



2019

**MESTRADO PROFISIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CURSO DE FORMAÇÃO PARA GESTORES DE ESCOLA: O DESAFIO DA
CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DE**

**NOME DO AUTOR: SUELI ASTOLPHO
VIEIRA**

**CENTRO DE ESTUDOS UNIFICADOS
BANDEIRANTE - SANTOS – SP**

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

SUELI ASTOLPHO VIEIRA

**CURSO DE FORMAÇÃO PARA GESTORES DE ESCOLA: O
DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO
EMANCIPADORA**

SANTOS

2020

SUELI ASTOLPHO VIEIRA

**CURSO DE FORMAÇÃO PARA GESTORES DE ESCOLA: O
DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO
EMANCIPADORA**

Produto Pedagógico da Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Metropolitana de Santos para obtenção do título de mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof.^a Dra. Abigail Malavasi

SANTOS

2020

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
INTRODUÇÃO	12
1. A FORMAÇÃO: OS GESTORES E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA	23
1.1 Características Gerais	23
1.2 Objetivo Geral.....	25
1.3 Público-alvo	25
1.4 Estrutura Curricular da Formação	25
1.5 Carga Horária.....	28
1.6 Avaliação.....	28
2. DESENVOLVIMENTO.....	29
2.1 Módulo I – As marcas de Formação: da família à profissionalização.....	30
2.1.1 Objetivo	30
2.1.2 Carga Horária.....	30
2.1.3 Ementa	30
2.1.4 Conteúdos Programáticos	33
2.1.5 Discussão do Conteúdo Programático	33
2.1.6 Proposta de aprendizagem	45
2.1.7 Avaliação	46
2.1.8 Leituras Recomendadas	46
2.2 Módulo II – Administração: o instituto do poder na modernidade	47
2.2.1 Objetivo	47
2.2.2 Carga Horária.....	47
2.2.3. Ementa	48
2.2.4 Conteúdos Programáticos	49
2.2.5 Discussão do Conteúdo Programático	49
2.2.6 Sequência de ensino-aprendizagem	57
2.2.7 Avaliação	58
2.2.8 Leituras Recomendadas	59
2.3 Módulo III – Administração Escolar e a Transformação Social.....	60
2.3.1 Objetivo	60
2.3.2 Carga Horária.....	60

2.3.3 Ementa	60
2.3.4 Conteúdos	61
2.3.5 Discussão do Conteúdo Programático	61
2.3.6 Sequência de ensino aprendizagem.....	77
2.3.7 Avaliação	79
2.3.8 Leituras Recomendadas	79
2.4 Módulo IV – Os Conselhos de Classes Participativos	80
2.4.1 Objetivo	80
2.4.2 Carga Horária.....	80
2.4.3 Ementa	80
2.4.4 Conteúdos Programáticos	81
2.4.5 Discussão do Conteúdo Programático	82
2.4.6 Sequência de ensino aprendizagem.....	94
2.4.7 Avaliação	95
2.4.8 Leituras Recomendadas	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O PRODUTO PEDAGÓGICO	96
REFERÊNCIAS.....	100

APRESENTAÇÃO

Penso que chegar até aqui, após este longo percurso de pesquisa, para propor responder quais são os limites e possibilidades que tem o diretor de escola pública da rede estadual de educação do estado de São Paulo para articular o projeto político pedagógico da escola numa perspectiva emancipadora, demanda o compromisso social de cuidar para que as reflexões construídas constituintes desta dissertação sejam socializadas especialmente com os diretores de escola e também os demais agentes escolares, não para oferecer-lhes um modelo prescritivo de construção de um Projeto Político Pedagógico, mas sim para possibilitar a todos a oportunidade de reflexão sistematizada sobre os limites e as possibilidades que enfrentam os diretores de escola e sua equipe escolar quando buscam coletivamente construir uma proposta pedagógica propulsora de uma prática educativa emancipadora.

Entretanto, antes de me dedicar a este intento, ou seja, o de construção de uma formação para gestores de escola pública, é preciso considerar os fundamentos subjacentes desta ação, que são também os da pesquisa que a precede.

Neste sentido, primeiro, há de se considerar a abordagem teórica escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, isto é, uma investigação realizada na linha do materialismo dialético e histórico, portanto, parte da premissa que o fenômeno educativo investigado está inserido numa concepção dinâmica e dialética da realidade, ou seja, compreende-se a realidade escolar como constituída pelas interações dialéticas entre os sujeitos da escola e mediadas pela cultura político-econômica, social e institucional em que se constroem conhecimentos, representações e significados subjetivos que refletidos nas ações escolares podem validar ou negar a possibilidade de uma perspectiva emancipadora do ato educativo.

Neste viés, qualquer produto construído como resultado da pesquisa realizada e que tenha como objetivo a socialização das reflexões e dos conhecimentos construídos no percurso investigativo realizado não pode negar a natureza epistemológica do processo educativo nesta abordagem teórica.

Assim, uma proposta de formação que possa caracterizar-se como produto da pesquisa realizada precisa estar inserida na concepção materialista e dialética de realidade, ou seja, a formação não pode ser compreendida em uma concepção de mercantilização de conhecimentos.

O conhecimento não é uma mercadoria que agrega valores a quem o adquire na intenção única de tornar mais atrativa sua performance profissional, já que o profissional é também, nesta perspectiva, um produto disponível no mercado de trabalho, aliás algo muito em evidência no processo de profissionalização dos dias atuais.

O segundo aspecto a ser considerado diz respeito à natureza das pesquisas educacionais, qual seja, ser instrumento que sirva à compreensão do fenômeno estudado e a formação dos que dele participam para que sua atuação seja mais reflexiva, rica e eficaz, conforme assevera Gómez (2007, p.104), que me leva a intuir que uma proposta de formação produto desta pesquisa deve ter como fim proporcionar aos sujeitos escolares, diretamente os diretores de escola, um percurso de reflexão crítica sobre a realidade educacional onde atuam, e portanto lhes propiciar os instrumentos de investigação de sua própria realidade, favorecendo-os na compreensão das relações intrínsecas entre o pensar e o fazer.

O terceiro aspecto relevante, que na verdade pode ser entendido como um desdobramento do segundo, diz respeito à reflexividade sobre as práticas de formação, ou seja, ao se propor uma formação aos sujeitos escolares, diretamente aos diretores de escola, na pretensão de instrumentá-los para compreensão crítica da realidade onde atuam, e principalmente para que possam propor intervenções factíveis e compatíveis a essa realidade, é importante compreender a estreita relação das significações, representações e concepções que têm os sujeitos sobre suas práticas e a realidade onde elas acontecem e as ações que desenvolvem nessa mesma realidade.

Assim, a proposta de formação, produto desta pesquisa, tem como premissa que a reflexividade que realizam os sujeitos escolares na escola está intrinsecamente relacionada com as práticas que desenvolvem e, portanto, torna-se imprescindível que a reflexividade dos sujeitos seja objeto relevante desta formação.

Aliás, a própria reflexão é historicamente situada, conforme assevera Ghedin (2012, p.149), ou seja, está impregnada pelas circunstâncias concretas do contexto social, político, econômico e histórico.

Assim, na perspectiva da abordagem materialista dialética e histórica, todo ser humano, pelo caráter geral de sua cultura e por ser portador da cultura humana e da cultura de uma determinada sociedade, é um sujeito reflexivo e sua reflexividade deve ser compreendida como fruto das relações materiais que trava com a natureza e com outros humanos no sentido de produzir as condições necessárias à sua existência material. Porém, há sempre uma substantiva diferença no tipo e nos graus de reflexividade que constroem os sujeitos.

Para Libâneo (2012, p.73), existem basicamente dois tipos básicos de reflexividade, surgidas teoricamente no contexto da modernidade: a reflexividade de cunho neoliberal e a reflexividade de cunho crítico.

Libâneo (2012, p.74) apresenta, apoiado em Scott Lash (apud GIDDENS; BECK; LASH,1997) , a reflexividade de cunho neoliberal, cuja origem situa-se na plena vigência do processo de reestruturação produtiva, acarretada, principalmente, em virtude dos avanços científicos e tecnológicos sobre os modos de produção, e da consequente e rápida inovação das empresas, que demandaram a intelectualização do processo produtivo (menos trabalho material e mais trabalho intelectual) e, conseqüentemente, mais reflexividade na prática dos trabalhadores, principalmente no sentido da autorreflexividade e do automonitoramento dos trabalhadores.

No campo da formação dos profissionais, esta ideia de ser necessário o desenvolvimento da capacidade de reflexão, demandada pelas mudanças no modo de produção capitalista, é desenvolvida por Donald Schön, conforme assevera Pimenta (2012, p. 22-23).

Segundo a autora, Schön defende que a formação dos profissionais não se dê mais nos moldes normativos, isto é, apresentando-se primeiro as ciências, depois os procedimentos, os métodos, as técnicas e, por último o estágio, que supõe a aplicação pelo aluno dos conhecimentos técnico-profissionais; pois para ele, esse tipo de formação não é capaz de possibilitar ao profissional as respostas que ele precisa para dar conta das rápidas mudanças que emergem da realidade concreta do mundo do trabalho.

Portanto, Schön, apoiado em seus conhecimentos sobre a aprendizagem na ação, propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja,

[...] na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (PIMENTA; GHEDIN, 2007, p. 23)

No entanto, o sentido dessa reflexão é tecnicista (racionalidade instrumental), e situa-se no âmbito do positivismo, do neopositivismo, e serve aos interesses do mercado e da continuidade da hegemonia das classes dominantes; no campo educacional, prezam pela racionalidade científica e técnica do trabalho escolar, buscando a eficiência da escolaridade do ponto de vista econômico, e não da transformação social.

No âmbito da construção crítica à reflexão tecnicista, surge o segundo tipo de reflexividade, apontado por Libâneo (2012, p.76), ou seja, a reflexividade crítica, que no campo educacional se constituiu para denunciar os rumos tomados pelo ideário do “professor reflexivo”, quando este conceito é capitaneado a serviço do desenvolvimento das políticas educacionais neoliberais e, também, para rebater as falsas expectativas criadas tanto nos âmbitos acadêmicos e no campo das políticas educacionais, como também nas práticas de formação docentes.

Para Ghedin (2012, p.148-149), há de se considerar que no campo educacional a formação dos docentes, incluindo-se aí também a formação dos gestores, pode ser compreendida por três movimentos distintos no que diz respeito à natureza da reflexividade considerada necessária em um processo de formação.

Assim, o primeiro movimento vai do prático-reflexivo, uma proposta de Schön, para uma epistemologia da práxis, neste movimento se contesta uma formação tecnicista orientada por um positivismo pragmático, onde a reflexão se dá por meio de uma razão técnica e um modelo epistemológico prático que não prioriza o papel da interpretação teórica na compreensão da realidade e na prática formativa dos docentes e gestores. Neste sentido, é preciso transpor o modelo prático-reflexivo para uma prática dialética que compreenda a razão de sua prática educativa, ou seja, não basta saber fazer, mas é importante saber

porque se faz e as consequências desta ação educativa no contexto do conjunto social.

Como segundo movimento, questiona-se a epistemologia da prática como limitadora da emancipação crítica, pois ao se limitar a reflexão ao âmbito do fazer escolar, ao espaço restrito da sala de aula, não se possibilita a compreensão crítica da realidade escolar por não se observar os determinantes econômicos, políticos, sociais e históricos que atuam dialeticamente sobre a realidade social e, portanto, também sobre a realidade escolar. Enfim, sugere o movimento que se parta da epistemologia da prática para a autonomia emancipadora da crítica.

E como terceiro movimento do caminho da reflexividade na prática e formação docente, incluindo-se dos gestores, parte-se da epistemologia da prática docente à prática da epistemologia da crítica, ou seja, propõe-se uma reflexão crítica sobre as práticas docentes entrelaçadas às condições político-econômicas, sociais e históricas que as determinam, pois a prática reflexiva sobre as práticas sociais somente tem sentido se permitir que os professores e gestores reconheçam as dimensões sociais e políticas da educação e do contexto em que eles se inserem, visando não apenas à capacitação profissional e transformação individual, mas também que esteja aliada com os processos de reconstrução social, “reconstrução que nos ajude a nos aproximarmos de um mundo em que esteja ao alcance de todos o que desejamos para os nossos filhos” (Cf. ZEICHNER apud LÜDKE,1998, p.42)

Por fim, há de se considerar como último aspecto da proposta de formação, produto da pesquisa, a premissa da existência dos espaços de autonomia e de construção de novas possibilidades e, portanto, de transformação.

Assim, Malavasi (2006) escreve em sua tese de doutorado, sobre este espaço:

[...] pretendemos mostrar como se manifestam momentos de resistências em que tentamos capturar o movimento sutil da vida que viabiliza a construção de novas possibilidades. Tais momentos, que existem em todas as situações da vida, estão presentes também na escola. No entanto, dificilmente são flagrados, pois o discurso oficial cuida de ocupar a cena e desautorizar qualquer perspectiva contrária. Um olhar mais atento, um ouvido mais sutil, uma sensibilidade maior aos movimentos dos grupos na escola, entretanto, possibilitarão

percebê-los se aninhando na contra palavra, nos cantos enfeitados, muitas vezes na sombra, nos espaços desautorizados, na contramão das ações instituídas. Chamaremos a estes momentos de interstício. Entendemos que no interstício ocorre a possibilidade, a resistência. É um lugar ou um não-lugar, um espaço ainda carente de significado, ainda desabitado. É um espaço vazio, aberto, silencioso, num movimento tenso, um amálgama. É o espaço despojado das relações de poder, dos hábitos da história pessoal e coletiva, desnudado dos modos habituais de significação e de experiência racional. É o espaço “entre” e por isso pleno de disponibilidade, de possibilidade, de potência. É o que ainda não tem forma, algo que não está disponível à razão, mas que pode ser sentido fecundando um novo estado das coisas serem. (MALAVASI,2006, p.3-4)

[...] cabe-nos fazer uma reflexão mais localizada dos aspectos formadores dos grupos que compõem a instituição escolar, mostrando que apesar de todos os problemas colocados – quase todos relativos a críticas às políticas educacionais da escola brasileira- sempre há interstícios constituidores do humano que possibilita o surgimento de uma nova perspectiva social. (MALAVASI, 2006, p.137)

Assim, diante das considerações realizadas, fica evidenciado os fundamentos de base da proposta de formação que se deriva da pesquisa realizada, ou seja, uma formação que tem como finalidade inserir os gestores em um processo de reflexão crítica sobre sua própria prática e a realidade em que ela se desenvolve, portanto, uma formação em que se pretenda ultrapassar a finalidade de aperfeiçoamento da capacidade profissional de diretores de escola para também objetivar elevar o grau de consciência sobre o compromisso e a responsabilidade que têm os diretores de escola em proporcionar aos atores escolares oportunidades de ampliação dos níveis de consciência crítica a partir da percepção, ocupação e ampliação dos espaços ou interstícios existentes na escola, que precisam ser administrados na perspectiva da construção de um projeto educativo que viabilize a emancipação dos sujeitos escolares e contribua na transformação social.

INTRODUÇÃO

Durante o percurso da pesquisa foi possível ouvir os gestores, professores, funcionários de apoio às atividades escolares, alunos e pais de alunos, enfim, representantes de toda comunidade escolar e de modo geral, existe um consenso muito evidente nos diferentes discursos analisados, qual seja, a participação é um elemento de grande importância para todos, embora com maior ou menor grau entre os diferentes discursos foi considerada falha na escola.

Derivada desta constatação, surge também a percepção que na escola as práticas individualizadas não mantêm conexão entre si, pois não convergem para um objetivo comum, então na escola, cada um vem e cumpre o seu papel, seu compromisso individual, que em alguns momentos coletivos até tendem a se agregarem, mas por falta de direcionamento mais abrangente, logo se desfazem e rotinas individualizadas voltam a caracterizar o ambiente escolar.

Na fala dos gestores (diretor, vice-diretor e coordenadores) se verificou um enaltecimento formal da gestão democrática com ênfase nos processos participativos, principalmente os consultivos, embora contraditoriamente existia uma preocupação com a capacidade de comando para o núcleo de gestão (diretor e vice-diretor), pois para eles, a ausência ou o pouco desenvolvimento desta capacidade, ou seja, de exercer liderança e controle sobre o grupo, dificultava a adesão destes aos encaminhamentos da gestão.

Para os coordenadores esta mesma questão não era consenso, pois se para a coordenadora que se assumia como mandona ou chefe meio militar, isto era qualidade imprescindível para ser linha de frente e sair resolvendo os problemas rotineiros, isto é, pondo a casa no lugar, para o outro coordenador, agir distanciado dos problemas concretos e limitar-se a fornecer aos professores uma formação continuada capaz de subsidiá-los teoricamente era, no seu entendimento, o melhor a fazer, já que não estava ali para mandar em ninguém.

Verifica-se que entre os gestores não há um consenso ou clareza do tipo ideal de gestão a ser realizado e muito menos do projeto educativo a ser desenvolvido.

Creio que retornar algumas considerações sobre um elemento do processo administrativo ou de gestão – a participação e as relações entre os sujeitos na escola – já aponta para a necessidade inicial de formação aos gestores e também aos demais agentes da escola, mas acima de tudo aponta para a necessidade do aprender a pensar, ou seja, tornar possível o pensar certo na escola para, assim, permitir aos atores escolares encaminharem o seu projeto educativo.

Então, a formação que começa ser forjada tem como premissa não se assentar em uma concepção tecnicista da formação docente, ou ainda constituir-se apenas formalmente de elementos inovadores de uma proposta crítica de formação que concretamente se insere na racionalidade técnica e, que por isso, independente do invólucro, continua instrumental, ou seja, não serve como resposta aos problemas reais da maioria das escolas brasileiras, como foi a proposta de formação encaminhada pelo ideário do Professor Reflexivo, quando encampado pelas políticas educacionais neoliberais implantadas a partir do ano de 1990 no Brasil.

Deste modo, penso que ao encaminhar a construção de uma formação direcionada aos gestores escolares na perspectiva teórica aqui referida se está, primeiro, justificando-a como um possível produto desta pesquisa e, segundo, alinhando-se o arcabouço teórico e metodológico da formação proposta ao mesmo conteúdo teórico e metodológico da pesquisa.

Para especificar a formação que se deseja propor é importante discutir um pouco mais a formação profissional do professor/gestor, isto é, compreender como vem sendo pensada e realizada esta formação, iniciada no contexto da década de 1990, quando o pensamento de Donald Schön chega ao Brasil, principalmente por meio da difusão da obra *Os professores e sua formação*, coordenada por Antonio Nóvoa (1992), que traz textos de autores da Espanha, Portugal, França e Estados Unidos com referência à expansão do paradigma reflexivo também para Austrália e Canadá, onde se tomou contato com o artigo de Schön – *Formar Professores como Profissionais Reflexivos* – que rapidamente se difunde país a fora.

Schön, em suas obras, argumenta a favor de uma nova epistemologia da prática, sustentada no saber profissional, ou seja, saber construído na reflexão sobre a prática no momento em que o profissional se depara com situações reais de incertezas, singularidades e conflitos, e que seu saber rotineiro não consegue resolver.

Questiona também a estrutura epistemológica da pesquisa universitária, que apoiada na racionalidade técnica, leva a acreditar que a competência profissional se dá pela aplicação direta do conhecimento científico na prática. Desse modo, acaba por defender a formação tutorada, ou seja, formação elaborada diretamente na prática, em que a aprendizagem se processa a partir da reflexão na ação.

Portanto, Schön apoiado em seus conhecimentos sobre a aprendizagem na ação, propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja,

[...] na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (PIMENTA; GHEDIN, 2007, p. 23)

O fato é que a partir de Schön é evidenciada a necessidade da formação profissional vinculada ao paradigma reflexivo e na epistemologia da prática que, na verdade, surge como um movimento consequente às mudanças no modelo produtivo pós fordismo onde em função das mudanças concernentes à reestruturação capitalista decorrerá a exigência da flexibilização do modelo produtivo e também dos profissionais, por meio da necessária intelectualização do processo produtivo (menos trabalho material e mais trabalho intelectual) e, conseqüentemente, mais reflexividade na prática dos trabalhadores, principalmente no sentido da autorreflexividade e do automonitoramento dos trabalhadores.

Não é preciso muito esforço para perceber que este ideário vai aos poucos impregnando os campos acadêmico político-educacional e da formação dos docentes.

Pimenta, Ghedin e Libâneo (2012) afirmam que é indiscutível a perspectiva da reflexão no exercício da prática docente, trazida à discussão pelo movimento do professor reflexivo para valorização da profissão docente,

dos saberes dos professores, do trabalho coletivo e da construção de um projeto educativo emancipador.

No entanto, os mesmos autores citados, concomitantemente, apresentam críticas a essa perspectiva, no sentido de denunciar os rumos tomados por esse ideário quando capitaneados a serviço do desenvolvimento das políticas educacionais neoliberais e, também, as falsas expectativas forjadas por este ideário nos âmbitos acadêmico, político-educacional, como também, nas práticas de formação docentes.

Para Ghedin (2012, p.131), a maior crítica contra a epistemologia da prática é o seu reducionismo, ou seja, sua fundamentação pragmática, pois para ele “o conhecimento pode e vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto”.

Afirma ainda o autor que este reducionismo da epistemologia da prática limita o conhecimento à ação, ou seja, o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente encarnado nela e, por isso, é um conhecimento na ação. Neste sentido, existe uma indistinção entre teoria e prática, uma redução do saber, que fica excluído de sua dimensão teórica para ser apenas prático.

Apona Ghedin,

[...] que o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações das mesmas; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo. A reflexão sobre a prática constitui o questionamento da prática, e um questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças (GHEDIN, 2012, p.152).

Para Ghedin (2012, p.152-153), teoria e prática constituem os dois lados de uma mesma moeda, são indissociáveis, não existe teoria sem prática e nem prática sem teoria. Quando a consciência é alienada não percebe esta relação dialética entre teoria e prática, e por isso, a práxis não acontece, pois teoria e prática só se realizam como práxis quando o sujeito tem em sua prática consciência da simultaneidade e separação dialética entre teoria e prática.

Ghedin (2012) fundamentado em Vásquez (1977) assevera:

A atividade reflexiva como interpretação ou instrumento teórico de sua transformação é sempre uma atividade intelectual teórica e, enquanto teoria permanece em seu estado puramente teórico, não se passa dela à práxis e esta é negada. Para produzir mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente [...] os produtos da

consciência têm que se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato. Assim, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossas consciências dos fatos, nossas ideias sobre as próprias coisas, mas não as próprias coisas. Porém, esta transformação da consciência das coisas é pressuposto necessário para se operar, no plano teórico, um processo prático (GHEDIN, 2012, p.153).

Assim, a formação de professores/gestores que se pretende ultrapassar a racionalidade técnica, instrumental, deve operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis contempla a ação e a reflexão sobre a ação, isto é, uma ação final que traz intrinsecamente a inseparabilidade entre teoria e prática.

Ghedin (2012, p.153) no que diz respeito a inseparabilidade entre teoria e prática, pondera que todo movimento intencional para provocar a separação da teoria e prática é uma violência, pois se constitui na negação da identidade humana, pois ao se separar teoria e prática, nega-se aquilo que tornou o homem possível, isto é, sua capacidade de pensar suas ações, ou seja, ao dicotomizar teoria e prática, simultaneamente se separa a reflexão da ação, instala-se a negação ontológica do humano, reduzindo o homem a um organismo agente, que faz, que opera.

