

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

DANIEL JUNIOR DE OLIVEIRA

**GESTÃO ESCOLAR: DA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE
CIÊNCIAS A UMA PROPOSTA FORMATIVA**

JATAÍ
2017

DANIEL JUNIOR DE OLIVEIRA

**GESTÃO ESCOLAR: DA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE
CIÊNCIAS A UMA PROPOSTA FORMATIVA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação para Ciências e Matemática.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Linha de pesquisa: Organização escolar, formação docente e Educação para Ciências e Matemática

Sublinha de pesquisa: Políticas e gestão da educação e da sala de aula

Orientadora: Profa. Dra. Daniella de Souza Bezerra

JATAÍ
2017

Autorizo, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

O148 Oliveira, Daniel Júnior de
Gestão Escolar: da perspectiva dos professores de ciências a uma proposta formativa [Manuscrito] / Daniel Júnior de Oliveira. -- Jataí, 2017.

116 f. : il.
Bibliografia.

Dissertação (Mestrado) Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Daniella de Souza Bezerra

1. Gestão Escolar Democrática. 2. Professores de Ciências. 3. Proposta Formtiva. I. Bezerra, Daniella de Souza. II. Título.

CDD 371.1

Ficha catalográfica elaborada por Maria Aparecida Rodrigues de Souza,
CRB-1/1497, bibliotecária do IFG-Campus Inhumas.

DANIEL JUNIOR DE OLIVEIRA

**GESTÃO ESCOLAR: DA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS A
UMA PROPOSTA FORMATIVA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação para Ciências e Matemática.

Esta dissertação foi defendida e aprovada, em 23 de dezembro de 2017, pela banca examinadora constituída pelos seguintes membros:

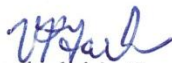
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Daniella de Souza Bezerra

Presidente da banca / Orientadora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás



Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

Membro interno

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás



Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni

Membro externo

FAC MAIS – Faculdade de Inhumas

DEDICATÓRIA

A Deus, aos meus pais, ao meu irmão e aos demais membros da minha família, e a todos que acreditam em uma educação pública, laica, crítica e emancipatória e na transformação social por meio da educação.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, mestre maior que, em sua infinita bondade, me concedeu condições intelectuais para estar no programa de pós-graduação e escrever a presente dissertação.

Aos meus pais Vicente José de Oliveira e Antonia Madalena Viana Oliveira e a meu irmão Weverton José de Oliveira, pelo fundamental apoio em todos os momentos, bons e ruins, desta caminhada.

À Profa. Dra. Daniella de Souza Bezerra, orientadora desta dissertação, por seu apoio, amizade, compreensão e sabedoria com os quais me conduziu no caminho da produção científica.

Às professoras que fizeram parte de minha banca de qualificação Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas Queiroz e Profa. Carla Conte de Freitas e de defesa, Profa. Dra. Vanderleida Rosa de Freitas Queiroz e Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni, pelos apontamentos, fundamentais para concretização do presente trabalho.

A todos os professores e gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Jataí e aos gestores de escolas públicas estaduais e municipais que, em tempos de ajustes neoliberais que afetam tanto a educação, não se esmorecem na luta pela garantia de um ensino de qualidade, por acreditaram que é a educação que assegura a construção de uma sociedade mais solidária.

Aos amigos Rafael, Angélica e Fabiana, pelos momentos de alegrias e angústias compartilhados no decorrer desta jornada de construção do conhecimento e a amiga Daniela Brusamarelo pelo auxílio com as tabelas.

Por fim, a todos os olhares de carinho, apoio, respeito, consideração de quem convivi durante esta jornada e aqueles que ainda convivo, seja na família, na faculdade, na escola e nos arredores por onde andei e ando.

Tudo é fácil. Pode-se tudo aquilo que se quer e se quer toda uma série de coisas que não se possui no presente. No fundo, é o presente invertido que se projeta no futuro. Tudo o que é reprimido se desencadeia. É preciso, ao contrário, dirigir violentamente a atenção para o presente assim como é, se se quer transformá-lo. Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade. (GRAMSCI, 2007, p. 29)

RESUMO

O presente estudo apresenta o resultado de uma investigação realizada em uma escola pública estadual de uma cidade do interior de Goiás com professores de Ciências. Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa, tendo como objetivo geral compreender a concepção de gestão escolar na perspectiva dos professores de ciências. Como instrumentos para coleta de dados foi utilizado questionário. Com relação aos resultados obtidos evidencia-se que os professores de ciências compreendem a gestão escolar de suas escolas como uma mestiçagem entre elementos democrático-participativa e técnico-científica, carecendo de um maior esclarecimento sobre suas especificidades, e por fim como produto educacional apresenta-se uma proposta formativa, qual seja um curso sobre gestão escolar na perspectiva democrática destinado a professores (de ciências).

Palavras-chave: Gestão escolar democrática. Professores de Ciências. Proposta formativa.

ABSTRACT

The present study presents the results of an investigation carried out in a state public school in a city in the interior of Goiás with science teachers. This is a case study with a qualitative approach, with the general objective of understanding the conception of school management from the perspective of science teachers. As instruments for data collection, a questionnaire was used. With regard to the results obtained it is evident that the science teachers understand the school management of their schools as a mixture between elements democratic-participative and technical-scientific, lacking a greater clarification about their specificities, and finally as an educational product, a training proposal, a course on school management in the democratic perspective for teachers (of science)

Keywords: Democratic school management. Science teachers. Formative proposal.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepções e organização de gestão escolar	47
Quadro 2 – Organização do espaço físico	70
Quadro 3 – Caracterização do grupo	73
Quadro 4 – Professores de Ciências e gestão escolar	74
Quadro 5 – A Gestão Escolar e o processo de ensino	75
Quadro 6 – Compreensão do professor de Ciências sobre a gestão escolar	79

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BM	Banco Mundial
CF/1988	Constituição Federal de 1988
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OS	Organização Social
OMC	Organização Mundial do Comércio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNATE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLDE	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ABORDAGEM HISTÓRICA: A EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO NA DÉCADA DE 1990	20
1.1 O neoliberalismo e a influência dos acordos internacionais na educação brasileira	21
1.1.1 <i>O Banco Mundial e as políticas educacionais do Brasil</i>	25
1.1.2.1 <i>Reexaminando a educação no Brasil no período de 1985 ao início dos anos 2000</i>	29
1.1.2.1.1 Educação: qualidade social, qualidade total e gestão da qualidade	41
2 GESTÃO ESCOLAR: CONCEPÇÃO, FORMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	51
2.1 Formação do professor gestor: revisitando a questão	56
2.1.2 <i>Gestão escolar: democracia e condicionantes internos e externos de participação</i>	55
2.1.3 <i>Diretor de escola: formas de ocupação do cargo</i>	63
3 PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOBRE GESTÃO ESCOLAR	67
3.1 Um novo olhar sobre gestão escolar e o diálogo com os professores de ciências	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	103
APÊNDICE B - PRODUTO EDUCACIONAL	109

INTRODUÇÃO

O presente estudo parte de uma inquietação pessoal, decorrente de observações de que professores de diversas áreas de formação estavam assumindo a função de gestores escolares sem conhecimento do processo político, histórico e social pelo qual passa a gestão de uma unidade escolar. São variados os motivos que levam esses docentes a assumir a gestão de uma escola, no entanto, o exercício do cargo exige que se compreenda o trabalho social e político que ele acarreta, bem como as concepções de organização e gestão escolar, para assim optar por aquela que irá conduzir seu trabalho.

Neste estudo, compreende-se que a gestão existe para cuidar da aprendizagem dos alunos como aponta Libâneo (2013b). Para ele as escolas são lugares favoráveis onde possa desenvolver aprendizagens dos alunos, assegurando a eles apropriação da cultura e da ciência contribuindo assim com sua acessão na vida social.

No entanto, a falta de conhecimentos específicos que envolvem a gestão se concretiza em desafios para o gestor escolar, uma vez que a gestão é compreendida como um ato político e social que envolve tomada de decisões entre funcionários, docentes, discentes e a comunidade de forma geral. Assim os desafios se configuram não somente de ordem política e social, mas, de ordem didático-pedagógico, por isso o gestor escolar deve compreender a importância das questões didático-pedagógico de forma que venha favorecer a aprendizagem e uma boa formação para os usuários da escola, promovendo assim de forma democrática a aprendizagem de seus alunos, influenciando no trabalho do professor como um facilitador na relação um com o outro assim desenvolvendo uma gestão que refletirá em efetivas condições didático-pedagógica e de aprendizagem.

Compreender a literatura sobre as concepções de gestão escolar, portanto, faz-se necessário para os futuros gestores, assim como conhecer e aprimorar suas atividades práticas são de fundamental importância. Por isso, surgiu a necessidade de identificar qual concepção de gestão escolar orienta os professores de Ciências quando assumem o cargo de gestor de uma unidade escolar.

Visto que somente pesquisar a questão da gestão escolar não parecia ser suficiente para entender o problema da pesquisa, foi necessário avançar mais: o que fazer para que os professores de Ciências tivessem conhecimentos específicos na área da gestão escolar uma vez que o cargo em si visa a melhoria dos processos educacionais e da aprendizagem dos alunos, sendo que escola bem gerida assegura condições de aprendizagem aos alunos.

Durante a busca por reflexões que contemplassem a questão e sanassem as dúvidas que persistiam a cada nova leitura e a aplicação do questionário aos professores de Ciências, constatou-se que havia a necessidade de elaborar algo que pudesse colaborar para a formação dos docentes da disciplina de ciências, no que se refere à gestão escolar. Assim, surgiu a ideia da elaboração de um curso, uma proposta formativa para professores de Ciências que se interessassem pela questão, com ênfase na gestão escolar democrática.

A complexidade da gestão escolar, bem como sua forma de organização, reflete na prática, na relação do dia a dia entre os funcionários e usuários da escola. Mas, na maioria das vezes, o gestor não tem conhecimento teórico sobre as diferentes concepções de gestão escolar, pautando sua prática em alguma delas, mas sem se dar conta disso. Daí a importância da formação do gestor escolar estar alicerçada na teoria e na prática, para que ele tenha clareza das implicações que a escolha de uma determinada concepção de gestão acarreta.

Partindo, portanto, do pressuposto de que é fundante que se tenha clareza sobre a concepção de gestão escolar adotada e suas implicações, neste estudo advoga-se pela gestão escolar democrático-participativa. Essa concepção traz em seu bojo o envolvimento e o comprometimento do gestor com as pessoas, não só no sentido burocrático, mas também de estímulo à participação de forma efetiva. No entanto, evidenciam que nem sempre o gestor tem a opção de definir qual concepção de gestão escolar quer seguir, visto que, em escolas públicas, ele segue o que é proposto pelo sistema. Ou seja, se for uma escola da rede estadual, o gestor segue as propostas daquele sistema, valendo o mesmo critério para as escolas municipais. Isso constitui um entrave para a consolidação de uma gestão escolar democrática e participativa, visto que comunidade acadêmica não desfruta de ampla autonomia para a consolidação de uma administração democrática.

A necessidade e a preocupação com a gestão escolar democrática e com a participação coletiva surgiram no contexto da prática profissional do pesquisador como professor do ensino fundamental de primeira fase e ex-coordenador de Departamento de Apoio ao Ensino Fundamental da rede pública municipal no interior do estado de Goiás. Esse espaço profissional fundamenta-se em uma concepção de organização e gestão escolar voltada para a perspectiva técnico-científica, ou científico-racional, na qual o poder de todas as decisões está centralizado na pessoa do diretor. Tal centralização instaura uma relação de subordinação entre as pessoas, visto que umas têm mais autoridade do que outras, e, nesse espaço, normas, regras, procedimentos burocráticos e controle de atividades são palavras de ordem.

Nesse contexto da prática profissional do pesquisador, não existem experiências, tampouco tentativas para implementar uma gestão escolar democrática e participativa, apesar de esse ser o anseio de grande parte dos professores. Não poder participar das decisões, por saber de antemão que não serão ouvidas, com o tempo se concretizou em desmotivação e descrença em uma gestão democrática.

Mesmos amparados pela Lei n. 9.394/1996, Artigo 14 Inciso I e II e pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que trata do Plano nacional de Educação-PNE, em sua meta de número 19, a gestão escolar democrática abre espaço à participação dos usuários da escola, ela não se materializa em meu contexto de trabalho. Reside nisso a necessidade e motivação quanto a este estudo, uma vez que só mediante a reflexão é que se consegue a autonomia intelectual para que se possa formar uma consciência crítica emancipatória e contribuir para uma educação integral.

Em face do exposto, este trabalho tem como problema: Como os professores de ciências compreendem a gestão escolar? Justifica-se este estudo na relevância que a gestão escolar pode proporcionar condições de aprendizagens para os alunos e sendo imprescindível a adoção dos princípios democráticos para planejar estruturar ações e práticas do dia a dia nas escolas. Assim a pesquisa em questão se constitui em um trabalho de relevância haja vista que se propôs conhecer as concepções de gestão escolar na perspectiva dos professores de ciências oportunizando que esses sujeitos tenham voz para manifestar suas perspectivas em relação a gestão escolar. Tem como objetivo geral compreender a concepção de gestão escolar na perspectiva dos professores de Ciências, bem como sistematizar uma proposta formativa, qual seja, a de um curso de formação em gestão escolar na perspectiva democrática. Especificamente intenta-se I) conhecer, de forma crítica e reflexiva, a abordagem histórica da educação brasileira, tendo como delimitação os anos de 1990 e o início dos anos 2000; II) analisar a influência dos acordos internacionais na educação brasileira; III) conhecer a educação de direito social e de qualidade consagrada nos documentos oficiais; IV) analisar as concepções de gestão escolar, organização do trabalho e a formação do professor gestor, bem como os condicionantes internos e externos da participação nas decisões da escola e para a ocupação do cargo de gestor.

Percurso metodológico

Apresenta-se, agora, a metodologia utilizada, identificando o tipo de pesquisa, os procedimentos, os instrumentos de coleta e as técnicas e análises de dados utilizados. A partir

do problema “Como os professores de ciências compreendem a gestão escolar”, elegeu-se um estudo de caso com abordagem qualitativa, que Triviños (2015) define como uma categoria de pesquisa cujo objetivo é uma unidade que se analisa profundamente. Sendo assim, o estudo de caso com abordagem qualitativa é uma forma de aprofundar uma unidade individual, proporcionando condições para uma melhor compreensão dos processos organizacionais e políticos da sociedade.

Conforme Triviños (2015, p. 143), “o importante é lembrar que no Estudo de Caso qualitativo, onde nem as hipóteses nem os esquemas de inquirição estão aprioristicamente estabelecidos, a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto”. Esse método é útil quando o fenômeno a ser estudado é considerado complexo e não pode ser estudado fora do contexto em que ocorre naturalmente. No caso desta pesquisa, o universo pesquisado são os professores de Ciências que atuam em sala de aula, ou seja, não participam da gestão. A escolha desses professores se deu a partir de inquietação pessoal decorrente que professores de diversas áreas, em especial de Ciências, estariam assumindo ou poderiam assumir a gestão escolar de escolas sem ter consciência do trabalho político-social que a função requer. A pesquisa foi desenvolvida com quatro professores de Ciências de um colégio da rede estadual de ensino de uma cidade do interior de Goiás.

Etapas da pesquisa

No percurso da investigação foram realizadas pesquisas do tipo bibliográfica, de campo.

Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2002), tem como finalidade coletar informações e conhecer de forma geral a temática escolhida, a partir de dados presentes em livros e artigos de periódicos da área, em nível nacional, que foram estudados detalhadamente por meio de leituras e resenhas. Portanto entre tantos autores foram feitos levantamentos bibliográficos nos seguintes Brzezinski (2011), Fonseca (2001), Frigotto e Ciavatta (2003), Gentili (2002), Libâneo (2013) (2014), Libâneo; Oliveira e Toschi (2012), Luck (2010, 2011), Paro (1996, 2010, 2011, 2016), Vieira e Farias (2011). Por isso, conforme Gil (2002), quase todos os estudos têm por natureza a pesquisa bibliográfica, porque ela permite ao pesquisador a construção e o delineamento do objeto investigado, colocando-o em contato com estudos já produzidos e auxiliando-o na escolha do método com qual conduzirá sua pesquisa. Diante

disso, pode-se afirmar que este estudo utiliza a pesquisa bibliográfica, uma vez que, para aprofundamento do tema, buscou-se, mediante uma revisão da literatura, definir o referencial teórico para fundamentar a análise, bem como para a elaboração de um questionário e do produto educacional.

Pesquisa de campo

Compreende-se a pesquisa de campo como um estudo que faz um aprofundamento de uma determinada realidade. Além dos estudos teóricos, o pesquisador vai ao encontro dos sujeitos envolvidos onde eles estão, isto é, em seu ambiente de trabalho, pois o estudo de campo “procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo variáveis” (GIL, 2002, p. 53). Para captar, por meio de suas falas, as percepções que têm sobre a relação entre docência e gestão escolar, os professores de Ciências do Colégio Estadual Castro Alves (nome fictício) receberam para assinatura os termos de anuência e de consentimento livre para que suas informações fossem utilizadas e a presente pesquisa pudesse ter início.

Com a pesquisa de campo, tornou-se possível conhecer o colégio não só em sua estrutura física, mas também como se dava na prática a relação entre seus atores. Foi utilizado um questionário impresso como instrumento para coleta de dados, para compreender como os professores de Ciências concebem a gestão escolar. O questionário foi composto por 36 questões e apresentado aos quatro professores que compuseram a amostra da pesquisa.

A pesquisa passou a ter alguns movimentos a partir do momento em que os professores assinaram o termo de consentimento e responderam ao questionário, passando assim a nos aproximar-se das suas percepções sobre gestão escolar. Ao fim os professores de ciências sugeriram que fosse realizado um curso de formação fundamentado na gestão escolar com princípios democráticos.

Organização dos capítulos

Para atingir os objetivos supramencionados, o presente texto está organizado em três capítulos, a saber: o Capítulo 1 traz uma reflexão sobre o Estado e a educação brasileira da década de 1990 ao início dos anos 2000. A política neoliberal do Banco Mundial para a educação também é abordada, bem como as influências dos acordos internacionais firmados pelo Brasil na década de 1990.

Ainda nesse primeiro capítulo, analisa-se a educação segundo duas perspectivas: a da qualidade social e a da qualidade total, relacionando-se os adeptos de cada uma delas. Em seguida, as reflexões estendem-se para o que diz o discurso sobre a gestão da qualidade consagrado na Constituição Federal de 1988. No que se refere ao sentido da incursão histórica realizada neste capítulo, a intenção foi conhecer a realidade da educação em cada período, uma vez que sobre ela recaem as especificidades do contexto histórico-econômico-social. Nesse capítulo, portanto, o objetivo é conhecer, de forma crítica e reflexiva, a construção história da educação no período compreendido entre a década de 1990 e o início dos anos 2000, analisando também a influência dos acordos internacionais sobre a educação brasileira.

O Capítulo 2 começa trazendo à tona a formação do professor, em específico, a formação do professor gestor. Revisita a questão de forma reflexiva, analisando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/1996) e a Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de junho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior dos cursos de licenciatura; de formação pedagógica e de segunda licenciatura para graduandos; e cursos de formação continuada.

Seguem-se reflexões sobre: os projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas públicas, que, via de regra, não primam pela garantia de gestão escolar na perspectiva democrática; a formação do professor pedagogo, tendo como base o que Brzezinski (2011) chama de identidade de unitas multiplex; e a gestão escolar democrática tratada na meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE). Também apresenta os condicionantes internos e externos para a participação na organização e gestão escolar, e um estudo sobre as formas de ocupação do cargo de diretor de escola. Para encerrar esse capítulo, em seu último tópico encontram-se as concepções de gestão e de organização do trabalho escolar, abordadas em suas dimensões técnico-científica, autogestionária, interpretativa e democrático-participativa.

O Capítulo 3 tem como objetivo discorrer sobre campo investigado e os professores de Ciências. Em seguida apresentam-se as discussões e os resultados do estudo, que questiona: qual é a concepção de gestão escolar na perspectiva dos professores de Ciências? Sabendo que conforme a opção de gestão escolar esta influenciará na forma de organização da escola, uma vez que o gestor organizará os trabalhos para que sejam desenvolvidos pelos docentes e demais funcionários, bem como organizará as questões relativas não só ao administrativo, mas também ao didático-pedagógico. Assim de acordo com sua opção de concepção esta influenciará o trabalho didático.

Por fim, apresentam-se as considerações finais deste estudo, e, como produto educacional, traz em apêndice a proposta de um curso de formação em gestão escolar para professores de Ciências, segundo uma perspectiva democrática.

1 ABORDAGEM HISTÓRICA: A EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO NA DÉCADA DE 1990

As reflexões contidas neste capítulo visam discutir os princípios que refletem e atuam sobre as reformas do Estado, no que se refere à educação na década de 1990. Isso será feito mediante uma incursão de natureza histórica, buscando-se compreender as principais propostas que cada governante do país trouxe para sua época, dentro dos limites de seu mandato.

No que tange às atuais políticas neoliberais que estão em curso no Brasil, buscar-se-á esclarecer a relação internacional à qual os países periféricos vêm aderindo adotando as políticas neoliberais, bem como compreender a relação escola de qualidade social e de qualidade total, o que cada uma propõe dentro de uma sociedade capitalista.

Segundo essa compreensão, a delimitação para o início de reflexão foi a década de 1990, quando se evidencia uma adesão com maior intensidade aos ditames das políticas neoliberais no país e na educação. Essa incidência acarretou a atual crise no ensino, em decorrência das políticas e dos ajustes neoliberais na educação, tendo os organismos internacionais e as conferências mundiais como os responsáveis pelos acordos firmados pelo governo brasileiro.

A educação de qualidade social é contemplada neste escrito segundo uma perspectiva emancipatória, que busca a autonomia intelectual, mas, por outro lado, verificam-se alguns limites para que essa perspectiva se concretize, pois em oposição a ela encontra-se a qualidade total. Ou seja, mesmo sendo a educação de qualidade respaldada pela Constituição Federal de 1988, ainda se verifica alguns entraves em sua concretização.

Ao discutir as políticas neoliberais da década de 1990, convém rememorar alguns fatos de destaque que ficaram marcados na história desse período, que veio dar uma direção para a sociedade e para a educação. Com o encerramento do período que ficou conhecido como ditadura militar no Brasil, houve eleição para presidente, tendo sido eleito Tancredo Neves para a presidência da República. Todavia, Tancredo veio a falecer antes de assumir o cargo, ascendendo à presidência o vice José Sarney. Este assume com a missão de corresponder aos anseios da nação e superar a crise no país e da educação. Conforme Vieira e Farias (2011, p. 174), “no momento histórico compreendido entre 1985 e 2000 [...] com o fim do regime militar, o País retorna, progressivamente, ao Estado democrático. Durante tal período, o Brasil tem quatro diferentes presidentes”.

Os quatro presidentes a que se referem Vieira e Farias (2011) foram José Sarney, Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, que exerceu dois mandatos. No contexto histórico da época e em busca de um país democrático, cada presidente deixou marcas de sua gestão, para atender a expectativa da população por um país melhor e mais justo e com oportunidades, entre as quais, as educacionais.

1.1 O neoliberalismo e a influência dos acordos internacionais na educação brasileira

Sabe-se que o Brasil, no fim do século XX e início do século XXI, foi marcado por algumas alterações, conhecidas como reforma administrativa, implantadas nos países periféricos mediante a adoção do modelo de Estado mínimo. Entre essas transformações, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95) destacam “as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc.” Conforme os autores, essa noção de Estado mínimo, amparada no fenômeno da globalização, tem como justificativa a conveniência de se fazer reformas que levam à constituição de um Estado mínimo, no sentido de políticas sociais, e que atua só nos casos que o mercado não for capaz de resolver.

Miranda (2016) afirma que apesar de não ser possível determinar uma data específica em que o neoliberalismo surgiu, no Brasil a doutrina evidencia-se na década de 1990, concretizando-se nas reformas empreendidas nesse período. Conforme a autora, “a adoção das políticas neoliberais no Brasil está associada ao governo do presidente Fernando Henrique Cardoso no período de 1995 a 2003, embora já se evidenciasse desde o governo Collor” (p. 573).

A tendência neoliberal propõe a mínima participação do Estado nos recursos da economia; a política de privatização das empresas estatais; a ênfase na globalização e na livre circulação de capitais internacionais; a abertura da economia para a entrada de multinacionais; a defesa do capitalismo; e o pensamento empresarial na educação. No âmbito da educação, Miranda (2016) esclarece que as ideias neoliberais são atravessadas por interesses empresariais que pretendem fazer da escola um negócio lucrativo.

Oliveira, A. (2010, p.6) explica, por sua vez, que o neoliberalismo

[...] é uma expressão derivada de liberalismo, doutrina de política econômica fundada nos séculos XVIII e XIX que teve como orientação básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas, garantindo total liberdade para que os grupos econômicos (proprietários dos meios de produção;

burguesia, usando uma definição marxista) pudessem investir a seu modo os seus bens. Na perspectiva liberal, o Estado deixa de regular a relação entre empregador e trabalhador, entre patrão e empregado, entre burguesia e proletariado. Isso fatalmente conduz as relações de produção a uma situação de complexa exploração da classe proprietária sobre a classe despossuída.

