetos e passamos a ideia pra comunidade. Tentamos seguir o regime do PPP.

O gestor 4, por sua vez, assinalou que o número de funcionários aumentou e o número aumentou: “Recebemos mais de trezentos e vinte e três (323) alunos; também acho que os funcionários são frequentes e responsáveis”.

Das respostas dadas, como bem se observa na fala dos entrevistados, há uma dessincronização das respostas com o tema da questão. Apenas o gestor 1 e o gestor 3 conduziram a resposta de acordo com a indagação. Para o gestor 3 o debate sobre a eleição foi repassado à comunidade escolar a partir do Projeto Político-Pedagógico. Isso não tem, a nosso ver, um efeito pragmático, porque não ficou explícito que tomada de decisão foi arregimentada, ou se, mesmo com o problema, foi alvo de discussão e debate.

Como já vimos, o papel do gestor é permitir a construção política-educacional de um cenário no qual sobressaiam princípios, estratégias e as medidas propostas e ainda evidenciando também a dimensão política, e não só meramente administrativa, para que seja criado um processo de reforço da autonomia e da democracia socialmente construída, para que a verdadeira filosofia da escola seja alcançada.

A autonomia da escola é resultado de confluência de várias lógicas e interesses políticos, de gestão, de profissionais e da área pedagógica que é fundamental e que precisa saber gerir, integrar e negociar. A autonomia da escola não é a autonomia dos professores ou dos pais, ou dos gestores. É um cenário no qual se confrontam e se equilibra diferentes forças, das quais se destacam o governo, administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade.

É preciso salientar que o gestor tem que buscar sempre a comunicação, a prática socializadora e compartilhada; além disso, saber ouvir, delegar ações e trabalhar em equipe. A escola se faz com o compromisso de todos. Nesse caso é preciso despertar o potencial de cada um.

Além desse procedimento, veio à tona também a questão do Projeto Político-Pedagógico. Onde o gestor 3 diz que apenas repassou as informações no grupo que trabalha o PPP. É preciso mais. O Projeto Político-Pedagógico é um passo fundamental para a qualidade educativa da escola. Exige reflexão, crítica e vontade de mudar. Em sua perspectiva, ele deriva das necessidades da escola, de sua finalidade e de seu lugar. A escola não é uma ilha cercada por muros e grades, é um espaço privilegiado de interações sociais e educativas. O Projeto Político-Pedagógico assume a competência de tornar a escola diferenciada, ativa em sua ação pedagógica, e de fazê-la assumir um novo papel na comunidade escolar e na sociedade.

Por fim, essa questão implica numa atitude que depende menos da escola do que da Secretaria de Educação do Município. Com a mudança implementada pelos órgãos municipais suspendendo a eleição direta para gestores das escolas do município, resta à escola conscientizar toda a comunidade, procurar o sindicato e, em busca de opções políticas, que não deixem a ideia de democratização na escolha dos dirigentes escolares, não seja abortada por ingerência políticas e por interesses que não se coadunam com os princípios de autonomia e de liberdade de escolha da escola pública.

QUADRO 4 – Demonstrativo das Entrevistas com os Professores das Escolas

Professor de nº. 1	
Como foi escolhido o gestor da escola?	Através de eleições em 2016.
O que mudou com a indicação do gestor por órgãos externos?	Temos muito apoio dos especialistas, dos gestores, da coordenação. Eu não vejo dificuldades. A gente está bem equipada.
Está sendo realizado o trabalho pedagógico relacionado ao PPP da escola?	Ele está bem. Tá caminhado. Todo o trabalho é passado por ele, e todo o mundo trabalha junto. O PPP é feito antes pela coordenação e depois é passado as diretrizes pra gente.
Professor de nº 2	
Como foi escolhido o gestor da escola?	O gestor foi indicado pela Secretaria de Educação.
O que mudou com a indicação do gestor por órgãos externos?	Olhe, eu não vejo muita mudança. Acho que para fazer essa avaliação preciso de mais tempo, porque sabemos que em alguns casos manteve a gestão anterior. Aí deu pra sentir que as coisas davam certo, aqui a gente não percebe algo que altere para a negatividade.
Está sendo realizado o trabalho pedagógico relacionado ao PPP da escola?	Olhe é como disse, na realidade venho de outra escola e lá eu trabalhava com o Mais Educação. Era bom. A escola recebe o comando da Secretaria e trabalhamos junto com a supervisão; penso que a secretaria deveria ficar tranquila, porque a gente sabe que a teoria é muito bonita, mas a prática é muito diferente. A gente trabalha independentemente com os projetos anuais de leitura indicado pela secretaria. Isso acontece no dia-a-dia da escola. Acho que vai tudo bem.
Professor de nº 3	
Como foi escolhido o gestor da escola?	Olhe, eu acho que até o ano de 2016 as eleições foram diretas, e a partir do ano passado surgiu uma portaria que proibia eleição direta, mas aqui continua com os três gestores da eleição passada, só que um dos três se aposentou e daí veio um por indicação da secretaria.

O que mudou com a indicação do gestor por órgãos externos?	Olhe, na verdade aqui a gestão sempre foi unificada, visto que a comunidade está presente e a gestora que chegou logo se inteirou e começou a trabalhar e nós nos damos muito bem.
Está sendo realizado o trabalho pedagógico relacionado ao PPP da escola?	Na questão pedagógica temos os orientadores fazendo o trabalho pedagógico e o PPP foi e está sendo construído com a opinião dos professores e da comunidade e seguindo o trabalho por ele.
Professor de nº 4	
Como foi escolhido o gestor da escola?	Por eleição na escola.
O que mudou com a indicação do gestor por órgãos externos?	Ela é positiva. Nós temos liberdade de expor o nosso ponto de vista, e ele é bem participativa.
Está sendo realizado o trabalho pedagógico relacionado ao PPP da escola?	Eu acredito hoje por conhecimento dos professores, estamos trabalhando e melhorando muito com renovação de novas ideias.

Fonte: Autora, 2018.

A entrevista realizada com os professores (quadro 4), traça uma panorâmica da visão dos profissionais de educação a respeito do regime democrático instaurado na escola, bem como a escolha e a seleção dos gestores por meio de eleição livre e direta.

Pode-se dizer que dos quatro professores entrevistados, três afirmaram que a escolha do gestor educacional foi em consequência de consulta livre à comunidade escolar, por meio de eleição direta. Apenas uma escola teve, até o momento, a escolha do gestor indicado pela prefeitura municipal, sem a participação dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar.

A eleição para gestores da escola é requisito essencial para o bom andamento das relações sociais e acadêmicas na escola. Com a incorporação da democratização da gestão, a instituição escolar perde o seu caráter burocrático e passa a valorizar mais valores e princípios que procuram responder pelas demandas sociais e pedagógicas dos professores e alunos. Nesse cenário, a instituição escolar assume uma postura mais dinâmica e passa a ser um lugar de formação, com vistas a incrementar melhores condições de aprendizagem.

Nesse aspecto, há de se considerar que a manutenção do gestor educacional implica em tornar mais extensiva as práticas educacionais, a qualidade de ensino, a valorização das relações sociais e democráticas. Entretanto, a partir de 2016, na escola pública municipal de João Pessoa, as manutenções de práticas seletivas

para a escolha de gestor educacional passam por um processo de desinteresse e sucateamento. O último governo municipal instituiu uma portaria eliminando a escolha do gestor por meio da eleição direta. Com isso, como afirma o professor 2, “atualmente, a gestora foi indicada pela secretaria da educação, antes era por eleição realizada na escola”.