O homem realiza suas ações orientado para determinados fins. Ao agir, o ideal vai se materializando de forma modificada, pois encontra as condições do real e isso faz com que haja durante a ação um vaivém entre pensar e agir, uma atividade ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, portanto, “[...] é realização guiada por uma consciência que, ao mesmo tempo, só guia e orienta [...] na medida que ela mesma se guia ou orienta pela própria realização de seus objetivos” (VÁSQUEZ apud GHEDIN, 2012, p.154).

Do mesmo modo, o saber docente também é construído nessa relação teoria e prática, saber este que é resultado de um longo processo histórico de elaboração e organização, pela sociedade, de uma série de saberes que o professor/gestor se apropria para exercer sua prática profissional, ou seja, de socialização dos saberes necessários aos homens e mulheres estarem incluídos em seu meio social.

No entanto, neste momento de pós-Revolução industrial (tecnológica) se impõe a necessidade de uma nova racionalidade técnica que vise à continuidade da hegemonia do capital, mesmo diante das crises enfrentadas pelo modo de produção capitalista. Neste sentido, se reinventa a Teoria do Capital humano por meio do novo diagnóstico econômico, ou seja, reestruturar conceitos para continuidade da finalidade econômica da educação.

Assim, se impõe a separação da teoria e da prática nos processos de formação docente/gestor, a produção e a transmissão de conhecimentos se dão pelo viés da racionalização técnica, ou seja,

[...] na irracionalidade da divisão do trabalho que esfacela e divide o saber do saber e da pesquisa. A pesquisa passa ser tarefa do pesquisador e ao professor será dada a tarefa de transmissão do conhecimento [...] a escola, por ser resultado da sociedade na qual está culturalmente inserida, oferece os saberes deste sistema social, que não possui preocupação com a formação do cidadão, mas apenas em formar o empregado que será selecionado (pela escola) para o mercado de trabalho (GHEDIN, 2012, p. 155).

Neste ponto, é importante centrarmos a atenção na proposta de formação que aqui será desenvolvida, ou seja, no contexto de uma lógica político-econômica que determina as instituições sociais, jurídicas e culturais por meio de racionalidade técnica e instrumental e que, por isso, também insere nesta lógica a escola e as práticas escolares e a formação dos docentes/gestores se vislumbra o paradigma da reflexão, que no campo educacional fica identificado pela denominação Professor Reflexivo, iniciado a partir das ideias de Schön e ampliadas e modificadas a partir de construções críticas relativas a este movimento realizadas por Elliot (1993), Zeichner (1993), Contreras (1997) Feldman (2001), cujas ideias foram buscadas principalmente em Pimenta, Ghedin, Libâneo (2012); Geraldi, Fiorentini, Pereira (2007); Sacristán e Gómez (1998), entre outros que, em diferentes linhas pragmáticas ou em concepções críticas do ensino, defendem a importância da reflexão sobre a prática em qualquer profissão como processo de formação inicial ou continuada.

Assim, vai se delineando uma formação que caminha da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, ou seja,

[...] a experiência docente é um campo gerador de construção de conhecimento, mas isto não é possível sem uma

sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Assim, refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar a um saber fundado na experiência (GHEDIN, 2012, p.155).

Verifica-se que não basta o olhar sobre a prática sem a consciência da teoria que guia a prática e, ao mesmo tempo, por ela é guiada. Fundar e fundamentar o saber na práxis (ação-reflexão-ação) é romper com o modelo tecnicista-mecânico tradicional, então a formação a ser proposta fundamenta-se em processo reflexivo sobre a prática na busca de compreendê-la teoricamente, isto é, não apenas descrevendo-a, mas entendendo em que campos de escolhas tal ação se assenta, que propósitos ela almeja, e que impactos vai produzindo naqueles por ela afetados.

Mas para se caminhar da prática à práxis é preciso da emancipação crítica, e isto só se procederá quando a reflexão considerar não apenas a prática, mas o contexto que a determina. Quando a reflexão se limita aos problemas imediatos do contexto escolar ou da sala de aula é possível que os interesses dos professores/gestores ou da escola não sejam compatíveis com as condições que determinam a realidade na qual a escola se insere ou, ainda, que ao invés destas aspirações ou valores proclamados pela escola contribuam para o resgate das tradições emancipadoras implícitas nos valores de nossa sociedade (emancipação, igualdade ou justiça) estariam por sua vez a serviço da justificação de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social, conforme assevera Ghedin (2012, p.157).

Mais uma vez nos dirigimos à necessidade de avançarmos no processo de conscientização, em outras palavras, é preciso incorporar aos processos de reflexão a teoria, os conhecimentos pelos quais se faz a leitura do mundo, com uma visão alienada o professor não cumpre o seu papel de intelectual transformador, que para Contreras (1997) se expressa no compromisso de:

[...] elaborar tanto a crítica das condições de seu trabalho como uma linguagem de possibilidades que se abra à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seu alunado como cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança. (CONTRERAS apud GHEDIN, 2012, p.159)

Neste viés, parece que uma proposta de formação deve colaborar para a construção da reflexão crítica dos professores, ou seja, é necessário forjar a conexão da concepção da prática docente com a emancipação dos próprios professores.

Para Contreras (1997), citado por Ghedin (2012, p.159), refletir criticamente deve ser mais do que um processo de meditação sobre as condições de trabalho, que se constitui em uma das formas de reflexão crítica e que possibilitaria aos professores questionarem as estruturas institucionais em que trabalham. Mas pode-se avançar, isto é, refletir criticamente deve ser:

[...] colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa ação nas práticas institucionalizadas da educação, como da relação de nosso pensamento e nossa ação educativa. Uma atividade pública reclamando a organização das pessoas envolvidas e dirigindo-se a elaboração de processos sistemáticos de crítica que permitiriam a reformulação de sua teoria e sua prática social e de suas condições de trabalho (MCCARTHY apud GHEDIN, 2012, p.159).

Assim, o que está posto até aqui parece nos indicar que uma formação que viabilize a transformação dos professores/gestores em intelectuais críticos deva favorecer a compreensão dos fatores políticos, econômicos, sociais e institucionais que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação, que afetam nosso pensamento e nossa ação, não são processos espontâneos que se produzem naturalmente, ou seja, uma formação que desperte no professor seu desejo de compreender o que está oculto, de desvendar a origem histórica e social desta realidade escolar tão precária de suas condições essenciais para conduzir um trabalho educativo emancipador, de captar e mostrar o processo pelos quais as práticas de ensino se predem em contradições, pretensões, relações e experiências de duvidosos valor educativo.

Por fim, delineou-se até aqui uma formação que busca formar o intelectual crítico, cuja caracterização de sua práxis é a reflexão crítica. Sabemos que as práticas docentes/gestoras são condicionadas pelo contexto político-econômico, social e institucional, bem como pelas percepções,

concepções, significações, sentimentos e valores que têm os sujeitos e constroem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar.

Uma formação que favoreça o desenvolvimento da capacidade da reflexão crítica deve então se fundar na perspectiva de conduzir o processo formativo de uma epistemologia da prática docente/gestora à prática da epistemologia crítica, ou seja, um processo formativo que tenha como premissa que a construção do conhecimento deva ser resultado de uma reflexão sistemática, rigorosa e de conjunto da própria prática docente, pois só essa construção é capaz de atingir os sujeitos no seu mais íntimo do ser.

O conhecimento nos atinge no nível real porque, a partir de sua construção, vamos compreendendo nossa relação com as coisas do mundo e percebendo a necessidade desnaturalizar a realidade que se apresenta por meio da compreensão que podemos construir sobre ela em um processo contínuo e sistemático de reflexão crítica que só termina ao final da vida.

Atinge-nos também no nível ideal, pois por meio do conhecimento podemos ser, construir nosso vir a ser num processo de humanização contínuo, que tem como alvo afirmar a própria vida cotidiana num horizonte de compreensão de seu sentido.

Portanto, torna-se fundamental conhecer, pois,

[...] conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, que cresce justamente porque nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e das respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo. Se há um sentido no ato de conhecer é justamente este: ao construir um conhecimento sobre um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento (GHEDIN, 2012, p. 163).

Uma formação que pretenda possibilitar aos professores/gestores compreender sua própria prática, que se desenvolve em uma sociedade marcada por um pragmatismo tecnicista, em que tudo se explica pela utilidade é uma tarefa complexa, pois sem o devido cuidado corre-se o risco de que a própria formação se torne um emaranhado de contradições, que reforce o desconhecimento, uma ação formadora as avessa.

Por isso, há de se cuidar para que esta formação se constitua em uma ação de reflexão crítica, que se processe por meio da reflexão analítica, crítico criativa, que possa tomar o “fazer e ser pedagógico” como fenômeno cognoscível, ou seja, aquele que se pode compreender no intuito da superação dos equívocos cognitivos existentes e que nos impedem da compreensão e da transformação de nossas próprias práticas em práxis.

Isto quer dizer que a reflexão crítica é indissociável de uma mudança ativa (política) tanto na forma de ser como de proceder em sociedade. Aliás uma reflexão que não provoca mudança na prática, não é crítica, não é política e não interessa ao campo educativo.

A formação com o sentido que aqui se busca defini-la deve ser ato de reflexão crítica sobre a prática do professor/gestor e implica necessariamente que se estabeleça durante o processo de formação a aquisição de um caminho, de um método de sistematização da reflexão crítica que não é algo espontâneo, pelo contrário, se faz intrinsecamente e simultaneamente à busca de conhecimento crítico sobre a realidade onde a prática acontece, e também sobre a compreensão das formas de condicionamento que influenciam diretamente o modo de ser e pensar e de significar as práticas escolares, pois não há o que possa melhor explicar o sentido das práticas pedagógicas educativas do que os limites e as possibilidades de estabelecer-se em cada sujeito um processo sistemático de reflexão sobre elas.

Ainda há de se considerar que toda formação tem um limite, assim como tem a reflexão, o ensino, o conhecimento. Está exatamente no limite que cada um se impõe, ou seja, todos, de certo modo, desejamos mudanças, o novo, a revolução, mas ao mesmo tempo, tudo é abafado pelas dificuldades e pelo risco que as mudanças implicam. Esta tendência à acomodação, advinda de um processo social e histórico da institucionalização, acaba por provocar a necessidade da estabilidade e da burocratização, pois, repetir e seguir rotinas é mais cômodo. Neste sentido, a proposta de uma formação que tende a desestabilizar terá como limite a própria disponibilidade dos sujeitos, pois “quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e de inovar não será autônomo, continuará dependente, tendo concedido a si mesmo tornar-se coisa” (ALARCÃO apud GHEDIN, 2012, p.169).

É obvio que não se está falando apenas de vontade, de fato, é preciso uma intenção clara para objetivar a mudança, e isto depende do grau e da natureza qualitativa da reflexividade que o grupo de atores escolares consiga realizar sobre a realidade escolar quando se está se referindo à construção de um projeto educativo emancipador, portanto, uma formação que vise proporcionar aos gestores participantes instrumentos à reflexão crítica, talvez possa contribuir para desencadear na escola onde atuam uma força propulsora ao movimento dos demais atores nesta direção.

Corroborando com tal afirmação, Ghedin (2012), esclarece:

O processo reflexivo não surge por acaso. Ele é resultado de uma longa trajetória de formação que se estende pela vida, pois é uma maneira de se compreender a própria vida em seu processo. Não é algo impossível de realiza-se. É difícil porque a sociedade em que nos encontramos, de modo geral, não propicia espaços para a existência da reflexão e da educação, em particular, não raro reduz-se à transmissão de conteúdos mais do que a reflexão sobre eles e as suas causas geradoras (GHEDIN, 2012, p.169).

Portanto, considerar a reflexão crítica como um caminho para conhecer criticamente a realidade na qual estamos inseridos exige-nos um ato de coragem e de vontade política, isto é, uma vontade pró-ativa que se transforma em força propulsora de mudança, primeiro de nós mesmos, por ser instauradora de nossa identidade humana, ou seja, de compreensão de nossa existência e depois, ou concomitantemente, do mundo que estamos vivendo, descortinando-o e dando-lhe um novo sentido, um sentido humano comprometido ética e politicamente com a construção da justiça social, ou como assevera Ghedin (2012, p.172) “[...] superação de todas as formas de violência que nos atingem, especialmente a violência política”.

Portanto, de forma insistente, ressalta-se que a formação não é um fim em si mesmo, assim como a proposta da reflexão crítica também não o é, assim como ambas não visam apenas ao ensino, mas sim, uma mudança, a construção política de uma sociedade democrática, não a democracia formal que estamos vivendo, que por meio de seu discurso ideológico e de controle social, mantém a hegemonia da classe dominante, mas outra construída pela classe trabalhadora esclarecida e intencionalmente movida por um projeto social comum, que para ser construído, no limite do entendimento até aqui

construído neste estudo, passa necessariamente por uma educação pautada na reflexão crítica para todos.

1. A FORMAÇÃO: OS GESTORES E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

1.1 Características Gerais

A proposta desta formação visa contribuir com os gestores escolares na difícil tarefa de articular os diferentes segmentos da escola na intenção da construção do projeto político pedagógico na perspectiva da promoção de uma educação emancipadora.

A discussão realizada na apresentação e introdução desta proposta teve como objetivo esclarecer os fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam a formação, isto é, objetiva-se desenvolvê-la em consonância aos princípios do chamado paradigma da reflexão, ou seja, não será encaminhada como uma prescrição de ações para serem repetidas no âmbito da escola, pelo contrário, será proposta por meio da prática da reflexão crítica sobre a própria prática dos participantes, ou seja, uma proposta de reflexão sistemática sobre o fazer educativo de modo que as práticas pedagógicas sob a lente da reflexão crítica possam ser ressignificadas e seja possível, neste horizonte, propor a construção de novas realidades e métodos educativos.

Neste sentido, o caminho da reflexão crítica sistemática é o meio pelo qual vai se propor outra forma de pensamento, de compreensão sobre a realidade escolar, buscando-se romper com determinados modelos tradicionais impostos como única forma de se fazer a educação.

Ainda cabe esclarecer que como a formação se destina aos gestores e, em especial, ao diretor de escola, a quem se destina a responsabilidade primeira, mas não isolada, do encaminhamento da construção e consolidação coletiva do projeto educativo da escola, a formação prioriza na figura dos gestores o resgate da visão integrada e crítica da escola, que na verdade, não deve ser um encaminhamento isolado dos demais atores da escola, no risco de já de início se cometer uma falha crucial, ou seja, a dicotomia entre gestores e

executores, o que invalidaria completamente a proposta da reflexão crítica conforme explicitada até agora.

No entanto, conforme já mencionado anteriormente, também há de se considerar que ter a reflexão crítica na base estrutural da formação, isto significa dizer que se está propondo em primeiro plano uma nova forma de pensar aos participantes, ou seja, os gestores precisam pensar criticamente, ter sistematizada a forma crítica de ver e compreender a realidade que lhe cerca, senão não poderá conduzir a construção de um projeto educativo emancipador, pois ele próprio não tem um pensamento autônomo e não lhe cabe a qualidade de emancipado, pelo menos no viés aqui defendido, ou seja, “a tarefa primordial de um processo reflexivo é a de proporcionar a si e toda educação um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos” (GHEDIN, 2012, p.168).

Outro esclarecimento de relevância diz respeito ao conteúdo da reflexão crítica, pois a reflexão apenas referente a explicitação da prática, contar uns aos outros com aborda-se tal tema educativo ou o que pensa dele não é suficiente, pois é preciso questionar este fazer, ou seja, descortinar a teoria que está subjacente a prática anunciada, pois este é o desafio, não basta relatar o que fazemos, mas por que fazemos e que impactos causam estas nossas práticas para o ato educativo como um todo.

Neste sentido, como a formação destina-se aos gestores, o conteúdo da gestão é o foco de análise, mas este conteúdo não se limita à ação instrumental dos gestores, seus atos administrativos de organização e funcionamento da escola, mas principalmente as ações que dizem respeito ao projeto educativo que a escola oferece e que relações este projeto mantém com a perspectiva de desenvolvimento de uma sociedade mais justa e humanizada.

Deste modo proposto, os gestores trarão para a formação conteúdos de suas práticas, suas percepções, concepções, valores, representações, sentimentos que têm sobre a escola, os professores, funcionários, os alunos, os pais, enfim sobre as relações que mantêm neste universo, não para se fixarem nele, mas para analisá-los de outras perspectivas, buscando não apenas entender, mas acima de tudo compreender as tramas que envolvem a

realidade escolar que administram, bem como as práticas que realizam e, principalmente, que possibilidades de atuação podem construir.

1.2 Objetivo Geral

Possibilitar aos gestores a análise de suas práticas e da realidade escolar onde atuam para compreenderem os limites e as possibilidades de sua atuação, a fim de articular os atores escolares no processo de construção e consolidação do Projeto Político Pedagógico da Escola na perspectiva de uma educação emancipadora, propiciando-lhes meios da prática da reflexão crítica e criativa na escola.

1.3 Público-alvo

A formação destina-se aos gestores escolares, isto é, profissionais que integram a equipe da escola, como o diretor de escola, vice-diretor, professores-coordenadores, em escolas de ensino da Educação Básica ou com qualquer outra denominação específica para a categoria de gestores na rede de ensino pública municipal ou estadual.

1.4 Estrutura Curricular da Formação

Em conformidade com os pressupostos teóricos-metodológicos da proposta de formação, especificados anteriormente, isto é, em consonância com a pesquisa que origina esta formação, o paradigma da reflexão em sua versão crítica é o fundamento basilar da formação, ou seja, o gestor será conduzido a problematizar a sua própria prática por meio da sistematização da reflexão crítica sobre a realidade escolar e, principalmente, como instrumento necessário para compreender que sua forma de pensar e fazer também é um produto social e histórico que na sociedade atual concorre para defender a ordem capitalista vigente.

Neste sentido, a formação se desenvolverá a partir de quatro módulos: (I) Marcos da Formação: da formação pessoal à profissionalização; (II) Administração: o instituto do poder na modernidade; (III) Administração Escolar

e a Transformação Social; (IV) Conselhos de Classes Participativos: um espaço de resistência.

Os conteúdos que serão suporte da análise serão buscados na própria pesquisa que se constituirão em referencial teórico de apoio para a problematização e a análise dos conteúdos subjetivos trazidos pelos participantes. Ainda em cada módulo serão oportunizadas a bibliografia de base e a complementar.

Quanto à metodologia para o desenvolvimento da formação se fará basicamente em três momentos: (I) construção teórico-crítica das realidades concretas dos gestores; (II) sistematização de procedimentos metodológicos para investigação da realidade; (III) análise crítica da realidade escolar e das práticas a partir do contexto político-econômico, social e institucional onde são geradas.

Considera-se ainda que estes momentos não são sequenciais, ou seja, acontecem simultaneamente em todos os módulos. Quanto à construção teórico-crítica da realidade significa dizer que se pretende problematizar as concepções subjetivas, colocando-as em debate com as construções teóricas críticas da educação, no sentido de que se revelem tensões e contradições nos discursos dos gestores que, na verdade, revelam suas formas de pensar e agir. Não se procura aqui acertos, pelo contrário, busca-se evidenciar o que está velado nas entranhas das práticas e que conduzem o verdadeiro projeto educativo da escola.

No segundo momento, o gestor participante deverá ter contato com alguns procedimentos de investigação e dele se utilizar para investigar sua própria realidade. Não é tecnicismo, mas apropriação de instrumentos de ação voltada para os fins a que se destina. Neste momento se valorizará a relação intrínseca entre os meios, os procedimentos e os valores que lhes são próprios e que não podem ser negados.

Como terceiro momento, trata-se de fazer pensar de modo epistêmico, não basta constatar que é assim, precisa compreender porque é de um jeito e não de outro. Buscar no contexto político-econômico, social, institucional os fatores que condicionam a realidade escolar, as práticas, o pensamento e as ações podem possibilitar colocar-se frente à realidade, apropriar-se do

momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e agir sobre ela, como assevera Libâneo (2012, p.85).

Ainda em relação aos aspectos metodológicos da formação, é importante considerar que se pretende propor os mesmos caminhos da investigação realizada, ou seja, os participantes deverão atuar como intelectuais transformadores e, portanto, como tal utilizam-se das metodologias de pesquisa para construir os conhecimentos que lhes são necessários à compreensão crítica de sua realidade.

Nesta perspectiva, os gestores serão convocados a investigarem a si próprios e a sua realidade buscando identificar as influências ou marcas impregnadas pelo contexto político-econômico, social e institucional situados no tempo e espaço de suas vivências de formação pessoal, escolar e profissional.

Do mesmo modo, a realidade escolar precisa ser investigada e para tanto há de se debruçar sobre ela, coletando informações de sua rotina e funcionamento, mas também dos significados, percepções, concepções que têm os atores da escola sobre a educação escolar.

Os gestores administram a educação escolar, que é realizada por uma comunidade escolar, e não há como administrar ou gerir o que não se conhece.

Enfim, o que se propõe aqui é um exercício investigativo sobre a realidade escolar, objetivando as condições de implantação de um projeto educativo emancipador. Não há uma receita, um protocolo que se segue passo a passo, pois a investigação caminha conforme cada investigador e a realidade investigada, esta formação visa abrir uma porta, entrar e descobrir o que está lá dependerá do quanto a capacidade de reflexão crítica criativa de cada grupo escolar poderá atingir, no entanto, o papel de intelectual transformador do gestor é fundamental.

Quanto aos recursos materiais e estratégias e procedimentos didáticos: (I) textos adaptados da própria pesquisa, que visam ao fomento do debate e indicações de leituras suplementares, que servirão de apoio as análises dos conteúdos trazidos dos contextos e práticas dos participantes, (II) atividades de interação entre os participantes disponibilizadas presencialmente ou em ambientes virtuais (Debates, Grupo Focal, Fórum, Grupos de discussão, Estudo de casos, entre outras técnicas) (III) Atuação em campo(Memorial

Descritivo de Formação, Depoimentos, Relatos, Vídeos ou filmagens do cotidiano escolar).

1.5 Carga Horária

A formação será desenvolvida em 160 horas, compondo a carga horária presencial (100 horas), e carga horária complementar de atividades de pesquisa na escola (60 horas).

Da carga horária presencial: será composta por um encontro semanal presencial por um período de 20 semanas letivas.

Da carga horária complementar para desenvolvimento das atividades de pesquisa na escola: 3 horas semanais por um período de vinte semanas letivas.

A formação poderá ser apresentada nas modalidades presencial ou à distância, ou ainda na modalidade semipresencial, conforme as condições estruturais das instituições de ensino interessadas na divulgação e administração da referida formação.

1.6 Avaliação

Apresentação do memorial de formação pessoal, escolar e profissional, descrito no contexto político-econômico, social e institucional, situado historicamente.