Esse modelo de política foi implantado no Brasil seguindo as orientações do Consenso de Washington, as mesmas que foram adotadas em todos os países da América Latina, ou seja, em países pobres e em desenvolvimento. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95), “o Consenso de Washington balizou a doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990”.

Essa cartilha, ainda segundo os autores, pode ser resumida da seguinte forma:

[...] primeiramente que acabaram as polaridades, a luta de classes, as ideologias, as utopias e as políticas de Estado nelas baseadas. A segunda ideia-matriz é a de que estamos num novo tempo – da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva, de reengenharia –, do qual estamos defasados e ao qual devemos ajustar-nos. Este ajustamento deve dar-se não mediante políticas protecionistas, intervencionistas ou estatistas, mas de acordo com as leis do mercado globalizado, mundial. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106)

Os diretos, nessa perspectiva, passam a ser regidos pela lei de mercado, sendo reduzidos à competição, responsabilizando cada sujeito por ter, adquirir e/ou conseguir os bens necessários à sua sobrevivência. Nesse contexto globalizado mundial, com o Estado assumindo o papel de regulador, enfraquecem as lutas de classes, as ideologias, as utopias, trazendo à tona a lógica da competitividade e os ajustes econômicos que comprometem a sociedade. Assim, “o ajuste ou ‘*concertación*’ traduz-se por três estratégias articuladas e complementares: desregulamentação, descentralização e autonomia e privatização” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106). A desregulamentação é entendida como a eliminação do controle governamental, indo ao encontro de um mercado mais livre, voltado para o Estado mínimo.

A desregulamentação significa sustar todas as leis: normas, regulamentos, direitos adquiridos (confundidos mormente com privilégios) para não inibir as leis de tipo natural do mercado. No caso brasileiro, para a reforma constitucional, a reforma da previdência e a reforma do Estado, o fulcro básico é de suprimir leis, definir bases de um Estado mínimo, funcional ao mercado. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106)

A descentralização propõe a desregulamentação da economia, com a intenção de torná-la mais competitiva, pois “constitui um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

E, para finalizar a análise dos pressupostos assumidos pelo projeto econômico-social da cartilha neoliberal, tem-se a privatização. Considerada “o máximo de mercado e o mínimo de Estado” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106), a privatização consiste em transferir o que pertence ao Estado para a iniciativa privada.

O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106)

Assim, mediante a privatização, o Estado se desfaz de seu patrimônio público, por exemplo, rodovias, universidades, lazer, saúde e educação, entregando-os às mãos de terceiros, trazem como consequências para a educação aumento dos alunos em sala de aula, pois quanto mais alunos em sala de aula menor serão os gastos diminuindo a qualidade do ensino com salas lotadas, os empresários ganham por aluno matriculado e frequente com isso as salas estarão sempre cheias, ela acaba sendo um processo excludente, uma vez que tem de cumprir com metas atestadas em testes padronizados assim os alunos que se adaptarem ao sistema de pressão por resultados nos testes ficarão nestas escolas, os que não se adaptarem serão remanejados para outras. Outra consequência é fim da estabilidade do professor e administrativo, pois a privatização propõe o fim dos concursos públicos precarizando as condições de trabalho docente.

Com relação à área educacional, Miranda (2016) deixa claro que, antes de privatizar, os administradores alegam que a educação é ineficiente na administração dos recursos públicos. Argumenta-se que a escola vai mal por ser mal gerida, desperdiçar recursos, não conseguir atingir suas metas e não se adequar à racionalidade econômica do mercado, e, por isso, deve ser privatizada.

Como projeto para a educação, na década de 1990 o governo FHC, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), encontra coerência lógica quando articula a sociedade com a demanda do capital, e troca a exigência da sociedade organizada por medidas propostas por um grupo de especialistas vinculado ao Banco Mundial. Esse grupo era encabeçado por

“aquele que seria o ministro de Educação de FHC por oito anos, Paulo Renato Souza, e completada, entre outros, por João Batista de Araújo, Cláudio de Moura Castro, Guiomar Namó de Melo e Maria Helena Guimarães Castro” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 107). Em sua maioria, esses especialistas eram intelectuais preparados em universidades do exterior e com passagem por organismos internacionais, tais como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização Internacional do Comércio (OIT) etc.

Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam que a política educacional idealizada por esses especialistas beneficiou os grupos que estavam articulados com o novo contexto de mundialização e que estão historicamente articulados com o capital dos centros hegemônicos. “É o governo Cardoso que, pela primeira vez, em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado” (p. 107).

Sob essa lógica, o Estado assume, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), uma feição privada, que opera segundo a ótica de mercado. A dimensão neoliberal, conforme os autores, leva o Estado a intervir o mínimo possível na economia do país no que diz respeito às políticas sociais. Sobre essa política de governo, Miranda (2016) assegura que essa é a lógica da modernização conservadora para a educação, que propõe que ela seja orientada por uma racionalidade econômica que tem o aluno como capital humano e sob a qual a escola se atualiza de acordo com as novas demandas do mercado.

O programa de educação básica do governo FHC e sua equipe, sob a ótica do mercado, contém medidas paliativas, além de não prever uma política de investimentos. Conforme Frigotto e Ciavatta (2003, p. 108), “em termos de geração de riqueza, vai conduzindo a medidas paliativas que reiteram o desmantelamento da educação pública em todos os níveis”. Para diminuir os custos com o ensino, os autores pontuam que as estratégias utilizadas em alguns estados foi a implantação do tele-ensino, “mediante compra de pacotes de *Telecurso 2000* da Rede Globo de Televisão” (p. 108, grifos dos autores).

Frigotto e Ciavatta (2003) ainda salientam que, no governo FHC, houve uma adesão ao pensamento pedagógico empresarial, oriundo das diretrizes dos organismos internacionais, e que tem deixado herança no que se refere à garantia do direito à educação. “Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais” (p. 108).

Sobre a gestão e implantação das políticas neoliberais, Evangelista (2013, p. 17) afirma que “foi nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), do Partido

da Social Democracia Brasileira (PSDB), que o neoliberalismo se consolidou”. Hoje, as políticas neoliberais implantadas na década de 1990 alteram as relações entre sujeito e sociedade, no sentido de colocar os direitos sociais em risco, entre eles, a educação pública laica e universal de qualidade referenciada no social. As forças hegemônicas de controle e seu discurso sedutor visam acusar o próprio Estado de ineficiente e fazer a sociedade acreditar que o mesmo não é capaz de gerir seus órgãos restando na privatização como solução, expandindo assim o ideário neoliberal com a privatização em várias áreas entre elas a educação. Para a garantia do direito à educação, tem-se a necessidade de organizar uma mobilização dos profissionais professores, pesquisadores de várias áreas do conhecimento para, juntos, buscarem a manutenção dos direitos constituídos, pois deve-se retomar a esperança, insistir e resistir ao avanço neoliberal.

1.1.1 O Banco Mundial e as políticas educacionais do Brasil

A atuação dos organismos internacionais no Brasil começou a ser problematizada a partir da década de 1990, por diversos pesquisadores brasileiros, tais como Evangelista (2013), Fonseca (2001), Frigotto e Ciavatta (2003), Libâneo (2013, 2014) dentre outros.

Os organismos internacionais atuam em específico nos países em desenvolvimento, sobretudo, nos da América Latina, porém, as reformas educativas no Brasil, segundo Libâneo (2014, p. 11b), foram inspiradas em modelos que vieram de outros países:

As reformas educativas iniciadas na Inglaterra nos anos de 1980, com base no ideário neoliberal, foram gradativamente disseminadas por vários países do mundo, afluindo num evento pontual, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, promovida e patrocinada pela Organização das Ações Unidas para a Educação (Unesco), Banco Mundial (BIRD), Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Dessa Conferência resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), cujo conteúdo foi avaliado e revisado em outros documentos, como a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (1993) e a Declaração de Dakar – Educação para Todos (2000). No Brasil foi a referência para o Plano Decenal Educação para Todos (1993-2003), e nas décadas seguintes para os Planos Nacionais de Educação.

O que ocorre na educação hoje, em relação às políticas educacionais, conforme afirma Libâneo (2014b), é decorrente das decisões dessas conferências, de propostas de reformas que visavam o crescimento da educação nos países em desenvolvimento, como é o

caso do Brasil. Como resultado dessas conferências, no Brasil tem-se o Plano Decenal de Educação para Todos.

De acordo com Fonseca (2001), ao aderir aos ditames do Banco Mundial (BM), os países devem seguir à risca sua cartilha política para ter acesso a seus benefícios. Caso não o façam, podem “ficar fora da proteção do sistema e renunciar às pretensas vantagens oferecidas por ele, que podem ser de natureza comercial, tecnológica e financeira” (p. 88).

Para atingir seus objetivos, Fonseca (2001) pontua que o BM não trabalha só, pois conta com o apoio de outros organismos, dentre eles, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A autora afirma também que, antes de investir em um país, “o Banco desenvolve uma considerável e contínua produção de pesquisas e estudos na área social, os quais tendem a influenciar não somente o desenho dos projetos que financia, mas a própria agenda política dos países tomadores” (p. 89).

O BM, de acordo com Fonseca (2001), incorpora em seu discurso uma retórica humanista, que tem como base os princípios da sustentabilidade, da justiça e da igualdade social, e como meta principal o combate à pobreza “mediante a busca de equidade na distribuição na renda e nos benefícios sociais, entre os quais se destacam a saúde e a educação” (p. 90). Mas, salienta a autora, ao mesmo tempo em que usa esse discurso humanista, o BM pauta-se em uma tendência redutora, que acaba prevalecendo.

A tendência redutora pode ser percebida nos discursos de divulgação mais restrita, nos quais são explicitadas metas de contenção de despesas públicas na área social. A diretriz vem sendo enfatizada em documentos produzidos diretamente pelo banco desde os anos 70 e continuam fazendo parte dos seus discursos políticos da década de 90 (BIRD, 1995). É essa acepção redutora que vai constituir o fundamento da política para algumas áreas do setor social, como educação, saúde e desenvolvimento rural. (FONSECA, 2001, p. 90)

Essa concepção redutora do BM propõe cortes nas áreas sociais, tais como saúde, educação e desenvolvimento rural, sob a alegação de que o país deve conter despesas. Quanto a essa questão, Fonseca (2001, p. 90) afirma:

A importância dada pelo Banco ao setor social é confirmada pela própria evolução dos seus créditos. Nos anos 70, os recursos (antes limitados à infraestrutura e energia) passaram a financiar o setor social, incluindo-se a saúde, educação e desenvolvimento rural. Do total de recursos anuais

atribuídos ao Brasil, cerca de 16% são destinados a esse setor, cabendo 1,6%, em média, à educação.

No âmbito da educação, essa política, segundo a autora, é expressa na redução do papel do Estado no financiamento e investimento no ensino, reduzindo a lógica dos direitos sociais. Fonseca (2001) afirma que o BM possui dois tipos de política para a concessão de créditos: o primeiro está vinculado aos objetivos educacionais, “no que se refere ao papel da educação para inserção diferenciada no mercado de trabalho”, e o segundo consiste na “oferta de certa quantidade de escolaridade como ‘alívio’ da situação de pobreza, especialmente destinada às populações mais atingidas pelos efeitos dos ajustes econômicos” (p. 91). A intenção, segundo a autora, é preparar o pobre para a inserção no mercado de trabalho, por meio da massificação do ensino, o que reduz as despesas.

Por isso, conforme Fonseca (2001), o BM propõe uma educação mínima em conteúdos, suficiente apenas para que o trabalhador tenha um pouco de escolarização para saber lidar com as pequenas questões do dia a dia e se preparar para a empregabilidade. Libâneo (2013, p.59a) assegura que tal política realça “ainda mais a noção de aprendizagem como aquisição de habilidades dissociadas do seu conteúdo e significado pouco contribuindo para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade”. Para o autor, essa proposta está voltada para a educação dos mais pobres, a mesma que visa atender às necessidades mínimas dos menos favorecidos.

Essa escola de conteúdos mínimos, prossegue Libâneo (2013a), não desenvolve em seus alunos a capacidade de raciocínio, a inteligência, pois sua destinação é desenvolver neles e levá-los a aprender “conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores desejáveis de aquisição de conhecimentos (competências) cujo desempenho deve ser avaliado” (p. 60). O autor assegura que, nessa perspectiva, o ensino assegura conteúdos mínimos, visto que “o básico se reduz ao conhecimento útil para o mercado de trabalho” (p. 60).

Conforme Libâneo (2013a), valorizam-se algumas disciplinas em relação a outras, tais como leitura, escrita, cálculo e noções básicas de saúde, pois estas estão voltadas para habilidades de sobrevivência social, “bem próximas da ideia de que o papel da escola é prover conhecimentos ligados à realidade imediata do aluno, utilizáveis na vida prática, sem compromisso da escola com o desenvolvimento de formas superiores de pensamento do aluno” (p. 61). Ou seja, sob essa ótica, identificam-se “laços entre escola e o mercado de trabalho” (LIBÂNEO, 2014, p. 36a), os quais propõem que indivíduos aprendam dentro e fora

da escola, no mercado de trabalho. Para isso, há a necessidade de se manter os conteúdos mínimos, que sejam necessários somente ao mercado e ao emprego.

Retomando a década de 1970, Fonseca (2001) afirma que orientação do BM era que o Brasil diminuísse o custo da educação, “com a formação extraescolar ou não formal; a utilização do ensino de massas, via rádio e televisão e do ensino programado, entre outros” (p. 91). Para tanto, o banco recomendava a implementação de formação a baixo custo, massificando o ensino com programas que visavam atender a muitos em pouco tempo. Nesse período, segundo a autora, também já se falava em partilhar as despesas do ensino com a comunidade, ou seja, que os custos da educação fossem bancados pelos alunos.

Nos anos 1980, o financiamento do BM foi destinado ao ensino primário, e mesmo assim, conforme Fonseca (2001), estava limitado às quatro primeiras séries do ensino básico. Essa medida ocorreu depois de uma série de estudos realizada pelo banco em vários países, e cujos resultados alimentaram os projetos voltados para a educação inicial, orientados por uma perspectiva técnico-econômica.

Argumentava-se que a escolarização formal, concebida de forma piramidal, constituía um estímulo para que os alunos aspirassem a níveis cada vez mais altos de escolaridade, o que levaria ao aumento das despesas públicas, ao contrário do que se previa no processo de ajuste estrutural para América Latina. (FONSECA, 2001, p. 91)

Portanto o BM desenvolve estudos na área social, com a intenção de atender a população de países pobres, elaborando políticas educacionais com o objetivo de erradicar o analfabetismo, universalizar a educação básica, melhorar a qualidade do ensino e atender as necessidades básicas de aprendizagem. Sobre as políticas educacionais recomendadas pelos organismos internacionais, Libâneo (2013a, p. 56) afirma:

A educação enquanto necessidade básica baseada em conteúdos mínimos constitui-se em condições para melhorar a produtividade da população pobre (como força de trabalho), o que significa incluir os pobres no sistema econômico (ao menos por meio de emprego), no mercado de consumo (como consumidores) e no exercício da cidadania (como sujeitos comportados).

Pode-se dizer, com base na afirmação de Libâneo (2013), que o BM compreende que, para haver melhoria na qualidade da educação, faz-se necessário um cuidado maior com as áreas de aprendizagem de leitura e escrita, matemática, a fim de o aluno poder resolver os problemas do dia a dia. Assim fica evidente que o Brasil vem de longa data aderindo aos

ditames do BM, segundo uma lógica perversa, pois não se pode negar que o banco e sua equipe técnica trouxeram uma nova configuração para a educação e para as políticas educacionais brasileiras, agindo dentro de uma perspectiva econômica voltada para o mercado de trabalho, reduzindo o caráter educativo da formação escolar. Essa lógica resume a educação a uma única proposta, que é a de funcionar como estratégia para o desenvolvimento econômico

Por meio desta compreensão, fica explícita a influência do BM na educação e na elaboração das políticas educacionais brasileiras, que são colocadas em prática pelos governos mediante a adesão a conferências e acordos com os organismos internacionais.

1.1.2.1. Reexaminando a educação no Brasil no período de 1985 ao início dos anos 2000

Com o fim da ditadura militar no Brasil em 1985, o país entra em um novo período de mudanças, de transição democrática, com a eleição indireta de Tancredo Neves para a presidência da República. Porém, Tancredo faleceu antes de tomar posse, assumindo então a presidência da República o seu vice, José Sarney.

A transição de presidentes transferiu junto não somente o cargo, mas, segundo Cotrim (1996), também os problemas que o país enfrentava na época, tais como inflação alta, que corroía o poder de compra da população, e a conseqüente instabilidade na economia. Conforme o autor, o governo via-se diante de um grande problema econômico, mas mesmo assim o então presidente Sarney jurou honrar os compromissos políticos assumidos por Tancredo Neves.

Vieira e Farias (2011, p. 176) afirmam que

[...] as altas taxas de inflação levaram o governo a empreender várias tentativas de controle através de planos econômicos: Plano Cruzado (março, de 1986), Plano Cruzado II (novembro, de 1986), Plano Bresser (abril, de 1987) e Plano Verão (janeiro, de 1989). Apesar dessas iniciativas e da constante troca de ministros, a inflação não é contornada, em março de 1990 atinge 80%.

As autoras afirmam que, em termos de conquistas, nos anos de 1985 e 1986 foram aprovadas algumas medidas que revogaram a legislação autoritária do governo anterior, dentre as quais,

[...] restabelecimento da eleição direta para presidente da República; concessão do voto aos analfabetos e jovens a partir de 16 anos; extinção da

censura prévia e da intervenção em sindicatos; abrandamento das exigências para o registro de novos partidos, o que viabiliza a legalização do PCB (Partido Comunista Brasileiro) e do PC do B. (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 176-177)

O então presidente da República convocou uma comissão para produzir uma proposta preliminar para a elaboração de uma nova Constituição para o país, e, de acordo com Vieira e Farias (2011, p. 177), “o novo texto nasce no seio do próprio Congresso, através de subcomissões que formulam sugestões em consulta à sociedade, encaminhando a uma comissão de Sistematização”. Esta, segundo Cotrim (1996), foi instalada em 1º de fevereiro de 1987, compondo a Assembleia Nacional Constituinte com membros da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. Não foi, portanto, uma Assembleia Constituinte exclusiva, pois funcionou junto com o Congresso Nacional, e por esse motivo recebeu o nome de Congresso Constituinte.

O projeto da nova Constituição foi elaborado e chegou à sua versão final, tendo sido a primeira constituição brasileira que acatou a opinião da sociedade e deu maior efetividade aos direitos e garantias sociais, sendo por isso denominada Constituição Cidadã. “A Constituição de 1988 apresenta o mais longo capítulo sobre a educação de todas as constituições brasileiras. Dez artigos específicos (Art. 205 a 214)” (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 191).

Outro destaque que marca a questão em exame foi o Dia Nacional de Debate sobre a Educação, denominado dia D.

No âmbito do esclarecimento das intenções, as primeiras alternativas são indicadas no documento *Educação para Todos: caminhos para mudança* (Brasil, 1985a). Em sintonia com os anseios de participação vividos nesse momento, enseja-se também um planejamento compartilhado com diferentes segmentos do sistema. Estados, municípios e escolas são envolvidos no Dia Nacional de Debate sobre a Educação, mais conhecido como o dia D da Educação (Brasil, 1985b) (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 190)

Conforme as autoras, nesse período não se vislumbrou um projeto capaz de atender às necessidades educacionais do período conhecida como dia D. Por exemplo, faltou coordenação entre os entes federados, pois, após o dia D, os dados que foram coletados no dia de debate sobre a educação estes não passaram por um processo de sistematização em conjunto de forma democrática. Apesar disso, cada estado ficou incumbido de incluir estes dados coletados no dia D e inclui-los em seus planos de ações, assim, resultou em um projeto não exitoso, visto que estados e municípios não estavam preparados para mudar suas práticas

de forma tão emergencial. Assim, a indefinição de rumos prevaleceu nesse período para a educação (VIEIRA; FARIAS, 2011).

Os problemas econômicos que o país enfrentava não impediram a elaboração e a promulgação da Constituição Federal no dia 5 de outubro de 1988. Destaca-se também que, segundo Vieira e Farias (2011), antes de a Constituição Federal ser promulgada, já havia sido iniciado um debate referente à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o qual só seria concluído em 1996.

Depois de um longo período sem eleições para presidente da República, quase trinta anos, de acordo com Cotrim (1996), o povo brasileiro reconquistou esse direito elegendo como seu representante Fernando Collor de Mello. “Com sua eleição, o Brasil ingressa em um momento que traz mudanças significativas em relação ao governo Sarney” (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 180). Durante o governo Collor, a educação continuou a ser alvo de discussões, visto que a administração federal anterior não havia resolvido as questões educacionais.

No campo econômico, ainda segundo Vieira e Farias (2011), a globalização insere o país no quadro internacional, propondo perspectivas de competitividade. A reforma do Estado, que antes era timidamente posta, agora é vista de forma aberta. “A privatização emerge como palavra de ordem” (p. 180). Conforme as autoras, o presidente eleito, ao chegar ao poder, compromete-se “com a modernização econômica e a redução da presença do Estado neste setor” (p. 180), tendo início então um período de adesão aos ditames das políticas neoliberais. O objetivo era a modernização administrativa do Estado, ou seja, privatizar as empresas estatais e abrir o país para a concorrência internacional, ideias que se fazem presente até os dias atuais

Já a educação “é relegada a segundo plano” (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 193), visto que o governo não tinha interesse em formar uma imagem na área educacional. Mesmo assim, um projeto de grande impacto foi o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), lançado em setembro de 1990. Em questão de novos rumos a serem definidos para a educação, o PNAC passa preencher o vazio da falta de um projeto para a educação, e, segundo Vieira e Farias (2011), irá orientar a política educacional do governo Collor. Conforme as autoras, o programa estava “inteiramente voltado para a perspectiva do cumprimento dos preceitos constitucionais de universalização do ensino fundamental e eliminação do analfabetismo” (p. 196).

O término do governo Fernando Collor de Mello é marcado pelo aumento da inflação, pela recessão e por escândalos decorrentes de denúncias sobre desvios de recursos.

“Tais circunstâncias fazem com que, mais uma vez, todos os interesses voltem-se para o Congresso, onde as denúncias estão sendo apuradas e o *impeachment* do presidente considerado” (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 181). É nesse período que surge o movimento popular Caras Pintadas, composto por estudantes que vão para as ruas, com seus rostos pintados de verde e amarelo, se manifestar pela cassação do presidente em exercício.

Em outubro de 1992, Collor é alijado do poder, sendo substituído pelo seu vice, Itamar Franco. Ao aproximar-se a decisão final de julgamento de seu *impeachment* no Senado, renuncia (29/12/1992). No dia seguinte, seus direitos políticos são cassados. O novo presidente, Itamar Franco, ascende ao poder em carácter definitivo, completando o tempo que falta para o término do mandato de Fernando Collor. (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 182)

Itamar Franco procurou fazer uma gestão transparente e que agradasse ao maior número de partidos políticos. “Itamar imprime contornos discretos à sua gestão, cercando-se de auxiliares de confiança e de nomes de notoriedade nacional” (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 182). O então presidente da República, ao montar sua equipe, convidou para ocupar os ministérios pessoas vindas de todos os partidos políticos, dentre eles, Fernando Henrique Cardoso, o qual ocupará o cargo na época de senador por São Paulo.

Vieira e Farias (2011) afirmam que o governo Itamar Franco ficou caracterizado por fatos marcantes, tais como a realização de plebiscito para a escolha da forma e do sistema de governo no Brasil e a criação do Plano Real, que tinha como proposta acabar com a inflação no país e estabilizar a economia. “Sua ênfase está na contenção de gastos públicos, aceleração do processo de privatização, controle de demanda através do aumento de juros e abertura às exportações, o que provocaria a queda de preços internos” (p. 183). De acordo com as autoras, esse governo, em prosseguimento à ideia de abertura econômica do país, deu impulso à inserção das medidas neoliberais que seriam adotadas com toda intensidade no governo seguinte, por exemplo, a diminuição do Estado na economia, as privatizações das empresas estatais, dentre outras.

No que se refere às medidas tomadas para a educação, a equipe do então presidente Itamar Franco, conforme Vieira e Farias (2011), inicia o debate sobre a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, plano este que foi elaborado pelo Ministério da Educação (1993) destinado a cumprir em uma década o que se propôs nas resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos, a qual foi realizada em Jomtien na Tailândia em 1990 dentre as organizações promotoras da Conferência estavam presentes a UNESCO e o Banco Mundial.

Este plano visava à melhoria da educação básica a partir de critérios definidos pela comunidade internacional que passaria a ser aderido por países populosos de terceiro mundo como o Brasil, assim, o governo brasileiro assumiu o compromisso de garantir a satisfação de necessidades por eles consideradas básicas de educação. O ano de 2003 era o limite para que todas as crianças, jovens e adultos estivessem na escola e que tivessem conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam as necessidades básicas de sobrevivência.

No entanto, este se estende para a elaboração pelos Estados e municípios. Também neste período é realizada a Conferência Nacional de Educação para Todos, que se constituiu como uma ampla oportunidade para a discussão de temas relacionada a educação daquele período.

