



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC

ROBERTO CARLOS DE SOUSA GONDIM JUNIOR

POLÍTICA DE GESTÃO ESCOLAR: LIMITES E PERSPECTIVAS
PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA E
EMANCIPATÓRIA EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE
FORTALEZA-CE

MOSSORÓ-RN

2020

ROBERTO CARLOS DE SOUSA GONDIM JUNIOR

POLÍTICA DE GESTÃO ESCOLAR: LIMITES E PERSPECTIVAS PARA A
CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA E EMANCIPATÓRIA EM
ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE FORTALEZA-CE

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação
(POSEDUC), da Universidade do Estado
do Rio Grande do Norte (UERN), como
requisito parcial para a obtenção do título
de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Francisca de
Fátima Araújo Oliveira

MOSSORÓ-RN

2020

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

S725p	Sousa Gondim Junior, Roberto Carlos de POLÍTICA DE GESTÃO ESCOLAR: LIMITES E PERSPECTIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA E EMANCIPATÓRIA EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE FORTALEZA-CE. / Roberto Carlos de Sousa Gondim Junior. - Mossoró-RN, 2020. 132p. Orientador(a): Profa. Dra. Francisca de Fátima Araújo Oliveira. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós- Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 1. Política educacional, Gestão Democrática, Emancipação. I. Araújo Oliveira, Francisca de Fátima. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.
-------	---

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

ROBERTO CARLOS DE SOUSA GONDIM JUNIOR

**POLÍTICA DE GESTÃO ESCOLAR: LIMITES E PERSPECTIVAS
PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA E
EMANCIPATÓRIA EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE
FORTALEZA-CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Francisca de Fátima Araújo Oliveira

Aprovada em ____/____/____ pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Francisca de Fátima Araújo Oliveira (POSEDUC/UERN)
(Orientadora -Presidente da Banca Examinadora)

Profa. Dra. Silvia Maria Costa Barbosa (POSEDUC/UERN)
(Membro Interno)

Profa. Dra. Ana Maria Pereira Aires (UFERSA)
(Membro Externo)

**MOSSORÓ-RN
2020**

DEDICATÓRIA

Aos Educadores do Brasil.
Em especial a Raquiele
Cassimiro e Régia
Cristina por me ensinarem
que o verdadeiro sentido
da educação é o amor...

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida! A minha família, em especial minha esposa Maria Elenice Viana de Freitas Gondim, pelo companheirismo que fortalece a vontade de lutar por um mundo melhor. A minha orientadora Profa. Dra. Francisca de Fátima Araújo Oliveira, por me mostrar o caminho da liberdade criativa harmonizada com a responsabilidade, própria das exigências acadêmicas. Levarei comigo esse ensinamento na realização de futuros sonhos acadêmicos!

Ao Prof. Dr. Alan Solano Souza e Profa. Dra. Ana Maria Pereira Aires, pelas contribuições de alto nível, para a qualificação deste trabalho. A Profa. Dra. Silvia Maria Costa Barbosa por se prontificar a fazer parte da banca de defesa desta dissertação. As professoras: Dra. Arilene Medeiros, Dra. Márcia Betânia e Dra. Maria Edgleuma, pelo enriquecimento dos debates nas suas respectivas disciplinas no POSEDUC/UERN.

A minha conterrânea e colega de mestrado Joelma Lemos, pela ajuda decisiva nesta jornada. Por fim agradeço aos sujeitos das equipes gestoras das escolas pesquisadas, por terem colaborado com a árdua e gratificante construção desta pesquisa.

“Um primeiro passo da conscientização de si mesmo é não assumir a estupidez como integridade moral superior; não difamar o esclarecimento, mas resistir sempre em face da perseguição aos intelectuais, seja qual for a forma em que esta se disfarça”.

(ADORNO, 1995, p. 23)

RESUMO

Nesta dissertação partimos do seguinte problema: quais os principais limites e possibilidades, da equipe gestora escolar para a construção de uma gestão democrática, com características emancipatórias, autônomas e participativas em escolas públicas estaduais de Fortaleza-Ce? Nosso objetivo geral foi analisar os principais limites e possibilidades da equipe gestora escolar para a construção de uma gestão democrática, com características emancipatórias, autônomas e participativas em escolas públicas estaduais de Fortaleza-Ce. Já no que diz respeito aos objetivos específicos: a) buscamos verificar na política educacional, elementos que indicam aspectos legais, que contribuem ou dificultam a emancipação, autonomia e participação na construção de uma gestão escolar democrática; b) priorizamos as impressões dos sujeitos buscando identificar a concepção dos sujeitos da equipe gestora sobre a emancipação, autonomia e participação na construção de uma gestão escolar democrática; Identificar a visão dos sujeitos sobre quais aspectos contribuem e quais dificultam na construção de uma gestão escolar democrática com características emancipatórias, autônomas e participativas; Verificar como os sujeitos da equipe gestora avaliam suas relações com os demais segmentos e órgãos colegiados da escola. A metodologia trata-se da pesquisa qualitativa que combina procedimentos bibliográficos e pesquisa de campo de caráter exploratório, através de entrevistas semiestruturadas e análise documental. Obtivemos como resultados que mesmo conservando suas devidas peculiaridades, concebemos que em linhas gerais, as principais possibilidades estão relacionadas as convicções e ações pessoais e profissionais, dos sujeitos, que buscam aproveitar espaços legalmente estabelecidos na legislação vigente que favorecem a gestão escolar democrática, para agirem com determinada autonomia e emancipação, mobilizando a comunidade escolar para contornar seus principais limites, que são provenientes da interferência dos órgãos superiores, como por exemplo, da secretaria da educação, da superintendência das escolas estaduais, escassez de recursos e pressão social no cotidiano escolar. Assim sendo, ressaltamos que não obstante as dificuldades apresentadas, os sujeitos se colocam em uma postura de luta e resistência, o que contribui significativamente para a construção de uma gestão escolar democrática, autônoma e participativa.

Palavras-chave: Política educacional, Gestão Democrática, Autonomia, Emancipação, Participação.

ABSTRACT

In this dissertation we start from the following problem: what are the main limits and possibilities, of the school management team for the construction of a democratic management, with emancipatory, autonomous and participatory characteristics in state public schools in Fortaleza-Ce? Our general objective was to analyze the main limits and possibilities of the school management team for the construction of a democratic management, with emancipatory, autonomous and participatory characteristics in state public schools in Fortaleza-Ce. With regard to specific objectives: a) we seek to verify in educational policy, elements that indicate legal aspects, which contribute or hinder emancipation, autonomy and participation in the construction of democratic school management; b) we prioritize the impressions of the subjects seeking to identify the conception of the subjects of the management team about emancipation, autonomy and participation in the construction of democratic school management; Identify the view of the subjects about which aspects contribute and which make it difficult to build a democratic school management with emancipatory, autonomous and participatory characteristics; To verify how the subjects of the management team evaluate their relations with the other segments and collegiate bodies of the school. The methodology deals with qualitative research that combines bibliographic procedures and exploratory field research, through semi-structured interviews and documentary analysis. We obtained as a result that even keeping their due peculiarities, we conceive that in general, the main possibilities are related to the personal and professional beliefs and actions of the subjects, who seek to take advantage of legally established spaces in the current legislation that favor democratic school management, to act with certain autonomy and emancipation, mobilizing the school community to circumvent its main limits, which come from the interference of higher bodies, such as, for example, the secretariat of education, the superintendence of state schools, scarcity of resources and social pressure in school life. Therefore, we emphasize that despite the difficulties presented, the subjects put themselves in a posture of struggle and resistance, which contributes significantly to the construction of a democratic, autonomous and participatory school management.

Keywords: Educational policy, Democratic Management, Autonomy, Emancipation, Participation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EEM	Escola de Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDEB	O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDE-Médio	Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio
IFCE	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PEEC	Plano de Educação do Estado do Ceará
PISA	Programa de Avaliação Internacional de alunos
POSEDUC	Programa de Pós-graduação em Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade do Estado do Ceará
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Fund

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções selecionadas para reflexões sobre educação e emancipação..... 25

Quadro 2 – Produções selecionadas para reflexões sobre crítica a gestão educacional democrática.....26

Quadro 3 – Produções selecionadas para reflexões sobre aspectos legais e históricos na gestão educacional democrática.....27

Quadro 4 – caracterização dos sujeitos da escola A.....67

Quadro 5 – caracterização dos sujeitos da escola B.....68

SUMÁRIO

1 VISLUMBRANDO OS HORIZONTES DESTA PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA ABORDAR A EMANCIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR.....	15
1.1 Vivências e inquietações despertaram o interesse para a pesquisa da emancipação na gestão escolar.	16
1.2 Percurso Metodológico.....	19
1.3 Estrutura do Trabalho	22
2 A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA (2007-2018): LIMITES E POSSIBILIDADES PARA PENSAR A EMANCIPAÇÃO.	24
2.1 Emancipação no âmbito educacional.....	28
2.2 Crítica à noção de gestão educacional democrática	33
2.3 A base legal para a gestão democrática educacional.....	37
3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA EMANCIPATÓRIA, AUTÔNOMA E PARTICIPATIVA.	42
3.1 O ideal emancipatório da educação	42
3.2 Uma abordagem crítica sobre as políticas educacionais com destaque para a gestão escolar.....	48
3.3 Um olhar crítico sobre os processos da gestão escolar.	56
3.4 Elementos da legislação educacional que contribuem ou dificultam na construção de uma gestão escolar democrática emancipatória, autônoma e participativa.	62
4 LIMITES E PERSPECTIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA COM CARACTERÍSTICAS EMANCIPATÓRIAS A PARTIR DA REALIDADE DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE FORTALEZA -CE	67
4.1 As concepções de emancipação, autonomia e participação dos sujeitos das equipes gestoras.	69
4.1.1 As concepções dos sujeitos da equipe gestora da escola A acerca dos conceitos de emancipação, autonomia, e participação na gestão escolar	69
4.1.2 As concepções dos sujeitos da equipe gestora da escola B acerca dos conceitos de emancipação, autonomia, e participação na gestão escolar.	73
4.2 Aspectos que dificultam a emancipação na construção de uma gestão escolar democrática.....	76
4.2.1 Obstáculos para emancipação na construção de uma gestão democrática na escola A.....	77
4.2.2 Obstáculos para emancipação na construção de uma gestão democrática na escola B.....	83
4.3 Aspectos que contribuem para a construção da gestão escolar democrática e emancipatória.	87

4.3.1 Aspectos que contribuem para a construção de uma gestão democrática emancipatória, autônoma e participativa, na visão dos sujeitos da escola A ...	88
4.3.2 Aspectos que contribuem para emancipação na construção de uma gestão democrática na visão dos sujeitos da escola B	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	123
ANEXO I.....	128
ANEXO II.....	130

1 VISLUMBRANDO OS HORIZONTES DESTA PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA ABORDAR A EMANCIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR.

A gestão escolar não é um processo fechado em si mesmo, pois todos seus procedimentos estão sistematizados e convergindo para o desenvolvimento de condições que viabilizem práticas educativas entre os sujeitos na relação de ensino e aprendizagem. Também não está desvinculada de um contexto político-econômico e sociocultural, já que em linhas gerais podemos destacar a relação entre Estado, educação e sociedade que, além de se interinfluenciarem, moldam a política educacional - regulamentadora da gestão escolar - e também estão intrincadas a uma conjuntura histórica.

Por essas razões, a defesa de uma gestão escolar inspirada em um ideal educacional, que esteja a serviço da emancipação do sujeito, adquire certa conotação de responsabilidade social, por colaborar com mais uma perspectiva sobre fenômenos que fazem parte da sociedade atual, onde percebemos a ascensão ao poder para chefes de Estado, de líderes com traços autoritários e hostis ao pensamento crítico, tanto na América do Norte, nos Estados Unidos, quanto na América do Sul, no Brasil, que são os maiores países das suas respectivas regiões. Essa realidade, por sua vez, fortalece práticas autoritárias e dificulta práticas emancipatórias dos sujeitos no âmbito educacional e social.

Assim ocorre, uma vez que o autoritarismo traz consequências para o campo estatal, educacional e social, entre as quais destacamos a aversão ao conhecimento crítico e à democracia, como obstáculos para a emancipação. Desse modo, enfatizamos a necessidade, elencada por Adorno (1995), da defesa do esclarecimento kantiano, o qual advoga a importância de os sujeitos pensarem e agirem por si mesmos, para o caminho de emancipação.

A educação é um relevante caminho para se desenvolver esforços que contribuam para sujeitos esclarecidos, por, em tese, disponibilizar acesso ao conhecimento e oferecer condições para o desenvolvimento do pensamento crítico. E a gestão escolar se caracteriza como indispensável nesse processo por organizar as escolas para efetivar estas finalidades. Portanto, refletir sobre a emancipação nesse contexto se torna relevante por, de certa forma, adquirir

um caráter de resistência intelectual e estar na contramão dessa onda autoritária e, como consequência, caminhando em direção à liberdade.

Diante do exposto, trazemos como diligência que, no processo de elaboração do problema, o pesquisador deve estar atento para a necessidade de se ter um zelo laboral na sua formulação e abordagem, porque este será o fio condutor de todo o desenvolvimento do trabalho. Por essa razão, a qualidade da investigação passa necessariamente pelo êxito dessa definição. Por isso levando esses critérios em considerações partimos do seguinte problema: quais os principais limites e possibilidades, da equipe gestora escolar para a construção de uma gestão democrática, com características emancipatórias, autônomas e participativas em escolas públicas estaduais de Fortaleza-Ce? Nosso objetivo geral foi analisar os principais limites e possibilidades da equipe gestora escolar para a construção de uma gestão democrática, com características emancipatórias, autônomas e participativas em escolas públicas estaduais de Fortaleza-Ce.

Já no que diz respeito aos objetivos específicos: a) buscamos verificar na política educacional, elementos que indicam aspectos legais, que contribuem ou dificultam a emancipação, autonomia e participação na construção de uma gestão escolar democrática; b) priorizamos as impressões dos sujeitos buscando identificar a concepção dos sujeitos da equipe gestora sobre a emancipação, autonomia e participação na construção de uma gestão escolar democrática; Identificar a visão dos sujeitos sobre quais aspectos contribuem e quais dificultam na construção de uma gestão escolar democrática com características emancipatórias, autônomas e participativas; Verificar como os sujeitos da equipe gestora avaliam suas relações com os demais segmentos e órgãos colegiados da escola. E no item 1.2 apresentamos o percurso metodológico para responder a questão levantada e atingir os referidos objetivos.

1.1 Vivências e inquietações que despertaram o interesse para a pesquisa da emancipação na gestão escolar.

A decisão pela linha de pesquisa de gestão e política educacional com foco na emancipação foi movida por nosso compromisso pessoal e profissional com a educação, por entendê-la como caminho indispensável para o enfrentamento de desigualdades e injustiças sociais. Tal compromisso foi intensificado, uma vez que, vivenciando experiências docentes como professor de história e geografia em uma escola pública no ensino fundamental II, e de filosofia e sociologia em uma escola particular no ensino médio, foi percebido que as cobranças que os diretores e coordenadores faziam estavam predominantemente focadas nos resultados das avaliações externas, como por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, etc.

Daí surgiu uma percepção de que os gestores de tais escolas estavam determinados a melhorar cada vez mais, os índices concernentes aos critérios estabelecidos pelos órgãos superiores, como o Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC e outros, responsáveis por classificar a posição de cada escola, de acordo com os dados que fossem captados por meio das referidas avaliações. Por essa razão, chega-se à conclusão de que os sujeitos da equipe de gestão escolar, seguindo as orientações dos respectivos diretores, não estabelecia como uma de suas prioridades o desenvolvimento do pensamento crítico e da prática da cidadania, que contribuam para o enfrentamento das possíveis desigualdades sociais. E foi justamente o contato com essa realidade, associado às leituras dos teóricos de Frankfurt durante a graduação em Filosofia (UERN) e às conversas com a orientadora sobre os rumos desta pesquisa, que decidimos escolher a obra “Educação e Emancipação” de Theodor Adorno (1995) como ponto de partida teórica, para as reflexões de todas as questões supracitadas.

A decisão por essa direção se deu pelo entendimento da relevância acadêmica de se pesquisar sobre como acontece a gestão em escolas públicas, problematizando-a através das categorias conceituais: emancipação, autonomia e participação na atuação da equipe gestora no cotidiano escolar. Assim, além da relevância acadêmica, a pesquisa torna-se uma maneira de aprofundar a compreensão de tais questões no cenário educacional de das escolas públicas estaduais de Fortaleza-CE, possibilitando um maior nível de capacitação para nossa atuação profissional: temos pretensões de futuramente

exercer uma prática de gestão escolar mais qualificada e comprometida com o ideal emancipatório no âmbito da escola pública, na capital cearense.

No que se refere, aos motivos da realização desta pesquisa em duas escolas públicas do Ensino Médio em Fortaleza-CE, buscamos ir além dos critérios estabelecidos pelas avaliações externas (IDEB, ENEM, etc.), como indicadores de qualidade das instituições, e consequentemente do trabalho da equipe gestora. Fizemos a opção por uma reflexão sobre a atuação dos referidos sujeitos, no exercício cotidiano de suas respectivas funções, com foco na dinâmica que acontece no “chão das escolas”, destacando as relações interpessoais e as condições concretas para o desenvolvimento de suas ações, buscando analisar quais os principais limites e possibilidades dos sujeitos da equipe gestora escolar para a construção de uma gestão democrática, com características emancipatórias, autônomas e participativas em escolas públicas estaduais de Fortaleza-Ce.

Assim, foi feita uma reflexão comparativa entre uma escola de grande porte, considerando que a SEDUC classifica as escolas com mais de 1.000 alunos como de Nível A, e outra de médio porte, seguindo os critérios que classificam as escolas que possuem de 601 a 1.000 alunos, denominadas de Nível B. Por isso que, para manter o caráter sigiloso, a primeira instituição foi denominada de escola A. Tal instituição oferta apenas o ensino médio, com funcionamento em dois turnos (manhã e tarde) conta 138 funcionários, 2.021 alunos, segundo dados da própria secretaria de educação. No que se refere à segunda instituição pesquisada, foi denominada de escola B, que também oferta apenas o ensino médio, com aulas nos três turnos (manhã, tarde e noite) com registro de 83 funcionários, 723 alunos. A escolha por esse critério de grande e médio porte se deu pelo fato de almejarmos compreender como os sujeitos que compõem a equipe gestora escolar atuam na lida diária e concreta com a demanda proveniente das realidades distintas.

Portanto, a opção pelos sujeitos da equipe gestora escolar aconteceu por estes serem os responsáveis institucionais e específicos pelos procedimentos da gestão, se relacionando com a instituição de uma maneira mais geral, tendo trânsito em todos seus segmentos. Em se tratando da escolha de realizarmos a pesquisa em escolas públicas, tal se dá por causa da concepção de que, mesmo com todos os desafios, ela ainda é um meio de

emancipação, pois permite acesso a conhecimentos sistemáticos para as classes menos favorecidas, que não têm como pagar pela educação privada, proporcionando uma base intelectual para o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como para uma atuação social e profissional. Sem falar que isso também facilita a percepção da relação entre o poder público, representado pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), e a equipe de gestão escolar nas unidades de ensino.

Por outro lado, ao escolhermos o Ensino Médio, entendemos que o trabalho da equipe gestora não é fechado em si mesmo e converge, em última instância, para o âmbito do alunado. Sendo o referido segmento o último estágio da educação básica, além de trazer consigo a influência educativa desde a educação infantil, é nesta etapa que o aluno vai escolher como trilhar seu caminho na sociedade. Portanto, é um momento crucial de contribuição do trabalho da equipe gestora escolar, no sentido de colaborar para o desenvolvimento de um sujeito esclarecido e atuante no contexto social.

1.2 Percurso Metodológico

Visando responder ao problema levantado e atingir aos objetivos propostos utilizamos como metodologia, para desenvolver esta dissertação, uma pesquisa que combina procedimentos bibliográficos e a abordagem qualitativa através da análise documental e entrevista semiestruturadas.

Neste sentido, em um primeiro momento escolhemos as principais fontes bibliográficas da fundamentação teórica deste trabalho. Posteriormente, desenvolvemos um estado do conhecimento, através de levantamento de trabalhos acadêmicos que tenham pertinência nesse campo de discussão, para que, assim sendo, tivéssemos material qualificado para provocar uma discussão teórica sobre questões relacionadas com este trabalho, de modo a se caracterizar como panorama de reflexões acadêmicas em teses e dissertações relacionadas a emancipação no contexto das políticas educacionais da Gestão Escolar. Além disso, buscamos verificar determinados aspectos referentes às produções acadêmicas que sejam relacionadas à gestão escolar e à emancipação nos anos compreendidos entre 2007 e 2018, nas fontes disponíveis no banco de teses e dissertações na Biblioteca Digital

de Teses e Dissertações – BDTD. Nos trabalhos levantados, tivemos como resultado 5 teses e 10 dissertações relacionadas às questões aqui abordadas, enquadrando-se aos critérios citados.

Deste modo, quando utilizamos como descritores: Emancipação. Educação. Adorno, de 107 teses/dissertações, foram selecionadas 2 teses e 4 dissertações (Ver quadro 1). Então, selecionamos produções que contribuem para o enriquecimento da discussão relacionada à emancipação, no âmbito da educação. Já nos descritores: Crítica à gestão educacional democrática, de 105 teses/dissertações foram selecionadas 1 tese e 3 dissertações (Ver quadro 2). Portanto, discorreremos sobre trabalhos que se propuseram a fazer críticas à noção de gestão educacional democrática expondo possíveis contradições a um modelo de gestão que, mesmo sendo revestido com traços democráticos, tem influência de interesses dominantes do neoliberalismo.

No tocante aos descritores: A Base Legal para a Gestão Democrática Educacional, de 50 teses/dissertações foram selecionadas 2 teses e 3 dissertações (Ver quadro 3). Esses trabalhos trazem reflexões sobre os aspectos históricos e legais a respeito dos fundamentos da gestão educacional legitimados na legislação acerca da educação vigente no Brasil. Por conseguinte, a realização desse levantamento proporcionou constatações, sobre o que está na ordem do dia das discussões sobre a emancipação, a gestão educacional democrática e a primazia da fundamentação no campo da política e da gestão escolar.

Sobre a abordagem qualitativa, Ludke e André (1986) destacam cinco características básicas:

- a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Já no que diz respeito aos instrumentos da pesquisa qualitativa, os autores apresentam a observação, a entrevista e a análise documental. No caso desta dissertação, fizemos a opção pelas duas últimas, sendo que na construção de dados foram utilizadas, como fontes principais, as informações coletadas nos documentos e nas entrevistas semiestruturadas (ver Anexo I) com os colaboradores das equipes de gestão das duas escolas pesquisadas.

No tocante à entrevista semiestruturada, Lüdke e André (2015) elucidam que, em linhas gerais, trata-se de questionamentos básicos, os quais são inspirados pelas teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa. Nesse sentido, tais questionamentos costumam provocar o surgimento de novas hipóteses oriundas das possíveis respostas dos entrevistados. No entanto, o norte principal, que se configura como o fio condutor das entrevistas, é apresentado pelo pesquisador. Portanto, a entrevista semiestruturada se mantém focada em um assunto central, sobre o qual elaboramos um roteiro com perguntas principais, que balizaram a entrevista, sendo que no seu desenvolvimento, geralmente emergem respostas espontâneas de modo a fornecer informações mais isentas de uma padronização reducionista.

Por isso, mesmo com as intervenções do pesquisador, foi priorizada a espontaneidade dos entrevistados, no que diz respeito às suas avaliações sobre a realidade da escola considerando a emancipação, a política educacional e a gestão. Assim sendo, depois de feito o contato com as escolas em questão, e apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE, (Ver ANEXO II), foram realizados encontros com cada um dos sete sujeitos das equipes gestoras das duas escolas pesquisadas, com entrevistas individuais através de perguntas abertas, as quais foram desenvolvidas à medida que o diálogo foi evoluindo. Também utilizamos gravações autorizadas para registrar as informações fornecidas pelos referidos colaboradores sobre suas percepções e sentimentos dos entrevistados de modo a se ter ciência de fenômenos subjetivos, que estão subjacentes nas funções da gestão escolar (LUDKE; ANDRÉ. 1986).

A análise documental se caracteriza como uma busca de se identificar informações em determinados documentos, orientada por questões ou hipóteses relacionadas aos interesses de alguma pesquisa. Como procedimento, propõe-se a organizar informações, que são categorizadas e analisadas, para

elaboração de sínteses, sobre o que foi selecionado nos documentos em questão. (FÁVERO; CENTENARO, 2019). Nos procedimentos metodológicos desta dissertação, trata-se da aplicação instrumental na construção dos dados por uma perspectiva documental. Por essa razão, a análise documental ocorreu em política educacional, pois a reflexão sobre a emancipação na gestão escolar de certa forma se relaciona com os documentos da política nacional e estadual, os quais regulamentam sua dinâmica no “chão” das escolas. Assim, buscamos identificar elementos da legislação educacional, tanto os que dificultam, quanto com os que contribuem para a emancipação, autonomia e participação na gestão escolar democrática.

No que diz respeito à interpretação e descrição de dados obtidos na pesquisa de campo, foi resultado de análises e reflexões críticas sobre as práticas cotidianas da equipe de gestão escolar, considerando como categorias conceituais norteadoras as noções de emancipação, participação e autonomia. E por uma perspectiva analítica e crítico-reflexiva, este estudo buscou ver, na prática, as categorias expressas na fundamentação teórica. E assim ocorre, uma vez que foram coletadas as impressões de diferentes sujeitos diretamente envolvidos no complexo processo de gestão escolar, que por sua vez se desenvolve em meio a inúmeros desafios de se construir a emancipação do sujeito.

1.3 Estrutura do Trabalho

Ainda no campo introdutório desta dissertação, compreendemos como pertinente apresentar o roteiro que se segue, começando pela elucidação das razões que compõem a justificativa, considerando a relevância pessoal, profissional, acadêmica e social para a realização desta pesquisa. Na sequência discorreremos sobre as principais fontes bibliográficas que alicerçam a fundamentação teórica deste trabalho. E depois destas explanações, apresentamos o problema da pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados para abordá-lo, bem como a caracterização do lócus da pesquisa.

Já no capítulo 2 buscamos discutir a emancipação na gestão escolar democrática na produção acadêmica (2008-2018), considerando limites e possibilidade sobre a emancipação, pela perspectiva das discussões

provenientes do estado do conhecimento. Isso se realizou por meio da explanação na emancipação no âmbito educacional, levando em consideração, tanto críticas à noção de gestão educacional democrática, como reconhecimento de avanços na base legal para a gestão democrática educacional, visando apresentar uma realidade dialética no âmbito da equipe da gestão escolar, com elementos dificultadores e contribuintes para a emancipação.

Com esta perspectiva seguimos debatendo no capítulo 3, as políticas educacionais a gestão escolar e emancipação, relatando sobre as razões que sustentam o ideal emancipatório da educação na equipe gestora. Além de abordar de maneira crítica, tanto as políticas educacionais (1990-2020), ou seja, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB/1996, no Plano Nacional de Educação-PNE 2014/2024 e Plano Estadual de Educação do Estado do Ceará- PEE/2016, quanto sobre os procedimentos da gestão escolar, considerando os aspectos que dificultam e contribuem para a construção da gestão democrática emancipatória, autônoma e participativa, das equipes gestoras escolares. No que concerne ao capítulo 4, analisamos os dados captados na pesquisa de campo, considerando aspectos, apontados pelos sujeitos da equipe gestora, que dificultam ou que contribuem para práticas emancipatórias na construção de uma gestão escolar democrática. Assim sendo, analisamos elementos relacionados aos coordenadores pedagógicos e aos diretores, ou seja, com as equipes gestoras das escolas pesquisadas. E nas considerações finais deste trabalho, expressamos as nossas impressões sobre os resultados da pesquisa por uma perspectiva panorâmica, de modo a apresentar o que foi encontrado para os objetivos desta dissertação.

2 A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA (2007-2018): LIMITES E POSSIBILIDADES PARA PENSAR A EMANCIPAÇÃO.

Este capítulo objetiva mapear a produção científica que trata da gestão educacional democrática inspirada pela noção de emancipação. Nesse sentido foi aplicada a pesquisa caracterizada como o estado do conhecimento, por meio de um levantamento de produções acadêmicas disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações –BDTD, no período entre 2007 e 2018.

Essa delimitação temporal é pertinente para os fins desta pesquisa, pois apresenta um panorama razoável acerca de discussões atualizadas sobre questões aqui discutidas, trabalhando elementos os quais abordam aspectos históricos, jurídicos, políticos, econômicos e sociais da gestão escolar e da emancipação. Assim, buscando enriquecer o debate para além de um enfoque unilateral, tal levantamento proporcionou uma visão multiangular desses processos educacionais e emancipatórios. Portanto, vale ressaltar que os trabalhos percorridos em cada tópico, com seu determinado enfoque teórico-metodológico, contribuem com informações e reflexões, as quais, quando são relacionadas, ajudam a elucidar esta pesquisa.

Considerou-se que, para uma visão mais adequada sobre as discussões e as noções conceituais, foi sentida a necessidade de verificar as produções sobre cada eixo temático sem necessariamente estarem relacionados entre si, mas ainda contribuindo para a elucidação das questões aqui abordadas. E diante das análises e reflexões dessas produções acadêmicas, foi possível uma interconexão de concepções e ideias, as quais, por sua vez, possibilitaram uma visão panorâmica das principais questões relacionadas com os referidos eixos temáticos. Nessa perspectiva, foram constadas reflexões e críticas pertinentes à noção de emancipação e de gestão educacional democrática na política educacional brasileira.

Como resultados dos respectivos descritores, tivemos: Emancipação. Educação. Adorno; de 107 teses/dissertações, foram selecionadas 2 teses e 4 dissertações. As questões são abordadas pelas seguintes fontes:

Quadro 1 – Produções selecionadas para reflexões sobre educação e emancipação.