Essa mudança na política educacional imposta pela prefeitura se constitui uma forma de silenciar os interesses dos trabalhadores de educação, implementar, na escola, valores derivados dos interesses políticos para manter a indicação dos diretores como consequência de acordos políticos partidários.

Diante desse quadro, a resistência foi mínima. O Sindicato dos Trabalhadores em Educação se manifestou de maneira burocrática, os professores calaram apenas a comunidade escolar, dentro dos seus limites, demonstrou alguma resistência.

Na verdade, a proibição de eleições livres para a escolha do gestor educacional gerou uma espécie de modelo misto. De um lado ainda temos escolas nas quais a direção é consequência de um processo eleitoral. Em outras, a direção já é consequência da indicação política da prefeitura. Como é o caso da escola do professor 3:

“Olhe, eu acho que até o ano de 2016 as eleições foram diretas, e a partir do ano passado surgiu uma portaria que proibia eleição direta, mas aqui continua com os três gestores da eleição passada, só que um dos três se aposentou e daí veio um por indicação da secretaria”.

Não obstante, essa tomada de decisão da Secretaria de Educação do Município em suspender a escolha do gestor pelo viés democrático, a LDBN 9394/96 considera que a gestão democrática é fundamental para a aquisição de uma escola livre dos ritos burocráticos e autoritários. No seu artigo 3º, a LDBN afirma que a gestão democrática é obrigatória como um princípio básico para a formação do discente.

Da mesma forma, o PNE/Brasil - 2000, considera que o viés democrático é essencial e não pode ser descartado. Assim informa:

Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das

comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A segunda questão – nessa nova conjuntura de transição que passa a escola com a indicação do gestor pelos órgãos externos, o que mudou? - os professores se posicionaram de maneiras distintas.

O professor 1, considerou que a mudança na forma de escolha da direção, da escola, pouco influenciou no cotidiano escolar.

“Olhe, eu não vejo muita mudança. Acho que para fazer essa a avaliação preciso, de mais tempo, porque sabemos que em alguns casos manteve a gestão anterior. Aí deu pra sentir que as coisas davam certo, aqui a gente não percebe algo que altere para a negatividade”.

Por outro lado, devemos observar que a condução da escola depende significativamente da relação do gestor com a escola. Na visão de Padilha (1998), sobre a atuação do diretor, suas atribuições dependem do seu vínculo com a escola. Com isso, a forma como o diretor é escolhido determina a maneira como a gestão escolar ser conduzida.

Com a portaria da prefeitura no ano de 2017, que retira a eleição livre e direta das instituições de ensino do município de João Pessoa, houve um retorno a situação anterior, no qual o que importa é o interesse do chefe do Poder Executivo, por se tratar especificamente de cargos comissionados e, normalmente, considerados de “cargos de confiança” (PADILHA, 1998).

A terceira questão da entrevista – atualmente, como está sendo realizado o trabalho pedagógico relacionado ao PPP da escola? – o professor 1 argumentou que o projeto da escola segue a linha pedagógica traçado pelo Projeto Político-Pedagógico da escola.

“Ele está bem. Tá caminhado. Todo o trabalho é passado por ele, e todo o mundo trabalha junto. O PPP é feito antes pela coordenação e depois é passado as diretrizes pra gente”.

De maneira semelhante, tomamos como relevante as falas dos professores 3 e 4, que caminham na mesma direção e assumem que a prática escolar segue os parâmetros instituídos pelo Projeto Político-Pedagógico.

“Na questão pedagógica temos os orientadores fazendo o trabalho pedagógico e o PPP foi e está sendo construído com a opinião dos professores e da comunidade e seguindo o trabalho por ele” (Professor 3).

“Eu acredito hoje por conhecimento dos professores, estamos trabalhando e melhorando muito com renovação de novas ideias” (Professor 4).

Pensar no processo educativo é de extrema relevância para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem da escola. Torna-se uma tarefa engajada, política que visa atingir objetivos que contribuam para ampliar o conhecimento do mundo.

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico se ajusta às necessidades de uma escola que quer fugir de um modelo tradicional e ampliar a sua prática para um patamar mais alto, que busca influenciar e provocar transformações em toda a escola.

“Olhe, é como disse, na realidade venho de outra escola e lá eu trabalhava com o Mais Educação. Era bom. A escola recebe o comando da Secretaria e trabalhamos junto com a supervisão; penso que a secretaria deveria ficar tranquila, porque a gente sabe que a teoria é muito bonita, mas a prática é muito diferente. A gente trabalha independentemente com os projetos anuais de leitura indicado pela Secretaria. Isso acontece no dia-a-dia da escola. Acho que vai tudo bem” (Professor 2).

O professor 2, apresenta na sua resposta uma visão diferente. Para ele, o trabalho realizado na escola está de acordo com o projeto da Secretaria de Educação. Ele não faz referência a utilização do Projeto Político-Pedagógico, mesmo sabendo, que é uma exigência Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Na sua resposta, o professor 2 remete a prática da escola apenas aos projetos pedagógicos orientados pela Secretaria.

O projeto político-pedagógico é uma via dinâmica, cujo objetivo é de oferecer definições para a prática educativa escolar. Ele é pensado coletivamente. Desse modo, sua feição está ligada ao diálogo, à democracia e à autonomia dos participantes e da escola para realizar a escolha adequada aos interesses dos alunos, dos professores e da comunidade escolar.

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Essa ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente (VEIGA, 2001, p. 110).

Assim, O caráter da autonomia é ser uma prática comprometida com a mudança, com a necessidade de experimentar novas possibilidades. Por isso, ajusta-se bem com a ideia exposta pelo Projeto Político-Pedagógico, de valorizar a liberdade de escolha que a escola tem para traçar as suas diretrizes administrativas e educativas.

A entrevista com o diretor da Diretoria de Gestão Curricular – DGC

A entrevista feita ao Diretor da Gestão Curricular possui quatro questões que abordam temas vinculados à gestão democrática, eleição direta e indicada, além das mudanças ocorridas nas escolas como a proibição de eleições direta na prefeitura. As duas últimas questões tratam do conflito da DGC e os demais órgãos da prefeitura que fazem indicações de pessoas para ocuparem o cargo de diretor, e a condição do Projeto Político-Pedagógico nas escolas a partir das mudanças ocorridas com a alteração na eleição dos gestores por forma de indicação política.

Quadro 5: Demonstrativo da entrevista com o diretor da DGC (Questão 1)

Questão 1 - Professor, durante a sua gestão, sabemos que ocorreu mudança de transição no que se refere ao processo eleitoral, que antes do ano 2016 era realizado diretamente com a participação da comunidade pelo voto direto, e a partir do ano de 2016, as escolas do município de João Pessoa foram informadas de que não seria mais escolhido o gestor escolar pelos seus pares e da comunidade, mediante esse fato, como o Sr. descreve esse cenário?	
Momento 1 Gestão Democrática	Essa questão da gestão democrática não se pode considerar apenas a escolha do gestor democrático, que, às vezes, você tem um gestor escolhido pela comunidade, mas ele não fez uma boa gestão democrática. É uma coisa que temos mais vezes nas unidades, mas isso não tira, por exemplo, a legitimidade do dirigente da unidade ser escolhido pelos seus pares. E isso é uma conquista da categoria.