A mobilização ensejada através dos eventos de 1993 e 1994 não se configura como um planejamento em sentido estrito. Trata-se, antes de mais nada, de um estilo de gestão, onde se busca ouvir a sociedade e apontar um horizonte futuro para a educação brasileira. Ao lado de tais ações, o governo se empenha também em elaborar instrumentos tradicionais do planejamento. Nesta perspectiva, primeiro é concebido o planejamento global, depois o setorial. (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 197)

Os documentos de planejamento do governo ficaram organizados da seguinte forma: primeiro foi elaborado aquele que recebeu o nome de Diretrizes de Ação Governamental, que foi divulgado em janeiro de 1993, e depois o da educação, divulgado em agosto de 1993, com o nome de Linhas Pragmáticas da Educação Brasileira (VIEIRA; FARIAS, 2011). Como política para a educação básica, o Ministério da Educação propôs algumas linhas de ação:

O lema é “Educação para Cidadania” e a meta: “Boa Escola para Todos”. Como “políticas básicas”, o Ministério propõe sete grandes linhas de ação: Universalizar com qualidade; A pedagogia da atenção integral; Desenvolvimento da educação tecnológica; Extensão da escolaridade no segundo grau; Qualidade para a graduação; Consolidação da pós-graduação; e prevenção contra os riscos da modernidade. (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 198)

Com esses documentos, o governo tenta retomar a direção da política na educação no espaço federal, porém, essa tentativa só será explicitada no governo seguinte. Assim, as autoras Vieira e Farias (2011) concluem que, nesse governo, houve um saldo positivo no que se refere ao debate em torno do Plano Decenal e da Conferência Nacional, os quais legaram uma reflexão para o próximo governo. Ressaltam, todavia, que, “quando este assume [...] não revela disposição para incorporar as contribuições da administração antecedente” (VIEIRA;

FARIAS, 2011, p. 198). O próximo governo a que se referem as autoras é o de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que governou o país por dois mandatos consecutivos: de 1995 a 1998, e de 1999 a 2002.

Vieira e Farias (2011) esclarecem que na primeira e segunda disputa à presidência da República, Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, foi eleito no primeiro turno, com mais de 50% dos votos válidos, e nas duas eleições seu principal concorrente foi Luiz Inácio Lula da Silva, do PT. Em sua primeira disputa à presidência do Brasil em 1994, FHC foi apoiado pelo Partido Frente Liberal (PFL). “Seu grande trunfo é ter promovido a derrota da inflação através do Plano Real”, pontuam Vieira e Farias (2011, p. 184), com o qual deu prosseguimento à política econômica iniciada na década de 1990, com “a abertura às exportações, o programa de privatização de grandes empresas estatais e outras iniciativas, visando à inserção do país no contexto de uma economia globalizada” (VIEIRA, 2008 apud VIEIRA; FARIAS, 2011)

Segundo Schmidt (2005), o presidente Fernando Henrique Cardoso adotou diversas medidas de caráter neoliberal, continuando a política, iniciada por Collor, de privatização das empresas estatais, liberação das importações e corte dos gastos sociais. Mesmo com essas medidas, FHC, conforme o autor, recusava o título de neoliberal. Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) também enfatizam que o governo FHC ficou marcado pela política neoliberal, com a privatização de empresas estatais, sobretudo nas áreas da siderurgia e telecomunicações, e, conseqüentemente, a abertura ao capital estrangeiro. Os autores afirmam que a intenção era diminuir os gastos públicos, considerados grandes, mas ressaltam que, durante o governo FHC, houve denúncias de corrupção, com destaque para as ocorridas no processo de privatização das empresas estatais. Essas denúncias ficaram conhecidas como privatária.

Vieira e Farias (2011) afirmam que o programa da campanha eleitoral de FHC ficou centrado em cinco metas prioritárias, “simbolizadas nos dedos de uma mão espalmada – agricultura, educação, emprego, saúde, e segurança – e 3 setores complementares – habitação, saneamento e turismo” (p. 184-185). As autoras esclarecem que a educação, segunda proposta de governo, é apresentada no documento “Avança Brasil”, que aponta as estratégias de desenvolvimento do país e as diretrizes básicas para o setor:

Avançar para promover o crescimento econômico, sustentando a geração de empregos e de oportunidades de renda; avançar para eliminar a fome, combater a pobreza e a exclusão social, melhorar a distribuição de renda; avançar para consolidar e aprofundar a democracia, promover os direitos humanos. A educação está contemplada nas diretrizes que tratam do conhecimento, qualificação e melhoria do perfil educacional da população

(p. 125-139) e da universalização do alcance e melhoria da qualidade dos serviços sociais básicos (p. 148-157). (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 185)

Para que FHC implementasse sua proposta de reforma constitucional prometida durante a campanha, de acordo com Vieira e Farias (2011) foi necessário que o então presidente tivesse em sua gestão um empenho maior para ampliar a sua base parlamentar.

[...] tidas como essenciais para a modernização do País e para a retomada do desenvolvimento econômico, [as reformas] envolvem a quebra dos monopólios estatais (telecomunicações e petróleo) e a mudança do conceito de empresa nacional. Alterações são promovidas também nas regras de funcionamento de Previdência Social e do Estatuto do Funcionalismo Público. Uma série de conquistas da “Constituição Cidadã” são eliminadas através de Emendas Constitucionais. (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 185-186)

As autoras pontuam, todavia, que a reforma empreendida nesse período ficou comprometida por conta de “conflitos de interesses e negociações políticas” (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 186). Assim, não foram avante as reformas política, financeira e tributária, tendo o governo responsabilizado o Congresso por essa situação.

Apesar disso, as autoras afirmam que FHC projetou internacionalmente a imagem de um presidente estadista, apresentando discernimento em relação à política e à administração do Estado. Era, segundo elas, um presidente que visava conduzir os negócios de governo versado na arte de governar e exercendo sua liderança com sabedoria.

Hábil no trato diplomático, esta parece ser a área onde o governante está mais à vontade. Se sua administração traz o mérito da estabilização monetária, o quadro recessivo e a persistência das profundas desigualdades sociais ameaçam o equilíbrio da “era FHC”. (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 186)

Em relação à educação, as autoras afirmam que, com o decorrer do tempo, o governo FHC deixa claro seu projeto:

As primeiras ideias a respeito do tema estão expressas já no documento de campanha *Mãos à obra* (Cardoso, 1994) onde, como se viu, a educação figura como uma das cinco prioridades de governo. Em 1995 é elaborado o documento *Planejamento político-estratégico – 1995/1998* (Brasil, 1995), onde há um primeiro anúncio do que viria a ser a política educacional do período. (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 198-199)

Mas somente em 1996 é que se pode falar sobre quais seriam os rumos que a política educacional iria tomar:

Em primeiro lugar, o governo faz aprovar no Congresso a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, modificando artigos do capítulo da educação da Constituição Federal e dando nova redação ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Alterações visam: permitir a intervenção da União nos Estados, caso estes não apliquem o valor mínimo exigido por lei (Art. 34); rever o dever do Estado na oferta de ensino fundamental para os que a ele não tiveram acesso em idade própria e de ensino médio (Art. 208); definir as responsabilidades das diferentes esferas do Poder Público em relação à oferta de ensino (Art.211); detalhar os recursos aplicados pela União na erradicação do analfabetismo e na manutenção do ensino fundamental (Art. 212); e, prever a criação de fundo de natureza contábil para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização de seu magistério (ADCT, Art. 60). (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 199)

Alguns meses depois da aprovação dessa Emenda Constitucional, foi promulgada a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef).

A legislação de 1996 tem ampla repercussão sobre o sistema escolar. Com tais instrumentos em mãos, o governo federal assume a definição da política educacional como tarefa de sua competência, descentralizando sua execução para os Estados e municípios. O controle do sistema escolar passa a ser exercido através de uma política de avaliação para todos os níveis de ensino. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, é ampliado e fortalecido. São também implementados dois outros sistemas. Em 1996, é realizado pela primeira vez o Exame Nacional de Cursos (Provão), avaliação feita com os formandos dos cursos de graduação da educação superior. O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) passa a ser aplicado a partir de 1998 junto a alunos de ensino médio, com o objetivo de medir seus conhecimentos e oferecer uma estratégia de avaliação alternativa ao vestibular. (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 201)

Ainda nessa década, foi implantada a reforma curricular no ensino fundamental, com a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que tinham como finalidade “propiciar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo, visando à construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno” (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 201-202).

Os PCNs constituíam referências para a reestruturação dos currículos escolares do Brasil, padronizando o ensino, composto por uma série de publicações de 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª séries. Segundo Vieira e Farias (2011), os PCNs abrangem as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Também trazem como temas transversais – que são os conteúdos que não fazem parte do currículo, mas que são trabalhados em sala de aula – ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo.

Sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso alguns programas federais permanentes são fortalecidos, consolidados e ampliados, como o Programa Nacional de Alimentação Escola (PNAE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Outras ações deflagradas a partir de 1995 são: o Programa TV Escola; o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO); e o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO). (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 202)

Compreende-se que todas essas iniciativas deste governo são fruto de uma agenda internacional do Banco Mundial e dos ajustes neoliberais que prevaleciam na década de 1990.

Sobre a educação na década de 1990, muito mais poderia ser dito, porém, a intenção foi ressaltar os principais acontecimentos históricos do período, reflexos foram estendidos aos anos seguintes. Ao averiguar a educação pública no início do ano 2003, primeiro ano do mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, este na história do país foi o primeiro presidente vindo de camada popular da sociedade brasileira tendo em seu histórico militância e participação sindical na luta pelos direitos dos trabalhadores.

Ao assumir a presidência da República em 2003, Lula é recebido por significativa parcela da população brasileira com grande expectativa de mudanças de vida no país, pelo fato de o novo presidente ser um trabalhador oriundo de camadas populares e de um partido de esquerda, de orientação socialista. De acordo com Pellegrini, Dias e Grinberg (2015, p. 311), no campo econômico, Lula “manteve a inflação controlada, elevando as taxas de juros e aumentando a arrecadação de impostos. Mesmo com o fortalecimento do real em relação ao dólar, o país obteve crescimento no comércio externo e uma balança comercial favorável”.

Na área social, conforme os autores, o país avançou na redução da pobreza e na distribuição de renda, e mesmo com a desigualdade social elevada nesse período, conseguiu reduzir significativamente a pobreza do país. Foram criados programas sociais para proporcionar oportunidades para a população brasileira de menor poder aquisitivo, entre os quais destacam-se o Bolsa Família, programa de auxílio mensal em dinheiro para famílias de

baixa renda, o Luz para todos, o Brasil Alfabetizado e o ProUni. Também houve aumento real do salário mínimo (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015). Oliveira (2009) aponta, no entanto, que, em relação ao governo anterior, a ideologia neoliberal se fez também presente no governo Lula, que não conseguiu romper com essa lógica.

Em relação à educação, os problemas que circulam no Brasil são vários, no entanto, uma questão merece destaque: o aumento na taxa de escolaridade, segundo dados publicados no sítio da UOL Universo Online no ano de 2012 que diz: quando o presidente Lula assume o governo o país possuía 3,94 milhões de estudantes no ensino superior. Já em 2009 esse contingente chega perto dos 6 milhões totalizando um crescimento de 65% nas matrículas o qual 75% estão em instituições privadas. Apesar de os números não refletirem a qualidade social, mas sim qualidade total, mesmo assim o primeiro mandato do governo Lula ficou marcado pela visível criação de oportunidades para a população que, de certa forma, esperava por melhores oportunidades educacionais. Nesse período também fica evidente as políticas de formação de professores, as oportunidades para a qualificação desses profissionais em cursos de formação inicial e continuada. Também foram criadas novas universidades públicas federais, proporcionando para os professores em exercício no ensino básico a oportunidade de se qualificarem, em nível de graduação ou até mesmo de pós-graduação.

Em relação às políticas educacionais do primeiro mandato do governo Lula, de acordo com estudos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), foi criado o programa Uma Escola do Tamanho do Brasil. Conforme os autores, esse governo considerava a educação uma oportunidade para levar as pessoas a participar da vida política em sociedade, ou seja, visava a cidadania.

Para garantir a educação como direito, o projeto de educação do governo Lula obedecia a três diretrizes gerais: a) democratização do acesso e garantia de permanência; b) qualidade social da educação; c) instauração do regime de colaboração e da democratização da gestão. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 188-189)

Com o fim do primeiro mandato do governo Lula, as metas do programa para a área educacional foram atingidas, merecendo também destaque para reflexão os programas sociais e de distribuição de renda e expansão de créditos, que permitiram o aumento de empregos formais e de salário, melhorando o poder de compra e consumo do povo brasileiro. Isso fez com que a economia girasse e que a classe menos favorecida pudesse ascender socialmente, gerando renda e possibilidade de igualdade

Assim, fica evidente que o governo Lula foi introdutor de mudanças na condução de políticas educacionais e sociais. Sobre os programas sociais implementados nesse período,

Oliveira, D. (2009) argumenta que eles foram, em grande parte, assistenciais, tendo como público a parcela mais pobre da sociedade. Apesar da crítica que se fez aos programas sociais desse período, evidencia-se que foram de grande contribuição para a melhoria da renda dos que encontravam em situação vulnerável, pois permitiram que eles tivessem acesso a uma condição de vida melhor, diminuindo uma parte considerável das desigualdades sociais que o país há décadas vivia.

No segundo governo Luiz Inácio Lula da Silva, houve um avanço das políticas educacionais, com destaque para o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que objetiva nivelar a educação no país com a de países desenvolvidos. O PDE constitui enquanto um conjunto de programas que tem por objetivo melhorar a educação no Brasil passando por todas as suas etapas, contém várias ações que visam identificar e solucionar problemas que afetam a educação no país. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o PDE foi apresentado em abril de 2007 como plano de Estado, e não de governo.

O PDE incentiva as escolas a melhorar seu trabalho, com foco na qualidade do ensino e da aprendizagem em todas as etapas da educação. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) sinalizam que o PDE tem como prioridade desde a educação básica até a superior, uma vez que compreende que os diferentes níveis de ensino estão interligados.

Outro destaque nesse segundo mandato do governo Lula foi o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, implementado pela União em regime de colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, a família e a comunidade, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012). Assim, esse período, que ficou conhecido pelos brasileiros como Era Lula, encerra-se marcado por melhorias sociais, crescimento econômico e redução da pobreza. No que se refere à área da educação, as iniciativas nesse período de oito anos foram importantes para a consolidação de novas oportunidades educacionais para os brasileiros, porém nem tudo saiu como se esperava para a sociedade em específico para a educação pois a adesão do governo Lula ao neoliberalismo, de certa forma se resumiu a continuidade da velha política econômica, mantendo a ideologia neoliberal, assim de forma crítica e reflexiva sobre este período conclui-se que este governo de orientação de esquerda aderiu aos ditames neoliberais, desaparecendo do discurso da esquerda questões como capital e direito ao trabalho implicando na continuidade de uma herança política ideológica neoliberal.

Um novo período começa com o primeiro governo de Dilma Rousseff, primeira mulher eleita presidente da República na história do país. A presidente, ao assumir, propôs dar continuidade e ampliar as políticas sociais do governo Lula.

Como presidente, Dilma Rousseff ampliou diversos programas econômicos e sociais. As obras públicas, por exemplo, foram incentivadas pelo PAC (Programa de Aceleração do Crescimento), beneficiando diversas cidades brasileiras com obras e infraestrutura. Além disso, implantou programas de auxílio à pesquisa e à formação acadêmica no exterior, como o Ciência sem Fronteiras. (PELLEGRINI; DIAS; GRINBERG, 2015, p. 311)

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) pontuam que a presidente Dilma havia proposto em campanha dar seguimento ao programa de educação do ex-presidente Lula, manifestando interesse na continuidade do PDE. Quando candidata, segundo os autores, Dilma destacou que iria dar destaque às ações mais pontuais, tais como criar cursos universitários no interior; ampliar a oferta de creches e pré-escolas; elevar os recursos para a educação; aumentar a oferta de cursos técnicos; e valorizar os professores.

Foi nesse período que foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), retomando que antes da aprovação do PNE 2014-2024 no governo FHC aprovou-se o PNE 2001-201. O Plano Nacional de Educação no governo da Presidente Dilma contém diretrizes e metas para educação nacional para os dez anos seguintes. Note-se que esse período do primeiro governo Dilma manteve parte dos programas da área educacional e criou outros, mas mesmo assim verifica-se que, no decorrer desses quatro anos, a presidente manteve ações de cunho assistencialista, da mesma forma que o governo anterior. A educação de qualidade continua sendo um grande desafio para as políticas educacionais nesse período, não só ela, como também as condições para a formação de professores e os baixos salários, desafios esses que iriam perdurar nos anos seguintes.

No que diz respeito à gestão escolar, os governos de esquerda optaram por pautá-la na perspectiva democrática, o que é evidenciado em documentos oficiais da época. Também se verifica um incentivo das políticas educacionais à participação. No entanto, apesar de os impactos do Estado mínimo terem sido minimizados, foram mantidos os impactos da lógica neoliberal, o que se configurou como um grande problema, na perspectiva crítica. Mesmo assim, é notório o incentivo à participação popular e à conquista de direitos sociais e educacionais, uma vez que nesse período de governo de esquerda diferentes setores da sociedade tiveram a oportunidade de ter seus direitos sociais ampliados.

1.1.2.1.1 Educação: qualidade social, qualidade total e gestão da qualidade

A década de 1990 ficou marcada no Brasil pela nova definição de Estado, a de Estado neoliberal. Assim, refletir sobre a educação de qualidade requer compreendê-la em uma perspectiva social, o que constitui um ato político, uma prática social emancipatória.

No Brasil, propostas para a educação de qualidade surgiram em cada período histórico, com cada época definindo o que entende por qualidade, uma vez que o contexto econômico e político influencia o conceito. Entende-se que no país, a partir da década de 1990 e sob os ditames das políticas neoliberais, a educação de qualidade passou a ser vinculada à educação de qualidade total, que não está voltada para a aprendizagem, para a formação social e cultural, mas sim para a formação para o mercado de trabalho.

Problematizar essa questão, portanto, faz-se necessário. Na atual conjuntura político-educacional em que o país se encontra, é necessário e urgente o debate. Assim, esta seção objetiva aprofundar os aspectos que se referem à educação de qualidade social e à de qualidade total, pois o discurso da qualidade vem se disseminando nas últimas décadas no contexto global e mundial da área. Mas o que é de fato uma educação de qualidade, visto que, na atual sociedade orientada pelo pensamento neoliberal, verificam-se duas propostas sobre ela, quais sejam a educação de qualidade social e a educação de qualidade total?

Se for feita uma pesquisa no dicionário sobre a palavra qualidade, os significados encontrados serão os seguintes: “1. Propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas que as distingue das outras e lhes determina a natureza. 2. Superioridade, excelência de alguém ou de algo. 3. Dote, virtude. 4. Condição social, civil, jurídica, etc.; casta, laia” (FERREIRA, 2001, p. 571). Os significados encontrados são atributos, condições que são inseparáveis de um objeto e que permitem, ou não, que se aprove algo com base no que é tido como referência.

Compreende-se, com base no exposto acima, que a qualidade pode ser definida com base na comparação, mas para isso deve haver um padrão de qualidade como referência. Pode-se afirmar que algo é melhor ou pior que outro de acordo com a comparação e os padrões propostos e definidos de qualidade. Assim, no que se refere à educação, têm-se duas categorias de qualidade, a depender do posicionamento e da concepção que se tem ou se quer de educação: a qualidade social e a qualidade total.

Ao definir a categoria qualidade nesta pesquisa, optou-se pela que está no documento referência da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2014, que dispõe que esse “é um conceito complexo, que pressupõe parâmetros comparativos para o que se julga uma boa ou

má qualidade nos fenômenos sociais” (p. 52). Conforme o documento, uma educação de qualidade depende do projeto ao qual a sociedade se vincula, podendo ser um que emancipa, crítico, que oferece condições para que os sujeitos tomem consciência de seu compromisso social; ou ser apenas um objeto que contribua para a manutenção do poder, ou para construção da autonomia intelectual e a transformação social (CONAE, 2013, p. 52). Uma educação de qualidade referenciada no social contribui para a transformação, ou seja, para a emancipação.

Numa educação emancipadora, o sentido de “qualidade” é decorrente do desenvolvimento das relações sociais (políticas, econômicas e culturais) e sua gestão deve contribuir para o fortalecimento da educação pública e privada, construindo uma relação efetivamente democrática. (CONAE, 2013, p. 52)

No que concerne à educação de qualidade e sua contribuição, o documento dispõe:

A “educação de qualidade” é aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos culturais, antropológicos, econômicos e políticos, para o desenvolvimento de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. (CONAE, 2013, p. 52)

Como educação de qualidade e de direito referenciada no social, entende-se o ensino como a transformação da realidade, a defesa da educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva, de qualidade social para todos, bem como a universalização do acesso e a ampliação da jornada escolar e permanência bem-sucedida em todas as etapas e modalidades.

A categoria que se contrapõe à qualidade social é a da qualidade total, que está em contraposição à apresentada pela Conae. Essa está voltada para o posicionamento político-ideológico neoliberal, dando ênfase, por exemplo, aos indicadores de qualidade com base nos resultados. Privatização, formação para a demanda do mercado de trabalho, eficiência, excelência, produtividade, flexibilidade, entre outras, são palavras de ordem, segundo essa perspectiva.

A qualidade total requer do trabalhador que ele seja um ser qualificado e que se adapte à nova reestruturação econômica neoliberal, para que consiga produzir e competir no mercado de trabalho. Assim, essa proposta, quando posta para a educação, visa ajustá-la ao funcionamento de uma empresa, ou seja, segue a lógica da produtividade. “A lógica da qualidade, da produtividade e da eficácia da rentabilidade, busca constante dos donos do capital, tomou o caminho da educação” (RODRIGUES; BRZEZINSKI, 2013, p. 85).

Como uma proposta ideológica, a qualidade total propõe ajustar a educação à ideologia empresarial, voltada para o mercado de trabalho, para o sistema capitalista, pois tem sua origem nesse sistema de produção. Entre os adeptos desse modelo de qualidade total, estão os privatistas da educação, os donos do capital dos sistemas de produção, pois, como afirmam Rodrigues e Brzezinski (2013), eles querem transformar a escola em um lugar privilegiado para a formação e qualificação dos trabalhadores, a fim de que saiam capacitados para o mercado, para produzir e gerar riquezas para o capital, somente para o capital. O discurso da qualidade total traz uma grande diversidade semântica, conforme pontuam os autores: “A grande diversidade semântica derivada do discurso da qualidade total, apropriada pelo capitalismo, deixa de ser qualidade de vida para transformar-se em qualidade da criatividade, qualidade para a competitividade ou qualidade produtiva e qualidade de consumo” (RODRIGUES; BRZEZINSKI, 2013, p. 80).

Em relação à concepção de qualidade total na educação, Gentili (2002, p. 143) afirma que “a Escola de Qualidade Total começa a evidenciar-se como a tentativa mais séria de aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico”. Compreende-se que a qualidade proposta segundo os princípios neoliberais objetiva aplicar os princípios empresariais na educação, com a intenção de geri-la nos moldes de uma empresa capitalista, que visa somente o lucro, e lucros rápidos. Portanto, é uma educação economicista, que pretende formar para o mercado de trabalho, e na qual se despreza o pensamento crítico, o pensamento reflexivo e o desenvolvimento da autonomia intelectual.

A “pedagogia da qualidade total” precisa ser substituída pela “pedagogia da qualidade social”: que inclui os “desfiliaados sociais”, pessoas que sofrem as consequências perversas da concentração de renda, de poder e de qualidade de vida, assegurados à classe dominante pelo capitalismo. (RODRIGUES; BRZEZINSKI, 2013, p. 92)

Apesar de a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) ter sido promulgada há quase três décadas, verifica-se que ainda perdura o debate sobre os direitos nela consagrados, tendo em vista que muitos deles ainda não foram colocados em prática. Assim, analisando o Art. 206, inciso VII, que prevê “a garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988), verifica-se que a nomenclatura de qualidade surge na CF, afirmando que o Estado tem obrigação de garantir educação de qualidade, atendendo à demanda da população.

O direito à educação consagrado na CF/1988 traz o princípio da dignidade como atributo do ser humano e ampara os direitos sociais. Entende-se assim que a educação é um direito social e sua concretização proporciona condições de dignidade humana. O Art. 6º da

CF/1988 prevê a educação como um direito fundamental de natureza social, o que é detalhado no título VIII, da ordem social. Já os artigos 205 a 214 apresentam como esses direitos, que dizem respeito a todos, devem se concretizar. Conforme o Art. 3º, Inciso IV, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988), bem como que o dever de cada esfera da União é garantir esses direitos consagrados.

Em síntese, podemos compreender que a CF/1988 é de grande relevância para a educação, pois garante direitos, entre eles, a formação de consciência para a cidadania e também a qualificação para o trabalho. Porém, é um desafio para a sociedade ver esses direitos consagrados se materializarem na prática. Compreende-se que o direito à educação é de fundamental importância para assegurar a justiça social de oportunidade a todos de forma completa, plena.

2 GESTÃO ESCOLAR: CONCEPÇÃO, FORMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

No atual contexto da economia neoliberal no país, as transformações políticas e sociais refletem na educação e, conseqüentemente, na escola pública, na qual provoca grandes impactos. Refletir criticamente é uma forma importante de se colocar em face das políticas neoliberais instituídas no Brasil, visto que a educação e a escola estão permeadas por essa ideologia, cujo discurso é sedutor e convincente.