Título	Autores	Fonte	Ano
1 Educação, trabalho e emancipação humana.	Caroline Bahniuk	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.	2008
2 Desdobramentos epistemológicos da modernidade: similaridades e divergências da crítica frankfurtiana à oposição positivismo e dialética no debate educacional.	Renata Peres Barbosa	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.	2011
3 Estética marxista e educação: formação para a emancipação humana	Marcia da Silva Magalhães Debiazi	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.	2013
4 Educação e emancipação no pensamento de Theodor A. Adorno e Edgar Morin.	Tânia Maria Massaruto de Quintal	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.	2011
5 História, Razão Instrumental e Educação Emancipativa.	Adauto Lopes da Silva Filho	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.	2007
6 A teoria crítica e Max Weber.	Caio Eduardo Teixeira Vasconcelos.	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.	2014

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

As reflexões desenvolvidas nesses trabalhos contribuem para o enriquecimento da discussão relacionada à emancipação no âmbito da educação. Portanto, tendo como referência a concepção adorniana,

problematizaram a noção de razão instrumental tecnicista, bem como sua influência no âmbito socioeducacional, abordando a emancipação. Nela, todos os sujeitos envolvidos no cotidiano escolar podem contribuir para uma educação voltada não para atender estritamente aos interesses econômicos neoliberais, mas para o desenvolvimento do pensamento crítico, que proporcione um esclarecimento para que os sujeitos se tornem conscientes e qualificados para não ser manipulados, coisificados e instrumentalizados nas engrenagens sociais para a manutenção de tais interesses.

Já nos descritores: Crítica à gestão educacional democrática, de 105 teses/dissertações, foram selecionadas 1 tese e 3 dissertações. Portanto, temos os seguintes estudos:

Quadro 2 – Produções selecionadas para reflexões sobre crítica à gestão educacional democrática.

Título	Autores	Fonte	Ano
1 Princípio da subsidiariedade, corporativismo e educação: para a crítica da gestão participativa.	José Eudes Baima Bezerra	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.	2010
2 Relações e contradições entre a Gestão Escolar Democrática e a Qualidade Total: um estudo a partir das observações realizadas em escolas públicas da rede municipal de Manaus.	Edilberto Santos Moura	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.	2017
3 Administração escolar: introdução pós-crítica.	Paulo Henrique Costa Nascimento	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.	2018
4 A (re)-significação do discurso democrático no espaço escolar.	Aldeci Luiz de Oliveira	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.	2007

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Com essa seleção, buscamos um levantamento de trabalhos que tenham uma perspectiva crítica à noção de gestão educacional democrática, expondo possíveis contradições a um modelo de gestão que, mesmo sendo revestido com traços democráticos, está a serviço de interesses dominantes do neoliberalismo, que tem uma elite detentora dos meios de produção, que instrumentaliza a educação como meio de qualificação de mão de obra para atender a suas demandas econômicas.

No tocante aos descritores: A Base Legal para a Gestão Democrática Educacional, de 50 teses/dissertações foram selecionadas 2 teses e 3 dissertações expressas na tabela a seguir:

Quadro 3 – Produções selecionadas para reflexões sobre aspectos legais e históricos na gestão educacional democrática.

Título	Autores	Fonte	Ano
1 Gestão democrática da escola pública: questões e possibilidades.	Luciene Domingos de Sousa Bastos	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.	2012
2 Políticas públicas educacionais e democratização do acesso à escola média nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil.	Aparecido Lopes de Lima	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.	2008
3 A exigibilidade do direito à educação no Brasil.	Mário Márcio Negrão	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.	2017
4 Democracia e política na gestão educacional: limites e perspectivas de uma gestão democrática.	Marília Teixeira Miranda Silva	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.	2013
5 Gestão democrática na escola: percursos e percalços para a sua difusão.	Rosaria da Paixão Trindade	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	2018

		– BDTD.	
--	--	---------	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Estes trabalhos trazem reflexões sobre os aspectos históricos e legais a respeito dos fundamentos da gestão educacional legitimados na legislação acerca da educação vigente no Brasil. Por conseguinte, a realização deste levantamento proporcionou constatações a respeito do que está na ordem do dia das discussões sobre a emancipação, a gestão educacional democrática e a primazia da fundamentação no campo da política e da gestão escolar.

2.1 Emancipação no âmbito educacional

Neste tópico foram apresentadas reflexões pertinentes à noção de emancipação no âmbito educacional. Nesse sentido foram selecionados trabalhos que problematizaram a noção de razão instrumental tecnicista, bem como sua influência no âmbito socioeducacional e alternativas para emancipação.

Bahniuk (2008), em sua dissertação, *Educação, trabalho e emancipação humana* buscou analisar a experiência da escola itinerante que se desenvolve no âmbito dos acampamentos organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, levando em consideração a conjuntura de construção histórica da escola pública, gratuita e universal bem como o projeto sócio-político-educacional do MST de emancipação social. Assim sendo, denuncia tanto as práticas de dominação quanto anuncia a possibilidade de emancipação na educação, como uma maneira significativa para a compreensão da dialética, presente no processo socioeducacional. Vale ressaltar que a escola do MST também se empenha em desmistificar a escola burguesa como promotora da cidadania, colocando em evidência a reprodução de dominação capitalista subjacente ao âmbito educacional. Inserida nesse contexto teórico, a gestão escolar, tal como está estruturada atualmente, é problematizada como um instrumento de dominação burguesa, por estar reproduzindo e perpetuando as ideologias e estruturas sociais dominantes.

Bahniuk (2008), baseada na Pedagogia Socialista e da Teoria Marxista, apresenta uma compreensão da materialidade atual marcada pelo acirramento da lógica dominante do capital e a emancipação humana como única

alternativa à superação dessa lógica perversa. Conclui afirmando que esta escola itinerante tem a necessidade de integrar de maneira coletiva e consciente com as pertinentes discussões e ações que, por sua vez, tenham como fundamentos centrais a mudança, a história, a luta e o trabalho. Trazendo essas reflexões e análises para o contexto da gestão escolar, podemos inferir que experiências como a da escola itinerante do MST podem contribuir para a elevação do padrão cultural da classe trabalhadora, por meio do compartilhamento dos conhecimentos historicamente desenvolvidos, ainda que de maneira limitada por uma sociedade de classes, pois desse modo estarão auxiliando no acúmulo de forças para o fortalecimento da construção do projeto de emancipação humana.

Barbosa (2011), em sua dissertação, *Desdobramentos epistemológicos da modernidade: similaridades e divergências da crítica frankfurtiana à oposição positivismo e dialética no debate educacional* discute as possíveis consequências do projeto da modernidade e as relativas implicações no âmbito da Educação. Utilizando-se como principal fundamentação teórica a Teoria Crítica, no que diz respeito, de um modo mais específico, ao pensamento de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer e Herbert Marcuse. Portanto, discorre que a razão enquanto instrumento e a ciência se caracterizam não como uma maneira eficaz de se ter um acesso epistemológico confiável aos conhecimentos verdadeiros, mas como um instrumento de dominação e controle, manifesto na maneira sofisticada e tecnológica de exploração da natureza e do ser humano. A partir disso, ressalta que essa visão da ciência como porta voz da legitimidade do conhecimento e, conseqüentemente, guia da ordem e do progresso moderno é o fenômeno mais preciso proveniente da noção da razão instrumental.

Nesse aspecto observa-se a influência do positivismo, já que destaca o conteúdo objetivo revestido de uma instrumentalidade alinhada pelo pragmatismo técnico, político-econômico e sociocultural. Argumenta-se que a educação, tal como está estruturada atualmente no Brasil, está sob os efeitos da alienação da indústria cultural. Como caminho de superação, existe a capacidade de criticar para desconstruir esta alienação.

Nesse trabalho, reafirma-se a necessidade da crítica epistemológica no campo educacional, como forma de denunciar a insuficiência da corrente

positivista que privilegia a técnica, a objetividade e dominação ao invés da crítica, do sujeito e da emancipação. Ou seja, mesmo reconhecendo que a corrente positivista se torna legítima se utilizada de modo a desenvolver a técnica a serviço do suprimento das necessidades humanas, o engajamento epistemológico, para enfrentar possíveis imposturas e excessos, também é parte constitutiva da luta pela emancipação.

Em sua dissertação *Estética marxista e educação: formação para a emancipação humana*, Debiaze (2013) se propõe a discutir o conceito de estética no pensamento de Marx, utilizando-se principalmente dos manuscritos econômico-filosóficos. Assim, estuda a concepção de estética marxista em seu próprio campo teórico, defendendo sua importância como ferramenta educacional, almejando pensar em uma educação omnilateral com finalidade centrada na emancipação humana. Tal proposta critica a unilateralidade de um processo educativo que aliena o sujeito, uma vez que não está interessada em conscientizá-lo das relações de poder e dominação presentes na dialética do materialismo histórico subjacente à sociedade, reduzindo-o a um mero instrumento ou força de trabalho a serviço dos detentores dos meios de produção. Nesse contexto, aborda a noção de gestão educacional democrática, tal como apresentada no contexto político-econômico e sociocultural configurado pelo sistema capitalista como um instrumento de dominação burguesa.

E baseado na contribuição de Debiaze (2013), reforçamos a noção de que uma gestão efetivamente democrática da escola só faz sentido mediante uma qualificada prática social que tem no processo educativo uma ferramenta essencial na transformação emancipatória das injustas estruturas capitalistas. Também ressaltamos a ideia de que o pensamento marxiano se caracteriza como um meio para compreender a realidade histórica atual, entendendo suas contradições para transformá-la. E nesse contexto a educação é entendida em sua capacidade revolucionária de transformação e emancipação.

Quintal (2011), em sua dissertação, *Educação e emancipação no pensamento de Theodor A. Adorno e Edgar Morin*, faz uma pesquisa de caráter teórico-bibliográfico, fundamentado na análise, interpretação e a discussão de obras de Theodor Adorno e Edgar Morin, com a finalidade de contribuir para a Teoria Educacional, buscando uma ampliação no que se refere ao

entendimento das complexas relações entre educação, sociedade e emancipação. Nesse contexto teórico, argumenta que mesmo com fortes influências político-econômicas e socioculturais na educação, também existe a possibilidade de emancipação.

Partindo destas reflexões, reafirmamos o que foi dito anteriormente: que tal superação ocorreria por meio de um processo dialético que catalise uma mudança de paradigma educacional, no qual os indivíduos não sejam compreendidos e tratados como objetos (meio) a ser profissionalmente capacitados, para serem economicamente explorados. Portanto, defendemos que a gestão escolar democrática alternativa ao modelo de gestão empresarial se caracteriza como um conjunto de meios e processos que contribuam para o desenvolvimento das potencialidades do sujeito (fim), de modo a capacitá-lo para o protagonismo político-econômico e sociocultural, em que de fato acontece o verdadeiro exercício da cidadania.

Silva Filho (2008), em sua tese *História, Razão Instrumental e Educação Emancipativa*, trabalha como problemática central de sua análise a sociedade industrial moderna por meio da concepção da Teoria Crítica, no que concerne à reflexão sobre o real significado da dominação e da barbárie que nela são predominantes, chamando a atenção tanto para a função de destaque do ser humano na sua historicidade, bem como para o papel da educação nesse modelo dominante de sociedade, através do pensamento de Marx, Marcuse e Adorno. Assim trabalha a teoria crítica, argumentando que no contexto histórico moderno a razão instrumental surge na medida em que o sujeito do conhecimento assume para si uma ambição ancorada na ideia de que conhecer é praticamente sinônimo de dominação e controle dos recursos naturais e dos seres humanos.

Nesse sentido, a razão moderna se configura pela sistematização dos meios para a mais eficaz aquisição dos fins. Ou seja, está centralizada na funcionalidade e na relação meio-fim, e não na reflexão crítica da estrutura político-econômica e da dinâmica sociocultural. A dissertação apresenta as relações históricas e sociais no processo de alienação cultural do ser humano, defendendo a necessidade de se ter um resgate da sua humanização por meio de uma capacitação da reflexão crítica, qualificando-o para a luta por sua emancipação da dominação capitalista.

Diante dessas questões, reafirmamos que uma educação emancipatória, que possa conduzir o ser humano para a transformação da sociedade, se configura necessariamente como crítica. E que, assim sendo, as contribuições teóricas com este viés de criticidade podem auxiliar na viabilização desse paradigma educacional crítico e emancipatório.

Em sua tese *A teoria crítica e Max Weber*, Vasconcelos (2014) tem como objetivo de pesquisa a interpretação das relações entre os teóricos da primeira geração da teoria crítica Max Horkheimer, Theodor Adorno e Herbert Marcuse e o pensamento sociológico de Max Weber. Por essa perspectiva, destaca que embora o conceito de razão instrumental tenha sido consolidado no contexto teórico da escola de Frankfurt, um grande expoente da sociologia clássica, Max Weber, em seu empenho em desvendar as novas bases das sociedades modernas, já relacionava o despontar da modernidade com o predomínio, em todo âmbito social, da ação racional ancorada na relação meio-fim. Ou seja, os indivíduos e as instituições orientam sua ação de maneira a emprega-la da maneira mais eficaz possível para a obtenção de fins práticos.

Por essas razões, Vasconcelos (2014) ressalta que não se tratando de uma simples e superficial relação conceitual, a fundamentação crítica do pensamento de Weber pode se caracterizar como uma espécie de um eixo em torno do qual se pode desenvolver interpretações de aspectos específicos da teoria social de Horkheimer, de Adorno e de Marcuse e o foco nas relações entre os indivíduos, de modo a desenvolver uma educação que critica a coisificação e propõe um resgate da humanização na construção de uma sociedade emancipada. Esse trabalho resgata o caráter crítico da razão no âmbito comunicativo para além de uma instrumentalidade técnica, como movimento de grande relevância para a emancipação humana, apresentando o âmbito da educação universitária como cenário, no qual este processo pode acontecer, tendo em vista a humanização da ciência.

E aqui se torna de fundamental importância enfatizar que compreendemos que todos os esforços empenhados na gestão escolar na educação básica, não terão maiores efeitos se não forem estendidos para o âmbito da educação superior. Ou seja, o entendimento multiangular amplia a concepção educacional indicando este corolário, uma vez que a formação

básica dos sujeitos fará toda diferença, tanto no seu ingresso acadêmico, quanto na atuação profissional e sociopolítica.

2.2 Crítica à noção de gestão educacional democrática

Este tópico diz respeito a estudos que tenham uma perspectiva crítica à noção de gestão democrática. Ou seja, aqui é discorrido sobre críticas à ideia de democracia no contexto das escolas na sociedade capitalista, destacando as práticas autoritárias e dominadoras nos processos de gestão em unidades de ensino no Brasil. De um modo geral, os autores das dissertações e teses apresentam a crítica a um modelo de gestão participativa/democrática que atende e é apropriada pelas políticas e diretrizes governamentais. Nesse sentido tais modelos acabam por comprometer a aplicação efetiva de processos democráticos, seja nas escolas, na educação, seja em nível social.

Bezerra (2010) defende na tese intitulada de *Princípio da subsidiariedade, corporativismo e educação: para a crítica da gestão participativa*. Como objetivo geral, há a análise da introdução das políticas de gestão democrática e participativa no âmbito da educação pública, referente ao marco da “reforma” gerencial do Estado Brasileiro, com foco na realidade do estado do Ceará no período de 1995 a 2006. Nesse contexto, a pesquisa aborda as ideologias que destacam o Corporativismo e o Princípio da Subsidiariedade, avaliando sua reaparição na teoria política presente na “reforma” do Estado.

Como resultado, há a defesa de que a “reforma” gerencial do Estado brasileiro visa dar uma resposta paliativa à crise do capital, para além dos ardis, a fim de aparentar participação democrática; trata-se, no entanto, de um sistema hostil à independência política das organizações de classe. Assim, nessa realidade, a denominada gerência descentralizada e participativa tem o objetivo “de capturar, no aparato estatal, as representações classistas (corporativismo) no âmbito de uma governança na qual a suposta autonomia na base se destina a gerenciar o plano geral estratégico do Estado (Princípio da Subsidiariedade)” (BEZERRA, 2010, p. 8). Assim, a gestão participativa se caracteriza como condição fundamental para uma jogada de publicização.

Diante dessas questões, a análise da introdução da gestão participativa na rede pública cearense, realizada por Bezerra (2010), apresentou a articulação entre a introdução dos novos métodos de gestão e as necessidades estabelecidas pelo ajustamento fiscal do estado, cujo processo não se completou. Isso tanto pela negligência de professores e estudantes, quanto pelo descaso dos governos ou a influência do setor privado, que não se interessa por esta participação. Não obstante essa realidade, os modelos de gestão participativa e democrática continuam no discurso como sendo a forma privilegiada de introdução da “reforma” gerencial do Estado.

Considerando essas reflexões, podemos destacar a indissociável relação entre educação, Estado e sociedade. A pertinência deste destaque se caracteriza pelo fato de que a luta pela emancipação só terá uma força mais consistente se for travada nesses três espaços de modo organizado e qualificado. Sendo o Estado o responsável pela regulamentação das políticas educacionais, não é interessante que sujeitos que não estejam comprometidos com ideais emancipatórios ocupem esses espaços institucionais. Além disso, os movimentos da sociedade civil organizada se fazem necessários para exercer uma pressão popular nos agentes do Estado, como uma força de resistência, a favor da emancipação. Por meio da ocupação dos espaços institucionais, com a resistência popular e práticas educativas comprometidas com o esclarecimento e protagonismo dos sujeitos, é que estaremos nos movendo em direção à emancipação.

Moura (2017) produziu a dissertação com o título: *Relações e contradições entre a Gestão Escolar Democrática e a Qualidade Total: um estudo a partir das observações realizadas em escolas públicas da rede municipal de Manaus*. Seu objetivo foi entender as relações e as contradições entre a gestão escolar democrática e a qualidade total das escolas municipais de Manaus. Assim, foi possível desenvolver uma perspectiva, no que diz respeito às concepções desses sujeitos, os quais se relacionam cotidianamente com o modelo de gestão escolar democrática sistematizada pela legislação educacional brasileira, que por sua vez está sobre a influência do sistema capitalista vigente.

Como resultado, foi constatado que os gestores apresentam uma compreensão dos procedimentos de gestão escolar democrática, relacionando-

a com as diretrizes que são próprias do âmbito da gestão empresarial. Além disso, os gestores das escolas em questão não têm uma autonomia no que diz respeito à própria organização financeira, administrativa e pedagógica, uma vez que existe uma dependência da Secretaria Municipal de Educação. Outro aspecto destacado foi que as práticas dos gestores estão dinamizadas em uma relação de poder. No caso dos professores, há uma relação pautada na subordinação, tanto aos gestores quanto ao sistema de ensino da rede municipal. Já os pais não tinham muitas informações sobre os questionamentos na entrevista, apresentando uma postura passiva frente às diretrizes estabelecidas pelo sistema escolar.

Assim, Moura (2017) defende que as experiências de gestão democrática constatadas neste estudo estejam distantes do ideal almejado, ou seja, de uma gestão que se oriente pela participação dos envolvidos nas tomadas de decisão, pelo desenvolvimento constante de diálogos e a tolerância nas diferentes opiniões. Também é ressaltado que as discussões acadêmicas sobre as práticas de gestão escolar são importantes para elucidar o entendimento das realidades presentes no chão da escola e que possibilitam a qualificação para tentativas de consolidação de uma gestão escolar democrática, o que deixa claro a necessidade de novas pesquisas sobre a temática, haja vista que devido a sua complexidade e extensão, não se esgotam em uma única pesquisa.

É buscando contribuir com o enriquecimento destas discussões que procuramos discorrer de maneira crítica sobre a emancipação dentro do contexto da gestão escolar.

Nascimento (2018) na dissertação *Administração escolar: introdução pós-crítica* argumenta que os estudos no campo da administração escolar no Brasil, os quais se desenvolveram entre as décadas de 1970 e 1980, promoveram crítica e reflexões que impulsionaram uma ruptura com uma perspectiva empresarial, constituindo uma concepção crítica e democrática, apresentando-se como alternativa para a resolução dos problemas educacionais e de transformação da sociedade brasileira. Nesse sentido, a perspectiva crítica passa a servir como base de estudos atuais na área, defendendo o que as unidades de ensino deveriam realizar para efetivar a gestão democrática, ou sinalizando o que estariam de fazer para o êxito deste

modelo de gestão. No entanto, o autor levanta questões sobre este conhecimento crítico apresentar déficits e limites de análise.

Diante dessa questão, este trabalho estabelece como objetivo mapear os possíveis elementos presentes na história do conhecimento no campo da administração escolar no Brasil, o que pode ser considerado como regra impositiva de construção dispensando um olhar crítico sobre si mesmo. Através das diretrizes teórico-metodológicas das teorias pós-críticas, foi chamado a atenção para a possibilidade de a perspectiva crítica estar negligenciando uma autocrítica. A própria concepção crítica da gestão estaria fazendo uma espécie de imposição de uma regra de construção, na qual compromete o caráter democrático deste conhecimento.

Em sua dissertação *A (re)-significação do discurso democrático no espaço escolar*, Oliveira (2008) aborda o problema da relação entre democracia educacional e democracia social, elegendo como foco a (re)significação do discurso democrático na escola, almejando compreender se há, de fato, a relação entre a prática discursiva escolar e os processos democráticos vigente no contexto social. Com esse objetivo, se dispôs a analisar as relações de poder e formas de participação presentes nas organizações do trabalho e do currículo. Como fundamentação teórica, apresenta a crítica ao sistema capitalista, embasando-se nas reflexões de Castoriadis (2007), de Tocqueville (s/d), e Giddens (1991).

Como resultado, foi destacada a transferência de procedimentos autoritários presentes na gestão social e educacional para a instituição escolar, através de relações hierárquicas de poder, bem como o distanciamento entre o trabalho de administração e o de execução, além da ausência de finalidade no trabalho educativo, de falta de conhecimento da dinâmica escolar e de envolvimento das professoras nos trabalhos desenvolvidos no âmbito escolar. O autor defende que na escola existe a reprodução das estruturas desiguais de poder, comprometendo a aplicação efetiva de processos democráticos, inviabilizando uma qualificada formação de cidadãos críticos, com capacidade de questionarem e serem protagonistas nesta sociedade capitalista.

É a compreensão destas relações de poder e dominação, tanto nos espaços sociais, quanto nos escolares, que se caracteriza como uma espécie de ponto de partida para seu enfrentamento, pois, como já foi relatado, sem este

esclarecimento não se terá condição de se desenvolver um protagonismo em prol da emancipação. Oliveira (2008) ressalta que a pertinência desse trabalho estar no fato de chamar a atenção para a necessidade da realização da autocrítica, de modo a não se tornar uma proposição que estaria mais para um caráter de imposição.

2.3 A base legal para a gestão democrática educacional

Neste tópico os trabalhos relacionados à gestão educacional democrática desenvolvem análises sobre os aspectos históricos e legais no que se refere aos fundamentos do modelo de gestão escolar, legitimados na legislação educacional vigente no Brasil. Tal reflexão é pertinente, uma vez que a tomada de consciência histórica e jurídica, segundo a perspectiva teórica que fundamenta esta pesquisa, se torna importante para identificar as práticas de dominação e desse modo ter condições de saber como enfrentá-las visando à emancipação.

No trabalho dissertativo *Gestão democrática da escola pública: questões e possibilidades* Bastos (2012) objetivou conhecer os modelos de gestão no âmbito educacional, analisando tanto o histórico autoritário, como as tendências democráticas, além de desenvolver reflexões sobre o que seria mais viável na conjuntura contemporânea da escola pública, levando também em consideração a responsabilidade da comunidade escolar, compreendida pelo conjunto formado por alunos, pais, funcionários e dirigentes escolares em questão. Nesse contexto, chama a atenção para a conjuntura histórica, na qual foi elaborada e promulgada a Carta Magna para reger a vida da nação brasileira. Podemos observar que a força das inspirações democráticas se ampliava depois de pouco mais de duas décadas do regime militar, que não dava espaço para estas manifestações.

O ato de fazer menção a este aspecto histórico da constituição está relacionado com o fato de que, no campo educacional, a noção de gestão democrática tinha um caráter especial, já que durante o governo dos militares o pensamento crítico e a liberdade de expressão foram asfixiados pela censura. Bastos (2012) aborda a relação da equipe gestora com a comunidade escolar na construção de uma gestão educacional democrática. Como resultado desse

trabalho, constatou-se que a legislação vigente, a escola, sua equipe gestora e a comunidade escolar, não obstante, certas limitações, estão razoavelmente preparadas para ocupar seus papéis em uma gestão educacional democrática, com compromisso e competência.

Nesse estudo percebemos a importância de se compreender o contexto histórico, no qual se configurou a legislação educacional, identificando que os ideais que inspiram a gestão escolar democrática, não surgiram no vácuo, mas através da luta pela superação de um paradigma social estritamente autoritário. Por isso, não obstante os limites e contradição de uma regulamentação, que mesmo com o “rosto” democrático, ainda está a serviço da dominação capitalista, dentro de uma perspectiva histórica, se pode reconhecer que a abertura política que superou os ideais do regime militar no âmbito socioeducacional se caracteriza como um avanço.

Lima (2008) em sua dissertação *Políticas públicas educacionais e democratização do acesso à escola média nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil* tem por objetivo principal de seu estudo analisar o processo de democratização do acesso à escola média nas décadas de 1980 e 1990, no Brasil. Assim, discorre que a organização do sistema de ensino brasileiro no ano de 1996 foi marcado pela promulgação da nova LDB – Lei 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, a qual aprofundou e sistematizou a atual Política Educacional Brasileira. Portanto, este fundamento legal se tornou um pilar na legislação que regulamenta a educação do Brasil e a gestão educacional democrática.

Nesse contexto reafirma e reforça a garantia do direito à educação, prescrito pela Constituição Federal e explicita os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar, elucidando as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. A dissertação estuda o processo de democratização do acesso à escola média nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil. No entanto, conclui que mesmo com a falácia da lógica capitalista, que afirma a escola com um caráter de neutralidade, a escola pública brasileira, ainda que destinada à população de baixa renda, não é una e nem neutra, uma vez que existe a ocorrência de diferenciação social no interior da escola.

Aqui, além de reforçarmos os mesmos desafios à garantia do direito a educação, também destacamos que a pretensa neutralidade da educação é defendida como um álibi para amordaçar o pensamento crítico.

Já Negrão (2017) na tese *A exigibilidade do direito à educação no Brasil* se propõe a fazer uma análise documental sobre o direito à educação e suas perspectivas de exigibilidade, tendo sempre em conta que este direito está constitucionalmente garantido a todos, além de se tornar imprescindível para a efetiva concretização dos demais direitos fundamentais do ser humano. Por conseguinte, destaca que o direito de todos os cidadãos brasileiros a uma educação plena e de qualidade faz parte dos direitos sociais e judicialmente exigíveis. Nessa perspectiva, discorre que os artigos constitucionais referentes à educação estão relacionados com a garantia constitucional desse direito fundamental, além de fortalecer o movimento de consolidação da democracia, já que o dever do Estado em garantir o acesso à educação para todo cidadão se caracteriza como um dos fatores fundamentais para a consolidação do Estado Democrático de direito.

Portanto, tanto o exercício da cidadania quanto a qualificação para o trabalho passam necessariamente pelo respeito a essa exigência constitucional. E Negrão (2017) destaca o princípio da dignidade humana, privilegiada na constituição de um Estado Democrático de Direito, relacionando-o ao direito à educação. Assim:

Conclui-se que quando se trata de legitimidade e eficácia da exigibilidade dos direitos à educação, houve o surgimento de um novo fenômeno jurídico no cenário da educação brasileira que concerne a um espaço pelo poder judiciário ocupado pela omissão ou violação do direito básico e fundante que todo brasileiro tem a uma educação justa, solidária e de qualidade. No entanto, no que diz respeito a garantias, seria muito mais adequado que o universo político e social pudesse ocupar esse espaço para permitir que questões jurídicas no campo educacional pudessem ser resolvidas de maneira abrangente, por meio da implementação de políticas públicas realmente eficazes ao invés de estarem sujeitas a medidas efetuadas no campo jurisprudencial. (p, 4)

No entanto, infelizmente, no Brasil, o que se vê não é a consolidação das garantias de direitos básicos como a educação, mas a sua fragilização e

negação, através de cortes orçamentários e congelamento de recursos que, em vez de serem vistos como investimentos, são tratados como gastos.

Silva (2013), em sua dissertação *Democracia e política na gestão educacional: limites e perspectivas de uma gestão democrática* e também trabalhando com a perspectiva histórica da legislação educacional, desenvolveu uma pesquisa que teve como objetivo avaliar o processo de democratização da gestão educacional em uma localidade em processo de emancipação política, construindo uma base legal para se tornar um município. Basicamente aborda que mesmo que a noção de democracia no contexto capitalista seja fortemente criticada, defende que a abertura histórica para a expressão dos próprios pensamentos críticos foi muito importante, tanto para a nação brasileira quanto para a educação, pois, com a abertura política que se formava no país, houve um impacto direto no desenvolvimento de parâmetros democráticos na gestão educacional.

A dissertação foca as ações dos sujeitos envolvidos na gestão educacional e as reais possibilidades de superação de uma cultura autoritária concluindo que, não obstante a abertura para uma redemocratização, a cultura do local em questão ainda está muita limitada por posturas autoritárias e que a emancipação política por si só não ajudará muita coisa na gestão educacional democrática sem haver uma mudança de postura dos envolvidos na comunidade escolar combatendo tal cultura retrógrada.

Já a tese, *Gestão democrática na escola: percursos e percalços para a sua difusão* defendida por Trindade (2018), tem como principal objetivo investigar a difusão do princípio da gestão democrática em escolas públicas municipais de Feira de Santana-BA. Discorre sobre a gestão democrática no âmbito da educação brasileira, contextualizando-a nos parâmetros legais, que por sua vez se caracterizam como os princípios norteadores de sua regulamentação e atuação. Assim sendo, tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 como o Plano Nacional de Educação (2014-2024) – Lei 13.005/2014 são apresentadas como a base jurídica a qual regulamenta o processo democrático da gestão educacional.

