

## **Entraves, facilitadores e potencialidades à gestão democrática no processo de reorientação curricular**

Eliane Souza de Carvalho

### **Resumo**

Estudamos a gestão da reorientação curricular na perspectiva da gestão democrática ocorrida em um momento de busca de mudanças também de cunho crítico no âmbito das escolas municipais, ocorrido no município de Dourados no período de 2001-2008. buscamos identificar os entraves e facilitadores na materialização da gestão, enfatizando os processos de participação e autonomia presentes nos momentos do planejamento, implementação e avaliação do processo de reorientação no âmbito das unidades educativas. um entrave importante perceptível foi a implantação do projeto democrático sem enfrentamento do formato organizacional preexistente na administração municipal, marcado pelos modelos clássico, burocrático, com traços gerencialistas e mais preocupado em garantir, através dos processos de gestão, o planejamento e a qualidade formais.

**Palavras-chave:** Gestão Curricular. Participação. Autonomia.

### **Considerações iniciais**

O objetivo deste trabalho é caracterizar a experiência desenvolvida nas diferentes etapas do processo de reorientação curricular (2000-2008), identificando, nas observações assistemáticas, na documentação disponível e na perspectiva dos atores sociais envolvidos – gestores e professores – dificuldades e possibilidades na perspectiva da gestão democrática, nos diferentes momentos do referido processo e tendo em vista a construção de uma Escola Cidadã no município de Dourados.

As categorias já estavam postas pela própria problemática enunciada, coincidentes com os eixos da proposta. A implementada no município, quais sejam: participação, autonomia, democracia nas diversas etapas da organização do trabalho pedagógico (planejamento, implementação, avaliação).

Como orientam Szymanski, Almeida e Prandini (2010), realizamos diversas leituras dos depoimentos, buscando captar as “unidades de significado” do que estava sendo descrito. Delas destacamos excertos e buscamos explicitar os significados do conjunto de excertos, retirando, então, as categorias.

### **Participação**

A questão da participação tem ocupado lugar permanente nas discussões a respeito das formas de administrar. Segundo Bordenave (1984), a participação é uma necessidade fundamental do ser humano, visto que, através dela, interagimos com os

demais homens, desenvolvemos o prazer reflexivo de criar e recriar coisas no coletivo e dificultamos a opressão nas organizações sociais.

O autor ressalta ainda que, não apenas os setores progressistas têm se declarado favoráveis à participação, outros conservadores também têm se apropriado desse discurso, visto que “a participação oferece vantagens para ambos. Ela pode ser implantada tanto com objetivos de liberação e igualdade como para a manutenção de uma situação de controle de muitos por alguns” (p. 12). Na gestão democrática, a participação é elemento estruturante, pois não há soberania popular sem formas institucionalizadas de participação em alto grau.

Ao analisarmos os processos de participação na gestão da reorientação curricular no município de Dourados, podemos detectar que, inicialmente, o processo foi capaz de produzir momentos significativos na rotina do trabalho nas escolas, permitindo uma maior aproximação dos segmentos que integram a unidade escolar e garantindo o encontro e a organização dos educadores com a comunidade.

Trazemos inicialmente nossa compreensão seguida de excertos expressivos das entrevistas que apontam para a questão da participação no processo de reorientação curricular. Excerto das entrevistas sobre o grau de participação na concepção e planejamento inicial:

Eu não me sentia dentro daquela proposta porque eu também não a entendi, a contento [...] eu não tenho na lembrança que nós fomos chamados lá na secretaria, e discutido, ou questionado, ou pedido opinião. A escola não participou da decisão quando se definiu o que é que seria trabalhado. (D3)

Foi numa reunião que teve lá na secretaria, aí nós fomos a essa reunião aí nós fomos apresentados à proposta [...] Teve reuniões com a SEMED, que ia ser feito, foi assim que chegou, através desse comunicado da secretaria que ia acontecer isso nas escolas, a informação foi passada pra mim e eu passei pra escola. (C4)

Pelas respostas dos entrevistados, situamos a participação no grau de “informação”, que é o menor deles. Não houve, segundo esses entrevistados, participação na concepção (escolha das matrizes teórico-metodológicas) do projeto.