Momento 2 Exemplo Pessoal	Há muito tempo, eu sou, inclusive, um desses membros. Sou um exemplo: fui diretor de escola por mais de vinte anos e fui escolhido democraticamente pelos meus pares. E cumpri meu papel democraticamente, onde estava lá discutindo e havia eleições a cada dois anos e eu fazia questão de abrir o processo eleitoral para saber se alguém queria ser candidato e sem problema nenhum.
Momento 3 Procuradoria Geral	Com a iniciação do Procurador Geral, Sr. Gilberto Carneiro, ainda na época do Governador Ricardo Coutinho, entrou com uma ação pra acabar com o processo de eleições de diretores nas escolas. Tem uma lei específica. E isso ficou lá no Ministério Público, no Tribunal de Justiça. Em 2016, foi julgado no pleno com a desembargadora relatora Dr ^a Maria das Graças. Ela levou o caso ao pleno e foi por unanimidade.
Momento 4 Reflexão	Eu fico... Por vezes, olha, questionando a função do dirigente escolar. É uma função especificamente de confiança. Logicamente, aquele dirigente escolhido pela comunidade escolar, no entanto, é um cargo ligado ao Poder Executivo. É uma prerrogativa do Poder Executivo nomear aquele cidadão como dirigente de escola. Mas a escolha democrática do ponto de vista da responsabilidade de dirigir uma unidade escolar e que tem convivência diária com a comunidade, onde está a unidade. Nesse caso, eu acho que houve uma perda em relação a isso. Mesmo com essa observação que eu faço, que mesmo sendo eleito pela comunidade, às vezes não se é democrático. Houve uma perda, sim, as discussões e debates que haviam dentro da escola. Eu acho que realmente é uma função do cargo de diretor e de responsabilidade. Penso no caso de uma nomeação do Poder Executivo. É diferente da responsabilidade da escolha do diretor pela comunidade.

Fonte: Autora, 2018

Momento 1 – Gestão Democrática.

Para Dourado (2003), a gestão democrática pede diversos e distintos espaços de sociabilidade que devem ser contextualizados considerando a realidade social e a realidade da escola.

Vale salientar que um dos critérios da gestão democrática é a autonomia. A escola é resultado de confluência de várias lógicas e interesses políticos, de gestão, de profissionais e da área pedagógica que é fundamental e que precisa saber gerir, integrar e negociar.

A autonomia da escola, para Dourado (2003), é lugar onde ocorrem diversas influências, dos quais se destacam o governo, professores, pais e outros membros

da comunidade. A autonomia firma-se, assim, como reflexo dessas instâncias sociais.

Por isso, a dificuldade de escolha se sobressai como limite para a valorização da escola como espaço acadêmico, social e autônomo, visto que há ainda uma visão política tradicional dos papéis dos envolvidos no gerenciamento da escola.

“Essa questão da gestão democrática não se pode considerar apenas a escolha do gestor democrático, que, às vezes, você tem um gestor escolhido pela comunidade, mas ele não fez uma boa gestão democrática. É uma coisa que temos mais vezes nas unidades, mas isso não tira, por exemplo, a legitimidade do dirigente da unidade ser escolhido pelos seus pares. E isso é uma conquista da categoria”.

Como está explícito no discurso do diretor da DGC, ele assinala que a escolha democrática do gestor não implica na existência de uma boa gestão. Ela firma-se como expressão decorrente de uma visão política; é resultado da ação concreta dos indivíduos que constituem o universo escolar.

Por outro lado, mesmo sendo conflituosa, e centrada na figura do gestor, a escolha, pelo viés democrático, resulta da ação autônoma e organizada dos seus membros. E, por isso, legitimada, como afirma o entrevistado: *“(...) é uma coisa que temos mais vezes nas unidades, mas isso não tira, por exemplo, a legitimidade do dirigente da unidade ser escolhido pelos seus pares. E isso é uma conquista da categoria”.*

Portanto, é importante que a política destinada em reforçar a gestão democrática das escolas, não se limite apenas à criação de um cenário político-educacional que estabeleça regras para o aparecimento de hierarquias e as competências advindas dos sujeitos que formam a comunidade escolar.

É preciso que a gestão esteja ligada à autonomia, ao direito de expressar ideias políticas, pedagógicas e culturais. A autonomia se torna canal para que a escola realize as suas obrigações e finalidades socioeducacionais.

Portanto, neste contexto, como ressalta Dourado (2003), o reforço da gestão democrática e da autonomia das escolas implica mudanças culturais profundas na qualidade da escola pública.

Momento 2 – Exemplo Pessoal.

Neste segundo momento, o entrevistado constrói uma analogia ou comparação ao articular o discurso a partir de suas experiências como gestor escolar. Para ele, a gestão democrática na escola, a partir da eleição livre e direta, se constitui um processo enriquecido pelo debate e pela participação dos sujeitos da escola.

“Há muito tempo, eu sou, inclusive, um desses membros. Sou um exemplo: fui diretor de escola por mais de vinte anos e fui escolhido democraticamente pelos meus pares. E cumpri meu papel democraticamente, onde estava lá discutindo, e havia eleições a cada dois anos e eu fazia questão de abrir o processo eleitoral para saber se alguém queria ser candidato, e sem problema nenhum”.

Como bem se observa, há transferência de informação entre a atuação dele como participante de processo de escolha a partir do sufrágio universal e a condição escolar sobre o domínio da gestão democrática.

Outro ponto interessante presente na entrevista foi a valorização do processo eleitoral para a escolha do diretor na escola pública: (...) *“e havia eleições a cada dois anos e eu fazia questão de abrir o processo eleitoral para saber se alguém queria ser candidato e sem problema nenhum”.*

A gestão democrática, como informa o entrevistado, é um processo que amplia a prática escolar no sentido de fazer com que os participantes desse processo possam vivenciar estilos educativos menos hierarquizados e mais ligados aos valores de respeito mútuo:

“(...) fui diretor de escola por mais de vinte anos, e fui escolhido democraticamente pelos meus pares”.

Assim, a prática democrática da escola concretiza-se mediante tomada de decisões coletivas, a partir do interesse comum entre os envolvidos. A partir dela, é possível construir laços efetivos compartilhados pelo respeito capaz de promover a convivência comum pelo trabalho realizado.

Nesse aspecto, a mobilização no interior da escola convoca os segmentos administrativo e pedagógico, para discutirem meios alternativos a partir das necessidades inerentes ao processo de construção do conhecimento para a formação do sujeito e para manutenção dos valores democráticos. Para isso exige

que a escola defina estratégias, que comunhem com o desejo de mudar e transformar a realidade educativa.

[...] a prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico, para a democracia da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão de democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico. Foi isso que tentei indicar ao insistir em que a natureza da prática pedagógica implica uma desigualdade real e uma igualdade possível. (SAVIANE, 2009, p. 71).