A tese enfatiza os desafios para sua difusão e consolidação nas escolas, no âmbito municipal. Os resultados obtidos indicaram que o princípio da gestão

democrática é difundido de maneira satisfatória entre documentos e legislação educacional dos sistemas, no entanto existem lacunas das informações nos documentos no âmbito escolar. Além do que, segmentos como alunos e funcionários não conhecem a legislação educacional e têm pouca participação nas tomadas de decisões da escola. Mesmo em se tratando de escolas do município de Feira de Santana-BA, tal constatação não deixa de trazer um dado sinalizador de que essa realidade de desconhecimento da própria legislação educacional enfraquece o poder de tomada de decisão e só reforça que, sem um processo de conscientização do aparato jurídico, o qual regulamenta a educação, aumenta-se a dificuldade de se exercer a participação em prol da emancipação.

3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA EMANCIPATÓRIA, AUTÔNOMA E PARTICIPATIVA.

Neste capítulo, primeiramente discorreremos sobre as razões que justificam o porquê de um ideal emancipatório no âmbito educacional, de acordo com o pensamento de Theodor Adorno (1995). Posteriormente, refletiremos sobre a política educacional (1990-2020), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB/1996, no Plano Nacional de Educação-PNE 2014/2024 e Plano Estadual de Educação do Estado do Ceará- PEE/2016, nos empenhando em abordar tanto os aspectos formais da legislação como o que está além do que está formalmente expresso, considerando aspectos, que contribuem ou dificultam a emancipação, autonomia e participação na construção de uma gestão escolar democrática.

Por fim, buscamos conceber a gestão escolar democrática, não somente pela perspectiva da influência do neoliberalismo, mas também vislumbrando possíveis alternativas para a redução das exigências instrumentais das demandas econômicas, e os sujeitos da equipe gestora possam, de certo modo, agir com as referidas características de emancipação, segundo o pensamento de Adorno (1995).

3.1 O ideal emancipatório da educação

Na perspectiva do pensamento de Adorno (1995), discorreremos sobre o porquê de um ideal emancipatório ser de fundamental importância, no cotidiano da equipe de gestão escolar. Por este motivo, o foco neste subtítulo não é especificar procedimentos ou práticas dos sujeitos em suas respectivas funções, mas discorrer sobre os fundamentos que alicerçam as razões para a defesa da emancipação como ideal educacional. E como o trabalho da equipe gestora não é fechado em si mesmo, tendo como destino o desenvolvimento de condições para a relação de ensino-aprendizagem, que é por sua vez a base de toda escola, é importante que os membros das equipes gestoras, em questão, tenham consciência do ideal de educação para o qual queiram se empenhar no seu dia a dia.

Assim, o referido autor, ao abordar o tema da educação, não se preocupou em apresentar um modelo ou projeto educacional detalhado para

ser implantado nas escolas. O filósofo justificava que mais urgente do que a necessidade desta elaboração seria a exigência de deixar claro o porquê da principal meta norteadora das atividades pedagógicas deveria ser, indubitavelmente: “Que Auschwitz não se repita”. (ADORNO, 1995, p. 53). Para tanto, argumenta Adorno (1996):

Quando falo de educação após Auschwitz, refiro-me a duas questões: primeiro, à educação infantil, sobretudo na primeira infância; e, além disso, ao esclarecimento geral, que produz um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornam-se de algum modo conscientes. Evidentemente não tenho a pretensão de sequer esboçar o projeto de uma educação nesses termos. Contudo, quero ao menos indicar alguns pontos nevralgicos. (1996, p.53)

Vale ressaltar que, Adorno (1995) traz a noção de esclarecimento, defendida por Immanuel Kant (1724-1804), no qual advoga a capacidade dos sujeitos de pensarem por si mesmos, para defender que uma educação comprometida com a emancipação é direcionada para a contribuição de que as pessoas se tornem, de fato, esclarecidas. Nesse contexto desenvolve uma crítica social, fundamentada na autonomia de reflexão e ação dos sujeitos contra a dominação de uma sociedade capitalista administrada, em vistas da emancipação.

O autor traz as contribuições do psicanalista vienense Sigmund Freud (1856-1939), que nas obras “O mal-estar na civilização (1930)” e “Psicologia das massas e análise do eu (1921)”, discorreu sobre as vulnerabilidades e pulsões irracionais dos indivíduos massificados nas sociedades modernas. Segundo Adorno (1995), o fundador da psicanálise descreveu mecanismos que tinham alcances muito maiores do que ele mesmo talvez pudesse imaginar. Seu pensamento assevera que o processo de emancipação fica comprometido se os sujeitos históricos não os compreenderem de maneira esclarecida, uma vez que, ignorando seus efeitos, poderão ficar à mercê de sua impulsividade dominadora e destrutiva.

Como os educadores, que no caso desta dissertação é identificada como a equipe gestora, trabalha em prol da educação dos sujeitos, é importante conhecê-los para além da dimensão cognitiva. Daí porque é relevante para esta pesquisa seguir a recomendação de Adorno (1995) ao

discorrer no âmbito educacional sobre os fundamentos teóricos básicos freudianos, os quais relatam que os sujeitos não se comportam movidos somente por aspectos racionais, pois o conjunto das pulsões e instintos levam a comportamentos que podemos caracterizar como barbárie.

Portanto, a contribuição freudiana diz respeito à relação entre a dimensão instintiva “id”, a estrutura moral da sociedade, que classificou como “superego”, e a consciência ou razão que muitas vezes suplantam às influências instintivas, que denominou de “ego”. A dinâmica desta relação acontece por meio do conflito das pulsões e instintos com as estruturas morais da civilização, combinado à fragilidade de uma consciência acrítica ante este tempestuoso confronto. Juntos, são os elementos que estão na gênese de comportamentos neuróticos, fóbicos, depressivos etc. no plano individual e em genocídios, guerras e holocaustos no âmbito da coletividade. Essa dinâmica que se desenrola no campo do sujeito é agravada quando ocorrem fortes crises político-econômicas e socioculturais. Dentro dessa conjuntura turbulenta, o superego enfraquece de tal maneira que o id fica mais aflorado e suscetível de se manifestar de maneira descontrolada e intempestiva. Assim acontece, pois mesmo que seja na instância inconsciente, o ser humano deseja a destruição daquilo que lhe põe freios (FREUD, 1996).

No entanto, paradoxalmente, quando esse mesmo ser percebe, através da instância consciente do ego, que perdeu suas referências e bases civilizatórias, sente-se desamparado a tal ponto de transferir para a figura de um líder a função que em condições menos críticas estaria sendo exercida pelo superego. No entanto, ocorre que o líder também é um sujeito que está sob a mesma dinâmica do conflito entre os elementos descritos. A diferença é que devido a sua personalidade e ímpeto de liderança, juntamente ao patológico autoconvencimento desencadeado pelo contágio do delírio das massas, que o elegeu como praticamente uma divindade, em vez de se sentir desamparado diante das crises e colapsos das bases da civilização, muitas das vezes, sente-se encorajado a dar vazão aos impulsos anticivilizatórios do id. (FREUD, 2011)

No final das contas, o líder e as massas realizaram coletivamente seus próprios desejos individuais e inconscientes de destruição da ordem civilizatória. Em suma: mesmo que os indivíduos em massa desejem inconscientemente destruir a civilização, eles se sentem paradoxalmente

desamparados sem as referências civilizatórias, submetendo-se, em tempos de crise, ao comando de um líder, endossando todas suas decisões. Este, por sua vez, se sente encorajado pelo delírio das massas a dá vazão às pulsões e instintos do id, que não quer ter freios e, portanto, deseja destruir a civilização, voltando ao estado primitivo da barbárie (FREUD, 2011).

Para Adorno (1995), esses mecanismos estão influenciando os comportamentos dos sujeitos ao longo da história, por fazerem parte, tanto da dinâmica psicológica, quanto da sociedade, o que, em tempos de crises sociais, se torna mais propício para a barbárie. Assim, para evitarmos a repetição de experiências como a de Auschwitz, é de fundamental importância tomarmos consciência destas realidades pulsionais e sociais. Nesse processo de conscientização na educação do sujeito para a emancipação, faz-se necessário elucidar os mecanismos psicológicos e sociais, os quais impulsionam a dominação e a barbárie, para que, em tempos de crise, não sucumbamos às pulsões e instintos identificados pelo psicanalista vienense.

Vale ressaltar que, na concepção de Adorno (1995), falando em linhas gerais, podemos relacionar os principais motivos os quais levam populações a endossarem líderes com perfis autoritários e violentos ao desconhecimento dos mecanismos psicológicos e sociais, associado à falta de compromisso educacional em desenvolver o esclarecimento crítico em prol da emancipação e autonomia do ser humano. Daí é que provinha sua angústia, pois tinha plena consciência não somente dos perigos que ameaçam a humanidade por sua ignorância dos processos que culminaram em Auschwitz, mas também do desprezo dos sistemas educacionais que, aos seus olhos, não se dispuseram a aprender nada com as sangrentas lições da história.

Diante dessa realidade, o que Adorno (1995) busca veementemente defender é uma educação na qual, desde os anos iniciais na escola, os indivíduos sejam preparados para o esclarecimento crítico direcionado para o ideal emancipatório, pois já na primeira infância os elementos que desencadeiam a barbárie já se encontram presentes. Por exemplo, o que influenciou Hitler e seus colaboradores a promover os seus horrores, iniciou-se já na fase infantil quando estavam sendo gestadas as bases de sua personalidade hostil à reflexão crítica, sobre si mesmos e o mundo a sua volta. Ou seja, a ausência de consciência crítica impossibilitou esses sujeitos de

questionarem as verdadeiras razões dos horrores que infligiram sobre outros seres humanos. Diante destas questões se torna pertinente elucidar que a educação, no escrito de Adorno (1996), também está correlacionada a formação política dos sujeitos em âmbito socioeducacional e por sujeito ele define a relação da expressão subjetiva com a experiência objetiva que ocorre na interação social e na relação com a natureza.

Um dos pontos para os quais a educação pode atentar é que em períodos de crise como aquele que levou a Auschwitz, foi desenvolvida uma visão de mundo que se petrificou e coisificou massivamente, a tal ponto de aquele que se atrevesse a manter a autonomia de pensar por si mesmo, para além de uma concepção unilateral e nefasta já consolidada socialmente, era prontamente rejeitado, isolado e até mesmo eliminado. Por isso que no contexto em que a população já assimilou uma determinada visão de mundo, a identidade do indivíduo tem que se amoldar ao formato partilhado pela coletividade massificada. Esse processo, ao mesmo tempo, que agrega a grande maioria das pessoas em um corpo uniforme, também desagrega e anula o sujeito, que por sua vez, é o dissolvido entre uma massa manobrada por uma sociedade capitalista administrada. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985)

Tal configuração social moderna faz com que o processo de produção seja orientado pela razão instrumental, que surgiu na medida em que o sujeito do conhecimento assumiu para si uma ambição ancorada na ideia de que conhecer é praticamente sinônimo de dominação e controle dos recursos naturais e dos seres humanos. Dessa maneira a educação, que por sua vez se constitui como parte integrante da indústria cultural, está a serviço de interesses da sociedade capitalista administrada, uma vez que tem como finalidade a qualificação para a mão de obra e manter esta dinâmica produtiva em movimento. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985)

Neste aspecto é pertinente considerar:

O velho sonho de dominar a natureza de forma racional e de se pôr o conhecimento a serviço do homem, ou seja, o progresso da ciência, os inventos técnicos serem revertidos em benefício da sociedade, em geral, continua sendo um desafio para a sociedade atual. Porque a razão emancipadora foi ofuscada pela razão instrumental. [...] Daí o desafio que a educação deve encarar, na atualidade, que é o de criticar e resistir a esse estado de menoridade do indivíduo, criticar as

formas de opressão e de dominação que essa sociedade utiliza para que as pessoas se adaptem à sociedade de mercado. Por isso é que para Adorno, citado por Maar (2000), a educação só tem sentido na sociedade burguesa se for resultante da crítica a esse modelo de sociedade. Se for de subversão e de insubordinação à sociedade vigente. (OLIVEIRA, 2010, p. 35)

Nesse cenário a indústria cultural se constitui como elemento fundamental da dominação, e por isso as práticas de resistências em vistas da emancipação exigem o esclarecimento e autonomia intelectual de saber recusar as tutelas e investidas ideológicas, que são “bombardeadas” pela indústria cultural, e agir politicamente no engajamento pela resistência. A ausência de tal subversão e insubordinação provocou as maiores catástrofes e barbáries que temos registrado ao longo da história mundial, o que, para Adorno (1995), culminou em Auschwitz.

Então, no contexto de massas, o sujeito, abrindo mão de uma autorreflexão crítica, deixa-se conduzir como mero objeto, ou peça em uma engrenagem comandada por líderes, para efetuar empreendimentos anticivilizatórios, que têm em Auschwitz a mais horrenda expressão. No entanto, incentivando e trabalhando a autorreflexão crítica, a educação estaria fazendo o que realmente lhe compete, que é contribuir para o desenvolvimento de indivíduos conscientes de sua condição subjetiva e de seu contexto histórico, com autonomia de pensamento, não havendo, portanto, a necessidade de serem tutelados por pretensos líderes como o excêntrico Adolf Hitler.(Adorno, 1995).

Concomitante a essas reflexões, torna-se importante destacar que Adorno (1995) expõe seu espanto diante da falta de interesse das pessoas em empenhar esforços educativos alinhados com essa perspectiva. Em sua visão, tal atitude sinalizaria a falta de sensibilidade com a monstruosidade ocorrida em Auschwitz, bem como a ausência de compromisso educacional para que as nações não se deixem seduzir pelo autoritarismo de líderes ambiciosos, cuja única preocupação é satisfazer seus desejos de dominação e poder.

Enfim, trazendo para o contexto da gestão escolar, deduzimos que a equipe gestora sintonizada com esse ideal de autonomia e emancipação, não trabalha simplesmente para proporcionar suporte administrativo e pedagógico, para o desenvolvimento da relação de ensino-aprendizagem, no qual não haja,

somente, uma transmissão-recepção de conteúdos curriculares visando estritamente a melhoria dos índices educacionais. Diferentemente, uma equipe gestora movida na direção do ideal emancipatório busca motivar e conscientizar tanto a si mesma, quanto aos sujeitos dos demais segmentos que se relacionam com a gestão, estimulando uma atitude intelectual crítica e questionadora, permitindo a livre discordância de pensamentos e a autonomia na atuação do cotidiano escolar. Por conta de tudo que foi elencado, reforçamos a defesa que Adorno (1995) faz da urgência de se construir uma educação como caminho contra a dominação e a barbárie e a serviço da emancipação humana.

3.2 Uma abordagem crítica sobre as políticas educacionais com destaque para a gestão escolar.

Buscando contextualizar as reflexões de Adorno (1995) com a gestão escolar na educação brasileira, o esclarecimento de elementos relacionados com esta realidade se torna de fundamental importância para pensarmos a emancipação no âmbito das escolas pesquisadas.

Assim ocorre, pois como a política educacional brasileira, a partir da década de 90, se configura como o conjunto de diretrizes básicas, no que diz respeito à regulamentação da atuação dos sujeitos da equipe gestora no cotidiano escolar, os limites e possibilidades de uma atuação emancipatória estão direta ou indiretamente relacionados a esta política balizadora da educação, de um modo geral, e da gestão escolar, de maneira mais específica. Tal política apresenta como finalidades da educação tanto a capacitação para o exercício da cidadania quanto à qualificação para o trabalho dos alunos. Estas finalidades estão alinhadas a garantia dos direitos e deveres da educação, prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996).

A LDB/1996 é a explicitação do capítulo III, Seção I da Constituição Federal de 1988, que se caracteriza como o fundamento constitucional para a regulamentação da educação brasileira. Sobre a gestão educacional, a Carta Magna no seu artigo 206, inciso VI, expressa a gestão democrática do ensino público, estabelecendo-a como um dos princípios que deve reger o ensino

brasileiro (BRASIL, 1988). Na LDB/1996, o princípio de gestão educacional democrática é reforçado no artigo 3º inciso VIII; artigo 14º, (BRASIL, 1996). Mais recentemente, o PNE/2014-2024 – Lei 13.005/2014 elencou, na meta 19, a consolidação do caráter democrático da gestão educacional como uma das prioridades do próximo decênio (BRASIL, 2014). Em sintonia com esses fundamentos nacionais, o Plano de Educação do Estado do Ceará lei nº 16.025/2016 também define como meta 19 a consolidação da gestão educacional democrática (CEARÁ, 2016). E são esses aspectos que constituem basicamente o arcabouço legal de regulamentação da atuação dos sujeitos das equipes gestoras das escolas pesquisadas.

Contudo, buscando uma compreensão para além do que está estritamente estabelecido pelos aspectos legais, Dermerval Saviani (2017) traz reflexões sobre emancipação humana, considerando as múltiplas influências político-econômicas, socioculturais, históricas e ideológicas burguesas, subjacentes aos pressupostos que configuram as diretrizes que regulamentam o conjunto de políticas educacionais. Em se tratando do Brasil, o autor argumenta que se considerarmos a concepção de sistema como um todo articulado, consistente e integrado, não reconheceríamos a existência de um sistema de ensino brasileiro. Porém, em todo caso, podemos concordar que a regulamentação da política educacional vigente está expressa em linhas gerais pelos artigos (Art. 205-214) presentes na constituição de 1988, na lei Nº 9.394, de diretrizes e bases da educação de 20 de dezembro de 1996 e na lei 13.005/2014, que estabelece o plano nacional de educação de 2014-2024. Especificamente no caso do estado do Ceará além desta legislação nacional também temos a lei nº 16.025/2016 que regulamenta o plano estadual de educação.

Do ponto de vista da historicidade, estes pressupostos legais não surgiram do “nada”, haja vista o processo histórico no qual estão indissociáveis. Por esta razão mesmo com foco na política educacional dos anos 90 em diante, avaliamos como pertinente para o enriquecimento desta discussão, uma contextualização histórica, dos processos que nos trouxe até a configuração atual.

Deste modo, fazendo um exercício de “olhar” para o passado, Saviani (2017) aponta como marco a transição da sociedade feudal, para a sociedade

burguesa. Nesse processo, os eixos deslocam-se do campo para a cidade, do modelo agrícola para o mercantil e industrial, o que gradativamente foi-se configurando uma sociedade de mercado, a qual sistematizou sua organização de modo a atender com eficiência as necessidades do binômio produção-consumo (SAVIANI, 2008).

A menção a estes elementos históricos contribui para esta pesquisa no sentido de estar alinhada com a postura de conscientização para entender a gênese histórica da materialidade da política educacional. Neste processo, a escola é o espaço onde os indivíduos aprenderão os saberes específicos necessários para o desenvolvimento da sociedade capitalista. Nessa seara, o movimento iluminista tem forte influência em colocar sob a égide do Estado a responsabilidade de desenvolver, organizar e manter os sistemas educacionais de modo que toda a população tenha acesso aos conhecimentos da leitura, da escrita, dos cálculos e de elementos das ciências humanas e naturais, tendo, portanto, garantido o direito à educação. Esse ideal do iluminismo seria uma semente do que futuramente, com a consolidação dos Estados nacionais e o desenvolvimento de seus respectivos espaços educacionais, se tornaria a escola pública.

No entanto, em comparação aos principais países que, não obstante os desafios peculiares a cada nação, muitos conseguiram erradicar o analfabetismo, já no final de século XIX, o Brasil entra no século XXI sem cumprir essa meta fundamental e primária da educação. O que dizer então sobre a consolidação da gestão educacional democrática? (SAVIANI, 2008)

Seguindo com as discussões sobre estas influências político-econômicas e socioculturais na educação, discorreremos que, no Brasil são exercidas em meio a uma tendência tecnicista e instrumental, a qual se consolidou no âmbito brasileiro, na década de 1960, coincidindo com o estabelecimento hegemônico do capitalismo, que por sua vez transferiu sua lógica de eficiência como soluções adequadas para a ineficiência e baixo rendimento do sistema escolar, refletidos pelos dados de evasão e repetência.

Nesse contexto, em 1964, os militares assumem o poder inspirados no paradigma positivista de “ordem e progresso”, com base no entendimento de que os processos de industrialização fazem despontar a necessidade de qualificação de mão-de-obra para atender as demandas desse modelo de

produção sendo de fundamental importância para o desenvolvimento econômico do país. Com esta influência, houve um esforço em implantar, no âmbito escolar, um paradigma de gestão inspirado em um modelo organizacional próprio do modelo industrial, com o intuito de desenvolver uma espécie de reordenação do sistema educacional, tomando como paradigma a combinação de três princípios, que são: racionalidade, eficiência e produtividade. (SAVIANI, 2018.)

Como o processo educacional está intrinsecamente ligado aos processos socioculturais e político-econômicos, a educação passa a ser configurada de modo a atender as novas exigências do contexto histórico do século XXI. Diante disso, Saviani (2017) argumenta:

Em suma: o deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria provocou o deslocamento do eixo do processo cultural do saber espontâneo, assistemático para o saber metódico, sistemático, científico. Em consequência, o eixo do processo educativo também se deslocou das formas difusas, identificadas com próprio processo de produção da existência, para formas específicas e institucionalizadas, identificadas com a escola. (p. 20)

A fim de entender melhor estas questões, relatamos que com a redemocratização no final dos anos 80 e início os anos 90, do século XX, a conjuntura político-econômica internacional, exerceu uma influência não somente no Brasil, mas nos demais países da América Latina, na direção do fortalecimento da ordem social fundamentada pelo neoliberalismo. Esses países aderiram em linhas gerais, às diretrizes das políticas educacionais defendidas pelos organismos internacionais como, por exemplo, a UNESCO e a UNICEF, que, por sua vez, estabeleceram a preparação para o mercado de trabalho e a formação para o exercício da cidadania como os principais objetivos da educação. (YNAGUITA, 2020). Por essa razão, destacamos que:

Em Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991) o objetivo era a Reforma do Estado, visando à modernização da economia, a qual deveria ter no setor privado sua base principal. Dentro desse projeto, a educação também foi considerada elemento necessário à reestruturação competitiva da economia (THC) e, portanto, embora a presença do Estado fosse considerada fundamental à oferta da

educação, seria preciso que ela fosse adequada à demanda da população e às necessidades econômicas do país. (YNAGUITA, 2020, p. 04)

Esse contexto ocorre durante a década de 1990, com as reformas na educação brasileira, por meio das políticas educacionais, expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96. Tal lei, de acordo com Miranda (1997), está configurada em consonância com os princípios de caráter neoliberal, uma vez que, mesmo falando sobre exercício de cidadania, a mesma está inspirada em uma visão produtivista, caracterizada pela defesa da formação e do acúmulo do capital humano¹, concebendo que a educação é o caminho de preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho. Orientado por essa perspectiva, temos como destaque o aspecto utilitarista da educação, no qual existe a predominância em se manter, como foco principal, o aproveitamento da capacidade humana enquanto capital a ser utilizado na cadeia de produção. Como consequência, converte-se o sujeito a mais um elemento de trabalho nos mecanismos produtivos do modelo econômico neoliberal.

Nessa concepção, a noção de cidadania vem como uma espécie de “maquiagem” ao reducionismo econômico, por defender a ideia de que, por meio da educação, adquirimos um conjunto razoável de conhecimentos, os quais proporcionam condições cognitivas e profissionais para encontramos soluções para a superação das possíveis dificuldades político-econômicas e socioculturais entre os sujeitos inseridos na sociedade, configurando-se, desse modo, como uma espécie de mecanismo de ascensão social. Assim sendo, a educação promove a cidadania com equidade, eficiência e qualidade, quando atua como um mecanismo catalisador das potencialidades do desenvolvimento de uma sociedade democrática que possibilite, além da liberdade de expressão política, ideológica, religiosa etc., o estímulo à livre iniciativa e à competitividade econômica no contexto neoliberal (MIRANDA, 1997).

¹ Esta perspectiva de capital humano no âmbito educacional se consolidou através da Teoria do Capital Humano desenvolvida na Universidade de Chicago sob a liderança do economista estadunidense Theodore Schultz. A concepção básica dessa corrente teórica defende que o conhecimento se caracteriza como uma espécie de capital o qual pode ser utilizado para a qualificação e o aperfeiçoamento da capacidade produtiva da economia de uma nação. (SCHULTZ, 1973)

Foi nesse processo que, na década de 90, o tecnicismo evoluiu para o neotecnicismo. Ele se caracteriza por buscar a qualidade total própria do mundo empresarial. No que concerne à realidade das escolas, a gestão escolar seria uma espécie de réplica da gestão empresarial, tendendo a conceber os educadores, por esta perspectiva, como meros profissionais da educação. Estes, por sua vez, se caracterizam como prestadores de serviço, sendo que os estudantes e seus respectivos responsáveis seriam os clientes e consumidores da educação, que é reduzida a um produto (MIRA; ROMANOWSKI, 2009).

Portanto, o campo educacional brasileiro se estrutura nas formas da empresa capitalista, com um sistema burocrático que atua na organização do pessoal, programas de trabalho, inspeções e exames (TRAGTENBERG, 2002). A mudança do termo “administração escolar” para “gestão escolar” revela não apenas um viés terminológico, mas de atitude, postura e valores, remetendo ao aspecto técnico. Diante dessa constatação, torna-se pertinente o seguinte relato:

Isso como consequência da busca de organicidade das políticas, sobretudo no âmbito do governo federal na década de 1990, quando, em consonância com a reforma do Estado e a busca de sua “modernização”, implementaram-se novos modelos de gestão, cujo norte político-ideológico objetivava introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista. (YNAGUITA, 2020, p. 10)

Vale ressaltar que Saviani (2017) argumenta que a mentalidade pedagógica predominante no Brasil está relacionada ao neoliberalismo e cientificismo. Estas duas características, ditas modernas, por serem reprodutoras das estruturas dominantes, são fortemente resistentes à ideia de um sistema educacional articulado pelo poder público, em prol da diminuição da influência do Estado e o aumento da força do setor privado. De modo diferente, espera-se um sistema educacional que, efetivamente, proporcione o acesso à cultura letrada de conhecimentos que, por sua vez, subsidiem um processo educativo que contribua para a formação de sujeitos conscientes e atuantes. Deseja-se que esse sistema supere um modelo de educação como

réplica empresarial e que não se identifique com interesses neoliberais dominantes.

Uma das principais causas da atual realidade é a de natureza econômica. Ou seja, o financiamento para a educação desde muito tempo no Brasil é tratado com descaso. Saviani (2007) faz a retrospectiva desde os remotos tempos dos jesuítas, passando por todos os períodos históricos da nação, demonstrando a impostura dos responsáveis pela liberação dos recursos para a área educacional. Contudo, o recorte temporal que interessa a esta pesquisa diz respeito ao marco constitucional de 88 em diante.

O entendimento sobre o financiamento da educação está relacionado à concepção marxista, a qual inspira os autores da fundamentação teórica desta pesquisa. E assim ocorre, uma vez que as condições econômicas são necessárias para viabilizar a estrutura material necessária para o desenvolvimento das ações transformadoras em favor da emancipação. O âmbito educacional não traz uma realidade diferente.

No entanto, como esclarece Saviani (2017), como se não bastassem problemas de ordem econômica, acumulam-se também obstáculos de desenvolvimento das políticas educacionais, uma vez que ao longo da história, não existiu e ainda não existe uma preocupação com a continuidade das políticas anteriores. Nem mesmo os planos nacionais de educação, instituídos a partir de 2001 com validade decenal, seguem a postura de continuidade. De acordo com o autor, sempre é lançado um novo plano a cada dez anos que, em muitos pontos, é assimétrico ao anterior. Além disso, muitos dos problemas elencados ao longo do tempo perduram até hoje, como no caso do analfabetismo que, no século XXI, ainda não foi erradicado no país. Em suma: o descaso leva à descontinuidade e a descontinuidade leva à perduração dos mesmos problemas educacionais brasileiros.

Então, para uma abordagem crítica, é pertinente ter pelo menos uma noção da necessidade deste todo sistêmico regulador. Assim, a definição de sistema seria o conjunto de atividades que se baseiam em normas e valores e estão direcionadas para uma finalidade geral. Por essa perspectiva, na conjuntura histórica das sociedades modernas, nas quais o ensino deixa de ser ministrado de maneira individual por preceptores em espaços domésticos, para ser predominantemente coletivo e em espaços institucionais, chamados de

escolas, o único que pode estabelecer um sistema nacional de educação é o poder público, através do Estado. Portanto, até mesmo as instituições de ensino particulares só serão legítimas se estiverem regulamentadas pelas normas da esfera pública (SAVIANI, 2005).

Nesse contexto, o autor chama a atenção para o fato de que esses elementos deveriam estar articulados em um sistema educacional expresso nas leis referentes à educação, com foco no desenvolvimento de uma democracia formal para uma democracia real, portanto evoluindo da emancipação política para a humana, sendo que só a primeira é insuficiente para a realização da segunda, uma vez que se faz necessária a ação revolucionária para a efetivação do processo emancipatório em escala que ultrapasse a ideia de formalidade e representatividade para a realidade e participação sociopolítica.

No entanto, o entendimento das contradições (dialética) presentes na política educacional, discorremos também sobre aspectos que podemos caracterizar como avanços no princípio democrático da gestão educacional sendo mais favoráveis a emancipação e a gestão democrática. Com a promulgação da LDBEN, se buscou aprofundar e organizar o que conhecemos basicamente como a atual Política Educacional Brasileira. Portanto, este fundamento legal se tornou um pilar na legislação que regulamenta a educação do Brasil e a gestão educacional democrática. Orientados por essa perspectiva, quando consideramos os artigos constitucionais referentes à educação, podemos entender que a garantia constitucional deste direito fundamental está alinhada com o movimento de consolidar a democracia, já que o dever do Estado em garantir o acesso à educação para todo cidadão se caracteriza como um dos fatores fundamentais para a consolidação do Estado Democrático de direito (CAMARA 2013). Nesse contexto social, a escola pública, mesmo com as possíveis contradições, é de fundamental importância para proporcionar a preparação para a participação de classes que não podem pagar por educação privada.