Observamos, na análise dos excertos que, em que pese o baixo nível de participação na concepção dos processos, os relatos apontam para uma participação mais ativa na fase da implantação.

Na época, a gente não tinha noção do que estava vivenciando, que na época a gente tinha vários encontros, aquele momento tinha uma discussão ampla, havia mais encontros pra discussão, pra discutir erros, pra evitar erros ou construir mais erros, mas pelo menos tinha a discussão, às vezes ocorriam de algumas pessoas não estarem bem sintonizadas, mas caminhava, de um jeito

ou de outro, ou caminhavam ou diziam que estavam caminhando junto com a proposta. (D1)

Alguns fazem a avaliação da sua participação no processo vivido e observamos que os diretores fazem uma avaliação bem mais positiva que os professores. A fala de D4 é sugestiva:

Todos os professores tinham a oportunidade de expor o que pensavam tanto no que considerava o que era positivo, tanto no que considerava que era negativo e ainda propor caminhos. [...] eu poderia ter me envolvido mais, que eu poderia ter assim de alguma forma ter contribuído mais, mas dentro da perspectiva daquele momento, dentro do que eu entendi naquele momento eu cumpri um papel que eu acreditava que era o certo né, que foi pelo menos convencer o pessoal de que era necessária a mudança, convencer o pessoal a aplicar aquilo no seu trabalho; então acredito assim que de alguma forma foi positiva a participação. (D4)

Dos professores, destacamos a fala de P4 que aponta tanto para um sentimento generalizado de limitações na participação mais efetiva nos processos vividos, quanto para uma avaliação positiva do mesmo.

A gente se sentiu assim muito amarrado, você tinha que desenvolver aquele tema ali e tudo quanto que você tinha que buscar tinha que estar ali, então nós ficamos amarrados naquilo dali, não conseguia participar de forma satisfatória, sentíamos angustiados. (P4)

Observamos que as políticas foram concebidas como parte de uma proposta de governo e não surgiram na forma de uma demanda formalizada das escolas ou da SEMED para a administração municipal. É o que mostra C3:

Era uma política do governo, não foi das escolas, aí as escolas que resolveram aceitar foi assim: como a gente viu que a escola da gente tava mal e era a proposta da secretaria, do momento, então vamos estudar. Essa proposta da reorientação curricular é uma proposta do Partido do PT, Partido dos Trabalhadores, quem entrou lá pra administrar foi o PT, então eles tinham essa proposta. (C3).

Numa tradição administrativa concentradora de poder, piramidal, autoritária, como a que marca a administração pública (MENDONÇA, 2000), a não participação na concepção inicial sem dúvida fragilizou sua aceitação nas escolas. No entanto, entendemos que sem iniciativas mais corajosas nenhuma mudança se faz.

Segundo observações que fizemos nos contatos com as equipes escolares, os diretores participaram pouco da estruturação deste movimento; os coordenadores e professores mais ativamente, e esses apontavam os entraves na participação pelas dificuldades iniciais na compreensão do que seriam falas significativas do segundo e terceiro momento.

Segundo D2 no final do segundo mandato do governo, os diretores constituíram um conselho não vinculado formalmente ao poder público municipal para buscar encaminhamentos comuns entre as escolas e discutir problemas emergentes no seu cotidiano. Diz D2, ao lamentar o fato de que esse conselho tenha surgido tardiamente:

Se naquele momento a equipe de diretores estivesse reunida e a gente tivesse representado os demais diretores, levado quais as dificuldades das escolas, quais os pontos positivos, chegasse na secretaria de educação... Então não sei se faltou envolvimento. (D2)

Independentemente dos caminhos desse conselho, sua criação tem importância política por representar um passo inicial na superação do individualismo na gestão, da fragmentação vigente na administração pública, estruturada no modelo tradicional, burocrático e hoje incorporando traços gerencialistas (CASASSUS, 1999).