Portanto, para promovermos transformações na escola temos que compreender os seus diferentes modos de estruturação e funcionamento como também compreender as operações nelas realizadas pelos indivíduos. Baseando-se na investigação sobre os conhecimentos humanos, pois consideramos que alguns limites que governam instituições educacionais. Portanto, é fundamental entendermos a natureza humana, as instituições e os valores humanos.

Momento 3 – Procuradoria Geral

A eleição direta para a direção da escola municipal foi uma conquista da luta pela democratização do país na década de oitenta do século passado. Nestes anos, no âmbito da educação debatia-se a necessidade de uma escola pública e gratuita.

Como consequência dessa mudança política no Brasil, no ano de 1989, a Prefeitura Municipal de João Pessoa promulgou um decreto de nº. 8999 que instituiu a eleição livre e direta para a direção das escolas.

A escola que trabalha em prol da emancipação, conduz suas ações orientadas pelo viés democrático, buscando favorecer no decorrer do processo educativo, o envolvimento dos alunos de modo participativo e ativo. A eleição para diretores da escola emerge nesse cenário como uma das principais conquistas da luta pela democratização da sociedade, do homem e da escola.

“Com a iniciação do Procurador Geral, Sr. Gilberto Carneiro, ainda na época do Governador Ricardo Coutinho, entrou com uma ação para acabar com o processo de eleições de diretores nas escolas. Tem uma lei específica. E isso ficou lá no Ministério Público, no Tribunal de Justiça. Em 2016, foi julgado no pleno com a desembargadora relatora Drª Maria das Graças. Ela levou o caso ao pleno e foi por unanimidade”.

Como se observa na resposta do entrevistado, a iniciativa para considerar inconstitucional, a eleição direta para diretores da escola pública municipal, foi do Ministério Público Estadual.

Em outros termos, o Tribunal de Justiça da Paraíba acatou duas ações do Ministério Público Estadual e julgou como inconstitucionais as leis do estado da Paraíba e do município de João Pessoa que tratam de eleições diretas para diretores e vice-diretores das escolas estaduais e municipais.

O argumento utilizado para considerar inconstitucional a eleição para diretores das escolas públicas municipais, parte da premissa de que o cargo de diretor escolar é cargo comissionado e, portanto, pertence a esfera discricionária do chefe do Poder Executivo.

O Ministério Público Estadual ainda argui que a discriminação de cargo eletivo de direção de escola com escolha democrática da comunidade fere os princípios constitucionais da independência dos poderes e da gestão democrática do ensino.

Momento 4 – Reflexão

Por fim, no último momento da resposta, o entrevistado faz uma reflexão pessoal na qual discute a importância da eleição livre para diretor de escola.

“Eu fico, por vezes, olha, questionando a função do dirigente escolar. É uma função especificamente de confiança. Logicamente, aquele dirigente escolhido pela comunidade escolar, no entanto, é um cargo ligado ao Poder Executivo. É uma prerrogativa do Poder Executivo nomear aquele cidadão como dirigente de escola (...).”

Como fica evidente na reflexão feita, o entrevistador considera que o provimento de cargo direcional para a escola é escolha discricionária do Poder Executivo Municipal. Não cabe a comunidade escolar fazer tal escolha ou questionar o processo em si mesmo. Longe da esfera democrática, a escolha e implementação das decisões diz respeito exclusivamente a esfera municipal, na figura do chefe do Poder Executivo.

“(...) a escolha democrática, do ponto de vista da responsabilidade de dirigir uma unidade escolar e que tem convivência diária com a comunidade, onde está a unidade. Nesse caso, eu acho que houve uma perda em relação a isso.

Mesmo com essa observação que eu faço, que mesmo sendo eleito pela comunidade, às vezes não se é democrático. Houve uma perda, sim, as discussões e debates que haviam dentro da escola. Eu acho que realmente é uma função do cargo de diretor e de responsabilidade. Penso no caso de uma nomeação do Poder Executivo. É diferente da responsabilidade da escolha do diretor pela comunidade”.

Mais adiante, todavia, a reflexão perpassa para a valorização do processo democrático no seio da escola. Considera que a escolha democrática é distinta da escolha pelo Poder Executivo. A diferença reside na nomeação do sujeito escolhido nesta, e pela legitimidade democrática daquela por via da prática democrática.

Quadro 6: Demonstrativo da entrevista com o diretor da DGC (Questão 2)

Questão 2 – Alguma coisa mudou depois da ordem judicial emanada do Poder Executivo?	
Momento 5 – Formação	A partir de 2016, todos os diretores que estavam no cargo foram reconduzidos, e depois de um ano, houve uma conversa sobre o processo que tinha sido questionado judicialmente. E não foi fácil. Não está sendo fácil. Uma das minhas funções aqui é também fazer essa discussão, é, também, para quem está lá exercendo apenas um cargo de nomeação. A responsabilidade é muito grande. Nós temos toda uma circunstância do ponto de vista administrativo e pedagógico, para ser exercida. Lá na escola não deve apenas você nomear alguém, nomear uma pessoa que tenha essa capacidade de trabalhar com seus pares e administrar uma escola. É o que eu mais tenho preocupação: é com a responsabilidade pedagógica. O diretor de escola tem que ser líder daquela unidade. Mas quando alguém nomeia o outro, sem essa observação, talvez, a unidade não tenha responsabilidade do ponto de vista dos resultados bons. Tem que se trabalhar isso nas unidades. É um dos meus questionamentos sobre o processo que foi interrompido em 2016.

Fonte: Autora, 2018.

Momento 5 – Formação

Nessa questão da entrevista, o entrevistado se preocupou, em primeiro lugar, com a questão da formação do professor, via a responsabilidade educacional, para exercer o cargo de gestor de uma escola.

Para ele, a função do gestor é a de atuar de maneira responsável, saber trabalhar com a comunidade escolar e procurar sempre estimular a prática pedagógica criativa e reflexiva.

“A partir de 2016, todos os diretores que estavam no cargo foram reconduzidos, e depois de um ano, houve uma conversa sobre o processo que tinha sido questionado judicialmente. E não foi fácil. Não está sendo fácil. Uma das minhas funções aqui é também fazer essa discussão, é, também, para quem está lá exercendo apenas um cargo de nomeação. A responsabilidade é muito grande. Nós temos toda uma circunstância do ponto de vista administrativo e pedagógico, para ser exercida. Lá na escola não deve apenas você nomear alguém, nomear uma pessoa que tenha essa capacidade de trabalhar com seus pares e administrar uma escola. É o que eu mais tenho preocupação: é com a responsabilidade pedagógica. O diretor de escola tem que ser líder daquela unidade. Mas quando alguém nomeia o outro, sem essa observação, talvez, a unidade não tenha responsabilidade do ponto de vista dos resultados bons. Tem que se trabalhar isso nas unidades. É um dos meus questionamentos sobre o processo que foi interrompido em 2016”.

No atual contexto da sociedade, estruturada sobre princípios competitivos e excludente, guiada por determinações capitalistas, a formação de docentes deverá ter princípios básicos formadores voltados para práticas pedagógicas que promovam a emancipação e a inclusão de todos. Portanto, é necessário um novo olhar, desafiante e constante sobre as práticas pedagógicas, trabalhadas no cotidiano da escola, bem como os princípios e os pressupostos norteadores do processo formador realizados nas atividades formadoras.