2. DESENVOLVIMENTO

A formação se desenvolverá em um semestre letivo e por meio de módulos temáticos com objetivos específicos que convergem para o objetivo geral da formação, que evidencia a perspectiva em que se enquadra a formação, ou seja, na perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social, que concebe as tarefas educativas escolares, entre elas as de gestão, como uma atividade crítica, uma prática social repleta de opções de caráter ético, na qual os valores que presidem sua intencionalidade devem ser traduzidos em princípios de procedimento que dirijam e se realizem ao longo de todo o processo da prática educativa escolar considerada.

É claro que estamos diante de uma proposta irreverente, pois o papel do administrador/gestor tem caráter de agente do Estado, esta é sua incumbência legal definida no contexto da sociedade capitalista, ser o defensor do compromisso entre o Estado formalmente democrático e o interesse do capital, portanto, administrando a educação escolar para garantir uma formação de indivíduos formalmente cidadãos, mesmo diante da precariedade dos direitos sociais e das indignas condições de vida impostas à maioria da população em nosso país.

No entanto, a proposta de formação que aqui se evidencia é clara, os gestores conscientes de seu papel de agente do Estado é também um cidadão, um trabalhador explorado por este sistema que formalmente deve defender, que pode se tornar um profissional autônomo, um intelectual transformador, pois, ao refletir criticamente sobre a prática cotidiana tanto para compreender a natureza da administração escolar como daquilo que administra, ou seja, a educação escolar e também do contexto em que esses processos se realizam pode, por meio de sua ação reflexiva facilitar o desenvolvimento autônomo e emancipador de todos que participam do processo educativo escolar.

Neste propósito, a formação desenvolvida por meio dos conteúdos e propostas de reflexão crítica buscará propor a reflexão como construção da experiência, desencadeada a partir de três desafios simultâneos: reconstruir as situações nas quais se produz a ação administrativa/gestora; reconstruir-se a si mesmos como administradores/gestores, e reconstruir os pressupostos aceitos como básicos sobre a administração escolar e a educação escolar.

Assim, Gómez (2007) assevera que neste formato de formação verifica-se que a reflexão se desenvolve:

[...] como forma de praticar a crítica com o objetivo de provocar a emancipação das pessoas, quando descobrem que tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos contingentes a um espaço e a um tempo e que, portanto, podem mudar historicamente (GÓMEZ, 2007, p.373).

2.1 Módulo I – As marcas de Formação: da família à profissionalização

2.1.1 Objetivo

Possibilitar ao gestor participante o exercício da reflexão crítica a partir da construção de um memorial de formação pessoal, escolar e profissional, bem como das experiências profissionais, com ênfase na gestão escolar, contextualizando-o no momento político-econômico, social e institucional do período em que o processo acontece, buscando-se evidenciar no percurso as marcas sociais e históricas que esta conjuntura impõe aos modos de pensar e agir destes sujeitos e às suas práticas.

2.1.2 Carga Horária

O módulo será desenvolvido em 25 horas de atividades presenciais e 15 horas de atividades relativas à pesquisa e a elaboração do Memorial de Formação pessoal, escolar e profissional.

2.1.3 Ementa

A proposta da elaboração de um memorial como módulo inicial de uma formação para gestores se justifica pela premissa que fundamenta a própria

formação, ou seja, inserir os participantes em um processo de autorreflexão crítica de sua prática e da realidade onde ela se realiza.

Portanto, a prática é um objeto de investigação e o memorial é um instrumento para se retornar à prática, levando-se em conta as percepções, representações, concepções, sentimentos e valores herdados social e historicamente com os quais os sujeitos constroem os significados sobre si mesmos e sobre a realidade que os envolve e os constitui, ao mesmo tempo, em que a modificam e a reconstruem por meio das relações dialéticas que travam com a natureza e entre si.

Desse modo, por meio da construção do memorial sobre a formação pessoal, escolar e profissional, bem como das vivências profissionais, com ênfase na gestão escolar, contextualizadas no espaço e tempo histórico em que ocorreram, se objetiva inicialmente inserir o gestor participante da formação em um processo de autorreflexão crítica por meio da compreensão da influência que teve, e que ainda tem, a realidade objetiva sobre o modo de pensar e agir na vida social e profissional e, que com certeza contribuirá para problematizar e intervir sobre a própria prática.

Assim, a proposta da reflexão crítica por meio de um memorial de formação pessoal, escolar e profissional e de vivências profissionais se conecta e reafirma a sua importância em Freire (2017, p.57), quando anuncia: “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.”

E na decorrência de que a inconclusão assumida é um saber fundante da prática educativa, retomar a própria prática não significa aqui apenas rememorar o feito, mas torná-la objeto de conhecimento, de reflexão e de mudança, o que valida essa escolha para propósitos de uma formação.

Ainda, é relevante especificar o sentido etimológico da palavra reflexão e, em Japiassu (2006) se encontra:

Reflexão (lat. tardio reflexivo) 1. Em um sentido amplo, tomada de consciência, exame, análise dos fundamentos ou das razões de algo. 2. Ação de introspecção pela qual o pensamento volta-se sobre si mesmo, investiga a si mesmo, examinando a natureza de sua própria atividade e estabelecendo os princípios que a fundamentam. Caracteriza

assim a consciência crítica, isto é, a consciência na medida em que examina sua própria constituição, seus próprios pressupostos. “A consciência reflexiva torna a consciência refletida como seu objeto” (Sartre). O argumento cartesiano do cogito é o exemplo clássico da reflexão filosófica. (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p.236)

Então no sentido aqui especificado, é possível considerar que a construção de um memorial pode ser “uma ação de introspecção pela qual o pensamento volta-se sobre si mesmo e se investiga examinando a natureza de sua própria atividade e estabelecendo os princípios que a fundamentam” (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p.236) para que cumpra o objetivo de uma formação docente/gestor na perspectiva crítica e da reconstrução social tem que se alinhar com o sentido epistemológico das pesquisas de fenômenos educativos, qual seja, ser instrumento que sirva à compreensão do fenômeno estudado e a formação dos que dele participam para que sua atuação seja mais reflexiva, rica e eficaz, conforme Gómez (2007, p.104).

Assim o memorial é uma investigação reflexiva sobre a própria atuação e deve instrumentalizar os sujeitos para ação de compreender as relações intrínsecas entre o pensar e o fazer.

Neste sentido, a formação deverá desafiar os participantes a se tornarem investigadores de sua própria história que se entrelaça com sua prática.

Assim, importa ainda destacar uma questão de ordem metodológica que envolve as relações sujeito-objeto, investigador-realidade, que fará parte das discussões, pois,

[...] todo processo de investigação é, em si mesmo, um fenômeno social e, como tal, caracterizado pela interação [...] a realidade investigada é influenciada, em certa medida, pela situação de investigação, pois reage ante o que investiga [...] o experimentador é influenciado pelas reações da realidade, pelo conhecimento que vai adquirindo, pelas relações que estabelece e pelos significados que compartilha” (PÉREZ, 2007, p.103)

Portanto, não há neutralidade, ou seja, “a influência de interação existe de qualquer maneira, sendo praticamente impossível neutralizá-la, sem pôr em risco o próprio processo de investigação, o correto é reconhecê-la, compreender seu alcance e suas consequências” (PÉREZ, 2007, p.103).

Assim, espera-se neste módulo que o gestor se instrumentalize para inserir-se no processo de reflexão crítica sobre a realidade escolar que administra, bem como situe-se como investigador que reconhece que para compreender seu objeto de investigação (educação escolar) não pode desconsiderar que nesta relação (investigador-realidade) mutuamente se influenciam, tanto no modo de pensar como no de agir.

2.1.4 Conteúdos Programáticos

- História da Educação Escolar no Brasil: contexto político-econômico, social e institucional (de 1930 aos dias atuais);
- Os Projetos Nacionais de Educação no Brasil: as Leis de Diretrizes e Bases da educação Nacional;
- As tendências pedagógicas e os impactos na formação e práticas escolares;
- O projeto neoliberal de educação

2.1.5 Discussão do Conteúdo Programático¹

Conforme Basbaum (1976, p.229, v.3), verifica-se no decorrer das décadas após 30, e se intensificando a partir de 1945, uma complexa rede de relações políticas e econômicas entre as elites burguesas, representadas por aparentes diferentes partidos políticos.

De um lado, estava o partido da UDN (constituído pela burguesia agrária e industrial, banqueiros, administradores de empresas públicas e privadas, juristas, políticos), apoiador da entrada do capital estrangeiro, do imperialismo americano e do liberalismo econômico.

Representando seus opositores, apresentavam-se em uma aliança o partido PSD (formado pela burguesia agrária tradicional, ligada à terra e ao latifúndio e a burguesia industrial nacionalista), que se posicionava contrário à abertura do capital estrangeiro para o desenvolvimento industrial, sobretudo ao

¹ Os textos de discussão dos conteúdos programáticos desta formação, deste módulo e dos demais na sequência apresentados, são sínteses dos textos de estudos teóricos da fase bibliográfica desta pesquisa adaptados para fins desta apresentação, portanto conteúdo fragmentos retirados na íntegra dos capítulos que compõem este estudo.

imperialismo americano e defendia o modelo econômico nacional desenvolvimentista, e o partido PTB (burguesia nacional de outros setores econômicos), que considerava importante conceder ao povo algumas de suas reivindicações para tê-lo ao seu lado, sendo formado por cidadãos pouco liberais e nacionalistas.

Assim, é possível observar que a disputa pelo poder estava ligada aos interesses da burguesia e o desenvolvimento da nação estava atrelado ao aumento da riqueza de uma minoria — dos ricos — e à sua manutenção no poder.

Quanto ao povo, foi-lhe dada uma participação ilusória, pois seus interesses estiveram sempre postos de lado, mesmo quando a elite que os defendia, pelo menos verbalmente, esteve no poder.

Ao final do governo Juscelino Kubitschek (1956/1960), que pretendeu fazer o Brasil progredir “50 anos em 5” através da execução do seu plano de metas, cujo objetivo foi o de consolidar a industrialização e a construção de Brasília, verificou-se um emaranhado de contradições que adormecidas possibilitaram uma aparente calma política naquele período, como justifica Basbaum:

Antes de tudo, a paz, uma paz alimentada de promessa, esperanças e expectativas. [...] a instrução 113, que permitiu a entrada no país de grande número de fábricas estrangeiras, sobretudo americana, trazendo alguns dólares, mas, sobretudo, dando chance a que muitos desempregados e semi-desempregados encontrassem trabalho. [...] o interesse dos Estados Unidos em abrir um pouquinho a bolsa, para ganhar o Presidente, pois seu candidato havia perdido as eleições (BASBAUM, 1976, p. 223, v.3)

A premissa de que “um povo rico faz uma nação rica” demonstrou na prática que “uma nação rica não faz, necessariamente, um povo rico”, enfim, a industrialização aumentou a riqueza do país e de alguns, e empobreceu a esmagadora maioria do povo.

Nesse contexto de desencanto e de vida muito difícil, novas eleições foram realizadas, e venceu o Sr. Jânio Quadros, aquele que prometeu “varrer a corrupção e acabar com as trapaças politiquieiras que atrapalhavam a vida do país e do povo brasileiro” em um pleito que escancarava mais uma contradição do cenário político.

Assim, se por um lado, Jânio Quadros era candidato da UDN, partido da elite que sempre interceptou os interesses das camadas populares, por outro, seu populismo arrancou das massas os cinco milhões de votos que o elegeu.

Governou por apenas seis meses e renunciou ao se deparar com a total incompatibilidade de realizar em seu governo as promessas de campanha, surgidas da emergência das contradições latentes verificadas anteriormente no processo de industrialização, que demandavam para sua realização uma política ideologicamente à esquerda, impossível de ser cumprida, quando este mesmo governo não poderia abster-se de ajoelhar-se diante do Fundo Monetário Internacional.

Na tentativa de conseguir ajustar o modelo econômico à ideologia política, João Goulart, vice de Jânio Quadros, que assumiu o cargo após renúncia, num momento de alta instabilidade política e social, radicalizou a opção de compatibilizar, ou seja, manter o modelo político nacional desenvolvimentista e mudar a orientação econômica.

No entanto, para lograr êxito seria necessário romper com o movimento liberal em curso, isto é, nacionalizar as empresas estrangeiras, controlar as remessas de lucros, royalties e dividendos, e realizar as reformas de base: agrária, financeira, bancária, tributária, educacional e outras que pudessem trazer aos brasileiros não ricos melhores condições de vida.

Segundo Saviani (2008, p.293-294), é possível entender o Golpe civil-militar de 1964 como um movimento das forças conservadoras que se uniram para fazer frente ao risco iminente de uma mudança no modelo econômico.

A articulação entre empresários e os militares, iniciada e fortificada já antes de 1964, consolidaram não apenas o próprio golpe civil-militar, mas também, o modelo econômico capitalista moderno de base liberal em nossa sociedade

Assim justificava-se, na visão dos seus protagonistas, as ações para a necessária mudança política, que foi conquistada pela truculência no exercício do regime militar por vinte e um anos, deixando como legado os efeitos nefastos do período, que perduram até os dias de hoje.

Em 1964, estava em vigência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024/61, cuja promulgação se reportou ao cumprimento do artigo da Constituição Federal de 1946, que determinava ser competência da União

legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, mas que só se consolidaria treze anos após o seu primeiro anteprojeto elaborado em abril de 1947.

Nesse longo período de tramitação do projeto de lei, por força da atmosfera de um período “democrático”, após fim do Estado Novo, foi facultada a realização de debates sobre a questão educacional do país, que foram agrupados em duas fases pela natureza de seus temas e pelo momento de sua realização.

No período de 1952 a 1958, o tema central versou sobre os fundamentos, pertinências, responsabilidades e atribuições governamentais das diferentes esferas de governo com relação aos fatos da educação, constituindo o eixo de discussão “centralização-descentralização” da educação e, posteriormente, os realizados no período de 1958 a 1961, cujo tema fundamental versou sobre os princípios da escola pública e privada, constituindo o eixo público-privado.

Nota-se que as argumentações surgidas nos debates, que ocorreram anteriormente à homologação da Lei 4024/61, em torno dos eixos centralização-descentralização e, público-privado, expressam mais a intenção dos grupos diversos que lutavam, ora por suas convicções políticas ideológicas, ora por seus interesses econômicos, do que pela defesa da educação nacional como direito real, já que legalmente este já era garantido desde a primeira constituição.

Para as elites agrárias ligadas à terra e aos latifúndios, a defesa pela centralização era justificada como forma de manter a “paz social” conseguida pela formação eficiente da elite, que teria como função social conduzir as massas, formar um povo passivo.

As argumentações dos opositores à centralização do controle do Estado sobre as decisões dos princípios educacionais representadas pelos católicos e os apoiadores do escolanovismo estavam mais baseadas em ideologia de direita, mas de certa forma mantinham suas especificidades em cada grupo.

Para os católicos, a centralização iria contra a liberdade individual ou da família, e também porque era vista como instrumento de inculcação da ideologia do Estado e contra a da Igreja.

Já para os educadores escolanovistas, a oposição à centralização se expressa para além da estatização, quando colocam suas críticas no âmbito pedagógico, pois defendiam princípios de ensino centrados na necessidade de atender às especificidades das diferenças individuais e regionais que exigiria, portanto, a descentralização da educação.

Em relação aos debates em torno dos princípios da escola pública e da escola privada, como assevera Ribeiro (1976, p.149-154), o projeto de lei interposto pelo deputado Carlos Lacerda ao Congresso, representando os interesses dos proprietários das escolas privadas, acirrou e expandiu o debate para além do âmbito parlamentar.

Durante os debates e discussões deste período, os argumentos surgidos fundamentados nos aspectos pedagógicos, jurídicos, econômicos e políticos foram delineando as correntes teóricas que predominavam no pensamento pedagógico da época e que mais tarde seriam encampados no texto das diretrizes e bases da educação nacional aprovado.

Assim, os educadores católicos criticavam os preceitos filosóficos que amparavam o pensamento pedagógico da escola pública, alegando que “a escola pública tem condições de desenvolver somente a inteligência e, enquanto tal instrui, mas não educa. Ela não tem uma filosofia integral de vida” (FRANÇA apud RIBEIRO, 1976, p.150).

Por outro lado, os defensores da escola pública, representados principalmente pelos educadores comprometidos com a democratização do ensino e a modernização da sociedade brasileira, contestavam a argumentação dos educadores católicos, usando os trechos do próprio Manifesto da Educação:

Onde se tenha que procurar a causa principal desse estado, antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta de quase todos os planos e iniciativas da determinação dos fins da educação (aspectos filosóficos e sociais) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação (AZEVEDO apud RIBEIRO, 1976, p.151).

Avançando no tempo, em plena vigência do período militar, a Lei de Diretrizes e Bases nº5692/71 iniciava, de forma contundente, a vinculação da educação pública aos interesses do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em

que estabelecia a submissão das políticas educacionais aos acordos econômicos norte-americanos.

Foi assim que, de um dia para o outro, todas as escolas de ensino médio se tornaram escolas técnicas profissionalizantes, decidindo os destinos dos jovens oriundos das classes populares, encaminhando-os ao trabalho e afastando-os do curso superior, principalmente das faculdades públicas, bem ao molde da grande reforma educacional proposta para os dias atuais.

Para aprofundar o conhecimento sobre o intento militar à época, recorre-se a Saviani (2008, p. 295-301) que bem especifica o feito, iniciado já em dezembro de 1964, quando em um primeiro passo, o IPES foi chamado para organizar um simpósio sobre a reforma da educação do governo militar e desenvolver um documento orientador, organizado em torno do vetor de desenvolvimento econômico.

Como consequência desse primeiro passo, apura-se o fato de que o destino da educação nacional se tornou subordinado à abordagem econômica, ou seja, a educação passou a ser submetida aos novos estudos da economia da educação, que consideravam os investimentos no ensino como estratégias para assegurar o aumento da produtividade e da renda

Como segundo passo de preparação para as reformas educacionais do regime militar, foi organizado o Fórum *A educação que nos convém*, cujo objetivo era o de especificar a visão pedagógica assumida pelo governo e endossada pela classe empresarial. No referido evento foi apresentado o sentido geral da pretendida política educacional a ser implantada pelo governo militar, através das reformas educacionais que estavam a caminho.

Esse sentido geral que permeou todas as conferências do evento e, principalmente, a que se destinou a apresentar como síntese os *Fundamentos para uma política educacional brasileira* anunciava a presença de elementos da *Teoria do Capital Humano* no entendimento da educação como formação de recursos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista, ou seja, da produtividade e lucro.

Assim, o sentido pedagógico formulado pelo IPES seria identificado nas seguintes determinações:

- Formulação do objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, ao determinar a “qualificação para o trabalho”;

- Direção do currículo do ensino de 1º grau, cuja função será de “sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho”, e no 2º grau a função de “habilitação profissional” de acordo com a mão de obra requerida pelo mercado de trabalho;
- Diversificação do ensino superior, introduzindo cursos de pequena duração, voltados para atender demandas de profissionais qualificados;
- Utilização dos meios de comunicação de massa e tecnologias como recursos pedagógicos;
- Ênfase do planejamento como forma de racionalização das ações educativas;
- Amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais.

Deste modo, a concepção pedagógica articulada pelo IPES, que Saviani (2008, p.297) denomina de “concepção produtivista da educação”, vai se institucionalizando por meio da implantação da Reforma Universitária, pela lei relativa aos ensinos de 1º e 2º graus e pela criação do Mobral.

Ainda como complementação dessa configuração produtivista da educação cita-se a aproximação entre o MEC do Brasil e a USAID (Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional), cujo objetivo é captação de recursos para implantar as reformas educacionais militares, que foi facilitada pelo estreito relacionamento que os dirigentes do IPES mantinham com estes órgãos estadunidenses desde a década de 1950 e que contribuiu para a concretização de vários acordos, entre eles destacam-se os relativos à assessoria para planejamento do sistema de ensino, particularmente o do Ensino Superior, assinados nos anos de 1965 e 1967, que ficaram conhecidos como os “Acordos MEC-USAID” (ARAPIRACA apud SAVIANI, 2008, p.297).

Para a compreensão do significado da concepção produtivista da educação torna-se necessário uma breve retrospectiva das ideias pedagógicas no Brasil.

Alves (2007, p.263-280) indica três importantes momentos dessas ideias: a pedagogia escolanovista (1932), a pedagogia tecnicista (1970) e as pedagogias críticas (1980).

O movimento escolanovista, encampado pela elite intelectual, surge no Brasil no início do século XX, em um momento marcado por mudanças sociais, políticas, econômicas, especificamente mudanças forjadas pela crise do domínio do modelo político econômico agrário de exportação e a gradativa implantação do modelo político de substituição das importações, que desencadeiam as mudanças inerentes à passagem da sociedade predominantemente agrária para uma sociedade de base urbana e industrial.

No Brasil, a divulgação em 1932 do *Manifesto dos Pioneiros da Educação da Escola Nova*, que preconizava “um corpo de medidas para um novo sistema educacional, de caráter único, laico, em base científica e sob a responsabilidade do Estado” (ALVES, 2007, p.268), introduz no campo educacional brasileiro a crítica à escola tradicional de base humanística clássica, propedêutica e centrada nas questões de ensino.

Uma crítica já iniciada ao final do século XIX na Europa e nos EUA, a partir das ideias veiculadas, principalmente pelo educador John Dewey, que defendia uma concepção liberal de educação e sociedade, que tinha como propósito formar um homem integral por meio de uma educação adequada e que, apoiada na ciência, levasse em consideração o desenvolvimento psicológico dos educandos, portanto deslocando o eixo de enfrentamento das questões educacionais para a aprendizagem do aluno.

As correlações de força político-econômicas, que tendiam mais ao conservadorismo do que à renovação facultou ao movimento escolanovista avanços, recuos e permanências, conforme assevera Alves (2007, p.268). Dos avanços, cita o autor o impulso para a institucionalização da escola pública e a sinalização da formação docente no ensino superior as principais contribuições.

Do recuo, segundo Alves (2007, p.268) está o fato de não centrar sua força de luta nas reivindicações e necessidades educacionais das massas. Sua contribuição na prática revelou-se mais como uma conquista de inovação da escola para elite do que a democratização da educação, pois seu objetivo educacional era o desenvolvimento econômico e não o desenvolvimento social como um todo, ou pelo menos, achou-se que isso seria uma consequência natural, o que não aconteceu.

E, finalmente, de suas permanências obtém-se: o ideário constituído pela crítica ao ensino tradicional, as inovações pedagógicas e a mudança no

eixo dos processos de ensino, que antes centrados no fazer do professor (métodos com ênfase no ensino) se deslocam para o fazer do aluno (métodos com ênfase na aprendizagem).

Nos anos de 1970, vai se delineando um novo ideário pedagógico, o tecnicismo, que na verdade já se instalava desde a década de 1950 (cf. Alves, 2007, p.268-269). Para o autor, as deficiências educacionais (evasão, repetência e baixa oferta) eram vistas como problemas educacionais (ineficiência do ensino, qualidade dos professores, ausência de preparo da gestão), que se tornavam obstáculos ao desenvolvimento econômico.

Por outro lado, segundo Frigotto citado por Alves (2007, p.269), os discursos econômicos advindos dos conhecimentos da ciência Economia, mais exatamente os de fundamentação na Teoria do Capital Humano, começam a influenciar as ideias econômicas no campo educacional e a “criar um ambiente favorável à racionalização da Educação e à implantação de uma tecnologia capaz de responder às exigências do mercado, ao passo que se produz a despolitização das práticas educativas.