Finalizando, observamos que a participação democrático-popular tem por finalidade contribuir na ampliação, pela maioria da população, do controle social das decisões governamentais e estatais, fiscalizando-as, orientando-as para o atendimento de suas necessidades. Historicamente, essas relações ocorreram apenas em termos instrumentais e são fragmentadas, não consolidando novos patamares na construção da cidadania (OLIVEIRA, 2008).

### **Autonomia**

A gestão democrática pressupõe o princípio da autonomia. Princípio este que foi assim referendado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.393/96: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 2007, p. 26). Essas dimensões da autonomia escolar – pedagógica, administrativa e financeira – são destacadas por Trindade (2009) ao discorrer sobre gestão democrática.

Segundo Sousa (2007), a autonomia escolar tem ocupado diferentes espaços no debate educacional. Dependendo da perspectiva de seus defensores, o princípio da autonomia possui diferentes olhares e concepções; por um lado, pode ser visto “como condição fundamental para a materialização da gestão democrática da escola (p. 1). Esta concepção é defendida por aqueles que compreendem que a luta pela democratização da sociedade brasileira passa pela educação pública gratuita e democrática, comprometida com a formação de homens e mulheres autônomos, e que isso se daria através do deslocamento do poder do Estado para a sociedade civil.

Nossa análise do princípio da autonomia na gestão da reorientação curricular se fundamentará de forma mais direta no conceito de autonomia apresentado por Barroso (2003), que procura pôr em evidência a dimensão política do processo de reforço da autonomia, assim como seu caráter construído socialmente.

Abordaremos, a partir das entrevistas e dos documentos oficiais, a categoria autonomia nas etapas da concepção, implementação e avaliação do processo de Reorientação Curricular, buscando levantar as tensões, entraves e facilitadores para sua concretização na perspectiva da gestão democrática.

Dos entrevistados, 80% indicam que não houve autonomia por parte da escola no momento da concepção da proposta. Segundo eles, não houve uma consulta sobre as possíveis alternativas metodológicas para que as equipes escolares pudessem contribuir na definição das bases da proposta, tendo em vista as diferentes realidades da rede municipal. Os excertos das entrevistas seguintes são expressivos da não participação na concepção:

Eu acho que deveria ter assim um levantamento de ideias, a partir das escolas. Da forma que as escolas veem... qual a necessidade das escolas. Mas eu acho assim interessante que fosse ouvida, de repente as escolas [...], você descentralizou um pouquinho, você conseguiu ouvir as escolas, e eu acho que aí sim, ia produzir melhor.... (D3)

Acho que a palavra certa não é preparada nós fomos comunicados então foi ai que houve o problema maior, foi o de ser comunicado de que vai acontecer. (P1)

No entanto, segundo outros entrevistados, o órgão central não impôs diretamente a nova metodologia para as escolas, mas o fez indiretamente, a partir do momento que as unidades escolares tiveram que elaborar por si mesmas uma contraproposta. As falas a seguir apontam claramente nesse sentido:

A secretaria de educação trouxe a proposta e cabia à escola aceitar ou não, mas com aquela ideia de que se a escola não aceitar vai ter que fazer outra coisa, não vai poder continuar na mesma forma que estava, teria que fazer algo novo, e ai diante desta dificuldade em se criar algo novo em fazer alguma coisa diferente acabou que a maioria das escolas aceitou. (P2)

Foi uma adesão mas quase que uma obrigatoriedade, quem não viesse teria que ter algo diferente, então ter algo diferente quando todos estavam fazendo uma coisa que poderia dar certo ou que poderia dar errado, diriam erramos juntos, agora se você tivesse na proposta sozinha... então ficou aquela coisa... todos foram para o mesmo caminho.(D1)