Posicionar-se crítica e reflexivamente sobre a função da escola hoje constitui um trabalho intelectual que requer dedicação para se debruçar sobre estudos e teorias, os quais, ao fim, poderão culminar no desenvolvimento integral para os sujeitos, para a construção de sua autonomia e de sua formação integral. Para tanto, faz-se necessário que os envolvidos no processo educacional rompam com a lógica neoliberal de educação e assumam compromisso com uma proposta de ensino crítico e reflexivo, que trabalhe as dimensões pessoais, sociais e culturais dos alunos, que devem ser os sujeitos da aprendizagem.

Nesse sentido, compreende-se a escola como espaço educativo de desenvolvimento integral, que proporciona a transformação social dos alunos, pois a sua função social é promover mudanças no sujeito e em sua realidade. De acordo com Libâneo (2013b, p. 16), a escola “tem uma função social insubstituível na formação dos indivíduos”, para que possam usufruir “uma vida digna e para a compreensão e transformação da realidade”. Diante desse posicionamento do autor, comunga-se nesta dissertação da sua teoria, pois as escolas são instituições que têm como missão social proporcionar condições de aprendizagem para seus usuários. Por isso, ela precisa organizar-se democraticamente para atingir seus objetivos.

A função social da escola consiste em transformar conhecimentos filosóficos, sociológicos, com a intenção de que os alunos, compreendendo a sociedade, possam se situar nela e a respeito dela criticamente.

Uma coisa é certa: as escolas estão aí, é nela que estão matriculados os filhos das camadas médias e pobres da população, e é questão de justiça que elas atendam, do melhor modo possível, aos direitos de todos a uma educação de boa qualidade, apta a preparar os alunos para empregabilidade, para participar da vida política e cultural e para desenvolver capacidade reflexiva para atuar e transformar a realidade social. (LIBÂNEO, 2013b, p. 17)

A reflexão sobre a escola leva à compreensão de que ela é de fato o local propício para iniciar todo esse processo de desenvolvimento da capacidade reflexiva. É essa

competência que possibilitará condições para o educando transformar a realidade social e, por isso, não se pode negar o direito à educação para as camadas sociais médias e pobres, pois trata-se de uma questão de justiça social.

Para garantir essas condições, Libâneo (2013b) assegura que há a necessidade de se estabelecer coordenadas sociais, pois faltam políticas econômicas educacionais e um projeto progressista para a educação. Porém, alerta o autor que educadores que estão na linha de frente não podem esperar ter essa clareza, visto que, em suas rotinas diárias, eles estão em suas escolas junto com seus alunos, sem sobrar tempo para que essas questões sejam esclarecidas.

Em função disso, na formação de professores é importante o conhecimento da estrutura, da organização e da gestão do sistema educacional e das escolas. No currículo do curso de Pedagogia e dos cursos de Licenciatura, o estudo do sistema educacional tem sido feito na disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino que, em alguns lugares, vem sendo substituída por Políticas Educacionais e Gestão da Educação. (LIBÂNEO, 2013, p. 17b)

Confirmando mais uma vez a importância da formação integral que os cursos de formação de professores devem desenvolver com seus alunos, constitui-se de grande relevância conhecer as políticas educacionais, pois são elas que estarão formando os docentes que atuarão nas escolas públicas e que contribuirão para fazer a relação entre a escola e a sociedade. A escola tem como função social educar o sujeito para que ele aprenda, e aprenda a viver e conviver em sociedade, de forma que desenvolva suas habilidades para ser um cidadão que consiga se realizar profissionalmente e com isso contribuir para a melhoria da sociedade.

Elas devem ser consideradas como um lugar propício para o desenvolvimento intelectual e para a formação da personalidade dos alunos. Nessa visão, seu objetivo prioritário é o de assegurar-lhes a apropriação dos produtos da cultura e da ciência acumulados historicamente, como condição para o seu desenvolvimento mental, afetivo e moral e para torná-los à reorganização crítica desses conhecimentos em função de sua atuação na vida social. (LIBÂNEO, 2013b, p. 22)

A escola, em sua função social, deve proporcionar condições para o aluno pensar, refletir, criticar, estabelecer relações, argumentar, avaliar com base nas relações estabelecidas. Assim, esse lugar chamado escola passa a ser propício para o desenvolvimento integral, pois nela o aluno também estará desenvolvendo a sua personalidade, a formação para a cidadania, mediante a percepção de valores como a solidariedade, a responsabilidade, o respeito ao

próximo e às diferentes culturas, sem discriminação ou preconceito. Esses valores são apropriados na escola a partir do momento em que os produtos culturais da ciência, acumulados historicamente, são mediatizados por essa instituição social.

Assim, a organização do trabalho em uma unidade escolar abrange conceitos que remetem ao modo com as atividades dentro dela estão distribuídas e organizadas, ou seja, depende da gestão escolar. Nesse sentido, o diretor de uma escola precisa definir sua concepção de organização e de gestão escolar, para que possa nortear suas ações com maior clareza.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) afirmam que “a organização e os processos de gestão assumem diferentes modalidades, conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos” (p. 444). Conforme os autores, as concepções de organização e de gestão escolar podem ser divididas em técnico científica, também denominada científico-racional, e sociocrítica, que se divide em autogestionária, interpretativa e democrático-participativa.

Quadro 1 – Concepções de organização e de gestão escolar

(continua)

<u>Técnico-científica</u>	<u>Autogestionária</u>	<u>Interpretativa</u>	<u>Democrático-participativa</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando a divisão técnica do trabalho escolar. - Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social (poder coletivo na escola para preparar formas de autogestão no plano político). - Decisões coletivas (assembleias, reuniões), eliminação de todas as formas de exercício de autoridade e de poder. 	<ul style="list-style-type: none"> - A escola é uma realidade social subjetivamente construída, não dada nem objetiva. - Privilegia menos o ato de organizar e mais a “ação organizadora”, com valores e práticas compartilhadas. 1, normativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Definição explícita, por parte da equipe escolar, de objetivo sociopolíticos e pedagógicos da escola. - Articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e dos que se relacionam com ela.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Libâneo, Oliveira e Toschi (2012).

Quadro 1 – Concepções de organização e de gestão escolar

(conclusão)

<u>Técnico-científica</u>	<u>Autogestionária</u>	<u>Interpretativa</u>	<u>Democrático-participativa</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), descuidando-se, às vezes, dos objetivos específicos da instituição escolar. - Comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras. - Mais ênfase nas tarefas do que nas pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ênfase na autoorganização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e de alternância no exercício de funções. - Recusa a normas e a sistemas de controles, acentuando a responsabilidade coletiva. - Crença no poder instituinte da instituição e recusa de todo poder instituído. O caráter instituinte dá-se pela prática da participação e da autogestão, modos pelos quais se contesta o poder instituído. - Ênfase nas inter-relações, mais do que nas tarefas. 	<ul style="list-style-type: none"> - A ação organizadora valoriza muito as interpretações, os valores, as percepções e os significados subjetivos, destacando o caráter humano e preterindo o caráter formal, estrutura 	<ul style="list-style-type: none"> - Qualificação e competência profissional. - Busca de objetividade no trato das questões da organização e da gestão, mediante coleta de informações reais. - Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões. - Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados. - Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações.

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Libâneo, Oliveira e Toschi (2012).

Na primeira concepção de organização e gestão escolar, a técnico-científica, “prevalece uma visão burocrática e tecnicista de escola” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 445) , e a tomada de decisão não é democrática e sim verticalizada. Ou seja, as decisões não são tomadas em assembleias, não têm a participação popular dos envolvidos na escola nem da comunidade na qual a instituição está inserida. As decisões, nessa concepção, estão concentradas em uma única pessoa, o diretor, dando ênfase ao cumprimento de regras rígidas e burocráticas e enfoque na realização das tarefas, com um sistema cheio de regras e procedimentos burocráticos de controle de todas as atividades. A escola, assim, foca sempre nas tarefas, e não nas pessoas.

As escolas que operam com esse modelo dão muito peso à estrutura organizacional: organograma de cargos e funções, hierarquia de funções,

normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas, planos de ação feitos de cima para baixo. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 445)

De acordo com os autores, a concepção técnico-científica é o modelo mais comum que se encontra hoje na realidade das escolas brasileiras, apesar de já existirem outros pautados em uma perspectiva progressista.

Portanto, a concepção técnico-científica se constitui enquanto o modelo que vai ao encontro das políticas neoliberais, colocando os gestores escolares a trabalho da ideologia neoliberal. O gestor escolar atua como gerente desta política, gerindo, portanto, a escola nos moldes mercadológicos que o capital propõe, treinando os alunos de acordo com as exigências do mercado. Como consequência, verifica-se um ensino focado na preparação dos alunos para responder testes padronizados. Os estudantes oriundos deste processo formativo terão, acredito, maior probabilidade de serem, dominados pelo sistema político neoliberal.

A concepção sociocrítica leva em conta as questões sociais e as questionam:

A decisão significa valorizar as ações concretas dos profissionais na escola que sejam decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de suas interações (autonomia e participação), em razão do interesse público dos serviços educacionais prestados, sem com isso, desobrigar o Estado de suas responsabilidades. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 413)

Nessa perspectiva, a escola tem como base a responsabilidade coletiva, que proporciona condições para que os envolvidos discutam e tomem decisões sobre determinada questão após analisá-la em assembleia, sempre priorizando o que for melhor para o grupo, no caso, a escola. Essa abordagem sociocrítica, como visto anteriormente, divide-se em autogestionária, interpretativa e democrático-participativa. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a concepção autogestionária baseia-se na responsabilidade coletiva e na ausência de direção centralizada, enfocando a participação direta por igual de todos, e valorizando elementos instituintes que se constituem na capacidade do grupo de criar normas e procedimentos próprios. Contrapõe-se, portanto, aos elementos instituídos que já vêm com normas e procedimentos definidos prontos para execução. Essa concepção não se encontra muito presente nas escolas brasileiras, pois exige um grau de envolvimento grande nas tomadas de decisões, o qual demanda participação direta, o que por sua vez requer disponibilidade de tempo e comprometimento.

A concepção interpretativa “vê as práticas organizativas como uma construção social baseada nas experiências subjetivas e nas interações sociais” (LIBÂNEO; OLIVEIRA;

TOSCHI, 2012, p. 447). Assim, as questões e significados subjetivos e as interações entre as pessoas são elementos principais na gestão. A concepção interpretativa opõe-se fortemente, segundo os autores, à concepção científico-racional, por sua rigidez, ausência de reflexão e por considerar as organizações como realidades objetivas.

Conforme Libâneo (2013b, p, 104), para a concepção interpretativa,

[...] a escola é uma realidade social subjetivamente e socialmente construída, não uma estrutura dada e objetiva.
Privilegia menos o ato de organizar e mais a “ação organizadora” como valores e práticas compartilhados.
A ação organizadora valoriza muito as interpretações, valores, percepções e significados subjetivos, destacando o carácter humano e secundarizando o carácter formal, estrutural, normativo. (LIBÂNEO, 2013b, p. 104)

Por fim, a concepção de organização e gestão escolar democrático-participativa “acentua a necessidade de combinar a ênfase sobre as relações humanas e sobre a participação nas decisões com as ações efetivas para atingir com êxito os objetivos específicos da escola” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 448). Essa gestão pauta-se na forma coletiva de tomada de decisões, mas para isso é necessário que haja compromisso de toda a equipe envolvida na unidade escolar. As decisões, tomadas em assembleia, devem ser acatadas, tendo em vista que a concepção democrático-participativa compreende deveres e responsabilidade.

De acordo com Libâneo (2013b, p. 104),

A concepção *democrático-participativa* baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas da responsabilidade individual. Ou seja, uma vez tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe deve assumir sua parte no trabalho. Advoga formas de gestão participativa, mas não exclui a necessidade de coordenação, de gestão eficaz e de avaliação sistemática de execução das decisões tomadas. (Grifos do autor)

A gestão democrático-participativa, conforme Libâneo (2013b), pode ser compreendida como um trabalho coletivo entre o gestor e a comunidade na qual a escola se encontra inserida para a tomada de decisões. Dessa forma, os usuários da escola devem tomar ciência dos afazeres da direção e procurar participar efetivamente dos processos de tomada de decisão, com liberdade para poder opinar, ouvir e ser ouvido, sugerir diferentes formas para resolver os problemas do dia a dia de uma unidade escolar.

Seguem algumas características da concepção de organização da gestão escolar democrático-participativa:

Definição explícita, por partes da equipe escolar, de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola.
 Articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela.
 Qualificação e competência profissional.
 Busca de objetividade no trato das questões da organização e da gestão, mediante coleta de informações reais.
 Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento, dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões.
 Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados.
 Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 449)

Em síntese, as concepções autogestionária, interpretativa e democrático-participativa possuem em comum “uma visão de gestão que se opõe a formas de dominação e de subordinação dos indivíduos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 448). A subordinação, acentuam os autores, deve ser compreendida como um meio de dominação, de obediência à hierarquia proposta pela concepção técnico-científica.

Ao analisar essas definições de organização e de gestão escolar, compreende-se que a escola e seu gestor deveriam, a meu ver estar preparados para colocar em prática a gestão escolar democrático-participativa, mas para isso é preciso desfazer os laços da gestão técnico-científica, que vem sendo adotada na maioria das escolas do país. Sabe-se, no entanto, que, para colocar em prática uma gestão democrático-participativa, deve-se romper com as velhas práticas arraigadas que se configuram na gestão técnico-científica.

2.1 Formação do professor gestor: revisitando a questão

Não se pode negar que a formação de professores se encontra hoje na pauta de muitas pesquisas, constituindo um dos campos do conhecimento mais discutidos dentro e fora das universidades. O atual contexto político neoliberal traz para as instituições formadoras de professores uma certa complexidade em seu ordenamento curricular no que se refere à questão do professor licenciado e do professor gestor, pois é importante que o futuro docente

tenha conhecimentos sobre a estrutura do sistema educacional de ensino e a organização e gestão de uma escola.

A formação passa a ter um importante papel, que vai além do domínio científico, pedagógico e didático, requerendo algo a mais que possa completar a formação e trazer a possibilidade de apreensão de novos conhecimentos: a formação para a gestão escolar. Ressalte-se, todavia, que o professor não se forma para a gestão somente durante a graduação, pois ele pode se aperfeiçoar também durante a formação continuada. Ao falar de formação de professores, deve-se visualizar a inicial, que ocorre na licenciatura, e a continuada, que se estende pela vida do licenciado. É nesse percurso de formação que a identidade docente começa a ser construída.

A formação do professor como gestor deve incluir questões políticas e educacionais, de forma que conduza a uma gestão escolar na perspectiva democrática. Não se quer dizer, contudo, que apenas essa formação irá garantir o seu sucesso como gestor escolar, porque isso dependerá do modelo de gestão que adotará em sua realidade educacional. Porém, a formação constitui um passo a mais para ampliar os horizontes em relação à gestão escolar democrática.

Sabe-se que o objetivo final da gestão escolar, além das práticas organizacionais, é que o aluno venha a aprender, ou seja, que tenha uma aprendizagem efetiva. Assim, a gestão também estará contribuindo para a função social da escola, que é a de formar para a vida, para uma vida com dignidade, uma vida que possa compreender a sociedade e contribuir para sua melhoria, uma formação pelo e para o todo, a formação integral do sujeito.

No que se refere à formação do gestor escolar, esta sempre esteve presente nos debates das instituições formadoras de professores. Sabe-se que a qualidade é imprescindível para o ensino e para a formação do gestor escolar. Da mesma forma, uma formação bem estruturada contribui para a sonhada educação de qualidade.

Hoje, no século XXI, verifica-se a necessidade de políticas que venham alicerçar a formação do professor gestor escolar, propondo diretrizes que contemplem também os cursos de licenciatura. As instituições de ensino superior (IES) têm uma importante contribuição a dar a essa formação do professor gestor, mas ao mesmo tempo encontram entraves no que se refere à elaboração de propostas, pois dependem das diretrizes legais para a educação, tais como resoluções, pareceres, dentre outros.

O Art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), que aborda a formação do gestor escolar, dispõe:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

A lei propôs mudanças no que se refere à formação de profissionais de educação para atuarem na administração, no planejamento, e na inspeção, supervisão e orientação educacional, propondo que, para atuar nessas áreas, os profissionais de educação devem ser formados em cursos de graduação ou pós-graduação em Pedagogia. Porém, a Resolução n. 1/2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Pedagogia, atribui grande ênfase às atividades de gestão, “determinando que os licenciados em pedagogia devam ser preparados para participar na gestão de processos educativos e na organização, funcionamento e gestão de sistemas e instituições de ensino” (SHIROMA, 2011, p. 6-7). A autora afirma que o CNE não tinha a intenção de especializar o profissional, mas sim apontar várias direções sobre tópicos da gestão educacional na formação de licenciados.

A DCN para o curso de Pedagogia fortalece o ajuste entre a formação do professor e a do gestor, dando ênfase à figura do pedagogo, para que assuma a função da gestão escolar. Segundo o Art. 64 da LDBEN/1996, quando o diretor de uma unidade escolar não for graduado em Pedagogia, deve ter pós-graduação na área. Como se pode observar, a lei abre uma concessão para graduados em outras áreas do conhecimento, desde que tenham licenciatura em educação.

O CNE, por meio da Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, define as DCN para a formação inicial em cursos de licenciaturas e de formação pedagógica para graduandos e em cursos de segunda licenciatura para a formação continuada. Essa resolução institui ainda os princípios fundamentados na gestão democrática para a formação superior e define e institucionaliza o Projeto Político Pedagógico (PPP), como forma de garantir a gestão democrática. Nessa resolução, verifica-se ainda a presença constante de princípios que fundamentam a gestão democrática do ensino público, compreendendo assim que a temática passa pelos cursos de licenciatura, bem como pelo início da formação continuada.

Ao tratar da política de formação de professores, Brzezinski (2011) apresenta a identidade *unitas multiplex* do pedagogo, ou seja, a identidade do professor-pesquisador-gestor que os cursos de Pedagogia vêm formando ou deveriam formar. Conforme a autora, o profissional da Educação sustenta-se em uma identidade múltipla, pois a docência não se

limita apenas ao trabalho dentro da sala de aula. Mas para que a formação *unitas multiplex* do pedagogo se desenvolva, Brzezinski (2011) ressalta que ela deve estar garantida nos documentos do curso, tal como o PPP do curso. Segundo a autora, o curso de licenciatura em Pedagogia não se restringe apenas ao trabalho em sala de aula:

O curso de Pedagogia forma o pedagogo com identidade *unitas multiplex*, de maneira que o profissional da pedagogia é formado para atuar na docência, para desenvolver outras atividades do trabalho docente, representadas amplamente pela denominação gestão educacional, para atuar na organização de sistemas, unidades e projetos educacionais em espaços escolares e não escolares e para produzir conhecimentos como pesquisador. (BRZEZINSKI, 2011, p. 41)

Em relação ao que se propõe a lei, as palavras da autora estão em consonância com o que dispõe a Resolução do Conselho Nacional de Educação de número n. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as DCN para o curso de graduação em Pedagogia. A identidade *unitas multiplex* de que fala Brzezinski (2011), é reforçada no documento, que afirma que o professor licenciado tem condições de desenvolver seu trabalho como professor-pesquisador-gestor.

Partindo das contribuições de Brzezinski (2011) para compreensão da identidade do professor-pesquisador-gestor e da Resolução n. 2/2015, que dispõe que licenciados em Pedagogia devem ser preparados para atuar na gestão, e a Resolução n. 1/2006, que institui os princípios fundamentados na gestão democrática para cursos de licenciatura, assegura-se que se está trilhando o caminho para a construção de uma gestão escolar democrática e participativa.

Assim, para avançar nesta compreensão, convém esclarecer o que é o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e qual o período de sua vigência no país, recorrendo ao que dispõe o próprio documento:

É o Plano Nacional de Educação, decenal, aprovado pela Lei n. 13.005/2014, e que estará em vigor até 2024. É um plano diferente dos planos anteriores; uma das diferenças é que esse PNE é decenal por força constitucional, o que significa que ultrapassa governos. Tem vinculação de recursos para o seu financiamento, com prevalência sobre os Planos Plurianuais (PPAs). O amplo processo de debate, que começou na CONAE 2010 e culminou com sua aprovação pelo Congresso Nacional, reforça o caráter especial e democrático desse PNE. (BRASIL, 2014)

Em a análise sobre o PNE, pode-se verificar que ele foi aprovado após um processo de debates entre militantes da educação e movimentos sociais que buscavam uma educação pública no país, culminando com a sua aprovação pelo Congresso Nacional, uma vez que esse documento tem força constitucional. Portanto, trata-se de um plano para o país, e não de governo, principalmente porque, por ser decenal (2014-2024), o PNE permanece vigente em diferentes governos.

O PNE estrutura-se em 20 metas, e cada uma delas traz estratégias para serem cumpridas no período de sua vigência. As metas nacionais, segundo o sitio do PNE em Movimento (2014), são de responsabilidade compartilhada entre União, Distrito Federal, estados e municípios, ou seja, são de corresponsabilidade dos entes federados, mesmos que as responsabilidades sejam diferentes.

A gestão democrática da educação é tratada na Meta 19 do PNE, que tem o seguinte objetivo e estratégias:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de dois 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 para tanto.

Estratégias: 19.1. priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação *para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;*

19.2. ampliar os programas de apoio e formação aos(às) conselheiros(as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos(às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3. incentivar os estados, o Distrito Federal e os municípios a constituírem fóruns permanentes de educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4. *estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;*

19.5. estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6. estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7. *favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;*

19.8. desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. (BRASIL, 2014, grifos do original)

De forma ampla, o PNE atende aos princípios constitucionais e à legalidade da LDBEN/1996, garantindo a gestão democrática da educação ao efetivar, em suas estratégias, mecanismos que garantem a participação de pais, alunos, funcionários, professores e, por fim, da comunidade local na implementação dos vários planos da educação. Assim, o PNE recomenda a prática da gestão democrática como orientações para a educação nacional.

A gestão democrática não se constitui como um fim em si mesmo, mas em um primeiro momento irá proporcionar a inserção na escola do aprendiz para a democracia, por meio da participação coletiva, que deve ser um direito de todos. A participação também ocorre na escola quando seus usuários têm o direito de escolher seus representantes, ou seja, seu dirigente, seu diretor, conforme previsto na Estratégia 19.1. Escolher seu representante pelo voto direto vem se constituindo como uma prática democrática e legítima da comunidade escolar.

2.1.2 Gestão escolar: democracia e condicionantes internos e externos de participação

O conceito de democracia permeia a sociedade, inclusive a escola. Ao verificar o significado da palavra democracia, encontra-se no dicionário: “1. Governo do povo; soberania popular. 2. Doutrina ou regime político baseados nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder” (FERREIRA, 2001, p. 208). A Constituição Federal de 1988 assegura, em seu Art. 206, inciso VI, a gestão democrática do ensino público, na forma da lei (BRASIL, [1988] 2011, p. 56). Esse artigo em específico garante a participação de toda a comunidade escolar no dia a dia das escolas públicas brasileiras.

A LDBEN/1996, em seu Art. 14, dispõe:

Art.14 Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. participação dos profissionais da

educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996)

A lei traz a noção e a norma de gestão democrática e prevê a participação e responsabilidade dos profissionais da educação na elaboração do PPP, mas de forma democrática, ou seja, junto com a comunidade e escolar local e em conselhos escolares. A gestão escolar precisa fortalecer e incentivar a cultura da participação, construir com a comunidade escolar ações que incentivem a criação de uma cultura participativa, que abranja desde a elaboração do PPP a questões corriqueiras do dia a dia nas unidades escolares. Sobre a participação democrática, diz Paro (2016, p. 22): “Parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante”. Assim, na gestão democrática, todos os envolvidos com a educação escolar devem participar de forma ativa na tomada de decisões.

Paro (2016) aponta como obstáculo para a concretização dessa esperada gestão democrática da escola pública, convencer a comunidade escolar de sua relevância e da necessidade de sua participação. Mas ressalta o autor que não se deve desistir diante das primeiras dificuldades, pois a educação, por longos períodos, seguiu um modelo que negava a participação, por estar centrado em uma visão centralizadora e autoritária.

Quando a comunidade escolar é condicionada a acreditar que somente votando está contribuindo com a democratização da escola e que não precisa se envolver em outras atividades, afirma Paro (2016) que o Estado estará se limitando a servir aos interesses de grupos detentores do poder dentro da unidade escolar, que em sua maioria são grupos minoritários. Por isso, exigir uma escola que assuma uma gestão democrática é um direito de seus usuários, pois Paro (2016) enfatiza que democracia não se concede, se realiza.

não pode existir “ditador democrático”. Se a democratização das relações na escola pública ficar na dependência deste ou daquele diretor magnânimo, que “concede” democracia, poucas esperanças podem haver de se contar, um dia, com um sistema de ensino democrático, pois diretores magnânimos e bem-intencionados – alguns que até se prejudicam por amor à causa da democracia. (PARO, 2016, p. 25-26)

Nesse sentido, não se concede a democracia, pois ela se realiza nas relações entre escola, alunos, professores, funcionários em geral, pais e comunidade na qual se localiza. A gestão que não concebe a democracia constitui uma gestão autoritária, tendo como figura

central o diretor, que decide tudo dentro da unidade escolar, segundo sua visão do que será melhor para unidade. Essa gestão não mantém o diálogo da participação com os usuários da unidade escolar. A gestão democrática constitui-se na participação ativa nas decisões referentes à unidade escolar, porém, isso não é uma tarefa fácil, porque a sociedade brasileira vem de uma tradição autoritária. Paro (2016) diz que o primeiro passo na direção da participação democrática na escola seria buscar um conhecimento crítico da realidade em que se vive, tentando identificar determinantes da situação como ela se apresenta.