Nesse processo de “tecnicismo do ensino” (MACHADO apud LUGLI; SILVA, 2014, p.235), foi forjada a “configuração do modelo de escola moderna, constituída em diversas partes do mundo desde o final do século XIX, sob a responsabilidade do Estado, laica, gratuita com intuito de se estender de forma obrigatória a toda população” (NÓVOA; SCHRIEWER apud LUGLI; SILVA, 2014, p.236).

Eis aí a escola pública. Eis aí o modelo de escola moderna institucionalizada, com modos de trabalho específicos gerados a partir da racionalização da docência, “marcando as disputas entre os valores tradicionais e os modernizantes no campo educacional brasileiro” (LUGLI, 2014, p.236).

Durante a década de 1980, instalava-se um clima repleto de insatisfações populares, ou seja, insatisfação política, pois se desejava o fim do regime militar, insatisfação econômica devido à alta inflação, ao desemprego e ao empobrecimento cada vez maior da população, insatisfação social em virtude das precárias condições de direitos sociais como saúde, habitação, educação, entre outros fatores, que foi aproveitada, organizada e canalizada pelas Comunidades de Base da Igreja Católica, pela esquerda marxista

dispersa e pela emergência do novo sindicalismo, que emergiram como força propulsora dos movimentos de redemocratização do país e dos avanços

As discussões pedagógicas sinalizavam que era hora de avançar ir para além das discussões das filosofias da essência e da existência, para além dos métodos novos e tradicionais, para além da relação autoritária ou democrática na sala de aula, isto é, tornava-se necessário construir uma pedagogia revolucionária, uma pedagogia crítica, que se reconhece condicionada e, portanto, compreende que a educação não é o elemento determinante principal das transformações sociais, mas que também, não é determinada unilateralmente pela estrutura social perdendo sua especificidade, como apontavam as teorias reprodutivistas da educação.

Pelo contrário, se reconhece como prática social e por isso, sabe que é influenciada pela estrutura social, mas que também sobre ela exerce sua influência.

Segundo Pimenta (2012, p.37), no âmbito acadêmico, nos cursos de Pós- Graduação na área da Educação, instituídos na vigência do regime militar, foi possível organizar um referencial teórico marxista e gramsciano que serviu de base para as discussões sobre a Educação daquele momento, bem como constituir-se ao mesmo tempo em espaço de resistência ao governo militar e abrir caminhos para o surgimento de um novo movimento pedagógico, ou seja, o da Pedagogia Histórico-Crítica, que tem sua origem nos estudos de Dermeval Saviani e sistematização no período de 1979-1983.

A chegada efetiva do neoliberalismo no Brasil e demais países da América Latina, consubstanciada nas amplas Reformas do Estado, já proclamadas desde a década de 80, afirmava a política de dominação financeira impulsionada possivelmente pela “vitória dos governos neoliberais, neoconservadores, revigorada pela falência do leste europeu, cujo símbolo máximo foi o derrubado do muro de Berlim, em 1989 (HELOANI, 1999 apud BITTENCOURT; OLIVEIRA JR., 2005, p.55).

Desse modo, intervenções econômicas propiciadas pelas agências financeiras internacionais (FMI, BM e BIRDS), nos países em desenvolvimento como o Brasil, garantiam a implantação de reformas econômicas estruturais, que submetiam esses países à nova lógica de mercado capitalista (neoliberalismo) e ao novo modelo de produção (pós-fordista), consagrando

sua hegemonia (HELOANI, 1999 apud BITTENCOURT, OLIVEIRA JR., 2005, p.55-59).

Em relação à organização do trabalho, as modificações seriam introduzidas essencialmente através de uma “engenharia organizacional antifordista” (ALBAN, 1999, p.81), que se caracterizava pela automação flexível (microeletrônica), produção em pequenos lotes, envolvimento do trabalhador (redução dos níveis hierárquicos e aumento de responsabilidade), integração dos diversos departamentos e de diversas formas de controle mediante o uso de automação microeletrônica e retomada das políticas de qualidade.

A estrutura macroeconômica delinear-se pela apropriação da produtividade pelo capital. Assim, os salários eram desindexados e os aumentos aconteceriam apenas nos altos salários, a produtividade tenderia a diminuir na quantidade e aumentar na variedade, fortalecendo-se a lógica do consumo seletivo, sendo os investimentos apenas para os setores mais competitivos e voltados para tecnologias poupadoras de mão de obra.

Já o modo de regulação nas iniciativas pública e privada, que teria como responsabilidade garantir o sucesso do novo modelo econômico, aconteceria através das seguintes ações: revisão do papel do Estado enquanto instigador de investimentos (Estado Mínimo), corte na seguridade social, redução de investimentos públicos em saúde e educação, desindexação salarial, desemprego, redução dos benefícios sociais, redução ao crédito, pressão sobre as reivindicações sindicais em relação à estabilidade e o salário, abrandamento das restrições ambientais (HELOANI, 1999 apud BITTENCOURT, OLIVEIRA JR., 2005, p.58-59).

Observa-se nesse processo o acirramento do discurso feito pelos países ricos de que os altos índices de pobreza comprometiam a estabilidade política dos governos e destacava o papel da educação na redução da pobreza e no processo de desenvolvimento econômico, forçando-se à adesão dos países pobres à nova agenda econômica.

A finalidade da educação passa ser nessa nova ordem econômica a produtividade, o desenvolvimento econômico. Portanto, os meios para atingir tais fins também se orientaram pela lógica do mercado, trazendo para o campo educacional os mesmos princípios do pós-fordismo, ou seja, adotar estratégias para diminuir os custos da educação para o setor público, adotar estratégias

para avaliar e controlar os resultados do trabalho pedagógico e melhorar a distribuição e insumos educacionais.

Nesse sentido, os aspectos referentes às condições de trabalho docente como os salários, a jornada de trabalho e a relação aluno/professor deixaram de ser considerados fatores que influenciavam na qualidade de ensino para se tornarem questões que interferiam nos custos da educação.

A relação professor-aluno é uma medida global de eficiência de pessoas. [...]As escolas dos países de baixa e média renda poderiam diminuir custos e aumentar a aprendizagem aumentando o coeficiente professor/aluno. Utilizariam menos mestres e poderiam transferir recursos para outros insumos que melhoram o rendimento, como os livros didáticos e a formação de professores em serviço. [...] As possibilidades de melhorar a eficiência através de um modesto aumento do coeficiente professor-aluno são enormes, porque os gastos com o pessoal docente normalmente representam cerca de dois terços do gasto em educação (BANCO MUNDIAL, p.64 apud BITTENCOURT, 2005, p.110).

Portanto, as reformas iniciadas durante a década de 1990 e que continuam avançando até os dias atuais devem garantir também a disseminação ideológica, ou seja, é necessário um discurso que chame a atenção para o que todos podem ver sem contestar (a educação doente) e, ao mesmo tempo, oferece os insumos e as estratégias para articulá-los (o remédio e a posologia).

Assim, é preciso compreender a educação como fim de redução da pobreza e incremento da produtividade, por isso se justifica a prioridade do financiamento público para o ensino fundamental, dentro das regras da racionalidade econômica.

Nessa lógica vai se concretizando o deslocamento gradual do discurso da igualdade de direito à educação pública e gratuita para todos para o discurso da equidade na relação do direito à educação pública gratuita, isto é, cabe agora ao governo a obrigatoriedade de assegurar educação aos grupos sociais pobres, mulheres e minorias étnicas.

O Projeto Político Pedagógico, tão enaltecido nos anos 80 como processo de politização e de instrumentalização importante, e talvez decisivo, para a transformação social se integra ao discurso neoliberal dos anos 90 com outro sentido, a princípio não percebido, ou seja, de instrumento de racionalização do trabalho escolar, de controle das ações e resultados, isto é,

mais como um organizador dos meios do que um referencial epistemológico, político e pedagógico dos fins da educação.

Segundo a mesma lógica da racionalização e mercantilização dos fins da educação, o professor emergiu como um instrumento que possibilita esses fins deslocados para fora do ofício de ensinar, ou seja:

[...] um instrutor, reduzido à função de transmitir um conjunto de conhecimentos, habilidades intelectuais, atitudes e valores que funcionam como geradores da capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção (BANCO MUNDIAL, 1996 apud BITTENCOURT, p.110-111).

2.1.6 Proposta de aprendizagem

O memorial de formação pessoal, escolar e profissional e das experiências profissionais pode adquirir relevância no processo de formação porque traz à tona os significados, as percepções, as representações forjadas no percurso de formação e de vivências, que estão presentes no atual modo de ver, pensar e agir e, portanto, de influenciar especificamente a própria realidade a ser compreendida.

Neste sentido, o memorial poderá se tornar um elemento de reconhecimento e de compreensão do alcance e das conseqüências das influências de interações recíprocas que se estabelece entre o sujeito investigador (o gestor) e a realidade objetiva (realidade escolar).

Munido deste sentido de reflexividade, o gestor participante trará as lembranças de infância, adolescência e dos tempos de vida adulta, distante e recente, buscando encontrar um eixo condutor da sua história, que não é só sua, pois se fez de outras histórias entrelaçadas de tal forma que se torna difícil separá-las.

As histórias e as imagens profissionais terão prioridade neste memorial. Imagens essas que são continuamente construídas, desconstruídas e reconstruídas, através de interações com outras imagens forjadas no contexto social, político, econômico, cultural e institucional do presente e do passado, consubstanciando um ideário de ser professor secular, que se encontra vivo, latente em todos os educadores.

Tentamos superar uma herança social, vocacional, historicamente colada a nosso ofício: a imagem do mestre divino, evangélico, salvador, tão repetida como imagem em discursos não tão distantes. Discursos esquecidos, talvez, mas os traços culturais ainda tão presentes. O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos esses fios se inter cruzam. Tudo isso sou eu. Resultei de tudo (ARROYO, 2013, p.33).

Resgatar essa história é o desafio de cada participante, não apenas para a lembrar, mas para mostrar as marcas que foram forjadas no contexto político-econômico, social e institucional.

Concomitante à construção dos participantes, o formador oferece material de apoio para contextualizar político-econômica, social e institucional o fenômeno educativo na visão de aluno, e depois profissional, numa perspectiva histórica, conduzindo o grupo a responder de acordo com cada momento: (educação familiar, educação escolar, formação profissional, práticas profissionais).

- Descrever: como era feito?
- Informar: Por que era feito daquele jeito?
- Confrontar: como é hoje? Como eu faço?
- Reconstruir: É possível fazer de outro jeito? Por quê? Como?

2.1.7 Avaliação

Redação do memorial: apresentação, introdução, desenvolvimento e considerações finais.

Socialização do impacto da atividade para cada sujeito participante da formação.

2.1.8 Leituras Recomendadas

Para um aprofundamento dos assuntos deste módulo sugiro a leitura das obras em seguida relacionadas, que tem como objetivo proporcionar uma visão crítica dos principais fatos que compõem a história da educação

brasileira, bem como analisar os impactos destes períodos no processo de construção política e social da educação pública escolar no Brasil no período republicano.

- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v.14, n 2, p. 3-11, 2000.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. História da educação Brasileira: a organização escolar. 12ªed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do Regime Militar. **Caderno CEDE**, Campinas, v.28, nº76, p.291-312, set/dez. 2008.
- SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC - Campinas**, Campinas, n.24, p.7-16, julho 2008.
- SANTOS, José Barretos do et al. Neoliberalismo e política educacional. IN: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA, W.M. de (Orgs). **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005, v.2, p. 167-173.

2.2 Módulo II – Administração: o instituto do poder na modernidade

2.2.1 Objetivo

Possibilitar aos gestores participantes discutir e refletir sobre a administração escolar, instrumentalizados pelos conhecimentos teóricos críticos do fenômeno da administração, analisando-o em três aspectos, ou seja, em sua natureza epistemológica; posteriormente situando-a no contexto capitalista e, por fim, como instituto de poder na modernidade, visando a análise crítica da sua própria prática administrativa, tanto no sentido de problematizá-la como de nela intervir a favor da construção de um projeto educativo emancipador.

2.2.2 Carga Horária

O módulo será desenvolvido em 25 horas de atividades presenciais e 15 horas de atividades relativas a estudo individual, como realização de leituras

recomendadas e também para as atividades de investigação sistematizada da realidade escolar de atuação do gestor.

2.2.3. Ementa

Neste módulo propõe-se a apresentar em linhas gerais o sentido histórico social da Administração enquanto elemento construído ao longo da trajetória humana no movimento de sua humanização.

Sob essa perspectiva, aponta-se para a abordagem de três aspectos importantes e pertinentes para configurar a administração: primeiro, sua natureza epistemológica; depois, sua inserção no contexto capitalista; e por fim, como instituto de poder na modernidade.

No primeiro aspecto, busca-se resgatar o conceito de administração geral, desprovida teoricamente de seus determinantes historicamente situados, bem como situar sua evolução como campo teórico, trazendo para tanto, através de Paro (1988), as construções teóricas de Karl Marx (1818-1883) e Antonio Gramsci (1891-1937), cujos pensamentos foram fortemente incorporados aos temas educacionais, em virtude da influência da sociologia crítica ao final da década de 1970.

No segundo aspecto, discute-se a administração situada no contexto da expansão e consolidação do capitalismo. Fundamentando-se nos estudos de Maria de Fátima Costa Félix (1986), busca-se evidenciar como foi explorada a prática administrativa enquanto instrumento para a construção da hegemonia do capital e de seu papel decisório na organização e direção do corpo social na sociedade capitalista.

Por último, discute-se a forma como se processa tanto a construção da hegemonia da classe do poder, como também, a sua ruptura e, neste sentido, desenhar o processo de transformação social num bloco histórico situado por meio do aporte teórico marxista e gramsciano, reafirmando-se a possibilidade da prática administrativa em seu viés progressista.

Para tanto, colocam-se três questões para serem respondidas. Na primeira, busca-se compreender como se constitui a estrutura social numa sociedade de classes. Na segunda, objetiva-se compreender os mecanismos que garantem à classe dominante sua hegemonia. E, na terceira questão,

busca-se compreender como no conjunto de tensões e disputas das relações de produção, oriundas da consciência das contradições existentes entre a estrutura econômica e as forças de trabalho pode ocorrer a transformação social.

2.2.4 Conteúdos Programáticos

- O percurso histórico e social da Administração: racionalização da práxis
- A relação da Administração e o Capitalismo: a formação do instituto de poder na modernidade
- Administração e Transformação social
- Breve histórico das metodologias de pesquisa em educação

2.2.5 Discussão do Conteúdo Programático

Na busca de reconstruir o sentido epistemológico da administração geral desprovida hipoteticamente de seus determinantes historicamente situados, é possível imaginar que os homens, ao longo de sua história, travaram relações diversas com a natureza visando à consecução de objetivos variados, utilizando-se os meios que dispõe para realizá-los. A administração é uma atividade exclusivamente humana, que visa a utilização racional de recursos para realização de fins determinados.

Cabe evidenciar que a “utilização racional” significa uma utilização guiada pela razão, isto é, adequação dos meios para atingir os fins por meio da escolha racional dos meios evitando-se os desvios, isto é, utilização econômica dos recursos e do tempo gasto para o alcance dos objetivos pretendidos.

Para Marx (1983, in PARO 1988, p.20), “o trabalho é uma atividade humana, orientada para um fim”, na qual, o homem se apropria da natureza, submete-a a sua vontade, domina-a através de suas próprias forças e, “neste processo transforma a natureza externa, mas também se transforma ”

Em função do desenvolvimento científico e tecnológico, as relações e os meios de trabalho vão se tornando cada vez mais complexos, insurgindo a necessidade de sua administração.

O homem age tanto mais administrativamente quanto mais ele conjuga seus conhecimentos e técnicas, os faz avançar e os aperfeiçoa na utilização de seus meios de produção, revelando-se aí [...] todo um campo de interesse teórico prático da administração, denominado de racionalização do trabalho (PARO,1988, p.21).

Dada a natureza do próprio trabalho ou do processo de produção, haverá o envolvimento de mais de uma pessoa, exigindo-se uma conjugação de todos os indivíduos envolvidos.

Desse modo, agir administrativamente no trabalho implica que a utilização racional de recursos deva incluir, para além dos elementos materiais e conceptuais, também o emprego econômico e adequado aos fins de todo o esforço humano despendido no processo (Cf. PARO,1988, p.22-23).

A atividade administrativa, tal como situada, deve compreender a racionalização dos recursos (materiais e conceptuais) e meios de trabalho como também, toda coordenação do esforço humano coletivo de modo interdependente, que traz à tona um aspecto de diferenciação entre tais elementos. O recurso material refere-se obviamente ao elemento material propriamente dito, e são utilizados como meio na relação homem e natureza, com o propósito de alcançar um fim. Recursos conceptuais, esses podem ser designados como “recursos do homem”, pois só o homem pode construir os conhecimentos e as técnicas, então, ao considerá-los recursos humanos, não se está a se referir ao próprio homem, mas sim, a algo que ele pode construir (Cf. PARO 1988, p.24-25).

Do mesmo modo, aplica-se a mesma análise ao esforço humano, que pode ser entendido como recurso humano, quando estamos a nos referir sobre essa força coletiva e intencional, dirigida à consecução de objetivos a alcançar.

Aqui não se refere aos homens em si, pois eles não são coisas, eles não são meios, e sim, sujeitos que intencionalmente agem e reagem para atingir um fim.

Nessa compreensão, a relação homem/natureza se caracteriza pela dominação, relação que diferencia a condição do homem na própria natureza, ou seja, lhe confere humanidade. Porém, quando consideramos a relação entre homens, pautada na dominação, constitui-se a descaracterização da própria

condição humana, ou seja, um ser dominado como qualquer outro da natureza, deixa de ser sujeito para ser coisa.

De acordo com essa constatação, depara-se com o fato de a humanidade depender, para sua existência, de relações de não dominação dos homens entre si e, sim, de cooperação (Cf. SAVIANI apud PARO, 1988, p.25).

A ação administrativa, considerada no sentido nato e isolada de seus determinantes historicamente situados, engloba a coordenação do esforço humano coletivo e compartilhado para selecionar recursos materiais e conceituais o mais adequadamente possível, visando à consecução dos objetivos e dos fins pretendidos de forma eficaz e econômica.

A prática administrativa tem na sua origem um significado progressista, pois os homens ao buscarem os melhores caminhos, aqui entendidos como uso racional dos recursos para atingir os objetivos de transformação, foram aprimorando seus conhecimentos, técnicas e procedimentos na criação e ampliação do mundo humano ou cultural.

Caminhando-se para compreender a administração situada no contexto da expansão e consolidação do capitalismo, os estudos de Maria de Fátima Costa Félix (1986) trazem à discussão o caminho da prática administrativa enquanto instrumento de construção da hegemonia do capital e seu lugar de destaque como instituto de poder da modernidade e de consolidação da estrutura social de classes.

Quando gradativamente o trabalho dos artesões, ofício independente, é transformado por outro modelo de produção, surgem condições para conjugar essa nova forma de produção com a expansão do capitalismo.

Nesse sentido, o capital (representado pelos detentores do poder proprietários dos meios de produção) reúne trabalhadores, que agora passam a realizar seu trabalho por outro modelo produtivo, segundo o qual o trabalhador não será mais responsável pelo processo completo do trabalho (idealização e materialização), mas por apenas uma parte dele, que será complementada por outras, também fragmentadas, fazendo surgir nesse processo de produção em partes a necessidade de coordenar o esforço coletivo, direcionando-o para fins capitalistas.

Essa organização dos trabalhadores constitui a principal função da administração no modo de produção capitalista, porque por

meio dela se estabelece a relação entre capital e trabalho, assentada na exploração da força de trabalho para a produção de mais valia (FÉLIX, 1986, p. 35).

Diferentemente, no modelo de produção capitalista, as relações do processo social do trabalho se fundam na exploração da força de trabalho alheio, portanto, pautadas no antagonismo entre o explorador (proprietário dos meios de trabalho) e a matéria-prima de sua exploração (o próprio trabalhador).

Na perspectiva de responder aos desafios propostos pelo desenvolvimento das sociedades e das novas necessidades, verifica-se cada vez mais o estreitamento das relações das ciências da administração e do capital. Isso ocorre devido ao movimento de ampliação de sua abrangência, não apenas para conduzir as empresas capitalistas, mas também para exercer a condução de todas as organizações públicas e privadas da sociedade capitalista.

Existe uma lógica necessária que está impregnada no modo de produção capitalista e que é aperfeiçoada continuamente por meio dos serviços prestados pela ciência da Administração, ou seja, pelos conhecimentos produzidos nas diferentes escolas de administração, que em tese defendem o desenvolvimento e o crescimento econômico não só das empresas capitalistas, mas de toda a sociedade. No entanto, por meio delas, escamoteiam-se as reais intenções do modelo produtivo capitalista, que é a de proteger a mais valia.

Ainda torna-se relevante considerar a ampliação da extensão da abrangência do campo teórico da administração, que dos estudos de organização do processo produtivo vai se estendendo para os das atividades administrativas mais amplas como planejamento, tomada de decisão e da integração dos indivíduos na empresa, apontando como horizonte dessa ciência o controle total sobre o trabalho e o trabalhador, e deste, não apenas o controle do seu comportamento observável, mas também do seu subconsciente.

Instalava-se a partir daí um movimento de fortalecimento da importância da administração tanto no sentido de instância de decisão, como no fomento da ideia de ser a única prática capaz de conduzir o processo de trabalho coletivo para o alcance dos objetivos propostos, tanto na empresa capitalista como nas

organizações públicas de serviços sociais em sociedades capitalistas. Segundo Felix (1989, p.36), essa apologia à administração intensificou-se “a ponto de se tornar comum a concepção de que os problemas econômicos-políticos são, apenas, problemas de ‘ordem técnica’, podendo ser solucionados mediante uma administração eficiente” (FÉLIX, 1986, p.66).

Instalou-se, nesse sentido, uma Filosofia da Administração, que sob a capitação do capital, tem como proposição “estar a serviço econômico da empresa privada para o interesse público” (DAVIS apud FÉLIX, 1986, p.68).

Ademais, a importância da administração capitalista encontrava validade, para os seus teóricos, no próprio desenvolvimento das sociedades modernas, principalmente, dos países desenvolvidos, que preconizavam ser a direção do modelo econômico capitalista a única forma capaz de conquistar maior equidade entre as classes sociais, a partir de melhor distribuição das riquezas. Por isso, advogarem sobre a eficiência dos princípios, métodos e procedimentos da administração capitalista nas organizações públicas, tendo os administradores essa função de transformação social.

Não há como negar o conhecimento técnico abrangente da administração, assim, como também não é possível desconsiderar sua função ideológica, ou seja, a manutenção da propriedade privada dos meios de produção e sua ampliação, assim como a divisão social de classes, imprescindível à permanência do sistema social vigente.

No entanto,

[...] em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social. A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura (MARX apud PARO, 1988, p.32).

Desse modo, é possível afirmar que as práticas administrativas inseridas nas relações entre o modo de produção e as forças produtivas participam das contradições próprias das práticas sociais e, portanto, são por essas disputas afetadas, ou seja, nessas disputas formas administrativas são negadas,

fazendo surgir novas formas mais condizentes com o jogo de forças do momento.