Em linhas gerais, a leitura das entrevistas evidenciou que houve um descontentamento na concepção e no início da implementação da reorientação curricular quanto a três aspectos ligados à autonomia: a obrigatoriedade da adoção da metodologia

de Paulo Freire para toda a rede, por parte da SEMED; o excessivo aumento no volume de trabalho, com pouca autonomia na tomada de decisões; a desconfiança por parte de docentes, diretores e coordenadores quanto à possibilidade de criação de condições organizacionais e financeiras nas escolas para a viabilização efetiva do proposto. É o que se pode perceber nas falas de C4 e C3:

A gente tinha que fazer o que foi solicitado, a gente não tinha liberdade pra fazer diferente, era fazer aquilo lá e pronto. Foi proposta a pesquisa, aquelas falas da comunidade, transformavam aquelas falas em rede temática e através da rede temática trabalhar aqueles assuntos, aqueles conteúdos com os alunos, então a gente não tinha pra onde fugir era trabalhar aquilo lá. (C4)

Nem todos no começo aceitaram o método Paulo Freire, não deu certo ainda, o método é muito bom mas pras condições que os professores têm: sem tempo, trabalha de dois a três períodos, é muito difícil. (C3)

Barroso (2000) lembra que não se trata de conceder mais ou menos autonomia, mas, antes, de reconhecê-la como um valor intrínseco e a favor da aprendizagem dos alunos. O autor aponta como princípio o aprendizado de gerir, integrar e negociar diferentes interesses (políticos, profissionais, gestores, pedagógicos) porque não há autonomia da escola sem autonomia dos indivíduos. Segundo as entrevistas isto não ocorreu, docentes e gestores não encontraram muito apoio nesses itens (infraestrutura, trabalho condizente com a carga horária, dentre outros).

Sobre essas condições, apontam P4 e P3:

A proposta vinha, você tinha lá bonitinha a proposta do planejamento mas quando você partia para a sala de aula você não tinha os materiais suficientes para você pôr em prática seu planejamento. [...] quando se elaborou essa proposta, acho que não enxergaram lá na frente, vai chegar num determinado ponto que o professor vai ter dificuldade, quem vai estar acompanhando esse professor, a coordenação da escola também não estava preparada para aquilo, direção também, as mesmas dificuldades que nós tínhamos, eles tinham também. (P4)

Quando nós começamos a estudar aquele eixo temático, aquela teia de aranha que apresentaram uma vez pra nós, uma coisa assim que era cheia de ligações? A gente viu que eles estavam perdidos, a gente tinha entrado na reorientação pensando que poderia trazer coisas novas pro currículo, só que no meio do caminho eles se perderam, não tinham mais segurança do que estavam falando, no meio do caminho se perdeu [...] . (P3)

Há relatos de diretores que indicam que, embora tenha havido esse desgaste inicial entre SEMED e escola, houve alguns facilitadores que mostram um avanço da autonomia pedagógica no momento inicial e no da implementação. É o que dizem D4 e D2:

Eu acho que a partir da hora que se abre pro debate, se abre pro estudo pra construção, isso já mostra a autonomia, porque se não tivesse espaço para que você debatesse você construísse viria algo pronto consequentemente aonde estaria a liberdade, porém a partir da hora que você traz a proposta pra

comunidade escolar pra que essa comunidade crie, construa e depois aplique isso que se criou construiu e planejou eu acho que isso é a maior prova da liberdade e da autonomia. (D4)

E o que achei bonito, foi que não teve aquela imposição da SEMED. Na nossa escola teve tranquilidade de discutir, de ouvir, participar. Então foi por adesão, eu tive a oportunidade de ver que em nenhum momento teve imposição, foi por adesão, em nenhum momento eu vi alguma escola questionar. (D2)

Não conseguimos um quadro onde pudéssemos visualizar o número das escolas que permaneciam no projeto em 2008. No entanto, docentes de escolas que permaneceram formalmente no projeto e nas entrevistas apontam que não houve aplicação da proposta nas suas escolas. Os depoimentos de P3 e P1 vão nessa direção:

Não houve prática de reorientação mesmo, concreta não, o que houve foi uma mudança de prática pedagógica de professores individual, como um todo não aconteceu e caiu no esquecimento. (P3)