A formação do docente deverá ser trabalhada na perspectiva de desenvolver uma cultura pedagógica, voltada para a diversidade social e cultural de seus atores. Conforme Escarião (2010, p. 285), trata-se de conceber as “propostas políticas de formação inicial e continuada, implicações epistemológicas que revelam concepções de mundo de sociedade, da vida, da natureza, da educação, da cultura, do currículo e da profissionalização do docente”. Nesse ponto, toda atenção é fundamental, para se perceber e desvendar, nesse cenário, ações imbuídas, muitas vezes, de ideologias rebuscadas da classe dominante.

Para Oliveira (2008), a realização do ato educativo exige como requisito básico o respeito e a responsabilidade de todos os envolvidos nesse processo. É preciso aprender a escutar, a falar e a refletir sobre os saberes disponíveis na

escola. É fundamental, no processo educativo, a não ingerência e o ato de partilhar o conhecimento sem considerar o outro diferente ou inferior.

Quadro 7: Demonstrativo da entrevista com o diretor da DGC (Questão 3)

Questão 3 – Houve algum embate entre a direção da DGC e as unidades de ensino do sistema de educação?	
Momento 6 – Conflito	O meu enfrentamento é com a administração central. Eu, muitas vezes, tenho que negociar com essas pessoas, que não se bota qualquer pessoa na direção de uma escola. Então a minha função tem passado por esses momentos difíceis, muitas vezes. Quando alguém chega aqui querendo ser diretor de escola, e já vem, de cima para baixo, eu questiono. Até agora tenho conseguido algum êxito. Nós não mandamos alguém para a escola que não tenha tido essa discussão comigo. Mas não é fácil. Eu não tô escondendo nada de vocês, porque não é. Estou tendo muitos problemas nesse enfrentamento. Não sei até quando eu vou conseguir fazer com que essas pessoas compreendam que a escola não é repartição qualquer. Ela tem responsabilidade sim com a comunidade, por isso não tá sendo fácil, não com os diretores, mas com algo que vem de cima Para baixo. E eu enfrento enquanto der.

Fonte: Autora, 2018.

Momento 6 – Conflito

Para o entrevistado, o maior problema no processo de escolha dos indicados a exercer a função de gestor escolar pela mediação do Poder Executivo reside em saber se são ou não capacitados para a realização da tarefa atribuída.

Ele afirma que as indicações são sempre de ordem política, “de cima para baixo”, o que dificultam a negociação para saber se a pessoa se ajusta a função perquirida: *“O meu enfrentamento é com a administração central. Eu, muitas vezes, tenho que negociar com essas pessoas, que não se bota qualquer pessoa na direção de uma escola”*.

Ele informa ainda, que obtém pequenas vitórias, pequenas ações exitosas, mas o ato de indicação está além do seu domínio burocrático: *“Mas não é fácil (...). Estou tendo muitos problemas nesse enfrentamento. Não sei até quando eu vou conseguir fazer com que essas pessoas compreendam que a escola não é repartição qualquer”*.

Por fim, o entrevistado reconhece que a luta é difícil. Como Dom Quixote, tem que vencer os moinhos de ventos. Mas, mesmo assim, não há como realizar esse enfrentamento. As forças políticas são fortes, estão além do seu pequeno feudo. *“(Essas pessoas) têm responsabilidade, sim, com a comunidade, por isso não tá sendo fácil, não com os diretores, mas com algo que vem de cima Para baixo. E eu enfrento enquanto der”*.

Quadro 8: Demonstrativo da entrevista com o diretor da DGC (Questão 4)

Questão 4 – Nesse cenário turbulento em que a escola vive como anda a prática pedagógica voltada para o Projeto Político-Pedagógico?	
Momento 7 – Discussão	Eu também tenho responsabilidade de não só como diretor da DGC, mas também eu sou conselheiro do Conselho Municipal de Educação – CME. Eu tenho discutido isso muito lá, com meus pares, sobre a visita dos conselheiros, dos técnicos da educação, para que essa consulta do PPP seja realmente discutida nas unidades. Cada escola faça a sua discussão respeitando mesmo do ponto de vista dos seus pares, da comunidade, o PPP. Ele deve ser construído no diálogo lá nas unidades. Não posso admitir que alguém construa o PPP da escola sem a amplitude da discussão pedagógica dentro das unidades de ensino.

Fonte: Autora, 2018

Momento 7 – Discussão

Nesse ponto, o entrevistado informa que em relação ao Projeto Político-Pedagógico precisa ser realizado pela escola. A secretaria de educação precisa estar presente, contribuindo, fiscalizando, para que cada unidade educacional construa o seu PPP a partir de um processo coletivo.

“Eu também tenho responsabilidade de não só como diretor da DGC, mas também eu sou conselheiro do Conselho Municipal de Educação – CME. Eu tenho discutido isso muito lá, com meus pares, sobre a visita dos conselheiros, dos técnicos da educação, para que essa consulta do PPP seja realmente discutida nas unidades. Cada escola faça a sua discussão respeitando mesmo do ponto de vista dos seus pares, da comunidade, o PPP. Ele deve ser construído no diálogo lá nas unidades. Não posso admitir que alguém construa o PPP da escola sem a amplitude da discussão pedagógica dentro das unidades de ensino”.

O Projeto Político-pedagógico assume um lugar especial na escola. Constitui-se uma síntese da construção do seu processo coletivo. Por ser um representante legítimo dos desejos da comunidade escolar, no sentido de mediar e estabelecer princípios, diretrizes e propostas de ações para a melhor organização didático-pedagógica da escola, sua prática é uma práxis criadora, porque favorece, em particular, a participação da comunidade escolar e a sua autonomia.

Dessa perspectiva, o PPP, como representante de uma prática emancipatória, favorece dois aspectos: a possibilidade efetiva de decisão e comprometimento no que diz respeito à corresponsabilidade das decisões a serem tomadas para a gestão da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais, pelas teorias estudadas com os autores lidos, que fundamentaram a pesquisa, constata-se nessa tese, que o processo de gestores democrático, escolhidos de forma democrática e a relação com o projeto político-pedagógico, contribuem para a melhoria das Escolas Públicas do Município de João Pessoa-PB, apesar do enfrentamento das contradições no contexto atual local e nacional, sobretudo, na indicação do gestor escolar pelos órgãos externos.

Os gestores foram inquiridos sobre a escolha do gestor escolar. Entende-se que é fundamental que o gestor da escola, ultrapasse as práticas tradicionais, e intensifique vivência de uma prática comunicacional e socializadora, que resultara no trabalho coletivo, com a intenção de fortalecer o processo formativo dos protagonizadores que fazem parte da escola e, nesse sentido, tenham o direito de eleger o gestor da escola tão almejada democraticamente.

Pensamos também que a junção entre a escola, a família e o diálogo, fortalece a escola pública de qualidade, acessível ao processo democrático. No entanto, o Projeto Político-Pedagógico ao se coadunar com a comunidade, intensifica a dimensão política social pelo viés da ação pedagógica. Compreender o Projeto Político-Pedagógico, numa perspectiva democrática social, representa vislumbrar, com autenticidade crítica para almejar, o direito de reconquistar o voto direto para escolha do gestor escolar.