Do mesmo modo, se a prática administrativa pode ser a pedra angular, conforme descreve Drucker citado em FÉLIX (1986, p.67) no sentido da obtenção do desenvolvimento econômico, favorecendo a manutenção da estrutura social vigente, poderia também ser utilizada em favor dos interesses das classes sociais que representam as forças produtivas, desde que aproveitadas suas potencialidades na articulação desses interesses.

No entanto, é importante ainda discutir a construção da hegemonia da classe do poder, como também, a sua ruptura e, neste sentido, explicitar o processo de transformação social por meio do aporte teórico marxista e gramsciano, reafirmando-se a possibilidade da prática administrativa em seu viés progressista.

Três questões são postas para serem respondidas, ou seja, primeiro, compreender como se constitui a estrutura social numa sociedade de classes. Depois, no segundo questionamento, compreender os mecanismos que garantem à classe dominante sua hegemonia. E, na terceira questão, compreender no viés marxista e gramsciano como se processa a transformação social num dado bloco histórico reafirmando-se a continuidade da história e possibilidade progressista da administração.

Em Félix (1986), discute-se a primeira questão quando assevera que

[...] na produção de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política, e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento social, político e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (MARX apud FÉLIX, 1986, p.76)

Pela coerção e persuasão, mantém-se a hegemonia da classe fundamental, ou seja, da classe dominante.

Na esfera da sociedade política, a classe que detém o poder utiliza os mecanismos de coerção (forças armadas, tribunais, legislação, polícia) para

garantir, de forma legal, sob seu domínio os grupos sociais contrários, discordantes, mas também os não discordantes, já que estende seu poder para toda sociedade como prevenção nos momentos de crise do governo.

A classe do poder, mesmo dispondo dos meios coercitivos, necessita da força de persuasão da sociedade civil, pois só por meio dela manterá sua hegemonia, isto é, a aceitação e validação dos seus discursos e argumentos pelos membros das classes não dominantes, mesmo que na realidade esses argumentos ideológicos se mostrem completamente opostos aos interesses destas.

Para enfrentar a segunda questão, ou seja, explicitar de que forma os interesses das classes dominantes passam, pelo livre consentimento, a serem aceitos pelas classes não dominantes, recorro a Gramsci (1987, apud PARO, 1988, p.87) o qual afirma que a concretização da hegemonia de uma classe social deve incluir necessariamente a difusão ideológica de seus interesses, não pela disseminação de uma falsa consciência, mas na construção de uma significação de mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vidas individuais e coletivas.

Assim, segundo Marx, citado em Paro (1988, p.88), historicamente os “pensamentos dominantes são aqueles que representam as classes proprietárias do poder material (meios de produção) e, também, a potência dominante espiritual”. Constituem-se em base ideológica intelectual e moral gravada pela classe dominante, e ratificada pelas demais classes como verdade perene e universal, portanto, vistas acima da própria história e válidas para qualquer sociedade, sendo que seus conteúdos não são considerados das classes dirigentes, mas, sim, de toda sociedade.

Para dar conta da terceira questão, ou seja, buscar responder como no conjunto de tensões e disputas das relações de produção pode desencadear-se o processo da transformação social na tradição teórica do pensamento gramsciano, bem como, estabelecer a prática administrativa como elemento de extrema importância tanto na consolidação de processos de conservação como no de transformação social.

Para Gramsci, citado em Paro (1988, p.91), existe no interior do bloco histórico uma relação dialética entre as relações sociais de produção e a

superestrutura política e ideológica concretizadas pelos grupos sociais responsáveis por essa ligação, ou seja, os intelectuais.

Assim, podemos afirmar que:

[...] cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político” (GRAMSCI apud PARO, 1988, p.91).

Assim, os grandes intelectuais são os responsáveis por criarem as ideologias das classes dominantes, transformando-as em concepções de mundo, ou seja, são criadores (os pesquisadores) das ideologias dominantes, impregnadas em todo corpo social do sistema superestrutural. Outros intelectuais, em níveis hierárquicos menores, são responsáveis pelas funções de organização e direção das organizações (os administradores), segundo a estrutura ideológica dominante e, também, na função de educadores ou difusão (os professores) dessa concepção através dos materiais existentes e de seus meios de comunicação de massa.

O vínculo orgânico entre estrutura econômica (infraestrutura) e superestrutura permite que conflitos ocorridos na base do sistema produtivo acabem por refletir no conjunto total da superestrutura, fazendo surgir uma tensão que gradativamente vai provocando modificações mútuas na infraestrutura e em todo corpo social.

No entanto, essas tensões não resolvem o problema na sua raiz, uma vez que as contradições se dão pelo modo como são estabelecidas as relações produtivas e a consequente organização da sociedade em classes sociais. Portanto, as tensões acontecerão por si só, mas não evoluirão para ação transformadora sem uma intenção sistematizada.

Assim, a transformação social, compreendida nesse viés teórico, concretiza-se pelo movimento organizado e intencional de eliminação dos antagonismos de classes, que só ocorrerão se houver a eliminação das causas que os forjam, ou seja, a eliminação da divisão de classes e a propriedade privada dos meios de produção.

Entretanto, não se trata de defender uma transformação social a partir de uma ação revolucionária, no sentido de uma tomada de poder exercida pela força coercitiva, pois a transformação social, que se reedita em Paro (1988) e outros inspirados nos pensamentos marxista e gramsciano, é aquela em que:

[...] a luta deve constituir-se, pois, não numa guerra de movimento em que se busca atingir determinado objetivo de forma frontal, [...], mas numa 'guerra de posições', a qual são conquistados espaços sucessivamente mais amplos no interior da sociedade civil [...] (GRAMSCI apud PARO, 1988, p.97).

Todavia, o sucesso do movimento em direção à criação de um novo momento hegemônico dependerá do grau de "homogeneidade, de autoconsciência e de organização" (GRAMSCI apud PARO, 1988, p.98) alcançado pela classe trabalhadora, grau esse que identifica a posição dessa classe no contexto das relações de força políticas na sociedade e, também, da presença de novos intelectuais comprometidos com a construção da hegemonia da classe trabalhadora.

O papel do intelectual orgânico da classe trabalhadora deverá estar inserido ativamente na vida prática da classe trabalhadora como construtor, organizador, persuasor permanente, que encontra neste contato, que é a expressão da unidade teoria e prática, a fonte dos problemas a serem estudados e resolvidos por meio de uma nova concepção de mundo, que quando remetida aos trabalhadores farão emergir a autoconsciência crítica dessa própria classe, numa ampla e complexa reforma intelectual e moral efetivada em íntima vinculação com a transformação econômica da sociedade.

2.2.6 Sequência de ensino-aprendizagem

Para o desenvolvimento deste módulo é necessário primeiro considerar a extensão e profundidade da abordagem teórica para o enfrentamento da reflexão crítica sobre o fenômeno da administração, de modo que seja possível possibilitar aos gestores participantes a compreensão histórica e social do fenômeno administrativo como práxis e ao mesmo tempo conduzi-lo à problematização de sua práxis.

Parte-se inicialmente da busca pelos conhecimentos prévios dos participantes sobre os conceitos, representações, sentimentos e valores que

têm os sujeitos participantes sobre a concepção de administração, realizando-se um mapa conceitual coletivo o mais próximo possível do que possa expressar essa visão coletiva do fenômeno estudado.

Na sequência, buscando-se contemplar as duas questões iniciais previstas deste módulo, propõem-se a discussão teórica do fenômeno por meio de autores críticos e com estudos sobre a práxis, portanto, considerando uma abordagem dialética e histórica das práticas sociais e com destaque a administração capitalista.

A terceira questão do módulo, que trata da análise da relação entre a administração e a Transformação social, propõe-se que os participantes em grupo e apoiados por textos sobre o assunto possam estabelecer previamente estas relações, inclusive trazendo à discussão a administração que realizam em suas escolas, não apenas no sentido de explicitação sobre o que fazem ou como fazem, mas de construção de argumentações sobre o porquê fazem.

A síntese final do módulo deverá contemplar um retorno ao mapa conceitual inicial, às argumentações sobre as relações da administração e a transformação social trazidas pelos participantes para confrontá-las com a construção teórico crítica realizada, processo cuja a atuação diretiva do formador é fundamental no sentido de evidenciar distanciamentos, aproximações e contradições entre as concepções subjetivas dos gestores e as concepções teóricas analisadas.

Quanto ao desenvolvimento do conteúdo relativo à metodologia de pesquisa, o procedimento didático se organizará em duas etapas, ou seja, leitura e discussão das correntes metodológicas, e a análise de pesquisas disponibilizadas nos repositórios eletrônicos das instituições de ensino superior, visando oferecer aos gestores participantes instrumentos de intervenção investigativa sobre a realidade escolar.

Ainda, propor aos participantes que desenvolvam um instrumento e uma estratégia de coleta de informações sobre as concepções, representações, sentimentos e valores que têm os sujeitos escolares sobre a administração escolar, utilizando-se para tanto dos conhecimentos trabalhados.

2.2.7 Avaliação

A observação da participação dos gestores nas atividades propostas é o instrumento de avaliação, bem como a análise dos materiais elaborados (a síntese conclusiva das relações estabelecidas entre a prática gestora do participante e a transformação social e, o desenvolvimento de instrumentos e estratégias de coleta de informações sobre a realidade escolar e o resultado da análise dos dados coletados na escola sobre as percepções, concepções e representações que têm os sujeitos escolares sobre o fenômeno da administração. Considera-se também como elemento para avaliação, a apresentação dos estudos.

2.2.8 Leituras Recomendadas

Para um aprofundamento dos temas explorados no módulo 2, sugere-se a leitura dos títulos na sequência mencionados, que visam ampliar a compreensão da Administração como um campo de conhecimento, que na sociedade de classes capitalista tornou-se um instrumento de poder no sentido de consolidar, não apenas a racionalidade na produção dos bens de consumo, mas também nos processos de organização e funcionamento da sociedade com vistas a garantir a hegemonia do capital ou da classe dominante por meio da disseminação ideológica que se manifesta nas formas de pensar e agir na expressão econômica, jurídica, cultural, social, moral de toda a sociedade.

- PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. 2ª ed., p.17-103. São Paulo: Autores Associados, 1988.
- HELOANI, José Roberto. O ovo da serpente: consolidação do pós-fordismo e a ascensão do neoliberalismo. IN: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA, W.M. de (Org.). **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005, v.2, p. 167-173.
- SOUZA, Aparecida Neri de. A política educacional do Banco Mundial. IN: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA JR., W.M. de (Org.). **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005, v.2, p.99-115.
- SANTOS, Barreto dos Santos. Reflexões acerca da concepção de Estado em Marx, Lênin e Gramsci. IN: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA JR., W.M. de (Org.). **Estudo, Pensamento e Criação**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005, v.2, p. 153-161.

2.3 Módulo III – Administração Escolar e a Transformação Social

2.3.1 Objetivo

Possibilitar aos gestores participantes a apropriação teórico-crítica da administração escolar no Brasil, por meio da análise de suas relações e implicações com o contexto político-econômico, social e institucional em que ela se realiza, com ênfase no período de implantação das políticas neoliberais, bem como refletir sobre as possibilidades e os limites da atividade administrativa para articular a construção e a consolidação coletiva de um projeto educativo emancipador em escolas públicas de Educação Básica.

2.3.2 Carga Horária

O módulo será desenvolvido em 25 horas de atividades presenciais e 15 horas de atividades relativas a estudo individual, como realização de leituras recomendadas, e também para as atividades de investigação sistematizada da realidade escolar de atuação do gestor.

2.3.3 Ementa

Neste módulo, a administração escolar será objeto de reflexão crítica a partir das construções teóricas desenvolvidas nos módulos anteriores e, também, de outras de mesmo cunho crítico e progressista, como as possibilitadas por Saviani (1999), em que se desvela a relação desigual entre política e educação, visando-se a análise da prática administrativa realizada nas escolas públicas de educação básica para reconhecer seus limites e possibilidades de conferir ao projeto educativo uma direção emancipadora. Discute-se neste sentido as relações da administração escolar e a transformação social, não como uma incumbência exclusiva da educação escolar, pois, não possui essa especificidade e nem poderia tê-la de forma isolada. No entanto, por ser sua participação imprescindível para este intento

descortiná-la encontrando suas amarras explícitas e implícitas é o objetivo fundamental deste módulo.

Para o alcance deste complexo objetivo torna-se necessário discutir a administração escolar brasileira situando-a em três grandes momentos: em sua estreita relação com a administração capitalista, isto é, quando os conceitos, procedimentos e técnicas da administração de empresas capitalistas eram capitaneados para a administração escolar. Em um segundo momento, quando nos anos da década de 1980 realiza-se a construção crítica à administração escolar capitalista, considerando-a um obstáculo à democratização das escolas públicas e de estarem mais comprometidas em defender a elitização da educação do que propiciá-las às camadas populares da sociedade. E no momento em que passa ser direcionada pelo ideário político-econômico do neoliberalismo e se constitui formalmente em gestão escolar a partir da década de 1990.

Como último objeto de análise deste módulo, é imprescindível discutir a educação escolar, objeto da administração escolar. Para tanto propõem-se discutir histórico e socialmente a educação escolar, explorando-a como um advento da modernidade que surge em função da complexidade da socialização dos conhecimentos acarretada pelo crescente desenvolvimento científico, tecnológico e da urbanização, que acaba por provocar no âmbito da educação a divisão social do trabalho e a criação da educação escolar.

2.3.4 Conteúdos

- Relação entre Política e Educação
- O percurso histórico e social da administração escolar brasileira
- O paradigma da gestão
- Administração escolar e a Transformação Social
- A complexa função da socialização na escola: educação escolar

2.3.5 Discussão do Conteúdo Programático

Para Saviani (1999), na prática política, as relações entre os sujeitos são antagônicas, isto é, pautam-se em interesses e perspectivas mutuamente

excludentes de grupos sociais que se opõem, como por exemplo, na sociedade capitalista as classes trabalhadoras se opõem às classes dominantes, na perspectiva de realização de seus respectivos interesses, portanto, é possível admitir que na relação política esteja intrínseco um processo de dominação da classe fundamental ou do poder sob a classe antagônica, a vitória de um implica a derrota do outro.

Já, na prática educativa, a relação entre os sujeitos não é de dominação e nem de uso da força coercitiva. Parte-se da premissa que, na prática educativa, a relação não é entre antagônicos e que o educador está a serviço dos interesses do educando. O objetivo da prática educativa é convencer e não vencer. Usa-se a força de persuasão, e não de coerção.

O convencimento também é importante na prática política, mas o fim a que se destina é outro, portanto, o convencimento no ato educativo, na perspectiva de uma educação emancipadora, é um meio para condução do educando à uma visão mais próxima possível da realidade, não há aqui o objetivo de vencer, mas de auxiliar o educando a compreender criticamente o mundo em que vive e assumir sua posição nele, já o convencimento na prática política é estratégia para vencer, pode ser utilizado até para o afastamento do eleitor da compreensão crítica de sua realidade, portanto um meio para fins diferentes.

No entanto, as práticas política e educativa estão intrinsecamente relacionadas, pois, “toda prática educativa, como tal, tem uma dimensão política e toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa” (SAVIANI, 1999, p.68).

A prática educativa, por se dirigir aos não antagônicos (educador e educandos não são antagônicos) pode fortalecer ou enfraquecer as práticas políticas desses, pois ao se realizar pode ou não se referir aos antagônicos, ou seja, pode ou não possibilitar aos educandos o vislumbrar das contradições da realidade. Quando esta se esforça para mostrar aos educandos as contradições entre as concepções de mundo vigente e a realidade encoraja-os a engajarem-se nas lutas por sua superação, ou seja, contribui para que exerçam suas práticas políticas.

Além das relações intrínsecas entre as práticas políticas e as práticas educativas existem também entre elas relações mais concretas, externas como

de dependência mútua, pois a educação depende da política para garantir-lhe condições objetivas de organização e funcionamento. Assim, como a política depende da educação para no sentido de que essa promova certas condições subjetivas necessárias à hegemonia dominante, como a aquisição de habilidades básicas para acesso à informação, à difusão das propostas políticas e a formação dos intelectuais orgânicos ligados às classes dominantes.

Ainda é preciso considerar a prática educativa e a prática política numa existência histórica, portanto, considerá-las manifestações sociais determinadas, cuja indissociabilidade pode ser explicada por suas origens comuns, ou seja, ambas são modalidades de uma prática mais ampla: a prática social (Cf. SAVIANI, 1999, p.68). A prática política só encontra existência nas sociedades cindidas e, portanto, com interesses antagônicos; daí se explica a supremacia da prática política em relação às demais, e de ser estabelecida como prática fundamental.

A prática educativa, por sua vez, tem autonomia relativa em relação à prática política, pois cumpre a socialização prescrita pelo Estado, ou seja, aquela definida pela classe fundamental detentora do poder, estabelecendo-se entre política e educação uma relação de dependência, mas de peso desigual.

Para Saviani (1999, p.70), no entanto, não há como se negar o potencial progressista da prática educativa.

Paro, apoiado em Gramsci (1978) assevera que a educação poderá contribuir com a classe trabalhadora (classe fundamental dominada) no seu intuito de transformação social, ou seja, de buscar arrebatando a hegemonia social das mãos das classes dominantes (proprietários privados dos meios de produção) e construir um novo bloco histórico se cumprir dois objetivos: (I) viabilizar que os interesses da classe dominada sejam por ela defendidos, por meio de sua dimensão política visando a consecução da hegemonia dos interesses da classe trabalhadora, cujo interesse fundamental é precisamente a eliminação de toda exploração, que só se concretizará a partir da eliminação da sociedade de classes e do fim da propriedade privada dos meios de produção; (II) fazendo bem sua especificidade, ou seja, possibilitar para todos, por meio de sua dimensão pedagógica, a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente construídos e acumulados pela humanidade

sem que isso, seja entendido como uma defesa ao papel da escola como transmissora de verdades absolutas, mas sim, pela escola que através dos conhecimentos desmistifica a realidade, revela suas contradições e dota o indivíduo do poder da escolha e do direcionamento de sua própria vida.

A escola não é a única instituição responsável pela transformação social, mas sim, uma das instâncias onde se realiza tal transformação. Ela é um dos locais em que se contribui para o alcance dessa transformação, pois, como agência especificamente educacional, tem a especificidade funcional para promover junto às massas trabalhadoras a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento de sua consciência crítica sobre a realidade em que vivem, ou seja, é a única instituição que pode desenvolver a prática educativa com qualidade na sua dimensão política e pedagógica.

Contribuindo com a discussão crítica do percurso de construção dos conhecimentos teóricos e práticos da Administração Escolar, situada no contexto da educação brasileira verificam-se três momentos distintos: o de adesão acrítica dos conhecimentos e práticas da administração de empresas capitalistas na administração escolar; o de acirramento da crítica a incorporação dos conhecimentos da administração capitalista na administração escolar em virtude da influência do ideário da educação crítica iniciado ao final da década de 1970 e se expandido durante a década de 1980. E, o movimento do novo paradigma do campo da Administração Geral, que também atinge a administração Escolar, ou seja, o paradigma da Gestão.

No resgate dos estudos de Félix (1986, p.71), é possível explicitar a tensão existente no campo da administração escolar, referente aos dois momentos anteriormente citados, quando assevera que “enquanto a Administração de Empresa desenvolve as teorias sobre a organização do trabalho nas empresas capitalistas, a Administração Escolar apresenta proposições teóricas sobre a organização do trabalho na escola. ”

No entanto, por não constituir um corpo teórico próprio a Administração Escolar acabava por se apropriar de conceitos elaborados no campo da Administração de Empresas para compor o seu conteúdo, evidenciando-se o uso dessas teorias, próprias do trabalho empresarial, como substrato da

Administração Escolar, cujo objeto administrável é uma atividade específica, nesse caso a educação.

Um dos argumentos aplicados na defesa do uso dos conhecimentos, técnicas e métodos das teorias de administração das empresas capitalistas está no fato de que as empresas também são diversas, tem especificidades diferenciadas, sem que isso invalide o uso dos conhecimentos da Administração Geral.

De fato, as empresas capitalistas produzem coisas diferentes, ou ainda, mais recentemente, prestam serviços diferenciados, mas o objetivo final de todas é a produção, a venda e o lucro (o capital).

Para Félix (1986, p.73-74), os argumentos dos teóricos que advogam a possibilidade de uma administração geral são balizados em dois pressupostos: primeiro, a similaridade da estrutura organizacional em organismos públicos ou privados, portanto, admitindo, no caso, para escola a mesma estrutura organizacional das demais empresas privadas e; segundo, a necessária unidade que deve toda organização apresentar, no caso, unidade a que cabe a organização escolar manter, internamente, com o sistema escolar e com a sociedade como um todo.

A partir desses pressupostos, justificam-se princípios e elementos gerais da administração válidos para qualquer empresa, já que na sua base organizacional está a similaridade necessária para que os métodos, técnicas e procedimentos de racionalização do trabalho social sejam aplicados, visando à conquista da eficiência e eficácia de qualquer organização.

Não importa o que se produz e, sim, o que se ganha com isso, ou seja, todas têm como fim a mais valia. Portanto, enfatiza-se a racionalização econômica do trabalho social, de modo a garantir maior produtividade com menor gasto, esse é o aspecto comum a todas empresas capitalistas.

No caso da escola, como serviço essencial, está proposta a formação de pessoas, a preparação do aluno para o trabalho e, ao mesmo tempo, para a inserção num mundo cada vez mais complexo e repletos de problemas.

No entanto, a autora argumenta que, de fato, a similaridade da estrutura organizacional existe, porém, não é teórica, mas, sim, concreta, ou seja, “a similaridade das organizações resulta da própria relação entre estrutura

econômica da sociedade capitalista e a superestrutura jurídica, político-cultural” (FÉLIX, 1986, p.76).

Revela Félix (1986, p.77) que é pelo fato de que são as Teorias de Administração forjadas no bojo da sociedade capitalista e de seu desenvolvimento, isto é, construídas a partir de e para o capitalismo, que se dá a generalização da aplicação dessas mesmas teorias na maior parte das organizações, cujos padrões de eficiência, racionalização, produtividade, são determinados, também, no modo de produção capitalista. Na verdade, o que se busca generalizar é o modo de organização na sociedade capitalista, que busca legitimar a excelência da administração capitalista.

Félix (1986, p.77-78) ainda, no aprofundamento dessa questão, anuncia que a racionalidade técnica, apresentada nos princípios da Administração de Empresas é, na verdade, a própria racionalização do trabalho social advindo do modelo de produção capitalista, onde o imperativo é a racionalidade econômica.

Para Félix (1986, p.78), a própria utilização da racionalidade técnica no emprego para atingir os fins da empresa capitalista trouxe à evidência a sua vinculação à racionalidade econômica.

Já na Administração Escolar, essa vinculação da racionalidade técnica e a racionalização econômica não foi evidenciada, conforme afirma Félix em seus estudos e que isso, de certa forma, pode ter influenciado uma adesão dos princípios da administração de empresas nas práticas de administração escolar de uma maneira acrítica, e pior, transformando- a numa rotina burocrática em que meios se transforma nos fins, afastando a prática administrativa dos propósitos educacionais.