Então, por mais que todo mundo aceitou entre aspas, então um fazia o outro não fazia, outro fazia mais ou menos, outras faziam de conta que faziam era meio que obrigatório e com isso a gente sofria muito. (P1)

Sobre a avaliação do processo, segundo as entrevistas e os documentos, quando houve a constatação estatística de que 54% das escolas tinham um posicionamento favorável à continuidade do processo de Reorientação Curricular, 24% posicionavam-se contrários ao processo e 25% encontravam-se em dúvida, a SEMED permitiu que as escolas decidissem sobre a continuidade ou não no processo. Não encontramos, nem nos documentos nem nas entrevistas, a sistemática de encerramento ou da continuidade do projeto de Reorientação Curricular.

### **Gestão democrática na experiência vivida: apontamentos**

Para Gramsci (1984), nas sociedades capitalistas, o Estado representa os interesses da classe política e economicamente dominante e o liberalismo é a corrente filosófica que lhe dá base, que “cimenta” ideologicamente as relações sociais estabelecidas. Ele torna “natural” o que é construído nos embates sociais, “é um programa político, destinado a modificar, quando triunfa, os dirigentes de um Estado e o programa econômico do próprio Estado; isto é, a modificar a distribuição de renda nacional” (p. 32). Para Coutinho (2002), a questão hoje é chegar a um conceito mais amplo e universal e não só afirmar a democracia contra a antidemocracia.

As relações da democracia com a educação de forma concreta devem ser

compreendidas a partir dos desdobramentos das políticas educacionais, na direção das ações educacionais que, num contexto neoliberal estão voltadas, como reforça Neves (2002, p. 64) para o fortalecimento de uma cultura empresarial. Para Dourado, quando pensamos e procuramos agir pela democratização da educação, estamos incentivando um:

[...] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especialidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de afetiva participação de aprendizado do 'jogo' democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas. (DOURADO, 1998, p. 79).

Diversos autores (VEIGA, 2001; MARQUES, 2011) têm apontado a ressignificação por que passaram, com a ascensão da ideologia neoliberal, categorias importantes na gestão democrática como participação (muito mais funcional que de concepção dos processos), autonomia (muito mais desresponsabilização que base de emancipação individual e social) e democracia (sem alterar os formatos organizacionais existentes). Em que pese este fato no movimento dialético da história, podemos considerar que a implantação das novas diretrizes da política educacional não está, em princípio, pré-determinada e pode tomar sentidos diferenciados dos propostos oficialmente. A experiência de Dourados aqui analisada é contra-hegemônica.

Como já colocado, o foco deste estudo está então no projeto orientado para a ampliação da democracia substancial num contexto local de busca da democracia participativa de forma mais abrangente do que aquela pregada pelo neoliberalismo. Situa-se numa estrutura e numa cultura organizacionais marcadas na prática de gestão pelo conflito de interesses e pela articulação de diferentes modelos – administração clássica e modelo burocrático, num contexto de ampliação do gerencialismo (CASASSUS, 1999).

As entrevistas dos professores, gestores e coordenadores apontam o conflito de interesses na implementação da proposta. Enquanto professores e coordenadores se angustiavam por não entenderem as bases teóricas da proposta, por não conseguirem trabalhar dentro da nova metodologia, a direção se preocupava com a organização dos espaços, em garantir a presença dos profissionais nos momentos de formação e em cumprir os prazos estabelecidos. Os excertos seguintes ilustram esse comportamento.