Dessa forma, a gestão participativa constitui uma possibilidade para o cotidiano escolar, mesmo em uma cultura de tradição autoritária. Paro (2016) ressalta que resta aproveitar as contradições da cultura como ponto de partida para desenvolver ações que visem a transformação social. “O que não se pode é tomar os determinantes estruturais como desculpa para não se fazer nada, esperando-se que a sociedade se transforme para depois transformar a escola” (p. 26). Compreende-se que, de acordo com o autor, se não houver uma transformação por parte das pessoas não haverá como transformar a sociedade.

Para definir, portanto, os condicionantes internos de participação, na perspectiva de levar em conta a comunidade na gestão democrática da escola pública, Paro (2016) apresenta determinantes que se encontram dentro e fora da instituição. Em relação aos determinantes internos da unidade escolar, o autor apresenta quatro tipos condicionantes: a) materiais, b) institucionais, c) político-sociais e d) ideológicos. Como condicionantes materiais da participação, o autor cita a gestão participativa na escola, no que se refere às condições de trabalho, pois, segundo ele, condições ótimas não garantem relações democráticas.

Ainda conforme Paro (2016), a falta de condições materiais pode contribuir para o atraso dos condicionantes de mudanças e de relações democráticas, mas adverte: “É preciso, todavia, tomar cuidado para não se erigirem essas dificuldades materiais em mera desculpa para nada fazer na escola em prol da participação” (p. 56). Ele pontua que, mesmo quando os condicionantes materiais das condições de trabalho são escassos, deve-se ater e preocupar, pois as dificuldades da escassez acabam levando à desmotivação e à desculpa para não se fazer nada na escola.

A esse propósito, é preciso não esquecer que as mesmas condições adversas que podem concorrer, em termos materiais, para dificultar a participação podem também, de outro modo, contribuir para incrementá-la, a partir da adequada instrumentalização dessas condições. (PARO, 2016, p. 56)

Essa situação é vista em muitas escolas públicas, as quais são permeadas de reclamações sobre a falta de recursos e o trabalho precário dos professores e demais funcionários. Essa precariedade de condições dificulta o processo de participação, processo esse que pode ser compreendido como estratégia do governo para dificultar a participação das pessoas envolvidas com a escola. Mas se professores, alunos, pais, funcionários e comunidade local tiverem consciência das dificuldades, juntos poderão desenvolver ações para superá-las. Mas, para isso, esses usuários da escola devem se envolver nas questões e participar ativamente nas resoluções dos problemas que surgirem.

Os condicionantes institucionais estão relacionados à organização formal da unidade escolar, bem como à sua hierarquia, à sua forma de escolher seu representante e à existência de participação coletiva. “Dentre os condicionantes internos da participação na escola, os de ordem institucional são, sem **dúvida nenhuma, de importância** fundamental” (PARO, 2016, p. 56, grifos do autor). Evidencia-se, segundo Paro (2016), que a organização da escola pública no Brasil é em grande parte hierárquica, estabelecida mediante relações verticais. O autor notou, em sua pesquisa, que a natureza das relações nas escolas é monocrática e que o cargo do diretor é provido por concurso avaliado por requisitos técnicos, sem consulta aos usuários da escola. Além disso, esse dirigente é considerado autoridade máxima da instituição.

A crítica que se faz a essa centralização está relacionada ao fato de o diretor ter de prestar contas ao Estado, e não à comunidade escolar, visto que ele não foi eleito por meio de um referendo. Em relação aos condicionantes institucionais de participação, tais como conselho de escola e associações de pais e mestres, que deveriam ser democráticos e participativos, acabam se tornando algo burocrático e formalista, sem incentivo à prática da participação.

Diante de tudo isso, e tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. (PARO, 2016, p. 57)

Para superar essa dificuldade dos condicionantes institucionais em relação à organização, faz-se necessário criar e manter na prática mecanismos institucionais de participação. Esse é um processo que se constrói com o grupo e que necessita de mecanismos institucionais para regulamentar e organizar as práticas participativas.

Os condicionantes político-sociais referem-se aos interesses dos grupos dentro da escola. Existe uma variedade de interesses em uma unidade escolar, decorrentes dos distintos grupos que ali convivem, gerando uma relação de poder que nem sempre encontra um clima de harmonia. “Em sua prática diária, as pessoas se orientam por seus interesses imediatos e estes são conflituosos entre os diversos grupos atuantes na escola” (PARO, 2016, p. 58).

Com isso, surge a necessidade de superar atritos em favor de um projeto maior, um projeto coletivo, que conte com a participação de diversos grupos na gestão da unidade escolar. Paro (2016) assinala que não se trata apenas de ignorar ou minimizar a importância dos conflitos, mas de compreender que eles existem e estão ali dentro da escola. Por isso, deve-se levá-los em conta e encontrar suas causas para resolvê-los de forma democrática. Para o autor, trata-se de uma forma de luta por objetivos coletivos.

Por fim, os condicionantes ideológicos da participação são, segundo Paro (2016, p. 59), “todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros”. Portanto, para colocar em execução a prática da participação, devem ser considerados fatores como o modo de pensar e de agir das pessoas que atuam na escola, porque são eles, conforme pontua o autor, que irão influenciar o processo de participação, podendo facilitar, incentivar, dificultar ou até mesmo impedir a participação dos usuários.

Por isso, a escola deve ter um posicionamento em relação ao local onde está inserida e que pode ser de abertura, ou não, à participação popular. Conforme Paro (2016), a instituição escolar não possui um mecanismo que conduz e garanta a participação de todos de forma efetiva, e, se o tivesse, conseguiria um trabalho cooperativo pautado no princípio do condicionante ideológico de participação.

As reflexões sobre os condicionantes internos de participação buscam um efetivo engajamento de todos os envolvidos internamente na gestão democrática participativa da escola. Compreende-se que a participação é de extrema importância para que se possa garantir o desenvolvimento total da gestão escolar democrática.

Já os condicionantes externos de participação, conforme Paro (2016), são: a) as condições objetivas de vida e a participação; b) os condicionantes culturais, ou a visão da população sobre a escola e sobre a participação; c) os condicionantes institucionais da comunidade: mecanismos coletivos de participação. Conforme o autor, um fator que influencia os determinantes externos de participação são as condições objetivas de vida, consideradas como algo que dificulta a participação da família na unidade escolar. De acordo

com Paro (2016), são variados os motivos que podem impedir essa participação: falta de tempo e/ou de transporte, cansaço após um longo dia de trabalho, ônibus lotados, reuniões em horário de trabalho, falta de espaço para reuniões e discussão das questões relacionadas à escolarização dos filhos.

Conforme o autor, esses motivos são decorrentes das baixas condições de vida em que se encontra parte da população das cidades brasileiras, que a leva a não se interessar por participar da vida das unidades escolares. “Os pais vivem às voltas com dificuldades de toda natureza, lutando pela sobrevivência e sem condições até psicológicas para pensar nos problemas do ensino escolar” (PARO, 2016, p. 68). Essa questão é um problema social que não está totalmente nas mãos da unidade escolar, porém, cabe a esta flexibilizar as condições e diminuir efeitos sobre a falta de participação decorrente da vida corrida. Paro (2016) sugere, por exemplo, que as reuniões com os pais sejam marcadas em horários flexíveis, fora do período de trabalho dos pais, pois, assim, estarão contribuindo para que haja condições de participação.

Ainda sobre falta de participação dos pais na vida escolar de seus filhos por questões de trabalho, Paro (2016) alerta que, no período de elaboração da Constituição Federal, foi ressaltada a importância de se criar um dispositivo que incentivasse a presença de pais ou dos responsáveis por crianças matriculadas no ensino fundamental, por exemplo, liberando-os do trabalho no horário marcado para a reunião. Isso sem acarretar-lhes problemas no emprego ou com prejuízo em seus vencimentos.

Diante dessas condições de vida da população trabalhadora, não se pode colocar obstáculos que as impeçam de ter condições objetivas de participar da vida educacional de seus filhos, se o objetivo da escola for com uma educação pública de qualidade.

Outro determinante externo de participação são os condicionantes culturais ou a visão da população sobre a escola, sobre a participação em suas decisões. Esses condicionantes estão relacionados com a visão que os usuários têm sobre a escola, sobre a vontade de participar de sua organização. Vontade esta que vem sendo impedida, por uma visão disseminada no interior da unidade escolar de que os responsáveis pelos alunos, a família, não gostam de participar das atividades propostas e não se interessam muito pela educação de seus filhos. Essa é uma visão preconceituosa, que pode ser atribuída a uma questão que vem se disseminando ao longo da história, qual seja a de que as famílias se sentem inferiores por estarem relacionando com pessoas de escolaridade um nível acima do seu, ou seja, têm receio por não conhecer o pedagógico ou temem sofrer alguma retaliação.

Assim, dissemina-se uma visão sobre a escola e sobre a participação que acaba se tornando uma questão cultural. Em relato sobre sua pesquisa, Paro (2016) afirma que, ao serem indagados sobre o que lhes interessa na vida escolar dos filhos, os pais afirmaram que era saber se há merenda, se faltam professores, e que “em nenhum momento aparece a questão da gestão da escola” (p. 71). No mesmo relato, quando indagados sobre educação de qualidade, igualmente por questões culturais e a forma de organização, os pais novamente citaram a merenda, a falta de professores, a segurança da escola, a greve dos professores. Ou seja, para os pais, esses são os elementos para aferir a qualidade, e não a sua participação nas decisões que dizem respeito mais diretamente à melhoria da qualidade de ensino.

Paro (2016) atribui o fechamento da porta da participação na educação à tradição autoritária do brasileiro, pois considera que isso impede as pessoas de sequer pensar nessa oportunidade de participação. A falta de vontade dos usuários de participar das programações das unidades escolares é expressa no uso de termos como desinteresse, comodismo, passividade, conformismo, apatia, desesperança, falta de vontade.

Por fim, têm-se os condicionantes institucionais da comunidade: os mecanismos coletivos de participação, que, segundo Paro (2016), se referem aos movimentos sociais de organização da comunidade na qual a escola está inserida. Trata-se, segundo o autor, da escola e sua relação com esses mecanismos coletivos de participação, de forma que haja a promoção da participação coletiva. Para ser pautada por uma gestão democrática, a escola precisa implantar mecanismos de participação e mais mecanismos coletivos para que toda a comunidade escolar tenha voz ativa, diz o autor.

Os mecanismos coletivos de participação, adianta Paro (2016), relacionam a organização e a atuação dos movimentos sociais na comunidade na qual a unidade escolar está inserida e sua relação com esses movimentos. Dessa forma, vão sendo construídos os condicionantes institucionais da comunidade, que passam a ser compreendidos como mecanismos coletivos de participação.

Com a cultura da participação, todos os envolvidos conhecerão os meios de participação e seus condicionantes institucionalizados da comunidade, contribuindo assim para os mecanismos coletivos de construção de uma unidade escolar democrática e participativa, na qual todos se preocupam e participam de todas as atividades, tanto administrativas quanto pedagógicas.

2.1.3 Diretor de escola: formas de ocupação do cargo

A gestão da educação pública é determinada pelas políticas educacionais aprovadas no país, e passam a constituir normas a serem seguidas no âmbito educacional brasileiro. Ao analisar a gestão da educação, no que se refere à ocupação do cargo de diretor escolar de escolas públicas, Paro (2011, p.44) apresenta algumas alternativas, que são: “nomeação pura e simples pelo poder executivo, concurso público, eleição pela comunidade escolar”.

Para cada uma dessas alternativas, o autor traz as justificativas apresentadas pelos adeptos de cada uma delas. Sobre a nomeação, Paro (2011, p. 45) afirma que depende de “critério político, em que o secretário da educação ou o chefe do poder executivo escolhe o ocupante do cargo, tendo como base o critério político-partidário”. Essa escolha, segundo o autor, constitui uma das piores opções de escolha do diretor, por envolver questões de clientelismo. Este, diz o autor, constitui uma prática eleitoreira que beneficia alguns grupos com o cargo de diretor em troca de votos, ou seja, é uma espécie de troca de favor entre o político, que tem o poder, e quem vota e pode influenciar eleitores a votar naquele que o favoreceu com o cargo.

O diretor escolhido mediante nomeação pode ser apontado pelo partido, pelo governo municipal ou estadual, por vereadores ou até mesmo pelo secretário de Educação. Nessa prática clientelista, porém, ele pode ser substituído a qualquer momento, desde que aquele que o nomeou compreender que ele não está de acordo com seus interesses político-partidários. “O candidato é escolhido não por sua maior experiência e conhecimento de gestão e de educação, mas por sua maior afinidade com o partido ou o grupo no governo do estado ou do município” (PARO, 2011, p. 45).

Como justificativa dos adeptos da nomeação tem-se o argumento de que a escolha “se refere à legitimidade do ato, tendo em conta que o povo elegeu o governante e este tem a prerrogativa, garantida em lei, de escolher seus auxiliares, para pôr em execução a política de governo sufragada nas urnas” (PARO, 2011, p. 45). Essa forma de nomeação constitui uma opção autoritária de escolha do diretor, pois atende não aos interesses da escola e da comunidade escolar, e sim o de quem o indicou e o nomeou, constituindo uma alternativa de prática autoritária e antidemocrática aos olhos dos usuários da escola.

Além disso, o apelo político para justificar a nomeação parece não ter muita coerência. Se se tem, de fato, a convicção de que o governo eleito tem a aprovação da população nos atos que ele realiza, não há por que temer a vontade desse povo (na forma de uma eleição do diretor), e escolher

autoritariamente o diretor em vez de dar aos cidadãos a oportunidade de exercer ainda mais a democracia. (PARO, 2011p. 45)

O direito ao voto para a escolha de seu representante como diretor da escola, que deveria ser garantido, é, no entanto, negado, diante da nomeação. Assim, caracteriza-se uma forma incoerente de nomeação do diretor, pois nega aos usuários da escola a oportunidade de escolher seu representante e colocar em ação o direito à democracia. Segundo Paro (2011), encontram-se muito raramente usuários da escola, tais como educadores e funcionários, que sejam favoráveis à nomeação.

Outra alternativa para a escolha do diretor de uma escola pública, segundo Paro (2011), é por meio do concurso de títulos e provas, mas, para o autor, essa não é uma opção que tenha muito a oferecer em termos de democracia. Boccia (2011) apresenta como exemplo de concurso para diretor de escola a aprovação do Código da Educação do Estado de São Paulo em 1933, que reestruturou o sistema paulista de ensino e passou a exigir títulos e provas. Esse código só foi efetivado no ano de 1938, e mantém o concurso de títulos e provas para o cargo de diretor de escola até os dias atuais.

A esse respeito, diz Paro (2011, p. 46):

A escolha por meio de concurso de títulos e provas tem como justificativa a pretensa imparcialidade presente no critério técnico, aferido em exames, que não favorece ninguém pessoalmente, mas visa selecionar de forma objetiva os que provarem possuir os conhecimentos exigidos. (PARO, 2011, p. 46)

Essa forma de escolha sobrepõe-se à da indicação, porém recebe algumas críticas, uma vez que o diretor, ao ser escolhido mediante provas de títulos, tem acesso ao cargo a partir de conhecimentos e méritos intelectuais. Paro (2011) alega que essa forma de escolha proporciona igualdade de oportunidade, uma vez que oferece condições iguais para todos os concorrentes ao cargo, visto que haverá provas de títulos no concurso, e até um caráter democrático em relação à questão de oportunidade de concorrer. No entanto, esse modo de escolha, para o autor, não se configura como a ideal, uma vez que os usuários da escola não legitimaram o diretor por meio do voto direto. Constitui-se, apenas, em uma forma de afastar do clientelismo político da nomeação.

No estado de São Paulo, segundo Paro (2011), há anos é adotado o concurso de títulos e provas no sistema estadual, pois “tem havido historicamente uma tendência muito conservadora de oposição à eleição em favor da opção pelo concurso” (p. 46). Essa prática do

concurso, com o decorrer dos tempos vem demonstrando que não é uma forma tão apropriada, pois desconsidera a democratização da educação, que prevê a participação de seus usuários. “Na verdade, não se pode negar a importância do concurso como critério técnico para a atribuição de cargos e funções, de modo a afastar as práticas de nomeações políticas que tendem a favorecer interesses pessoais e privados, por oposição ao interesse público” (PARO, 2011, p. 46).

O diretor pode não atender os objetivos educacionais da escola e da comunidade na qual está inserida, pois, uma vez concursado, tende a atender as demandas superiores do Estado, e não as da comunidade escolar. Além disso, esse diretor concursado não terá envolvimento com a comunidade, pois muitas vezes ele mora em uma região e presta o concurso em outra, da qual não conhece os problemas e particularidades. Há instituições para as quais não cabe a realização de concurso público, e para diretor de escola pública é uma delas.

Pela peculiaridade democrática e pública de sua função, o dirigente escolar precisa ser democrático no sentido pleno desse conceito, ou seja, sua legitimidade advém precipuamente da vontade livre e do consentimento daqueles que se submetem à sua direção. Nesse sentido, há que se pensar em formas de escolhas democráticas que superem o anacrônico processo burocrático de provimento por concurso, bem como a clientelística nomeação político-partidária, as quais costumam, ambas, impingir aos trabalhadores e usuários da escola uma figura estranha à unidade escolar e a seus interesses mais legítimos. (PARO, 2010, p. 776)

Evidencia-se, assim, que a eleição direta para diretor de escola pública caracteriza a forma que mais se aproxima de uma escolha democrática, constituindo uma prática necessária. Para isso faz-se necessário que os usuários da escola tenham consciência da importância de sua participação no pleito, que se configura como um direito à cidadania. A participação pelo voto, manifestação da vontade da comunidade escolar, deve vir acompanhada da presença dos usuários da escola nos conselhos, para a tomada de decisões. Por sua vez, o diretor eleito estará representando quem o elegeu, pois sua legitimidade vem do voto direto.

A forma democrática de se chegar ao cargo de diretor é, portanto, a eleição pela comunidade escolar, não que essa venha garantir a total democracia, mas é a mais favorável em relação à nomeação e ao concurso público. “A modalidade de escolha que mais se adequa às peculiaridades da função do diretor é sua eleição pela comunidade escolar” (PARO, 2011, p. 47). A eleição direta para diretor de escolas públicas consiste em um caminho direto para a

democratização da gestão, uma vez que esta proporciona a participação dos usuários da educação nos rumos da administração escolar.

Um dos principais argumentos para a implantação das eleições de diretores fundamenta-se na crença na capacidade do sistema eletivo de neutralizar as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo e no favorecimento pessoal, que inibem as posturas universalistas, reforçadoras da cidadania. (PARO, 1996, p. 378)

A eleição consiste em um caminho para a democratização da educação e da gestão escolar, proporcionando que professores, pais, alunos, funcionários, enfim, todos os usuários da escola tenham acesso a esse tão importante mecanismo democrático de participação que é a escolha do diretor pelo voto direto.

Somente mediante mecanismos de incentivo e mudanças da cultura para incentivar a participação pode-se construir uma educação pública laica e de qualidade, referenciada no social e pautada na perspectiva da gestão escolar democrática. Prover a eleição como forma de acesso ao cargo de diretor dá o direito de escolha aos usuários da educação, e por isso fortalece o sistema político democrático, proporcionando espaços de reflexão dentro do ambiente escolar. É assim que se consegue formar cidadãos críticos e reflexivos, com condições intelectuais de atuar diante dos problemas que surgirão no complexo mundo capitalista neoliberal. Através do princípio da gestão escolar pautada na democracia vislumbra-se uma possibilidade de inserir alunos dentro de todas estas questões, iniciando pela escolha do seu representante em sua unidade escolar tendo a participação como um direito para a vida.

Partindo para a atual realidade em que encontra o Estado de Goiás é oportuno, trazer algumas reflexões sobre o atual contexto em que se encontra a gestão da educação de forma geral.

Recentemente, amparados pela ideologia neoliberal privatista, à educação goiana encontra-se a caminho da concretização da ofensa neoliberal com a terceirização de escolas, ou seja, a gestão das escolas serão entregues a terceiros, empresas privadas chamadas de Organizações Sociais – OS, que serão responsáveis tanto pela gestão dos trabalhadores da educação quanto pelas instalações, implantando a lógica do mercado na educação pública neste modelo a eficiência substitui a pedagogia.

Os professores neste modelo são contratados como celetistas e demitidos a qualquer momento uma vez que o contrato instala um vínculo instável sem garantias de estabilidade no trabalho, assim, os professores que não se alinharem a realidade desta nova proposta serão

demitidos. A escola receberá verba de acordo com o número de alunos, com isso incentiva-se a lógica de mais alunos por sala, passando a possuir salas lotadas comprometendo a aprendizagem. “Sabemos que o conceito clássico de terceirização é aquele que aponta para a contratação de uma empresa que fará o serviço de outra, obtendo lucro com essa relação” (SANTOS, 2016, p. 159). Para o governo esse modelo privatista tira sua responsabilidade com serviços com a educação pública, pois ele ao invés de investir na educação pública Estadual aplica o dinheiro nas Organizações Sociais – OSs que são de iniciativa privada.

Portanto, dentro do atual contexto político neoliberal fica evidente que o Estado de Goiás vem demonstrando interesse a tal receituário neoliberal através de suas atuais políticas as quais vem sugerindo a transferência da gestão das escolas públicas para as Organizações Sociais. Para a educação se constitui um retrocesso ao direito a uma educação pública de qualidade social, e uma afronta aos princípios democráticos da gestão das escolas públicas no Estado de Goiás.

3 PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOBRE GESTÃO ESCOLAR

Partindo da problemática: “Como os professores de ciências compreendem a gestão escolar”, foram abordados nesta pesquisa quatro professores de Ciências de uma escola pública de ensino fundamental e médio de uma cidade do interior de Goiás. O objetivo geral foi compreender a concepção de gestão escolar na perspectiva dos professores de Ciências, bem como sistematizar uma proposta formativa, qual seja, a de um curso de formação em gestão escolar na perspectiva democrática. Por estar voltado para os professores de Ciências, o curso nasce da necessidade formativa que estes professores apresentaram no decorrer da pesquisa e da necessidade de um aprofundamento na compreensão sobre a organização e gestão da educação e suas atuais políticas. O objetivo do curso é favorecer a ampliação de seus conhecimentos, de modo a virem a se tornar promotores de uma gestão escolar pautada no princípio da democracia. Para isso convém trazer elementos para uma melhor compreensão do contexto no qual a pesquisa ocorreu.

A escola pública onde lecionam os professores de Ciências é mantida pela Secretaria de Educação de Goiás. Para a preservação da identidade dos professores e do colégio em que lecionam, foram-lhes atribuídos nomes fictícios. Os professores estão identificados no texto por números (professor 1, professor 2, professor 3 e professor 4), enquanto a unidade escolar foi nomeada de Colégio Castro Alves. O colégio atende o ensino fundamental do 6º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino, e o ensino médio de 1ª a 3ª série, nos turnos matutino e vespertino, possuindo 337 alunos matriculados.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio exerce o papel da ação pedagógica inovadora. Nele consta que devem ser consolidadas com os resultados das práticas, pela melhoria da qualidade educacional e das forças internas e externas, mediante políticas públicas que venham a fortalecer o projeto político, que está intimamente articulado ao compromisso sociopolítico e aos interesses reais da comunidade escolar. Portanto, fica explícito no PPP a concepção de gestão escolar na perspectiva democrática participativa em seus objetivos específicos, porém não detalha as ações de como deve ocorrer.

De acordo com o PPP e sua proposta de inovação pedagógica, é desejo da escola formar cidadãos participativos, responsáveis, compromissados, críticos e criativos, capazes de fazer a diferença na sociedade. Essa unidade escolar assume o papel de ser um elemento fundamental para a formação de um cidadão ético, questionador, consciente e que, ainda que tenha autonomia para a tomada de decisões diante de situações conflitantes.

O colégio, como instituição social, propõe assumir seu papel na construção de uma sociedade mais ética, justa e solidária. A luta pela garantia de igualdade de condições e de oportunidades para todas as pessoas passa, necessariamente, por uma educação em que haja o respeito mútuo e ao próximo e o reconhecimento das diferenças e habilidades. Ainda propõe que docentes e estudantes transformem a realidade de seu entorno educacional, tornando conscientes das relações veladas que perpetuam a injustiça, a discriminação e o preconceito.

A maioria dos professores da unidade é formada na área em que leciona, especialmente os do ensino médio, perfazendo um total de 17 professores que fazem parte do corpo docente. Em relação a pós-graduação *lato sensu* apenas uma professora não possui. Quanto a pós-graduação *stricto sensu*, possui dois professores com mestrado sendo um em área de Biologia Celular e Molecular e outro em Letras e Linguística.

Com o propósito de oferecer o melhor padrão de ensino e acompanhando as atuais políticas, o Colégio hoje adere ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA, um indicador nacional que possibilita monitoramento da qualidade da educação segundo a lógica neoliberal através de testes. O colégio em questão em sua última avaliação em 2015 conquistou a nota esperada: nota projetada: 4,7, alcançada: 5,2 avançando a cada ano em sua nota das avaliações externas.