Félix, ainda com base nas críticas de Tragtenberg (FELIX, 1986, p.82), refere-se ao conteúdo ideológico da administração escolar, asseverando que quando este conteúdo é tomado do ponto de vista puramente técnico, são omitidas suas articulações com a estrutura política, econômica e social, obscurecendo a análise dos condicionantes da educação, escamoteando-se, inclusive, que as próprias normas técnicas são os condicionantes da prática administrativa e, de fato, exercem papel de controle e de manutenção da organização do sistema escolar, que ao mesmo tempo, é reflexo das relações

de determinação da estrutura sobre a ordem política e jurídica da superestrutura, da qual o sistema escolar é parte integrante.

Foi por essa lógica, afirma Félix (1986, p.86) que a abordagem sistêmica da Administração Escolar acabou por favorecer uma análise reducionista do sistema escolar, ao se limitar aos aspectos técnicos de suas atividades, para alcançar um estágio de equilíbrio interno e externo, uma vez que, sendo determinada a sua eficiência, fica assegurada a consecução dos objetivos definidos pela sociedade e, assim, a escola terá cumprido sua função social.

A gestão democrática caracteriza o terceiro momento do percurso histórico no campo da Administração Escolar, cuja análise aponta para compreender seu surgimento como resposta à reivindicação social originada no seio do movimento político de democratização do ensino e das relações no interior da escola, como também, estratégia ideológica de dominação e de controle da expansão das forças democráticas intensificadas pelo acirramento das contradições entre o modelo de produção e as forças produtivas na sociedade capitalista.

Para compreensão deste momento do percurso histórico e social da Administração Escolar é preciso alargar o horizonte da análise e entrelaçá-lo com o contexto político-econômico mais amplo, ou seja, com o percurso do projeto de globalização da economia na vigência do ideário neoliberal.

Nos anos 80, um programa político-econômico iniciado nos anos 70 no Chile, conquistou sua hegemonia, quando os países latino americanos endividados aderiram ao conjunto de reformas orientadas, para aplicação de um rigoroso programa de ajuste econômico, ou seja, em troca de financiamentos, adquiriam como parte do acordo um produto de solução para chamada crise da dívida.

Um corpo de medidas austeras que visavam, grosso modo, romper com o Estado do Bem-Estar Social, ou o que restava dele, e implantar um Estado Mínimo, abrindo caminhos cada vez mais amplos para a hegemonia da doutrina liberal no mundo, processo cuja fundamentação pode estar na retomada da doutrina política econômica, sustentada na obra de Friedrich Hayek, *O caminho da Servidão* (1944), como base de lançamento mundial do receituário neoliberal iniciado a partir do governo Margaret Thatcher, em 1979.

No campo educacional, as reformas se movimentaram em duas frentes: a primeira, no sentido de alinhar a gestão do sistema educacional e das escolas com os princípios tecnocráticos das reformas, isto é, instruí-la para torná-la instrumento fundamental para consolidação das mudanças incorporadas pelas reformas; a segunda, agir para o aperfeiçoamento da lógica do discurso técnico-político necessário para garantir e legitimar a proposta neoliberal na educação. Em outras palavras, o Consenso de Washington na educação, poderia ser entendido como a “forma neoliberal de pensar e delinear a reforma educacional na América Latina dos anos 90”.

A crise educacional nos países latino americanos, segundo os neoliberais, era considerada mais uma crise de ineficiência, eficácia e produtividade do sistema educacional, do que uma crise de universalização e de extensão dos serviços oferecidos.

Condenava-se a educação como espaço público monopolizado pelo Estado; faltava-lhe, para essa visão, que se configurassem como empresas escolares, reguladas pela lógica do mercado (interinstitucional, flexível e meritocrática).

Por essa lógica, não era na coletividade e, sim, na individualidade, que se encontrava a solução para a crise. Cada indivíduo teria que lutar, se esforçar e trabalhar para ver suas metas alcançadas.

O conhecimento passa ser entendido como um investimento, cada um tem que fazer sua parte para atingir o que lhe cabe nessa empreitada.

A educação, pensada como “capital humano” individual, deve ser assunto que compete pura e exclusivamente à esfera das decisões e escolhas privadas que cada um precisa assumir, com o objetivo de melhorar sua posição relativa nos mercados. Sendo a educação uma inversão cujo retorno imediato é fundamentalmente individual, a transferência para o Estado, de tal responsabilidade o converte numa instância inoperante e faz do indivíduo irresponsável e incompetente uma das causas mais evidentes da crise da escola (GENTILI, 2002, p.21-22).

Assim, o sistema escolar deveria ser regulado pela lógica do mercado, visando atingir dois grandes objetivos: estabelecer mecanismos de controle de qualidade (implantação de avaliações de rendimento escolar aplicados em larga escala, construção de índices de desenvolvimento educacional, sistematização informacional dos dados da escola), e articular e subordinar a

produção do sistema educacional às demandas que o mercado de trabalho formula.

As propostas estratégicas neoliberais para a crise educacional se desenvolveram por duas lógicas contraditórias, mas que se juntaram num todo organicamente articulado: ações de descentralização e ações de centralização.

De fato, as políticas neoliberais, promovidas a partir do Consenso de Washington, fundamentavam-se na descentralização de funções e responsabilidades no âmbito educacional, como nas transferências das escolas do âmbito federal para os estados, e desses para os municípios; como também, as transferências de recursos financeiros diretamente para as microinstituições visando quebrar o centralismo Estatal.

As ações ou políticas centralizadoras apresentavam-se nas implantações de programas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais, altamente centralizados em seu planejamento e na implementação das avaliações de larga escala, com a hipercentralização das reformas curriculares e a implantação nacional de formação de professores articulada com as reformas curriculares, enfim, constatava-se a centralização do controle pedagógico.

Na verdade, consolidava-se como estratégia para a formulação de políticas públicas educacionais consultar os doutores em tomada de decisão com recursos escassos, os reformadores do Estado com vistas à eficiência e produtividade.

Em suma, entregavam-se as políticas educacionais em mãos dos “experts” em redução do gasto público (GENTILI, 2002, p.27).

É possível intuir que subjacente à ideia de gestão democrática proposta no pacote das reformas neoliberais, vai se delineando um corpo de ideias que se conflita com as precárias condições da realidade escolar, fazendo surgir um movimento de oposição às reformas que revelam: a desresponsabilização estatal; a transformação da educação em um negócio; a banalização do ensino, quando seu indicador de qualidade se fará pelo contexto cultural; a transformação do gestor educacional em gerente empresarial, o aluno em mercadoria e professor em operário da educação.

No entanto, essa crítica só se constrói à medida que as tensões entre a autonomia concedida e as condições de realização concreta de um projeto

educativo autônomo vão sendo evidenciadas, embora, para os teóricos neoliberais tratam-se de “desvios” dos gestores ou de ineficiência administrativa, acarretada por desconhecimento, por parte dos gestores, dos fundamentos que envolvem a teoria de gestão, portanto, não se viabilizando efetivamente as mudanças administrativas necessárias.

Nesse sentido, o treinamento e/ou aperfeiçoamento da equipe de gestão, principalmente do diretor e vice-diretor passam a ser prioridade nas ações governamentais.

A gestão escolar, segundo Lück (2010) foi então indicada como a intervenção mais adequada para enfrentar os problemas complexos dos tempos atuais, pois sua visão de conjunto será capaz de provocar intervenções, no sentido de coordenar esforços na busca de soluções que exigem o enfrentamento de mais de uma área do conhecimento, portanto, o controle e acompanhamento de variáveis que atuam sobre o problema têm maiores chances de serem resolvidos.

A gestão, portanto, é que permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes. Necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe (LÜCK, 2010, p.43).

Foram articulados os princípios fundamentais da gestão educacional para este modelo, ou seja, autonomia, participação, autocontrole, responsabilidade e avaliação contínua de resultados.

Desse modo, assevera a autora, que a construção da concepção de gestão requer uma nova visão sobre a organização do sistema educacional e da escola, assim, é preciso “sair da óptica fragmentada para a óptica de visão de conjunto”, ou seja, a educação deve ser compreendida pelo gestor como um todo, isto é, não é sociológica, psicológica, filosófica, pedagógica, política, e sim uma prática social complexa, que integra determinações filosóficas, políticas, econômicas, sociológicas, psicológicas, pedagógica, que constituem a realidade escolar: o ensino não está separado da aprendizagem, diretor não está separado do professor, produto não está separado do processo.

Ainda, na construção da concepção de gestão, apresentada em Lück (2010), há de se movimentar da limitação da responsabilidade para sua expansão.

Nesse sentido, a justificativa da autora recai sobre a necessidade de se permitir aos sujeitos tornarem-se protagonistas de suas histórias e responsabilizarem-se sobre os seus destinos.

Da centralização da autoridade para a sua descentralização é outro aspecto da proposta, ou seja, refere-se ao movimento necessário à construção da gestão do sistema educacional por meio da descentralização das decisões educacionais no âmbito de sua concretização e não de forma distante e centralizada, ou seja, descentralização das decisões para a gestão escolar.

Em termos de descentralização macro corresponde “à capacidade do Estado de transferir competências, que concentra em seu campo de ação, para regiões e municípios, de modo que sejam estes a administrar a educação, iniciada desde a década 70” (ALVAREZ apud LÜCK, 2010, p. 81).

No caso dos sistemas de ensino estaduais ou municipais, corresponde à transferência dessas competências para a escola, de modo a possibilitar-lhe a construção de sua autonomia, provendo para tanto a ampliação de suas responsabilidades, a participação da comunidade no funcionamento da escola e o surgimento de uma liderança pedagógica exercida em grupo.

Em relação à escola, o processo de descentralização ocorrerá a partir da implantação das práticas de participação da comunidade escolar no planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação do projeto político pedagógico da escola, bem como na construção do entendimento de responsabilidade coletiva pela educação.

Ainda, como última recomendação de Lück (2010), torna-se necessário para alcançar a concretização da gestão mudar a natureza da prática administrativa, ou seja, superar a ação episódica por eventos para desenvolvimento de processos dinâmico, contínuo e global. A gestão se dá pela ação processual.

Falta ainda discutir, mesmo que brevemente, o objeto da gestão ou da administração escolar, ou seja, a educação escolar.

Distanciando-nos da educação escolar que hoje nos parece tão familiar, embora tão confusa na compreensão que se tem dela, para buscar saber como

o homem transmitia os saberes acumulados e necessários de serem transmitidos às novas gerações, é possível encontrar respostas nas próprias relações do homem com a natureza e destes entre si para produzir suas necessidades materiais, pois, são nestas relações que se processava a socialização dos saberes e das experiências adquiridas, ou seja, se processava o fenômeno da educação.

De fato, a espécie humana possuidora da razão é capaz de elaborar artefatos, costumes, normas, códigos de comunicação e convivência, isto é, elaborar conhecimentos, técnicas, procedimentos que não são integrados às suas características biológicas, portanto, não transmitidos geneticamente às novas gerações e, sim, pelo processo de socialização, ou seja, processo que denominamos genericamente de processo educativo.

Na modernidade, portanto, a complexidade e dinâmica da vida social e, também dos conhecimentos produzidos, acumulados e necessários de serem transmitidos às novas gerações, acabam por demandar a criação de espaços próprios, onde estes saberes pudessem ser transmitidos de maneira mais eficiente, ou seja, locais onde os jovens e crianças pudessem frequentar a fim de obter os conhecimentos necessários. Estava constituída a ideia de instituição específica para se realizar essa tarefa: a escola.

Antes de se chegar ao “nascimento da escola”, é preciso retomar o fenômeno da divisão social do trabalho, isto é, os indivíduos não são mais capazes de produzir sozinhos tudo que necessitam e, por isso a produção do todo necessário acontecerá em separado. Quando esses bens se juntam constituem-se os bens acumulados, que na sociedade capitalista serão adquiridos pelas pessoas através das relações de mercado.

A educação, ou socialização direta dos conhecimentos, passa pelo mesmo processo, participa da divisão social do trabalho, isto é, dada a complexidade e a quantidade de conhecimentos, técnicas e valores historicamente acumulados e necessários às novas gerações, tendo em vista sua integração e participação social, são constituídas as instituições escolares e o sistema escolar responsável pela produção e transmissão desses saberes, socialmente valorizado, num dado momento histórico.

Ao longo da história, foram se organizando diferentes formas de especialização do processo de educação ou socialização secundária (fora do

âmbito familiar), tais como: tutor, preceptor, academia, escola religiosa, escola laica, que gradativamente foram se aproximando dos sistemas de escolarização obrigatória para todas as camadas da população nas cidades industriais contemporâneas.

Desse modo, a educação no contexto das sociedades capitalistas, ou seja, no momento histórico em que os meios de produção materiais são propriedades de uma classe que detém a direção da estrutura econômica, que por sua vez, reflete seus interesses na ordem político jurídica da superestrutura é que, se circunscreve a escola e o sistema escolar que conhecemos hoje.

Porém, não basta compreender o aparecimento da escola na sociedade contemporânea industrial, mas também como se fundamenta o processo de socialização por ela realizado.

Existe um consenso entre autores de diferentes correntes da sociologia da educação, que reconhece que a função primeira da educação, pelo menos desde o início da sociedade industrial, é preparar os jovens para sua incorporação no mundo do trabalho, ainda que não se tenha unanimidade sobre sua realização, bem como sobre as consequências que tem essa formação: prover a igualdade de oportunidades e mobilidade social ou para reproduzir as diferenças sociais de origem dos indivíduos e dos grupos?

Ainda existe uma segunda função de socialização na escola, enfatizada nas leis e currículos a partir da década de 80, que é a de formação para a cidadania, para intervenção na vida pública, objetivando-se “manter a dinâmica e equilíbrio nas instituições, bem como as normas de convivência que compõem o tecido social da comunidade humana” (GÓMEZ, 1998, p.16-17).

Em Enguita, citado por Pérez Gómez (1998, p.15), é possível verificar que a escola, situada em sociedades formalmente democráticas na esfera política, e governada pela lei do mercado na esfera econômica, na qual se deparam imensas desigualdades individuais e grupais, exerce sua função socializadora diante de demandas contraditórias. Ou seja, se na esfera política todas as pessoas têm os mesmos direitos, economicamente, isso não acontece, pois, a primazia não é dos direitos da pessoa, mas da propriedade.

Desse modo, a socialização na escola, enquanto demanda do Estado, que formalmente deve garantir a igualdade de direitos, a socialização na escola precisa promover aos indivíduos o desenvolvimento de conhecimentos,

atitudes e pautas de comportamentos necessários à sua efetiva inserção na vida civil exercendo sua liberdade de participação e de escolhas políticas no âmbito da vida privada e social, mas também, deve socializar para as demandas do mercado de trabalho, em que comportamentos e atitudes de submissão e disciplina são exigidos da grande maioria que será encaminhada ao trabalho assalariado.

Para Enguita, citado por Pérez Gómez (1998, p.16), essa socialização de demandas contraditórias só será possível por meio de “uma ideologia flexível, frouxa e eclética, que aceita e assume a dissociação e as inevitáveis respostas esquizofrênicas do indivíduo e dos grupos.” Uma ideologia repleta de inconsistências, que não se justifica na razão, mas pela aceitação e consolidação do status quo, da realidade que se impõe irremediavelmente, e contra qual, não há o que se fazer, só aceitar e se resignar.

Observa-se aqui que existe uma diferenciação importante em relação ao conceito de ideologia trabalhada por muitos pensadores da área educacional e que se revela de extrema relevância para a construção analítica deste estudo. Em outras palavras, a ideologia vista não apenas como uma mentira, mas sim, como a proposta através do pensamento gramsciano, ou seja, que explica a ideologia como uma das formas, pelas quais o homem pode organizar seus atos.

Trata-se de uma visão, uma forma organizativa do pensamento, a partir de significados construídos e legitimados em certo contexto histórico, na qual uma classe detém não apenas a domínio da estrutura econômica, mas também da produção intelectual, organizacional e jurídica da esfera social, constituindo-se num modo de ser, sentir e fazer individualmente e, também, no grupo social.

Contudo, não se pode considerar essa visão ou ideologia como algo perene porque, na realidade, os homens em suas práticas sociais se deparam com as contradições que os levam a duvidar, desconfiar e questionar sua própria realidade, criando os espaços de resistências, inconformismos e de ações para as mudanças.

Esse espaço, percebido e anunciado como interstício (MALAVASI, 2006), onde a escola com relativa autonomia pode atuar e ampliar seu caráter progressista, de resistência, à medida que passe a reconhecer que a atenção exclusiva à transmissão de conteúdos e ao intercâmbio de ideias, bem como às

teorias, técnicas e métodos pedagógicos, fez com que houvesse a separação do processo de socialização na escola (prática educativa) de suas relações de dependência com outras práticas sociais, que se estabelecem e se desenvolvem no corpo social.

Desse modo, esquecia-se ou não se percebia que as múltiplas e complexas relações, que ocorrem na escola, são dinâmicas e contraditórias por refletirem as mesmas relações de outras práticas sociais. Portanto, as práticas de socialização são embates travados diariamente na tentativa de escamotear ou anular esses núcleos de resistências.

Na sala de aula, como em qualquer outro grupo social, ocorrem interações diversas e complexas, em que se trocam explícita e tacitamente ideias, valores, interesses diferentes e seguidamente enfrentados, em processos de negociação relaxados ou tensos, escancarados ou escamoteados, que ao longo do processo, vão minando ou desequilibrando a evidente tendência à reprodução conservadora do *status quo*, como assevera Pérez Gómez (1998, p.19)

Também na função de preparação do aluno para o trabalho, é possível verificar contradições nessas demandas, pois, se ao mesmo tempo requer para maioria dos futuros trabalhadores assalariados padrões de comportamentos pautados na obediência, submissão e padronização, por outro lado, exige-se para a formação de trabalhadores autônomos a iniciativa, o risco e a diferenciação.

A escola estruturada em padrões de organização, funcionamento e propostas homogeneizantes, possivelmente não terá como atender às especificidades de flexibilização do trabalho requeridas na atualidade, o que tem acarretado uma diferenciação entre as relações vigentes na escola e as que se constroem no mundo da produção.

Segundo Pérez Gómez (1998, p.20), confirmando Enguita (1990, apud GÓMEZ, 1998, p.17), as relações da aula se assemelham mais às relações próprias das empresas e das instituições burocráticas, mas não com as que emergem em âmbitos mais arrojados da economia, como o de criação, autonomia e diferenciação, pelo contrário, têm refletido mais aquelas que, grosso modo, são exigidas para os empregos operacionais.

Sobre a formação para a cidadania, cuja demanda teve maior evidência quando se iniciou o processo de redemocratização da sociedade, evidencia-se a contradição pela simultânea preparação para a cidadania e para inserção no mundo do trabalho, que na sociedade capitalista significa a aceitação da submissão ao modelo produtivo vigente, caracterizado pela relação de dominação entre o modo de produção e as forças produtivas.

Em uma análise mais detalhada dessa contradição é possível percebê-la tanto na esfera política (Estado) como na esfera social (instituições e organizações públicas e privadas), pois nelas se confrontam ideias democráticas e ações de controle e dominação. Assim, o Estado enquanto garantia de defesa dos interesses do povo com um todo, esquiva-se de suas obrigações de fato, quando se torna mediador dos interesses da classe dominante. A sociedade civil, por sua vez, controlada administrativa e juridicamente irá, por meio de “mecanismos formais de participação, independente da eficácia e honestidade de seu funcionamento, garantir o suficiente para manter o equilíbrio estável de uma comunidade assolada pela desigualdade e pela injustiça” (GÓMEZ, 1998, p.21).

A escola, na sua função socializadora para atender às demandas das diferentes, aparentemente contraditórias, esferas sociais (estrutura e superestrutura), (mundo produtivo e mundo social) deve assumir, nos processos de socialização implantados, certo grau de dissimulação em relação às especificidades da nossa sociedade. Neste processo de socialização, mediante a transmissão ideológica e, principalmente, na forma como estão organizadas as tarefas e as relações na escola e na aula, os alunos vão assumindo uma aceitação da separação do mundo do direito e da realidade factual.

Os alunos passam a compreender pelo discurso da igualdade de direitos que, de fato, essa é condição real e, que o mérito e o esforço são os critérios definidores para o alcance do sucesso na vida escolar, profissional e social, desenvolvendo-se lenta e austeramente o processo de classificação, exclusão de minorias e o posicionamento diferenciado no mundo do trabalho e na participação social.

Nesse processo perverso, até mesmo os mais desfavorecidos, que têm na vida real severas privações econômicas e sociais, acabam por aceitar a

ideologia da igualdade de oportunidades, confundindo causas e efeitos, ao enxergar na falta de capacidades e esforço a causa da sua realidade e, não, nas desigualdades de condições econômicas, sociais e de acesso à cultura, legitimando, dessa forma, a presente estrutura social e a mera vigência formal das exigências democráticas (Cf. GÓMEZ, 1998, p.21-22).

2.3.6 Sequência de ensino aprendizagem

Para desenvolvimento deste módulo será proposto inicialmente uma sessão de discussão entre os gestores participantes por meio da aplicação da Técnica de Grupo Focal como instrumento de coleta das percepções, representações, concepções que têm os gestores sobre a administração escolar. Deste modo, propõem-se a filmagem da discussão (previamente autorizada pelos participantes e para uso exclusivo dos fins pedagógicos do referido módulo) e, posteriormente a utilização do referido material para proceder a reflexão crítica e coletiva dos conhecimentos subjetivos que têm os diretores participantes sobre a prática administrativa visando captar possíveis contradições entre o que expressam verbalmente e suas práticas reais, ou ainda, contrapor o discurso oficial, o conhecimento subjetivo e a prática realizada.

No entanto, para que se proceda a reflexão crítica é preciso que os participantes sejam desestabilizados por meio do questionamento de seus conhecimentos subjetivos, torna-se importante problematizar o que pensam e o que fazem os gestores participantes em suas práticas por meio da análise de seus próprios discursos. Propõem-se, para tanto, como segundo encaminhamento, que sejam realizados grupos de estudos, onde os participantes munidos de material de apoio teórico- crítico sobre as relações da administração escolar e o capitalismo, com ênfase na gestão escolar, possam primeiramente evidenciar e posteriormente compreender, as tensões entre a administração oficial e a administração real buscando estabelecer possíveis intervenções.

Na continuidade do desenvolvimento dos estudos do módulo, e buscando-se a aproximação da reflexão com a realidade concreta da atuação dos gestores, os participantes deverão organizar um grupo de discussão,

preferencialmente formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar da escola onde atuam para discutirem sobre o conteúdo da educação escolar visando captar as concepções, representações, conhecimentos, valores e sentimentos que têm estes atores sobre a escola, sua função, seus desafios, suas possibilidades e, ainda, os seus limites. Cada gestor participante deverá organizar uma análise deste material coletado para ser socializada com o grupo de participantes.