Porque até o momento de ir pra campo e fazer a pesquisa tava tranquilo, mas aí o momento que chegou e nós temos que montar um planejamento em cima desse tema pra trabalhar durante um período, então foi aí que ficou complexo

o negócio, não tínhamos segurança, porque quando íamos pra sala de aula surgiam dúvidas que você não conseguia sanar. (P4)

Eu me senti muito mais responsável ainda do que os professores, porque eu me sentia como intermediária entre a SEMED e os professores, porque eu tinha que entender a proposta mais que os professores, porque o professor não entendia ele tinha que perguntar para mim, então ficava muito angustiada porque eu ia nas formações eu não entendia eu ligava eu perguntava eu li as apostilas, porque teve muito material escrito também. (C1)

Na verdade a gente trabalhava enquanto direção na construção do processo, nós enquanto gestora se esperava organizar, convocar, fazer com que todos estivessem presentes procurar incentivar a participação de todo mundo, é nós participávamos junto com todo mundo dentro da construção do projeto maior. (D4)

Esta fragmentação na divisão de tarefas pedagógicas e administrativo-financeiras é problemática numa estrutura reconhecidamente burocrática, autoritária e centralizadora, pois são discutíveis decisões que envolvem ampliação de custos, mas não foram previstas no orçamento anual.

O papel do professor como mero executor, não participando da concepção do processo foi outro entrave percebido através das entrevistas de P2, P4 e C1.

Acho que não ficou bem claro o objetivo daquele trabalho. [...] nós tivemos um momento onde a rede toda se reuniu para se inteirar do tema reorientação curricular, mas momentos de discussão antes de iniciar o trabalho de pesquisa de campo... acho que foi muito falho nesse aspecto, a gente não sabia ao certo o que estávamos fazendo, onde queríamos chegar, qual era o objetivo mesmo do trabalho, a gente não tinha uma noção. Na escola veio a informação que a gente seria preparado para trabalhar com isso em sala de aula. Essa informação veio através da direção e da coordenação. (P2)

E na época da reorientação foi feita uma reunião com todos os professores, direção, coordenação. E passaram pra gente que a partir de então a secretaria estaria vindo pras escolas para desenvolverem esse trabalho com a gente a respeito da reorientação curricular. Todos os professores teriam que estar desenvolvendo esse trabalho. (P4)

Eles faziam porque não tinham outra opção, eles tinham que fazer porque precisavam daquele emprego vamos dizer assim. Eles tinham que trabalhar e o trabalho deles era esse então, “tá aí vamos ter que fazer, vamos fazer”. (C1)

O processo de implementação foi percebido por alguns como impositivo, não abrindo possibilidades de discussão, colocando a SEMED numa posição impositiva e a escola numa posição de submissão, demonstrando inércia ante os acontecimentos. Os entrevistados C2, P1 e C1 demonstram ter essa percepção do processo:

Meio goela abaixo, simplesmente eles chegaram e falaram, agora vai ser assim e pronto. (C2)

Porque as coisas na educação são muito colocadas de garganta abaixo, sem ter um preparo para o professor receber, sem ter motivação. [...]. O discurso deles era que agora nós teríamos que trabalhar com a rede e pronto. (P1)

Da SEMED eles passavam pra escola o que eles queriam né, o que era essa nova política educacional que era essa reorientação curricular, essa nova linha de educação, e que a escola tinha que tá aderindo a isso aí, e preparar os professores, executar e fazer acontecer. (C1)

Embora, segundo as entrevistas e nossas observações, possa ter havido certa imposição quanto ao encaminhamento na concepção da proposta por parte da SEMED, os diretores entrevistados afirmam que esta mostrou um real envolvimento na tentativa de implantação, orientando e fazendo um acompanhamento sistemático junto às escolas, tentando sanar as dificuldades e abrindo espaço para discussão. As falas de D2, D4 e D1 confirmam essa postura da SEMED:

Se a gente tinha uma dificuldade e não conseguia resolver a gente levava para a SEMED e tinha um respaldo [...] eles desciam, ouviam a coordenação e a direção sobre a necessidade de ajudar o professor na sala. (D2)

A equipe do pedagógico vinha pra escola acho que isso era interessante assim, todas as vezes que houve dificuldade, de se debater, de se discutir, aparar arestas sempre houve esse respaldo, estavam sempre presentes na escola e sempre que nós tínhamos dificuldades. (D4)