Em relação ao espaço físico, o colégio possui uma área de 5.646.89 m², das quais 1.241.22 m² são construídas. São três blocos, com a seguinte distribuição: o primeiro bloco abriga secretaria, direção, coordenação, além de cinco salas: uma sala de aula (mais educação); três que abrigam os laboratórios de Língua Estrangeira, de Informática e de Ciências, respectivamente; e por último uma com o auditório e o almoxarifado funcionando no mesmo local. No segundo bloco estão a cantina, a sala dos professores, a biblioteca, cinco salas de aulas e uma saleta onde se instala a gerência da merenda escolar. O terceiro bloco compreende os banheiros sanitários masculino e feminino, três salas de aula, uma quadra esportiva descoberta, que estava em reforma, e uma casa de leitura desativada. Para o lazer e recreação, é utilizada a área livre e descoberta do colégio. Essa área livre é ampla, arborizada e dividida em dois espaços: um, cimentado, é utilizado para recreação, ensaios, apresentações e palestras, e possui 14 bancos de cimento; o outro espaço possui árvores.

O colégio é bem centralizado e de fácil acesso. As instalações são adaptadas para portadores de necessidades especiais. O colégio possui doze (12) turmas distribuídas em sete (7) salas de aula no turno matutino e cinco (5) no turno vespertino. No turno matutino, quatro (4) salas são destinadas aos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e três (3) para os do 1º ao 3º ano do ensino médio no matutino. No turno vespertino, quatro (4) salas abrigam

alunos do ensino fundamental e uma, do ensino médio. Compreende-se que o espaço físico assim como a organização e gestão revelam muito sobre sua proposta de organização voltada para a aprendizagem, o ambiente físico contribui para a aprendizagem dos alunos. Assim, diferentes espaços com diferentes ambientes influenciam a interação e possibilitam a aprendizagem não sendo diferente no Colégio pesquisado o qual conta com um espaço propício para desenvolverem as atividades do dia a dia que uma unidade educacional demanda, conforme mostra o quadro 2

Quadro 2 - Organização do espaço físico

Quantidade	Repartição	M ²	Obs.:
03	Salas de aula	42,4m ²	_____
01	Salas de aula	43,79m ²	_____
03	Salas de aula	53,29m ²	_____
01	Sala de aula	34m ²	_____
01	Salas de aula	43,74m ²	_____
01	Salas de vídeo	41,14m ²	_____
01	Sala de coordenação	20m ²	Sala própria
01	Sala dos professores	18.73m ²	Sala própria
01	Secretaria	20m ²	Sala própria
01	Diretoria	8m ²	Sala adaptada
01	Biblioteca	25m ²	_____
01	Cantina	13,37m ²	_____
05	Banheiros femininos	04 21 m ²	01 p/ portadores de necessidades especiais
03	Banheiros masculinos	02 21 m ²	01 p/ portadores de necessidades especiais
01	Banheiro dos funcionários	2.44 m ²	_____
01	Quadra esportiva	594.54 m ²	Em reforma
01	Almoxarifado	7.98 m ²	_____
01	Laboratório de informática	40.32 m ²	_____
01	Sala multifuncional	40.50 m ²	_____

Fonte: elaborado pelo autor.

O colégio destaca-se pelo grande número de aprovados nos mais diferentes vestibulares do Estado. Em destaque estão os aprovados na Universidade Estadual de Goiás (UEG), com classificações de ponta do 1º ao 4º lugar, e na Universidade Federal de Goiás (UFG), com cinco alunos. Já no ano de 2015, oito alunos foram aprovados na UEG e na UFG. Em 2016, dois alunos foram aprovados na Universidade Estadual de Goiás. Por isso, o PPP do colégio ressalta a importância da continuidade dos esforços para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A gestão escolar democrática prima por valores éticos e morais, respeitando a diversidade, tornando todos os participantes do processo responsáveis por uma formação de consciência plena de direitos e deveres e orientada pelo princípio da cidadania. Essa gestão, em geral, é fortalecida pelo envolvimento de toda a comunidade escolar, que direta ou indiretamente participa e se envolve nas práticas escolares desenvolvidas no cotidiano da escola, assumindo compromisso participativo que colabora para a proficiência crescente da unidade escolar e a eficácia dos trabalhos que ali são desenvolvidos.

3.1 Um novo olhar sobre gestão escolar e o diálogo com os professores de ciências

A coleta das informações teve início com a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual Castro Alves, cujos dados possibilitaram mapear os docentes que atuavam na disciplina de Ciências e também compreender a concepção que possuem sobre gestão escolar. Verificou-se que os professores de ciências não fazem parte da atual gestão escolar. Estes não são gestores, porém enquanto educadores, são eventuais candidatos ao cargo uma vez que a gestão pode ser formada por professores licenciados de diversas áreas. A escolha dos professores de Ciências ocorreu em decorrência das seguintes observações empíricas: 1. professores de diversas áreas, e em especial de Ciências, estavam assumindo a gestão escolar de escolas; 2. esses sujeitos precisavam ter voz para expor sua concepção sobre a temática, pois estão silenciados no que se refere a estudos sobre concepção de gestão escolar e suas perspectivas; 3. há poucos estudos que tratam sobre a concepção de gestão escolar na perspectiva dos professores de Ciências.

Verificou-se que o Colégio Estadual Castro Alves possui um único professor licenciado em Ciências Biológicas, que é efetivo; duas professoras licenciadas em Matemática, sendo que uma das quais é efetiva e está aguardando aposentadoria, enquanto a outra trabalha atua mediante contrato. O colégio possui apenas um professor para as disciplinas de Química e Física, que, todavia, é licenciado em ambas. Faz parte também da equipe de Ciências, duas professoras licenciadas em Pedagogia. São ao todo, portanto, seis professores.

A coordenação do colégio apresentou os seis professores para participarem da pesquisa, uma vez que o colégio possui somente estes seis professores de ciências, mas somente quatro consentiram em participar da pesquisa. Uma professora não respondeu, alegando estar ocupada com a ornamentação de um evento que a escola estava promovendo e,

ainda, que em breve iria se aposentar e achava melhor não participar da pesquisa. A outra professora não foi encontrada, pois nos dias da pesquisa não estava indo ao colégio, enviando um professor substituto em seu lugar.

Dos seis professores de Ciências do Colégio Castro Alves, quatro são do sexo feminino e dois, do masculino. Desse quadro docente, cinco são efetivos e um, contratado. Dos quatro que responderam ao questionário, três são efetivos e um trabalha com contrato temporário.

A opção pelo questionário deu-se a partir da compreensão de que esse instrumento de coleta de dados, que utiliza questões apresentadas por escrito para obter informações, consegue traduzir, segundo Gil (2002), os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos. Esse questionário visava identificar a concepção de gestão escolar dos professores de Ciências, e sua aplicação buscou ter natureza impessoal, ou seja, os professores não precisaram se identificar.

A pesquisa ocorreu nos dois turnos, matutino e vespertino, e cada professor de Ciências participante recebeu um número, ficando assim: informante 1, informante 2, informante 3 e informante 4. Ao todo foram analisadas 36 questões. As análises foram organizadas em categorias, pois, de acordo com Triviños (2015), elas existem objetivamente, ou seja, não são expressões subjetivas, a princípio sendo formadas no decorrer do desenvolvimento histórico. Conforme o autor, as categorias são consideradas essenciais nos estudos que se pautam no materialismo dialético. Assim, as categorias da pesquisa foram organizadas da seguinte maneira:

- Caracterização do grupo – questões 1 a 11 (Quadro 3);
- Professores de Ciências e gestão escolar – questões 12 a 18 (Quadro 4);
- A Gestão Escolar e o processo de ensino – questões 19 a 21 (Quadro 5);
- Compreensão do professor de Ciências sobre gestão escolar – questões 22 a 36 (Quadro 6).

Quadro 3 - Caracterização do grupo

1. Nome (opcional)	-	-	-	
Professor	1	2	3	4
2. Idade	33	40	62	33
3. Sexo	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
4. Graduação	Matemática	Química e Física	Pedagogia	Ciências Biológicas
5. Pós-Graduação lato sensu	Não possui	Gestão Escolar Biocombustíveis	Psicopedagogia	Não possui
6. Pós-graduação stricto Sensu	Não possui	Não possui	Não possui	Mestrado em Biologia Celular e Molecular
7. Tempo de serviço	4 anos	21 anos	26 anos	7 anos
8. Pretende fazer algum curso de formação que ainda não tenha feito em sua área de atuação? Qual?	Sim. Pós-graduação	Sim. Indústria e tecnologia	Não	Sim. Doutorado em Ensino de Ciências
9. Em que tipo de instituição você cursou sua graduação?	Privada	Pública Estadual e Privada	Pública Estadual	Privada
10. Você utiliza os conhecimentos adquiridos oriundos de sua pós-graduação?	Não possui	Quase sempre	Quase sempre	Eventualmente
11. Atuação	Professora de Matemática	Professor de Química e Física	Professora de Ciências	Professor de Biologia

Fonte: elaborado pelo autor.

Como se verifica no Quadro 3, o grupo de professores de Ciências possui idade entre 33 a 62 anos, e dois são do sexo masculino e duas, do sexo feminino. Três deles estão atuando em sua área de formação inicial, e uma atua como professora de Ciências, mesmo possuindo licenciatura em Pedagogia.

Em relação à pós-graduação *lato sensu*, um professor é pós-graduado em Gestão Escolar, Biocombustíveis e uma em Psicopedagogia. Já na pós-graduação *stricto sensu*, um único professor a possui. Dos quatro professores, apenas três pretendem fazer um outro curso de formação em sua área; dois deles se formaram em instituição de ensino superior pública e os outros dois, em instituição privada.

Os conhecimentos adquiridos durante a pós-graduação quase sempre são utilizados por dois professores em suas aulas e, eventualmente, por um. Os quatro professores respondentes estão lotados em sala de aula, ou seja, não participam da gestão do colégio

As observações sobre a caracterização do grupo jogam uma luz sobre o perfil dos professores de Ciências, para que o reflexo dessa luz ilumine as análises das próximas categorias, facilitando a sua compreensão.

Quadro 4 - Professores de Ciências e gestão escolar

(continua)

Professor	1	2	3	4
13. Você faz parte de algum conselho no Colégio?	Não	Não	Sim. Conselho de Classe	Não
14. O conselho de escola é um colegiado constituído por representantes da escola e da comunidade que tem como objetivo acompanhar as atividades escolares. Neste ano, quantas vezes o conselho desta escola se reuniu?	Duas vezes	Duas vezes	Uma vez	Desconheço o conselho e suas atividades.
15. O conselho de sua escola é composto por: professores; alunos; funcionários; pais.	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 4 - Professores de Ciências e gestão escolar

(continua)

16. O conselho de classe é formado por todos os professores que lecionam em cada turma/série/ano. Neste ano quantas vezes se reuniram os conselhos de classe deste colégio?	Uma vez	Duas vezes	Uma vez	Uma vez
17. Sobre o conselho de classe, quais são os principais assuntos debatidos? A) Gestão escolar (gestão e organização da escola da gestão da própria escola). B) Segue a pauta proposta pelo governo. C) Discussão e apresentação das notas dos alunos.	C	B e C	C	C
18. Você conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio?	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 4 - Professores de Ciências e gestão escolar

(conclusão)

<p>19. Quanto ao PPP do colégio.</p> <p>Na sua opinião, o PPP tem resultados em sua prática ou se constitui apenas um documento burocrático?</p>	<p>Foi elaborado por todos os professores e usuários do colégio</p> <p>O PPP constitui um documento que nem sempre é cumprido à risca. Portanto não apresenta um resultado satisfatório, na minha opinião.</p>	<p>Preferiu não opinar</p>	<p>Foi elaborado pelo diretor e compartilhado com todos os funcionários e usuários do colégio.</p> <p>Foi elaborado por todos os professores e usuários do colégio.</p> <p>O PPP é a base fundamental da e para o funcionamento da escola.</p>	<p>Foi elaborado de outra maneira.</p> <p>Qual? R: foi elaborado dividindo o PPP do ano anterior em partes, e distribuído em grupos de professores. Ou seja, o professor só opinou naquele pequeno trecho que ficou sob responsabilidade do seu grupo.</p> <p>Na minha opinião, os resultados práticos são pequenos. Constituindo um instrumento burocrático</p>
--	--	----------------------------	--	--

Fonte: elaborado pelo autor.

A presente categoria trata do professor de ciências e a gestão escolar, sobre sua participação como, por exemplo, em conselhos e construção do Projeto Político Pedagógico, uma vez que tem como objetivo verificar nesta categoria as condições de participação dos mesmos. Sendo que o conselho é visto como um espaço democrático de participação dos professores e de todos os envolvidos na escola, portanto se constitui de grande importância que os professores de ciências tenham esta efetiva participação.

Nessa categoria, inicia-se o questionamento sobre a participação dos professores em algum conselho no colégio. Como mostra o Quadro 4, três professores responderam que não, ou seja, apenas um fazia parte. Sobre o conselho e sua importância para a concretização da gestão democrática, compreende-se que é um órgão colegiado que deve ser constituído por representantes de vários segmentos da comunidade escolar, por exemplo, pais, alunos, representante dos professores e gestor escolar.

Ainda sobre o conselho, compartilha-se neste estudo da definição de Luck (2011), que o considera como um “mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas de atuação” (p. 66). Fica evidente que, em termos

de tomada de decisões, a maioria dos professores informantes não é consultada, pois não participa do conselho.

Quando indagados sobre quantas vezes o conselho do colégio em que trabalham se reuniu naquele ano até a época da coleta de dados (maio), as respostas foram díspares: dois professores afirmaram que foram duas vezes; um professor, que foi uma vez; e por fim um professor afirmou desconhecer o conselho e suas atividades. Sobre essa importante questão, que deveria se materializar em várias reuniões que o conselho deveria promover, Luck (2001, p. 66) entende que “os membros do órgão colegiado sejam apenas o ponto de partida, para que todos os pais se desenvolvam com os trabalhos da escola, cabendo aos primeiros buscar os meios para promover esse desenvolvimento”.

Compreende-se que o conselho é um colegiado constituído por representantes da escola e da comunidade e cujo objetivo é acompanhar as atividades escolares. Para que isso ocorra, as reuniões devem ser frequentes, porém, os informantes entram em desacordo sobre quantas reuniões foram realizadas no ano da pesquisa. Com isso, podemos refletir que os professores deveriam fazer parte de forma efetiva do conselho, pois só assim poderiam influenciar os demais a também participar e, juntos, propor caminhos para a sua escola.

Sobre a composição do conselho, todos os professores informantes afirmaram que ele é composto por alunos, funcionários e pais. Fica aqui posto, de forma clara, que os professores têm informação sobre a composição do conselho.

Sobre os assuntos debatidos no conselho, os quatro professores afirmaram em suas respostas que o principal-deles era a discussão e apresentação das notas dos alunos. Um professor assinalou outra opção, que é a de seguir a pauta proposta pelo governo. As reuniões do conselho poderiam ser o momento para grandes reflexões entre o grupo, no entanto, debate-se apenas algo estabelecido como proposta de pauta pelo governo, impossibilitando a oportunidade de participação e que os professores venham a se manifestar sobre outras temáticas, ficando assim sem autonomia de escolha. Sobre a participação de docentes nos conselhos das escolas, Luck (2011, p. 23) afirma: “Essa participação dá às pessoas a oportunidade de controlarem o próprio trabalho, assumirem autoria sobre o mesmo e sentirem-se responsáveis por seus resultados – portanto, construindo e conquistando sua autonomia”.

Não sendo possível, diante desse contexto, introduzir novos assuntos para serem debatidos, fica evidente que, durante a reunião do conselho, os participantes devem seguir algo que já estabelecido de forma técnica, à espera apenas de ser referendado por todos os professores.

Sobre isso, diz Libâneo (2013, p. 278):

A organização escolar, entendida como comunidade democrática de aprendizagem, transforma a escola num lugar de compartilhamento de valores e práticas por meio do trabalho conjunto e da reflexão compartilhada sobre planos de trabalho, problemas, soluções, relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da escola. Para isso, a escola precisa introduzir formas de participação real dos membros da escola nas decisões como reuniões, elaboração do projeto pedagógico-curricular, atribuição de responsabilidades, definição de modos de agir coletivos, definição de formas de avaliação e acompanhamento do projeto e das atividades da escola e da sala de aula, junto com outras ações de formação continuada, visando o desenvolvimento profissional dos professores.

Com relação ao conselho de classe, quando indagados sobre quantas reuniões foram realizadas naquele ano até o momento da coleta de dados (maio), as respostas novamente divergiram: três professores assinalaram que foi uma vez, e um professor, que foram duas, o que leva à compreensão de que as divergências ocorrem devido à falta de participação efetiva, nos conselhos de classe, dos professores que fizeram parte da pesquisa.

Sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), todos os professores afirmam conhecê-lo, mas quando indagados se esse projeto tem influenciado a sua prática ou se era apenas um documento burocrático, as opiniões se divergiram, conforme mostrado no Quadro 4. O professor 1 afirmou que o PPP foi elaborado por todos os professores e usuários do colégio; o professor 2 responde que foi elaborado pelo diretor e compartilhado com todos os funcionários e usuários do colégio; o professor 3 afirmou que foi elaborado pelo diretor e compartilhado com todos os funcionários do colégio; e por fim o professor 4 assegurou que o documento foi elaborado da seguinte maneira: o PPP do ano anterior foi dividido em partes, e cada uma delas distribuída a grupos de professores, ou seja, o docente poderia opinar somente sobre aquele trecho que coube ao seu grupo. Percebe-se que as respostas dos professores foram, de forma geral, semelhantes em relação ao PPP, pois afirmaram que se trata de um documento que nem sempre é cumprido, não apresentando resultados satisfatórios em sua prática por ser considerado um instrumento burocrático e fragmentado.

Mesmo com diferentes posições em relação à importância do PPP no contexto escolar, o documento constitui a identidade da escola, e por isso é importante para o andamento de todas as atividades escolares. Assim, é de grande importância que sua elaboração ocorra de forma democrática, com a participação de todos os segmentos da escola. De acordo com Veiga (1995), o PPP é um instrumento de luta e uma forma de contrapor-se ao trabalho fragmentado. Em análise geral, fica evidente, de acordo com as respostas, que o PPP

é fruto de um trabalho fragmentado, pois os professores respondentes, mesmo tendo conhecimento do projeto, parecem não entender sua importância.

Quadro 5 – A gestão Escolar e o processo de ensino

Professor	1	2	3	4
20. Neste colégio há algum projeto para reduzir as dificuldades encontradas pelos alunos nas disciplinas de Ciências incentivado/promovido pela gestão escolar?	Sim, o projeto está sendo aplicado	Sim, o projeto está sendo aplicado	Sim, mas ainda não foi implementado	Sim, o projeto está sendo aplicado
21. Neste colégio existe algum projeto desenvolvido pela atual gestão com os professores de Ciências que contribui para redução das taxas de reprovação?	Sim, o projeto está sendo aplicado	Sim, o projeto está sendo aplicado	Sim, mas ainda não foi implementado	Sim, o projeto está sendo aplicado
22. Quem escolheu os livros didáticos das disciplinas de Ciências utilizados no colégio?	A equipe de professores da disciplina correspondente.	O coordenador pedagógico, depois ele consultou os professores da disciplina correspondente.	A equipe de professores da disciplina correspondente.	A equipe de professores da disciplina correspondente.

Fonte: elaborado pelo autor.

Esta categoria sintetiza uma discussão a cerca da gestão escolar e o processo de ensino, pois compreendemos que o gestor escolar tem papel importante no que se refere aos processos de ensino, cabendo ao gestor proporcionar condições para que o processo ensino-aprendizagem ocorra orientado para a aprendizagem dos alunos. Assim, a presente categoria vem refletir sobre questões referentes aos projetos que visam melhorar o processo de ensino na unidade educacional pesquisada.

Uma escola bem cuidada é a que colabora para a aprendizagem de alunos, propiciando oportunidades para que possam aprender, criando situações que se materializem em forma de um projeto promovido pela gestão. A esse respeito, Libâneo (2013, p. 268) afirma que “escola bem organizada e gerida é aquela que cria, assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas para o bom desempenho de professores e alunos em sala de aula, de modo a se obter sucesso nas aprendizagens”. Para tanto, o autor

pontua que a escola deve proporcionar aos alunos condições de aprendizagem mediante uma formação científica e cultural.

Faz-se necessário, portanto, que a escola tenha uma gestão pautada no princípio da democracia, uma vez que a gestão é algo que deve funcionar como um todo, e não isoladamente. Sua função é importante para toda a comunidade escolar, pois é ela que dá as referências para os usuários da escola. É o gestor que, de forma democrática, conduzirá a realização das atividades e os projetos da escola em seu dia a dia.

Assim, quando perguntados se no colégio havia algum projeto para reduzir as dificuldades encontradas pelos alunos nas disciplinas de Ciências, incentivado/promovido pela gestão escolar, três professores afirmaram que sim, e que está sendo aplicado, enquanto um respondeu que sim, mas que ainda não foi implementado. Já quando indagados se no colégio existe algum projeto, desenvolvido pela atual gestão com os professores de Ciências, que contribua para a redução das taxas de reprovação, três professores assinalaram que existe e que está sendo aplicado, e somente um assinalou que existe, mas ainda não foi implementado.

Fica evidente aqui que a gestão escolar se preocupa em assegurar condições de aprendizagem para os alunos desenvolvendo projetos de redução dos índices de reprovação, de modo que os estudantes obtenham sucesso. Também os professores são beneficiados pelo projeto, o que vai ao encontro do que defende Libâneo (2013), ou seja, que a escola deve oportunizar o bom desempenho dos docentes em sala de aula, para que assim os alunos tenham oportunidades exitosas de aprendizagem.

Outro dado importante sobre o ensino de Ciências e a gestão escolar destaca-se quando os professores são perguntados sobre quem escolheu os livros didáticos das disciplinas de Ciências utilizados no colégio. Três deles afirmaram que foi a equipe de professores da disciplina, e apenas um disse ter sido o coordenador pedagógico, que somente depois de ter feito a escolha consultou os professores da disciplina. As respostas da maioria deles à questão conduzem a uma perspectiva de livre escolha dos livros didáticos pelos professores de cada disciplina, o que seria uma ação democrática, mas quando um deles atribui a escolha ao coordenador pedagógico, entrando em desacordo com os demais respondentes, fica posta a dúvida sobre essa pretensa liberdade didática.

Quadro 6 - Compreensão do professor de Ciências sobre a gestão escolar
(continua)

Professor	1	2	3	4
23. Como você percebe a gestão escolar no seu colégio?	A gestão aqui é boa, com algumas pequenas falhas que é fácil de organizar. Falta apenas um pouco mais de boa vontade.	Percebo uma gestão relativamente boa, participativa, porém, falta autonomia em relação a secretarias ou subsecretários.	É bastante ativa.	Percebo como uma gestão que coloca interesses pessoais, e o bem-estar de alguns funcionários acima dos interesses reais que uma unidade escolar deveria ter, que é o processo de ensino-aprendizagem e a qualidade das aulas ministradas.

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 6 - Compreensão do professor de Ciências sobre a gestão escolar
(continua)

<p>24. Você vê possibilidade hoje de concretização da gestão democrática participativa? Gestão democrática, participativa, com efetiva participação nas tomadas de decisões com participação efetiva de todos os envolvidos? Justifique.</p>	<p>Sim. Em partes já existe essa gestão, falta alguns ajustes. Mas com um pouco de boa vontade por parte de alguns membros é possível.</p>	<p>Sim. Acredito que sim, pois uma escola tem sumariamente o dever informativo e com princípio de formação ou mesmo informação.</p>	<p>Sim. Todos nós participamos nas tomadas de decisões atualmente.</p>	<p>Não. Não tenho muitas esperanças de observar uma efetiva gestão participativa na unidade escolar onde trabalho, principalmente por observar que o interesse primário da gestão é cumprir burocracias. Ao se formar o conselho escolar a escola sempre escolhe pais, que também são funcionários ou conhecidos próximos. As reuniões ocorrem raramente, e eu já presenciei a solicitação de assinatura de atas de reuniões que não aconteceram.</p>
<p>25. A sua formação inicial lhe proporcionou condições de atuar na gestão escolar dentro de uma perspectiva democrática? Explique.</p>	<p>Sim. Acredito que todos podem atuar dentro da gestão democrática.</p>	<p>Sim. Na verdade, passei por quatro cursos superiores, tendo como o primeiro Pedagogia, Direito e só depois Química e Física. Então com essas possibilidades me proporcionou bons conhecimentos.</p>	<p>Sim. (Não se explicou.)</p>	<p>Não. A licenciatura que cursei não dava noções práticas de como é a gestão escolar.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 6 - Compreensão do professor de Ciências sobre a gestão escolar
(continua)

26. Considera ter conhecimentos sobre legislação referente à função de diretor? Explique.	Sim, em partes. (Optou por não explicar.)	Sim, completamente. Acredito, pois conheço bem legislação escolar.	Sim, em partes. (Optou por não explicar.)	Sim, em partes. (Optou por não explicar.)
27. Há normativas que especificam a função de diretor no Colégio. O que você, enquanto professor (a) da área de Ciências, conhece?	Não conheço	Sim.	Sim. (Preferiu não justificar.)	Não conheço.
28. Você, enquanto professor (a) de Ciências, considera ter conhecimentos da legislação referente à função do diretor de escola na rede estadual de Goiás?	Não	Sim, completamente	Sim, em partes	Sim, em partes
29. Qual a forma de provimento do cargo de diretor?	Eleição	Eleição	Eleição	Eleição
30. Qual forma você compreende ser a melhor para escolha do diretor?	Eleição	Eleição	Eleição	Eleição
31. Em sua instituição escolar, você considera que a gestão é democrática?	Sim	Sim	Sim	Não

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 6 - Compreensão do professor de Ciências sobre a gestão escolar
(continua)

32. Como se dá o processo de tomada de decisões no Colégio?	O diretor se reúne de forma democrática e acata as decisões tomadas pelo grupo.	O diretor se reúne de forma democrática e acata as decisões tomadas pelo grupo.	O diretor se reúne de forma democrática e acata as decisões tomadas pelo grupo.	Outros: O diretor se reúne com os coordenadores e toma as decisões que são repassadas ao grupo. Nem sempre as opiniões dos professores são levadas em conta.
33. Em relação a participação da comunidade, assinale a alternativa que corresponde. a) Existe a participação da comunidade nas decisões da escola. b) Não existe participação da comunidade nas decisões da escola.	Existe participação.	Existe participação.	Existe participação.	Não existe participação.
34. Considerando a função do diretor (a), dividida entre função meio e fim. Você acredita que legislação vigente indica qual a função do diretor?	Sim	Sim	Sim	Sim
35. Qual é hoje o principal desafio para diretor (a) de um colégio público da rede estadual de Goiás segundo sua perspectiva?	Falta de verbas. Falta de professores da área específica de ensino.	Falta de verbas. Falta de professores.	Falta de verbas. Outros: a indisciplina dos educandos da rede pública.	Falta de professores da área específica de ensino.