Finalmente, se encaminhará os estudos sobre o complexo processo de socialização na escola e sua relação com a transformação social, buscando-se neste estágio, propor um exercício de sistematização de reflexão crítica sobre a prática a partir da integração teoria e prática, propondo-se aos gestores participantes:

- Identificação de um problema prioritário elencado a partir da análise da discussão coletiva sobre a educação escolar realizada na escola de atuação;
- Delimitação dos fatores que incidem sobre o problema (contexto político-econômico, social, institucional, compreensão ou significados que têm os sujeitos escolares sobre o problema);
- Transposição do problema para uma dimensão da gestão;
- Analisar a prática gestora que se exerce sobre o problema por meio da sistematização da reflexão crítica:
 - Descrever: como era feito?
 - Informar: Por que era feito daquele jeito?
 - Confrontar: como é hoje? Como eu faço?
 - Reconstruir: É possível fazer de outro jeito?
Por quê? Como?

Apresentação dos estudos realizados mediado pelas intervenções do grupo e do formador que tem como objetivo evidenciar no percurso da atividade o compromisso que têm os gestores no desenvolvimento de suas práticas administrativas/gestoras com construção e consolidação de um projeto político pedagógico emancipador, isto é, o seu compromisso com a construção de um projeto pedagógico de qualidade que vise a formação política e emancipadora dos sujeitos da escola e a transformação social.

2.3.7 Avaliação

A avaliação será realizada pela observação da participação e envolvimento do gestor nas atividades propostas e da apresentação de um texto narrativo argumentativo crítico sobre as aprendizagens construídas pelo gestor participante ao longo do módulo, enfatizando-se as concepções teóricas estudadas e seu entrelaçamento com as atividades de exploração da realidade escolar, visando objetivar os impactos destes estudos na própria prática do gestor.

2.3.8 Leituras Recomendadas

Para um aprofundamento dos temas explorados no módulo 3 sugere-se a leitura dos títulos na sequência mencionados, que visam ampliar a compreensão da prática gestora nas suas relações com o contexto político-econômico, social e institucional onde se realizam. Nesse sentido, as obras recomendadas tratam das relações das políticas educacionais orientadas pelas políticas econômicas neoliberais e das suas implicações com o cotidiano escolar, bem como apontam para as dificuldades, desafios e possibilidades da gestão no sentido da construção e consolidação de um projeto educativo emancipador.

- GÓMEZ, Pérez A. I. As funções sociais da escola: da reprodução e à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**; trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007, 4ª ed., p.13-25.
- GENTILI, Pablo A. A. **A Falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. cap.4, p.101- 116. Petrópolis, RJ: Vozes, 3ª ed., 2002.
- LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão de paradigmática**. 6ª ed., Série Cadernos de Gestão, v.1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- OLIVEIRA, Lindamir C.V.; SILVA, Nilson R. G. Autonomia e a gestão democrática. IN: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA JR., W.M.de. **Estudo Pensamento e Criação**. p. 153-161, Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, Col. Polêmicas de Nossos Tempos, 32ª ed., cap. 4, p. 65-73, 1999.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Política (s) e Gestão da Educação Básica; revisitando conceitos simples. **RBPAE**. Brasília, v.23, n1, p.53-69, jan./abr. 2007.

2.4 Módulo IV – Os Conselhos de Classes Participativos

2.4.1 Objetivo

Pretende-se no desenvolvimento deste módulo possibilitar aos gestores participantes a reconstrução conceitual e prática dos conselhos de classes, visando a possibilidade de ocupação deste espaço institucionalizado para constituição de um processo sistematizado de reflexão crítica, que poderá consolidar-se em base para prática coletiva da reflexividade na escola almejando-se o conhecimento crítico da realidade escolar para nela intervir.

2.4.2 Carga Horária

O módulo será desenvolvido em 25 horas de atividades presenciais e 15 horas de atividades relativas a estudo individual, como realização de leituras recomendadas e também para as atividades de investigação sistematizada na escola visando coletar informações sobre as concepções, representações, sentimentos e valores sobre as práticas dos conselhos de classes desenvolvidos na escola e subsidiar possíveis intervenções nas práticas de gestão da avaliação na escola na perspectiva da reflexividade crítica.

2.4.3 Ementa

Trata-se de propor aos gestores a reflexão crítica sobre uma experiência educativa de concretização da participação formal dos alunos nos Conselhos de Classes, Séries e Ciclos previstos na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996, cuja base filosófica se funda nos princípios democráticos expressos na Constituição Federal de 1988, promulgada no restabelecimento do regime de

governo democrático no país, após o longo período de vigência da ditadura militar. Assim como, simultaneamente pensar criticamente a avaliação que se realiza na escola buscando compreendê-la não apenas como um instrumento de avaliação do processo de aprendizagem do aluno, mas principalmente discutir seus significados pedagógicos e sociais.

Neste sentido, propõem-se aos gestores ampliar e qualificar o espaço dos conselhos de classes, série, ciclo, conforme o regime organizacional da estrutura do sistema de ensino adotado, em espaços de reflexão crítica sistematizada e, portanto, simultaneamente espaço de formação política e pedagógica, bem como de autonomia e emancipação de todos os atores envolvidos.

No percurso dos estudos reflexivos pretende-se evidenciar o espaço do conselho de classe como local em que é possível dar voz ao currículo oculto da avaliação e das atividades escolares, ou seja, um espaço que pode tornar-se propício ao diálogo e a revelação das percepções e representações, sentimentos e valores que têm os sujeitos escolares envolvidos sobre o processo de avaliação, que permitirá identificar no processo da avaliação as relações de poder presentes; as suas diferentes funções e as expectativas despertadas nos diferentes grupos para qual se destina; a sua relevância pedagógica e de gestão na tomada de decisões e intervenções e principalmente, a possibilidade de pensar sobre seus efeitos e impactos na vida do aluno.

Ainda como proposta do módulo, pretende-se discutir os limites, riscos e possibilidades da prática dos conselhos participativos e o quanto esta ação pode influenciar a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola na sua perspectiva emancipadora.

2.4.4 Conteúdos Programáticos

- Conselhos de classes, séries, ciclos: fundamentos teóricos e legais
- Avaliação Escolar: breve discussão conceitual
- Funções da avaliação escolar
- Experiência nos Conselhos de Classes Participativos

2.4.5 Discussão do Conteúdo Programático

Lê-se no Parecer CNE/CEB Nº 7/2010, item 2.1.6 que:

O projeto político pedagógico, nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias. (PARECER CNE/CEB Nº 7/2010, 2013, p.47).

O referido parecer trata do estudo do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica, aprovado em 7/2010 para formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação Básica, onde se encontram os fundamentos para organização e funcionamento das escolas públicas no sentido que se cumpra a escolarização de todos os alunos facilitando-lhes o acesso, permanência com sucesso, isto é, garantindo-lhes aprendizagem com qualidade social.

Nesse sentido, o referido parecer garante à escola instrumentos legais e normativos que lhes permite exercitar sua autonomia, instituindo as suas próprias regras para mudar, reinventar no seu projeto político pedagógico e no seu regimento, o currículo, a avaliação da aprendizagem, seus procedimentos para que os objetivos da escola sejam cumpridos, isto é, promover educação com qualidade social para todos.

Na verdade, essa autonomia formalmente institucionalizada tem como suporte a Constituição Federal e o disposto no artigo 15 da LDB desde sua promulgação:

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (LDB Nº9394/96).

A construção coletiva e participativa do projeto político pedagógico é formalmente o primeiro passo para a conquista da autonomia e da construção da identidade da escola que se expressará no projeto pedagógico e na

manifestação do ideal de educação para aquela comunidade e, também das formas de ordenamento pedagógico e das relações no interior da escola.

O projeto pedagógico da escola tem como questão principal ordenar os aspectos pedagógicos e administrativos visando obter as melhores condições de desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos, sendo assim, o coração do projeto pedagógico é o desenvolvimento a contento do currículo.

No entanto, não se trata de compreender o desenvolvimento do currículo da escola como uma aplicação mecânica, ou seja, provendo um ensino baseado na transmissão dos conhecimentos do currículo oficial distribuídos pelas etapas da escolarização básica, mas sim, compreender e considerar na elaboração do projeto político pedagógico, que envolve centralmente o desenvolvimento do currículo, as peculiaridades e a natureza da escola e de seus sujeitos a partir da leitura de suas necessidades, percepções, valores, sentimentos e expectativas que têm sobre a escola, bem como suas concepções de educação, de ensino e de aprendizagem.

Por outro lado, há de olhar para dentro da escola, mas também, para além dela visando que essas peculiaridades da comunidade escolar se articulem na construção do projeto pedagógico com os planos de educação nacional, estadual e municipal e o plano de gestão da escola.

Assim, a avaliação e o acompanhamento da aprendizagem do aluno estão inseridos no projeto político pedagógico e diretamente relacionados à gestão dos resultados da escola.

Ainda no Parecer CNE/CEB Nº 7/2010 no item 2.6.2 (MEC,2010, p.51) pode-se encontrar as diretrizes comuns da avaliação na educação básica, que na instituição escolar compreendem três dimensões básicas:

- Avaliação da aprendizagem;
- Avaliação institucional interna e externa;
- Avaliação de redes de Educação Básica;

As três dimensões segundo as diretrizes devem ser previstas no projeto político pedagógico para nortear a relação pertinente que estabelece o elo entre a gestão escolar, o professor, o estudante, o conhecimento, e a sociedade em que a escola se situa.

De fato, na avaliação da aprendizagem, em sua operacionalização estão envolvidos diretamente os professores, alunos, que tendo como “ referencial o

conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios e valores definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas” (PARECER CNB/CEB nº7/2010, 2010, p.51).

Os resultados da aprendizagem geram os resultados de rendimento final e também de fluxo, que já estarão diretamente relacionados ao resultado da avaliação institucional interna anual, cujos critérios de avaliação devem estar dimensionados no projeto político pedagógico e que serão avaliados pelos gestores, professores, colegiados, e instituições escolares. Nessa dimensão são avaliados os objetivos e metas propostas no plano de gestão anual nos seus diferentes setores.

Na avaliação institucional externa estão envolvidas as avaliações de larga escala, onde através de instrumentos como questionários e provas aplicadas aos alunos são mensurados o desempenho da escola. (SAEB, ENEM, Prova Brasil, SARESP).

Avaliação em rede de Educação Básica é periódica, externa, engloba as avaliações institucionais, visa sinalizar para a sociedade se a escola apresenta qualidade para continuar funcionando.

No entanto, há de se registrar que mesmo diante de prerrogativas legais não se tem nenhuma garantia de que as escolas possam efetivamente construir e consolidar seus projetos políticos pedagógicos.

Toda discussão dos conteúdos propostos para esta formação está fundamentada em uma concepção histórico crítica e social do fenômeno educativo, ou seja, uma discussão construída a partir de uma abordagem teórica marxista e gramsciana dos conteúdos em destaque, portanto, não pode deixar de considerar que a autonomia da escola se encontra na realidade concreta mais no sentido formal do que real.

Além do mais é importante considerar que as políticas educacionais e os instrumentos jurídicos de democratização que institui legalmente a gestão democrática das escolas públicas são, na verdade, uma imposição do projeto econômico neoliberal na educação brasileira, cujos principais objetivos estão na transferência das responsabilidades da gestão escolar e dos seus resultados, sem o devido apoio das condições e insumos necessários para que

se efetive a construção da identidade escolar, do projeto político pedagógico e da democratização do ensino com qualidade social.

Desse modo a LDB9394/1996 garante a autonomia da escola prevendo a construção coletiva e participativa do projeto político pedagógico da escola e do Regimento Escolar.

O conselho de classe é um destes instrumentos de democratização das relações escolares, juntamente com outros colegiados implantados através dos dispositivos legais que objetivaram formalmente democratizar as relações da escola.

No regimento Comum das Escolas Estaduais da Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo, que na prática transformou-se no regimento padrão da maioria das escolas se verifica no Parecer CEE nº 67/98

Art.20 - Os conselhos de classe e série, enquanto colegiados responsáveis pelo processo coletivo de acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem organizar-se-ão de forma a:

I- Possibilitar a inter-relação entre profissionais e alunos, entre turnos e entre séries e turmas;

II- Propiciar o debate permanente sobre o processo ensino e aprendizagem;

III- favorecer a integração e a sequência dos conteúdos curriculares de cada série classe;

IV- Orientar o processo de gestão do ensino

Art.21 - Os Conselhos de classes e séries serão constituídos por todos os professores da mesma classe ou série e contarão com a participação de alunos de cada classe, independente de sua idade.

Art.22 - Os conselhos de classes e séries deverão se reunir, ordinariamente, uma vez por bimestre, ou quando convocado pelo diretor.

Art.23 - O regimento escolar disporá sobre a composição, natureza e atribuição dos conselhos de classe.

Após a promulgação da LDB 9394/1996 vai se instalando um movimento constante de alternadas ações de centralização e descentralização, pois ao mesmo tempo em que se fortalecia o discurso da importância da autonomia da escola para encontrar os caminhos de enfrentamento de seus problemas e apostar nas suas próprias decisões para solucioná-los, mais normatizações e controles sobre a escola vão sendo encaminhados pela administração centralizada.

Assim, no Parecer nº67/98 verifica-se que os conselheiros já apontavam para as dificuldades que as escolas teriam diante dessa autonomia há muito reclamada, mas que não se consolida por decreto e sim, por uma conquista árdua na busca da compreensão desse processo que tem muitas lutas e dois alvos a serem perseguidos: a participação da comunidade escolar e o compartilhamento de responsabilidades visando à construção e consolidação de um projeto político pedagógico emancipador.

Dentro desse cenário, os conselhos de classes participativos vão sendo reconfigurados no contexto de unidades escolares protagonistas e encaminhadas de formas diversas visando de modo geral, incentivar o trabalho coletivo, fortalecer a participação da comunidade escolar, democratizar as relações no interior da escola, adotar o diálogo como procedimento de resolução de problemas, adotar como estratégia o compartilhamento de responsabilidades para atingir o objetivo fundamental da escola: ensinar a todos com qualidade.

No entanto, para exercer uma reflexão crítica sobre os conselhos de classes participativos é necessário primeiro, discutir conceitualmente a avaliação e suas funções.

Para tanto, em Sacristán (1998) encontra-se:

A avaliação é reconhecida atualmente como um dos pontos privilegiados para estudar o processo de ensino-aprendizagem. Abordar o processo da avaliação supõe necessariamente questionar todos os problemas fundamentais da pedagogia. Quanto mais se penetra no domínio da avaliação, mais se adquire consciência do caráter enciclopédico de nossa ignorância e mais se põe em questão nossas certezas, ou seja, cada interrogação colocada leva a outras. Cada árvore se enlaça com outra e a floresta aparece como imensa (CARDINET apud SACRISTÁN, 1998, p.295).

Para Sacristán (1998, p.195) a avaliação é uma prática e como qualquer prática condiciona os que dela participam em seus modos de pensar, ser e agir no ambiente em que ela se realiza, ao mesmo tempo, em que é condicionada por numerosos aspectos e elementos pessoais, sociais e institucionais.

Desse modo, refletir sobre a prática da avaliação é configurar o ambiente educativo, já que ela incide sobre os demais elementos envolvidos na escolarização (Cf. GOMÉZ apud SACRISTÁN 1998, p.295).

De fato, a avaliação está relacionada a todas as ações escolares. Está inserida de forma explícita ou implícita na transmissão de conhecimentos, nas relações entre professores e alunos, nas interações no grupo, nos métodos praticados, nas expectativas de todos os sujeitos da comunidade escolar e de agentes externos à escola. Está impregnada nos impactos que causam na vida pessoal e profissional dos alunos, nas relações que mantém com as expectativas políticas e econômicas, nas suas implicações éticas na formação de todos os envolvidos, etc... Sim, a avaliação é uma árvore que se entrelaça em muitas outras, formando uma floresta, uma ciência, toda pedagogia que se pratica. (Cf. CARDINET apud SACRISTÁN,1998, p.295)

As palavras como rendimento escolar; desempenho do aluno; êxito ou fracasso escolar; qualidade do ensino; aprendizagem com qualidade, bom/mal professor; boa aula; boa escola; bom/mal aluno, etc. são utilizadas no cotidiano escolar, mas também na mídia, nas casas dos alunos, nos meios políticos, enfim utilizadas por especialistas e no senso comum.

Mas, o fato é que esses conceitos criados nas práticas de avaliação carregam significados, cujos critérios podem ser questionados e classificados em categorias de análise e até transformados em conhecimentos nos meios acadêmicos, mas na prática o uso é indistinto e mostram a realidade e servem para pensar, falar, investigar, fazer política educativa sobre a educação (Cf. SACRISTÁN,1998, p.324).

Nesse sentido, afirma Perrenoud citado por Sacristán (1998, p.324) que “a avaliação dota de conteúdo a ideia de “excelência escolar”, que depois serve para falar do que funciona melhor ou pior” transformando esse conteúdo em base para manifestar desigualdades que são construídas entre os sujeitos.

Ainda sobre este sentido social da avaliação escolar ou de sua função social há de se considerar a capacidade de dar certificados que as escolas e os professores têm e que desencadeia toda uma dinâmica interna de rituais que desemboca numa qualificação final social, a qual professores, gestores, pais, alunos e administradores e geradores de empregos não podem ficar indiferentes, conforme assevera Sacristán (1998, p.324-325). Portanto, sair da escola melhor ou pior faz sim, diferença, pois, este resultado, inevitavelmente, terá consequências para vida do aluno.

Além de que, não se pode esquecer que uma sociedade hierarquizada e meritocrática exige que os indivíduos sejam classificados e ordenados no sentido de se aproximarem ou se distanciarem daquilo que se definiu como excelência.

De certo que essa função seletiva que pratica a escola não foi inventada por ela, a vida em sociedade sempre classificou as pessoas em função do potencial que elas têm para servir a determinado poder. Na escola apenas se reproduz os métodos e as técnicas seletivas ocultando-se os valores aqui serve.

A escola, então, cumpre sua função seletiva e hierarquizante em todos os níveis da escolarização, embora na educação infantil e na educação básica isso não esteja explicitado, conforme assevera Sacristán (1998, p.325).

O fato é que essa comparação entre sujeitos e a consequente hierarquização e seletividade acontece dentro da escola, mas a leitura social desse serviço acaba por configurar que quanto maior o nível de escolaridade e menor for a quantidade de pessoas que o atingiu mais hierarquicamente prestigiado é o sujeito que o possui.

A democratização do ensino superior verificada no Brasil mais acentuadamente nos últimos dez anos foi considerada pelas elites econômicas, sociais e acadêmicas como desvalorização qualitativa do ensino superior, sustentando a tese de que a excelência é antissocial, pois um diploma, um título se valoriza pelo número reduzido das pessoas que o possuem.

A democratização do acesso à escolarização básica retirou formalmente desse nível de ensino os traços de hierarquização e seletividade buscando imputar à escolaridade básica e obrigatória o sentido de oportunidade, um direito que todos possuem de adquirirem a cultura básica e chegar ao final. No entanto, as práticas avaliativas, de modo geral, continuam selecionando e hierarquizando o sistema educacional como um todo.

Assim, independentes do esforço das teorias progressistas de educação para fazer evoluir a ideologia comparativa e competitiva para o pensamento não seletivo da educação básica, na prática isso não ocorreu e de certo modo, até hoje, a progressão continuada é mal compreendida e considerada a causa da baixa qualidade de ensino tanto pelos profissionais da educação como pela sociedade.

No chão da escola não é difícil comprovar o quanto é difícil retirar da avaliação escolar as características seletivas e hierarquizantes, já que as retenções anuais ficam proteladas para o final do ciclo e, para os alunos avaliados no início do ciclo com rendimento insatisfatório, vias de regra, permanecem assim, até que sejam retidos ao final do ciclo.

Outro interessante aspecto da seletividade e hierarquização da avaliação está no fato de que mesmo nos sistemas de total isenção da avaliação pelo sistema escolar o discurso social do mérito é mais forte, como afirma Perrenoud, citado por Sacristán (1998),

Ainda que a escola não realize avaliação formal alguma, ainda que o professor se abstenha de todo julgamento público, isso não impedirá que os alunos se comparem e elaborem para seu uso hierarquias informais, como o fazem em âmbitos que escapam ao currículo (PERRENOUD apud SACRISTÁN, 1998, p.325).

Outro interessante aspecto da prática avaliativa na escola refere-se ao seu poder de controle.

Nesse sentido, afirma Sacristán (1998) que a capacidade de pontuar a aprendizagem dos alunos dota quem o faz de certo poder sobre quem é avaliado, além de que isso tem enorme repercussão num ambiente caracterizado pela hierarquização, como a escola. Com o poder de decidir sobre as formas, os procedimentos, os instrumentos, os conteúdos na seleção e na extensão que incidirão sobre as avaliações, bem como sobre os critérios de correção, que permite decidir que tipos de aprendizagem e de respostas serão mais valorizados do que outros se manifesta o poder dos professores sobre os alunos.

Nesse sentido, assevera Sacristán (1998, p. 327) que esse poder do professor sobre os alunos será mais evidenciado em ambientes escolares autoritários, intolerantes e dogmáticos podendo ser tanto mais atrativos aos professores quanto mais inseguros estiverem estes nas relações com os seus alunos, quanto menor forem suas experiências com as situações das práticas sociais, repletas de conflitos, quanto mais afastados estiverem os professores da realidade cultural de seus alunos e quanto menos apresentarem domínio dos conteúdos e de procedimentos para ensiná-los de modo motivador.

No entanto, para o autor, é possível também, que esse poder dominador e de controle das práticas avaliativas sobre os alunos aconteça de forma dissimulada, sem provocar problemas e rebeldias, pois não é imposto de forma autoritária, pelo contrário, acontece em estilo liberal e democrático. Refere-se Sacristán (1998) a forma tecnicista de exercer controle e autoridade, pois, se valendo de uma nova roupagem, se diz, servir a outros objetivos, como a comprovação do saber, a motivação do aluno, a informação à sociedade, a implantação de políticas de ajustes às dificuldades das escolas, a fornecer informações aos professores e gestores para aprimoramento da gestão do ensino, etc. Estamos diante, de uma função geralmente oculta da avaliação, assevera Sacristán (1998, p.326).

Quanto à função pedagógica da avaliação escolar é importante considerar que embora seja a função que mais legitima a realização desta na escola, não é essa função que mais determina as razões dela existir.

Isso significa dizer que a prática de avaliação na escola não está apenas a serviço do fenômeno ensino-aprendizagem, pelo contrário, ela pode estar a serviço do poder dominante, portanto do controle de todo sistema educacional desde suas formas de organização e funcionamento até o tipo de socialização que realiza.

Na verdade, segundo Sacristán (1998, p.327) devemos falar de funções pedagógicas, pois no âmbito pedagógico, a avaliação poderá ter finalidade de ser a criadora do ambiente escolar, já que tudo que é feito na escola está para ser avaliado. Assim, dentre as funções pedagógicas poder-se-ia citar para além de ser criadora do ambiente escolar, as funções diagnósticas, de recurso para individualização, garantia da aprendizagem, orientadora, prognóstica e ponderação do currículo e socialização profissional.

Na finalidade diagnóstica, tem a avaliação no âmbito pedagógico vários sentidos, como possibilitar aos professores os conhecimentos prévios dos alunos visando o planejamento das ações de ensino; conhecer o contexto social, cultural, familiar, pessoal dos alunos visando a adequação de métodos e procedimentos de ensino à realidade de vida do aluno; compreender o percurso de aprendizagem verificando as concepções, as representações construídas detectando-se erros, distorções, crenças que serão então corrigidas e superadas evitando-se o fracasso escolar.