Assim, destacamos que a conjuntura histórica na promulgação da Constituição Federal de 1988 quando, entre outras áreas, estabeleceu os fundamentos constitucionais do campo educacional, como o princípio de gestão democrática, tinha um caráter especial, pois chegava ao fim o governo

dos militares, em que o pensamento crítico e a liberdade de expressão foram asfixiados pela censura. Por essa razão, mesmo com a pertinência das críticas relatadas ao longo desta dissertação, reconhecemos que a abertura histórica para a expressão dos próprios pensamentos críticos foi muito importante, tanto para a nação brasileira quanto para a educação de um modo geral, e para a gestão escolar de modo específico. Com a promulgação da LDBEN, buscou-se aprofundar e organizar o que conhecemos basicamente como a atual Política Educacional Brasileira. Portanto, esse fundamento legal se tornou um pilar na legislação que regulamenta a educação do Brasil e a gestão educacional democrática.

3.3 Um olhar crítico sobre os processos da gestão escolar.

Uma vez debatidos os aspectos gerais da política educacional brasileira, agora, fazem-se necessário direcionarmos as reflexões para o âmbito da gestão escolar de modo mais específico, buscando vislumbrar como seria uma gestão escolar voltada para a emancipação no Brasil. Como ponto de partida, considerando que a gestão é um processo que envolve os seres humanos, Paro (2016) chama a atenção para o fato de que o status de um ser histórico que supera o mundo natural para o mundo social por meio do trabalho é o que caracteriza verdadeiramente a humanidade. E assim ocorre, uma vez que as necessidades naturais de sobrevivência são ultrapassadas pela liberdade de escolhas das possibilidades no âmbito social. Ou seja, quando o ser humano vai além da necessidade natural e instintiva de sobrevivência e passa, por meio do trabalho, a construir a sociedade, está construindo sua própria identidade.

É incontestável que isoladamente o indivíduo não tem capacidade de conduzir esse processo de produção das condições materiais e organização social. Por essa razão, a coletividade, através dos relacionamentos humanos não-dominadores, são os verdadeiros constituintes da efetivação da humanidade. Neste sentido, Paro (2016) argumenta:

Esse relacionamento, para manter-se na esfera do humano, para não se degradar ao nível da relação entre coisas (âmbito da necessidade), precisa ser caracterizado pela colaboração e pelo reconhecimento do caráter humano dos indivíduos envolvidos (âmbito da liberdade). Qualquer relação de

dominação é, pois, negadora da condição humana. Se é pela verticalidade de minha relação com a natureza, transcendendo-a, que me faço humano, toda vez que renuncio a uma relação de horizontalidade com meu semelhante, dominando-o, nego nele a condição de homem, reduzindo-o a mera natureza.

Feita essas ressalvas, o autor defende a imprescindibilidade da educação nesse processo, pois além de fazer a apropriação e a mediação dos saberes historicamente produzidos necessários para a vida material, também viabiliza a realização histórica do ser humano como um sujeito crítico, protagonista e emancipado na sociedade. Nesse sentido, torna-se de fundamental importância que o processo pedagógico ancorado na relação de ensino-aprendizagem seja desenvolvido por indivíduos que tenham resguardada sua condição humana de seres verdadeiramente livres. Para isso, faz-se absolutamente necessário que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, por meio de escolas públicas de igual quilate, e que possam ter aspirações maiores do que a mera preparação para as provas externas e o atendimento dos interesses do mercado (PARO, 2011).

Nessa seara, um ponto que merece destaque é que, sem um conjunto de procedimentos de gestão adequados para a realização satisfatória desses fins, esse ideal emancipatório da educação fica seriamente comprometido. E assim ocorre, uma vez que sendo a gestão a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2011), por meio de uma adequação dos meios aos objetivos, as atividades administrativas que se distanciarem dessa lógica fragilizam e, por vezes, inviabilizam o sucesso de qualquer empreendimento, seja de natureza educativa ou não.

Ao falarmos sobre a gestão democrática no âmbito da educação brasileira, torna-se pertinente ressaltar que ainda na década de 1980, a ideia de gestão democrática era discutida sob a ótica das teorias marxistas, como gestão compartilhada e participativa. Para elucidar essas questões consideremos o seguinte raciocínio:

[...] uma das finalidades da implementação da gestão democrática é sanar as lacunas políticas existentes no Estado de Direito brasileiro, que atualmente se apresenta como democrático, mas conforme exaustivamente supracitado, tem efetividade quase nula, que mantém o povo sob um véu de ignorância, submisso a sucessivos

governantes corruptos. Freire já defendia esse ideal, como podemos conferir em sua obra, *Pedagogia do Oprimido*: “A pedagogia aceita a sugestão da antropologia: impõe-se pensar e viver” “a educação como prática da liberdade”. Ou seja, a libertação do oprimido – primeiramente aluno e subsequentemente cidadão que não exerce seus direitos – se dá pela educação, o que nos mostra que tendo uma gestão democrática bem aplicada, onde os educandos entendem como deve funcionar uma democracia e que o comportamento de seus gestores deve ser de igualdade e não de opressão, o modelo se refletirá em toda sociedade até termos a meta de uma sociedade democrática funcional efetiva em vigor (COSTA; FICO. 2017 P.12).

Paulo Freire (2001) compreende a política educacional assentada em três fundamentos, que são: autonomia, descentralização e participação. Assim sendo, a gestão escolar democrática é proveniente dessas diretrizes políticas. Por essa razão enfatiza que desenvolver uma gestão democrática, almejando a autonomia da escola pública e popular, não será viabilizado com estruturas administrativas que favorecem o poder autoritário e hierarquizado.

Portanto, para um nível maior de participação democrática que envolva tanto os alunos e professores quanto os pais e mães da comunidade na qual a unidade escolar está inserida, estruturas disponíveis à mudança são exigidas; devem ser descentralizadas e viabilizadoras, de modo concreto, de tais princípios previstos na política educacional. Os ideais defendidos por Paulo Freire (2001) na gestão escolar democrática também se notabilizam pela abordagem específica da escola em relação ao educando, considerando a sua realidade pessoal, justamente por entender que ela afeta a sua maneira de pensar e agir, na sociedade que o rodeia, como também, a forma de interpretar os conteúdos trabalhados na relação ensino-aprendizagem.

A fim de elucidar essa questão, trazemos as contribuições de Carole Pateman (1992), no que se refere ao princípio pedagógico da participação. A autora argumenta que, por desenvolver atitudes e qualidades psicológicas, necessárias ao exercício do protagonismo em vistas das conquistas de interesses coletivos, as práticas participativas são educativas. Nesse sentido, a compreensão da sociedade sob a perspectiva da teoria democrática participativa é uma educação voltada para o desenvolvimento humano, não

somente individual, mas coletivo. Baseado nessa concepção propõe-se a reconstrução do sentido da intervenção educativa escolar, defendendo os fundamentos que se firmam como uma possibilidade para a gestão educacional democrática voltada tanto para a criticidade e autonomia, bem como para a participação e emancipação social.

Nesse contexto, a realidade da gestão escolar, sem o mínimo de condições financeiras e materiais para a realização satisfatória de sua finalidade pedagógica, é desumana. Por essa razão, não é correto responsabilizar a equipe gestora pelo fracasso da escola, acusando-a de incompetência administrativa, uma vez que não foram fornecidas as condições necessárias para o desenvolvimento de uma gestão exitosa. Para isso, o pré-requisito é a garantia dos recursos materiais e financeiros, seguida de uma autonomia que não se confunde com a noção de abandono por parte do Estado (PARO, 2016).

Dito de outra forma, depois de suprir estas necessidades básicas, deve-se viabilizar a liberdade de decisão na aplicação desses recursos, bem como a criação de mecanismos institucionais que possibilitem o acompanhamento e a fiscalização por parte dos seus respectivos usuários. E não transferir para o setor privado suas responsabilidades, com vistas de ser desobrigado a direcionar mais recursos para aquela área, já que está sendo administrada por empresas privadas (PARO, 2016).

Outra ressalva que Paro (2016) apresenta é o cuidado de não transferir para o campo da escola pública a lógica empresarial que, por sua vez, se alicerça no paradigma capitalista de dominação e controle dos meios (incluindo a força de trabalho) para atingir o objetivo do lucro. Considerando a realidade de que apenas uma ínfima minoria da população detém a posse dos meios de produção das condições materiais de existência, a grande maioria restante é reduzida à alternativa de vender sua força de trabalho em troca de um salário (PARO, 2016).

Os detentores dos meios de produção se apropriam dessa força para produzir os excedentes (lucro) das empresas, tratando a massa de trabalhadores não como indivíduos (sujeitos), mas como apenas mais uma das ferramentas (coisas) necessárias para a realização deste fim. Ou seja, o seu *modus operandi* está padronizado pelas relações de dominação da classe

trabalhadora, por negar-lhes a condição de sujeitos livres, convertendo-os em objetos manipuláveis e ajustáveis a seus interesses políticos e econômicos (PARO, 2016).

Por esse motivo, as finalidades da escola não são apenas diferentes da empresa, mas antagônicas, pois enquanto a primeira está ligada aos valores alinhados a liberdade, a segunda está ligada à lógica capitalista e se fundamenta na ideia de dominação. A educação tende a abrir os indivíduos para as possibilidades de protagonismo, mas o capitalismo tende a reduzi-los a, mera, força de produção do lucro. A lógica capitalista se esforça para a conservação do *status quo*, mas a educação deve se pautar na noção de transformação social, contribuindo para a superação das forças dominadoras, e promovendo a afirmação da condição humana, cujo principal eixo é a liberdade (PARO, 2011).

Portanto, os procedimentos de gestão escolar não devem ser centralizados e autoritários, de modo que a figura do diretor seja vista como o responsável pelas decisões dos rumos da escola, cuja principal função seja controlar tanto os processos burocráticos quanto às atividades dos profissionais da escola para a realização das tarefas escolares cotidianas. Em suma: o diretor não é uma espécie de patrão, mas um sujeito colaborador comprometido com a liberdade humana, que é o principal objetivo da educação. Diante destas questões, Paro (2016) defende que para ser de fato este colaborador, tem-se a necessidade de o diretor abandonar a marca do que se definiu como “antieducativa”, por, mesmo com as precariedades de condições das escolas, ele ainda ter concentrado em sua função uma alta carga de autoridade. Ou seja, tal situação é incompatível com o objetivo da educação.

Neste sentido, Paro (2016) propõe que seria mais pertinente a substituição da função do diretor pela do coordenador geral da escola, que não deteria a mesma autoridade, pois as responsabilidades atuais do diretor seriam distribuídas entre os demais coordenadores da equipe gestora. Essa equipe estaria configurada como um conselho diretivo, que teria, além do coordenador geral, o pedagógico, o financeiro e o comunitário.

Os critérios para a escolha desses cargos seriam: o professor ser formado em licenciatura plena e concursado; e, segundo, o autor não teria a

necessidade de uma formação específica em gestão escolar, pois esta tem se mostrado inútil e os conhecimentos prévios exigidos nos concursos, relacionados a conteúdo programático específico, os fundamentos da educação, didáticas e metodologias e situação da escola pública, juntamente, à vivência no cotidiano das práticas escolares estaria de bom tamanho para uma capacitação básica para a investidura do cargo, que seria eletivo por um período de dois a três anos (PARO, 2016).

Nessa configuração, muito embora as decisões tenham um caráter coletivo, cada um deles estaria mais responsável pelo acompanhamento de sua área específica. Assim, o coordenador geral estaria incumbido da função de acompanhar o desempenho pessoal dos profissionais, de modo a diligenciar a integração e coordenação das atividades com o intuito de harmonizar a escola como todo. Já o coordenador pedagógico ficaria com a responsabilidade de assegurar as melhores condições possíveis para a viabilização do desenvolvimento pedagógico satisfatório (PARO, 2016).

Em se tratando do coordenador financeiro, como o próprio nome indica, ele ficaria com o gerenciamento dos recursos financeiros e materiais da unidade escolar, cuidando para que haja uma aplicação adequada, de acordo com as necessidades da escola. No tocante ao coordenador comunitário, ele seria o agente que trabalharia para o estreitamento do vínculo entre a escola e a comunidade na qual estaria inserida. Porém, torna-se fundamental ressaltar que o atual conselho escolar, tal como está estruturado, permaneceria praticamente com suas mesmas funções, uma vez que atuaria na fiscalização e no auxílio das deliberações do conselho diretivo. Nesse contexto, os conselhos de classes e de séries deveriam trabalhar em conjunto com os demais citados anteriormente, todos com suas funções específicas, mas interligados por um compromisso comum de construir uma educação pública de qualidade, alinhada com o nobre ideal que legitima a condição humana, que é a liberdade (PARO, 2016).

Com a configuração de gestão escolar defendida por Paro (2016), os sujeitos podem aproveitar o aspecto histórico caracterizado pela abertura política que se consolidou no país e influenciou diretamente a legitimação de parâmetros democráticos direcionados para a área de gestão educacional (BRASIL, 1988). Então, no Brasil, a gestão democrática educacional, sendo

garantida no texto constitucional, pelo menos já ofereceu, de acordo com Bayer (2013), uma base legal para espaços de participação e consequentemente de desenvolvimento humano, uma vez que, não obstante os desafios como as práticas de dominação travestidas de “democracia capitalista”, com o aprofundamento por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e do Plano Nacional de Educação 2014/2024 - Lei 13.005/2014 os sujeitos podem exercer práticas de participação e resistência.

3.4 Elementos da legislação educacional que contribuem ou dificultam na construção de uma gestão escolar democrática emancipatória, autônoma e participativa.

Uma vez desenvolvidas reflexões teóricas sobre a política educacional e a gestão escolar, agora se torna pertinente ressaltar elementos da legislação educacional, pelas perspectivas tanto dos que dificultam, quanto dos que contribuem para a construção de uma gestão escolar democrática emancipatória, autônoma e participativa.

Com esse intento, começamos pela LDBEN/1996, por ser uma base de regulamentação nacional, e fechamos com PEEC/2016, por se tratar de uma base de regulamentação específica do Estado do Ceará. Como resultado destacamos que os aspectos que favorecem a gestão escolar democrática contribuem para a emancipação, autonomia e participação dos sujeitos colaboradores, ao passo que os que fortalecem a ingerência dos órgãos de controle, que pressionam por resultados estáticos, desconsiderando a peculiaridade de cada escola, como elementos que as dificultam.

Neste sentido, na LDBEN/1996, no TÍTULO IV que trata Da Organização da Educação Nacional, especificamente, no Artigo. 15 está, explicitamente, expresso que: “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.” (BRASIL, 2019, p. 15). E mesmo sem ter um suporte adequado para exercer a autonomia de modo mais ampliado, devido as exigências por resultados e negligência no fornecimento dos meios, os sujeitos da equipe gestora podem recorrer a este dispositivo legal, para afirmar suas convicções e ações no cotidiano escolar.

Além do que no TÍTULO II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional no Artigo. 2º expressa que a educação, sendo inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem como objetivo o desenvolvimento integral do educando, de modo a prepará-lo tanto para o exercício da cidadania, quanto para sua qualificação para o trabalho. Já no Artigo. 3º estabelece a base sobre a qual o ensino será ministrado, na qual destacamos os seguintes incisos:

- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...]
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; [...]
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 2019, p. 9),

Diante destes elementos do título II nos artigos 2 e 3, juntamente com o título IV artigo 5, reconhecemos como aspectos, que se caracterizam como dispositivos legais, os quais legitimam juridicamente espaços democráticos para a afirmação de tais convicções e ações no cotidiano escolar. Daí porque, a perspectiva de uma gestão escolar democrática com a valorização da autonomia e participação coletiva se apresenta como de fundamental importância para a emancipação no âmbito das escolas pesquisadas.

Em sintonia com o Plano Nacional de Educação lei nº 13.005/2014 que trata sobre a gestão democrática e participativa na Meta 19 (BRASIL, 2014), o Plano de Educação do Estado do Ceará lei nº 16.025/2016, também define como meta 19, a consolidação da gestão educacional democrática (CEARÁ, 2016). Meta 19: Assegurar condições, no prazo de 1 (um) ano, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar.

Já a Meta 20 do Plano Estadual de Educação do Ceará: Colaborar para a ampliação do investimento público em Educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB, do País até o 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. O fato de destacarmos a meta 19 juntamente com a meta 20, diz respeito a perspectiva de que para se efetivar concretamente o princípio de gestão escolar democrática também se faz necessário um suporte econômico que lhe garanta a base material para as ações dos sujeitos no “chão da escola”. E aqui já temos fundamentos legais que se caracterizam como espaços institucionais que podem ser utilizados pelos sujeitos escolares para a construção de uma gestão escolar democrática autônoma e participativa com características emancipatórias.

Entretanto, apesar da legislação vigente prescrever a gestão democrática paradoxalmente também traz elementos que podemos caracterizar como dificultadores para a construção deste paradigma de gestão. Assim destacamos que o Art. 24. que dispõe de regras comuns nas organizações concernentes aos níveis fundamental e médio que já podemos identificar determinados dispositivos legais que legitimam a exigência por parte de órgãos de controle para a melhoria constante de índices educacionais, uma vez que no inciso V, se estabelece os critérios que se deve verificar para o rendimento escolar, com avaliações contínuas do desempenho do alunado considerando aspectos qualitativos e quantitativos, de modo a se ter um aproveitamento satisfatório dos estudos.

Para elucidar esta questão, trazemos o TÍTULO IV da LDBEN que trata da Organização da Educação Nacional. No artigo. 9º inciso VI expressa que cabe a União a incumbência de garantir um processo nacional para avaliar os índices de rendimento escolar dos segmentos de ensino (fundamental, médio e superior), por meio da “colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2019, p. 12) Este alinhamento com os padrões dos índices de avaliação nacionais, faz com que a secretaria de educação do Estado do Ceará, lance uma pressão e exigência por resultados estáticos, sendo o que a qualidade do ensino, passa a ser mensurada por uma “régua”, que vem de cima para baixo.

O Inciso III do mesmo Artigo reforça esta necessidade de alinhamento, uma vez que para a elaboração e execução de políticas de planos educacionais, os Estados devem estar “em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios” (BRASIL, 2019, p. 13) E mesmo que no inciso V possibilite aos Estados decretarem “normas complementares para o seu sistema de ensino” (BRASIL, 2019, p. 13), tais complementos devem servir para reforçar os objetivos da política nacional que, serão supervisionados pela avaliação dos índices educacionais padronizados em níveis nacionais, pelo ENEM, IDEB, etc.

No entanto, se torna pertinente enfatizar, que mesmo que os sujeitos da equipe gestora possam ressignificar essas avaliações externas convertendo em fontes de informações que auxiliam o trabalho desenvolvido no âmbito escolar, ou como no caso do ENEM, seja vista como uma oportunidade de acesso à universidade que é uma forma de exercer a cidadania através da garantia desse direito de prosseguir nos estudos acadêmicos, ainda assim no tocante aos órgãos superiores tais avaliações podem se converter em instrumento de dominação por meio de controle estatístico e interferência institucional.

Seguindo, no Artigo. 10 da LDBEN 9394/96 temos as incumbências dos Estados neste sentido, dentre as quais destacamos o Inciso I que legitima a organização, manutenção e desenvolvimento “dos órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino” (BRASIL, 2019, p. 13). No Inciso VI do citado artigo, estabelece a oferta do ensino médio como prioridade dos Estados. Neste contexto, a secretaria de educação é o órgão que interage mais diretamente com as escolas públicas de ensino médio. E é tal secretaria que deve primar para atender a necessidade de melhoria constante dos índices educacionais, como exigência de ensino de qualidade.

No Plano Estadual de Educação do Estado do Ceará lei nº 16.025, no Artigo. 5º está estabelecido que os índices, referentes à educação, devem ser mensurados por meio de indicadores claros, objetivos e regulares, de modo a possibilitar uma análise comparativa com a realidade educacional dos demais Estados, fazendo através destes elementos um diagnóstico eficaz da educação do Ceará. No parágrafo único do referido artigo, é relatado a preferência em

escolher os indicadores de reconhecimento internacional, nacional ou regional, com nível de prioridade seguindo esta ordem, sendo que é ilustrado como exemplo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA e o IDEB.

Ainda tratando do PEE/2016, a Meta 7 estabelece: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, garantindo o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola, de modo a melhorar as médias no ENEM, IDEB e PISA, garantindo a execução das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação PNE 2014/2024. Ou seja, é reforçada a pressão para a subordinação das ações à exigência da melhoria de índices estáticos como sinônimo de educação de qualidade.

E uma vez que esses elementos legais legitimam o monitoramento e o controle para que as escolas sejam pressionadas para entregarem resultados estatísticos, e nivelando-as como cumpridoras de metas impostas pelos órgãos superiores, podemos classificá-los como dificultadores da gestão democrática autônoma participativa com características emancipatórias.

4 LIMITES E PERSPECTIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA COM CARACTERÍSTICAS EMANCIPATÓRIAS A PARTIR DA REALIDADE DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE FORTALEZA -CE

Neste capítulo, baseado nos relatos dos sujeitos entrevistados nas escolas pesquisadas, buscamos atingir o principal objetivo desta dissertação que foi analisar quais os principais limites e possibilidades da equipe gestora escolar para a construção de uma gestão democrática emancipatória, autônoma e participativa em escolas públicas estaduais de Fortaleza-Ce.

É importante ressaltar que as entrevistas foram realizadas no mês de fevereiro de 2020. Antes de iniciar a apresentação e análise dos resultados achamos pertinente uma breve caracterização dos profissionais que colaboraram com a pesquisa, conforme o que segue:

Quadro 4 – caracterização dos sujeitos da escola A

Função	Formação Acadêmica	Tempo de Atuação na Educação
1 Coordenador Pedagógico	Graduação em Matemática (UECE) Mestrado em Matemática (UFC)	6 anos como professor de matemática e 3 anos na atual função totalizando 9 anos. Todos na escola A.
2 Coordenador Pedagógico	Graduação em História (UECE) Mestrado em História (UECE)	4 anos como professora de história e 3 anos na atual função totalizando 7 anos. Todos na escola A.
3 Coordenador Pedagógico	Graduação em Engenharia Agrônoma com licença para o ensino da matemática (UECE) Mestrado em Engenharia Agrônoma e especialização em gestão escolar (UECE)	11 anos como professor de matemática, 8 anos como diretor e 6 na atual função totalizando 25 anos. Todos na escola A.

4 Diretor	Graduação em Geografia (UFSC) Mestrado em Geografia (UFJF)	9 anos como professor de Geografia e 8 anos como diretor em outra escola e 6 na atual função na escola A. Totalizando 23 anos.
-----------	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Quadro 5 – caracterização dos sujeitos da escola B

Função	Formação Acadêmica	Tempo de Atuação na Educação
1 Coordenador Pedagógico.	Graduação em História (UFC) especialização em gestão escolar (IFCE)	2 anos como professor de história e 6 anos na atual função totalizando 9 anos. Todos na escola B.
2 Coordenador Pedagógico	Graduações em Administração e pedagogia (UECE) especialização em gestão escolar (UECE)	10 anos como professora de matemática, 4 anos como coordenadora pedagógica, 8 anos como diretora e 6 que retornou para função em questão totalizando 28 anos. Todos na escola B
3 Diretora	Graduações em Administração e pedagogia (UFC) especialização em gestão escolar (UFC)	12 anos como professora em outra escola, 8 anos como coordenadora pedagógica na escola B, 6 anos na atual função

		totalizando 27 anos.
--	--	----------------------

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

4.1 As concepções de emancipação, autonomia e participação dos sujeitos das equipes gestoras.

Considerando o pensamento adorniano de que uma sociedade democrática pressupõe indivíduos autônomos e emancipados achamos pertinente apresentar, neste subtítulo o entendimento dos sujeitos sobre os conceitos de emancipação, autonomia e participação e sua importância para a construção de uma gestão democrática e participativa. Além do que, este tópico estar alinhado com o objetivo específico sobre a concepção dos sujeitos da equipe gestora sobre a emancipação, autonomia e participação na construção de uma gestão escolar democrática.

4.1.1 As concepções dos sujeitos da equipe gestora da escola A acerca dos conceitos de emancipação, autonomia, e participação na gestão escolar

Neste item abordamos a visão dos sujeitos componentes da equipe de gestão da escola A, sobre as noções de emancipação, autonomia e participação na gestão escolar. Assim, no que diz respeito, a concepção dos entrevistados acerca da emancipação, os sujeitos assim destacaram:

A emancipação acontece quando tem um ambiente acolhedor onde o a pessoa pode ser quem ela é, e o eu verdadeiro delas é valorizado. Aqui na escola o aluno sabe que tem o apoio da gente, para usar seu cabelo crespo e solto, por exemplo. A equipe gestora trabalha sempre para favorecer isso, não somente com os alunos, mas também com os profissionais que trabalham aqui. Por isso respeitamos as diferenças e trabalhamos por meio do diálogo. (COORDENADOR 1 ESCOLA A).

Emancipação para mim é quando você alcança o pleno poder de decisão, ou o pleno poder de desenvolvimento das coisas. Falando de sujeitos, nós. Quando a gente alcança este estágio de emancipação de atuar de maneira autônoma. É muito nesse sentido. (COORDENADORA 2 ESCOLA A).

Cara, emancipação é quando a escola pode ousar e inovar em sua proposta pedagógica sem a interferência da secretaria de

educação, que muitas vezes não leva em consideração a realidade específica de cada escola. E para ter liberdade é necessário que se respeite as especificidades de cada escola. (COORDENADOR 3 ESCOLA A).

É um conjunto de coisas que acontecem na escola. Por exemplo, a nossa escola tem uma característica de ser uma escola de esquerda. Meio que no inconsciente coletivo a gente é visto assim. E a gente tem um grupo de alunos aqui que defendem o neoliberalismo. Aí eles estavam meio receosos de falar sobre isso, mas conversando com o professor ele perguntou aos alunos: vocês já falaram com a gestão sobre isso? Então eles vieram até meio receosos, mas a gente propôs que fosse feito um debate de ideias com eles defendendo o neoliberalismo e outro grupo de alunos defendendo uma proposta mais progressista. Isso com possibilidade de perguntas e intervenções dos outros alunos. E foi um debate belíssimo com respeito as diferenças de ideias. Para mim se emancipação não for isso, pelo menos é o caminho. (DIRETOR DA ESCOLA A).

Nestas respostas, percebemos que mesmo sem fazer menção à perspectiva adorniana de emancipação, as concepções dos sujeitos estão bastante alinhadas com a ideia de pensar e agir por si mesmo, uma vez que atrelando ao pleno poder de decisão para desenvolver as coisas de maneira autônoma, ou seja, sem a tutela de nenhum poder controlador, eles se aproximam da noção de emancipação defendida por Adorno (1995).

Assim ilustra bem a ideia de que para se ter autonomia e emancipação, se torna de fundamental importância não nivelar de modo homogêneo as escolas da rede estadual, uma vez que quando isso é feito, as referidas unidades de ensino são reduzidas a números a serem manejados por políticas que vem de cima para baixo, sem respeitar a singularidade de cada escola em questão. Tal postura lembra o processo de massificação e coisificação denunciado por Adorno (1995). Ao passo, que a valorização da liberdade de pensar e agir de acordo com sua própria proposta pedagógica, fortalece o ideal emancipatório.

Quanto ao conceito de autonomia, os sujeitos assim se manifestaram:

É uma palavra bem comum em nossas reuniões de coordenação, como também com os professores e nos demais espaços porque a gente busca muito isso. É respeitar o espaço de atuação de cada um. E dá liberdade para que as pessoas

expressem suas próprias ideias. Para isso não pode haver autoritarismo. (COORDENADOR 1 ESCOLA A).

Autonomia, assim, na minha cabeça é você dá voz. Os sujeitos já tem voz, mas eu acho que a gente amplia o poder de voz desses sujeitos. Como no caso, por exemplo de incentivar o protagonismo, dos sujeitos de todos os segmentos da escola. (COORDENADORA 2 ESCOLA A).

A autonomia, quando uso essa palavra no trabalho escolar é quando os sujeitos têm a liberdade de colocar em prática as próprias ideias pedagógicas que ali são geradas e experimentadas, sem grandes amarras do sistema. É claro que como fazemos parte de uma rede, nós temos que implementar algumas políticas que vem da secretaria, mas é importante que se respeite as diferenças de realidade de cada escola. (COORDENADOR 3 ESCOLA A).

Nós não abrimos mão disso. É muito importante a escola ter autonomia. Você diz assim, isso cabe na autonomia da escola e a gente pode fazer isso baseado nesta ou naquela lei. Sem esse conhecimento a autonomia fica muito limitada e você fica travado em coisas que você poderia sair no front das decisões. Então assim, você precisa conhecer para dizer a escola pode ter autonomia para resolver isso sozinha, ou precisa solicitar autorização da secretaria de educação. Então agente busca primeiro nossa autônima dentro da lei. O que é que pode e o que é que não pode, o que está dentro de nossa governabilidade. Se tiver jurisprudência se tiver dentro da lei e a gente pode fazer então faz. A gente só recorre a secretaria de educação se for algo que esteja totalmente fora de nossa esfera (DIRETOR DA ESCOLA A).

As concepções dos sujeitos acerca de autonomia seguem em sintonia com o ideal adorniano, pois acontece quando não há um modelo centralizador e os sujeitos tem liberdade para expressar suas ideias e atuar de acordo com elas no desenvolvimento dos processos escolares, tendo respeitado seus espaços. Desta maneira, além de necessitar a abertura de um espaço democrático criando, dentro do possível, condições adequadas para a valorização da escuta das vozes dos sujeitos dos variados segmentos escolares, proporcionado, um exercício de autonomia estimula um maior engajamento possível de participação nos processos escolares.

Além do que, com autonomia os sujeitos têm a liberdade de elaborar e colocar em prática suas próprias ideias, sem a interferência exagerada de órgãos superiores, como no caso da secretaria de educação. Ou seja, emancipação e autonomia estão atreladas a possibilidade de pensar e agir por

si mesmo, de acordo com suas próprias especificidades rejeitando tutelas que reduzem à homogeneidade o que é heterogêneo, como é o caso das realidades das escolas.