Verificou-se que a eleição direta para escolha dos diretores da escola pública, foi um avanço imprescindível, na perspectiva política e social do aluno, ampliou significativamente a compreensão do universo do aluno, trazendo sua realidade, para ser discutida em sala de aula e os professores tiveram mais oportunidades de tornar o processo de ensino e aprendizagem, mais rico e significativo para os alunos pertencentes a escola pública.

Os professores entrevistados trouxeram um panorama da visão dos profissionais de educação no que tange questões referentes à seleção dos gestores por meio de eleição direta como mecanismo que fortalece o processo democrático.

A conquista dos profissionais da educação, de escolherem pelo voto direto os gestores da escola é princípio básico que fundamenta para o bom andamento das relações sociais dentro e fora da escola. A democratização da gestão, na escola, perde o seu caráter de meritocracia, ao assumir um papel importante que tenta

atender as demandas sociais dos professores e alunos. Nesse contexto, a unidade escolar tende a assumir uma postura mais dinâmica, ocupando um lugar de formação com olhar voltado para avanços e melhores condições de aprendizagens.

Nas entrevistas que trataram de temas direcionados à gestão democrática, percebemos que o gestor eleito pela comunidade escolar transforma a escola em espaço de referência para a formação pessoal, emocional e intelectual da humanidade, compete desenvolver a capacidade de promover uma prática participativa democrática, respaldada pelo diálogo e autonomia como promotora da gestão democrática.

Algumas sugestões propositivas: o caminho para se chegarem a uma cultura educacional mais reflexiva, mais crítica e autônoma, na perspectiva participativa de poder decidir nos rumos que seguirá a escola, é o Projeto Político-Pedagógico, que guia uma gestão democrática e participativa, uma vez que é coletivamente gerado e assumido pela comunidade escolar.

Observa-se que o Projeto Político-Pedagógico deve considerar, principalmente, as necessidades da comunidade escolar e a instauração de uma visão dinâmica sobre o saber.

Cabe a escola, formar o ser humano na perspectiva de uma dimensão emancipatória; deve considerar os princípios processuais pedagógico-democráticos definidos em consonância com o PPP, conceber o aluno como um ser histórico, social e cultural. A gestão democrática de uma forma exemplar é a diretriz desse cenário.

Considerar a escola como instituição primeira a formar o humano, na sua plenitude, é considerar todos os seus aspectos - intelectual, emocional, físico e social. Assim, a escola deve estar atenta aos cuidados com o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), como instrumento de mudanças e de transformações almejadas.

Que a prática do exercício político, num país como o Brasil, marcado pelas fortes diferenças entre seus filhos, numa escola de viés cidadã, deve lutar a favor dos direitos sociais e da autonomia da escola, dos professores, gestores e enfim, da comunidade escolar.

Finalizando, ao se pensar que a educação brasileira, pela ótica de suas origens culturais, sociais e políticas, interfere no processo de gestão democrática escolar, e sua implicação com a sociedade não é de entendimento fácil, visto que, o exercício do princípio democrático tem sido lento, em decorrência de longos

períodos com diferentes rumos políticos que aconteceram no país, interferindo diretamente na gestão democrática da escola.

O Brasil que sonhamos, requer uma escola que favoreça a emancipação humana e a gestão democrática com a participação dos atores envolvidos.

Acreditamos que apesar do momento crítico que se atravessa, não devemos perder a esperança que fortalece, para lutarmos e não desistirmos da escola pública democrática inclusiva. Na perspectiva de buscarmos juntos, transpor as barreiras impeditivas e impactantes, e para suprir as deficiências que assolam as escolas brasileiras públicas, e a crise que enfrentam as escolas, é preciso consolidar políticas que viabilizem a democratização.

Reconhecer que a escola pública é capaz de contribuir com o desenvolvimento econômico e social, não basta os projetos de governo que contrariam os contextos educacionais, em decorrência de atitudes antiéticas; não impede de vislumbrar de que o sentido maior da existência da escola é a capacidade de transformar vidas. Nesse caso, têm-se o dever de serem utópicos em buscar sentido, em tudo que nos propôs a realizar.

A gestão da educação, sendo parte da administração pública, foi símbolo de ação por parte dos governantes, sempre forjando a modernidade; a escola brasileira permaneceu deficiente e impossibilitada de sanar as demandas da modernização e, sendo assim, fortaleceu e contribuiu para manter a educação em situação de falência.

Para se conceber a democracia na escola, exigem mudanças em suas práticas perfiladas de discursos autoritários; contrário a tal prática se faz necessário fortalecer os instrumentos de cunho democrático como conselho de pais e mestres, grêmio estudantil e outros, que permitem a participação efetiva da comunidade escolar, como política pública para a efetivação da gestão compartilhada. Espera-se que o cumprimento da política pública, não permaneça apenas em cumprimento da lei, mas em favor da qualidade e da melhoria da educação pública oferecida.

Embora as mudanças na escola tenham sido significativas, por exemplo, a participação e envolvimento dos professores e comunidade com o Projeto Político-Pedagógico, visto como ação positiva, mesmo assim, o envolvimento ainda não se realiza de forma satisfatória, mas como toda mudança é processual, consideramos importante para a democratização da escola e da sociedade.

Encerrando assim as reflexões, ancoradas pelo desejo de mudanças. Confiantes de que o processo de construção se concretiza pela ação coletiva na participação da gestão democrática coadunada com o Projeto Político-Pedagógico, na tomada das decisões coletivas, onde a emancipação é elemento fundamental.

REFERÊNCIAS

ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO. **Portal Educação – Cursos online**. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br>>. Acesso em 11 de maio de 2014.

ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon. Montesquieu: sociedade e poder. In: WEFFORT, Francisco C. (Org.). **Os clássicos da política**. São Paulo (SP): Editora Ática, v. 1, p. 111-121, 2001.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; TELLO, Cesar Geronimo. Políticas de Educação na América Latina: A questão da estão em xeque! In: BACKES, J.; OLIVEIRA, R.; PAVAN, R. (Orgs.) **Políticas educacionais, currículo e diversidade cultural na educação básica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 25-48.

APPLE, Michael. Educar como Dios manda. **Mercados, niveles, religión y desigualdad**, 2002.

ARAGÃO, Wilson Honorato. **A política de formação de pedagogos em serviço no final do milênio: a experiência da UFRN**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

ARROYO, Miguel G. A escola possível é possível. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, p. 11-53, 1986.

_____. Reinventar a política – reinventar o sistema de educação. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 653-678, set. 2013.

ARRUDA, Andreia Aparecida D. Moreira. A formação do estado moderno sob a concepção dos teóricos contratualistas. **Revista do Curso de Direito do UNIFOR**, v. 4, n. 1, p. 51-57, 2013.