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 6 - Compreensão do professor de Ciências sobre a gestão escolar
(conclusão)

36. Dentro das concepções de organização e gestão escolar apresentada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), temos a concepção Técnico-científica, Autogestionária, Interpretativa e Democrático-participativa. Qual dessas concepções está inserida a sua unidade escolar?	Democrático-participativa	Técnico-científica	Democrático-participativa	Democrático-participativa
37. Caso fosse diretor, em qual dessas concepções se pautaria sua gestão?	Democrático-participativa	Autogestionária	Democrático-participativa	Democrático-participativa

Fonte: elaborado pelo autor.

A compreensão do professor de Ciências sobre a gestão escolar tem como base o Quadro 6 acima, uma vez que essa questão é complexa e sua compreensão pode vir carregada de muitos significados para esses docentes. Portanto a categoria objetiva trazer esta compreensão que os professores de ciências têm sobre a gestão escolar, uma vez que esta deve ser desenvolvida com conhecimento e compromisso social com a aprendizagem dos alunos conduzidos pelos princípios de uma gestão democrática.

Partindo da análise dos dados colhidos com as respostas a essas questões, obtivemos os seguintes resultados: quando indagados sobre como percebem a gestão escolar no seu colégio, dois professores afirmaram que era boa, mas apontaram alguns entraves, tais como a falta de boa vontade e de autonomia em relação à subsecretaria. Um professor assinalou a opção de que a gestão é bastante ativa e outro pontuou que eram colocados interesses pessoais e o bem-estar de alguns funcionários acima dos interesses reais de uma unidade escolar.

A resposta do último professor permite constatar que a gestão atua em benefício de alguns funcionários e em detrimento de outros. Práticas como essa são denominadas por Luck (2010) de falsa democracia, pois as decisões são tomadas de acordo com interesses pessoais

de alguns poucos privilegiados funcionários, resolvendo as questões pessoais de um pequeno grupo, enquanto os demais ficam à margem. Assim, compreende-se que a gestão escolar é um espaço educativo que vai além do cumprimento de formalidades burocráticas. O diretor deve ter responsabilidade pela aprendizagem dos alunos e pelo funcionamento da escola, sem privilegiar grupos de interesses pessoais.

Paro (2016) afirma que existe hoje um sistema burocrático e hierárquico a ser seguido e que coloca poder nas mãos do diretor, considerado autoridade máxima, pois é o responsável pelo cumprimento da lei. Luck (2011), ao referir-se à função burocrática do diretor, também cita o modelo estático, que corresponde ao modelo burocrático e hierarquizado da escola e do sistema de ensino, características que vêm justificar a falta de autonomia diante da subsecretaria, como apontado por um dos professores informantes.

Ao serem instados a assinalar se viam possibilidade, hoje, para a concretização de uma gestão democrática participativa, ou seja, com efetiva participação dos docentes nas tomadas de decisões, três dos quatro professores afirmaram que sim, e um, que não. Este professor apresentou como justificativa para considerar inviável a efetivação de uma gestão participativa, a falta de alguns ajustes dentro do próprio colégio, ajustes esses que, segundo ele, depende da boa vontade de alguns membros.

Entre os três professores que consideram que existe possibilidade para uma gestão participativa, um afirmou que a escola tem sumariamente o dever com o princípio informativo; outro professor respondeu que todos participam da tomada de decisões, e por fim o terceiro informante afirmou que não tem muitas esperanças de observar uma efetiva gestão participativa na unidade escolar onde trabalha, principalmente por observar que o interesse primário da gestão é cumprir a burocracia. O informante disse que, ao se formar o conselho, a escola sempre escolhe pais que também são funcionários ou conhecidos próximos. Esse professor também disse que as reuniões ocorrem raramente, e que já presenciou a solicitação de assinatura de atas de reuniões que não ocorreram.

Fica exposto de forma clara que o professor não vislumbra a possibilidade de concretização da gestão democrática participativa, pois percebeu que o interesse não é a democracia, mas sim burocráticos. Quanto a essa questão, Paro (2016, p. 22) afirma que “aceitando-se que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação”. Uma vez que a gestão democrática pressupõe participação nas tomadas de decisões e se ela não existe, não se pode afirmar que seja verdadeiramente democrática e participativa.

Quando indagados se as suas formações iniciais lhes proporcionaram condições de atuar na gestão escolar segundo uma perspectiva democrática, três professores afirmaram que sim e um, que não. Um dos informantes que disse estar apto a implementar uma gestão democrática por ter passado por vários cursos superiores, o que teria lhe proporcionado possibilidades e bons conhecimentos para tanto. Um professor preferiu não justificar, enquanto outro argumentou que a licenciatura que ele cursou não lhe deu noções práticas sobre como é a gestão escolar. Assim, compreende-se que esse professor, em sua graduação, não teve a oportunidade de refletir sobre tais questões, que são de grande importância para a formação intelectual do futuro docente.

Dessa questão infere-se que todos os professores são eventuais profissionais que estão aptos a atuar na gestão escolar, tendo em vista que “o objetivo e práticas de organização e gestão é o de prover as condições, meios e recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e trabalho dos professores e alunos na sala de aula, de modo a favorecer a efetiva aprendizagem por todos” (LIBÂNEO, 2013, p. 23).

A questão seguinte do questionário aplicado aos professores de Ciências indaga se eles consideram ter conhecimentos sobre a legislação referente ao cargo de diretor. Três professores afirmaram ter conhecimentos em partes, mas todos eles optaram por não explicar, e um afirmou que sim, alegando que conhecia bem a legislação escolar. Depreende-se das respostas que o papel do gestor na atual sociedade coloca grandes desafios, dentre eles, conhecer a legislação referente à função do diretor, pois o que pode parecer fácil antes de se assumir o cargo, pode não vir a sê-lo depois de tomar posse, pois a direção é uma tarefa complexa e de difícil desempenho em face das novas exigências postas pelo sistema neoliberal ao ensino.

Em relação às normativas, foi perguntado aos professores de Ciências se existe alguma que especifica a função de diretor no colégio em que lecionam. Dois professores afirmaram não conhecer e dois, que conhecem mas não justificaram suas respostas a essa questão. Mais uma vez verifica-se a importância de os professores conhecerem as normativas que especificam a função do diretor do colégio, mesmo que estejam atuando na docência, pois esse é um conhecimento relevante, uma vez que, conhecendo a legislação, conhecerão também seus direitos e suas obrigações.

Foi-lhes perguntado se, como professor(a) de Ciências, consideravam ter conhecimentos da legislação referente à função do diretor de escola na rede estadual de Goiás. Apenas um dos quatro professores disse que sim, que conhecia plenamente a legislação; dois

afirmaram que sim, mas com restrições a algumas partes; e um afirmou não ter conhecimento da legislação referente à função do diretor escolar.

Como todos os professores podem vir a ser eventuais candidatos ao cargo, faz-se necessário que possam adquirir conhecimentos necessários sobre legislação, que é uma forma de ordenamento de uma unidade escolar. A importância de conhecer a legislação se faz em relação a uma melhor participação na gestão.

Sobre qual a forma de provimento do cargo de diretor em sua escola, os quatro professores responderam que era a eleição. Em seguida, questionou-se sobre qual era a forma que consideravam mais apropriada para a escolha do diretor, e os quatro professores optaram pela eleição. Sobre essa forma de escolha, Luck (2011) afirma que não é a eleição em si que democratiza, mas o que ela representa, pois faz parte de um processo participativo global, uma vez que firma um compromisso coletivo.

Quando perguntados se consideravam a gestão escolar do colégio em que atuam democrática, três professores responderam que sim e um, que não. Compreende-se, portanto, de acordo com a maioria das respostas, que a gestão do colégio é democrática. Conforme visto anteriormente, para Paro (2016), gestão escolar democrática é aquela que tenha efetiva participação de pais, alunos, educadores e funcionários da escola, mesmo que às vezes isso possa ser considerado utópico. Conforme o autor, esses são os pressupostos de uma gestão escolar democrática, ou seja, para haver democracia deve haver pessoas para exercê-la.

À pergunta sobre como ocorre o processo de tomada de decisões no colégio, três professores responderam que o diretor se reúne de forma democrática e acata as decisões tomadas pelo grupo, mas um professor disse que o diretor se reúne com os coordenadores para tomar as decisões, que só posteriormente são repassadas ao grupo, e que nem sempre as opiniões dos professores são levadas em conta. Aqui se verifica certo desacordo nas respostas, mesmo sendo uma diferença de 3 a 1.

A tomada de tomada de decisões em uma perspectiva democrática participativa requer que cada um assuma sua responsabilidade, como pontuado por Luck (2010), que considera a participação uma força de atuação consciente. Assim, em relação à tomada de decisão segundo uma perspectiva democrático-participativa, o diretor deve consultar os usuários da escola para que possa, democraticamente, tomar suas decisões. O que resta aos usuários da escola é ter consciência em relação aos momentos de se reunir democraticamente para tomar as decisões pois, segundo Luck (2010), a falta de consciência do poder de participação traz resultados negativos para a democracia.

Em relação à participação da comunidade na escola, três professores assinalaram que ela existe, e um, que não existe. Os usuários da escola devem assumir uma postura participativa na vida da unidade de ensino, da mesma forma que o gestor também deve desempenhar seu papel democraticamente e buscar articular condições para que todos se envolvam com a vida da escola. “Entende-se que a natureza humana básica – sua vocação primeira – consiste na necessidade de a pessoa ser ativa em associação com seus semelhantes, desenvolvendo seu potencial” (LUCK, 2010, p. 61).

Considerando a atividade do diretor em sua função meio (serviços de secretaria/assistência ao escolar) e fim (processo de ensino-aprendizagem), foi perguntado aos professores se eles acreditam que essa divisão está clara na legislação vigente. Todos afirmaram que sim, que a legislação vigente indica qual a função do diretor. O que se compreende dessas respostas é que, para esses professores, a legislação está posta de forma clara em relação tanto à função meio quanto à função fim.

Paro (2016) enfatiza que existem dois grupos de atividades escolares: um intitulado atividades-meio e outro, atividades-fim. As atividades-meio, conforme o autor, correspondem à direção escolar, aos serviços de secretaria e às atividades complementares de assistência ao escolar. Já as atividades-fim referem-se à apropriação do saber pelos educandos e às atividades de ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Para o autor, portanto, o diretor deve atuar nesses dois âmbitos, tanto nas atividades meio como fim, para que possa desenvolver suas atividades da melhor forma possível.

Sobre qual é hoje o principal desafio para o diretor de um colégio público da rede estadual de Goiás, três professores assinalaram a falta de verbas, e um, a falta de professores, inclusive os da área específica, e a indisciplina dos educandos.

A falta de verbas para a educação é um problema enfrentado por todas as escolas públicas brasileiras, pois os programas existentes não conseguem prover a grande demanda, além de haver má distribuição de recursos, proveniente da descentralização financeira. A falta de professores de área específica, como assinalado por um dos professores, também se constitui um problema que afeta as escolas públicas brasileiras, junto com a indisciplina.

A questão seguinte refere-se às concepções de organização e gestão escolar apresentadas por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) – técnico-científica, autogestionária, interpretativa e democrático-participativa – e indagava dos professores qual delas era adotada em sua unidade escolar. Convém esclarecer que um quadro com as quatro concepções de organização e gestão foi anexado ao questionário, para que o professor tivesse clareza dos

conceitos ao responder a questão. Três professores afirmaram que sua unidade escolar segue a concepção democrático-participativa, e apenas um assinalou a concepção técnico-científica.

Quando se pauta na perspectiva democrático-participativa, como assinalado pela maioria dos professores, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) significa que a gestão prioriza a atividade coletiva, o que pressupõe o envolvimento de todos em torno de um objetivo comum.

Indagados se, caso fossem diretor de escola, em qual dessas concepções se pautariam, três fizeram opção pela gestão democrático-participativa, e um, pela autogestionária. São características desse modelo:

Definição explícita, por parte da equipe escolar, de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola. Articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela. Qualificação e competência profissional. Busca de objetividade no trato das questões da organização e da gestão, mediante coleta de informações reais. Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidades pedagógicas: diagnóstica, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomada de decisões. Todos dirigem e são dirigidos, todos avaliam e são avaliados. Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 449)

A concepção autogestionária, assinalada por apenas um informante, prevê:

Vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social (poder coletivo na escola para preparar formas de autogestão no plano político). Decisões coletivas (assembleias, reuniões), eliminação de todas as formas de exercício de autoridade e de poder. Ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e de alternância no exercício de funções. Recusa a normas e a sistemas de controle, acentuando a responsabilidade coletiva. Crença no poder instituinte da instituição e recusa a todo poder instituído. O caráter instituinte dá-se pela prática da participação e da autogestão, modos pelos quais se contesta o poder instituído. Ênfase nas inter-relações, mais do que nas tarefas. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 449)

Note-se que, conforme visto anteriormente, tanto a concepção autogestionária como a democrático-participativa estão incluídas na concepção sociocrítica, que leva em conta as questões sociais e as questiona, visando a autonomia e a participação, mas sem desobrigar o Estado de suas responsabilidades com a educação.

As duas concepções têm como diferença substancial o fato de a democrático-participativa propor que o diretor faça a articulação no que se refere à participação dos

envolvidos, ficando também responsável pelo acompanhamento e avaliação do trabalho da unidade escolar, reorientando-o mediante ações coordenadas e controladas. Essas ações resultam da participação e de objetivos comuns, buscando o êxito da escola, em especial, no processo de aprendizagem. Já a autogestionária não se centra na pessoa do diretor, pois a gestão cabe diretamente aos participantes da escola, já que recusam todo exercício de autoridade. Porém, todos participam das decisões e assumem responsabilidade coletiva pela escola.

Tanto a concepção autogestionária quanto a democrático-participativa, conforme já visto anteriormente, incluem-se na concepção sociocrítica, que leva em conta as questões sociais e as questiona visando a autonomia e a participação, sem desobrigar o Estado de suas responsabilidades com a educação. Portanto as políticas educacionais no que se refere a questões democráticas asseguram em seus documentos para que haja este modelo de gestão, mas o que se verifica que nem sempre o que é prescrito é concretizado na prática.

Conforme demonstrado fica explícito que as atuais políticas educacionais trazem sobre a gestão escolar e sua atual forma de organização reflexos dos conceitos neoliberais, a escola neste contexto político neoliberal sofre as consequências deste ideário, reproduzindo relações de poder entre gestão funcionários e usuários, regulado pela ideologia neoliberal a qual pregam que a gestão escolar fique ao interesse do mercado, gestores se tornam sentinelas destas ideologias dentro de suas unidades escolares, sentinelas estas que ficarão responsáveis pela propagação em grande parte deste ideário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo geral desta pesquisa, compreender a concepção de gestão escolar na perspectiva dos professores de ciências, bem como sistematizar uma proposta formativa, qual seja, a de um curso de formação em gestão escolar na perspectiva democrática, optou-se pelo estudo de caso, com abordagem qualitativa. Para uma melhor compreensão do objeto de estudo, fez-se uma abordagem histórica sobre Estado e educação brasileira na década de 1990, bem como sobre educação e neoliberalismo, a fim de conhecer a realidade da educação brasileira em cada período, pois se entende que ela não está deslocada do contexto histórico-social.

Pondera-se que, apesar de ser explícita, a ideologia neoliberal reduz de forma cruel a prática educativa, levando-a a indicadores de natureza gerencialista, tratando-a como uma empresa prestadora de serviços que visa lucros, não oportunizando, nessa perspectiva, as relações democráticas. Essa ideologia foi firmada no Brasil no fim do século XX e início do século XXI, mediante as reformas administrativas a que foram submetidos os países periféricos, que passaram a adotar um modelo de Estado mínimo, amparado no fenômeno da globalização.

Com isso, o Estado torna-se mínimo no que diz respeito aos direitos sociais, pois só irá atuar nos casos que o mercado não for capaz de resolver. Nessa perspectiva, o Estado não mais regulará a relação de trabalho, conduzindo a produção em uma situação de exploração das relações trabalhistas, legalizada pela ideologia neoliberal.

Essa ideologia em questão também propõe para a sociedade de forma geral o mínimo de participação do Estado no setor público, mediante uma política de privatização das empresas estatais, abrindo o capital nacional a empresas internacionais e submetendo a educação ao pensamento empresarial. Países adeptos dessa ideologia, tal como o Brasil, aderem aos acordos internacionais, os quais são decorrentes de conferências.

Sobre as questões referentes à qualidade da educação, pôde-se evidenciar que dois termos, qualidade social e qualidade total, quando mencionados instiga a reflexão. Nesta dissertação, a proposta foi apontá-los como forma de reflexão e compreensão da educação, pois compreender a educação de qualidade social requer colocá-la em uma perspectiva social. Tal ação se constitui em um ato político e uma prática social emancipatória, mesmo compreendendo que cada contexto político é que define o que quer que seja a educação de qualidade. A qualidade total, ao contrário da qualidade social, a partir da década de 1990 e

sob o controle das políticas neoliberais, não proporciona aprendizagem para a formação integral, mas sim para as necessidades imediatas do mercado de trabalho.

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988) deixa explícito que garantir o direito à educação pública de qualidade é dever do Estado. No entanto, o que se verifica é uma garantia atrelada à qualidade total, que visa o desenvolvimento econômico em detrimento do desenvolvimento social, este, sim, de fundamental importância em uma sociedade como a brasileira para a concretização do direito à educação.

Nesta pesquisa, optou-se pela qualidade social expressa no documento da CONAE de 2014, a qual expressa que a educação de qualidade depende do projeto a que a sociedade está vinculada. Assim, pode ser um projeto emancipador, na perspectiva de uma educação crítica, ou, ao contrário, de uma educação para a submissão, que contribua para a manutenção do poder hegemônico.

Foi possível, durante o desenvolvimento do estudo, refletir sobre o professor gestor, bem como sua formação para atuar na administração escolar. Indiscutivelmente, a formação continuada tem um papel muito importante na vida do professor, pois se compreende que não se forma para a gestão escolar somente na graduação, pois o docente pode aperfeiçoar seus conhecimentos na área mediante a formação continuada, em algum curso de pós-graduação.

Neste estudo, foi analisada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), no que se refere à formação do gestor escolar. Nessa lei, fica claro que, para ser um gestor, o futuro ocupante do cargo deveria ser formado em cursos de licenciatura ou de pós-graduação em Pedagogia. Porém, dez anos depois da LDBEN/1996, o Conselho Nacional de Educação (CNE) edita a Resolução n. 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. O documento atribui grande ênfase às atividades de gestão e determina que licenciados em Pedagogia devam ser preparados para o exercício do cargo de gestor. Porém, quando foi baixada, a resolução não tinha como intenção especializar o profissional, e sim apontar direções sobre a gestão escolar durante a sua formação.

As DCN para o curso de Pedagogia fortaleceram o reajuste entre a formação do professor e a do gestor, dando ênfase à figura do pedagogo, uma vez que o Art. 64 da LDBEN/1996 dispõe que o gestor deve possuir formação em curso de graduação ou pós-graduação em Pedagogia. Todavia, a lei abre uma concessão para os graduados em outras áreas do conhecimento, desde que tenham licenciatura em Educação.

Assim, no dia 1º de julho de 2015, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução n. 2, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível

superior em cursos de licenciaturas, de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura e para formação continuada. Essa resolução institui princípios fundamentados na gestão democrática para a formação superior em nível de licenciatura, que entraram em vigor a partir de sua publicação. Também veio garantir não somente a formação com fundamentos na gestão democrática dos cursos de licenciaturas como também que os projetos políticos pedagógicos (PPP) das escolas de nível fundamental e médio contemplem a questão da gestão escolar democrática.

Também foi apresentada neste estudo a formação do professor com identidade unitas multiplex, conceito cunhado por Brzezinski (2011), qual seja a formação do professor-pesquisador-gestor. Conforme a autora, os cursos de Pedagogia vêm formando, ou deveriam formar, esse profissional de identidade múltipla, pois compreende que a docência não se limita apenas ao trabalho dentro da sala de aula.

Em seguida, o estudo analisa o Plano Nacional de Educação (PNE), sobretudo, a meta de número 19 e suas estratégias sobre a gestão escolar democrática. Evidencia-se que o PNE reforça os princípios da gestão escolar democrática e da participação dos usuários da educação na escolha de seu representante.

Diante de uma nova reestruturação da gestão escolar, surge o conceito de democracia e participação, direitos garantidos pela CF/1988 e pela LDBEN/1996. Ambas dispõem que os profissionais da educação e da comunidade escolar se envolvam nas questões referentes ao dia a dia das escolas, como forma de participação democrática. Mas, para isso, vislumbra a necessidade de incentivar a participação dos envolvidos.

Com isso, surgem os determinantes internos e externos, os quais buscam uma efetiva participação de todos os envolvidos internamente na gestão da escola, para que se possa garantir o desenvolvimento da tão esperada gestão escolar democrático-participativa. Mas, para isso, faz-se necessário que se crie a cultura da participação, para que todos conheçam os mecanismos próprios para isso e possam deles usufruir.

No que se refere ao provimento do cargo de diretor, ficou evidente que existem várias formas, porém, a que mais tem indícios de ser democrática se materializa na eleição direta.

Sobre as concepções de gestão escolar e organização do trabalho, recorreu-se a Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), que as classificam em técnico-científica e sociocríticas, sendo que estas incluem a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa. Portanto, o que se propõe como concepção de gestão escolar é a concepção democrático-participativa.

Em seguida, a partir da discussão dos dados oriundos de professores de Ciências, evidencia-se a compreensão da gestão escolar de sua unidade escolar como democrática, mesmo que em alguns momentos fizessem algumas observações sobre o funcionamento do colégio. Assim, ao retomar a problemática deste estudo, qual seja, como os professores de ciências compreendem a gestão escolar, verifica-se que os professores de ciências compreendem que a concepção de gestão é uma mestiçagem entre elementos da concepção sociocrítica, e, nesta, a democrático-participativa com técnico-científica.

Quando os professores de ciências mostram uma mestiçagem entre os elementos, ou seja, mostram dois elementos durante a pesquisa. Verifica mais uma vez a falta de compreensão de uma temática de fundamental importância para os professores, visto que estes professores um dia poderão se tornar gestores. A definição clara e objetiva das concepções pode acarretar consequências no processo de ensino-aprendizagem para nossos alunos uma vez que uma organização escolar bem detalhada e pautada no princípio da democracia repercute na aprendizagem dos alunos e no trabalho dos professores, pois esta dará ênfase sobre as relações humanas estabelecidas implicando na participação por objetivos comuns.

Tendo como consequência a não compreensão das concepções de gestão escolar, a repetição de velhas práticas por parte do gestor e por parte da equipe, pois a gestão não deve ser compreendida somente como um conjunto de práticas burocráticas, mas deve ser compreendida como uma condição de promoção da realização da democracia com os membros de uma escola proporcionando condições de aprendizagem para os alunos.

Uma vez que as definições de gestão não estando claras o que contribuirá para concretização das políticas neoliberais, pois dentro deste contexto neoliberal os governantes querem um gestor que não tenha uma total ou parcial compreensão de sua função social e de qual concepção se pautará para guiar seu trabalho, assim ficará ao lado do que o sistema propor sem refletir ou questionar, se tornando um sentinela executor das atividades políticas propostas pelo estado ou pelo município.

O processo democrático exige uma educação compromissada com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois necessitam caminhar juntas democracia e participação, para que assim a escola possa proporcionar condições de desenvolver uma consciência crítica reflexiva nos alunos, consciência esta que contribuirá para formação do cidadão para isso deve estar voltada para o aspecto político, democrático, histórico e social.