Já quando perscrutados sobre sua concepção de participação afirmaram:

A participação mais ampla possível de todos os membros da comunidade escolar. Nos processos de tomadas de decisões a gente gosta muito de escutar. (COORDENADOR 1 ESCOLA A).

É o envolvimento de todos. Está dentro daquela frase juntos somos mais fortes. se ficar cada um medindo forças, cada um puxando para seu lado, não dá certo. tem que ser todos juntos com um objetivo só. (COORDENADORA 2 ESCOLA A).

É o protagonismo coletivo na construção da proposta pedagógica da escola. Com participação dos estudantes, dos professores, de todos os que fazem parte da escola. (COORDENADOR 3 ESCOLA A).

Isto é muito claro na nossa gestão. Nós somos uma gestão muito coparticipativa. E fazemos questão de que isso seja assim. Essa corparticipação é baseada em um sentimento que a gente é muito firme que é o sentimento de pertencimento. As pessoas virem pra cá, não só porque tem um emprego e está ganhando o dinheiro dela. Elas venham pra cá porque gosta de vir para cá. E além disso porque é o sustento dela, um trabalho digno. Os estudantes venham para cá não só porque tenham que estudar, mas porque gosta de estudar nesta escola. E isso a gente só consegue com o sentimento de pertencimento. E a gente só constrói esse sentimento com o protagonismo. Sem o protagonismo eu não consigo ver desta forma. Porque as pessoas precisam sentir que estão construindo a própria história da escola. (DIRETOR DA ESCOLA A).

Assim a concepção de participação dos entrevistados apresenta uma característica interessante, uma vez que, não se refere simplesmente de operacionalizar atividades, mas que a participação dos sujeitos envolvidos ocorra no cotidiano escolar, e se faça valer nas tomadas de decisões sobre os rumos da escola, e, se também levarmos em consideração as noções de emancipação e autonomia a participação neste contexto não significa simplesmente um cumprimento rotineiro de tarefas, mas a coragem de, dentro do possível, implementar, coletivamente, práticas inovadoras no cotidiano

escolar, mesmo que estejam inseridas em um contexto desafiador da educação pública. É neste contexto democrático, no qual se desenvolverá a participação dos sujeitos. Tal caráter participativo, por sua vez se alicerçado nos espaços de autonomia se caracteriza como uma espécie de protagonismo na condução dos processos escolares.

Portanto, as repostas dos sujeitos refletem a ligação que Adorno (1995) faz sobre emancipação, autonomia e participação em um contexto democrático, pois existe por parte da equipe gestora o reconhecimento de que para haver emancipação tem que se levar em conta a natureza coletiva da escola, pois para construir democraticamente um projeto escolar, é fundamental o encorajamento para a participação dos sujeitos dotando-os de autonomia para exercer com liberdade as atividades relacionadas às suas respectivas funções.

Também refletem as discussões teóricas tanto no estado do conhecimento ao trazermos discussões de teses e dissertações, quanto na abordagem mais diretamente relacionada a autores renomados nessas questões. Assim ocorre, uma vez que, os entrevistados apresentam concepções de emancipação, participação, autonomia no contexto da gestão escolar democrática, as quais se caracterizam como alternativas as pretensões neoliberais, que por sua vez buscam enquadrar os sujeitos aos seus interesses políticos e econômicos. A conscientização que os entrevistados demonstram em relação a essas categorias conceituais indicam senso crítico o que possibilita um entendimento de como pode acontecer nos espaços institucionais legalmente constituídos para construção dessas características no âmbito da gestão escolar.

4.1.2 As concepções dos sujeitos da equipe gestora da escola B acerca dos conceitos de emancipação, autonomia, e participação na gestão escolar.

Nesse tópico discorreremos sobre o que pensam os sujeitos da escola B em relação às categorias de análises destacadas anteriormente. Assim, no que diz respeito à concepção de emancipação, os sujeitos expressam o seguinte:

Emancipação significa liberdade. Agora não pode haver excessos. Como o trabalho é colaborativo, cada um também deve respeitar o espaço do outro. (COORDENADOR 1 ESCOLA B).

Emancipação, como a gente faz parte de uma rede pública, nós não somos emancipados porque somos dependentes da secretaria. Por exemplo, uma escola particular o dono faz o que quer. Se precisa mexer na estrutura da escola ele pega o dinheiro dele e faz. Aqui a gente tem que solicitar a secretaria. (COORDENADORA 2 ESCOLA B).

A emancipação é inovar buscar novas coisas, construir um futuro melhor. (DIRETORA DA ESCOLA B).

Tais respostas se caracterizam como um conjunto de reflexões, no qual em linhas gerais baseia-se no fato de haver condições de realizar o que foi proposto pela equipe gestora sem a interferência, de órgãos superiores, como a secretaria de educação. Além da capacidade para driblar as dificuldades próprias do cotidiano escolar e ampliar as possibilidades de ação. Essas características se relacionam com o ideal emancipatório adorno, pois evoca a capacidade dos sujeitos se empenharem para pensarem e agirem recusando, dentro do possível, as tutelas de outrem.

No que se refere à autonomia, os sujeitos ressaltam:

Autonomia é ter a liberdade de botar em prática as suas ideias. (COORDENADOR 1 ESCOLA B).

É você ter liberdade de agir dentro do seu espaço de trabalho. Você fazer o que precisa ser feito no seu trabalho sem o receio de que vai ser tolhido ou vigiado, alguma coisa neste sentido. (COORDENADORA 2 ESCOLA B).

Assim, autonomia não é que eu sou a dona da razão. Mas é ter iniciativa tá sempre buscando melhoria. Mas sempre em conjunto. Eu nunca quero ter autonomia com ideia só minha. Até porque nossa gestão é uma gestão democrática. Então, eu não quero ter autonomia, como sendo a dona do saber, da razão e da determinação. Mas ter iniciativa de buscar melhorias para a escola. (DIRETORA DA ESCOLA B).

Neste sentido, o significado de autonomia se aproxima do pensamento de Adorno (1995), pois sendo um espaço, no qual os sujeitos têm a liberdade para desenvolver suas ações, sem o receio de serem tolhidos em suas

iniciativas no raio de atuação de suas respectivas funções, também denotam a necessidade de um contexto escolar democrático, uma vez que não existindo autonomia isolada de uma coletividade, exige que se tenha um caráter colaborativo com a comunidade escolar.

Quanto à participação, os sujeitos assim se expressaram:

Participação é aceitar fazer parte de grupo. Entender que a educação é um trabalho totalmente colaborativo, e que por isso precisa da participação de todos. (COORDENADOR 1 ESCOLA B).

É o envolvimento de todos. Está dentro daquela frase juntos somos mais fortes. Se ficar cada um medindo forças, cada um puxando para seu lado, não dá certo. tem que ser todos juntos com um objetivo só. (COORDENADORA 2 ESCOLA B)

A participação é você está ali atuante na frente e em busca sempre do melhor. Porque você pode estar todo dia cumprindo sua função, mas a participação é quando você se envolve realmente, e veste a camisa em busca sempre da melhor maneira de resolver as demandas do dia-a-dia. (DIRETORA DA ESCOLA B).

Neste ponto, percebemos os entrevistados defendendo que o exercício da autonomia no âmbito escolar exige uma dinâmica participativa relacional, já que o trabalho em educação passa, necessariamente, por um conjunto de relações entre as pessoas. Portanto, demonstrando um alinhamento com ideias adonianas, pois sendo um trabalho de natureza coletiva, é de fundamental importância o empenho de todos, em respeitando a autonomia de cada um, para que haja uma participação colaborativa na conquista dos objetivos que se propõe a escola. Embasada nesta percepção a noção de participação diz respeito à atuação dos sujeitos comprometida com a comunidade escolar.

E para finalizar este subtítulo destacamos que as ações e o compromisso dos sujeitos com a comunidade escolar, como aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento cotidiano de práticas de autonomia, participação e emancipação do contexto da gestão escolar, a qual para possibilitar as condições para o fortalecimento deste tripé não pode ser autoritária, uma vez que quando se tem uma centralização na condução dos processos escolares acontece uma maior limitação de iniciativas, colaboração e inovação.

Vale ressaltar que, mesmo com as suas peculiaridades, as respostas dos sujeitos da equipe gestora da escola B também conservam relações com o que foi discutido teoricamente no estado do conhecimento e nas perspectivas de teóricos consagrados nas respectivas temáticas. Ou seja, os entrevistados manifestaram criticidade em suas concepções sobre emancipação, participação, autonomia no campo da gestão escolar democrática, de modo a dentro de sua realidade escolar se conduzirem norteados por visões de como coletivamente podem construir nos espaços institucionais legitimados pela legislação educacional referente a gestão escolar, para dentro do que é possível construir uma gestão com as características destacadas.

4.2 Aspectos que dificultam a emancipação na construção de uma gestão escolar democrática.

Neste subtítulo discorreremos sobre os principais limites que os sujeitos da equipe gestora escolar apontam para a construção de uma gestão democrática, com características emancipatórias, autônomas e participativas em escolas públicas estaduais de Fortaleza - Ce, alinhado com o objetivo específico de Identificar a visão dos sujeitos sobre os aspectos que dificultam a emancipação, autonomia e participação na construção de uma gestão escolar democrática. E uma vez apresentadas no tópico anterior sobre estas noções, aqui discorreremos sobre os principais limites que em suas visões dificultam-nas.

Aqui, buscamos entender os posicionamentos dos entrevistados das escolas sobre aspectos que dificultam o que foi destacado como emancipação, autonomia e participação. Nesse sentido discorreremos sobre condições materiais, a quantidade de profissionais e as interferências dos órgãos superiores no âmbito de cada escola. Tratar desses assuntos são importantes, pois sem a liberdade de decisão e atuação com condições concretas e pessoas suficientes para atender as demandas escolares a emancipação na construção de uma gestão democrática se torna um ideal com dificuldade de se efetivar no “chão” da escola.

4.2.1 Obstáculos para emancipação na construção de uma gestão democrática na escola A

Em relação ao que poderiam ser classificados como obstáculos para uma gestão escolar direcionada para autonomia, participação emancipação, os sujeitos relataram:

A gente é uma escola muito grande com mais de dois mil alunos com pensamentos e vivências diferentes. Aí é bem difícil administrar estas diferenças porque tem a questão do preconceito tem a questão do bullying. E também a dificuldade de aceitação de si mesmo. E a gente lida com isso diariamente e pela quantidade de estudantes essa realidade é mais gritante. E a dificuldade é administrar essa pluralidade de pensamentos que vem para dentro da escola e trabalhar com todos eles se convergindo e se completando para construir um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem. Acho que também os limitantes do sistema educacional como um todo, meio que amarra, assim, um pouco a autonomia da escola em si, no sentido de diversificar um pouco seu projeto. Vou dá um exemplo bem simples, que a própria disponibilidade dos professores, para colaborar com a elaboração e execução de projetos diferenciados. Porque o trabalho do professor não pode ser medido apenas por hora-aula. O professor além de cumprir com a carga horária regular, tem que dá conta de grandes turmas, em mais de uma escola. Fica difícil ter tempo para algo diferente. (COORDENADOR 1 ESCOLA A).

Sabe para mim, o que dificulta muitas vezes é o conservadorismo. O conservadorismo ele engessa a possibilidade de alcançar avanços. Por exemplo, quando se diz que o estudante não é capaz de fazer certas coisas por ser jovem, isso é fruto de uma verticalização de ideias na educação acaba trazendo um embaraço de coisas novas para se alcançar uma emancipação, uma autonomia, um crescimento de nossos estudantes. [...] Este problema do conservadorismo que dificulta nosso trabalho não está na equipe, mas em outros setores da escola. Por exemplo, nos estudantes se manifesta por meio de práticas de bullying, e no caso dos professores, se apresenta em uma parte destes profissionais, em forma de resistência a se abrir para práticas inovadoras propostas pela gestão. (COORDENADORA 2 ESCOLA A).

Cara, a gente tem muita gente boa no sistema de ensino, mas o engessamento do sistema impossibilita o desenvolvimento de potenciais, projetos que poderia ser de sucessos na escola. Por exemplo, é muito comum a secretaria de educação tentar implementar políticas de cima para baixo, sem considerar a

realidade específica daquela escola. (COORDENADOR 3 ESCOLA A).

Muita coisa. Se a gente pegar por exemplo a conjuntura política atual, não é nada favorável para educação de uma maneira geral e muito menos ainda para a educação pública. Se a gente pegar aí as determinações federais, a postura de um ministro transloucado, que está aí determinando as determinações mais gerais da educação no nosso país, isso é um fator dificultador imenso. Tudo você cria problema e pode ser denunciado pelo ministério público. Você tem aí a escola sem partido batendo, pegando as coisas e tirando de contexto. Assim tem professores adoecendo por esta perseguição. A própria desvalorização dos educadores no nosso país também contribui negativamente de forma intensa. Além de falta de formação dos gestores das escolas públicas. Quando você não tem eleições para diretores, como no caso das escolas profissionalizantes isso dificulta porque você fica preso a uma indicação e vai fazer tudo que foi solicitado até para agradar e permanecer no cargo. Quando você é eleito, por exemplo eu fui votado por 2 mil pessoas, então meu compromisso primeiro é com estas 2 mil pessoas. Então, essas questões são dificultadoras. E tem mais coisas, mas eu só consigo no momento lembrar dessas. (DIRETOR DA ESCOLA A).

Essas respostas demonstram que a equipe gestora tendo que lidar cotidianamente com uma escola de grande porte, com uma elevada quantidade de pessoas, com a presença de preconceitos, bullying e pensamentos plurais, trata-se de obstáculo, pelo fato de que a equipe gestora tem a responsabilidade de trabalhar para viabilizar uma ambiência que favoreça a relação de ensino-aprendizagem. Diante desta situação, a equipe gestora tem que se confrontar com este problema diariamente com medidas de prevenção, conscientização e intervenção, de modo a superar os preconceitos que catalisam muitas discriminações provenientes de uma ideologia conservadora. E que as demandas provenientes desta escola de grande porte exigem um maior esforço da gestão para harmonizar as diferenças e organizar as melhores condições para o funcionamento da escola.

Também percebemos que toda e qualquer iniciativa da equipe gestora terá, necessariamente, que ser desenvolvida considerando os limites estabelecidos pelo sistema educacional. Assim, também, foi mencionado que a interferência da secretaria de educação, no âmbito das escolas públicas, se caracteriza como obstáculo para uma gestão direcionada para autonomia,

participação, emancipação dos sujeitos na gestão escolar. Neste ponto destacamos que as interferências de órgãos superiores se caracterizam como uma espécie de tentativa de tutelar a escola dificultando a capacidade dos sujeitos da equipe gestora de pensarem e agirem por si mesmo, se distanciando, portanto, do ideal emancipatório defendido por Adorno (1995).

Além do que a conjuntura histórica atual está muito desfavorável tanto para educação de um modo geral, quanto para a gestão escolar de um modo mais específico. Isso ocorre, uma vez que, de acordo com o entrevistado eles estão vivenciando uma pressão por parte da escola sem partido. Desta maneira qualquer iniciativa que tenha conotação crítica pode ser utilizada como pretexto para um processo judicial. Aqui lembramos a abordagem de Saviani (2018), na qual elucida que aspectos, históricos sociais e legais exercem forte influência no âmbito escolar. E mesmo que a noção de “sistema” elencado pelo coordenador 1 não compreendendo a noção de “sistema educacional”, tal qual foi problematizada pelo referido autor” no campo educacional brasileiro, o qual, o compreende como algo não consolidado do ponto de vista de um todo organizado e articulado, pois o entrevistado o entende como a regulamentação legal do funcionamento das escolas, ainda assim, se aproxima da ideia de que mesmo se dizendo “democrática” tal regulamentação paradoxalmente conserva aspectos com reflexos de autoritarismo.

Se tratando do ponto mais frágil da gestão escolar neste sentido emancipatório os sujeitos enfatizam que:

Eu diria que é essas amarras do sistema que te falei, que limita a maior colaboração dos professores em projetos diferentes do que já é basicamente exigido por lei. (COORDENADOR 1 ESCOLA A)

O conservadorismo. Porque embora, entre nós da gestão não tenha, porque como te falei temos uma interconexão muita boa de ideia e de visão de mundo, a sociedade em geral tem essa parcela. A escola como parte da sociedade absorve isso. E se manifesta quando acha que o jovem não é capaz de fazer determinada coisa. Isso não permite que tenha mais avanços. E eu vejo isso em professores, em funcionários até mesmo entre os alunos. É como se fosse normal. Então esse conservadorismo que não consegue pensar em uma proposta progressista que vai além do que já vem pronto é um grande obstáculo. (COORDENADORA 2 ESCOLA A)

Cara, é como te disse sobre a interferência inadequada da secretaria de educação nas escolas sem considerar as especificidades de cada um. O setor técnico da secretaria costuma pensar as políticas em seus gabinetes e querem passar por cima de tudo para implantar. (COORDENADOR 3 ESCOLA A).

A própria conjuntura política nacional atual. Não quer dizer que antes não havia. Mas agora tá demais! (DIRETOR DA ESCOLA A).

Diante destes posicionamentos reforçamos que as ações da gestão escolar não estão isoladas de um contexto previamente estabelecido e regulamentado, no qual impõe os limites legais históricos e sociais das ações dos sujeitos no âmbito escolar. Deste modo os sujeitos corroboram a percepção da relação entre Estado, educação e sociedade, a qual destacamos na fundamentação teórica, elucidando que a dinâmica dessa interrelação chega a moldar a política educacional que regulamenta a gestão escolar além de estarem inseridos em uma conjuntura histórica. Assim sendo, os sujeitos conseguem perceber aspectos dificultadores dessa relação no cotidiano escolar, uma vez que expressam suas opiniões críticas a estes elementos.

Por essas razões, a defesa de uma gestão escolar inspirada em um ideal educacional, que esteja a serviço da emancipação do sujeito, adquire certa conotação de responsabilidade social, por colaborar com mais uma perspectiva sobre fenômenos que fazem parte da sociedade atual, onde percebemos a ascensão ao poder para chefes de Estado, de líderes com traços autoritários e hostis ao pensamento crítico, tanto na América do Norte, nos Estados Unidos, quanto na América do Sul, no Brasil, que são os maiores países das suas respectivas regiões. Essa realidade, por sua vez, fortalece práticas autoritárias e dificulta práticas emancipatórias dos sujeitos no âmbito educacional e social.

Ainda em relação aos aspectos que dificultam o desenvolvimento da gestão escolar, os sujeitos da escola “A”, mais especificamente, no que se refere às condições materiais e estruturas adequadas para desenvolver uma gestão democrática, participativa e emancipatória. Nesse sentido os sujeitos destacam:

Nosso prédio tem mais de 40 anos. Por ser um prédio antigo traz dificuldades que a gente precisa superar cotidianamente. Agora nós estamos passando por algumas reformas, mas a gente precisa de muitas outras. Por exemplo, mesmo que a gente tenha conseguido um banheiro adaptado, para cadeirante, a gente não tem rampa de acesso. A rede elétrica é uma dificuldade muito grande. Como o prédio é antigo a necessidade de revitalização é constante. (COORDENADOR 1 ESCOLA A.).

Olha eu não diria que são adequadas. A gente como escola pública, a gente luta por muita coisa. Não tem nada acabado. A gente precisa avançar em muita coisa. Parte da fiação da escola é antiga. As salas não são climatizadas. E precisa lutar para que isso mude. Temos alcançados alguns avanços, por exemplo os banheiros foram reformados. Mas a gente precisa de muita coisa. Por exemplo, teve um período aqui na escola que não tinha papel. Agora, a gente vai superando, não é porque não tem que a gente vai ficar esperando chegar. (COORDENADORA 2 ESCOLA A).

Cara, estamos longe do ideal, apesar de já termos avançado muito. (COORDENADOR 3 ESCOLA A).

Se a gente pegar o tamanho da escola a quantidade de pessoas que ela abriga a resposta é não. Agora eu tenho o recurso que já está definido então com o pouco que tem a gente define as prioridades. O que tiver no orçamento definido a gente vai lutar para conseguir. (DIRETOR DA ESCOLA A).

Já no tocante a classificação das condições materiais e econômica da escola pesquisada, como elementos, que cotidianamente se apresentam como dificultadores para um desenvolvimento mais amplo de uma gestão democrática, com autonomia, participação e emancipação, os sujeitos da equipe gestora segue o mesmo padrão de resposta, pois chama a atenção para o fato de que sem recursos econômicos, materiais e estruturas apropriadas, para o atendimento das demandas referentes a mais de dois mil alunos, a atuação da equipe gestora fica, logisticamente, prejudicada. Tal realidade se coloca como dificultadora para um desenvolvimento mais consolidado de uma gestão democrática, com autonomia, participação e emancipação, já que não tendo materiais e estruturas apropriadas, para atender de modo suficiente as necessidades concernentes a mais de dois mil alunos, a atuação da equipe gestora fica limitada a esta situação. Aqui percebemos que em consonância com a concepção marxista de Paro (2016), se faz necessário uma base material e econômica para o exercício concreto

dos ideais e noções presentes no contexto de gestão escolar democrática e no tripé autonomia, participação e emancipação.

Ainda sobre outros aspectos que dificultam a gestão democrática, participativa e emancipatória, todos os membros da equipe gestora da escola A são unânimes quando apontam a insuficiência de profissionais para atender as demandas da escola como um elemento que dificulta a gestão democrática participativa e emancipatória, conforme os depoimentos a seguir:

Não. Tem não. Como eu te disse a gente tem mais de 2 mil alunos, por volta de 100 professores A gente tem mais alguns funcionários. A gente precisa se desdobrar em dois três aqui. E a gente precisa de bastante recursos, não só humanos, mas financeiros, porque aqui a gente precisa fazer milagre. (COORDENADOR 1 ESCOLA A).

Também eu não diria que são adequadas. A gente precisaria de muito mais. Mas a gente vai lutando com o que temos. (COORDENADORA 2 ESCOLA A).

Nós temos excelentes profissionais, mas devido o tamanho da escola, e agora trabalhando com inclusão a gente precisaria de mais pessoas trabalhando aqui na escola. (COORDENADOR 3 ESCOLA A).

Também não. E também tem que se adaptar com o pouco que a gente tem. (DIRETOR DA ESCOLA A).

Esta situação se configura como dificultadora para o desenvolvimento mais consistente de uma gestão democrática, participativa e emancipatória, uma vez que sem uma quantidade de pessoas para atender as necessidades da escola, as conduções dos processos poderão sobrecarregar os que estão atuando no cotidiano escolar, “sufocando”, de certa maneira, a participação, engessando a autonomia e fragilizando a emancipação.

Também podemos constatar o mesmo padrão nas respostas dos sujeitos da equipe gestora da escola A, no tocante a quantidade de profissionais que trabalham nela, pois todos destacaram a dificuldade advinda da situação de não terem disponíveis uma quantidade de profissionais suficientes, de modo a atender as necessidades da instituição no seu cotidiano. Ou seja, todos ressaltaram a dificuldade proveniente do fato de não se ter uma

quantidade de profissionais suficientes para atender as necessidades da instituição, no seu dia a dia.

Diante disto, destacamos que esta realidade pode caracterizar como dificultadora para a realização mais efetiva de uma gestão democrática, participativa e emancipatória, o argumento de que uma baixa quantidade de pessoas para atender as necessidades da escola, acontece uma sobrecarga, dos que estão atuando no cotidiano escolar, na condução dos processos “engessando” de determinado modo a participação, limitando a autonomia e enfraquecendo a emancipação.

Portanto, considerando o que foi relatado neste tópico destacamos que os posicionamentos dos sujeitos expressam a veracidade da contradição da sociedade capitalista administrada que mesmo prometendo democracia, liberdade, autonomia e participação, também interpõe obstáculos no âmbito educacional para que os sujeitos possam construir uma gestão democrática emancipatória, autônoma e participativa. Tal realidade reafirma o que foi debatido ao longo dos capítulos teóricos, no que diz respeito a relação entre Estado, educação e sociedade entrelaçadas a uma conjuntura histórica enfatizando aspectos que obstaculizam essa árdua e desafiadora construção.

4.2.2 Obstáculos para emancipação na construção de uma gestão democrática na escola B

Neste tópico relatamos as falas dos entrevistados da escola B sobre as mesmas questões levantadas na escola anterior. Nesta perspectiva os sujeitos, quando questionados sobre o que poderiam ser classificados como obstáculos para uma educação direcionada para autonomia, participação emancipação dos sujeitos na gestão escolar democrática temos o seguinte:

Nós somos uma escola regular. Então, o nosso perfil de aluno é muito diversificado. Diferente da escola profissionalizante que o aluno de lá, não tem por exemplo, a preocupação de trabalhar para ajudar em casa. Eles passam o dia na escola e estão totalmente voltados para os estudos. Aqui não é assim. Outra coisa a escola profissionalizante tem total suporte da secretaria de educação para atingir os resultados que a secretaria impõe a elas. Até por isso as escolhas dos diretores das escolas profissionais não são por eleição como acontece

nas regulares, mas por escolha da secretaria. Nós aqui não temos o mesmo suporte para atingir os resultados que a secretaria impõe. Por isso nós temos até um pouco mais de liberdade de ação individual. Nós só conseguimos alcançar os nossos resultados internos. Por exemplo, a questão socioemocional dos estudantes, nós temos professores que se dispõem a escutar e acolher os alunos. E isso é muito ruim para resultado [imposto pelos órgãos superiores]. O grande desafio é conciliar isso com os resultados que a secretaria espera. Mas nós optamos por seguir esse caminho tortuoso devido a necessidade de nossos alunos que fazem parte da comunidade. Então, esse olhar de quem está em gabinete não tem, a gente tem porque convive com eles aqui. (COORDENADOR 1 ESCOLA B).

É. O que é injetado aqui na escola não é suficiente. Outro obstáculo poderia ser também relacionado a interferência de certos superintendentes que chegam querendo mandar até no nosso horário e não pode ser assim. (COORDENADORA 2 ESCOLA B).

O obstáculo é mais a falta de iniciativa por parte de alguns profissionais e alunos, de não querer fazer. Essa desmotivação por parte dos alunos muitas vezes vem da falta de acompanhamento dos pais. Não tem um conjunto familiar que incentive buscar coisas melhores. Por parte dos profissionais é o cansaço o desânimo. Aquela eterna reclamação de que a classe é isso, a classe é aquilo, mas muitas vezes não faz por onde a classe melhorar. (DIRETORA DA ESCOLA B).

Aqui também percebemos a menção a interferência da secretaria de educação, uma vez que exige a implantação de projetos que vêm de fora para dentro, além de cobrar um alinhamento como a busca pelo aperfeiçoamento constante dos índices educacionais, visando estritamente a melhoria de uma estatística governamental. Mesmo com mais grau de liberdade para agir de modo mais alinhado as necessidades específicas de seu público, contornando dentro do possível a exigência da secretaria de educação, e da superintendência, de modo a querer influenciar até mesmo no horário. E mesmo assim não tem os subsídios financeiros adequados para o suprimento de suas respectivas necessidades. E soma-se a essa realidade a desmotivação por parte de alguns profissionais. Neste ponto destacamos relações semelhantes com a escola A, no sentido de que a tentativa de interferência de órgão superiores obstaculiza o ideal emancipatório adoniano.

Quando indagados sobre o que, na sua visão, seria o ponto mais frágil da escola no sentido da gestão democrática e emancipatória, os entrevistados responderam:

Falta de suporte econômico e um público de estudante com sérios problemas socioemocionais. (COORDENADOR 1 ESCOLA B).

Nas escolas particulares, por exemplo, quando eu quero mexer em alguma coisa, fazer alguma reforma, simplesmente, pego meu dinheiro e invisto lá. Já no caso da gente, enquanto escola pública, não podemos fazer desta maneira. Temos que fazer uma solicitação para a secretaria de educação do estado, e esperar durante muito tempo uma resposta que pode ser positiva ou não. Neste sentido, devido a esta forte dependência da secretaria não considero nossa escola emancipada. (COORDENADORA 2 ESCOLA B).

Como te falei é a falta de iniciativa, a desmotivação mesmo. (DIRETORA DA ESCOLA B).

Diante destas respostas, os sujeitos da equipe gestora da escola B seguem mantendo a coerência com as respostas anteriores. Uma vez que, na visão da equipe gestora da escola B, a falta de condições materiais e de estruturas adequadas, bem como, insuficiência de recursos humanos são elementos que dificultam a construção de uma gestão escolar com as características defendidas nesta dissertação.

Neste sentido, quando indagados sobre a existência, na escola, de condições materiais e estruturas adequadas para atender as demandas e, desenvolver uma gestão democrática, participativa e emancipatória, os sujeitos da escola B afirmam o seguinte:

Não, não tem. Para fazer um trabalho mais adequado agente precisaria mudar muito a estrutura da escola. Por exemplo, as salas não são climatizadas. Salas com 40, 50 alunos, sem ser climatizadas, é impossível em alguns dias conseguir até mesmo ter aula. (COORDENADOR 1 ESCOLA B).

Não são suficientes. Até mesmo os recursos só vêm, é através de licitação que são feitas baseadas na quantidade de alunos. A merenda por exemplo, é (são) 30 centavos por aluno. E que se baseiam na matrícula do ano anterior. E se eu tinha 700 alunos e por acaso esse ano eu tenho 900 o que é que acontece? Fica defasado para 200 alunos, por que é baseada na quantidade de aluno do ano anterior. E esse cálculo é feito

para tudo, materiais, serviços, tudo é baseado na quantidade de aluno do ano anterior. (COORDENADORA 2 ESCOLA B).

Não é, sabe porquê? Além de não termos salas climatizadas, tem a questão da merenda, que os meninos estão merendando a 30 centavos cada aluno. Agora me diz o que eu faço com 30 centavos? A gente todo dia tem que fazer o milagre do pão. (DIRETORA DA ESCOLA B).