AVALIAÇÃO dos indicadores referentes às metas do Plano Nacional de Educação – PNE. **TV Senado**. 2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoaudiencia?id=11867>>. Acesso em: 12 set. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, Lisboa, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt; BORDONI, Carlos. **Estado de crise**. Tradução Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BERMAN, Louise M. **Novas prioridades para o currículo**. Porto Alegre: Globo, 1975.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; DA SILVA, C. Perdigão Gomes. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2008.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex**: Coletânea de Legislação e Jurisprudência, Brasília MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.ov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1998. Temas transversais

BRASIL. Ministério da Educação e cultura. **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectiva. [Organizador Luiz Fernandes Dourado]. 2ª.ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**. O plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Referência. 2v. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio**, etapa I - caderno V: organização e gestão democrática da escola. [autores: Celso João Ferretti, Ronaldo Lima Araújo, Domingos Leite Lima Filho]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Escola de Administração Fazendária. **Educação Fiscal no contexto social**. 2009. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/20613775/educacao-fiscal---educacao-fiscal-no-contexto-social>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

BRENNAND, E. et al. Democracia e construção do espaço público em Jürgen Habermas. In: **Diálogos com Jürgen Habermas**. Edna Brennand e Washington Medeiros (org.). João Pessoa: Ed. da UFPB, 2006.

CAETANO, Laudicéa Viane Cavalcante; DIÓGENES, Eliane Maria Nogueira. Projeto Político-pedagógico: diálogos intercruzados entre Veiga e Vasconcellos. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, 5., *Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, Ética e Responsabilidade Social*. **Anais**. Maceió: UFAL, 2010.

CAMBI, Franco. **Historia da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESCO (FEU), 1999.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e docência**. Coleção Pedagogia e Educação. São Paulo: Paulinas, 2010.

CARVALHO, Marília Pinto de. Ensino, uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 11, p. 17-32, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: _____. **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 143-156.

COUTINHO, Carlos Nelson. **De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política**. Boitempo Editorial, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a base nacional comum. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB**, 1996.

_____. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 18, n. 2, 2002.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DIAS, Adelaide A.; NADER, Alexandre Antônio Gili; SILVEIRA, Rosa MG. **Subsídios para a elaboração das diretrizes gerais da educação em direitos humanos: versão preliminar**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação como Política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas. In: _____. **Plano Nacional De Educação (2011-2020): avaliação e perspectiva**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2011. p. 17-59.

_____. Plano nacional de educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária / ANPAE, 2017.

DURKHEIM, Émile. **Lições de sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
ERA DA ESTAGNAÇÃO. **Wikipédia**. Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Era_da_Estagnação#Política>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2017.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; VIOLA, Solon Eduardo. **Autonomia e conhecimento**: algumas aproximações possíveis entre Antônio Gramsci e Paulo Freire a partir da análise de práticas pedagógicas emancipatórias. Disponível em:
<www.ufsm.br/ce/revista/revce/2004/02/a7.htm>. Acesso em: 29 ago. 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2007.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. Editora Paz e terra, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Escola vivida, escola projetada**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **Histórias das Ideias Pedagógicas**. Colaboradores: Dora Kalef; Jayme Brener; Marta de Mello e Souza. Editora: João Guizzo, 2002.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político-pedagógico da Escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GENTILINI, João Augusto. **Política Educacional, planejamento e gestão**. Araraquara: Cultura Acadêmica Editora, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. edição. Título do original italiano: GLI INTELLETTUALI E L'ORGANIZZAZIONE DELLA CULTURA. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1982.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**. Tradução de Flávio Köthe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HOBSBAWM, Eric. Crise do Estado. In: BAUMAN, Zigmunt; BORDONI, Carlos. **Estado de crise**. Tradução Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss de Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2001. 1 CD-ROM.

JOÃO PESSOA. Lei nº 12.215, de 25 de outubro de 2011. Altera a lei nº 11.091, de 12 de julho de 2007, que dispõe sobre a escolha de diretores e de vice-diretores dos estabelecimentos escolares da rede municipal de ensino, e dá outras providências.

Leis Municipais. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/2011/1221/12215/lei-ordinaria-n-12215-2011-altera-a-lei-n-11091-de-12-de-julho-de-2007-que-dispoe-sobre-a-escolha-de-diretores-e-de-vice-diretores-dos-estabelecimentos-escolares-da-rede-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

JOÃO PESSOA. Lei nº 13.035, de 19 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação 2015 – 2025. **Lex**: Coletânea de Legislação e Jurisprudência. Semanário Oficial: edição 1481, João Pessoa, 2015.

JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura. **Atribuições da Secretaria**. Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/secretarias/sedec/atribuicoes/>>. Acesso em: 25/04/2018.

JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura. **Conselho Municipal de Educação**. Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/secretarias/sedec/cme/>>. Acesso em: 25/04/2018.

JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura. Diretoria de Gestão Curricular. **Construindo o Projeto Político-pedagógico: conceituação, princípios e procedimentos teóricos e metodológicos.** [autores: Márcia Lustosa Félix Guedes *et al.*]. João Pessoa, 2009.

JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura. **Equipe SEDEC.** Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/secretarias/sedec/equipe/>>. Acesso: 23/04/2018.

JUNIOR, Gasparetto. **História Medieval.** Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia/historia-medieval/>>. Acesso em 09/01/2018.

LACERDA, Eliane. **Padrões de competência do diretor.** Belo Horizonte. 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 9 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2013.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positiva, 2009.

_____. **Gestão participativa na escola.** Petrópolis: Vozes, 2013. V. II.

LYOTARD, Jean François. Modernidade em crise. In: BAUMAN, Zygmunt;

BORDONI, Carlos. **Estado de crise.** Tradução Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

MACHADO, Nilson José. **Educação: autoridade, competência e qualidade.** São Paulo: Escrituras Editora, 2016.

_____. **Educação: cidadania, projetos e valores.** São Paulo: Escrituras Editora, 2016.

_____. **Formação do professor – microensaios tetraédricos.** . São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1991.

MAQUIAVEL, Nicolau – **O Príncipe.** Tradução de Hingo Weber. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de pesquisa**, n. 115, p. 207-223, 2002.

MARTINS, Rosilda Baron. Educação para a cidadania: O Projeto Político-Pedagógico como Elemento Articulador. In: VEIGA, I. P. A; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico.** Papirus Editora, 1998.

MEC divulga terceira versão da Base Nacional Comum Curricular. **Universia Brasil**, [S.l.], 06 abr. 2017. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2017/04/06/1151389/mec-divulga-terceira-versao-base-nacional-comum-curricular.html>>. Acesso em: 28 set. 2017.

MELLO, Leonel Itaussu Almeida. John Lock e o individualismo Liberal. In: WEFFORT, F. C. (Org.). **Os clássicos da política**. 14. edição. São Paulo: Ática, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MONASTA, Attilio. Apontamentos e notas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: NOSELLA, Paolo (Org.). **Antonio Gramsci**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 92-99.

MORAES, Elivan Afonso. **Dinâmica da participação em instâncias deliberativas**: Estudo de caso do IFSULDEMINAS - Campus Machado. Dissertação de Mestrado, São Carlos: UFSCAR, 2015.

MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz T. **Currículo, cultura e sociedade**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MORGADO, José Carlos. Políticas de currículo que atendam à diversidade: desafios para a escola e para os professores. In: PEREIRA, Maria Zuleide et. al. **Diferença nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora Universitária, 2010.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. Tradução Fernando Santos. São Paulo (SP): editora WMF MARTINS Fontes, 2015.

NASCIMENTO, Adriano R. A.; MENANDRO, Paulo R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 72-88, 2006. Disponível em: www.revipsi.uerj.br/v6n2/artigos/pdf/v6n2a07.pdf. Acesso em: 10 abr. 2012.