A escola que queremos precisa da participação de todos que fazem parte da comunidade, quando isso não acontece há um visível prejuízo para os alunos e para a sociedade, pois estarão formando alunos dentro de uma perspectiva neoliberal, no lugar de

uma formação crítica tem se a formação técnica extinguindo como, por exemplo, disciplinas de cunho reflexivo como sociologia e filosofia, induzem alunos e professores à neutralidade política e a não participação na escola e conseqüentemente na sociedade. Estes valorizam as avaliações em larga escala e seus dados produzidos como critérios de qualidade total através dos índices educacionais, criam a avaliação docente através da gratificação salarial assim criam uma competição entre os docentes da unidade escolar parecido com uma empresa que busca por resultados através de competições, cobra mais dos professores e investe menos em sua formação, quando tem investimento em formação esta é feita de forma aligeirada. Essa lógica neoliberal na gestão das escolas reduz a qualidade social da educação, pois busca uma qualidade mercadológica com vistas a resultados rápidos orientados aos interesses mercadológicos empresariais.

É visível que em nossa sociedade educacional encontremos elementos mercadológicos incluso na gestão escolar estes trazem prejuízos a sociedade e a escola, pois não proporciona condições democráticas de participação para que possa haver interação entre os usuários e a equipe, formando assim dentro deste principio para o mercado de trabalho e aceitação e conformação das atuais políticas e para isso conta com o gestor escolar que será semelhante a um sentinela dentro de uma unidade escolar.

Portanto a gestão escolar hoje passou por influência de um contexto histórico com início na década de 1990 com a consolidação do neoliberalismo e a influência dos acordos internacionais que repercutem de forma avassaladora na atual organização e gestão da educação, bem como na concepção de gestão dentro das unidades escolares influenciando em seus condicionates internos e externos de participação. Portanto fica evidente ao manter um dialogo com os professores de ciências sobre suas perspectivas de gestão escolar que há sim uma necessidade de formação por parte destes professores para que estes possam se atualizar conhecer novas teorias que favoreçam em sua prática sendo ou não gestor passando a ter condições de lidar com novos desafios que a educação apresenta.

Assim, surgiu a necessidade de sistematizar uma proposta formativa de um curso para esses professores, que amplie suas apreensões sobre gestão escolar. O objetivo é possibilitar que esses professores se vejam como promotores de mudanças em suas unidades educacionais, visto que, durante as análises dos questionários, percebeu-se certa incompreensão deles sobre o que é e como se concretiza e promove a gestão escolar pautada no princípio da democracia.

O curso de formação para professores de ciências se destaca pela possibilidade de trazer questões referentes e relevantes sobre a gestão escolar, uma vez que se visualizou esta

necessidade formativa por parte dos respondentes da pesquisa, visto que durante a formação inicial que deixa lacunas, portanto o curso de formação em gestão escolar para professores de ciências se constitui em uma oportunidade para formação e crescimento pessoal e profissional.

A proposta formativa, portanto, se constitui em um curso de gestão escolar para professores de Ciências, segundo uma perspectiva democrática. O intuito é que esses docentes possam ampliar seus conhecimentos, tornando-se promotores de uma gestão escolar pautada no princípio da democracia.

REFERÊNCIAS

BOCCIA, Margarete Bertolo. **Os Papéis Assumidos Pelos Diretores de Escola**. Jundiaí, SP: Paco Editorial/Pulsar Edições, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/1992 a 67/2010 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1996.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rep01_06.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 3 de janeiro de 2017.

_____. Observatório do PNE. Metas do PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

_____. PNE em Movimento. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. As políticas de formação de professores e a identidade Unitas Multiplex do pedagogo: professor-pesquisador-gestor. In: _____; SILVA, Marco Antônio da (Orgs.). **Formar Professores-pesquisadores**: construir identidades. Goiânia: Editora da PUC-Goiás, 2011.

CONAE, 2014. Conferência Nacional de Educação: documento – referência / [elaborado pelo] Fórum Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, [2013].

COTRIM, Gilberto. **História e reflexão**: mundo contemporâneo e Brasil República: 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FONSECA, Marília. **A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial: redefinindo o papel da educação e do professor**. 2001. Disponível em: <periódicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/new/6643/53/60> Acesso em: 1º out. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. 3. ed. Tradução Carlos de Nelson Coutinho com Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. (v. 3.)

GOIÁS. Secretária de Estado de Educação, Cultura e Esporte. Colégio Estadual Hermógenes Coelho. Projeto Político Pedagógico. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: _____; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações, 2013a.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. ver. e ampl. São Paulo: Heccus Editora. 2013b.

_____. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. A. da; CUNHA, C. da (Orgs.). **Educação básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014a.

_____. **Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública**. 2014b. Disponível em: <professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?Key=514&id=3552>. Acesso em: 2 nov. 2016.

_____; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo Cortez, 2012.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MIRANDA, Marília Gouveia de. **Crise na educação: A retórica conservadora.** 2016. Disponível em: < <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/700/707>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. de; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs) **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas.** Goiás: Editora da PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências.** 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/idex.php/rbpae/article/view/19491/11317>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Eleições de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática.** 1996. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/289>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

_____. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

_____. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo Cortez, 2011.

_____. **Gestão democrática da escola pública.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila. **Vontade de saber história.** 3.ed. São Paulo: FTD, 2015.

RODRIGUES, Rubson Marques; BRZEZINSKI, Iria. **Contradições da administração/gestão organizacional: ingenuidade teórica e perversidade lógica.** Brasília: Liber Livro, 2013.

SANTOS, Fabiano. A centralidade do professor na agenda educacional internacional: estratégias de consenso e terceirização. In: LIBÃNEO, José Carlos; SUANO, M. V. R; LIMONTA, S. V. **Didática e currículo: Impactos dos organismos internacionais na escola e no trabalho docente.** Goiânia: Ed. Espaço Acadêmico; Ceped Publicações, 2016.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica: ensino médio.** São Paulo: 2005.

SHIROMA, Eneida Oto. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v. 7, p. 1-20, ago. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6778>>. Acesso: em 25 jan. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria S. de. **Políticas Educacional no Brasil: introdução histórica.** 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Coletiva.
In:VEIGA, Ima Passos A. **Projeto político-pedagógico da escola**: Uma construção possível
(Org.). Campinas, SP: Papyrus, 1995.

APÊNDICE

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO

1. Nome: (opcional)

.....

2. Idade:

3. Sexo

4. Graduação:

1:.....

2:.....

3:.....

5. Pós-Graduação lato sensu:

1:.....

2:.....

3:.....

6. Pós-Graduação stricto sensu:

Mestrado:.....

Doutorado:.....

7. Tempo de serviço:

8. Pretende fazer algum curso de formação que ainda não tenha feito em sua área de atuação? Qual?

() sim () não Qual?

9. Em que tipo de instituição você cursou sua graduação? Se você cursou em mais de uma Instituição de Ensino Superior, marque a que você obteve o seu título profissional.

(A) Pública federal.

(B) Pública estadual.

(C) Pública municipal.

(D) Privada.

(E) Não se aplica.

(F) Estou cursando () pública () privada.

10. Você utiliza os conhecimentos adquiridos oriundos de sua pós-graduação?

(A) Quase sempre

(B) Eventualmente

(C) Quase nunca

(D) Nunca

11. Atuação:.....

12. Você faz parte de algum conselho no Colégio?

Sim ()

qual?.....

Não ()

13. O conselho de escola é um colegiado constituído por representantes da escola e da comunidade que tem como objetivo acompanhar as atividades escolares. Neste ano, quantas vezes o conselho desta escola se reuniu?

- (A) Uma vez.
- (B) Duas vezes.
- (C) Três vezes ou mais.
- (D) Nenhuma vez.
- (E) Não existe Conselho de Escola.
- (F) Desconheço o conselho e suas atividades.

14. O Conselho de sua escola é composto por (Marque SIM ou NÃO em cada linha)

Representantes	Sim	Não
1. professores.	()	()
2. alunos.	()	()
3. funcionários.	()	()
4. pais.	()	()

15. O conselho de classe é formado por todos os professores que lecionam em cada turma/série/ ano. Neste ano quantas vezes se reuniram os conselhos de classe deste colégio?

- (A) Uma vez.
- (B) Duas vezes.
- (C) Três vezes ou mais.
- (D) Nenhuma vez.
- (E) Não existe Conselho de Classe.
- (F) Desconheço sobre o assunto no Colégio.

16. Sobre o conselho de classe quais os principais assuntos debatidos? Assinale.

- a) Gestão escolar (gestão e organização da escola da gestão da própria escola).
- b) Segue a pauta proposta do governo.
- c) Discussão e apresentação das notas dos alunos.

17. Você conhece o Projeto Político Pedagógico-PPP do colégio?

Sim () Não ()

18. Quanto ao PPP do Colégio

- (A) foi elaborado pelo diretor, sem a participação dos funcionários demais membros da comunidade.
- (B) foi elaborado pelo diretor e compartilhado com todos os funcionários e usuários do colégio.
- (C) foi elaborado por todos os professores e usuários do colégio.
- (D) foi elaborado por uma empresa de consultoria em PPP.
- (E) Não conheço a existência do PPP no Colégio.
- (F) foi elaborado de outra maneira. Qual

Na sua opinião, o Projeto Político Pedagógico tem resultados em sua prática ou se constitui apenas um documento burocrático?

.....

19. Neste colégio há algum projeto para reduzir as dificuldades encontradas pelos alunos nas disciplinas de Ciências incentivado/promovidos pela gestão escolar?

- (A) Sim, o projeto está sendo aplicado.
- (B) Sim, mas ainda não foi implementado.
- (C) Não, no colégio não encontra alunos com dificuldades nesta área.

20. Neste colégio existe algum projeto desenvolvido pela atual gestão com os professores de Ciências que contribui para redução das taxas de reprovação?

- (A) Sim, o projeto está sendo aplicado.
- (B) Sim, mas ainda não foi implementado.
- (C) Não criamos ainda o projeto, embora exista o problema.
- (D) Não, porque na minha escola não há esse tipo de problema.

21. Quem escolheu os livros didáticos das disciplinas de Ciências utilizados no colégio? (Escolha apenas UMA alternativa de resposta.)

- (A) A equipe de professores da disciplina correspondente.
- (B) O coordenador pedagógico, depois ele consultou os professores da disciplina correspondente.
- (C) O coordenador pedagógico sozinho.
- (D) Eu escolhi sozinho.
- (E) Órgãos como a Sub Secretaria.
- (F) Editoras vieram e fizeram a divulgação e aderimos a divulgação.
- (G) Não sei.

22. Como você percebe a gestão escolar no seu colégio?

.....

23. Você vê possibilidade hoje de concretização da gestão democrática participativa? Gestão democrática participativa com efetiva participação nas tomadas de decisões com participação efetiva de todos os envolvidos?

- a) sim ()
- b) não ()

Justifique:.....

24. A sua formação inicial lhe proporcionou condições de atuar na gestão escolar dentro de uma perspectiva democrática?

- a) sim () b) não () Explique:

.....

25. Considera ter conhecimento sobre legislação referente a função de diretor?

- a) sim, completamente ()

- b) não ()
- c) sim, em partes ()

Explique:

26. Há normativas que especificam, a função de diretor no Colégio. O que você enquanto professor(a) da área de Ciências conhece?

- a) sim ()
- b) não ()

Justifique:

.....

27. Você enquanto professor(a) de Ciências considera ter conhecimentos da legislação referente à função do diretor de escola na rede Estadual de Goiás ?

- a) sim, completamente ()
- b) sim, em parte ()
- c) não ()

Justificar:.....

.....

28. Qual a forma de provimento ao cargo de diretor?

- a) eleição ()
- b) nomeação ()
- c) indicação ()
- d) outra ()

29. Qual forma você compreende ser a melhor para escolha do diretor?

- a) eleição ()
- b) nomeação ()
- c) indicação ()
- d) outra ()

30. Em sua instituição escolar você considera que a gestão escolar é democrática?

- a) sim ()
- b) não ()

31. Como se dá o processo de tomada de decisões no Colégio? Assinale a alternativa que corresponde:

- a) o diretor toma as decisões e passa a decisão para o grupo ()
- b) o diretor se reúne de forma democrática e acata as decisões tomadas pelo grupo ()
- c) Outros.

Especifique:

.....

32. Em relação à participação da comunidade, assinale a alternativa que corresponde.

- a) existe a participação da comunidade nas decisões na escola ()
- b) não existe participação da comunidade nas decisões da escola ()

33. Considerando a função do diretor (a), dividida entre função meio e fim. Você acredita que a legislação vigente indica qual a função do diretor?

a) sim ()

b) não ()

Se você respondeu não, em qual delas há discordância?

() meio

() fim

() ambas

Justifique:

.....

34. Qual é hoje o principal desafio para o diretor (a) de um colégio público da rede Estadual de Goiás segundo sua perspectiva?

a) falta de verbas

b) falta de professores

c) falta de professores da área específica de ensino

d) desmotivação da equipe

e) outros a especificar

.....

35. Dentro das concepções de organização e gestão escolar apresentada por Libâneo; Oliveira; Toschi (2012) temos a concepção Técnico-científica, Autogestionária, Interpretativa e Democrático-participativa. Qual destas concepções está inserida a sua unidade escolar?

Técnico-científica:

- Prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuada a divisão técnica do trabalho escolar.

- Poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros.

- Ênfase na administração regulada (rígido sistemas de normas, regras, procedimentos burocráticos de controle das atividades), descuidando-se as vezes, dos objetivos da instituição escolar.

Autogestionária:

- Vínculo das formas de gestão interna com as formas de autogestão social (poder coletivo na escola para preparar formas de autogestão no plano político).

- Decisões coletivas (assembleias, reuniões), eliminação de todas as formas de exercício de autoridade e poder.

- Ênfase na auto-organização do grupo de pessoas da instituição, por meio de eleições e de alternância no exercício de funções.

- Recusa a normas e a sistemas de controles, acentuando a responsabilidade coletiva.

Crença no poder instituinte da instituição e recusa de todo poder instituído. O caráter instituinte dá-se pela prática da participação e da autogestão, modos pelas quais se contesta o poder instituído.

Interpretativa:

- A escola é uma realidade social subjetivamente constituída, não dada nem objetiva.

- Privilegia menos o ato de organizar e mais a “ação organizadora”, com valores e práticas compartilhadas.

- A ação organizadora valoriza muito as interpretações, os valores, as percepções e os significados subjetivos, destacando o caráter humano e preterindo o caráter formal, estrutural, normativo.

Democrático-participativa:

- Definição explícita, por parte da equipe escolar, de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola.
- Articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela.
- Qualificação e competência profissional.
- Busca de objetividade no trato das questões da organização e da gestão mediante a coleta de informações reais.
- Acompanhamento e avaliação sistemáticos com finalidade pedagógica: diagnóstico, acompanhamento dos trabalhos, reorientação de rumos e ações, tomadas de decisões.
- Todos dirigem e todos são dirigidos, todos avaliam e todos são avaliados.
- Ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações.

Fonte: Libâneo; Oliveira e Toschi 2012

- a) técnico-científica ()
- b) autogestionária ()
- c) interpretativa ()
- d) democrático-participativa ()

36. Caso fosse o diretor em qual destas concepções se pautaria sua gestão?

- a) técnico-científica ()
- b) autogestionária ()
- c) interpretativa ()
- d) democrático-participativa ()

.....

Espaço caso queira justificar:

.....

APÊNDICE B

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS JATAÍ**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA**

**CURSO DE FORMAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR PARA PROFESSORES DE
CIÊNCIAS**



Fonte: <https://atecnologianaescola.wikispaces.com>

DANIEL JUNIOR DE OLIVEIRA

DANIELLA DE SOUZA BEZERRA

**GESTÃO ESCOLAR: DA
PERSPECTIVA DOS
PROFESSORES DE CIÊNCIAS A
UMA PROPOSTA FORMATIVA**

Produto Educacional vinculado à dissertação Gestão Escolar: da perspectiva dos professores de ciências a uma proposta formativa

Jataí
2017

APRESENTAÇÃO

Este material é o Produto Educacional, parte integrante da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás Câmpus Jataí, a qual a dissertação é intitulada de **GESTÃO ESCOLAR: DA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS A UMA PROPOSTA FORMATIVA**.

O Produto Educacional trata-se de um curso de formação em gestão escolar para professores de ciências do Ensino Fundamental e Médio. A proposta do curso deu a partir de constatações sobre a necessidade dos professores de ciências aprofundarem seus conhecimentos na área de gestão escolar, função esta que pode ser ocupada por docentes de várias áreas inclusive professores de ciências.

Este curso de formação em gestão escolar vem oferecer aos professores de ciências condições teóricas e práticas para que os mesmos venha refletir sobre a gestão escolar de forma crítica de forma que possam contribuir para a consolidação da gestão escolar pautada no princípio da democracia. Portanto na constituição deste produto buscou estabelecer uma relação entre autores que viesse contribuir de forma significativa com a formação dos professores de ciências e contribuir também com sua formação intelectual.

Assim, o cursista terá a oportunidade de conhecer a estrutura da educação escolar no Brasil com delimitação na década de 1990, período este em que teve início à influência da doutrina neoliberal na orientação da vida pública brasileira, portanto será analisado de forma reflexiva quais as perspectivas futuras que estão direcionadas à gestão escolar no Brasil. Para isso, o curso prevê uma imersão nas políticas atuais de formação de professores, para que estes possam compreender o contexto em que se encontra inserida a gestão escolar. E, por fim, como reflexão de destaque, apresenta-se o ponto chave do curso, a formação para a gestão escolar democrática.

O curso foi organizado por módulos os quais foram estruturados de forma os cursistas os professores de ciências possam se apropriar dos conhecimentos produzidos sobre a temática, assim, compreendem-se quatro módulos no total, cada um com temática que versa sobre a questão. O curso representa, portanto, uma oportunidade para refletir sobre a responsabilidade que cada professor possui na promoção da gestão escolar democrática, visando promover uma formação educacional efetiva no que se refere ao envolvimento do docente com as questões educacionais da escola em que atuam de forma que possa contribuir para efetivar o desenvolvimento de relações democráticas no local de atuação.

OBJETIVOS

O curso tem como objetivos:

- Analisar o contexto das reformas educacionais brasileiras.
- Compreender como o governo vem se desobrigando do financiamento da educação.
- Analisar a política educacional brasileira, incluindo sua dimensão neoliberal.
- Compreender a estrutura organizacional da educação brasileira no que se refere à gestão escolar democrática.
- Compreender a gestão escolar como uma possibilidade de participação de forma integral, que venha atender a perspectiva democrático-participativa de formação integral.

MÓDULO 1

Estado e políticas educacionais

Textos

DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. **Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações.** Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf>. Acesso em: 03/04/2015.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação.** Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

Metodologia do curso

Neste primeiro encontro será entregue aos cursistas o material do primeiro módulo e passadas as explicações sobre como e quando irá funcionar o curso como:

Carga horária: 30 horas

Composição das turmas: 20 alunos

Público: professores de ciências

Em seguida será apresentado o vídeo “Política Educacional e o direito de aprender: o que nós gestores temos com isso?”, do professor Mário Cortella, para que sejam discutidos inicialmente em duplas, e posteriormente, em grupo.

MÓDULO 2

Estrutura e organização da educação escolar no Brasil a partir da década de 1990

Textos

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 03/04/2015.

Metodologia: Dinâmica de Integração

Objetivos: cooperação, respeito e valores pessoais, união. Proporcionar a descontração e a integração entre as pessoas.

Material: balões, música.

Procedimento: distribuir uma bexiga (cheia) para cada participante. Ao sinal do facilitador, todos deverão manter os balões no ar com um simples toque, evitando que caiam no chão. Sutilmente, o facilitador vai retirando algumas pessoas. Como seus respectivos balões permanecem na brincadeira, o restante do grupo tem a responsabilidade de mantê-los no ar. A dinâmica encerra-se quando o grupo já não consegue mais manter todos os balões no ar. O texto será trabalhado através de grupos de discussões, reúne-se 4 grupos com 5 componentes em cada grupo. Após a leitura acontece a sistematização das leituras e assim produzindo o conhecimento debatido.

Avaliação: Os participantes serão observados em sua motivação e trabalho em equipe, já que uma pessoa sozinha não consegue sustentar um pilar, mas quando se conta com o apoio de outras pessoas fica mais fácil resolver os problemas. Após o fim da dinâmica, fazer uma reflexão individual sobre vídeo “Linha do tempo da história da educação no Brasil, para discutir a temática do encontro”.

MÓDULO 3

Políticas de formação de professores

Textos

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística competência. In: MORAES, M. C. M. de (Org.). **Illuminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____; _____. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 06/04/ 2015.

Metodologia: Neste encontro, ao entrar na sala onde acontecerá o curso, os alunos visualizarão um ambiente cheio de árvores, com flores e frutos; porém, existem dois troncos

sem folhas. Esses troncos receberão as folhas, que serão as folhas do conhecimento. Mas antes disso, os alunos serão divididos em grupos, sendo quatro grupos com cinco componentes, e cada um deles receberá um texto que os auxiliará a desenvolver a metodologia “Árvore do conhecimento”. Após a discussão em grupo, o texto será debatido com todos os alunos. Então, cada participante receberá uma folha, que será a folha da árvore, e nela o cursista escreverá uma palavra que sintetize a discussão. Ao colocar a folha na árvore, ele terá de falar sobre a palavra escolhida. No fim, o tronco que estava seco se transformará em uma árvore frondosa cheia de folhas, a árvore do conhecimento.

MÓDULO 4

Gestão Escolar Democrática

Textos

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Formação de gestores escolares** – a atualidade de José Querino Ribeiro. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_artigos/simposio2007/458.pdf>. Acesso em: 09/01/2015.

_____. **Estrutura da escola e prática educacional democrática**. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf>>. Acesso em: 09/01/2015.

_____. **Escolha e formação do diretor escolar**. Disponível em: <<http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2015/03/elei%C3%A7%C3%A3o-e-forma%C3%A7%C3%A3o-de-diretores.pdf>>. Acesso em: 20/02/2016.

_____. **Parem de preparar para o trabalho!!!**: Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3148/Vitor_Paro_Parem_de_preparar_para_o_trabalho.pdf>. Acesso em: 09/01/2016.

Metodologia: Neste último encontro, a dinâmica será um painel integrado. Os alunos serão divididos em grupos, e cada um receberá cartolinas nas quais serão montados painéis com a síntese das leituras e discussões de textos previamente distribuídos. Ao fim, cada grupo apresentará as discussões referentes ao que foi sintetizado no painel.

METODOLOGIAS

O curso, além de proporcionar aos professores de Ciências a construção dos saberes teóricos e práticos sobre gestão escolar democrática, deve ser capaz de fornecer subsídios

necessárias para que os cursistas desenvolvam habilidades que terão utilidade no seu dia a dia de suas unidades escolares. Esses novos saberes irão auxiliá-los na construção de uma educação pautada no princípio da democracia e da participação coletiva. Como metodologia, o curso irá utilizar:

- debates;
- atividades escritas;
- vídeos;
- dinâmicas;
- árvore do conhecimento;
- painel integrado.

AVALIAÇÃO

A avaliação será feita por meio de:

1. A avaliação continuada, levando em conta a disponibilidade do cursista para participar das aulas e contribuir para o enriquecimento do assunto a ser estudado no módulo.
2. Ao término do último módulo, será solicitado ao cursista que faça uma atividade escrita, ou seja, uma produção de texto com a temática relacionada às questões levantadas e estudadas sobre a gestão escolar democrática.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Falar em uma proposta de um curso de formação em gestão escolar segundo uma perspectiva democrática é acreditar em uma educação de grande relevância social e construída a partir do princípio da participação de todos os envolvidos. Assim, o curso visa contribuir para que professores de Ciências venham a serem multiplicadores da gestão escolar democrática, desenvolvendo-a e vivenciando-a em seu dia a dia de trabalho.

A gestão escolar democrática, portanto, pretende conquistar a autonomia de todos aqueles diretamente envolvidos com a rotina da escola – gestores, professores, pais e alunos construindo oportunidades para participação. Compreende-se que uma escola bem gerida propicia também condições de aprendizagens para os alunos, uma vez que o gestor escolar deve estar inteiramente ligado ao processo educativo.

Assim, espera-se que a presente proposta possa contribuir para a compreensão dos professores de Ciências sobre as responsabilidades e características próprias do cargo de gestor escolar na perspectiva democrático-participativa.

REFERÊNCIAS

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A gestão democrática na escola e o direito à educação. RBPAAE.** v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. **Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações.** Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf>. Acesso em: 04/03/ 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01/03/ 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Formação de gestores escolares – a atualidade de José Querino Ribeiro.** Disponível em: < http://www.anpae.org.br/congressos_artigos/simposio2007/458.pdf >. Acesso em: 04/04/2015.

_____. **Estrutura da escola e prática educacional democrática.** Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf>>. Acesso em: 04/04/2015.

_____. **Escolha e formação do diretor escolar.** Disponível em: < <http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2015/03/elei%C3%A7%C3%A3o-e-forma%C3%A7%C3%A3o-de-diretores.pdf> > . Acesso em 07/04 2016.

_____. **Parem de preparar para o trabalho!!!:** Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3148/Vitor_Paro_Parem_de_preparar_para_o_trabalho.pdf>. Acesso em: 07/04/ 2016.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação.** Campinas, n. 24, p.7-16, junho de 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística competência. In: MORAES, M. C. M. de (Org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____; _____. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 11/06/2015.