Perante este relato, os sujeitos da escola B, seguem reconhecendo a situação material e econômica semelhante da escola A, uma vez que não tem condições materiais e estruturas adequadas, para atender de modo satisfatório as necessidades escolares como elementos, que costumam acarretar em dificuldades para o desenvolvimento mais efetivo de uma gestão democrática, pautada na autonomia, na participação e na emancipação, pois a equipe gestora, por vezes, não pode atender os anseios da comunidade escolar. Ou seja, mesmo que democraticamente os sujeitos que fazem parte da escola deliberem como prioridades, a aquisição de salas climatizadas, por exemplo, a vontade da maioria não será concretizada devido à inexistência de recursos econômicos e materiais. Tal situação é um reflexo das contradições da sociedade capitalista administrada, uma vez que no que se refere ao âmbito da legislação educacional vigente, mesmo preconizando que a gestão democrática é um pressuposto para a conquista de uma educação de qualidade para todos, ao mesmo tempo o Estado não dar às condições necessárias e adequadas para isso se concretize. Ou seja, promete, mas não favorece condições para que tais promessas sejam, efetivamente, realizadas.

Ainda sobre outros aspectos que dificultam a gestão democrática, participativa e emancipatória todos os membros da equipe gestora da escola B são unânimes quando apontam a insuficiência de profissionais para atender as demandas da escola como um elemento que dificulta a gestão democrática participativa e emancipatória conforme os depoimentos a seguir:

Como temos três turnos de funcionamento, sentimos falta de um outro coordenador pedagógico, para que todos os turnos fossem bem contemplados. (COORDENADOR 1 ESCOLA B).

Nós temos bons profissionais. Mas para as necessidades da escola precisamos de mais um coordenador. Para melhorar o funcionamento de três turnos. (COORDENADORA 2 ESCOLA B).

Eu acho que temos bons profissionais, mas precisaríamos de mais. (DIRETORA DA ESCOLA B).

Os sujeitos sinalizam sobre a inexistência de profissionais suficientes para atender as demandas escolares e desenvolver uma gestão democrática, participativa e emancipatória. Desta maneira, podemos vislumbrar que pode acontecer uma sobrecarga, dos que estão atuando na instituição pesquisada.

Aqui também reconhecemos que não obstante as diferenças com a escola A, os relatos dos sujeitos da equipe gestora da escola B, também reflete a plausibilidade da contradição denunciada pela teoria crítica, das promessas que não são cumpridas pela sociedade capitalista, uma vez que neste caso específico do cotidiano escolar os sujeitos encontram dificuldades de efetivarem uma gestão democrática e participativa, em virtude da sobrecarga de trabalho, escassez de recursos e interferência da secretaria. Diante disso se torna pertinente destacar que mesmo que nas falas dos sujeitos da equipe gestora da escola B, não se tenha feita a menção ao aspecto histórico como encontramos, através da resposta do diretor da escola A, mesmo assim mantém ligação com o que foi abordado nas discussões teóricas, uma vez que em linhas gerais as falas sinaliza a intrincada relação entre Estado, educação e sociedade destacando elementos provenientes dessas três instâncias que se configuram como dificultadores da construção da gestão da escola fundamentada nas características defendidas nesta pesquisa.

4.3 Aspectos que contribuem para a construção da gestão escolar democrática e emancipatória.

Neste item discutiremos sobre os principais aspectos ou possibilidades que contribuem para a emancipação, autonomia e participação na gestão escolar democrática, a partir das entrevistas realizadas com as equipes gestoras das duas escolas pesquisadas, alinhando com o objetivo específico de identificar a visão dos sujeitos sobre os aspectos que contribuem e quais dificultam a construção de uma gestão escolar democrática com características emancipatória, autônoma e participativa. Para isso, indagamos os sujeitos

sobre os aspectos que eles consideram importantes às possíveis práticas de emancipação autonomia e participação no trabalho da equipe gestora, os pontos mais fortes, a relação com os demais membros da equipe, com professores, com os alunos, com os pais de alunos e com os órgãos colegiados, os motivos que levaram a opção por atuar na equipe gestora, realização no exercício da função, satisfação em trabalhar na escola.

4.3.1 Aspectos que contribuem para a construção de uma gestão democrática emancipatória, autônoma e participativa, na visão dos sujeitos da escola A

Neste subtítulo apresentamos a visão dos sujeitos sobre o que consideram aspectos que contribuem para a construção de uma gestão democrática emancipatória, autônoma e participativa, na Escola A.

Assim, no que diz respeito aos relatos dos sujeitos sobre estas questões, começamos discorrendo sobre elementos que na sua perspectiva favorecem às possíveis práticas de emancipação no cotidiano da gestão escolar. A cerca do que poderiam ser considerados aspectos que contribuem para autonomia, participação emancipação na gestão escolar, obtivemos as seguintes respostas:

Debate. Debate que eu digo assim, a gente busca trabalhar os conflitos em formas de conversação mesmo, de sentar e conversar. (COORDENADOR 1 DA ESCOLA A).

Eu acredito que o que contribui é essas práticas emancipatórias mesmo. A coragem de ir contra esse conservadorismo e incentivar o protagonismo dos sujeitos. eu acho que é isso que move a gente. Por exemplo, falando de pessoas trans que sofre preconceito dentro e fora da escola. Como a escola pode proporcionar para elas um alicerce para ir além. A gente teve aqui uma aluna trans ano passado que entrou para UFC no curso de geografia. É um ganho tão grande! Essa pessoa vai sair de uma estatística. Ela poderia entrar para o outro lado, mas não, ela conseguiu entrar na universidade. (COORDENADORA 2 ESCOLA A).

Cara, quanto mais você tem autonomia e liberdade de ousar fazer coisas novas, mais você pode ter bons resultados. Também seria interessante ter certa liberdade de gerir um recurso complementar para o dia-a-dia da escola. Porque

quando quebrar um ventilador, por exemplo, é uma grande burocracia para conseguir o recurso. Então, eu diria que o que poderia contribuir muito para isso era a liberdade de desenvolver seus próprios projetos sem interferência inadequada da secretaria e que também tivesse um aporte financeiro para esses projetos. (COORDENADOR 3 ESCOLA A).

É a sensação de que você está fazendo a própria história da instituição. É a sensação de pertencimento não só da gestão, mas de toda a comunidade escolar. Quando você coloca o pé naquele portão você sente que está no espaço democrático que você também construiu, seja porque você pintou um muro, pintou a sua sala de aula, porque você foi lá e debateu e participou de uma tomada de decisão. (DIRETOR DA ESCOLA A).

Aqui também percebemos que as possíveis práticas emancipatórias na gestão escolar não são fechadas em si mesmas, mas também estão convergindo nas relações humanas em um contexto concreto e que para se desenvolverem se faz necessário, espaços democráticos, pois as respostas denotam valorização de debate de ideias e respeito as diferenças. Assim ocorre, pois o conjunto das respostas se caracteriza como liberdade de pensamento e ação amparada por um suporte financeiro que possibilitam ações inovadoras, sem interferência inadequada da secretaria de educação, para que as escolas possam efetivar seus próprios projetos. E é nesta perspectiva de uma gestão escolar democrática, na qual a própria comunidade escolar decide seus próprios caminhos com autonomia e participação coletiva dos sujeitos, que por sua vez resulta em uma determinada emancipação. Essa realidade tem sintonia com o ideal emancipatório de adorno, no qual advoga que em contextos autoritários não há favorecimento para tais práticas.

No que diz respeito às perspectivas dos entrevistados, sobre o que consideram como o ponto mais forte da escola, neste sentido da gestão democrática e emancipatória, assim se expressam:

Eu acho que é a nossa abertura para o debate, para o diálogo. É muito importante essa característica nossa de trabalhar os conflitos pelo diálogo. E isso entre todos os segmentos da escola. Entre, professor e aluno, entre aluno e aluno, também com os pais de alunos. Eu acho que essa característica contribui muito para o crescimento da comunidade escolar como um todo (COORDENADOR 1 DA ESCOLA A).

Eu acho que é o nosso projeto escolar. Porque orienta nossas ações muito neste sentido. Do aluno ter acesso a universidade e a cidadania. (COORDENADORA 2 ESCOLA A).

Cara. É o fato desses resultados que conquistamos nos últimos anos ser fruto de um trabalho coletivo. É nisto que está nossa força. porque tem uma coletividade que acredita que é possível fazer da escola pública caminho de preparação para a entrada na universidade e a transformação social. (COORDENADOR 3 ESCOLA A).

Então, esse trabalho em conjunto é o que mais contribui pra que essa tríade aí se sustente, se fortaleça sempre apesar de todos os obstáculos e marés contrárias. Até porque a gente nunca deve baixar a cabeça para isso. (DIRETOR DA ESCOLA A).

Esses posicionamentos continuam alinhados com a concepção adorniana, uma vez que denotam que uma gestão escolar voltada para emancipação tem um caráter democrático e inovador, uma vez que se empenhando em consolidar coletivamente espaços de autonomia e participação inovadora dos sujeitos, as escolas conquistam resultados que trazem como consequência, um certo grau de emancipação. Neste sentido a construção coletiva da própria instituição escolar consiste no ponto mais forte de tais respostas.

Ainda buscando detectar aspectos que contribuem para a construção de uma gestão democrática emancipatória, autônoma e participativa, na visão dos sujeitos da escola A. Os entrevistados quando indagados sobre se consideram a escola empenhada no ideal emancipatório de gestão escolar democrática, declaram:

Com certeza! Aí eu diria que são características de nosso projeto escolar. [...] O que eu falo como projeto escolar ultrapassa o PPP². São todas as ações e intervenções que a

² Esse posicionamento do entrevistado se aproxima da concepção de Veiga (2014) quando defende que: “o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo.

escola desenvolve como um todo, voltadas para a aprendizagem do estudante. O PPP está até desatualizado. Não representa a totalidade da perspectiva que vem sendo desenvolvida nos últimos anos. necessitando, portanto, de uma atualização. Nós pensamos até em abrir o debate para esta atualização com os demais segmentos escolares. Mas as inúmeras demandas do dia-a-dia fazem com que sejam eleitas outras prioridades no momento. Desde a quantidade de alunos que ingressaram na universidade, passando pela formação crítica do alunado, da relação que é mantida por parte destes alunos que vez por outra aparece na escola, bem como a participação dos mais variados sujeitos gestores, professores, alunos e funcionários, em obras e projetos educativos desenvolvidos no contexto escolar, como aspectos concretos que refletem a configuração do projeto escolar vigente. [...] Nós buscamos desempenhar um conjunto de ações, para uma educação pública de qualidade, com foco no aluno ingressar na universidade e na formação cidadã com capacidade de desenvolver o pensamento crítico. Cada aluno que sai daqui e entra na universidade contribui para afirmar a importância da escola pública, por colocar pessoas que não tem como pagar uma escola particular, com perspectivas de seguir seus estudos e se capacitar para exercer uma maior influência na sociedade. Isso é muito legal! (COORDENADOR 1 ESCOLA A).

Eu acredito que sim. Porque a gente entende que a escola pública transforma vidas. É muito legal saber que nosso aluno não parou aqui, teve acesso a universidade, que é um direito dele também. Eu penso que tudo isso no final contribui para uma sociedade melhor. Eu acho que essa contribuição também vai quando a gente prega muito o respeito a diversidade, ao outro. A gente combate muito o preconceito. E isso é muito fruto de nossa visão de mundo plural. (COORDENADORA 2 ESCOLA A).

Cara, com certeza! Tudo que a gente fez e continua fazendo vai neste sentido. Isso é uma característica de nosso projeto escolar. (COORDENADOR 3 ESCOLA A).

Eu acredito que somos uma gestão democrática. pelo menos a gente se esforça muito para isso. Inclusive tem muito canal com nossos professores e nossos estudantes. Você ver que nossa sala nós derrubamos as paredes e colocamos vidros porque eles podem ver o que estamos fazendo. Então, eles têm acesso livre aqui. E nós também prezamos pelo trato humano entre aluno-professor professor-professor aluno-aluno enfim entre todos da comunidade escolar. E uma experiência legal foi quando essa escola foi ocupada durante quatro meses a gente da gestão tínhamos acesso aos estudantes e negociamos com eles os espaços que poderíamos entrar na escola para resolver questões como um motor por exemplo.

Nesse momento não havia hierarquia entre nós, a gente estava se tratando como iguais. (DIRETOR DA ESCOLA A).

Diante de tais posicionamentos reconhecemos que a gestão está em sintonia com um ideal emancipatório, pois tem um caráter democrático, buscando fortalecer cada vez mais a autonomia, participação e emancipação dos sujeitos, desempenhando um conjunto de ações, as quais busquem contribuir para uma educação pública de qualidade, com vistas na qualificação acadêmica e na transformação social. Diante deste conjunto de vivências e práticas de participação, por meio do diálogo podemos considerar a valorização por parte da equipe de gestão deste perfil de profissional que favorece um espaço democrático, sem o qual a participação dos sujeitos fica tolhida, pois é justamente não recebendo ordens autoritárias e unilaterais, que os sujeitos da equipe de gestão podem contribuir com certa autonomia de ideias e ações para o desenvolvimento dos processos escolares. Soma-se a isso o fato de que o comprometimento com o projeto trabalhado nessa escola além de buscar construir coletivamente uma preparação para uma qualificação acadêmica do alunado, também almeja combinar a formação para o exercício da cidadania por meio de um despertar de uma consciência crítica como viés de transformação social.

Tais repostas sugerem que, cotidianamente, os sujeitos envolvidos nos processos da gestão, não obstante as inúmeras dificuldades próprias da dinâmica escolar estão comprometidos em superá-las, tendo em vista a efetivação de um projeto de escola que buscando a preparação para a qualificação acadêmica e a formação para o exercício consciente da cidadania, valoriza a democracia, a autonomia, a participação e emancipação como elementos indispensáveis tanto, para uma educação de qualidade, como para uma sociedade melhor. O conjunto de todos estes aspectos contribuem para a autonomia, participação e emancipação na gestão escolar. Neste sentido, levando a sério o ideal de uma gestão escolar democrática, tal intento seria possível, somente com a participação e o compromisso de todos, ou pelo menos da maioria dos envolvidos nos processos que se desenrolam no cotidiano da escola.

Um fato interessante que destacamos neste tópico é que mesmo que no ponto de partida na justificativa, as avaliações externas foram apresentadas como possíveis dificultadoras na construção de uma gestão escolar democrática autônoma e participativa, quando perguntados suas opiniões se as avaliações externas contribuem ou dificultam-na, os entrevistados assim se manifestaram:

Aqui na escola elas são importantes porque a gente toma elas como uma espécie de termômetro dos resultados da escola. E a gente partilha estes resultados com a comunidade escolar. Comunidade que eu falo é professores alunos etc. Porque queira ou não queira elas nos trazem um raio x sobre o diagnóstico da escola nos últimos anos, o que também nos auxiliam na elaboração da nossa proposta pedagógica. (COORDENADOR 1 ESCOLA A)

As avaliações externas elas são importantes tanto no nível macro, do ponto de vista de definir estratégias para a educação básica como um todo. Assim, elas são meio que um norte para as definições da política educacional que estabelecerá um panorama geral da educação básica. E no nível micro que é o caso de nossa escola, também tem um objetivo semelhante porque, a nível de escola a gente tem condições de avaliar o nosso trabalho e definir nossas estratégias de trabalho. (COORDENADORA 2 ESCOLA A)

As avaliações externas eu acho que elas cumprem um papel muito importante no sistema de ensino elas permitem que você tenha um diagnóstico daquela unidade escolar em relação ao sistema como um todo. Eu sei que cada escola tem suas características, mas quando você tem avaliações aplicadas em todo país ou região dá para gente ter uma noção de como está nossa situação em relação as outras escolas. Então eu diria que valorizamos muito as avaliações externas e tomamos como referência para fazer estudos sobre o nosso desempenho de trabalho escolar. O ENEM a gente toma como referencial na definição na elaboração de estratégias para nossa proposta pedagógica, porque como tivemos a oportunidade de conversar outras vezes, a gente coloca para o estudante que através do estudo eles podem dá sequência nos estudos em outro nível. E o ENEM é a porta de entrada para a universidade. (COORDENADOR 3 ESCOLA A)

Todas essas avaliações externas ao meu ver elas têm sua importância no entendimento de como está se dando a educação no país como um todo. O SAEB tenta cumprir esse papel. Tem suas falhas tem as especificidades que não consegue enxergar dentro da realidade de um país do tamanho

do Brasil. Mas tenta ver ali uma situação mais geral e reunir condições com os resultados do SAEBE e criar um índice que é o IDEBE, que dá para verificar a situação nacional criar as políticas governamentais. Outra avaliação que é uma tentativa de equivale a essa avaliação nacional é o SPACE que é uma versão estadual que cria também um índice que é o IDE-Médio aqui do Estado do Ceará que também auxilia a escola no acompanhamento do seu trabalho nos últimos anos. (DIRETOR ESCOLA A)

Diante destes posicionamentos percebemos que os sujeitos da equipe gestora da escola A, reconhecem as avaliações externas como aspectos que contribuem para a construção de uma gestão democrática, autônoma e participativa no sentido, tanto de auxiliar no subsídio de informações relevantes de como está sendo desenvolvido o trabalho escolar, como também em se tratando, especificamente, do ENEM que se caracteriza como uma maneira de ingressar na universidade.

Por isso, se levarmos em consideração que o ingresso a universidade, é visto no projeto escolar como um acesso a cidadania, essa avaliação externa se torna uma oportunidade de construir essa realidade por meio da luta desenvolvida no âmbito da escola pública e que resultará na garantia de direito para aqueles que não podendo pagar por uma educação privada, tem na escola pública um caminho para a dignidade da cidadania.

Além do que as avaliações externas foram apresentadas como de fundamental importância para o desenvolvimento de políticas educacionais. Desta maneira reforçamos a concepção de que no âmbito de tais políticas estão presentes tanto aspectos que dificultam, quanto que contribuem nesta construção de uma gestão democrática emancipatória, autônoma e participativa, e que a maneira como os sujeitos da equipe gestora escolar se relacionam com esses elementos fará muita diferença neste sentido.

Outro ponto importante relatado pelos entrevistados, diz respeito a como avaliam a relação com os outros sujeitos da equipe gestora. Sobre esse aspecto os respondentes assim se posicionam:

Muito tranquila. Na verdade, a gente se ajuda bastante. Assim, é uma relação também de aprendizagem, com os membros da nossa equipe. A gente tem dois membros mais experientes e dois menos experientes e o que tem mais inexperiência em gestão escolar sou eu. Os outros três já faziam parte da gestão

anterior e eu entrei para completar essa equipe. (COORDENADOR 1 DA ESCOLA A).

Costumo comparar nossa relação como uma espécie de casamento. Estamos sempre interconectados 24 horas por dia! As vezes de madrugada estamos discutindo ações para escola no grupo do Whatzapp! Ou seja, nossa interação não se limita a carga horária formal na lotação da escola, vai muito além disso! (COORDENADORA 2 DA ESCOLA A).

A gente está ligado a um projeto que não para! A gente poderia até está acomodados, parados, com a boca escancarada cheia de dentes, esperando a morte chegar, mas não é bem assim. A gente tem de um ano quebrado, muito, a cabeça para o outro de sempre está fazendo algo diferente, porque a gente tem que ter essa percepção que o público está mudando. Então a gente já tem filhos de ex-alunos que já estão aqui. Temos uns 10 professores que foram nossos alunos. Inclusive tem uma coordenadora nossa que era nossa aluna. Tem algo mais maravilhoso que isso?! Se antes existia alguma hierarquia formal entre nós agora ela é minha colega de trabalho! Isso é muito legal! E é esse ciclo que a gente busca alimentar. A gente busca não fazer só o feijão com arroz. Muito resultado tem haver com isso. (COORDENADOR 3 ESCOLA A).

Aqui a gente se trata como quatros gestores, e nas reuniões de pais a gente se apresenta assim. Nós não temos essa coisa hierárquica de diretor e coordenadores, nós somos uma equipe que trabalha com a gestão da escola. E você que está entrevistando os quatros você pode perceber que cada um tem características diferentes. Uns são mais dinâmicos outros mais tranquilos, mas nós temos uma interatividade muito grande. E a gente cria um ambiente de equilíbrio entre nossas atitudes e decisões cotidianas e não são poucas. Por isso nós precisamos de autonomia para resolver as coisas, porque tem situações que necessitam de uma decisão mais rápida. Se sou eu que estou aqui naquele momento eu resolvo, se é outro membro da equipe que está aqui é ele quem resolve. E quando não é urgente, pega a demanda traz a demanda e a gente discute o que vamos fazer com aquela demanda que não estava dentro da previsibilidade. Você sabe que em educação muita coisa é imprevisível e não pode ser resolvido consultando uma cartilha, para cada problema tem um item que diz como resolver. Você sabe que não é assim. Agora para isso é importante que todos conheçam pelo menos as leis mais gerais para que tenham inteligência de autonomia, porque se não, você fica preso a uma coisa muito burocrática e se você conhece leis, regulamentações você pode dizer isso pode ser feito pela escola. (DIRETOR DA ESCOLA A).

Neste sentido, os entrevistados destacam o caráter aberto e colaborativo entre os sujeitos da equipe. Assim como também chegam a frisar o fato de se

ter uma equipe que tem metade com mais experiência e a outra mais inexperiente na área da gestão escolar, essa combinação demonstra uma equipe com perfis diversificados, que estão à frente do cotidiano escolar. Ou seja, a relação dos sujeitos da equipe gestora se dinamiza em torno deste projeto escolar que busca ir além do convencional.

Sobre a relação que se estabelece entre os sujeitos da equipe gestora da escola A e os docentes da escola, os entrevistados assim se posicionaram:

Também muito tranquila. A gente tenta desenvolver uma parceria muito legal aqui com os professores. Como eu te disse a gente tem um projeto muito plural e participativo então a gente busca dá o máximo de espaço para a participação de todos. E não só de professores, mais de estudantes e pais, para que contribuam nesta construção. (COORDENADOR 1 DA ESCOLA A).

Com os professores também é harmônica, mas minha proximidade é com os estudantes. (COORDENADORA 2 ESCOLA A).

Continuo o processo de motivação e diálogo, sempre mostrando que os professores podem contribuir com este projeto da escola, que está voltado para além da sala de aula, mas como a mudança da realidade social. É como que o trabalho deles contribuísse para quebrar o paradigma de que aluno de escola pública não pode entrar em universidade e ser agente da transformação social. (COORDENADOR 3 ESCOLA A).

A nossa relação tanto a minha quanto a da gestão da escola de nós quatro é uma relação muito boa com nossa equipe de professores. E é uma relação muito intensa e transparente. E em nossas reuniões com os professores a gente discute não só questões pedagógicas, mas também como o aparato físico pode melhorar o trabalho pedagógico, como está a valorização do professor, como a gestão está atendendo as demandas diárias do professor dentro da escola, pra que ele possa desenvolver bem o seu trabalho. Além de diuturnamente está acompanhando em suas demandas diárias. (DIRETOR DA ESCOLA A).

Nestas respostas os entrevistados destacam a parceria com os docentes e seguem reafirmando a força de um projeto escolar, que mesmo sem estar oficializado em um determinado documento, ainda sim se faz presente em um conjunto de ações que estimulam a pluralidade, a participação e espaços de engajamentos não somente dos professores, mais dos demais setores

segmentos da escola. Neste contexto, percebe-se que buscam manter os professores, motivados e conscientes do alcance na construção de um projeto escolar, na qual tem resultados que vão para além dos muros da escola e adentrar o âmbito universitário e social. Neste ponto o fato de buscarem reuniões com os professores, para discutir questões além das pedagógicas, se dispondo a debater questões profissionais é um dado marcante que denota uma abertura muito ampla para que a voz do corpo de professores tenha influência na condução dos processos decisórios da instituição pesquisada.

Quanto à relação que se estabelece entre os sujeitos da equipe gestora da escola A e os alunos, os entrevistados assim se posicionaram:

Muito tranquila também. Eu tenho uma identificação muito forte com eles, porque eu sou, como a gente diz aqui, cria da escola pública, Estudei a vida toda em escola pública. Assim, eu entendo as vivências que eles trazem aqui para dentro e as dificuldades que eles passam. (COORDENADOR 1 DA ESCOLA A).

Como falei minha proximidade maior é com os estudantes. E aqui eu faço todo tipo de atendimento com questões de disciplina, emocionais etc. (COORDENADOR 2 ESCOLA A).

Busco continuar semeando nos nossos estudantes que a educação transforma vidas! Tanto a vida deles, quanto da família deles, quanto da comunidade. E que de fato eles podem ser agentes de transformação social. E que cada garoto desse nunca esqueça de onde eles vieram, e que a escola pública contribuiu para que ele se tornasse de fato um agente de transformação social. (COORDENADOR 3 ESCOLA A).

Roberto, tem muita gente da pedagogia que vem aqui fazer pesquisa com a gente. E é típico a seguinte pergunta: você se considera um diretor democrático? Assim, qual é o diretor que vai dizer que, não é? Por isso acredito que o termômetro é os estudantes. Mas assim a gente sempre recebe os estudantes ouvi tanto nas questões cognitivas como nas emocionais que adolescente, principalmente, nesta era contemporânea, tem uma vulnerabilidade muito grande, então a gente é muito cuidadoso com isso, no trato de um ser humano com outro ser humano. A gente também discute muito respeito a diversidade de muitas formas. (DIRETOR DA ESCOLA A).

Neste sentido, nos processos da gestão escolar, esta característica proporciona uma capacitação para contribuir para a formação de sujeitos, entendendo a importância da educação pública como promotora de

oportunidades de acesso aos saberes e a cidadania, uma vez que alguns entrevistados têm origem na área que a escola está localizada, ou seja, é originário do entorno escolar. Nesta perspectiva, além de apontar o alunado como uma espécie de “termômetro” de uma gestão democrática, também sinaliza a necessidade de um cuidado com o ser humano de uma maneira integral e não somente cognitiva.

No tocante à relação que se estabelece entre os sujeitos da equipe gestora da escola A e os pais dos alunos, os entrevistados assim se pronunciaram:

É uma coisa que a gente luta bastante, porque nós não somos uma escola de bairro. O entorno da escola não é em sua maioria o público que a gente atende. A gente atende estudantes de bairros mais distantes. (COORDENADOR 1 DA ESCOLA A).

Geralmente o atendimento aos pais é para tratar de assuntos relacionados aos alunos. Então, como sou muito próxima aos alunos naturalmente fico mais próxima aos pais. Mas se fossem mais presentes na escola seria melhor.” (COORDENADORA 2 ESCOLA A).

Cara, nas reuniões de pais e nos atendimentos individuais sempre buscamos a motivação e o diálogo. (COORDENADOR 3 ESCOLA A).

Uma das coisas que mais gosto é quando tem reuniões de pais. Porque eu até me emociono quando falo essas coisas, mas quando um pai chega e diz que gostaria de agradecer por seu filho ser outra pessoa. Essas falas são muito ricas. (DIRETOR DA ESCOLA A).

Tais respostas indicam que os entrevistados têm consciência da importância de busca de desenvolver uma relação com os pais, uma vez que mesmo atendendo um público mais distante, a equipe gestora se dispõe a dialogar e lutar para estimular um maior engajamento dos pais no cotidiano escolar.

No tocante à relação que se estabelece entre os sujeitos da equipe gestora da escola A e os órgãos colegiados, os entrevistados se posicionaram conforme os relatos a seguir.

A gente busca acompanhar e estimular a participação deles. na construção do projeto escolar. (COORDENADOR 1 DA ESCOLA A).

Eu estou mais ligada ao grêmio. Nós temos uma ligação muito consistente, nós estamos sempre fazendo reuniões. Mas as vezes eu acho eles muito verdinhos. Por isso a gente tem que está sempre incentivando a participação. Até porque hoje a gente ver o que se diz muito hoje, que é essa noção de gestão democrática e por isso é bom ter sempre a participação deles. Até mesmo o nosso projeto tem a ideia deste protagonismo. (COORDENADORA 2 ESCOLA A).

Cara, é a de motivar para o protagonismo e despertando nos órgãos colegiados o desejo de participação como caminho para contribuir com o projeto escolar que busca contribuir para além dos muros da escola. (COORDENADOR 3 ESCOLA A).

Muita cooperação, conversação e diálogo. (DIRETOR DA ESCOLA A).

Assim, a equipe gestora busca também manter esta mesma postura com os órgãos colegiados, construindo uma relação baseada no diálogo aberto e franco sobre os rumos da escola. Nesta parte da pesquisa, se torna de fundamental importância destacar que este projeto é o ponto de interconexão entre os sujeitos da equipe gestora, e destes com os docentes, com os alunos, com os pais dos alunos e com os órgãos colegiados como o conselho escolar e o grêmio estudantil. Com todos estes sujeitos, o que se busca dentro da realidade de cada um, é a resolução de problemas e mediação de conflitos, por meio da construção constante de diálogo e respeito às diferenças, não somente de opiniões, mas também de crenças, etnias, gêneros ideologia etc.

Com este contexto, as principais possibilidades de práticas emancipatórias no cotidiano da gestão escolar na sua função estão relacionadas à abertura da equipe gestora para desenvolver seu trabalho, por meio de um diálogo aberto com os demais sujeitos nos diversos segmentos escolares, entorno de um projeto, sobre o qual os entrevistados demonstram ter clareza, não obstante não estando expresso em algum documento específico.

Sobre a existência de outros aspectos que contribuem para a construção de uma gestão democrática emancipatória, autônoma e participativa, na visão

dos sujeitos da escola A, sobre elementos de cunho pessoal. Vale ressaltar também, que determinados aspectos, os quais estão relacionados aos dados referentes a motivações e convicções pessoais, cooperam para suas práticas emancipatórias no desenvolvimento cotidiano de sua função. Nesse sentido, ainda sobre os elementos que contribuem para a construção de uma gestão escolar democrática emancipatória, autônoma e participativa consideramos que por ser conduzida por sujeitos e não por máquinas coisificadas e instrumentalizadas como alertava Adorno (1995), destacamos que aspectos subjetivos se caracterizam como de fundamental importância para pensarmos essas questões. Neste sentido a necessidade e o compromisso com a emancipação e a democracia é um processo de luta constante, uma vez que a indústria cultural estar constantemente promovendo esforços para reduzir os sujeitos ao status de “coisa”. Daí porque em meio a esta realidade fazer o que se gosta se converte em um aspecto motivacional para se empenhar em uma atitude de resistência contra essa violação da liberdade dos sujeitos.