Como função de recurso para a individualização torna-se um instrumento para obter o conhecimento particular de cada aluno visando dar ao professor condições de promover a adaptação do ensino às condições de aprendizagem dos alunos, como também ser procedimento de influência sobre a aprendizagem do aluno, podendo ser ou não provocadora de certos efeitos.

A função orientadora aos professores, alunos e pais tem o sentido de criar condições de apoio à aprendizagem desde estudos paralelos, encaminhamentos diversos de atendimentos à saúde do estudante ou ainda, para estudos de aprimoramento e aprofundamento de aprendizagens.

A função prognóstica pode estimular as perigosas profecias, ou seja, aquelas que os professores constroem sobre os alunos em torno dos resultados das avaliações e que se espera que sejam repetidas.

E finalmente, na função de ponderação do currículo e socialização profissional, que segundo Sacristán (1998, p.332) significa dizer que “as formas de avaliar, os conteúdos e aprendizagens que se selecionam na avaliação evidenciam os esquemas implícitos, a ideia que se tem de “aprendizagem ideal” e de conhecimento relevante, atuam como filtros no desenvolvimento do currículo. Portanto, a avaliação, o modo como ela é elaborada, as aprendizagens que ela exige determinam o que foi selecionado para avaliar indicará o que foi priorizado para ensinar e como ensinar. Assim, como vai influenciar ao aluno do como e o que estudar para se dar bem nas avaliações, formando nessas regras explícitas e implícitas o currículo real que o aluno assimila e interioriza para os outros aspectos de sua vida.

Ainda, nesse mesmo viés, pondera Sacristán (1998, p.332) que os professores também são afetados pelas práticas de avaliação dominantes e o tipo de conhecimento que estimulam, pois, sua formação fica condicionada a essas exigências. Hoje, as avaliações de larga escala são os filtros que determinam o currículo, as metodologias, os procedimentos adotados nas aulas e ao mesmo tempo, as orientações de formação continuada aos professores, ou seja, concretização da ponderação do currículo e socialização profissional imposta nas políticas educacionais com ênfase nos resultados.

Entre outras funções da avaliação para além das funções pedagógicas, podem-se acrescentar a função na projeção psicológica e a função no apoio a investigação, conforme assevera Sacristán (1998, p.333-335).

Quanto à função de projeção psicológica da avaliação diz respeito às repercussões psicológicas na motivação, na modelação do autoconceito pessoal, nas atitudes dos alunos, na criação de ansiedade e na intensificação de conflitos.

Nesse sentido, tem-se aí um problema de ocorrência muito comum nas escolas, o desestímulo dos alunos em função dos resultados negativos nas avaliações escolares ou o oposto, a dedicação e aplicação às tarefas escolares em função do bom êxito nas avaliações.

No entanto, o significado desse processo de avaliação está subordinado a um sistema de prêmio e castigo. A avaliação é fonte de motivação extrínseca, o aluno percebe a avaliação como um prêmio ou um castigo e não como uma fonte de informação sobre o próprio conhecimento e por isso, o resultado negativo não se transforma num incentivo para melhorar, apenas em frustração.

Além do mais, por essa função de projeção psicológica a avaliação escolar tende a acompanhar o indivíduo na sua vida familiar e social, tornando-se em um elemento de alto risco para a formação de uma autoimagem negativa, gerado pelo autoconceito depreciativo que tende a determinar a vida dos sujeitos, principalmente no que diz respeito a sua conduta frente às possibilidades de aprendizagens futuras.

Finalmente, a avaliação na função de apoio da investigação se refere ao uso dos resultados das avaliações escolares como fonte de informações para sustentarem a construção de conhecimentos sobre os fenômenos educativos.

No entanto, por muito tempo, os dados oriundos das avaliações na sua maioria serviram às pesquisas de enfoque na abordagem quantitativa, onde o cientificismo acabou por impedir reflexões mais críticas sobre o fenômeno investigado, já que só eram consideradas as análises cujas hipóteses eram possíveis de serem comprovadas experimentalmente.

Embora Sacristán (1998, p.334) afirme que para os professores têm relevância a análise dos dados quantitativos da avaliação que dizem respeito diretamente aos resultados de suas práticas ou a experiência global da escola, como por exemplo, ver como variam os dados de uma classe para outra, entre ciclos, entre disciplinas, entre períodos numa dada disciplina, de uns professores para outros, entre escolas de uma mesma jurisdição e outras

comparações pertinentes, de modo geral, verifica-se que essa análise ou a tomada de consciência não resultavam em mudanças significativas nas práticas de ensino e de avaliação dos professores, pois para além das constatações quantitativas pouco se avançava na investigação qualitativa desses resultados, ou seja, a análise das condições em que os resultados foram obtidos e as possibilidades efetivas de intervenções nessa realidade.

Somente a partir de uma análise qualitativa da avaliação através da reflexão crítica de suas reais funções, seus procedimentos, suas consequências para o processo de aprendizagem e formação integral do aluno é que a avaliação poderá significativamente exercer sua função de apoio da investigação e da melhoria da qualidade do processo ensino aprendizagem e contribuir efetivamente com o desenvolvimento de um projeto educativo emancipador.

Neste sentido, discutir os conselhos de classes participativos nesta perspectiva torna-se o desafio fundamental deste módulo. A discussão não apenas técnica de sua implantação, mas principalmente dos princípios pedagógicos e éticos do avaliar, que necessitam ser objeto de reflexão na escola com urgência.

Ainda, é preciso lembrar que a seletividade da escola demarca, de modo geral, o lugar social da pessoa, ou seja, os alunos com insucesso na escola, muitas vezes repetem socialmente esse resultado, pois a escola já os rotulou, portanto, essa função seletiva e hierarquizante da avaliação não é suprimida apenas porque a escola realiza conselhos participativos.

Do mesmo modo, a educação básica de caráter obrigatório formalmente não é seletiva, já que deve ser uma oportunidade para todos, seja qual for sua circunstância pessoal ou origem social. No entanto, na realidade as escolas quando continuam a exercer e reforçar uma avaliação seletiva e hierarquizante desenvolve uma prática antissocial.

Portanto, a essência da proposta dos conselhos de classes, ou seja, uma avaliação realizada por meio de um colegiado já assinala uma tendência de democratização nos processos de avaliação, historicamente fundada em relações autoritárias, controladoras e discriminantes.

No entanto, se mudarmos a aparência do processo e não sua essência, muito provavelmente os mesmos mecanismos seletivos, excludentes e

hierarquizantes utilizados nas práticas de avaliação isoladas da sala de aula, ou dos conselhos corporativistas estarão presentes nos conselhos participativos, principalmente se a presença dos alunos ditos “rebeldes” ou “resistentes” deles for banida.

Quanto às possibilidades que oferecem os conselhos participativos às práticas escolares, pode-se apontar duas delas. A primeira, diz respeito à possibilidade de trazer às práticas de avaliação o rompimento do poder hegemônico de quem avalia substituindo-o por uma correlação de forças em que o avaliado tem também certo poder.

Assim, na escola, onde tudo se significa a partir das práticas de avaliação, isto é, onde os resultados das avaliações são usados para falar, pensar, agir, planejar e qualificar coisas e pessoas o aluno avaliado pelo professor é quem mais sofre essa pressão, que recai não apenas em seus documentos escolares, mas também como uma marca em outras esferas da vida social.

De certo, se a socialização complexa da escola na atual circunstância exige como diria Wood, citado por Gómez (1998, p.22) “preparar o aluno para pensar criticamente e agir democraticamente numa sociedade não democrática”, inserir os alunos nos conselhos de classes numa versão que aqui denominada de conselhos de classes participativos é possibilitar-lhes uma oportunidade, não única, mas importante dessa formação.

A outra possibilidade é a utilização desse processo, ou melhor, dos conteúdos viabilizados nas discussões dos conselhos participativos em uma fonte de informações de apoio à investigação das práticas da avaliação escolar que de certa forma, comporta as práticas docentes no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem do aluno, como também de toda organização escolar.

2.4.6 Sequência de ensino aprendizagem

Para desenvolvimento deste módulo será inicialmente proposto uma discussão sobre as concepções, representações, conhecimentos subjetivos que tem os diretores sobre a avaliação escolar onde o formador buscará ouvir e problematizar as contribuições trazidas pelos gestores participantes, organizando-se a sistematização da discussão, ou seja, como resultado da

discussão os gestores deverão apresentar uma definição de avaliação e suas funções.

Na continuidade será proposto a leitura do material teórico de apoio e a discussão coletiva deste material contrapondo-se os conhecimentos teóricos e os conhecimentos elaborados pelos gestores.

Em concomitância com o desenvolvimento da primeira etapa os gestores deverão coletar informações sobre os conselhos participativos organizando uma discussão com os professores e outra com os alunos objetivando a elaboração de uma síntese demonstrativa do pensamento do professor e do aluno.

Os conselhos de classes serão alvo do próximo passo, onde os gestores deverão apresentar as sínteses das concepções, representações, conhecimentos, valores e sentimentos dos docentes e dos alunos para o grupo de participantes, cujos materiais fomentarão a discussão dos gestores sobre os conselhos de classes participativos.

Na sequência, a apresentação de material em vídeo ilustrando a experiência de conselhos participativos serão utilizados para análise crítica da referida experiência avaliativa, bem como promover o levantamento de possibilidades, limites e riscos da experiência analisada.

2.4.7 Avaliação

Para avaliação do módulo, os gestores participantes deverão apresentar um plano de ação gestora no sentido de promover a reflexão na escola sobre a implantação dos conselhos participativos como forma de desenvolver por este instrumento de avaliação sua função de apoio da investigação do processo de ensino-aprendizagem.

Auto avaliação e avaliação da formação.

2.4.8 Leituras Recomendadas

Para um melhor aproveitamento dos estudos deste módulo, recomenda-se a leitura das obras relacionadas que visam trazer para reflexão, não especificamente diretrizes sobre a organização dos conselhos de classes

participativos, mas fundamentos que são essenciais para consolidar a gestão democrática na escola, condição fundamental para a concretização da participação por meio dos conselhos participativos, inclusive os de classes, série, ano como o aqui proposto.

- GADOTTI, Moacir. Organização do trabalho na escola e autonomia. **RBAE**, Brasília, v.9, n.1, p. 87-108, jan. /jun. 1993.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**; trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007, 4ª ed., p.295-351.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. **RBPAE**, Brasília, v.27, n1, p.123-133, jan. /abr. 2011.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O PRODUTO PEDAGÓGICO

A escolha de uma formação para gestores como produto da pesquisa de dissertação do Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental de título *O Diretor de Escola e o Projeto Político Pedagógico na perspectiva de uma educação emancipadora: limites e possibilidades* parece estar coerente em relação aos seguintes aspectos: primeiro, toda pesquisa de fenômeno educativo deve provocar a formação de seus participantes e, portanto, pode também ser transformada em uma formação para aqueles que tem suas práticas relacionadas ao fenômeno investigado.

Como segundo aspecto que justifica a coerência da proposta de uma formação como produto da pesquisa, está contido o fato indicado pelo próprio caminho da investigação pelo qual foi possível detectar na fala dos gestores, mas também de outros agentes escolares, uma ausência do que Paulo Freire (2017) denomina “pensar certo”. E, terceiro, está o fato de que a pesquisa me conduziu a indicar como possível resposta para o problema enfrentado a questão da reflexividade na escola, não como um elemento único de influência nos limites e possibilidades na atuação do diretor para articular um projeto educativo em uma perspectiva emancipadora, mas de ordem fundamental.

Neste sentido, o tema – a reflexividade na escola – ganhou relevância e se constituiu em um eixo integrador de todo o processo de pesquisa, ou seja, pela reflexividade crítica foi possível na pesquisa dar sentido e coerência para aquilo que estava disperso, ou seja, desde o sentido de busca de compreensão individual daquilo que somos até chegar a compreensão daquilo que executamos e principalmente porque executamos tem como eixo integrador a reflexividade crítica que permite a integração teoria e prática e, ao mesmo tempo restituir o sentido de humanidade que no viés de uma lógica perversa hegemônica da modernidade foi gradativamente surrupiada de nós, como assevera Ghedin (2012).

Assim, parece-me que a proposta de formação aos gestores faz todo sentido. No entanto, o fato da escolha ou da ação não resolve tudo, pois é muito importante ter a coerência entre fins e meios.

Surge-me então o grande desafio na elaboração deste produto, que me fez rever um discurso em destaque sobre formação, captado na escola parceira de pesquisa, quando o coordenador da escola, o único da equipe gestora que mais acentuava a necessidade da formação continuada das práticas escolares, principalmente de docentes e dos gestores, explanava seu plano de formação dedicando-se em apresentá-lo em sua lógica constitutiva dos conteúdos, de preparo pessoal para ministrar a formação e de organização de desenvolvimento, já que na escola outras demandas surgem a cada momento interrompendo-se a programação interna da escola.

No entanto, revelava-se na fala do coordenador um problema fundamental, ou seja, existia claramente no processo de formação proposto pelo coordenador, que tinha como objetivo combater práticas pedagógicas docentes no modelo tradicional, predominantes na escola, por meio de um processo formativo inserido no mesmo viés metodológico, ou seja, o ato formação entendido como processo de transmissão de conhecimentos e que é possível haver mudança da prática pela simples associação da teoria na prática.

Assim, o professor recebe a teoria e vai encaixá-la ocasionalmente, em suas práticas. Não há integração.

Desde o advento da instituição escola, tal como a conhecemos hoje, um produto da modernidade e da divisão social capitalista do trabalho, que a

formação docente passou a ser uma preocupação, pois, sobre o processo de socialização dos conhecimentos às novas gerações sempre existiu a influência de interesses político-econômicos, sociais, institucionais que garantissem a hegemonia da ordem social vigente, ou seja, a do capital e por isso, cuidar da formação do professor para inseri-lo como agente de conservação do sistema social vigente foi e continua sendo prioridade, mesmo com os movimentos de oscilação entre momentos políticos- sociais ideológicos mais à direita ou à esquerda.

Mas, é exatamente nesta configuração que me surge o maior desafio deste produto pedagógico, ou seja, isentar a formação de um modelo de racionalização técnica quando esta racionalização está presente no modo de pensar e agir de todos nós.

Penso também que quando denomino, não por escolha, mas por condições da natureza fundante de um curso de mestrado profissional, a formação como um produto, mesmo que adjetivado por pedagógico, talvez esteja aí, uma razão instrumental inserida na estrutura da formação docente apresentada em níveis cada vez mais elevados e sofisticados.

Por isso, talvez, esta pesquisa e a formação de gestores proposta, menos como um produto e mais como a expressão de um processo de socialização da mesma, ou ainda, uma proposta de encaminhamento da sistematização da reflexão crítica na prática gestora possa ser para possíveis gestores, interessados em fazerem dela sua leitura reflexiva crítica, o que foi para minha própria formação, uma busca de um caminho próprio, porém não isolado, de compreensão crítica da realidade escolar e da prática gestora.

Não há como encontrar na formação proposta respostas prontas para consumo imediato, penso até que as incertezas serão reforçadas e as dúvidas delas emanadas serão mais desafiantes e com isso, talvez se vislumbre outros caminhos, outras formações com propostas mais críticas e criativas, pois a possibilidade humana se caracteriza por sua inconclusão, ou inacabamento.

No entanto, existe um compromisso fim desta formação específica, ou seja, de servir mais a reconstrução social do que a capacitação pessoal.

Na verdade, a formação não pode ser um fim em si mesma, ou seja, não é ela própria o ponto de chegada, assim como não o é a reflexão. Não se propõem a reflexão só como meditação, mas para agir sob sua tutela, por isso,

ela tem que ser crítica, deve comprometer-se com o pensar certo, com o propósito para qual se dirige nossa ação.

Assim, o gestor tem que ter visão ampla, não pode restringir seu olhar apenas para o interior da escola e, por isso, suas ações gestoras serão mais dirigidas ao pensar certo quanto mais promover o processo de conscientização crítica de todos na escola, ou seja, o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia.

A escola aparentemente silenciosa, controlável, do jeito feliz de se governar pode ser o início do fim da identidade de sujeito em todos nós, e isto, é a pior violência, pois, quando vai se tornando perdida a capacidade de questionar, resistir e refletir está se tirando do homem sua humanidade, sua identidade, singularidade, unicidade, indivisibilidade e irreptibilidade, conforme afirma Ghedin (2012, p.167).

Por isso tudo, sinto uma enorme responsabilidade ao apresentar esta formação para gestores, pois ela é apenas uma tentativa de propor um caminho para reflexão sistemática, rigorosa e de conjunto, como aponta Saviani (1999).

No entanto, tenho consciência da complexidade do desafio da reflexão crítica e criativa, pois tal intento não pode ser feita a esmo, sem a apropriação teórico crítica da realidade sobre a qual se destina nossas práticas e, neste sentido, a apropriação crítica de conhecimento científico pode ajudar a pensar os conteúdos dessa realidade.

Também é preciso metodologias para unir o saber fazer e o pensar certo, não se conquista autonomia e capacidade de reflexão crítica quando o ensino se processa na contramão dessas orientações.

E, ainda, há de se atentar para tudo aquilo que afeta nossa capacidade de fazer e pensar, ou seja compreender a lógica que se impregna na estruturação da realidade, ou seja, os fatores político-econômico, social e institucional que condicionam essa realidade e as nossas significações, representações, sentimentos e valores com as quais nos relacionamos com o mundo.

Com certeza, uma tarefa imensa que não se dá conta num processo de formação, mas, numa formação constante de vida, contínua e sempre dirigida

pela intenção, pela vontade de fazer diferença nesta busca coletiva de um mundo mais justo e feliz para todos.

No entanto, mesmo diante de um horizonte que muitas vezes, pela brutalidade das circunstâncias nos pareça tão distante e inatingível, os gestores lá no chão da escola podem contribuir para o direcionamento dos sujeitos nesta caminhada, desde que construa possibilidades para a reflexão crítica coletiva na escola como direção para romper com os limites que se apresentam, pois parte sempre da premissa que ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, mas todos devam ser estimulados a sê-los e neste sentido, também se motiva para ser um intelectual transformador e nesta caminhada não economiza esforços para aumentar seus companheiros de luta.

Ainda há de se acrescentar a convicção de que apresento aqui um produto pedagógico inconcluso, pois uma proposta de formação, uma aula, um curso, é inicialmente uma ideia, um projeto que se materializará na sua execução. Somente na prática será possível encontrar seus verdadeiros desafios, suas possibilidades e seus limites. Talvez, nesse processo prático de realização se reconstrua a formação, embora deva se cuidar para que não se anule a intenção, o fim para o qual foi construída ou a fidelidade à sua natureza epistemológica, ou seja, não se deve permitir que se perca no processo de sua execução o objetivo de viabilizar a sistematização da reflexividade crítica e criativa como instrumento para a construção da autonomia de todos os sujeitos e da reestruturação social.

REFERÊNCIAS

ALBAN, Marcus. **Automação Flexível: O Ocaso do Taylorismo-Fordismo e a Supremacia do Toyotismo**. **Revista O&S**, v.6, nº15, mai. /ag.1999. Disponível em:<https://www.researchgate.net/publication/279217492_Automacao_flexivel_o_ocaso_do_taylorismo_fordismo_e_a_supremacia_do_toyotismo> Acesso em 25/03/ 2019.

ALVES, Wanderson F. A formação de professores e as teorias de saber docente: contexto, dúvidas e desafios. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, nº2, p. 263-280, maio/agosto 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf>> Acesso em: 15/02/2019.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. (Trad.) Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/ Portugal: Edições 70, LDA, 1977. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4295794/mod_resource/content/1/BARDIN%2C%20L.%20%281977%29.%20An%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo.%20Lisboa_%20edi%C3%A7%C3%B5es%2070%2C%20225.pdf> Acesso em: 15/02/2019.

BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República: de 1930 a 1960**. 4º ed., v.3 São Paulo: Alfa- Ômega, 1981.

FÉLIX, Maria de F. C. **Administração escolar: um problema educacional ou empresarial?** 3º ed., São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55º ed., Rio de Janeiro - São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GENTILI, Pablo A. A. **A Falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. 3º ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação técnica à autonomia da crítica. IN: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 148-173.

GÓMEZ PÉREZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução e à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. (Trad.) Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13-25.

GÓMEZ PÉREZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ PÉREZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. (Trad.) Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 99-115.

GÓMEZ PÉREZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ PÉREZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. (Trad.) Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 353-393.

HELOANI, José R. O ovo da serpente: consolidação do pós-fordismo e ascensão do neoliberalismo. In: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA JR., W.M.de. **Estudo Pensamento e Criação**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005. p. 55 - 59.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4ª ed. atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

LIBÂNEO, José C. Reflexividade e formação dos professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed., São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão de paradigmática**. 6ª ed., Série Cadernos de Gestão v1, Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LUGLI, Rosario G.; SILVA, Vivian B. Discursos sobre a eficácia educacional: encontros e desencontros entre técnicos em educação e professores (Brasil, décadas de 1950 a 1970). **Educar em Revista**. Curitiba, PR: Editora UFPR, nº 53, p. 233-252, jul. /set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n53/15.pdf> Acesso em 7/05/2019.

MALAVASI, Abigail. **A dimensão estética na constituição do trabalho coletivo no interstício da escola instituída**. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas- Orientador Corinta Maria Grisolia Geraldi, Campinas, SP, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252496/1/MalavasiAbigailD.pdf>. Acesso em: 21/05/2019.

MONTEIRO, Silas B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. IN: PIMENTA, Selma Garrido; (Org.) Ghedin, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 128-147.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: introdução crítica**. 2ªed. São Paulo: Autores Associados, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido Pimenta. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. IN: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Editora Moraes, 5ª ed., 1984.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 295-351.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32ªed. Campinas, SP: Autores Associados. Col. Polêmicas de Nossos Tempos. v. 5, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do Regime Militar. **Caderno CEDE**, Campinas, SP, v.8, n. 76, p. 291- 312, set./dez. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Viera/Documents/Pesquisa2018/Saviani%20o%20legado%20da%20ditadura%20militar%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 9/02/2019.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC - Campinas**, Campinas, SP n.24, p.7-16, julho 2008. Disponível em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96> [Acesso em 7/2/2019](#).

SOUZA, Aparecida Neri de. A política educacional do Banco Mundial. In: BITTENCOURT, A. B.; OLIVEIRA JR., W.M.de. **Estudo Pensamento e Criação**. Campinas, SP: Graf. FE, 2005. p. 99-115

Obras publicadas por entidades coletivas:

Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias Metalúrgicas, Mecânicas e de Material Elétrico de São Bernardo Do Campo e Diadema. *Imagens de luta: 1905-1985*.

Sindicato dos Professores do ensino Oficial do Estado de São Paulo. *Retrospectiva 2018: lutas da APEOESP*, dezembro, 2018.

Legislação:

LDB N°9.394/96 de 20/12/1996 Disponível em:
<<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l9394.htm>>

Parecer CNE/CEB N°7/2010, aprovado em 7/04/2010. Brasília: MEC, SEB, DICEI,2013.

Parecer CEE /CEF/ CEM N° 68/98, aprovado em 18/03/1998. Disponível em:
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1022-1048_c.pdf