Sempre descia alguém da SEMED, tinha uma equipe muito boa lá na secretaria de educação a gente tinha a oportunidade de ter dois professores que desciam, auxiliavam a gente na formação da própria escola, a gente tirava dúvidas, eles orientavam. (D1)

Outro elemento que consideramos como potencial na construção de uma gestão democrática foi a criação do conselho de diretores, por estes não só terem percebido quão importante é a participação nos processos decisórios, quanto criado um canal para que isso acontecesse. A fala de D2 corrobora essa reflexão:

Porque foi no finalzinho que foi criado esse conselho dos diretores, dos três últimos anos para cá, nós temos sentado constantemente e a gente vê que os problemas das escolas são quase os mesmos. Naquela época se a gente tivesse um conselho diretor e tivesse levado para o secretário... naquela época faltou esse conselho diretor. (D2)

Observa-se que houve uma proposição de um projeto democrático sem que houvesse uma mudança nas estruturas governamentais, na organização das atividades docentes. Continuaram as mesmas estruturas, sendo inalteradas as relações de poder dentro e fora da escola. Os papéis foram previamente definidos: o gestor organiza, o coordenador acompanha e o professor executa, com nível de participação limitado a seu cargo.

## **Considerações finais**

Na experiência estudada, os dados nos mostram que se tem um modelo oficialmente enunciado que aponta para um processo de gestão assentada em pressupostos que favorecem as ações democráticas, tanto no que diz respeito à Secretaria, quanto às Unidades escolares; mas, simultaneamente, as entrevistas revelam que há fortes resquícios de modelos de uma administração centralizadora manifestando-se através de ações, regulando a organização e o funcionamento das ações pedagógicas, representando um exercício de poder hierarquizado, que distanciam o vivido da desejada ampliação da participação e do reforço da autonomia.

Alguns entraves nos parecem relevantes: o primeiro consiste na permanência de uma cultura política centralizada que ainda se sobressai nas ações, mesmo numa proposta emancipatória como a reorientação curricular via tema gerador. Ignora-se que a construção de uma gestão democrática depende da educação política dos próprios educadores, que só se dará no exercício de práticas democráticas e não apenas em belos e bem elaborados textos. O segundo condicionante consiste nos falseamentos dos princípios da autonomia e da participação nos processos de elaboração e implantação da proposta, pois não houve, segundo os entrevistados, uma participação efetiva dos educadores no momento de concepção da proposta, impossibilitando a construção da noção de pertencimento necessária para o comprometimento.

Sem dúvida, o projeto proposto inspirado nos princípios freireanos iniciou uma primeira e histórica aproximação da escola, da equipe escolar com seu entorno, principiando um estreitamento de laços. Independentemente dos entraves surgidos à primeira aproximação dentro de um projeto político mais abrangente, esta foi realizada e está registrada para a maioria dos entrevistados neste estudo.

## **REFERÊNCIAS**

BARROSO, João. O reforço da autonomia nas escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org). **Gestão democrática da educação: atuais tendências e novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. LDB. 4. ed. Brasília, 2007.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal**. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e Gestão de Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-947, out. 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

MARQUES, Luciane Rosa. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. **Ensaio: avaliação, política pública e Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 507-526, out./ dez. 2006.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: FAE/UNICAMP, 2000.

NEVES, L. M. W. **Brasil 2000: Nova divisão de trabalho na educação**. S. Paulo: Xamã, 2000.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira de. A gestão da escola e o absenteísmo docente. **Educação e Fronteiras**, FAED/UFGD, v. 1, jan./jul. 2007. [reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2954--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2954--Int.pdf). Acesso em: jan. 2012.

SOUSA, Luiz Carlos Marques. **Entre a outorga e construção: o Movimento da Autonomia escolar no cenário educacional de Pernambuco**. 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: jan.2012.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber livro, 2010.

TRINDADE, Elaine Freitas Ramo. **A trajetória legal dos mecanismos de gestão democrática no Estado de São Paulo: os caminhos percorridos**. Dissertação (Mestrado) – UNESP, Marília, SP, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.