Para isso indagamos os entrevistados sobre as motivações e convicções pessoais em relação aos motivos da opção por atuar na equipe gestora, realização no exercício cotidiano da função; satisfação com a escola como ambiente de trabalho. Assim, sobre o que levou a escolherem trabalhar na gestão escolar os entrevistados assim se manifestaram:

Na verdade, minha escolha foi ser professor. Primeiro eu passei em licenciatura no curso de matemática, que escolhi por afinidade com a disciplina. E aí enquanto estava no curso resolvi testar a sala de aula, me identifiquei e gostei. E aí por conta da carreira que segui surgiu o convite de fazer parte de um grupo gestor escolar. Não era um plano inicial meu, mas resolvi aceitar pelo desejo de contribuir mesmo. A experiência de sala de aula com a gestão, se complementa na construção de um projeto pedagógico escolar. (COORDENADOR 1 DA ESCOLA A).

Eu escolhi trabalhar na educação porque nunca gostei de parar de estudar. Aí como professora a gente nunca tem ali formação pronta. É uma formação continuada. Acho que foi por isso que escolhi essa carreira. Na gestão no começo eu tinha até uma ideia será que eu vou conseguir né? Porque o diretor me convidou na época e foi um desafio, continua sendo um desafio, a gente sempre se depara com coisas novas. (COORDENADORA 2 ESCOLA A).

Eu era muito inquieto. E tinha um desejo muito grande de mudar a história dessa escola que na época era muito decadente. E aí surgiu a oportunidade de realizar o desejo de contribuir com a revitalização da escola. No sentido de uma proposta pedagógica que despertasse nos nossos estudantes uma perspectiva de continuação de estudos o que antes era muito raro na escola pública. E embora tivéssemos um quadro de professores bastantes qualificados, eles eram bastantes desmotivados. Ah serviço público! Os professores não acreditavam em si, nem os estudantes. Aí a gente começou um trabalho de conversar para motivar para uma proposta, inclusive de terceiro ano já no formato para entrar na universidade, trabalhamos uma cultura motivacional de entrar nas salas, e mostrar que esse sonho era possível, que eles poderiam ser agentes de transformação. Aí começou a existir esta mudança e os resultados começaram a aparecer. (COORDENADOR 3 ESCOLA A).

O ideal. desde o ensino médio eu me espelhava nos professores. Os debates em sala de aula eu fui vendo que era aquilo que eu queria fazer. Na outra escola que eu trabalhava fui convidado pelo diretor a fazer parte da equipe de gestão. E foi aí que comecei a trabalhar na gestão. Primeiro como coordenador e depois como diretor. Depois de dois mandatos lá, o coordenador 3, que na época estava terminando seu segundo mandato como diretor da escola A, sugeriu que eu lançasse meu nome para diretor aqui. Aí mesmo com a resistência inicial por parte de alguns professores por eu ser de outra escola, nossa oposição argumentava que eu era de fora. Mas o coordenador 3 dizia que não, já que eu também era da rede estadual e podia pleitear uma candidatura para diretor também em outras escolas da rede. Aí ganhamos a eleição e também a reeleição agora estou no segundo mandato nesta escola. (DIRETOR DA ESCOLA A).

Nestes posicionamentos constata-se que os sujeitos fizeram uma migração da docência para o setor da gestão escolar. E assim ocorre, uma vez que de acordo com os relatos, a principal motivação que o levou a escolher trabalhar na educação foi uma identificação pelo exercício da docência. Depois foi que houve a oportunidade de contribuir com a escola, de uma maneira mais geral. Além do que os sujeitos atuam na área educacional motivados não somente pela necessidade profissional, mas por compromisso com um ideal transformador, o sujeito passa a ter um elemento motivacional, que por sua vez combinado com o profissionalismo proporciona um empenho maior no engajamento escolar, buscando colocar cotidianamente em prática o conjunto de ideias, as quais estão acopladas no ideal em questão.

Considerando que a satisfação é um elemento importante para a realização de um trabalho com vistas à qualidade, tivemos a preocupação de investigar sobre o trabalho como integrante da equipe gestora. Por essa razão ao ser indagado a respeito da sua realização no exercício cotidiano de suas atuais funções, os sujeitos assim se expressam:

Com certeza! Eu me identifico muito com o projeto escolar que é desenvolvido aqui nesta comunidade escolar. E são dois principais objetivos que nós temos: oportunizar que aluno de escola pública entre na universidade e contribuir com a formação cidadã e humana. Eu me sinto muito realizado por isso". (COORDENADOR 1 DA ESCOLA A).

Me sinto. Gosto do que faço, mas pretendo voltar para a sala de aula. A gestão me permite uma visão mais ampla da escola, coisas que na sala de aula você está muito restrito ao que você trabalha. Mesmo que a gente tenha contato com os alunos e outros professores a gestão me fez ver o funcionamento da escola como um todo. Seja parte pedagógica, seja financeira, administrativa. Eu cresci muito aprendi leis, coisas que como professora a gente na correria do dia-a-dia não ver. Hoje eu sei, por exemplo o que é portarias, coisa que como professora a gente não busca porque temos que dá conta de outras coisas. Então a gestão me trouxe muita maturidade neste processo todo. (COORDENADORA 2 ESCOLA A).

Cara é um trabalho bastante desafiador. Eu estou a bastante tempo na gestão, mas sempre a gente busca inovar. Eu me sinto realizado pelas conquistas que a gente teve. No entanto, não satisfeito, porque a gente pode avançar mais. E essa é uma característica que eu tenho como coordenador, que tive como diretor e que tem os outros membros do núcleo gestor desta escola. (COORDENADOR 3 ESCOLA A)

Totalmente! Eu gosto muito do que faço como gestor. Acredito que como gestor eu desempenho um trabalho legal. Gosto da nossa equipe de trabalho. (DIRETOR DA ESCOLA A).

Neste sentido, podemos destacar que um dos aspectos que contribui para a autonomia, participação e emancipação na gestão escolar democrática, se caracteriza pelos reconhecimentos de se sentirem realizados no exercício cotidiano de suas funções, por ideais e também pela identificação com um projeto escolar que objetiva o acesso à universidade e a formação cidadã. Esta coesão contribui na direção não somente para a melhoria dos resultados

escolares, mas também para a sociedade, na qual receberá sujeitos, críticos e atuantes, nas mais diversas áreas acadêmicas, profissionais e sociais. Além do que os próprios entrevistados, além de conseguirem ingressar na universidade, também tiveram a oportunidade de continuar seus desenvolvimentos acadêmicos na formação em nível de pós-graduação *.stritu senso*. Desta maneira, o fato de estarem colaborando na gestão escolar possibilita ajudarem os alunos a também entrarem no âmbito universitário, em um raio de atuação que afeta a escola como todo, uma vez que contribui para a consecução do seu projeto político-pedagógico.

Quando indagamos sobre a satisfação em trabalhar na escola os sujeitos assim se manifestaram:

Ah gosto! Gosto muito! Como te falei eu me identifico com o projeto que é desenvolvido aqui, porque busca ser mais plural e mais participativo, ouvindo todos os segmentos que compõem a escola. Além do foco na entrada da universidade e na formação cidadã. (COORDENADOR 1 DA ESCOLA A).

Adoro! Pode ser até apaixonado, porque eu já fui aluna. E hoje aqueles que foram meus professores são meus colegas de trabalho. Inclusive o coordenador 3 que hoje é meu colega, foi meu diretor na época que eu era aluna. Mas eu gosto dessa escola pelo projeto pedagógico. Da visão de mundo que a gente tem, de uma formação crítica de uma formação voltada para o protagonismo do estudante. E que objetiva muitas coisas, de ter uma escola pública que prepara, que planta a semente para que nossos estudantes pensem além e sejam além, e também entrem na universidade. Por exemplo, aluno de escola pública passar em medicina para a UFC, ano passado nós conseguimos um aluno que passou. E nós temos no ano passado 300 alunos que entraram. E a gente fica feliz não simplesmente pelas aprovações, mas pelo significado de aluno de escola pública estar tendo acesso a cidadania. Porque aluno de escola pública passou a entrar em um lugar que era restrito a quem tinha condições financeiras. Acredito que esse resultado foi se construindo foi fruto da nossa visão de mundo. Essa visão que teve como precursor aqui, o coordenador 3³. Quando ele era diretor, foi o que tomou a iniciativa de partilhar essa visão. Não foi ele sozinho que construiu esses resultados, mas foi quem no primeiro momento tomou mais a iniciativa. (COORDENADORA 2 ESCOLA A).

Eu gosto porque somos uma gestão bastante democrática e participativa. Se não fosse, eu não estava nem fazendo parte.

³ Elucidamos que a entrevistada diz o nome correto, mas escrevemos coordenador 3 para não identificar o sujeito.

E a gente defende muito esse princípio da democracia, da participação. Daí a gente tem uma identidade muito grande de quem compõe a gestão da escola. Eu tive até oportunidade de ser diretor em outras escolas, mas resolvi permanecer aqui porque o projeto escolar que a gente tem vai além de sala de aula. Porque a gente idealiza um projeto que trabalha a formação humana e cidadã que se converta também em uma contribuição social do trabalho que é feito aqui. (COORDENADOR 3 ESCOLA A).

Demais! Eu fui mais bem acolhido do que imaginava. que seria quando cheguei aqui. Mais do que isso foi crescente ao longo destes seis anos que estou aqui. (DIRETOR DA ESCOLA A).

Neste contexto, mencionam que o motivo de gostar de trabalhar nesta escola é o fato de considerá-la uma gestão democrática, dinamizada por um empenho coletivo na construção do projeto político pedagógico, o qual vem consolidando cada vez mais uma prática pedagógica, que tem na prática cotidiana da equipe gestora, um compromisso, com o tripé autonomia, participação e emancipação. Assim sendo, os sujeitos considerarem que tais características estão fortemente presentes na escola, na qual atua, que por sua vez entendem que os efeitos de seus processos ultrapassam os limites do âmbito escolar, se estendendo, portanto, para o âmbito social, uma vez que está contribuindo para a preparação de sujeitos qualificados academicamente e socialmente.

Os posicionamentos deste tópico refletem a importância da luta pela abertura de espaços democráticos bem como a relevância de atitudes e qualidades pessoais e profissionais para o favorecimento da construção de uma gestão escolar emancipatória, autônoma e participativa. A conjunção do conjunto destes aspectos contribui positivamente na maneira de pensar e agir dos sujeitos da equipe gestora no âmbito da escola A. Novamente percebemos a conexão entre os dados da pesquisa qualitativa nestas entrevistas semiestruturadas com as discussões teóricas, uma vez que, mesmo reconhecendo obstáculos, os sujeitos não restringem suas ações a essas dificuldades, pois está presente nas repostas sobre o que pode contribuir para essa referida construção, que os limites não se configuram como inviabilizadores de toda e qualquer possibilidade de por meio do que está estruturado como diretrizes balizadoras da gestão escolar lutar por alternativas

que estão além do reducionismo da educação aos interesses políticos e econômicos do neoliberalismo.

4.3.2 Aspectos que contribuem para emancipação na construção de uma gestão democrática na visão dos sujeitos da escola B

Neste subtítulo apresentamos a visão dos sujeitos sobre o que consideram aspectos que contribuem para a construção de uma gestão democrática emancipatória, autônoma e participativa, na Escola B. Para isso indagamos os entrevistados sobre os aspectos que eles consideram importantes às possíveis práticas de emancipação autonomia e participação no trabalho da equipe gestora, os pontos mais fortes da gestão, o empenho da equipe gestora em construir uma gestão comprometida com um ideal emancipatório, relação com os demais membros da equipe, com professores, com os alunos, com os pais dos alunos e com os órgãos colegiados, os motivos que levaram a opção por atuar na equipe gestora, realização no exercício da função, satisfação em trabalhar na escola.

Neste sentido, quando questionados sobre os aspectos que consideram que poderiam contribuir para autonomia, participação, emancipação na gestão escolar os entrevistados relatam que:

Quando nós temos pessoas preparadas comprometidas e que se envolvem. Que entendem com quem trabalha, onde trabalha e porque trabalha. Eu acho que isso é o fundamental. (COORDENADOR 1 ESCOLA B).

Professores participativos, que colaboram até com o financeiro. Que quando a gente, precisa de algo mais urgente que não pode esperar pela secretaria, a gente se junta faz feijoada, bazar e aqui mesmo levantar um recurso para atender essas necessidades mais urgentes. (COORDENADORA 2 ESCOLA B).

Eu acho que tudo parte do compromisso e da força de vontade de você querer fazer. Se você tem compromisso e dedicação as coisas acontecem. Muitas vezes eu vejo que as coisas só acontecem porque alguns profissionais se empenham com compromisso e dedicação, com aquela força de vontade de contribuir. (DIRETORA DA ESCOLA B).

Diante destas respostas, mesmo diante dos entraves que a sociedade capitalista impõe à emancipação, autonomia e participação, mesmo assim, os sujeitos da equipe gestora resistem construindo algum nível de emancipação, uma vez que a participação e colaboração dos sujeitos da comunidade escolar busca driblar estas dificuldades. Com esta perspectiva destacamos as ações e o compromisso dos sujeitos com a comunidade escolar, como aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento cotidiano de práticas de autonomia, participação e emancipação do contexto da gestão escolar, a qual para possibilitar as condições para o fortalecimento deste tripé não pode ser autoritária, uma vez que quando se tem uma centralização na condução dos processos escolares acontece uma maior limitação de iniciativas, colaboração e inovação.

Quanto ao ponto mais forte da escola na construção da gestão democrática emancipatória, autônoma e participativa os respondentes relataram o seguinte:

É ter um coletivo forte que entende que os tempos mudaram, e que existem trabalhos com demandas além das cognitivas. E que talvez são mais urgentes do que trabalhar sua parte cognitiva. No nosso caso é a socioemocional. (COORDENADOR 1 ESCOLA B).

O espírito colaborativo das pessoas que trabalham com a gente. (COORDENADORA 2 ESCOLA B).

Me vem a mente duas palavrinhas: compromisso e dedicação. (DIRETORA DA ESCOLA B).

Por estas razões, na realidade das escolas públicas, uma gestão escolar voltada para emancipação, é aquela que por meio da colaboração e o trabalho coletivo, amplia na medida do possível sua liberdade de ação, na busca pela superação dos desafios impostos pela dependência da secretaria da educação. Neste contexto, fica claro que o compromisso e a colaboração dos sujeitos nesta direção se caracterizam como aspectos indispensáveis na realização deste processo no campo da escola pública.

Sobre o empenho da equipe gestora em construir uma gestão comprometida com um ideal emancipatório, os entrevistados se pronunciaram conforme o que segue.

Eu acho que sim. Porque a gente tem as características que te falei. (COORDENADOR 1 ESCOLA B).

Não cabe dizer emancipação porque somos dependentes da secretaria e também a superintendência de Fortaleza que está dentro da secretaria. (COORDENADOR 2).

Eu acho que sim porque mesmo com os problemas que eu te falei nós ainda temos um grupo de pessoas compromissadas e dedicadas a buscar o melhor para a escola. (DIRETORA DA ESCOLA B).

Por estas razões, os entrevistados consideram que a equipe gestora da escola B, dentro dos limites de sua própria realidade, está empenhada neste ideal emancipatório de gestão escolar democrático, uma vez que não obstante a falta de recursos financeiros adequados as suas necessidades cotidianas, e por vezes haja interferência indevida na secretaria de educação, eles buscam coletivamente atender as demandas peculiares de seu público discente. Diante desta concepção, destacam que a escola B, mesmo não estando efetivamente emancipada na gestão escolar, tem um grau de liberdade maior do que as escolas profissionalizantes.

Diante desta situação elucidamos que a emancipação no sentido adorniano mesmo sendo muito difícil na sociedade capitalista administrada, ainda se caracteriza como um ideal a ser perseguido, e a consciência crítica dos sujeitos sobre a realidade na qual estão inseridos é um imprescindível neste sentido.

Nos relatos os sujeitos seguem afirmando que as maiores carências do alunado estão afeitas a problemas de natureza socioemocional. Na compreensão dos entrevistados, o aluno não consegue desenvolver competências cognitivas com o socioemocional estando em colapso. Por esse motivo, mesmo cumprindo com os conteúdos previstos na grade curricular, a equipe gestora não se sente frustrada por não está com um alto rendimento nos índices educacionais prescritos pelos órgãos reguladores, por entender que não é, somente, essa a missão da escola em questão, ou seja, eles entendem que além da formação técnica precisam contribuir com a formação humana. No entanto, é pertinente também explicitar que, de acordo com os entrevistados, isso não se caracterizaria como uma negligência com o aspecto

cognitivo, mas uma sensibilidade com o desenvolvimento integral dos discentes, os quais precisam de condições socioemocionais adequadas para uma qualificação intelectual.

Deste modo, diferentemente da escola A, a escola B não tem um objetivo estratégico, como por exemplo, o ingresso acadêmico, mas dentro do possível, motiva os alunos a seguirem suas vidas com o aspecto socioemocional razoavelmente harmonizado. Tal colocação só reforça os argumentos do coordenador 1 da escola B, quando defende que mesmo com grandes desafios, cada instituição escolar, tem sua maneira peculiar de exercer dentro de sua realidade singular práticas de autonomia, participação e emancipação, tendo em vista objetivos diferenciados.

E é justamente por considerar que, por meio do engajamento e da mobilização coletiva dos sujeitos buscando dentro do possível, a superação de suas próprias dificuldades, que reconhece na escola pesquisada, uma instituição que está empenhada neste ideal emancipatório de gestão escolar democrática. Por este motivo é de fundamental importância, uma gestão escolar democrática, já que como ninguém faz nada sozinho, o estímulo da colaboração coletiva possibilita um fortalecimento da própria escola, em sua capacidade de enfrentar os desafios próprios da escola pública.

Vale ressaltar que mesmo que nessa resposta a coordenadora 2, destoe dos seus colegas por apresentar uma visão muito crítica sobre a possibilidade de emancipação uma vez que apresenta a dependência da secretaria e da superintendência de Fortaleza-Ce, a própria criticidade e engajamento da entrevistada proporciona uma resistência a essa realidade se caracterizando portanto, em práticas emancipatórias em direção a construção de uma gestão escolar democrática em meio as práticas autoritárias dos órgãos superiores.

Aqui também destacamos o fato de que quando perguntados se as avaliações externas contribuem ou dificultam na construção de uma gestão escolar democrática autônoma e participativa os entrevistados também reconhecem como aspectos positivos conforme segue:

As avaliações externas ajudam na compreensão da realidade escolar e contribui para auxiliar o trabalho aqui na escola. E o ENEM é uma forma de entrar na universidade.
(COORDENADOR 1)

Elas são importantes no fornecimento de dados que auxiliam o trabalho escolar. E no caso do ENEM serve como meio de entrar na universidade. (COORDENADORA 2)

Essas avaliações externas são importantes para completar o ciclo de aprendizagem dos nossos alunos O IDEB nos dar um Feedback do nível dos nossos alunos, do que conseguiram apreender até o terceiro ano O ENEM é visto mais como uma porta para a universidade. Mas devemos ressaltar que esses testes não medem por completo a capacidade cognitiva dos alunos, pois depende muito do estado de espírito de cada um no dia da aplicação Como já falei o IDEB facilita nos fornecendo dados. O ENEM contribui em desenvolver o interesse dos alunos para com o estudo. Mas com tudo isso ainda temos aqueles que não se envolvem muito (DIRETORA DA ESCOLA B).

Essas respostas se configuram como um padrão semelhante ao que foi identificado nos posicionamentos dos sujeitos da equipe gestora da escola A. Assim ocorre uma vez que também reconhecem as avaliações externas como aspectos que contribuem para a construção de uma gestão democrática, autônoma e participativa, já que tanto proporcionam informações importantes contribuindo, assim, para situar a equipe gestora de como está sendo desenvolvido o trabalho escolar, como também no caso específico do ENEM é visto como uma “porta” para universidade. No entanto, ressalvamos que mesmo que a escola B, diferente da escola A não apresente o ingresso acadêmico com uma prioridade de seu projeto escolar, haja vista o foco no trabalho socioemocional, ainda assim não deixam de reconhecer a importância de se ter essa porta aberta para ser aproveitada pelos estudantes.

Além de que as avaliações externas que definem a elaboração de índices estatísticos das escolas, o que poderia justificar a pressão dos órgãos superiores para a conquista de resultados quantitativos, mesmo sem oferecer suporte econômico para isso, mesmo assim a equipe gestora sabe aproveitar positivamente as avaliações externas como forma de auxiliar o desenvolvimento de seu trabalho, pois através dos dados fornecidos os sujeitos tem uma espécie de diagnóstico de sua luta cotidiana no chão da escola. Por estas razões mais uma vez temos relatos que demonstram que a maneira como os sujeitos da equipe gestora se relacionam com o que está estruturado

na política educacional influencia na construção da gestão escolar emancipatória, autônoma e participativa.

Sobre a avaliação da relação com os outros sujeitos da equipe gestora os respondentes relataram o seguinte:

Minha relação com eles é excelente! Nós somos amigos verdadeiramente. Nós trabalhamos do princípio da gestão democrática, então todos nós temos voz, e é um trabalho que flui muito bem devido a isso. Nos reunimos de acordo com as necessidades. A quantidade de demandas, as vezes impede de mantermos a regularidade dos encontros, que deveria ser uma vez por semana ou a cada quinze dias. Nossa rotina é intensa, a gente vai se ajudando e seguindo de acordo com as demandas da rotina. (COORDENADOR 1 ESCOLA B).

Nesta gestão que está agora eu era diretora deles. eu era diretora da que está como diretora, junto com o outro coordenador. Então, a gente já está a 6 anos juntos na verdade como gestores. A gente trocou inverteu os papéis, e somos muito abertos, falamos o que tem que ser falado. Nós já estamos bem adaptados um ao outro. (COORDENADORA 2 ESCOLA B).

A relação é maravilhosa. Nós temos muita sintonia. Eu não tomo decisões sem consultar o grupo. Eu tomo a iniciativa e lanço ideais para o grupo e se eu vejo que o grupo deu uma contra partida não muito boa eu volto atrás e procuro adaptar. A gente tem uma integração muito boa. Estamos a seis anos juntos, dois anos na minha gestão e quatro na gestão da coordenadora 2 ⁴(DIRETORA DA ESCOLA B).

Já ao que concerne, como os entrevistados avaliam sua relação com os outros sujeitos da equipe gestora, eles reconhecem que entre eles há uma autonomia harmonizada em uma participação colaborativa no contexto de uma gestão escolar de caráter democrático que é desenvolvida por meio do diálogo e respeito a pluralidade de ideias, as quais norteiam e coordenam as ações da gestão. Diante dessas respostas demonstram um bom relacionamento e afinidade entre os sujeitos da equipe gestora. Isso se caracteriza como de fundamental importância para o desenvolvimento de ações colaborativas nos enfrentamentos dos desafios do cotidiano escolar. Neste sentido, o exercício de uma gestão escolar democrática primando pelo diálogo e a valorização da

⁴ Aqui também a entrevistada diz o nome correto, mas escrevemos coordenadora 2 para não identificar o sujeito.

autonomia e participação com foco em ações colaborativas e inovadoras dos sujeitos na condução dos processos escolares em superação dos desafios diários.

Quanto à relação que se estabelece entre os sujeitos da equipe gestora da escola B e os professores, os entrevistados assim se posicionaram:

Nós temos um bom quadro de professores que são bons de trabalhar. Nós também somos amigos porque grande parte são professores efetivos que estão na escola a mais de cinco anos. Alguns também são do bairro. Então, eu diria uma relação excelente! (COORDENADOR 1 ESCOLA B).

Muito boa. Mas quando eu estava como diretora, as pessoas costumam ver a gente no pedestal e tem receio de falar o que tem que ser falado. Os professores mesmos disseram que na coordenação eles se sentem até mais abertos para falar. Eu acho que a hierarquia, o cargo de diretor meio que exerce esse poder sobre as pessoas. Aí dizem que estão gostando mais de mim como coordenadora. (COORDENADORA 2 ESCOLA B).

Assim, eu acho que sou muito aberta para o diálogo. E na maioria das vezes eu consigo. Mas tem uma parte de pessoas que assim, você pode ser meu melhor amigo, mas a partir do momento que você passa a ser gestor, a pessoas começa a se distanciar. E como meu cargo é um cargo político e tem pessoas que não votaram em mim ainda não me aceitam. mas eu faço vista grossa e busco dá o melhor também para eles. Até porque o cargo exige isso, porque eu sou diretora deles também. E na maioria das vezes meu relacionamento é maravilhoso com eles. (DIRETORA DA ESCOLA B).

Já a relação da equipe gestora com os docentes se caracterizam como de abertura ao diálogo, e também reconhece que na medida do possível os professores colaboram com a mobilização para a melhoria da escola. As vezes contribuindo até mesmo financeiramente com a realização de atividades e projetos.

No que se refere à relação que se estabelece entre os sujeitos da equipe gestora da escola B e os alunos, os entrevistados assim se posicionaram:

Nós somos uma escola que não está no núcleo da violência como outras escolas têm. Nosso bairro não é periférico, por isso facilita. Como eu já conheço esses meninos do bairro nossa relação é tranquila. (COORDENADOR 1 ESCOLA B).

Quando precisa dá uma orientação mais firme eu dou. Mas também eu sou amiga e bem aberta com eles. Você pode ver que eles veem e me abraçam. Os meninos do primeiro estão me conhecendo agora, mas os do segundo e terceiro são mais achegados. (COORDENADORA 2 ESCOLA B).

É onde eu me identifico. Eu sai da sala de aula, mas a sala de aula não saiu de mim. Eu adoro esse contato com os meninos. Você pode ver que minha sala a aberta, e é um entra e sai de aluno que tem hora que eu fico agoniada. Mas minha relação com eles é maravilhosa. Eu preciso desse contato com eles. (DIRETORA DA ESCOLA B).

Os posicionamentos dos sujeitos demonstram um relacionamento harmônico entre a equipe gestora e os alunos. Também indica que existe uma divisão nas atribuições disciplinares entre todos os sujeitos da gestão. Assim sendo, aquele que estiver disponível no desenrolar das ocorrências, vai atendendo aos discentes, na medida em que vão surgindo as necessidades, que pode ou não ser de natureza disciplinar, já que por vezes pode ser simplesmente uma escuta de desabafo socioemocional. Além do que, dentro do possível, se colocam à disposição para o afeto e orientação aos discentes, o que possibilita motivá-los a seguir em frente nos estudos, o que por sua vez contribui para a capacidade de se tornarem sujeitos críticos.

Assim, consideramos como de fundamental importância para o fortalecimento de uma gestão democrática, uma boa ligação com a base estudantil, haja vista que é para esse público que converge a dinâmica da escola. Por isso falando em aspectos formais da organização escolar, se caracteriza como a ligação do “topo” hierárquico com a base escolar.

No que se refere à relação que se estabelece entre os sujeitos da equipe gestora da escola B e os pais dos alunos, os entrevistados relataram experiências divergentes. Pois enquanto o coordenador 1 relata sua relação com os pais dos alunos de como amigável e próxima a coordenadora 2 e a diretora apontam defasagem e distancia na relação, conforme o que segue :

Assim, nossa escola já tem mais de 60 anos. Muitos pais já foram alunos da escola. Então, como a gente cresceu no mesmo bairro e se conhece também é uma boa relação. (COORDENADOR 1 ESCOLA B).

Infelizmente a relação entre família e escola está um pouco defasada. São poucos os que vem aqui. (COORDENADORA 2 ESCOLA B).

A gente tem pouca intimidade com eles. Mas quando eles vêm aqui, a própria natureza do cargo exige que eu trate da melhor forma possível. Se bem que a gente pega cada pai que mesmo a gente sendo cordial, escapa de qualquer trato de bom relacionamento. Mas eu procuro tratar muito bem até porque são os pais de nossos alunos. (DIRETORA DA ESCOLA B).

Deste modo a relação da equipe gestora com os pais dos alunos, mesmo que institucionalmente tem a obrigação de tratá-los com atenção e respeito a presença deles na escola não é constante. Contudo, fazemos a ressalva de que mesmo não sendo tão presentes no âmbito escolar, os sujeitos da equipe gestora reconhecem a importância do desenvolvimento destas relações.

No que concerne à relação que se estabelece entre os sujeitos da equipe gestora da escola B e os órgãos colegiados, os entrevistados assim relataram:

Na verdade, a maioria das decisões sobre demandas do cotidiano acontece mais no coletivo na sala dos professores mesmo. Os órgãos colegiados são consultados para casos mais graves como responder ouvidoria, prestação de contas da diretoria, em casos que exigem algo mais formal. (COORDENADOR 1 ESCOLA B).

Eu não vejo problema. Eles quando precisam chegam pedem as coisas, mas quem está mais próximo deles é a diretora. (COORDENADORA 2 ESCOLA B).

Eu me dou muito bem com eles. Eu procuro manter uma proximidade com eles até para colaborar com o discernimento das condições da escola, para ter discernimento das possibilidades de fazer as coisas. (DIRETORA DA ESCOLA B).

Neste sentido, as avaliações da equipe gestora são unânimes ao admitir que todos os sujeitos estão abertos ao diálogo e colaboração com os órgãos colegiados, como o grêmio e o conselho escolar, contudo a maior proximidade é com a diretora que por sua vez, precisam de uma orientação e acompanhamento maior segundo ela, até mesmo para ter discernimento das condições e da realidade da escola.