NASCIMENTO, Milton Meira. **ROUSSEAU: da servidão à Liberdade**. In: WEFFORT, F. C. (Org.). **Os clássicos da Política**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2006.

NERI, Maria Célia Silva; SANTOS, Maria Lídia Guimarães. **Projeto político-pedagógico** - uma prática educativa em construção. Universidade da Amazônia, Belém, Pará, 2001.

NETO, Francisco Bruno. **Teroria Geral do Estado**. Disponível em: <<http://www.profbruno.com.br/aulas2/02%20TEORIA%20GERAL%20DO%20ESTADO%20-%20TGE/RES%2005a%20AULA%20-%20ESTADO.pdf>>. Acesso em 07 de dezembro de 2017.

NÓVOA, Antonio. As organizações escolares em análise. In: SOUSA, José Vieira de. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto políticopedagógico da escola. **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. v. 9. Campinas, SP: Papirus, 2001.

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N.; DOURADO, L. F. Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação. **Políticas e gestão na Educação**, v. 118, 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A construção coletiva do projeto político-pedagógico (PPP) da escola**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/>>. Acesso em: 28 set. 2010.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de. Formação e docência: passos, com - passos e (des) com - passos. In: KLEIN, R.; BRANDENBURG, L. E.; WACHS, M. C. **Ensino religioso: diversidade e identidade**. SIMPÓSIO DE ENSINO RELIGIOSO, 5., São Leopoldo, RS, Sinodal, 2008. p.130.

OLSEN, Mark. Invocando a democracia: a concepção de Foucault In: PETERS, M. A.; BELSEY, T.; KESSL, F. (Orgs.). **Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Tradução Vinicius Figueira Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PADILHA, Paulo Roberto. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, Moacir. Salto para o futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político pedagógico. **Secretária de Educação a Distância. Brasília: Mec, Seed**, 1998.

PARÁIBA. Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE. **Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência**. Diário Oficial do Estado: nº 15.863, João Pessoa, 2015.

PEREIRA, Zuleide, Maria C. Políticas de currículo e as discursividades contemporâneas da emancipação: há possibilidades de pensá-la com uma hegemonia contingencial? In: _____. et al. Diferença nas políticas de currículo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 3, n. 1, 2010.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINHEIRO, Maria. A ação coletiva com referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP, 1998.

PORTO, Rita de Cássia C.; MOURA, Arlete P. Currículo, diferença e formação em valores humanísticos. In: PEREIRA, M. Z. C. et al. **Diferenças nas políticas de currículo**. João Pessoa: Editora Universitária, 2010.

PROCÓPIO, M. do S. Gestão democrática e o ensino fundamental em Pernambuco: entendendo o projeto político pedagógico na nova democracia. **Monografia**. Especialização em Ciências Políticas da Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2007.

RIBEIRO, Renato Janine. Hobbes: o medo e a esperança. In: WEFFORT, F. C. **Os clássicos da política**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2006.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho et al. Aspectos Históricos, Pedagógicos E Sociais Da Formação Docente. In: _____. et al. **Dimensões teóricas, práticas e avaliativas na construção da formação continuada: desafios para o século XXI**. João Pessoa: Mídia Gráfica Editora, 2013.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. A Formação do(a) Professor(a) frente à Diversidade: a questão indígena. In: _____. et al. **Construindo trilhas, refazendo caminhos alguns pontos de reflexão educação e diversidade**. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora, 2012.

_____. **Elaboração dos Instrumentos de Coleta de Dados: entrevistas e questionários**. 2017.

RORTY, Richard. Democracia em Crise. In: BAUMAN, Zigmunt; BORDONI, Carlos. **Estado de Crise**. Tradução Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SADEK, Maria tereza. Nicolau Maquiavel: O cidadão sem fortuna, o intelectual da virtú. In: WEFFORT, F. C. (Org.). **Os clássicos da política**. 11. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

SANTIAGO, Ana Rosa Fontella. Projeto Político-Pedagógico e a Organização curricular: Desafios de um Novo Paradigma. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.) **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico: novos desafios para a escola**. Capinas, SP: Papirus, 2001.

SANTOS Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Adailton Soares da; SOUZA, Aneílton Oliveira de. Política educacional no Brasil: Do Império à República. **Revista Científica da FASETE**. Rios Eletrônica, ano 5, 2011.

SILVA, Eliene Pereira da. A importância do gestor educacional na instituição escolar. **Revista Conteúdo Capivari** v.1, n. 2. São Paulo (SP). p. 67-83, 2009.

SILVA, Marinilson Barbosa. **Em busca do significado do ser Professor de Ensino Religioso**. Universitária UFPB, 2010.

SOUSA, José. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto político-pedagógico da escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Papirus Editora, 2001.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Diretores de escolas públicas: aspectos do trabalho docente. **Educar em Revista**, n. 1, 2010.

SPERB, Dalila C. **Problemas gerais de currículo**. Porto Alegre: Globo, 1979.

TJ JULGA INCONSTITUCIONAL ELEIÇÃO DE DIRETOR ESCOLAR. **PBAGORA**. 6 nov. João Pessoa, 6 nov. 2016. Disponível em: <<https://www2.pbagora.com.br/noticia/paraiba/20161106082226/tj-julga-inconstitucional-eleicao-de-diretor-escolar>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do trabalho político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertard, 2002.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. **As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. **Escola: Espaço do projeto politico-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. Tradução Esméria Rovai. 5.ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

WEFFORT, Francisco C. John Locke e o individualismo Liberal. In: _____. (Org.). **Os clássicos da política**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Marx: Política e revolução. In: _____. (Org.) **Os clássicos da política**. 11. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevistas
Público Alvo: Gestores e Adjunto

1. A escolha do gestor
2. O grupo de docentes e equipe técnica participou da sua gestão?
3. Encontrou apoio em suas ações administrativas junto a secretária de Educação do Município?
4. Como se encontra atualmente o debate a respeito do processo para a escolha do gestor da escola?

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevistas

Público Alvo: Professores

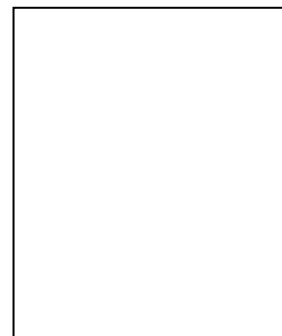
1. O Como foi escolhido o gestor da escola?
2. O que mudou com a indicação do gestor por órgãos externos?
3. Como esta sendo realizado o trabalho pedagógico relacionado ao PP da escola?

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevistas

Público Alvo: Diretor da DGC

1. Sendo então a partir de 2016, por ordem judiciária o gestor escolar será escolhido por indicação dos órgãos públicos. Como ocorreu a mudança essa transição do processo eleitoral de forma direta com a participação da comunidade?
2. O que mudou em relação as escolas e a DGC, depois da ordem judicial do poder executivo?
3. Houve algum embate entre a direção da DGC e com as unidades de ensino do sistema de educação?
4. Neste cenário em que as escolas se encontram como esta a pratica pedagógica voltada para o Projeto Politico-Pedagógico?

APÊNDICE D - Termo de Participação

Assinatura do Participante da Pesquisa ou Responsável Legal

Assinatura da Testemunha

Atenciosamente,

Pesquisadora**Marcia Lustosa Felix Guedes / Doutoranda**