Vale ressaltar também que neste subtítulo apresentamos a visão dos sujeitos sobre elementos de cunho pessoal, pois ainda discorrendo sobre os elementos que contribuem para a construção de uma gestão escolar democrática emancipatória, autônoma e participativa, do mesmo modo como na abordagem dos sujeitos da equipe gestora da escola A buscando não incorrer na redução à “coisificação” e “instrumentalização” dos sujeitos, denunciado por Adorno (1995), destacamos que aspectos subjetivos são importantes para se desenvolver atitudes de resistências contra a supressão da liberdade dos sujeitos. Por essa razão indagamos os entrevistados sobre as motivações e convicções pessoais em relação à opção de trabalhar na equipe gestora; realização no exercício cotidiano da função; satisfação com a escola como ambiente de trabalho. Portanto, determinados aspectos, os quais estão relacionados aos dados referentes a motivações e convicções pessoais cooperam para suas práticas emancipatórias no desenvolvimento cotidiano de sua função.

Deste modo ao falarem sobre o que levou a optarem por trabalhar na gestão escolar, os sujeitos assim se pronunciaram:

No ensino médio, eu decidi entrar no curso de história, mas para ser pesquisador. Mas quando eu tive contato com sala de aula, eu resolvi abandonar essa pretensão e seguir no magistério. Aí recebi o convite da diretora para fazer parte da gestão, e aceitei para tentar contribuir mais com a escola de uma maneira mais ampla. Porque como professor a gente está mais vinculado a nossa área de ensino. (COORDENADOR 1 ESCOLA B).

Na educação eu entrei, porque na época quem era formada em administração podia dá aula de matemática, desde que fizesse uma especialização no ensino da matemática. Na gestão como eu já era formada em administração, eu acredito que a diretora da época viu em mim o perfil para colaborar na gestão escolar. (COORDENADORA 2 ESCOLA B).

Assim, eu sou filha de professora. Então eu nasci e me criei no ambiente escolar. Mas foi a contra gosto da minha mãe ela queria que eu não fosse professora. Mas eu sempre me identifiquei. Inclusive no meu teste vocacional no terceiro ano deu. Aí eu fui incentivada pela minha mãe, que foi diretora a fazer administração escolar. Ela disse já que você foi por esta área faça administração escolar. E assim, eu gosto mesmo por vocação. (DIRETORA DA ESCOLA B).

Neste ponto, os sujeitos da equipe gestora da escola B passaram por um processo semelhante com o da escola A, ao fazer a transição do exercício de sala de aula, para integrarem a gestão escolar. Além de se identificarem com a área educacional como caminho não somente de realização profissional, mas também pessoal.

Considerando que a satisfação é um elemento importante para a realização de um trabalho com vistas à qualidade, tivemos a preocupação de investigar sobre o trabalho como integrante da equipe gestora. Nesse sentido, ao ser indagado a respeito da sua realização no exercício cotidiano de suas atuais funções, os sujeitos assim se expressam:

Eu me sinto, porque eu tenho uma identificação muito grande com escola porque eu também faço parte do bairro aqui da escola. Grande parte dos alunos e pais de alunos eu conheço do bairro. E poder ajudar eles na área da educação é gratificante. (COORDENADOR 1 ESCOLA B).

Sim me sinto. Como eu gosto de trabalhar com pessoas meus relacionamentos aqui com os meninos são muito bons. (COORDENADORA 2 ESCOLA B).

Sinto porque gosto do que faço. Mas por outro lado a gente se decepciona muito porque agente quer mais, e muitas vezes não pode fazer aquilo que a gente quer. A questão do investimento em educação ainda é muito difícil. Quando a gente quer fazer alguma coisa na escola e é muito difícil conseguir recursos. A gente tem que ser persistente, insistente mesmo. Mas de um modo geral eu me sinto realizada. Eu gosto de todos os dias está aqui. Eu me vejo como administradora. (DIRETORA DA ESCOLA B).

Assim, compreendemos que a realização dos sujeitos da equipe gestora tem um sentido de se empenharem para preparar os alunos para seguir adiante na vida, sendo que quando saírem do âmbito escolar tenham pelo

menos em um nível básico, as condições cognitivas e socioemocionais para lidar com os desafios presentes na sociedade.

Quando indagamos os sujeitos sobre a satisfação em trabalhar na escola, os entrevistados da escola B manifestaram o contentamento em trabalhar na escola, conforme os relatos a seguir:

Eu gosto por causa desse sentimento de pertença. Como professor eu já gostava porque já fazia parte da comunidade, e agora como coordenador continuo que esse sentimento e também com o pensamento de ajudar as pessoas do meu bairro. (COORDENADOR 1 ESCOLA B).

Eu já estou aqui a 18 anos, sou uma das mais antigas da escola. A gente acaba desenvolvendo uma identificação e uma afetividade ao longo do tempo. Por isso eu amo trabalhar aqui. (COORDENADORA 2 ESCOLA B).

Engraçado que eu não queria vir. Eu queria ficar na escola que eu estava, porque era a escola dos meus sonhos. Mas hoje eu vejo essa escola como minha segunda casa, eu moro a quatro quarteirões daqui. Agora eu me sinto desta escola e adoro esta escola. (DIRETORA DA ESCOLA B).

Nesses posicionamentos reconhecemos que em suas atuais funções, possibilitaram aos sujeitos ocuparem um espaço institucional para contribuir com o todo da escola, de modo a terem um raio de influência maior, já que passam a ter um trânsito nos mais variados segmentos e processos escolares, o que oportuniza defender seus ideais, nesta árdua construção coletiva que é uma gestão escolar democrática, emancipatória autônoma e participativa.

Soma-se a isto, o fato de que, além de uma relação profissional, os relatos dos entrevistados demonstram que também criaram relações afetivas com a escola, o que se constituem como elementos adicionais de motivação para o trabalho. Por estas razões podemos considerar que tais aspectos pessoais e profissionais, se caracterizam como de fundamental importância, para o fortalecimento desse tripé, uma vez que devido as relações desenvolvidas com essa instituição faz com que a equipe trabalhe com mais afinco pelos ideais que acreditam no contexto desafiador da escola pública.

Portanto, mesmo guardadas as devidas proporções e ressaltando suas respectivas peculiaridades, destacamos que as respostas dos sujeitos da equipe gestora da escola B também indicam que a luta pela abertura de espaços democráticos movida por atitudes e qualidades pessoais e profissionais, se caracterizam como aspectos favoráveis para a construção de uma gestão escolar emancipatória, autônoma e participativa. Também se torna de fundamental importância ressaltar que nas falas dos entrevistados se mantém a relação entre as informações advindas destas entrevistas com as reflexões teóricas, já que mesmo com o emaranhado de elementos dificultadores, os sujeitos dentro de sua realidade escolar, se empenham em contornar e superar obstáculos através de ações direcionadas para a referida construção. Ou seja, mesmo a sociedade capitalista administrada prometendo e não cumprindo, os sujeitos podem nos espaços institucionais legalmente estruturados, resistir as investidas de reducionismo e instrumentalização dos sujeitos aos interesses dominantes do neoliberalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma gestão escolar emancipatória, autônoma e participativa no contexto histórico capitalista exige dos sujeitos que fazem parte da equipe gestora das escolas, uma disposição para luta em prol da resistência, frente às investidas de dominação de uma sociedade que promete democracia, liberdade, autonomia e participação como direitos inalienáveis dos indivíduos, mas na prática busca meios de reduzi-los ao *status* de coisa nos esforços sistematizado em convertê-los em instrumentos alinhados aos interesses dominantes da sociedade capitalista administrada, como denunciou a teoria crítica.

Movidos por esse espírito de luta e resistência apresentamos vivências e inquietações que despertaram o interesse para abordar estas questões, nesta na pesquisa, ora apresentada. Nesta empreitada percebemos que a fundamentação teórico-metodológica proporcionou meios para alcançarmos os objetivos propostos. Deste modo no estado do conhecimento e nas reflexões teóricas subsequentes elucidamos que os ideais que inspiram a construção de uma gestão escolar democrática, emancipatória e participativa não surgiram espontaneamente, mas através de muita luta e resistência pela superação das investidas sistematizadas para a subordinação dos sujeitos aos moldes instrumentalizados e manipuláveis para atender não ao bem comum ou a liberdade do indivíduo como pretende fazer acreditar essa sociedade que nos discursos, pode até mesmo defender esses ideais, mas na prática não visa outra coisa senão o atendimento de seus próprios interesses de dominação e controle dos recursos humanos e naturais maximizando o binômio produção-consumo.

Por essa perspectiva a mesmo que a educação seja defendida como um direito vinculado a cidadania, na sociedade capitalista administrada ela é encarada como, mais uma peça da engrenagem. Por essa razão, que os sujeitos das equipes gestoras escolares não encontrando um espaço democraticamente já constituído, precisam se colocar em uma postura de luta e resistência para trabalharem na construção de uma gestão democrática escolar fundamentada no tripé emancipação, autonomia e participação, dentro dos espaços institucionais que, pelo menos diferentemente de regimes

totalitários, expressam ainda que hipocritamente, princípios legais democráticos, os quais podem ser utilizados para validação jurídica das convicções e ações dos sujeitos em meio aos limites e possibilidades concretas do contexto socioeducacional.

Por isso, concebemos que mesmo se deparando com os limites e as contradições de uma sociedade hipócrita que defende a liberdade dos indivíduos mesmo estando a serviço da dominação capitalista, aqui no Brasil quando consideramos por uma perspectiva histórica, a abertura política que superou paradigmas do regime militar, no âmbito socioeducacional se caracteriza como um avanço na política educacional, que por sua vez, se configura como a base jurídica que se fundamenta o princípio legal da gestão escolar democrática. E esta abertura legitimada pela legislação educacional mesmo apresentando aspectos que também legalizam a interferência dos órgãos superiores, paradoxalmente ainda possibilitam espaços de resistência democrática com características emancipatórias, autônomas e participativas.

Essas reflexões teóricas foram corroboradas por meio da pesquisa qualitativa tanto na análise documental quanto nas entrevistas semiestruturadas. Na abordagem da legislação educacional representada nos documentos da LDBEN/1996, e o Plano Nacional de Educação 2014/2024, por ser uma base de regulamentação nacional, e do PEEC/2016, por se tratar de uma base de regulamentação, específica, do Estado do Ceará. Constatamos elementos tanto que dificultam, quanto que contribuem para a emancipação, autonomia e participação na gestão escolar democrática. Assim sendo consideramos que em linhas gerais os aspectos que favorecem a gestão escolar democrática contribuem para a emancipação, autonomia e participação dos sujeitos da equipe gestora das escolas pesquisadas, mas em se tratando dos elementos que legitimam a ingerência dos órgãos de controle, que pressionam por resultados estáticos, desconsiderando a peculiaridade de cada escola, como dificultadores.

Essa constatação é reforçada, pois as entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da equipe gestora nas instituições pesquisadas demonstraram que eles tem concepções claras sobre a emancipação, autonomia e participação na gestão escolar democrática, apresentando noções que, não obstante as diferenças conservam como um padrão a noção geral de que sem luta e

resistência esses ideais não se concretizam no chão da escola. Tal realidade é reforçada quando os entrevistados manifestam como obstáculos as interferências e exigências indevidas dos órgãos superiores, representados tanto pela secretaria da educação como da superintendência das escolas de Fortaleza-Ce, uma vez que existe uma pressão para focar em resultados que melhorem as estatísticas dos índices educacionais. Ou seja, a preocupação com o bem comum, com condições adequadas para a escolarização e a preparação para o trabalho fica sobreposta, quando na realidade o que mais importa é a evolução das estatísticas.

E foi a secretaria de educação do Estado do Ceará o órgão mais apontado pela maioria dos sujeitos das equipes gestoras, que além de interferências indevidas, também existe a contradição de não ser oferecidos para as escolas pesquisadas recursos materiais e econômicos, bem como profissionais suficientes para corresponder de modo satisfatório a suas próprias exigências de ensino de qualidade. E aqui também destacamos a contradição desta exigência com a negligência de natureza econômica para realizar até mesmo esta demanda, ou exercer uma gestão escolar democrática com as características emancipatórias de autonomia e participação de modo mais ampliado. E se mesmo para atender aos critérios estabelecidos pelos órgãos reguladores externos às escolas, as instituições pesquisadas não têm um suporte adequado, as equipes gestoras das escolas pesquisadas, tem nos espaços legais sobre gestão escolar democrática legitimidade jurídica para afirmar suas convicções e ações próprias dos sujeitos que as integram, como caminho para a emancipação na gestão escolar.

Somado a essas repostas razoavelmente padronizadas, temos relatos de pressão no âmbito escolar de nocivos elementos sociais, como preconceito, violência e perseguição política pela “escola sem partido”. Assim, o objetivo que trata da visão dos sujeitos sobre quais aspectos dificultam a construção de uma gestão escolar democrática emancipatória autônoma e participativa, juntamente com parte do objetivo geral, foram alcançados, pois seus principais limites foram identificados como provenientes da interferência da secretaria da educação, escassez de recursos e pressão social no cotidiano escolar. Ou seja, em linhas gerais foram apontadas dificuldades semelhantes, com algumas variações características de cada uma.

Diante destas questões, se torna de fundamental importância destacar que mesmo diante desses obstáculos, ainda assim conseguimos vislumbrar um ponto positivo, pois dentro desses elementos que dificultam os sujeitos mantém a consciência crítica e o espírito de luta. Prova disso foi o caso das avaliações externas, as quais se para os órgãos superiores se configuram como um instrumento de pressão para a melhoria dos índices estatísticos a perspicácia dos sujeitos em achar um espaço de resistência proporciona um primoroso processo de ressignificação de tais avaliações de modo que convertem em um auxílio para desenvolver um trabalho escolar baseado, não estritamente, nas exigências de tais órgãos, mas na convicção de seus próprios ideais, ao ponto de desconstruir parte das inquietações que a colocavam inicialmente como dificultadoras, mas na pesquisa de campo foi constatada que a ressignificação dos sujeitos entrevistados as deslocavam para a categoria dos aspectos que contribuem nas concepções dos sujeitos das equipes gestoras.

Com essa constatação chegamos à outra parte do objetivo geral que trata das principais possibilidades e nos objetivos específicos, os quais por sua vez abordam as visões dos sujeitos sobre quais aspectos contribuem para a emancipação, autonomia e participação na gestão escolar democrática, bem como os sujeitos da equipe gestora avalia suas relações com os demais segmentos e órgãos colegiados da escola; Os coordenadores pedagógicos e os diretores demonstraram que em uma perspectiva geral as principais possibilidades estão relacionadas às convicções e ações pessoais e profissionais, dos sujeitos. E este é também um padrão nas duas escolas pesquisadas, uma vez que não obstante, variações nas referidas convicções e ações, ambas se articulam de modo semelhante.

Assim ocorre, uma vez que buscam aproveitar espaços legalmente estabelecidos, nas leis, especificamente, nos artigos referentes à gestão escolar democrática, para agirem com determinada autonomia e emancipação, mobilizando a comunidade escolar para contornar seus principais limites provenientes da interferência da secretaria da educação, escassez de recursos e pressão social no cotidiano escolar. Por essas razões, se faz necessário uma harmonização entre pensamentos e ações, no contexto de uma participação colaborativa entre os sujeitos no âmbito escolar. E estes por sua vez, estando dispostos em fazerem parte de grupos, têm o cuidado de através

de um debate e respeito a pluralidade de ideias, construir uma visão coletiva que norteie uma prática pedagógica direcionada para uma demanda do público escolar específico de cada instituição. E aqui, também é pertinente enfatizar, que esta consciência esclarecida sobre o tipo de escola que se quer construir cotidianamente, bem como uma postura comprometida em colaborar com a construção de uma gestão escolar democrática emancipatória, autônoma e participativa.

E o conjunto desses dados compõe a resposta do objetivo geral. Portanto sobre os principais limites e possibilidades da equipe gestora escolar para a construção de uma gestão democrática, com características emancipatórias, autônomas e participativas em escolas públicas estaduais de Fortaleza-Ce. Assim, podemos reafirmar que em síntese, as principais possibilidades estão relacionadas às convicções e ações pessoais e profissionais, dos sujeitos, que buscam aproveitar espaços legalmente estabelecidos nos artigos, da legislação vigente que favoreçam a gestão escolar democrática, para agirem com determinada autonomia e emancipação, mobilizando a comunidade escolar para contornar seus principais limites provenientes da interferência da secretaria da educação, escassez de recursos e pressão social no cotidiano escolar.

Dessa forma, destacamos que em uma sociedade capitalista administrada, a democracia, emancipação, autonomia e participação se caracterizam mais como ideais a serem perseguidos por meio de muita luta e resistência, do que uma realidade já estabelecida, tanto no âmbito social quanto no escolar. Assim sendo os sujeitos das equipes de gestão das escolas pesquisadas, mesmo que não tenham chegado à concretização, desses ideais emancipatórios, ainda assim podem lutar dentro desse controverso contexto socioeducacional se empenhando na árdua construção dos ideais norteadores de seus combates cotidianos neste “campo de batalha” que chamamos de chão da escola.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995a.

_____, HORKHEIMER. Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro. J. Zahar, 1985.

AZEVEDO. José Clovis de. **Globalização, tecnicismo e os desafios para uma educação comprometida com a formação humana**. Rizoma freireano • Rhizome freirean - n. 10 • 2011 • Instituto Paulo Freire de España

BAYER, Liane. **Democracia Participativa na Escola Pública**. II CONINTER – Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades Belo Horizonte, de 8 a 11 de outubro de 2013

CAMARA, Luciana Dorella. **A Educação na Constituição Federal de 1988 como um Direito Social**. **Direito em Debate** – Revista do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da Unijuí Ano XXII nº 40, jul.-dez. 2013 – ISSN 2176-6622.

MARX. Karl, ENGELS. Friedrich. **O Manifesto Comunista**. Rio de Janeiro. Zahar. 2013

PARO, V.H. **Participação popular na gestão da escola pública**. São Paulo, Faculdade de Educação da USP. 1992.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, ed. 17, 2012.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

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

_____, ALVES, Maria Leila. **Problemas vividos pela escola pública: do conflito social aos conflitos funcionais**. Linhas críticas, UNB, V.10, N.19, jun a dez. Brasília, DF. 2004a.

BAHNIUK, Caroline. **Educação, trabalho e emancipação humana**. Dissertação. 2008 Disponível in: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 Nov. 2018

BARBOSA, Renata Peres. **Desdobramentos epistemológicos da modernidade: similaridades e divergências da crítica frankfurtiana à oposição positivismo e dialética no debate educacional**. 2011. 146 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2011. Disponível in: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 12 nov. 2018

BASTOS, Luciene Domingos de Sousa. **Gestão democrática da escola pública: questões e possibilidades**. 2012. 120 f. Dissertação (mestrado) -

Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2012. Disponível in:<http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 Nov. 2018

BOLZAN, José. **Habermas e a educação: uma contribuição crítica à formação científica** TESE. Porto Alegre 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Emendas Constitucionais de Revisão. 05/10/1988. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htmAcesso em: 03 jun. 2018

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 20/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 03 jun. 2019.

_____. **Lei Nº 13.005/2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 03 jun. 2019.

CAMARA, Luciana Dorella. **A Educação na Constituição Federal de 1988 como um Direito Social. Direito em Debate** – Revista do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da Unijuí Ano XXII nº 40, jul.-dez. 2013 – ISSN 2176-6622..

_____, ALVES, Maria Leila. **Problemas vividos pela escola pública: do conflito social aos conflitos funcionais**. Linhas críticas, UNB, V.10, N.19, jun a dez. Brasília, DF. 2004a.

CEARÁ. **LEI N.º 16.025, DE 30.05.16 (D.O. 01.06.16) Plano Estadual De Educação do Estado do Ceará. (2016/2024)**. Disponível em: betl.al.ce.gov.br Acesso em 14/03/2020

COSTA, Liliane Martins, FICO, Marlisa Alagia De Oliveira. **A Gestão Escolar Democrática baseada na Obra de Paulo Freire**. 14ª Jornada de Pós-Graduação e Pesquisa CONGREGA. ISSN: 25264397 19822960. 2017

DEBIAZI, Marcia da Silva Magalhães. **Estética marxista e educação: formação para a emancipação humana**. 2013. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

DRABACH, NadiaPedrotti. **Gestão democrática: a construção da mudança na escola**. Revista Virtual Partes. ISSN 16788419. Ano: 2010.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon **A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites**. Revista Contrapontos I Eletrônica I Vol. 19 I Nº 1 I Itajaí I JAN-DEZ 2019 ISSN: 1984 -7114 175

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREUD, S. (1930 [1929]) **O mal-estar na civilização**. Edição Standard. Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos** (1920-1923) / tradução Paulo César de Souza — São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LIMA, Aparecido Lopes de. **Políticas públicas educacionais e democratização do acesso à escola média nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil**. 2008. 162 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2008. Disponível in:<http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 12 Nov. 2018

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. Rio de Janeiro. Zahar. 2013

MIRANDA, Marília Gouvea de. **Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 100, p. 37-48, mar. 1997.

NEGRÃO, Mário Márcio. **A exigibilidade do direito à educação no Brasil**. 2017. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível in:<http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 Nov. 2018

OLIVEIRA, Francisca de Fátima Araújo de. **A reforma do ensino fundamental: o que mudou na escola? Um estudo sobre a implantação de políticas educacionais em Mossoró, RN (1996/2008)** Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno. São Paulo-SP. 2010

PARO, Vítor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 2000b.

_____. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, ed. 17, 2012.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

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

_____, ALVES, Maria Leila. **Problemas vividos pela escola pública: do conflito social aos conflitos funcionais. Linhas críticas**, UNB, V.10, N.19, jun a dez. Brasília, DF. 2004a.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. tradução de Luiz Paulo Rouanet. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

QUINTAL, Tânia Maria Massaruto de. **Educação e emancipação no pensamento de Theodor A. Adorno e Edgar Morin**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011 Disponível in:<http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 Nov. 2018

SAVIANI, Demerval. **Educação e consenso à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

_____, **Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro**. Este artigo refere-se à Conferência de Abertura proferida pelo Professor Dermeval Saviani no XIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional - XIII CONPE - realizado de 27 a 30 de setembro na cidade de Salvador, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Recebido: 22 de Outubro de 2017; Aceito: 24 de Outubro de 2017

_____, **Educação Brasileira - Estrutura e Sistema**. 9ª edição. Campinas, SP. Autores Associados, 2005.

_____, **Escola e Democracia**. 42ª edição. Campinas, SP. Autores Associados, 2012a.

_____, **A Nova Lei da Educação-Trajetória, Limites e Perspectivas**, Campinas: Autores Associados, 1997

_____, **Pedagogia Histórico-Crítica, primeiras aproximações**, Campinas: Autores Associados, 1991.

_____, **Educação e questões da atualidade**, São Paulo, Cortez/Livros do Tatu, 1991.

_____, **Política e Educação no Brasil-O Papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino**, São Paulo, Cortez, 1987

_____, **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação-Por Uma Outra Política Educacional**, Campinas, Autores Associados, 1998

_____, **Da Nova LDB ao FUNDEB**, Campinas, Autores Associados, 2007.

_____, **História das ideias pedagógicas no Brasil**, Campinas, Autores Associados, 2007.

_____, **A pedagogia no Brasil: história e teoria**, Campinas, Autores Associados, 2008.

_____, **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar** (em co-autoria com Newton Duarte), Campinas, Autores Associados, 2012b.

_____, **Aberturas para a história da educação**, Campinas, Autores Associados, 2013.

_____, **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**, Campinas, Autores Associados, 2018

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24ª ed. São Paulo-SP: Cortez Editora, 2017

SILVA FILHO, Adauto Lopes da. **História, Razão Instrumental e Educação Emancipativa**. 2008. Tese UFC Disponível in: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 14 Nov. 2018

SILVA, Marília Teixeira Miranda **Democracia e política na gestão educacional: limites e perspectivas de uma gestão democrática**. Dissertação. 2013. Disponível in: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 Nov. 2018

SCHULTZ, T. W.. **O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

TRINDADE, Rosaria da Paixão. **Gestão democrática na escola: percursos e percalços para a sua difusão**. Tese Disponível in: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 Nov. 2018

VASCONCELOS, Caio Eduardo Teixeira. **A teoria crítica e Max Weber**. Universidade de São Paulo – USP. 2014 Tese Disponível in: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 15 Nov. 2018

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico uma construção coletiva**. Disponível in: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf> Acesso em 14/07/2020

YNAGUITA, Adriana Inácio. **As Políticas Educacionais no Brasil nos anos 1990**. Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista. Disponível in: [https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalho sCompletos/comunicacoesRelatos/0004.pdf](https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalho%20sCompletos/comunicacoesRelatos/0004.pdf). Acesso em 01/10/2019

ANEXO I

ENTREVISTA COM A EQUIPE GESTORA (DIRETORA, COORDENADORA PEDAGÓGICA)	
DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	Formação acadêmica (curso e instituição): • Tempo de atuação na área? • O que levou a escolher trabalhar na gestão escolar? • Sente-se realizado (a) no exercício cotidiano de sua função? • Gosta de trabalhar nessa escola? Justifique. • Como avalia sua relação com os outros sujeitos da equipe gestora? • E sua relação com os docentes? • Como caracterizaria a sua relação com os alunos? • E sua relação com os pais dos alunos? • Como avalia sua relação os órgãos colegiados
CONCEPÇÃO DE AUTONOMIA, PARTICIPAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR	• Na sua concepção o que significa emancipação autonomia, participação? • O que poderiam ser classificados como obstáculos para uma gestão escolar direcionada para autonomia, participação emancipação? • Na sua visão o ponto mais forte

	e mais frágil da escola neste sentido emancipatório? • E o que poderiam ser considerados aspectos que contribuem para autonomia, participação emancipação na gestão escolar? • Na sua visão o ponto mais forte da escola neste sentido emancipatório? • Você considera a escola empenhada neste ideal emancipatório de gestão escolar democrático? Justifique. • Na sua opinião as avaliações externas contribuem ou dificultam uma gestão escolar democrática autônoma e participativa?
AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DA ESCOLA	• Para você, a escola tem condições materiais e estruturas adequadas para desenvolver uma gestão democrática, participativa e emancipatória? • Existe profissionais suficientes para atender as demandas escolares para desenvolver uma gestão democrática, participativa e emancipatória?

ANEXO II



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDUC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa **POLÍTICA DE GESTÃO ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA E EMANCIPATÓRIA EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE FORTALEZA-CE** coordenada pelo (a) Prof. Dra. Francisca de Fátima Araújo Oliveira e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa tem como objetivo geral é: Nesta dissertação partimos do seguinte problema: quais os principais limites e possibilidades apontadas pelos sujeitos da equipe gestora escolar para a construção de uma gestão democrática, com características emancipatórias, autônomas e participativas em escolas públicas estaduais em Fortaleza-Ce? Nosso principal objetivo foi analisar quais os principais limites e possibilidades dos sujeitos da equipe gestora escolar para a construção de uma gestão democrática, com características emancipatórias, autônomas e participativas em escolas públicas estaduais em Fortaleza-Ce. Nos objetivos específicos priorizamos as impressões destes sujeitos buscando: identificar a concepção dos sujeitos da equipe gestora sobre a emancipação, autonomia e participação na construção de uma gestão escolar democrática; Identificar a visão dos sujeitos sobre quais aspectos contribuem e quais dificultam a emancipação, autonomia e participação na construção de uma gestão escolar democrática; Verificar como os sujeitos da equipe gestora avalia suas relações com os demais segmentos e

órgãos colegiados da escola; verificar na política educacional, elementos que indicam aspectos legais, que contribuem ou dificultam a emancipação, autonomia e participação na construção de uma gestão escolar democrática. O benefício desta pesquisa é a possibilidade de desenvolver um exercício de reflexão com a equipe gestora sobre suas respectivas práticas no cotidiano da escola, buscando compreender melhor os efeitos de suas atuações, de modo a ampliar o nível de consciência sobre os processos de gestão escolar, considerando as categorias de autonomia, participação e emancipação.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de possível desconforto com alguma questão abordada. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas o pesquisador **Roberto Carlos de Sousa Gondim Junior** conduzirá o processo de observação participante e entrevista semiestruturada e somente o pesquisador **Roberto Carlos de Sousa Gondim Junior** e a orientadora responsável a **Profª Dra. Francisca de Fátima Araújo Oliveira** poderão manusear e guardar os dados dele extraídos; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionamentos no grupo focal e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Sua participação nessa pesquisa não implica gasto de qualquer natureza, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do pesquisador **Roberto Carlos de Sousa Gondim Junior**, desde que você comprove os gastos como oriundos de sua participação na pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador **Roberto Carlos de Sousa Gondim Junior**, em sua própria residência, em gaveta do armário com chave de uso pessoal e exclusivo do pesquisador, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para do pesquisador **Roberto Carlos de Sousa Gondim Junior do Estado do Ceará no endereço Rua Antônio Calixto, 1225, Bairro Nossa Senhora de Lourdes, CEP– 62800000 Aracati - Ce. Tel.(88) 994417805**. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antônio Campos, S/N, Costa e Silva.Tel: (84) 3312-7032. e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

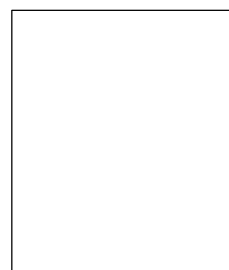
Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais minha serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Cidade, ____/____/____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante



Aluno Roberto Carlos de Sousa Gondim Junior- Aluna do Curso de Pós – Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Mossoró, no endereço Rua Professor Antônio Campos,S/N , bairro Costa e Silva, CEP– 59625620 Cidade Mossoró – RN. Tel.(84) 33152145

Prof^a Dra. Francisca de Fátima Araújo Oliveira (Orientadora da Pesquisa) – Curso de Mestrado - POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Campus Mossoró, no endereço Rua Professor Antônio Campos,S/N , bairro Costa e Silva, CEP– 59625620 Cidade Mossoró – RN. Tel.(84) 33152145

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) -Campus Universitário Central - Centro de Convivência. BR 110, KM 48 Rua: Prof. Antonio Campos, S/N, Costa e Silva.Tel: (84) 3312-7032.

e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.